

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ISABEL SPIES

**O PROCESSO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TUNÁPOLIS, SC, 1954-1974:
ESCOLA PÚBLICA COM CARACTERÍSTICAS DE ESCOLA COMUNITÁRIA?**

CAXIAS DO SUL
2011

Isabel Spies

**O PROCESSO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TUNÁPOLIS, SC, 1954-1974:
ESCOLA PÚBLICA COM CARACTERÍSTICAS DE ESCOLA COMUNITÁRIA?**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Dr. Lúcio Kreutz

Caxias do Sul
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

S755p Spies, Isabel

O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974 : escola pública com características de escola comunitária? / Isabel Spies. - 2011.

129 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

“Orientação: Prof. Dr. Lúcio Kreutz

1. Escola pública – Tunápolis (SC). 2. Migração – Imigrantes alemães – Santa Catarina (SC). 3. Cultura escolar. 4. Prática de ensino. 5. Escolas comunitárias. I. Título.

CDU 2.ed. :37.018.591(816.4TUNÁPOLIS)

Índice para catálogo sistemático:

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Escola pública – Tunápolis (SC) | 37.018.591(816.4TUNÁPOLIS) |
| 2. Migração - Imigrantes alemães - Santa Catarina (SC) | 314.15(430:816.4) |
| 3. Cultura escolar | 37.018 |
| 4. Prática de ensino | 37.091.3 |
| 5. Escolas comunitárias | 37.015.31:316.42 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Cleoni Cristina G. Machado – CRB 10/1355



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

**“O processo escolar no município de Tunápolis, SC (1954 - 1974):
escola pública com características de escola comunitária?”**

Isabel Spies

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 05 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Lúcio Kreutz (orientador)
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Arthur Rambo
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Terciane Angela Luchese
Universidade de Caxias do Sul

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

AGRADECIMENTOS

De forma muito especial, este é o momento de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração desta dissertação. Tenho certeza que os incentivos, as palavras, as dúvidas e o apreço de todos foram fundamentais para o andamento e viabilidade deste estudo.

Primeiramente um agradecimento muito particular e especial ao meu estimado professor orientador Dr. Lúcio Kreutz, pela acolhida, ensinamentos, orientações e por ter acreditado nesta pesquisa. Por compartilhar parte de seus conhecimentos comigo, pelo entusiasmo com os meus acertos, pela paciência com meus erros e pelos incentivos quando as minhas produções não estavam no nível que ele esperava de mim. *“Danke, Herr Lehrer”*.

Agradeço aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, ao coordenador professor Dr. Jayme Paviani, às professoras Dra. Terciane Ângela Luchese, Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziontin e Dra Nilda Stecanella, por terem acompanhado esta caminhada, pela disposição, pelos auxílios, sugestões e motivações. Estendo ainda os agradecimentos aos demais professores do PPGE-UCS – UCS, professores Dr. Evaldo Antonio Kuiava, Dra. Neires Soldatelli Paviani, Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, pelas contribuições nesta caminhada acadêmica.

Agradeço à Júlia Aparecida Queiroz Bertoti, secretária do PPG, Mestrado em Educação, pela companhia semanal e auxílios despendidos, nos mais diversos aspectos, durante a elaboração da dissertação.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação, pelas amizades, pelas discussões, construções e companhias durante as aulas, nos corredores e nos diversos cursos, seminários e apresentações acadêmicas.

Às inúmeras pessoas que contribuíram no desenvolvimento desta dissertação, aos entrevistados por compartilharem parte de suas experiências e vivências, pelas conversas, pelos empréstimos de documentos históricos, fotografias e outros materiais de pesquisa. Aos meus tios e tias, pelo afeto, pela coragem e pelas inúmeras sugestões.

Aos meus sogros João Luiz e Amélia, pela acolhida, e em especial ao companheiro Gabriel, pelo seu apoio e incentivo a dar os primeiros passos na jornada acadêmica.

E, por fim, agradeço toda a minha família, meus irmãos, Áureo, Neide, Joel, Mariel, meu pai Alfredo e de maneira especial minha mãe Lucila, que participou ativamente da pesquisa de campo, e que, juntamente com meus demais familiares, me deram forças para seguir em frente com coragem, determinação e dedicação, proporcionando apoio e incentivo para a realização desta etapa tão importante da minha vida.

RESUMO

Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, teve como temática o estudo histórico e o desenvolvimento do processo escolar de descendentes de imigrantes alemães, estabelecidos na Vila Tunas, posteriormente Tunápolis, localizado no oeste catarinense, no início da década de cinquenta. Trata-se de migrantes alemães, provenientes do Rio Grande do Sul e regiões próximas de Tunápolis, que se estabeleceram nessa localidade, apoiados pela Sociedade União Popular ou *Volksverein*, liderada por padres jesuítas. Procura analisar as relações e contribuições dos poderes públicos, da Igreja e da comunidade, na efetivação da escolarização deste núcleo rural. Com auxílio da História Cultural, a metodologia utilizada centrou-se nas fontes documentais, relatórios anuais, termos de visita de inspetores escolares, fotografias e diário de um pároco; e nas fontes orais, obtidas com doze entrevistas, realizadas com ex-professores e ex-alunos, moradores e lideranças comunitárias, que fizeram parte do período escolar de 1954-1974, ocasião em que funcionou essencialmente o ensino de 1ª a 4ª série em Tunápolis. O texto é organizado em três capítulos, o primeiro é dedicado à análise do processo migratório e imigratório no Brasil, a instalação e organização comunitária em Tunápolis, e o início do seu processo escolar. Ao tratar da temática relacionada à escola, em uma comunidade étnica, foi indispensável a discussão a respeito da Lei da Nacionalização do Ensino. No segundo capítulo, enfatizo o desenvolvimento do processo escolar em Tunápolis, investigando as relações sociais, políticas, econômicas, e os agentes (governo, Igreja, líderes comunitários, professores e alunos) que fizeram parte das questões educacionais na comunidade, e sua íntima relação com o modelo escolar étnico-comunitário. Por fim, priorizo a discussão a respeito das culturas e práticas escolares e sociais adotadas, os projetos e discursos defendidos diante de suas peculiaridades e intencionalidades do contexto e do momento histórico. Os resultados apontam que o diálogo entre os agentes envolvidos foi fundamental para propulsionar o funcionamento da escola de Tunas. Também as práticas sociais desenvolvidas pela comunidade em benefício da escola, os mutirões e as festividades, auxiliaram no desenvolvimento de pertencimento étnico à migração alemã, e um forte sentimento comunitário de identificação com o local e entre os seus habitantes. A Escola Municipal Vila Tunas foi assumida pela municipalidade, porém os indícios demonstraram que inúmeras semelhanças com as escolas étnico-comunitárias, muito valorizadas pelos imigrantes alemães, por cultivarem as tradições, os ideais, os costumes, os valores do seu povo, foram ali desenvolvidas.

Palavras-chave: Migração. Processos identitários. Pertencimento étnico. Processo escolar. Escolas comunitárias. Culturas e Práticas escolares.

ABSTRACT

This study, inserted in the Historical Research and Philosophy of the Education Line, had as subject matter the historical study and the development of the educational process in German descendants established in Tunas Village, after turned into Tunápolis, in the western part of Santa Catarina, in the beginning of the 50^s. We are talking about German migrants that came from Rio Grande do Sul and areas close to Tunápolis. These people settled in that place supported by Sociedade União Popular or *Volksverein*, led by Jesuit priests. This paper searches to analyze the relations and contributions of the government, the church and the community in creating the school system in this rural area. Through the Cultural History, the methodology was focused in documental sources, annual reports, reports of visits from the educational inspectors, photos and the diary of a priest, and in the oral sources, gotten with twelve interviews, done with ex teachers and ex students, residents and community leaders, who participated in the school year from 1954 to 1974, when, essentially, the elementary school worked in Tunápolis. The article is organized in three chapters. The first is dedicated to analyze the immigration and migratory process in Brazil, the community installation and organization in Tunápolis and the beginning of its educational process. When treating the subject related to the school, in an ethnical community, it was impossible not to discuss about the Lei da Nacionalização do Ensino. In the second chapter, the development of the educational process in Tunápolis was researched, investigating the social, political and economical relations, and the agents (government, church, community leaders, teachers and students) that took part in the educational questions in the community and its close relation with the ethnical-community educational model. In the third chapter the discussion about the cultures and educational and social practices, the projects and speeches defended before its peculiarities and intentions of the context and the historical moment. The results show that the dialogue between the agents involved was essential to propel the work of the school in Tunas. The social practices developed by the community in benefit to the school, the collective efforts and the festivities helped in the development of the ethnical belonging to the German migration, and a strong community feeling of identification with the local and among its residents. The Escola Municipal Vila Tunas was accepted by the city hall, however the signs showed many similarities to the ethnical-community school, very valued by the German immigrants, because they cultivate the traditions, the ideas, the habits, the values of their people, were developed there.

Keywords: Migration. Identifying processes. Ethnical belonging. Educational process. Community schools. Cultural and Educational practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	– Localização do município de Tunápolis, SC	20
Figura 2	– Anúncio de venda de duas colônias de terra em linha Tunas – Itapiranga	22
Figura 3	– Construção da Igreja/escola realizada em 1953	51
Figura 4	– Caderno de matrícula dos alunos, parte destinada aos alunos	55
Figura 5	– Caderno de matrícula dos alunos, parte destinada aos responsáveis pelos alunos	55
Figura 6	– Vista parcial de Vila Tunas, em meados de 1954, com casa comercial e Albino Frantz e aos fundos a Igreja também utilizada como escola	70
Figura 7	– Vista Parcial de Tunas em 1961	73
Figura 8	– Ampliação da Escola Reunida Pe. Balduino Rambo, em 7 de setembro de 1969, com festa popular	74
Figura 9	– Parada Cívica em frente à Igreja/Escola em 7 de setembro de 1957	78
Figura 10	– Parada Cívica em frente à Igreja e Escola em 7 de setembro de 1960	101

QUADROS

Quadro 1	– Relação das famílias e demais moradores a residirem em Tunas, durante os anos de 1951, 1952, 1953 e 1954	21
Quadro 2	– Relação dos primeiros alunos matriculados na Escola Municipal Sede Tunas em 1954	56
Quadro 3	– Histórias quanto à escolha da profissão dos quatro professores Entrevistados	61
Quadro 4	– Nome dos diretores da instituição entre os anos de 1974 e 2011	65
Quadro 5	– Disciplinas ministradas durante os anos de 1956 e 1959, da primeira a quarta série	84
Quadro 6	– Disciplinas ministradas durante os anos de 1962 e 1965, da primeira a quarta série	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 OBJETO DE ESTUDO E CONTEXTUALIZAÇÃO	16
1.1 A IMIGRAÇÃO EM TERRAS BRASILEIRAS – FORMAÇÃO DE NÚCLEOS RURAIS	16
1.2 TUNÁPOLIS: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E ESTRUTURAIS	19
1.3 ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE E INÍCIO DO PROCESSO ESCOLAR	23
1.4 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO – RELAÇÕES COM O PROCESSO ESCOLAR EM PORTO NOVO E EM TUNÁPOLIS	25
1.5 REFERENCIAIS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	32
1.6 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA CULTURAL E CATEGORIAS DE ANÁLISE	36
1.6.1 A História Cultural e o conceito de representação	38
1.6.2 Conceitos de cultura, pertencimento étnico e processos identitários	40
2 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO ESCOLAR EM TUNÁPOLIS	45
2.1 O MODELO ESCOLAR COMUNITÁRIO	46
2.2 CONTEXTUALIZANDO A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	48
2.3 DEFININDO A CONSTRUÇÃO DA IGREJA/ESCOLA	49
2.4 A “ESCOLHA” DA PRIMEIRA PROFESSORA, O LIVRO DE MATRÍCULA E OS PRIMEIROS ALUNOS MATRICULADOS	53
2.5 A VINDA DO PRIMEIRO PROFESSOR FORMADO E SUAS FUNÇÕES NA COMUNIDADE	58
2.6 A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE	60
2.7 A TRAJETÓRIA DA ESCOLA: PRINCIPAIS MARCOS	63
3 CULTURAS ESCOLARES E PRÁTICAS SOCIAIS DA COMUNIDADE	66
3.1 DEFININDO PRÁTICAS E CULTURAS ESCOLARES	67
3.2 A LOCALIZAÇÃO, A ESTRUTURA FÍSICA E O INTERIOR DA SCHULKAPELLE	69
3.2.1 A necessidade de ampliação da escola	72
3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA	75
3.3.1 A rotina escolar	75
3.3.2 O desenvolvimento das disciplinas escolares	83
3.3.3 Aplicação de provas finais e prêmios	87
3.3.4 Visitas de inspetores	89
3.3.5 Utilização da língua alemã na escola	92
3.3.6 Clube Agrícola e o Pelotão da Saúde	94
3.3.7 Comemorações e festividades	100
3.4 PRÁTICAS SOCIAIS DA COMUNIDADE	102
3.5 PONTUANDO A IMPORTÂNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM CARACTERÍSTICAS DE ESCOLA COMUNITÁRIA	105
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115

ANEXOS

ANEXO 1 – Ofício CEP/FUCS 406/2010	123
ANEXO 2 – Declaração da Secretaria Municipal da Educação, Esporte, Cultura e Turismo de Tunápolis, SC	124

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	125
APÊNDICE 2 – Questões norteadoras para os professores/as entrevistados/as ..	127
APÊNDICE 3 – Questões norteadoras para os aluno(as) entrevistados(as)	128
APÊNDICE 4 – Questões norteadoras para os moradores e líderes comunitários entrevistados(as)	129

INTRODUÇÃO

O estudo que apresento nesta dissertação está vinculado à linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UCS), da Universidade de Caxias do Sul, RS. Tem como temática o estudo histórico e o desenvolvimento do processo escolar no município de Tunápolis, localizado no oeste catarinense.¹ Para abordar este tema, foi imprescindível discutir aspectos relacionados à imigração e migração de grupos étnicos, neste caso os alemães, para as diversas regiões e, em especial, ao sul do país.

Historicamente, no ano de 1951, uma nova localidade inserida na colônia de Porto Novo, “só conhecida pelos caçadores e medidores de terra, por ser uma terra fértil e com muita água”², estava prestes a ser povoada. Esta comunidade passou a chamar-se Vila Tunas, fundada predominantemente por descendentes de imigrantes alemães. Esse processo foi organizado pelo *Volksverein*,³ liderado por padres jesuítas, que tinham como objetivo central favorecer a organização para o trabalho, a preservação dos bons costumes, do bem-estar, da cultura e principalmente da religião católica, pois “os cerimoniais, recomendações e ditames para todos os aspectos da vida da população desenvolviam-se por meio da religião” (JUNGBLUT, 2005, p. 322).

Assim como em outras comunidades étnicas, os migrantes, ao se instalarem em Tunas, trouxeram algumas características marcantes, quanto às tradições, os costumes, às culturas, à língua e à religiosidade. Estas características foram imprescindíveis para a criação de processos identitários e de pertencimento ao grupo, ou seja, por meio da coletividade criou-se uma estreita identificação com o local e com os demais habitantes.

¹ Tunápolis teve sua colonização iniciada em 1951, cujas primeiras famílias foram provenientes do Rio Grande do Sul e regiões próximas ao município. Denominada primeiramente de Tunas, pertenceu inicialmente ao município de Porto Novo, hoje Itapiranga, e foi emancipada em 1989, quando passou a ser chamada de Tunápolis. Utilizarei com mais frequência o termo Tunas, pois no período estudado, entre os anos de 1954 e 1974, era esta a denominação dada a este núcleo rural.

² Trecho escrito por Pe. Balduino Schneider, publicado na Revista Skt. Paulusblat, em agosto de 1952, intitulado: “Das letzte Land von Porto Novo” (A última terra de Porto Novo). Acervo do Arquivo Histórico Municipal de Tunápolis, SC.

³ Foi uma organização social filantrópica criada em 1912, planejada no III Congresso dos Católicos Alemães, realizado em Feliz, RS, concebida sob a influência dos padres jesuítas, para ser a referência de planejamento, de obtenção dos recursos financeiros e técnicos, na efetivação de núcleos de migrantes alemães.

Embora a Igreja e a família já estivessem sendo assistidas pela *Volksverein* e pelos líderes comunitários, e no anseio de um desenvolvimento mais consistente, surgia a necessidade de se pensar na educação formal das crianças. Nesta perspectiva, a comunidade de Tunas uniu-se para que, juntamente com suas lideranças e a companhia colonizadora, se iniciassem os trâmites para o projeto de escolarização de seu povo.

Diante desta contextualização, a pesquisa intitulada “*O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974: escola pública com características de escola comunitária?*”, objetivou identificar e analisar as relações e contribuições da comunidade, dos poderes públicos, da Igreja e demais agências na escolarização deste núcleo rural.

Este estudo não teve a pretensão de somente relatar alguns fatos históricos e os principais momentos da escolarização de Tunas, mas seu foco e sua atenção voltaram-se especialmente aos indícios da constituição da escola de Tunas que, não obstante tenha começado como escola municipal, tinha semelhança com as escolas étnico-comunitárias, muito valorizadas pelos imigrantes alemães, por cultivarem as tradições, os ideais, os costumes, os valores do seu povo.

O recorte temporal para a investigação estendeu-se entre os anos de 1954 e 1974, ocasião em que funcionou essencialmente o ensino de primeira a quarta série, nessa unidade escolar. Nesse momento histórico de vinte anos, por diversas ocasiões, motivações e interferências políticas, econômicas e sociais, estiveram presentes na administração e no desenvolvimento escolar de Tunas, verificando-se isso nas definições de professores, nas prescrições e relatórios de inspetores escolares, nas mudanças na nomenclatura da escola, entre outras.

Para nortear o tema proposto, as reflexões basearam-se na seguinte questão: em um período de pós-nacionalização do ensino e de constituição da escola pública no município de Tunápolis, SC, quais as estratégias utilizadas pelos moradores do núcleo rural, pela Igreja e pela agência colonizadora para criar, manter e desenvolver essa iniciativa escolar com características de escola comunitária?

Para poder responder a esse questionamento, recorri a alguns suportes metodológicos. Primeiramente, no intuito de examinar a atividade humana, em sentido amplo, inserida entre outros contextos, na história política, social e econômica, indispensáveis para entender a organização e dinâmica dos povos,

recorri ao auxílio da História Cultural. O estudo por meio da perspectiva da História Cultural oportunizou a definição de alguns conceitos e categorias de análise, como o estudo dos processos culturais desses imigrantes, seu pertencimento étnico e processo identitário. As fontes foram examinadas por meio de procedimentos específicos, submetidos à análise. Entre as fontes documentais primárias, destacaram-se os materiais didáticos como boletins e relatórios anuais, livros de matrícula e termos de visitas de inspetores escolares, encontrados na própria instituição de ensino; o diário de um pároco; documentos de diversa natureza, expostos no Museu Municipal de Tunápolis, e ainda alguns registros fotográficos. Além destas fontes escritas, também recorri à história oral, por meio de entrevistas realizadas com doze sujeitos, entre eles, ex-alunos, ex-professores e líderes comunitários que vivenciaram o período histórico de 1954 a 1974, no município de Tunápolis. Os questionamentos, as inquietações e as dúvidas foram frequentes, porém necessárias para (re)descobrir o processo educacional, as práticas e culturas adotadas nesta instituição, bem como os aportes despendidos pela Igreja, companhia colonizadora e comunidade, a fim de efetivar a escolarização no município de Tunápolis.

De forma particular, perscrutar o processo de efetivação, estruturação e desenvolvimento das primeiras famílias e sua relação com o processo escolar de Tunápolis, por meio de fontes orais e documentais, foi sem dúvida um momento de grande riqueza e significado para mim, pois me sinto vinculada ao processo aqui estudado, pelo fato de minha história familiar estar diretamente relacionada com a escola e com o município em questão.

Destaco alguns motivos principais: o primeiro refere-se a minha família materna, registrada como a décima família a se estabelecer em Tunas, em meados de 1952, após migrarem da cidade de Cerro Largo/RS. Meu avô materno, a exemplo de muitos tunenses, esteve profundamente envolvido nos diversos aspectos da comunidade, considerado um dos grandes líderes de Tunas, participando nas diretorias das associações e nos demais empreendimentos que visavam à melhoria e ao progresso comunitário. Em relação ao processo escolar, meu avô foi incansável quanto à concretização da escola, participando da diretoria da associação escolar além de acreditar que “o futuro se construía em bases sólidas de formação,

educação e conhecimento”.⁴ O segundo motivo, diz respeito à vinculação histórica de meus demais familiares para com a escola. Minha mãe, juntamente com meus doze tios(as) maternos frequentaram a escola como alunos no período de 1955 a 1970, e desses, oito fizeram parte do corpo docente nesta instituição nos anos subsequentes. Estas experiências familiares relacionadas à escola, como docente ou discente, bem como minha educação formal vivenciada nesta mesma instituição durante os anos de 1990 a 2000, mereceria um estudo mais aprofundado. E por fim, como terceira motivação, pesquisar diversas fontes, documentais ou orais, analisá-las, relacioná-las, na tentativa de se construir uma base sólida a respeito da colonização do município de Tunápolis e sua relação com o processo escolar, até então não realizada, foi fundamental para fomentar este estudo.

Ao estudar todo esse processo num determinado contexto, diversas fontes poderiam ter sido consultadas e muitos outros caminhos poderiam ter sido tomados. No entanto, estabeleci limites para a pesquisa e realizei o desenvolvimento do relatório em três capítulos, distribuídos da seguinte forma:

O primeiro capítulo é dedicado à análise do processo migratório para o Brasil, situando o momento histórico pesquisado, o contexto geográfico e a formação de núcleos rurais, com destaque à migração, instalação e organização comunitária, e o início do processo escolar em Tunápolis. Ao tratar da temática relacionada à escola, em um recorte temporal correspondente aos anos 1954 a 1974, foi indispensável a discussão a respeito da Nacionalização do Ensino,⁵ de seus decretos e normatizações, na intenção de fiscalizar, organizar e uniformizar os saberes nas escolas étnicas. Os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa e alguns conceitos que centraram as discussões também foram desenvolvidos neste primeiro capítulo.

No segundo capítulo, enfatizo o desenvolvimento do processo escolar em Tunápolis, investigando as relações sociais, políticas, econômicas, e os agentes (governo, Igreja, líderes comunitários, professores e alunos) que fizeram parte das questões educacionais na comunidade. Portanto, desde a definição do local da construção da escola, a indicação de professores e sua trajetória, as contribuições da comunidade no desenvolvimento da escolarização de Tunas, e sua íntima

⁴ Referência à matéria do Jornal “União Regional”, salientando “A vida e obra de Otto José Bieger” (26/07/1924 – 06/02/1988), página 9, datada em dezembro de 1997.

⁵ O tema será discutido na página 29, deste capítulo, no subitem 1.5.

relação com o modelo escolar étnico-comunitário, foram os temas focados nesse capítulo.

Já no terceiro e último capítulo, priorizo a discussão a respeito de algumas particularidades adotadas na escola de Tunas durante os anos de 1954 e 1974. Entre elas, a estruturação física e material da escola, as culturas e práticas escolares adotadas, os projetos e discursos defendidos diante de suas peculiaridades e intencionalidades do contexto e do momento histórico. Pelo fato de essa escola possuir inúmeras características e semelhanças às escolas étnico-comunitárias, esse capítulo também é dedicado à discussão de algumas práticas sociais realizadas pela comunidade em benefício à escola, e singularidade de uma escola pública com características de escola comunitária para o povo de Tunas.

Por fim, apresento algumas considerações finais desse estudo, retomando sinteticamente alguns assuntos abordados durante toda a escrita da dissertação. Trago também possibilidades e caminhos de continuidade de investigação que poderão ser discutidos em novos estudos, com as fontes consultadas, ou ainda, com outras fontes, pressupondo novas pesquisas.

1 OBJETO DE ESTUDO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesse capítulo, é apresentado o objeto de estudo e o contexto em que a pesquisa é desenvolvida, situando o momento histórico pesquisado, o contexto geográfico, aspectos organizacionais, estruturais e o início do processo escolar no município de Tunápolis. Ao tratar da temática relacionada à escola, e em um recorte temporal correspondente aos anos 1954 a 1974, acreditamos ser indispensável a discussão a respeito da Nacionalização do Ensino, seus decretos e normatizações na intenção de fiscalizar, organizar e uniformizar os saberes nas escolas étnicas do período em questão. Na sequência, são destacados os referenciais teóricos metodológicos e alguns conceitos e categorias de análise, centrados nos objetivos desta pesquisa.

1.1 A IMIGRAÇÃO EM TERRAS BRASILEIRAS – FORMAÇÃO DE NÚCLEOS RURAIS

Durante o século XIX, algumas regiões do Brasil foram definidas pelos governantes para a formação de núcleos populacionais de imigrantes de diversas etnias. Para o Brasil, de acordo com dados de Kreutz (2000 b), cerca de 4.903.99 imigrantes por aqui se instalaram no período compreendido entre 1819 e 1947. Entre as diversas nacionalidades de imigrantes, os imigrantes italianos, que vieram a partir de 1875, formaram o contingente maior com 1.513.151 imigrantes.

Os imigrantes alemães formam a primeira corrente imigratória para o Brasil, em meados de 1824, em São Leopoldo, RS. De acordo com Kreutz (2004, p. 78), “[...] os imigrantes chegavam ao Rio Grande do Sul em função de uma política governamental que pretendia fixá-los à terra para garantir esse território ao Império, tendo em vista a disputa secular com os espanhóis quanto à posse dessa região”. Localizados em pequenas propriedades rurais, deveriam dedicar-se à produção de gêneros necessários ao consumo interno. Conseqüentemente foi uma colonização, majoritariamente de ocupação do espaço (objetivo estratégico) e de produção de alimentos (fim econômico). Meyer (2003, p. 187), reforça a interpretação de que a imigração alemã para o Rio Grande do Sul foi desencadeada, basicamente, em função de duas políticas implantadas no Brasil, pelo Primeiro Império: “a ocupação de terra de fronteira, constantemente ameaçada por invasões dos países platinos,

no Sul do País, e o estímulo ao desenvolvimento de uma agricultura voltada para a produção de gêneros alimentícios destinados ao abastecimento do mercado interno”. Para isso as comunidades constituídas na pequena propriedade e na força do trabalho familiar seriam importantes.

Após o período inicial de colonização de áreas no Rio Grande do Sul, primeiramente nas áreas próximas aos rios dos Sinos, Caí, Taquari, Pardo e Jacuí (KREUTZ, 2004), havia a necessidade de buscar novas terras, neste caso as localizadas nas serras ou ainda no estado vizinho – Santa Catarina. Nos solos catarinenses, a imigração ocorreu a partir de 1825 (GIRON E BERGAMASCHI, 2004) e, estabeleceu-se primeiramente em locais próximos ao litoral. Posteriormente, no início do século XX, as terras do oeste, próximas aos rios Uruguai, Peperi-Guaçu e Macaco Branco, foram sendo ocupadas. Tratando-se do oeste do estado de Santa Catarina, a colonização alemã valeu-se do exemplo da organização de núcleos habitacionais localizadas nas regiões rurais do Rio Grande do Sul.

A busca de novos espaços e novas terras para as famílias de descendentes de migrantes deve-se ao aumento dessas populações em suas instalações iniciais, a busca por novos espaços passou a ser primordial para o desenvolvimento e sustento das mesmas. Além disso, os preços das terras em Santa Catarina eram considerados mais baixos do que os cobrados pelos gaúchos, o que também motivou a migração para esse estado.

A migração realizada por alemães para o oeste de Santa Catarina, de acordo com Eidt (1999, p. 58) “ocorreu em terras consideradas devolutas até o início do século XX”. As novas terras, anteriormente aos migrantes de fala alemã, eram ocupadas predominantemente pela população luso-brasileira, denominada pejorativamente por caboclos, e pelas populações nômades, além de muitos descendentes de índios, também denominados bugres. Gradativamente, essa população no oeste catarinense foi sendo afastada em função da institucionalização da propriedade privada, e o uso da terra passou a ser regulamentada por aparato judicial.

As negociações de terras foram realizadas pelas associações ligadas aos agricultores e descendentes de imigrantes. Os imigrantes alemães demonstravam uma tradição de origem fortemente associativista, sob o entendimento que conseguiriam enfrentar e solucionar melhor seus problemas e dificuldades,

organizando-se coletivamente. Uniram-se também para tratar das questões vinculadas à colonização. Cada uma das associações surgia com objetivos específicos, defendendo seus próprios ideais, voltados primordialmente para a vida social e comunitária dos grupos.

De acordo com Bavaresco (2003, p. 44), “as empresas colonizadoras exploravam a madeira mais nobre e, só depois, vendiam as terras aos colonos; uma das hipóteses para a indústria madeireira destacar-se no oeste”. Após o desmatamento inicial realizado pelas companhias colonizadoras, as terras foram demarcadas, divididas em lotes e postas à venda para os interessados. O mesmo autor segue afirmando que o movimento nessas colônias foi tão intenso que, já nos primeiros anos, começaram a faltar lotes para os novos pretendentes.

A associação responsável por grande parte das instalações de migrantes alemães no oeste catarinense foi o Volksverein (Sociedade União Popular – SUP), que tinha como objetivo auxiliá-los na promoção do bem-estar material e espiritual (SCHLICKMANN, 2002). O Volksverein, estruturado por padres jesuítas, entre eles, Pe. Theodor Amstad,⁶ Pe. Max Von Lassberg⁷ e Pe. João Evangelista Rick,⁸ deu suporte ideológico, financeiro e técnico para a efetivação de diversas colonizações organizadas nos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul (EIDT, 1999).

Sendo assim, “os migrantes recrutados pela SUP deveriam enquadrar-se nos requisitos que a Igreja Católica impunha para a salvaguarda dos benefícios espirituais e cuidados culturais, além da socialização das oportunidades de trabalho” (EIDT, 1999, p. 9). Formar uma colônia de descendentes de imigrantes alemães e confissão católica motivou a SUP a adquirir uma área que passou a ser denominada Porto Novo⁹, no oeste de Santa Catarina (SCHLICKMANN, 2002). Fundada em 1926, Porto Novo foi povoado por colonos provenientes dos municípios gaúchos de Bom Princípio, São Sebastião do Caí, Montenegro e Cerro Azul (hoje Cerro Largo),

⁶ Pe. Teodor Amstad (1851-1937), suíço, foi um dos responsáveis pelas conquistas coletivas mais expressivas dos alemães no Rio Grande do Sul. Porto Novo foi alcançado pelos benefícios das suas realizações, embora ali nunca tenha pisado (JUNGBLUT, 2005, p. 115).

⁷ Pe Max Von Lassberg SJ, defensor do projeto Porto Novo, foi um dos organizadores e guia espiritual da excursão. Celebrou a primeira santa missa em 10 de abril de 1926 nesta comunidade (JUNGBLUT, 2005, p. 115).

⁸ Pe João Evangelista Rick SJ, professor e pesquisador, defensor do projeto Porto Novo, visitava dirigentes, líderes e comunidades para falar deste projeto. Foi auxiliar e substitui o Pe. Amstad. (JUNGBLUT, 2005, p. 118).

⁹ Porto Novo tornou-se distrito de Chapecó em 1932 e desmembrou-se pela Lei Estadual Número 133, de 30 de dezembro de 1953, sendo oficialmente instalado em 14 de fevereiro de 1954. Hoje, inclui os municípios de Itapiranga, São João do Oeste, Tunápolis e parte de Mondai (EIDT, 1999, p.15).

constituída somente por descendentes de imigrantes alemães de confissão católica, consolidando a policultura agrária na propriedade privada.

No início, Porto Novo enfrentou dificuldades, porém, as possibilidades de crescimento eram grandes. Para a literatura teuto-brasileira, Porto Novo caracterizou-se como um dos Projetos de Colonização mais homogêneos, étnica e culturalmente, das colonizações organizadas com imigrantes no sul do país.¹⁰

Assim formou-se uma forte identidade cultural e religiosa na colonização de Porto Novo, pois, além do auxílio na instalação das famílias em terras específicas, a Sociedade União Popular tratou também, segundo Jungblut (apud SCHLICKMANN, 2002, p. 41), de

Providenciar meio e vias de locomoção para o transporte da mudança e da viagem para os interessados, garantir assistência religiosa às famílias, construir estradas e pontes para facilitar o acesso às propriedades, providenciar escolas para às famílias pioneiras que possuíssem filhos em idade escolar, expedir escrituras de terra, auxiliar na comercialização da madeira, entre outros.

Cada grupo de migrantes possuía particularidades, histórias de vida diferenciadas, e, ao constituírem novos núcleos rurais, preservaram alguns valores considerados significativos. Para Eidt (1999, p. 21), a SUP garantiu também a coordenação na construção de igrejas, escolas, estradas, clubes sociais, áreas de lazer e outros. Toda essa estrutura de apoio serviu para que o projeto Porto Novo tivesse sucesso diante de uma organização específica, com profundo sentimento comunitário e religioso.

1.2 TUNÁPOLIS: ASPECTOS ORGANIZACIONAIS E ESTRUTURAIIS

Tunápolis teve sua colonização iniciada em meados de 1951, com as primeiras famílias provenientes do Rio Grande do Sul e regiões próximas do município. Primeiramente Tunápolis era denominada Distrito de Tunas, cujo nome surgiu em função de vasta vegetação de cactos existentes no local do primeiro acampamento dos migrantes, sendo que o nome destes cactos é “Tuna”. O projeto de colonização desta região coube à SUP do Rio Grande do Sul, coordenado pelos Padres Jesuítas, com sede na paróquia de Porto Novo. A principal exigência da

¹⁰ JUNGBLUT, Roque (2005); EIDT, Paulino (1999).

Sociedade Colonizadora para vender terras na região era que a pessoa interessada na compra de terras fosse de origem alemã e da religião católica.

O Distrito de Tunas foi formado com uma área de 134,17 km², sendo que atualmente o município continua tendo a mesma área. Está situado no extremo Oeste de Santa Catarina, fazendo divisa: ao norte, com o município de Santa Helena; ao sul, com o município-mãe Itapiranga; ao leste, com o município de Iporã do Oeste, ao oeste, com a República da Argentina; e ao sudeste com o município de São João do Oeste, visível na figura 1.

Figura 1: Localização do Município de Tunápolis, SC



Fonte: Imagens Google – Wikipédia. Acesso em: dez. de 2010.

O Município de Tunápolis possui atualmente uma população de 4.633 habitantes (Fonte: Censo IBGE/2010), caracterizando-se pela predominância da descendência alemã. Os pioneiros bem como as demais famílias e moradores que se instalaram em Tunas foram relacionados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação das famílias e demais moradores a residirem em Tunas, durante anos de 1951, 1952, 1953 e 1954

Anos 1951, 1952, 1953 e 1954	
Emílio Germano Bieger e Elfrida Rauber Bieger ¹¹	com 8 filhos – 4 meninos e 4 meninas
Edvino Bieger e Maria Fröhlich Bieger	com 1 filho menino
Jacó Rodrigues	com 4 filhos – 1 menino e três meninas
José Rauch e Emma Sehn Rauch	com 8 filhos – 4 meninos e 4 meninas
Otto Schneider e Luíza Bieger Schneider	com 6 filhos – 3 meninos e 3 meninas
Willi Hickmann e Clara Hickmann	com 7 filhos – 3 meninos e 4 meninas
José Hanzen e Ana Hanzen	sem filhos
Arsênio Bieger e Olinda Lenz Bieger	sem filhos
Nicolau Bieger e Anselma Rauber Bieger	com 6 filhos – 2 meninos e 4 meninas
Otto José Bieger e Zita Stracke Bieger	com 4 filhos – 2 meninos e 2 meninas
Dionísio Nedel e Ilga Fröhlich Nedel	com 7 filhos – 6 meninos e 1 meninas
José Beno Fröhlich e Lili Schmitz Fröhlich	com 5 filhos – 3 meninos e 2 meninas
Félix Ruver	sem filhos
Edvin Back	sem filhos
Ivo Severo Follmann	sem filhos
Jacob Eidt e Madalena Friedrich	com 10 filhos – 6 meninos e 4 meninas
Pedro Hauschild	com 2 filhos homens
Pedro Nicodem e Luiza Carolina Nicodem	com 10 filhos – 5 meninos e 5 meninas
Alcídio Führ	sem filhos
Arno Pedro Strieder e Maria Elizabeta Strieder	sem filhos
Antônio Schröer	sem filhos
Alvaro Hippler	sem filhos
Francisco Cacildo Fröhlich e Cecília Sausen Fröhlich	com 3 filhos – 1 menino e duas meninas
João Konradi e Imelda Konradi	sem filhos
Lindolfo Bieger e Amália Bieger	com 6 filhos – 1 menino e 4 meninas
Luiza Griebeler	sem filhos
Paulina Griebeler	sem filhos
Edvin Griebeler e Idalina Griebeler	com 2 filhos – 1 menino e 1 menina
Edvin Kerkhoff e Vilma Kerkhoff	com 8 filhos – 5 meninos e 3 meninas
Carlos Lotário Frantz	sem filhos
Gerti Frantz	sem filhos
Aloísio Groth e Maria Royer Groth	com 10 filhos – 4 meninos e 6 meninas
Francisco Lunkes e Clotilde Lunkes	com 6 filhos – 1 menino e 5 meninas
Wolfram Brod e Cristina Brod	com 3 filhos – 2 meninos e 1 menina
Léo Bieger e Nely Strake Bieger	sem filhos
José Weber e Maria Weber	com 1 filha
Egon Berger e Petrolina Berger	com 3 filhos – 2 meninos e 1 menina
Albino Frantz e Erna Weis Frantz	com 6 filhos – 5 meninos e 1 menina
Elmundo Brod e Maria Brod	com 4 filhos – 3 meninos e 1 menina
Lúcio Schneider e Ida Mayer Schneider	sem filhos
Antônio Baumgratz e Frida Baumgratz	sem filhos
Mathias Sehn e Cacilda Sausen Sehn	com 5 filhos – 2 meninos e 3 meninas
Edvin Nicknig	com 6 filhos – 5 meninos e 1 menina
Otto Sehn e Maria Sehn	com 2 filhos homens
Aloísio Baumgratz e Agatha Spies Baumgratz	sem filhos
Evaldo Schneider	sem filhos

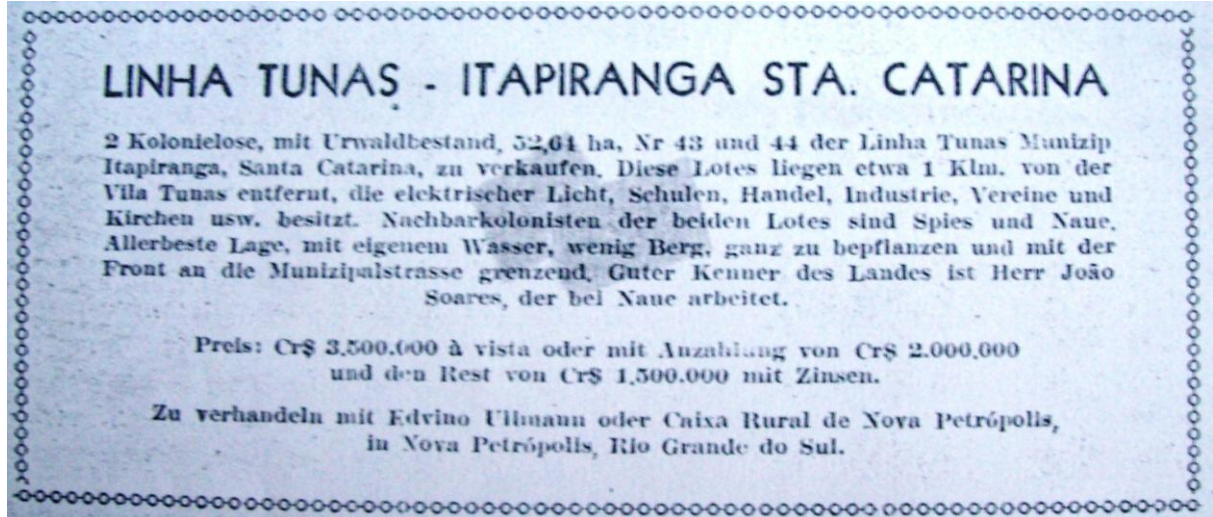
Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal de Tunápolis, SC.

Essas e outras famílias souberam da comercialização de terras na região de Tunas através dos meios de comunicação, como rádio, jornais, revistas ou até

¹¹ Primeira família a se estabelecer em Tunas, no ano de 1951.

mesmo nas conversas informais. A figura 2 apresenta um dos anúncios de venda de terras na região de Tunas, divulgados na Revista Skt. Paulusblatt,¹² no ano de 1965.

Figura 2 – Anúncio de venda de duas colônias de terra em linha Tunas – Itapiranga – SC



Fonte: Edição da Revista Skt. Paulusblatt, n. 09, ano 48. 1965. Acervo do Arquivo Histórico Municipal de Tunápolis, SC.

Tradução do texto: Linha Tunas – Itapiranga – Santa Catarina. Duas (02) colônias com mata virgem, 52,01 ha, nº 43 e 44 da Linha Tunas, município de Itapiranga, Santa Catarina estão à venda. Esses lotes ficam quase a 1 km da Vila de Tunas, que tem luz elétrica, escolas, casas comerciais, indústria, sociedade e igrejas, etc. Colonos vizinhos de ambos os lotes são Spies e Naue. Boa localização, com água própria, pouco morro, tudo pode ser plantado e com a frente na estrada municipal. Bom conhecedor das terras é o Sr. João Soares, que trabalha no Naue. Preço: Cr\$ 3.500.000 à vista ou com entrada de Cr\$ 2.000.000 e o resto de Cr\$ 1.500.000 com juros. Para negociar com Edvino Uhlmann ou Caixa Rural de Nova Petrópolis, em Nova Petrópolis, Rio Grande do Sul. (Tradução de texto realizada por Lucila Maria Bieger Spies, em novembro de 2010).

Anúncios como o citado acima foram divulgados pela revista nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Embora seja datado no ano de 1965, cerca de quinze anos após as primeiras famílias se instalarem em Tunas, ainda havia lotes para serem comercializados na região.

Em meados de 1951, foram exploradas as primeiras terras, próprias para os minifúndios e as mais diversas lavouras. Nessas terras, a quantidade de árvores ainda era grande, o que obrigava os proprietários a desmatá-las para poderem abrir suas lavouras. A fertilidade do solo, o clima favorável, e a riqueza do cedro, marfim, loro, canafístula, grápia, madeiras nobres da região, fizeram com que a nova comunidade crescesse rapidamente (BIEGER, 2006, p.39).

¹² Skt. Paulusblatt é uma revista editada mensalmente na língua alemã, criada em 1912, pelo Padre Theodor Amstad, com o objetivo de proporcionar assistência religiosa, cultural, social e profissional aos imigrantes alemães e seus descendentes. Atualmente é impressa pela Editora Amstad, em Nova Petrópolis, RS.

Primeiramente chegaram alguns moradores, na maioria homens, que trataram de construir suas casas, para, posteriormente, suas famílias também serem trazidas para seu novo lar. Nos primeiros tempos da colonização, eram feitas solenes recepções aos novos imigrantes. Após o estabelecimento das primeiras moradias, a comunidade foi oficialmente fundada no momento da celebração de uma missa, no dia 20 de setembro de 1951, uma forma determinada como ato de fundação entre os católicos.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE E INÍCIO DO PROCESSO ESCOLAR

Toda e qualquer organização comunitária necessita de uma estruturação adequada a fim de consolidar-se e desenvolver-se. Neste aspecto, Kreutz (2000 a, p. 159), relata que “as colônias de imigrantes alemães, italianos e poloneses empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, à semelhança dos países de origem”. Ao citar as colônias de imigrantes alemães, Monteiro (1984, p. 25), acrescenta que, ao serem fundadas, de imediato, a própria moradia, a igreja e a escola tinham prioridade. E no caso do município de Tunápolis não foi diferente.

O centro da organização física de uma comunidade rural era a vila, planejada para concentrar a administração, o comércio, e em destaque a escola e a igreja (KREUTZ, 2004). Todas essas estruturas, de caráter comunitário, eram fundamentais para o desenvolvimento da respectiva comunidade.

Diversos estudos relativos à imigração ilustram que estes núcleos coloniais tinham uma constante preocupação com o ensino para as crianças e jovens. Kreutz (2000 a), ao tratar do processo escolar dos imigrantes alemães no Brasil, enfatiza que é uma constante em sua literatura escolar a concepção de que todos deveriam ser escolarizados.

Para Renk (2009, p. 42), na maioria das comunidades étnicas, a religiosidade era um elemento cultural que persistia na vida cotidiana e a Igreja tinha grande influência na organização escolar. Schmitz (1984, p.157), acrescenta que “o papel da Igreja na educação não podia ser considerado como uma intromissão na vida do homem, mas como uma função específica e intransferível”. O autor segue afirmando que o fim da sociedade e também da Igreja como sociedade é ajudar os

seus membros a encontrarem melhores condições de auto-realização e de vivência, como participantes de um grupo.

Conforme afirma Kreutz (1994, p. 40), foram as coordenações das Igrejas, católica e evangélica, que assumiam a questão escolar como seu principal ponto de apoio para a ação continuada e estruturada nos núcleos rurais. Após a fundação das colônias, a escola, no que tange a sua construção e concepção, estava inserida entre uma das primeiras preocupações dos imigrantes.

Como a colonização estudada fora dirigida por padres jesuítas, o primeiro local para as aulas, embora provisório, costumava ser a própria capela. Além disso, na fundação das escolas, a questão da religião estava inserida através da apreciação dos bons costumes, da moral e do relacionamento entre os indivíduos da comunidade. No aspecto religioso, para Kreutz (2000a, p. 163), um dos objetivos das escolas de imigrantes, era o de formar bons cristãos.

Segundo, Kreutz (2000a), parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar em seu país de origem, era alfabetizada, e valorizava muito a escola. No entanto, manter os filhos nela era não somente uma questão cultural, mas também uma obrigação moral e religiosa, pois nela as crianças eram preparadas para a vida adulta de forma holística: social, moral, religiosa e até mesmo profissional, já que as informações agrícolas como também as atividades caseiras sempre faziam parte dos conteúdos e atividades escolares. Sendo assim, a escola era indispensável para a vida de todo o jovem, fazendo parte da sua tradição.

Ao tratar da questão que envolve o processo educacional, surge a importante função do professor. Nos grupos de imigrantes, ele possuía papel fundamental, pois seria a referência para a ligação entre a Igreja e a comunidade, entre a Igreja e a escola. Em comunidades católicas, sempre foi elevado o número de professores sem titulação de escola normal. Para Kreutz (2000a, p.173), “geralmente eram os egressos de seminários ou juvenatos de religiosos que adquiriam a formação pedagógica por meio de um estágio junto a um professor experiente”. Na maioria das vezes, tinham uma formação básica para ministrar as aulas ou ainda alguma outra experiência frente à direção da comunidade. Enfim, trabalhar em benefício do desenvolvimento da comunidade era uma de suas missões primordiais.

Para tanto, o professor, para estas escolas, “seria aquele com raízes no povo, vivendo com o povo, comprometido com os fundamentos da religião

entendido como vocação ou sacerdócio” (ALBERT ETGES, apud KREUTZ, 2000a, p. 163). O professor era aquele indivíduo que deveria ser e dar bom exemplo à comunidade, sua imagem era valorizada, pois lhe eram atribuídas funções de grande responsabilidade, voltadas a aspectos educacionais, sociais e religiosas.

A organização e o desenvolvimento do processo escolar em Tunápolis serão aprofundados nos capítulos seguintes. Porém torna-se oportuno uma breve contextualização da maneira como foi efetuada a implantação do sistema educacional na região de Porto Novo, SC, e no referido município, iniciado em meados de 1954, cerca de quinze anos após a implantação da Nacionalização do Ensino no Brasil.

1.4 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO – RELAÇÕES COM O PROCESSO ESCOLAR EM PORTO NOVO E EM TUNÁPOLIS

Em meados da década de 1930, havia um ambiente de grande afirmação nacionalista nos países do ocidente e, nesse contexto, o Brasil também enfatizou esse aspecto. A preocupação das autoridades do Brasil voltava-se à dificuldade dos imigrantes das mais diversas etnias, assimilarem a cultura brasileira (JUNGBLUT, 2005). De fato, criar sentimentos de brasilidade nos imigrantes era o principal foco para as autoridades brasileiras.

Os esforços governamentais foram grandes na criação de medidas com este objetivo, pois formar um sentimento de nação na população de imigrantes era de fundamental importância para os ideais governamentais da época. Neste sentido, a política da nacionalização implantada no Brasil, e em especial a Nacionalização do Ensino teve grande ênfase nas décadas de 1920/30.

É importante frisar que a Nacionalização do Ensino, ocorrida de forma mais acentuada nos anos de 1938 e 1939, também interferiu na organização e desenvolvimento do processo escolar em Tunas. Embora se tratando de um processo escolar em torno de quinze anos posterior às regulamentações da Lei da Nacionalização do Ensino, alguns resquícios ainda foram sentidos e impostos, porém de forma mais amena, ao povo de Tunas, aos professores e alunos da Escola Municipal da Sede Tunas.

Como visto anteriormente, no Brasil, até a década de 1930, o processo imigratório foi bastante intenso. Os imigrantes que se estabeleceram no oeste

catarinense, tiveram consideráveis incentivos para organizarem-se em núcleos étnicos, com fortes traços comunitários. As novas gerações foram cultivando os costumes e tradições de seus antepassados, como por exemplo, a língua em seus variados dialetos, as festas comunitárias, criação de associações entre outros.

Essas e outras características étnicas e de sentimento comunitário começaram a ser preocupação crescente para as lideranças governamentais no final da década de 1930, e contribuíram para que o Governo instaurasse o processo de nacionalização.

Seyferth (1982, p.175), afirma que “[...] a campanha de nacionalização foi instituída por Getúlio Vargas, após o golpe de 1937, que levou o país à ditadura do Estado Novo, com um governo autoritário e nacionalista”. O programa de ação dessa campanha tinha como premissa erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados da região sul e incutir nas populações de origem européia (especialmente alemães, poloneses e italianos) o sentimento de brasilidade. Contribuindo com a discussão, Kreutz (2004, p. 256), destaca que “[...] o principal impacto da nacionalização do ensino foi orientado para uma assimilação compulsória dos imigrantes no Brasil, visando-se sua integração aos valores político-culturais da Nação”.

O segmento escola influenciava profundamente no desenvolvimento das comunidades. Era nesse espaço de convivência entre alunos, pais e professores que muitas características étnicas e comunitárias eram cultivadas. Diante disso, o governo tendo conhecimento do importante papel que a escola desempenhava nestes grupos, instaurou em todo o Brasil, o processo de Nacionalização do Ensino. Para o governo, formar o sentimento de pertencimento à nação, criar elementos simbólicos de identidade da Pátria, através das escolas, para os brasileiros e os imigrantes, seria o essencial no processo da nacionalização do ensino (RENK 2009, p. 83).

As providências tomadas pelos governantes com a intenção de inseri-las nas instituições escolares vislumbravam, segundo Santos (2010), modos de engendrar patriotismo que se contrapusesse às influências étnicas historicamente construídas nas comunidades de imigrantes e seus descendentes. Inúmeras medidas foram criadas com a nacionalização do ensino, na intenção de fiscalizar, organizar e uniformizar os saberes e a escritura nas escolas da época.

Algumas das medidas referem-se à legislação federal concernente à nacionalização do ensino que começou com o Decreto número 406, de maio de 1938, dirigindo-se diretamente contra as escolas rurais que pareciam oferecer maior perigo. Com o decreto, foi ordenado que todos os materiais usados na escola elementar fossem em português, que todos os professores e diretores das escolas fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino da língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-se homenagem a ela. Todos estes decretos vinham com certa imposição, e não haveria como não acatar tais reivindicações (KREUTZ, 2004, p. 257).

Além desses decretos, outros ainda viriam.

O decreto de nacionalização mais importante talvez fosse o de número 1.545, de 25 de agosto de 1939, instruindo os secretários estaduais de Educação, a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira, a estimular o patriotismo por parte dos estudantes, a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras, a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil, proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e que se fizesse uso de alguma língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas colônias fosse colocada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicada pelo comandante militar da região (KREUTZ, 2004, p. 257).

Muitas escolas étnico-comunitárias foram substituídas por escolas públicas como estratégia para a implantação dos ideais da Nacionalização do Ensino. Para Eidt (1999, p. 42), “o Decreto-Lei Federal n. 406, de maio de 1938, conhecido como Lei da Nacionalização, com suas regulamentações estaduais repressivas, trouxe às colônias alemãs, uma escola independente da tutela clerical, ou seja, colocando a escola sob a responsabilidade do Estado e por ele obviamente mantida e dirigida”.

Sendo assim, para Seyferth (1982, p.180) “[...] as medidas atingiram principalmente as escolas da imigração alemã, uma vez que os descendentes de imigrantes italianos, ucranianos e outros, segundo os legisladores e nacionalizadores, não constituíram problema que preocupasse”. Para os imigrantes alemães, as referências às suas raízes, aos valores e conceitos de comunidade eram fortes, pois estavam acostumados a uma organização comunitária, expressando o pertencimento étnico muito forte ao grupo, por isso, a nacionalização de suas escolas étnicas atingiu-os mais profundamente.

O fechamento das escolas que ensinavam em alemão (ou sua transformação em grupos escolares) criou o primeiro impacto nas zonas de colonização alemã (SEYFERTH, 1982, p. 180). Já nas demais escolas, através de

decretos estaduais e federais, o governo disciplinou a licença de professores, o material didático a ser usado, e o idioma nacional obrigatório para a instrução. Desta maneira, essa nova reorganização do ensino na escola pública significava a desarticulação do esquema “lar – escola – igreja” que dirigia a socialização das crianças. Cabe ressaltar que esse tripé idealizado era sem dúvida o meio de sustento da sua cultura, e a sua difusão para as demais gerações partia deste pressuposto.

Tratando-se da Campanha de Nacionalização, Santa Catarina foi o estado da região sul do país que teve ações de nacionalização mais rígidas, inclusive mais intensas que as do próprio Rio Grande do Sul, que tinha maior concentração de núcleos rurais predominantemente étnicos. Em solo catarinense, por várias razões, a campanha da nacionalização foi interpretada exclusivamente como uma campanha de desgermanização. As medidas restritivas foram dirigidas principalmente contra os descendentes de imigrantes alemães. Para Seyferth (1982, p.180), “[...] isto se deve especialmente ao fato de este grupo de imigrantes ter erigido maior estrutura de ações para a preservação de suas referências culturais”. Os valores defendidos pelos teuto-brasileiros estavam ainda muito relacionados aos valores por eles tidos na sua terra natal, e que, para Santos (2010), parecia pouco brasileira aos olhos governistas.

Algumas evidências para a diferença nas ações adotadas através da campanha podem ser encontradas nas características específicas do poder em cada um dos três estados do sul do país. A esse respeito, os estudos de Almeida Fiori (2005), chamam a atenção para o estado de Santa Catarina, pois o poder político e econômico centrava-se em dois pólos:

Os *Ramos*, expressão das raízes luso-brasileiras e ligadas as grandes fazendas e a um exercício de tipo coronelístico; e os *Konder*, considerados como manifestação do poder comercial e industrial e um canal político a disposição dos imigrantes estrangeiros. Este último foco de poder, o relacionamento com a imigração, no contexto da nacionalização e da 2ª Guerra Mundial, fica esvaziado e frágil, sem forças para se contrapor às ações governamentais. Com isso, as forças governamentais puderam em Santa Catarina implementar ações de coação cultural e mesmo física, em suas relações com os imigrantes estrangeiros e seus descendentes, especialmente com os homens simples que trabalhavam e viviam em regiões rurais – os colonos (ALMEIDA FIORI, 2005, p. 119).

Em Santa Catarina, a campanha nacionalizadora, motivada por desavenças políticas, foi então realizada de maneira mais rígida, razão principal das atitudes de

força tomadas em nome da unidade nacional. Para Seyferth (1982, p.183), “[...] a situação de conflito se agravou a partir de 1939, com a ampliação da atividade nacionalizadora, que passou a ser coordenada por unidades do exército”. Os agentes do processo seriam os sujeitos que viviam nas regiões de colonização germânica e o exército nacional. As autoridades enviadas aplicavam punitivamente e agressivamente as leis, afetando primordialmente, em maior ou menor grau, as liberdades do indivíduo em todos os seus campos de ação.

Durante alguns anos foram cometidas inúmeras brutalidades dos mais variados níveis. De acordo com Eidt (1999), houve prisões e torturas, como também, muitas famílias perderam tudo o que possuíam. Além disso, dezenas de pessoas foram obrigadas a executar trabalhos forçados em prisões de inúmeros municípios catarinenses. Já para o povo de Porto Novo, Jungblut (2005, p. 262) acrescenta que “durante 24 horas do dia, supostas autoridades, pessoas do povo, militares e toda a espécie de aproveitadores prendiam, ofendiam, torturavam, roubavam, chantageavam, perseguiram e exilavam gente do povo porto-novense”. Outrossim, indícios de severas ações de autoridades policiais catarinenses também foram encontrados nos estudos de Almeida Fiori (2005). Segundo a autora, “muitos suspeitos foram obrigados a “tomar óleo” (óleo queimado, óleo diesel e óleo de rícino) [...]. Os fatos atingiram o campo da tortura quando o óleo era ministrado pelo cano de uma arma”.¹³ Estas atrocidades não foram citadas pelos entrevistados de Tunápolis, até por se tratar de um tema quinze anos anterior ao processo escolar implantado no município, mas servem de reflexão quanto à imposição autoritária despendida por intermédio da Lei da Nacionalização, no estado de Santa Catarina.

A nacionalização do ensino significou um esforço do Governo para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos, prescrevendo para isso a intensificação do ensino da História oficial brasileira e o uso obrigatório da língua oficial, já que a língua estrangeira, a alemã, era falada e escrita pelos descendentes de imigrantes.

No Projeto Porto Novo, a “normalidade” da colônia foi quebrada violentamente pela Lei Federal n. 7.614 de 12 de dezembro de 1938, que no seu artigo sétimo dizia “a instrução primária será ministrada exclusivamente em Português”. Essa Lei, que de certa forma reforçou a anterior (n. 406), e que foi assinada pelo interventor estadual, Nereu Ramos, teve desdobramentos administrativos e pedagógicos no município, a exemplo

¹³ ALMEIDA FIORI, Neide. A nacionalização do Ensino em Santa Catarina: tempos de guerra e de controle político-cultural. Fronteiras: Revista Catarinense de História. Florianópolis, SC. n. 13, 2005.

dos demais municípios catarinenses colonizados por outras etnias (EIDT, 1999, p. 42).

As medidas dirigidas às crianças afetavam também seus pais, pois substituir o uso da língua ou dialetos alemães em suas famílias principiava com a obrigação do uso da língua portuguesa na escola. A língua desempenhava um papel fundamental na identificação dos grupos étnicos. De acordo com Kreutz (2005, p. 24), “a língua era considerada o elemento definidor central da tradição étnico-cultural. Esta possibilitava a afirmação e a reafirmação de sua pertinência à nacionalidade alemã”.

Já para o governo, o fator língua pátria era um meio essencial de nacionalização, pois saber se comunicar em língua portuguesa era condição básica para ser considerado e sentir-se um cidadão brasileiro. Para isso, medidas eram adotadas nas escolas, como o estímulo aos alunos para “corrigirem os erros de pronúncia e de sintaxe de seus coleguinhas de escola e mesmo a denunciar os que, distantes da vigilância escolar, falavam em idioma estrangeiro, principalmente em alemão e italiano” (ALMEIDA FIORI, 2005, p. 108).

A questão do idioma e dos dialetos locais servia como importante meio para as famílias permanecerem com sentimentos de pertencimento étnico à sua cultura de origem, assim como era um elemento de diferenciação entre “brasileiros” e “estrangeiros”. No entanto, esse sentimento não era visto com bons olhos pelos governantes, de forma que, com a Nacionalização do Ensino, a utilização dessa língua na escola sofreu forte repressão, não somente no âmbito escolar, mas também na sua utilização nas comunidades, objetivando sua substituição pela língua pátria, o português, a qual deveria ser a língua ensinada nas escolas, falada e entendida por todos os cidadãos, para homogeneizar a cultura nacional (RENK, 2009, p. 80).

É interessante destacar que mesmo diante das imposições advindas de decretos da lei da Nacionalização do Ensino, em Tunápolis, quinze anos após o início da nacionalização compulsória, a opinião da comunidade ainda foi aceita ao se tratar da questão escolar. A capacidade de diálogo entre lideranças comunitárias, igreja e autoridades municipais foi fundamental para que a instalação da escola de Tunas fosse efetivada. Em diversas oportunidades, esse assunto esteve presente nas principais pautas de reuniões entre os representantes anteriormente citados. As lideranças comunitárias de Tunas negociaram com o governo local a implantação da

escola, auxiliando na construção da Igreja – que serviria também como escola – e o governo, por intermédio do Sr. Wilibaldo Schoeler, prefeito de Itapiranga,¹⁴ a garantia do pagamento do professor. Mesmo duas décadas após os decretos de nacionalização do ensino, outras sugestões oriundas das lideranças comunitárias também foram respeitadas, no concernente à escolha de professores.

Para Eidt (1999, p.11), mesmo após a nacionalização do ensino, em 1938, e a extinção das escolas paroquiais, que passaram a ser assumidas pelo poder público, a Igreja e a comunidade escolar continuavam a interferir na nomeação de professores a fim de que fossem pessoas “fiéis a sua missão”, honestas e tivessem retidão de caráter. Procuravam para esta função indivíduos com formação básica, e algum membro do próprio grupo de migrantes.

A Igreja tratava a questão escolar como uma prioridade, segundo Eidt (1999, p. 43), já que a grande preocupação do clero era a provável perda do controle sobre a sociedade civil, sem a figura do professor paroquial.¹⁵ Assim, os professores paroquiais foram convocados a ingressarem no magistério público mediante exames a serem prestados em Chapecó.¹⁶ Vários professores fizeram os exames e puderam continuar como professores estaduais no município. Alguns atenderam ao apelo do clero, que solicitou um boicote às escolas estaduais, e largaram definitivamente a profissão.

A campanha da nacionalização não se restringiu ao processo escolar, como também interferiu no aparelho administrativo municipal. As principais funções administrativas como subdelegado, subprefeito, juiz da paz, inspetor escolar e exator ou coletor, passaram a ser ocupadas por pessoas enviadas ou de confiança dos governos municipal e estadual. Seyferth também destaca algumas medidas implantadas na campanha de nacionalização e outras específicas para o ensino

O primeiro passo concreto para atingir a pretendida nacionalização foi o fechamento das escolas alemãs, em 1939. As outras medidas aplicadas sucessivamente pelo exército e pela polícia, muitas vezes usando a força, foram: a proibição de falar alemão em qualquer lugar público, inclusive nas igrejas; obrigatoriedade do serviço militar para os filhos de imigrantes,

¹⁴ Atuou como prefeito de Itapiranga do dia 14 de fevereiro de 1954 à 14 de novembro de 1954.

¹⁵ Atribuía-se ao professor paroquial uma função basicamente educativa, normativa e religiosa além de fomentar a ordem e os valores no campo religioso e social, não apenas pelo ensino, mas também pelo seu exemplo de vida. Era o agente principal entre escola e comunidade e junto ao padre, ele era o responsável pela organização e animação da vida das comunidades (KREUTZ, 2004).

¹⁶ Município, localizado no oeste catarinense, criado em 25 de agosto de 1917, era nesta cidade que se encontrava a coordenação regional da educação.

preferencialmente longe das suas famílias; ocupação das sedes dos clubes e sociedade culturais; proibição de todas as publicações, jornais, transmissões radiofônicas, etc...em língua alemã; todas as fábricas, escolas, clubes, eram obrigadas a ostentar os retratos do Presidente da República e do Duque de Caxias; as escolas foram forçadas, sob orientação do exército, a organizar solenidades cívicas (SEYFERTH, 1982, p.186).

Apesar da nacionalização do ensino, que buscou formar uma consciência nacional entre os cidadãos, e embora o ensino público ter sido implantado pelo governo, a identidade entre escola, comunidade e clero persistiu através das funções sociais e religiosas do professor (EIDT, 1999, p. 46). O autor segue afirmando que, como um terço do espaço geográfico do município ainda não havia sido ocupado em 1945, as escolas criadas nas novas comunidades continuavam sob a tutela do clero e do *Volkverein*. Essas escolas foram definitivamente convertidas em municipais ou estaduais, com a criação do município de Itapiranga, em 1954, o mesmo ano no qual a escola de Tunápolis é fundada.¹⁷

1.5 REFERENCIAIS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Na elaboração de um texto, diversas são as possibilidades e caminhos a percorrer. Por mais diverso que seja este percurso, é salutar destacar o suporte e os pressupostos metodológicos utilizados na construção de cada pesquisa. Nesta perspectiva, ao tratar desse estudo específico, as escolhas sempre se basearam na atribuição de sentido frente às leituras realizadas e problematizadas.

Nesse sentido, buscou-se examinar o processo de constituição da escola pública, da cidade de Tunápolis, SC, no período histórico de 1954-1974, seus indícios de semelhança com as escolas étnico-comunitárias. Tratando-se do processo escolar de Tunápolis, localidade com predomínio de descendentes de imigrantes alemães, torna-se fundamental pesquisar todo o contexto e conjunto de situações e discursos que fizeram parte da efetivação de sua escolarização. Para tanto, merece destaque o envolvimento e contribuição da Igreja, da agência colonizadora, dos moradores e de lideranças locais, que procuravam conservar

¹⁷ Itapiranga fez parte do projeto Porto Novo até 14 de fevereiro de 1954, quando é oficialmente emancipado. Tunápolis pertenceu ao município de Itapiranga até 1989, quando ocorre a sua emancipação. O destaque refere-se ao ano de emancipação do município de Itapiranga, 1954, o mesmo ano no qual a escola de Tunápolis é fundada.

processos identitários, costumes e tradições ao estilo das regiões de origem de sua população.

Partindo das considerações acima e com o aporte teórico da História Cultural e de variadas fontes de pesquisa, o presente estudo teve como metodologia o paradigma indiciário. Essa metodologia procura trabalhar com indícios, pistas, sinais acerca da investigação dos detalhes, das entrelinhas dos acontecimentos, por meio de procedimentos teórico-metodológicos que auxiliam na elaboração e desenvolvimento do conhecimento.

Conforme Pesavento (2003, p. 63), “o historiador é equiparado a um detetive, pois é responsável pela decifração de um enigma, pela elucidação de um enredo e pela revelação de um segredo”. Para tanto, o historiador detetive deve olhar para além do que é visível, ir além do que é dito, deve focar-se nos detalhes, deve montar, combinar situações por ele descobertas através de suas investigações. Importa explorar todas as possibilidades, não olhar um fato isolado, e sim, observar todo o enredo que fez parte do momento histórico que se está pesquisando.

Entre as fontes documentais primárias analisadas, destacam-se materiais didáticos como boletins e relatórios anuais, encontradas na escola. Para Renk (2009, p. 13-14) “estes documentos são vestígios importantes das práticas educativas, levando em conta a forma e a maneira como são construídos/elaborados e a ordem simbólica daqueles que as produziram/editaram”. Um registro especial merece o diário do Pe. Edvino Bremm,¹⁸ exposto no Museu Municipal de Tunápolis, utilizado como importante fonte para a pesquisa. Além destas fontes escritas, registros fotográficos também foram utilizados, por ampliarem e enriquecerem a informação de um determinado contexto, pois as imagens, assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidências históricas. Elas registram atos de testemunho ocular (BURKE, 2004, p. 17).

Porém todas as fontes devem ser analisadas de forma crítica, pois relatam os acontecimentos de determinado momento histórico, ampliando a visão dos fatos do historiador, no sentido de entendimento do contexto global. Para Burke (2008), o historiador cultural não deve tratar os textos e as imagens de um determinado

¹⁸ Enviado a Tunas em 1º de agosto de 1959 e transferido em 1962, subordinado à paróquia de Itapiranga, Pe. Bremm transitava a cavalo por toda a região de sua pastoral, e em certas ocasiões com um jipe emprestado de um morador de Tunas, a fim de levar a doutrina católica. Através das visitas e de diálogos com habitantes deste núcleo rural, assuntos relativos à escola também lhe eram atribuídos.

período como espelhos, reflexos não problematizados de seu tempo. No entanto, pelos indícios e questionamentos das fontes, traçando um olhar amplo e interligado, em busca de possibilidades de respostas, procurou-se construir uma narrativa. Cabe ressaltar que a apropriação das leituras dos documentos é interpretativa, dependente do conhecimento e do contexto em que o historiador se encontra e pode ser distinta de indivíduo para indivíduo.

Além de fontes escritas, um importante recurso que auxiliou a elaboração desta pesquisa, foi a história oral. Renk (2009), afirma que as fontes orais, a memória, o depoimento da experiência, dão voz aos sujeitos. São fontes de informações, memórias de um tempo vivido, que não estão registradas, mas que são fontes de pesquisa histórica. A história oral também é histórias de vidas, na qual pessoas saem do anonimato, tornando-se valiosos colaboradores. Sarat (2004, p. 595), enfatiza, ainda, que “a história oral procura dar voz aos grupos e povos que estiveram à margem da produção documental, mas que contribuíram para a produção da vida e da história”.

As fontes orais não podem ser caracterizadas como passagens de vidas individuais ou coletivas, não devem ser analisadas como meros relatos de vida, mas, sim, projetos de vida. Para Vidigal (1993), o que se encontra nas entrevistas não é a reprodução do passado tal como ele foi vivido, mas as lembranças e as representações que as “testemunhas” conservam.

Nesse sentido, as lembranças do passado serão expressas por meio das representações que o entrevistado tem do tempo, espaço e contexto por ele vivido. Para tanto, o papel da memória é fundamental. Segundo Thompson (1992), o processo da memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também de seu interesse. Assim, é muito mais provável que uma lembrança seja precisa quando corresponde a um interesse e a uma necessidade social.

A memória é considerada um elemento importante na elaboração de narrativas sobre a realidade humana. Pollak destaca que

A memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. A memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLAK, 1992, p. 2).

Diehl (2002, p. 116) acrescenta que “a memória pode constituir-se de elementos individuais e coletivos, fazendo parte de perspectivas de futuro, de utopias, de consciências do passado e de sofrimentos”. A memória é assim um elemento de orientação sobre a experiência do passado.

Quanto aos depoimentos, Thompson (1992, p. 41), acredita que “as falas estão guardadas na forma de documentos e nas memórias dos sujeitos que participaram e podem ser consideradas como fonte para a pesquisa”. O uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente. Porém é o olhar do pesquisador que interroga as memórias para que se constituam como fontes de pesquisa. Nesse sentido Renk (2009) afirma que o trabalho do pesquisador é selecionar, analisar, explicitar os dados considerados como fonte.

Qualquer que seja a fonte de pesquisa há a necessidade de sua problematização. Além disso, o conhecimento do tema analisado é fundamental, e saber usufruir desse conhecimento para fazer as relações necessárias é de suma importância.

Para a realização dessa pesquisa, primeiramente os sujeitos foram informados a respeito do objetivo da entrevista. Posteriormente a mesma era agendada, de acordo com a disponibilidade do entrevistado, com local, dia e horário mais propícios a ele, sendo que as entrevistas foram gravadas em áudio.

Entre os sujeitos, encontram-se professores que lecionaram na escola, alunos das primeiras turmas, moradores e lideranças da cidade em questão. Um total de 12 (doze) sujeitos participaram da pesquisa, subdivididos em 3 (três) grupos. Um grupo composto por 4 (quatro) professores(as), um segundo grupo contendo 4 (quatro) alunos(as) e um terceiro grupo com 4 (quatro) moradores e/ou líderes comunitários. Todos os indivíduos participantes da pesquisa vivenciaram o processo escolar ou comunitário de Tunápolis durante o recorte temporal de 1954 e 1974.

Inseridas no decorrer do texto estão as narrativas dos doze sujeitos participantes. Utilizei a letra A que significa a palavra aluno, seguida de número A1, A2, A3 e A4, representando os quatro ex-alunos entrevistados. Para as narrativas dos professores, utilizei a letra P, com seus respectivos números P1, P2, P3 e P4, significando os quatro professores entrevistados. Por fim, a letra L, seguida pelos números L1, L2, L3 e L4, que representa as narrativas dos quatro líderes comunitários envolvidos na pesquisa.

O recorte temporal da pesquisa delimita-se aos anos de 1954-1974, período inicial de funcionamento da escola e em que o currículo abrangia da primeira à quarta série. Neste período de vinte anos, por diversas ocasiões, a nomenclatura da escola foi alterada.¹⁹ Também é importante frisar que algumas questões e imposições oriundas no processo de nacionalização do ensino²⁰ fizeram parte desta história e de parte deste recorte temporal.

As entrevistas com os professores, ex-alunos e líderes comunitários foi por mim realizada, mediante autorização dos mesmos, recorrendo-se à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas compostas por perguntas abertas possibilitavam ao entrevistado falar livremente sobre o assunto. Todos os cuidados quanto ao respeito aos entrevistados, foram tomados e assegurados seu anonimato e o sigilo quanto às informações.

1.6 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA CULTURAL E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Na trajetória da constituição e desenvolvimento de comunidades étnicas, as possibilidades de investigação das histórias de seu povo, são diversas. Porém a história não é apenas um contar do passado, mas é uma construção cultural, na qual se procura entender relações, movimentos, contradições e questões de um povo em um determinado tempo e espaço. Para Pesavento, (1995, p. 59),

A história se faz como respostas a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos. Ela é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e elaboram novos projetos para o presente e para o futuro, pelo que reinventam continuamente o passado.

Toda a vivência humana é repleta de acontecimentos. Quando questionamos determinados eventos, na tentativa de encontrarmos algumas respostas, que dificilmente são definitivas, estaremos, de uma forma ou outra,

¹⁹ Em 1954, ano da fundação, a escola teve como primeira denominação Escola Municipal da Sede Tunas. Em 1956 passa a ser chamada Escola Desdobrada Estadual de Tunas, que viria a sofrer nova mudança na nomenclatura somente em 1964, com a passagem à categoria de Escolas Reunidas Pe. Balduino Rambo. Em 1970, ocorre a criação do Grupo Escolar Padre Balduino Rambo, e em 1974, foi então autorizado o funcionamento da 5ª série, sendo criada pelo decreto n. 502/SEE/74, a Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

²⁰ Podemos citar a obrigatoriedade do ensino e uso da língua portuguesa na escola e na comunidade em geral, proibições de todas as publicações em língua alemã, o ensino de disciplinas específicas como história e geografia do Brasil, organização de solenidades cívicas estimulando o patriotismo por parte dos estudantes, entre outros.

auxiliando a produção de conhecimento. Neste sentido, Vieira, Peixoto e Khoury (1998, p. 17), enfatizam que

Pensar a produção do conhecimento histórico [...] como aquele que é capaz de apreender e incorporar experiência de vida é fazer retornar homens e mulheres não como sujeitos passivos e individualizados, mas como pessoas que vivem situações e relações sociais determinadas, com necessidades e interesses e com antagonismos.

A produção do conhecimento histórico não se faz de um dia para o outro, ou ainda de acontecimentos estanques, estáticos ou isolados. As estruturas por detrás destes acontecimentos possuem intensas relações que as complementam, e que precisam ser investigadas em um contexto de tempo e espaço específico.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizei alguns conceitos e categorias de análise, trabalhados em uma perspectiva de História Cultural. A escolha pela História Cultural deve-se ao fato de ela nos fornecer meios para examinar a atividade humana, em sentido amplo, inserida entre outros contextos, na história política, social e econômica indispensáveis para entender a organização e dinâmica dos povos. Para Pesavento, a proposta da História Cultural consiste em “[...] decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 1995, p. 42).

Por meio da História Cultural, os diversos grupos culturais podem ser investigados diante de suas representações individuais e coletivas. Por isso, entendo ainda que não seja possível apresentar o fato histórico tal e qual ocorreu e/ou foi vivido, porém como ele está sendo representado segundo narrativas e histórias de vida.

Diante disso, o estudo por meio da perspectiva da História Cultural nos oportuniza definir alguns conceitos e categorias de análise, que são imprescindíveis no contexto desta investigação. Entre os conceitos, que serão desenvolvidos a seguir, inicio pelas temáticas voltadas à cultura ou aos processos culturais; o pertencimento étnico e os processos identitários. Esses conceitos serão desenvolvidos diante das representações dos ex-alunos, ex-professores e líderes comunitários que vivenciaram o período histórico de 1954 a 1974, no município de Tunápolis. Para o embasamento teórico desses conceitos, tem-se o auxílio de

Chartier (2002, 1990), Pesavento (1995, 2003), Burke (2008), Hall (1997), Kreutz (1999, 2000 a, 2000 b, 2004), entre outros.

1.6.1 A História Cultural e o conceito de representação

Inúmeras pesquisas em história da educação apresentam questões que são investigadas dentro de sua temporalidade e de forma horizontal. Porém, também é de fundamental importância pensar e analisá-las de maneira vertical, ou seja, observando diante das fontes, materiais ou orais, as relações e tensões de determinados momentos, na tentativa de fornecer importantes subsídios para a elaboração de pesquisas. Examinando o objeto de investigação sob esta perspectiva, a História Cultural nos possibilita a análise de diferentes aspectos em uma visão mais aprofundada. Esta análise deve ser realizada por meio de diferentes conceitos, centrados nos objetivos de cada pesquisa.

Nesta perspectiva, a História Cultural pode ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. Este sentido pode ser produzido por diversos personagens ou sujeitos da história, através de “usos e significações diferenciadas” (CHARTIER, 1991). Porém, cada indivíduo pode ser um produtor de sentido, na medida em que possibilita, por meio de suas histórias de vida e da sua relação com o meio, representar situações e momentos distintos diante de sua visão de mundo e de sociedade.

Inserida em uma das grandes possibilidades de investigação da História Cultural, a representação que, segundo Pesavento (2003), é o primeiro conceito que reorienta a postura do historiador, também se torna um ponto fundamental para esta pesquisa. Por meio das representações, sejam elas individuais ou coletivas inseridas em diferentes tempos, espaços e contextos, os diversos grupos culturais podem ser investigados, redescobertos e entendidos.

Para isso é necessário um retorno ao passado, que não deixa de ser uma tarefa simples, porém, assim como para Pesavento (2003, p. 42), “é importante entender que a realidade do passado só chega ao historiador por meio de representações”. Essas representações não são neutras, e sim variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam (CHARTIER, 1991).

Pensar a representação é buscar por meio do tempo, lugar e espaço as percepções que os indivíduos tinham de si, da sociedade e do mundo. As circulações e confrontos de idéias e objetos, os entrelaçamentos, também produzem representações, que, conforme Pesavento (2003, p. 39), “são expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, formam como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas”.

A representação designa o modo pelo qual, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída. As representações são a transcrição do vivido de modo subjetivo, são as maneiras como os indivíduos que viveram em determinados momentos históricos descrevem ou apresentam este processo. Nesse processo de investigação de tempo e espaço, o próprio investigador também está elaborando representações, ou seja, pessoas diferentes podem ver o “mesmo” evento ou estrutura a partir de perspectivas muito diversas (BURKE, 2008, p. 101).

Diante dos acontecimentos, das vivências ou de narrativas, todos construímos representações e, ao interligar estes diversos olhares, estamos sujeitos a encontrar possibilidades de respostas, porém não verdades absolutas. Nessa perspectiva Pesavento (2003, p. 40) destaca que “a representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”.

As vivências podem ser expressas diferentemente por cada sujeito, na maneira em que ele atribui sentido ao evento, e de como ele representa a realidade por ele vivida. Ao tratarmos sobre acontecimentos de um tempo e espaço, em épocas distintas, é imprescindível para o historiador ir ao encontro das questões daquela época, penetrando nas brechas das relações e das tensões, e de acordo com o seu objeto de estudo, dar a relevância necessária.

Nesta pesquisa, as circulações e confrontos de idéias e objetos, os entrelaçamentos das representações presentes nas narrativas dos sujeitos são resultado de suas histórias de vida relacionadas às vivências com o processo escolar no município de Tunápolis durante as décadas de 50 a 70. A partir dessas narrativas e de suas representações vinculadas às demais fontes, buscou-se construir uma rede de significados e expor, por meio de um texto, as considerações mais próximas possíveis do real acontecido.

Porém, além do conceito de representação, ao se tratar de estudos de grupos étnicos específicos, outros conceitos também se tornam fundamentais, o que será discutido na sequência.

1.6.2 Conceitos de cultura, pertencimento étnico e processos identitários

O auxílio da História Cultural também foi imprescindível para o desenvolvimento dos conceitos e categorias de análise, centrados nos objetivos desta pesquisa e que desenvolvo a seguir. Início pela temática da cultura ou processos culturais, para posteriormente desenvolver a questão do pertencimento étnico e dos processos identitários constituídos e desenvolvidos entre os habitantes de Tunápolis.

Como já vimos anteriormente, a riqueza cultural de uma nação forma-se a partir dos diferentes grupos étnicos e na maneira como vão estabelecendo suas relações. Segundo a Unesco (2001), a cultura pode ser entendida como

O conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.²¹

A cultura é um processo de permanente evolução, que se desenvolve pela por meio das interações dos diferentes indivíduos que compõem uma sociedade. Caracteriza-se também pelo cultivo das capacidades humanas, e como resultado do exercício destas capacidades.

A diversidade cultural, segundo a Unesco é considerada um patrimônio comum da humanidade. Ela forma-se e transforma-se durante o tempo e espaço. Sendo assim, possui grande importância, pois em se tratando de processos migratórios, mesmo que analisados pelos mais variados campos, em tempos e espaços distintos, foram fundamentais para o desenvolvimento das diferentes etnias no Brasil.

²¹ Definição conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criativa, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998). In: Unesco, Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural. Adotada pela 31ª Sessão da Conferência Geral da Unesco. Paris, nov. 2001.

Tratando-se do termo etnia, Hall (1997) acredita que ele pode se referir às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de lugar – que são partilhadas por um povo. Cada etnia tem suas particularidades, valores e ideais presentes nas suas histórias de lutas e de significações.

Os processos étnicos constituem-se nas práticas sociais, nos modos de viver e conviver com diferentes indivíduos. De acordo com Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 52), “as etnias desenvolveram antes delas o censo de uma herança cultural e o de um destino histórico compartilhado. Elas desenvolveram um simbolismo e mitos que garantem a seus membros a convicção de ser, através da sucessão das gerações, um só e mesmo povo”. Nesse sentido, o étnico não pode ser considerado como algo estático, e sim há a necessidade de se percebê-lo como um “processo e não como um dado resolvido no nascimento” (KREUTZ, 1999, p. 82).

As características de coletividade de um povo podem criar, para os sujeitos neles inseridos, um sentimento de pertencimento étnico, construído nas práticas sociais, na forma como os indivíduos estabelecem as relações. Para Kreutz (1999, p. 80), “[...] o pertencimento étnico é um elemento de diferenciação social, influi na percepção e na organização da vida social”. Entre os moradores de Porto Novo, aqui se inclui Tunápolis, a prevalência da cultura alemã, ou ainda, a sustentação de uma mesma religião e a comunicação por meio de uma língua específica, são indícios marcantes de pertencimento étnico. Algumas narrativas como de L2, um dos primeiros moradores de Tunas, expressam algumas exigências para a colonização *“esta região foi colonizada por intermédio do Volksverein dirigido pelos Padres Jesuítas. Mas para comprar e morar nestas terras havia algumas exigências: ser de origem alemã, católico e branco”*.

Segundo Eidt (1999, p.10), Porto Novo caracterizou-se na literatura como um dos Projetos de Colonização mais homogêneos étnica e culturalmente dentre as colonizações organizadas do sul do país. Os costumes e condutas persistiram por longos períodos, transmitidos de geração em geração. Na região oeste catarinense, subdivisões entre os grupos distintos por questões religiosas ou étnicas foram intensas. Esses habitantes vinham de uma forte tradição cultural quanto aos costumes, religião e fala, e também de convivência de proximidade com famílias de parentescos próximos.

As terras da região de Porto Novo passaram a ser comercializadas às empresas colonizadoras, porém nessas terras já estavam sendo ocupadas pelas

populações nômades, além de muitos descendentes de índios, também denominados bugres ou caboclos. Com a institucionalização da propriedade privada, e o uso da terra passou a ser regulamentada por aparato judicial. Os “caboclos” passaram a viver confinados em localidades de difícil acesso, e o maior número deles passou a viver como arrendatário, peão ou posseiro (EIDT, 1999). Eles participaram do processo de colonização dos migrantes alemães por meio de sua mão de obra, e, segundo Jungblut (2005, p. 44), os acordos de trabalho que os caboclos estabeleciam tinham duas cláusulas básicas: alguma remuneração em dinheiro e comida. Diante do seu contexto cultural, eles se satisfaziam em comer bem e receber um dinheiro que pudessem gastar conforme suas necessidades.

No início da década de 50, foram desbravadas as primeiras terras, consideradas próprias para os minifúndios e as mais diversas lavouras. Porém, nessas terras a quantidade de árvores ainda era grande, sendo que a madeira era utilizada para a construção das moradias, galpões entre outras utilidades. A mão de obra dos caboclos foi muito importante, pois “[...] *derrubavam e carregavam as madeiras nobres, principalmente o cedro, que era transportado em forma de balsas pelo rio Uruguai porque o cedro não afunda. Esta operação era comandada pelo senhor Otto Schneider que era representante da SUP nesta região*” (narrativa de L1). Além de auxiliar na extração da madeira, os caboclos também abriam as estradas facilitando de certa forma, a vinda das famílias juntamente com suas mudanças.²²

A SUP, assim como demais associações, surgiu com objetivos específicos, defendendo seus próprios ideais, voltados primordialmente para a vida social e comunitária dos grupos de migrantes. Seguindo esses princípios, os colonizadores e suas famílias, pouco a pouco, foram se organizando em pequenas comunidades, patrocinada pela Igreja Católica, com forte influência dos padres jesuítas, mantendo, assim, um pertencimento identitário religioso e social naquela localidade.

A relação entre os sistemas de produção, constituído na pequena propriedade de mão de obra familiar, e as terras férteis satisfazia os migrantes e o seu objetivo básico antes de se estabelecerem neste local. A quantidade de parentes, que também migraram, e amigos próximos fizeram com que esses estabelecessem relações amigáveis, sociais e culturais.

²² Pertences familiares, utensílios domésticos, móveis, roupas que são transferidos ou transportados para outro local.

Os migrantes alemães demonstravam uma tradição de origem fortemente associativista, sob o entendimento que conseguiriam enfrentar e solucionar melhor seus problemas e dificuldades, organizando-se coletivamente. Uniram-se também para tratar das questões vinculadas à colonização.

Dessa forma, processos identitários entre as famílias foram construídos, ou seja, passaram a desenvolver-se e identificar-se com o local e com a comunidade que estava sendo criada. Segundo as considerações de Stuart Hall (1997), as identidades representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares, e representam o que algumas vezes é chamado de vínculo ou pertencimento. O pertencimento étnico e os processos identitários também presentes na constituição da comunidade de Tunas formam-se não de maneira individual, isolada, mas na relação com o outro.

Os processos identitários constituídos de forma histórica e em constante movimento trazem costumes, valores, ideais e sentimento de pertencimento bastante intenso. Inseridos nas sociedades, são atores sociais na continuidade do seu grupo, por gerações.

Estas reflexões são coerentes com as encontradas no texto de Certeau (1994). De acordo com o autor, os indivíduos, apesar de se sentirem pertencentes a este grupo, ao manterem costumes, crenças, valores, são diferentes, ou seja, há a diferença dentro do próprio grupo. Neste sentido, observa-se que a diferença entre os sujeitos também é um fator de grande relevância, pois também contribuiu no desenvolvimento e na continuidade deste grupo.

Assim sendo, a cultura que foi sendo construída no tempo e espaço estudado, manteve claramente os traços culturais de imigrantes alemães, de forma que as práticas sociais e as relações entre os moradores foram criando uma identidade local específica e um sentimento de pertencimento à comunidade, mas abertos a novos membros, os quais, de uma maneira geral, eram acolhidos com alegria, inclusive *“com solenes recepções aos novos migrantes, às vezes com foguetes e um almoço comunitário (depoimento de L3)”*, como também era lhes oferecido toda assistência necessária, seja para a construção da moradia ou na limpeza e manejo da terra. Em muitas ocasiões, as casas dos moradores já estabelecidos em Tunas serviam como estadia por alguns períodos. A narrativa seguinte, expressa esta situação

Depois que chegamos em Tunas, nós fomos morar os primeiros três meses na casa do senhor Rauch²³ que foi também um dos primeiros moradores, e depois deste tempo a casa ficou pronta e daí apenas fomos morar na nossa própria casa (depoimento de L2).

Indiferentemente do momento, seja na chegada de novas famílias ou ainda na rotina diária e serviços nas propriedades, os moradores auxiliavam-se mutuamente, e, segundo o depoimento de L3, “entre os moradores todos se conheciam e se ajudavam, se havia necessidade de ajuda para algum serviço, sempre era prestado, se no dia não podia ajudar marcava para outro dia ou ainda conseguia alguém para ir no seu lugar”.

Após as primeiras famílias se estabelecerem, Vila Tunas é oficialmente fundada com a celebração de uma missa, no dia 20 de setembro de 1951, solenidade esta que, costumeiramente, determinava o ato de fundação entre os católicos. Dados desta passagem foram encontrados no Arquivo Histórico do Município de Tunápolis.

A primeira Missa foi rezada pelo Pe. Balduino Schneider,²⁴ estando presentes mais ou menos 50 pessoas. Na mesma data foi escolhido o Padroeiro da Comunidade, baseado nos três riachos, que logo abaixo do local onde foi celebrada a primeira missa, confluem formando um só. Vendo tal maravilha, o Pe. Balduino escolheu como Padroeira a Santíssima Trindade.²⁵

Foi importante o papel da Igreja neste processo de implantação da comunidade de Tunas, proporcionando o aprofundamento do sentimento comunitário entre os moradores por meio da manutenção de uma identidade coletiva, o que foi determinante para o desenvolvimento da comunidade. A partir de então, havendo a necessidade do fortalecimento da comunidade, essa se mobilizou em torno da criação de uma escola.

O próximo capítulo tem como premissa o desenvolvimento do processo escolar em Tunápolis, as culturas e práticas escolares e sociais adotadas, e de que maneira as lideranças locais, a Igreja por meio dos Padres Jesuítas e ainda o poder público contribuiriam para este fim.

²³ Foi um dos primeiros moradores de Tunas, sempre participativo na comunidade.

²⁴ Pe. Balduino Schneider (1912-1990), nascido em Bom Princípio – RS, foi padre Jesuíta, veio a Itapiranga em 1949, como coadjutor (JUNGBLUT, 2005).

²⁵ A Santíssima Trindade é a doutrina acolhida pela maioria das igrejas cristãs que professa a Deus único preconizado em três pessoas distintas: o Pai, o Filho e o Espírito Santo.

2 O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO ESCOLAR EM TUNAS

As questões de educação são engendradas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. (ARANHA, 2006, p. 24).

A educação não é um fenômeno neutro, ela também sofre os efeitos do jogo do poder. Os processos educacionais, indiferentemente de etnia ou período histórico, possuem particularidades que são importantes fontes de investigação. Na sua maioria, perguntas do tipo: “como e porque historicamente a escola se estruturou de determinada forma e não de outra? Quais os fatores que interferiram na sua efetivação?” são alguns de muitos questionamentos que podemos fazer, pois, para conhecermos os processos e as práticas históricas de educação, se torna fundamental ampliarmos nossa compreensão das maneiras como, em tempos e espaços distintos, homens e mulheres organizaram seus modos de aprender e de transmitir seus fazeres e saberes (VEIGA, 2007, p. 10).

Neste capítulo, procurei investigar as relações sociais, políticas e econômicas, e os sujeitos (sejam líderes comunitários, professores e alunos) que fizeram parte das questões educacionais da escola da sede Tunas,²⁶ diante do contexto histórico em que se encontrava a comunidade.

Esse processo de iniciativa conjunta entre a comunidade, por meio de suas lideranças, e a Igreja, por intermédio dos padres jesuítas, possibilitou a efetivação do processo educacional escolar de Tunas no ano de 1954. Porém, não somente a consolidação e o funcionamento da escola tiveram intrínsecas relações entre os diversos membros da comunidade, da Igreja e do governo, mas também outros fatores. A definição para local da construção da escola, da indicação de professores, os mutirões comunitários para a construção, melhorias e reformas na estrutura escolar são fatores que merecem discussão neste capítulo.

Desde o seu funcionamento, a escola de Tunas foi uma instituição pública, no entanto teve inúmeras características e semelhanças com as escolas étnico-comunitárias. Essas características podem estar relacionadas ao contexto de coletividade que se desenvolvia a comunidade.

²⁶ Refiro-me à Escola da Sede Tunas pela sua localização, ou seja, na sede da comunidade de Tunas, sabendo que outras escolas também funcionavam no interior da localidade durante os anos de 1954 a 1974.

Nessa perspectiva, definição do termo escolas comunitárias, discussões sobre a necessidade da educação dos filhos, a definição do local para a construção da igreja/escola, a escolha da primeira professora, a vinda do primeiro professor formado a Tunas e suas funções na comunidade, a escolha da profissão docente e a trajetória da escola, serão os temas tratados nesse capítulo.

2.1 O MODELO ESCOLAR COMUNITÁRIO

No início do século XX, Kreutz (2000b) analisa que a tradição escolar era bastante diferenciada entre os diversos grupos de imigrantes e que, para se entender a dinâmica dos processos escolares entre imigrantes no Brasil, é preciso estar atento não só às diferenciações entre os grupos étnicos, mas também à diferenciada dinâmica de sua inserção no Brasil.

Os grupos que se estabeleceram na região sul do país tiveram como característica a sua concentração em colônias isoladas em núcleos etnicamente homogêneos. Trouxeram ainda a experiência e certeza de que a escola seria capaz de lhes garantir a integridade cultural e religiosa (RAMBO, 1994, p. 87).

Até a década de 1930, o governo disponibilizava poucas escolas públicas nos núcleos rurais, e pela ausência de escolas, as Igrejas desenvolveram um modelo escolar comunitário para atender às necessidades educacionais dos imigrantes, principalmente no sul do país. Kreutz (2000a) explicita que as escolas dos imigrantes eram comunitárias, particulares e/ou pertencentes a uma congregação religiosa.

A criação de escolas comunitárias caracterizava-se por manter a cultura dos grupos étnicos e garantir o ensino aos filhos de imigrantes, e como visto anteriormente, o governo resistia em disponibilizar o ensino público nas colônias, por não ter meios para garanti-la e, ao que tudo indica, não o considerava prioritário. (RAMBO, 1994).

A essência da escola comunitária teuto-brasileira ajustava-se perfeitamente à idéia dos imigrantes, que imaginavam a escola como instituição alfabetizadora formal, doutrinadora em assuntos religiosos e fornecedora de membros úteis para a comunidade (RAMBO, 1994).

Com a finalidade de atender seus filhos, a escola comunitária teuto-brasileira foi uma instituição criada com o auxílio das próprias comunidades, e os seus

professores oriundos do próprio grupo. Os objetivos da escola comunitária, de acordo com Rambo, podem ser assim resumidos:

Aprender a ler, a contar e a calcular; a alfabetização, portanto; aprender as verdades básicas da fé e os princípios mais elementares da moral e dos bons costumes; transformar a criança, em primeiro lugar, num membro útil da sua comunidade; guardar viva a tradição dos antepassados; despertar no filho do colono a consciência de sua condição de cidadão brasileiro responsável e comprometido (RAMBO, 1994).

A incursão nos estudos de Kreutz (2000, 2004) e Rambo (1994) auxiliou em muito a compreensão das funções e características primordiais das escolas comunitárias. Em suma, podemos definir que: as escolas comunitárias surgem para suprir as necessidades de ensino em comunidades étnicas, como meio de salvaguardar as culturas e tradições morais e religiosas de suas origens. Esse modelo escolar tinha como intuito desenvolver a educação formal às crianças de determinado grupo e sugeria uma vinculação estreita entre a comunidade e Igreja. O papel da comunidade nestas escolas seria de idealizar, construir, financiar e auxiliar, por meio de trabalhos voluntários, o desenvolvimento do ensino. Alguns membros eleitos deste próprio grupo faziam parte da diretoria escolar que, por sua vez, dinamizavam os assuntos relativos à escola, como por exemplo, definição do professor, acompanhamento do seu desempenho e dar aportes necessários para uma educação formal dos educandos. Nesta escola, os princípios religiosos por meio de regras, normas e doutrinas, indispensáveis para a formação do ser humano, seriam desenvolvidos.

Porém, a configuração da escola comunitária foi afetada com a Lei da Nacionalização do Ensino, promulgada em 1939.²⁷ As estratégias governamentais foram muitas para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos.

Entretanto, no período efetivo da Campanha da Nacionalização do Ensino

[...] já estavam presentes outros fatores de pressão para transformar e quebrar a suposta harmonia nessas comunidades rurais, numa vida pacata ao ritmo da natureza e sob a “primazia do espiritual”. A estrutura escolar e comunitária, monolítica, começava a ceder a pressões internas e externas a ela. Internamente, referi, por exemplo, que os próprio pais e alunos começavam a sentir a necessidade de se habilitarem para um melhor aprendizado do português e terem condições para o crescente intercâmbio

²⁷ Este assunto já foi tratado no capítulo 1 desta dissertação, no subitem 1.5, mas é importante ser retomado ao se referir às escolas comunitárias teuto-brasileiras.

com o “mundo externo” à comunidade rural, étnica e religiosamente homogênea. (KREUTZ, 2004, p. 260).

Após o período compulsório da Nacionalização do Ensino, houve fusões entre as escolas particulares, comunitárias e as públicas. Tratando-se da criação da Escola Municipal de Tunas, realizada em fevereiro de 1954, passados quinze anos da Campanha da Nacionalização do Ensino, algumas peculiaridades merecem destaque. Nessa escola, as questões estruturais, administrativas, de escolha de professores, entre outras, podem nos dar indícios de características e de funcionalidade, tanto de escolas públicas, quanto das escolas étnico-comunitárias.

Um olhar comparativo sobre a estruturação física, as normatizações e as fiscalizações realizadas pelos inspetores escolares serão desenvolvidos a seguir.

2.2 CONTEXTUALIZANDO A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O momento histórico vivenciado no início da década de cinquenta pelos habitantes de Tunas foi de um razoável desenvolvimento. Digo razoável pela existência de grandes dificuldades no manejo das terras, realizado com a força animal, principalmente com bois e cavalos, ou pela força braçal dos colonos, caboclos e bugres; pela mata fechada da região e as estradas precárias, que foram grandes empecilhos para o desenvolvimento deste povo. Apesar disso, praticamente a cada mês, mais famílias chegavam, algumas já numerosas, aumentando assim o número de pessoas a viver e conviver em Tunas.

Quanto à educação, sabe-se que não é somente na escola, de forma estrutural ou sistematizada, que ela é desenvolvida, mas variados são os momentos e situações em que ela é praticada, seja de forma individual ou coletiva. Essa importância da escolarização é parte integrante das tradições e cultura dos imigrantes e seus descendentes.

Entre esses habitantes, além das características em comum, a religião católica e a origem alemã, transmitidas de geração a geração e já analisadas anteriormente, a preocupação com a educação dos filhos também estava presente.

Quanto à educação, que segundo Romanelli, [...] é a mediadora entre o gesto cultural propriamente dito e a sua continuidade”,²⁸ o povo de Tunas tratou de organizar-se em torno da necessidade do desenvolvimento educacional dos seus habitantes. Esta tarefa não seria tão fácil assim, porém, através do engajamento dos elementos envolvidos na organização comunitária (lideranças, Igreja e governo local) a idéia da efetivação de uma escola em Tunas foi amadurecendo. Nessa perspectiva, de acordo com Romanelli (2007, p. 23), “[...] pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”.

Assim sendo, muitos foram os interesses envolvidos ao se pensar a educação, percebendo-se a escola como uma necessidade básica cada vez mais premente naquele contexto e período em Tunas.

2.3 DEFININDO A CONSTRUÇÃO DA IGREJA/ESCOLA

Em todas e quaisquer assembléias ou celebrações, indiferentemente de seus objetivos, sempre há a necessidade de um local apropriado a fim de acomodar os seus participantes. Partindo deste pensamento, em Tunas, inicialmente havia um local específico para tais eventos. Curiosamente, “[...] o local designado para estas reuniões até o ano de 1953 era na madeireira,²⁹ um dos únicos locais cobertos e mais espaçosos que se tinha na época (L1)”.

Tratando-se das circunstâncias da época e das necessidades de um novo espaço, mais amplo, em virtude da quantidade de pessoas que a cada mês chegava a Tunas, uma das primeiras instalações comunitárias foi a construção da Igreja. Segundo Junblut (2005, p. 296), a agência colonizadora Volksverein reservava um lote em cada núcleo de colonização destinado para ser o centro comunitário, contendo a igreja, escola e casa do professor. A definição para edificação da igreja foi definida após a celebração da segunda Missa em Vila Tunas. De acordo com dados do Arquivo Histórico do Município,

Em 20 de agosto de 1952, foi rezada a segunda santa missa pelo Pe. Beno Beurer com a presença de mais de 70 adultos, além de crianças. Na mesma

²⁸ In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

²⁹ Pertencente a família de Emílio Bieger, figurando como a primeira a se estabelecer em Tunas em abril de 1952 (JUNGLUT, 2005, p. 213).

ocasião foi determinado o local para a igreja, escola e cemitério. Foi também nomeado o primeiro presidente da comunidade, o Sr. Emílio Germano Bieger.³⁰

Nota-se que as reuniões comunitárias eram realizadas após as missas, sabendo que a presença nestas celebrações era imprescindível a qualquer indivíduo na comunidade. Este era o momento em que assuntos gerais ou referentes à comunidade eram discutidos, analisados e definidos.

Definido o local para a construção da igreja, paralelamente a questão estrutural da escola também já estava sendo pensada. Em muitos núcleos rurais da região de Porto Novo, a Igreja e escola funcionavam no mesmo prédio, denominada de *Schulkapelle*.³¹ Para Kreutz (2004), a vida em comum desses núcleos populacionais, a partir de uma base comum de produção, girava fundamentalmente em torno da Igreja e da escola. Estas eram instituições básicas para o desenvolvimento dos costumes e tradições dos imigrantes e seus descendentes.

Uma primeira tentativa de instalar a escola em Tunas deu-se, segundo Jungblut (2005), em 15 de outubro de 1952. Neste dia, o padre João Flach,³² visitou o local para ver a questão da escola que não pôde ser instalada porque a lei exigia mais de 30 alunos.

Em 28 de janeiro de 1953, a comunidade da Sede Tunas decidiu edificar a sua primeira *Schulkapelle*, construída em madeira, com dimensões de 8m x 14m (JUNGBLUT, 2005, p. 214). Havia empresas especializadas para esse tipo de serviço na região, porém a participação comunitária na obra de Tunas foi intensa.

A escola significou um assunto da comunidade e para a comunidade. A sua construção constituía-se uma tarefa essencialmente comunitária, e “desde a concepção da idéia até a elaboração do projeto e sua posterior concretização, envolviam-se todos os membros da comunidade” (RAMBO, 1994, p.91).

³⁰ De acordo com os informes no Arquivo Histórico de Tunápolis, dois indivíduos merecem destaque. O primeiro refere-se ao Pe. *Benno Beuren* nascido em Conventos, Lajeado, em 1906. Órfão aos 12 anos foi acolhido pelos padres Jesuítas em Lajeado. No ano de 1937 foi ordenado padre jesuíta e em 1951 foi deslocado para Porto Novo. Durante seus onze anos de trabalhos realizados em Porto Novo, criou nove comunidades, incluindo Tunas. *Emílio Germano Bieger* (30/10/1901 – 22/03/1971) foi casado com Catarina Elfrida Bieger (12/01/1909 – 03/09/1975) natural de Cerro Largo, RS, auxiliava a vinda de outras famílias à Tunas. É constantemente lembrado pelos habitantes como o grande pioneiro da comunidade.

³¹ Denominação de origem alemã, que se refere ao funcionamento da Igreja e Escola no mesmo local. A *Schulkapelle* também foi utilizada na comunidade de São João do Oeste (JUNGBLUT, 2005).

³² Além de vigário em Itapiranga, também foi o inspetor regional da educação no ano de 1952.

O registro fotográfico abaixo faz referência à construção da *Schulkapelle* de Tunas, concretizada em 1953.

Figura 3 – Construção da Igreja/escola realizada em 1953. Nota-se a participação da comunidade no seu processo de construção. Fica difícil a identificação dos homens que estão presentes no registro, porém há indícios de que estejam segurando algumas ferramentas de construção. Já o motivo pelo qual mulheres e crianças estão presentes na fotografia, não pôde ser desvendado



Fonte: Página virtual da Prefeitura Municipal de Tunápolis, SC, coletada em dezembro de 2010. (<http://www.tunapolis.sc.gov.br/conteudo/?item=12608&fa=10363>).

Ao analisar a imagem, é notório que a construção da *Schulkapelle*³³ foi algo marcante, pela intensa participação comunitária, da sua importância diante do contexto da população e de sua posterior utilidade como centro social e cultural da comunidade.

Neste sentido, para Kreutz (1994b), a estrutura das comunidades teuto-brasileiras era comunitária, envolvendo as pessoas em tarefas e funções variadas, com igualdade de condições e direitos, tendo o mesmo acesso e direito de

³³ A igreja foi utilizada também como escola no período de 1954 a 1960, quando foi construído o primeiro prédio próprio com duas salas de aula que mais tarde viria a ser ampliado.

participação na igreja, escola e associações. Para a construção da igreja/escola de Tunas, foram realizados trabalhos ou mutirões comunitários pelas famílias, cada qual contribuindo da melhor maneira que podia. Esse tipo de serviço fazia parte das tradições dos migrantes alemães instalados em Porto Novo, que dedicavam, para este fim, alguns dias durante o ano. A narrativa a seguir mostra estes momentos

Estes trabalhos, os “Fronarbeiten”³⁴ variavam bastante, desde ajudar a construir, por exemplo, a igreja, fazer roçadas ou fazer a limpeza de alguns locais. Em alguns serviços podíamos optar entre fazer o trabalho comunitário ou pagar (L3).³⁵

Além da mão de obra, havia também a colaboração dos moradores com o material para a construção da *Schulkapelle*. Depois de materializada a sua construção, de acordo com Rambo (1994), a comunidade podia orgulhar-se duma escola também por ela idealizada, onde seus filhos pudessem aprender as primeiras letras, familiarizar-se com os princípios religiosos e com as normas dos bons costumes e assimilar os elementos essenciais da tradição cultural. Assim, a típica escola teuto-brasileira era essencialmente uma escola da comunidade.

Todas as negociações para a instalação da escola, em 1953, foram feitas pelas lideranças de Tunas, pelos padres jesuítas, membros da Volksverein e ainda com o prefeito provisório de Itapiranga senhor Wilibaldo Schoeler. Segundo Jungblut (2005, p. 214), “[...] assim que fosse empossado como prefeito, Wilibaldo Schoeler e o município de Itapiranga fosse instalado, iniciariam as aulas na comunidade de Tunas, na qualidade de Escola Municipal da Sede Tunas”.³⁶

Portanto, assim como fora prometido por Wilibaldo Schoeler, prefeito de Itapiranga, em fevereiro de 1954 deu-se o início do processo escolar na sede Tunas.

³⁴ *Fronarbeiten* eram trabalhos voluntários realizados pelos moradores da comunidade. Interessante destacar que durante as entrevistas, foi uma palavra constantemente utilizada no vocabulário alemão.

³⁵ O depoente trata do aspecto de pagamento ao referir-se a construção de estradas ou picadas. Neste sentido, o pagamento de um determinado valor era realizado a Otto Schneider, o responsável e destinado pela SUP, para realizar estas coletas, que tinha como objetivo pagar os cablocos que residiam na região, para a construção destas estradas.

³⁶ A emancipação de Itapiranga aconteceu em 30 de dezembro de 1953, pela Lei 133/53, porém a Comissão de Emancipação reuniu-se em 26 de janeiro de 1954 e escolheu por unanimidade Wilibaldo Scholer para ser o prefeito provisório até a primeira eleição, que estava prevista para dali a 10 meses. A instalação fora presidida pelo Juiz de Direito da comarca de Chapecó, na presença do representante do governador, deputado Vicente Schneider. Wilibaldo foi nomeado para um mandato de nove meses e coube a ele organizar o ensino em vários núcleos do interior, onde as crianças tinham que caminhar até localidades vizinhas. Muitas igrejas-escolas foram construídas em 1954 às custas das famílias interessadas, como é o caso de São José, Vale Pio e São Sebastião. Sede Tunas já negociara a criação da sua primeira escola a ser instalada logo após a instalação do município de Itapiranga. (JUNGBLUT, 2005).

Porém, antes mesmo do início das matrículas das crianças havia a necessidade da definição do professor para ministrar as aulas.

2.4 A “ESCOLHA” DA PRIMEIRA PROFESSORA, O LIVRO DE MATRÍCULA E OS PRIMEIROS ALUNOS MATRICULADOS

Sabe-se que cada escola possui características específicas e, no caso da escola do núcleo rural de Tunas, como característica marcante registra-se a definição da primeira professora, por intermédio da Igreja, e da associação escolar.³⁷

Procurava-se para essa função algum indivíduo do próprio grupo de moradores e ciente das necessidades quanto à escolarização das crianças. Além disso, ter uma formação básica, capaz de ensinar as noções essenciais da leitura, escrita e cálculo se fazia necessário. Quanto à definição do primeiro professor para atuar na escola de Tunas, a narrativa do filho de um dos primeiros moradores da comunidade traz um dado interessante.

Eu nasci no Rio Grande do Sul, e quando cheguei em Tunas, em abril de 1952, estava com 17 anos, e já havia terminado os estudos no Colégio Santo Inácio em Salvador do Sul/RS. Como os padres jesuítas já sabiam deste detalhe, um certo dia vieram até a casa dos pais, justamente porque sabiam da minha formação. Depois de conversarem com meus pais, me convidaram para ser o primeiro professor da escola. Mas a proposta não foi aceita pelos meus pais, porque eu precisava trabalhar na lavoura. Fiquei sabendo disso só depois de uns anos e me deixou muito triste porque eu tinha muita vontade de ser professor”.³⁸

Entre os católicos, sempre foi elevado o número de professores sem titulação na escola normal. Na maioria das vezes, tinha uma formação básica para ministrar as aulas ou ainda alguma outra experiência frente à direção da comunidade. Acredita-se que por esse motivo, as lideranças da comunidade e a Igreja investiram na procura de um indivíduo que tivesse frequentado e recebido ensinamentos em um Seminário, como também uma intensa vivência com os moradores da comunidade. Segundo orientações, este morador seria uma ótima

³⁷ Todos os moradores de uma determinada localidade eram considerados sócios da comunidade, se participassem das tarefas comuns. Entre estes moradores se escolhia a diretoria que formava a *Associação Escolar ou Comunidade Escolar ou ainda, em alemão, Schulvorstand*. A escola era de fato planejada, estruturada, amparada, fiscalizada e dinamizada pelas famílias através da comunidade escolar. Cabia a ela também contratar o professor, acompanhar seu desempenho, providenciar sua remoção, demissão ou substituição em caso de ineficiência ou má conduta (RAMBO, 1994).

³⁸ Relato de L1 realizado em fevereiro de 2010. É considerado um dos grandes líderes comunitários, e até hoje um dos mais citados quando se trata da história de Tunápolis.

opção de professor para a comunidade, porém, a tentativa, como narrada acima, não prosperou nesse caso específico de Tunas.

Oficialmente, a primeira professora a lecionar na Escola Municipal da Linha Tunas foi Helga Anschau Follmann.³⁹ Seu contrato como docente da escola de Tunas foi realizado por meio do seguinte ofício:

Eu, Willibaldo Schoeler, Prefeito Municipal de Itapiranga, usando das atribuições que me são conferidas pela Lei Estadual n. 250 de 14 de janeiro de 1949, que dá nova Redação a dispositivos da Lei n. 22, de 14 de novembro de 1947, Resolve: contratar a professora Helga Anchau para reger a Escola Municipal da Linha Tunas, percebendo os vencimentos mensais de Cr\$ 800,00 (oitocentos cruzeiros) a contar de 15 (quinze) de Fevereiro de 1954. Prefeitura Municipal de Itapiranga, 18 de Fevereiro de 1954. Willibaldo Schoeler, Prefeito Municipal.⁴⁰

Quanto a sua definição como primeira professora, há um ponto em que praticamente todos os depoimentos convergem: “[...] *Helga Follmann foi a primeira professora, porque na época não havia outro líder ou morador para assumir este cargo, sendo que ela já havia terminado seus estudos*”.⁴¹

Indiferentemente da maneira pela qual a professora Helga foi escolhida como professora, ou ainda, quem fora pensado pela Igreja/comunidade para esta função, o importante diante do contexto em que se encontrava era o funcionamento da escola e a expectativa de uma educação formal para as crianças da comunidade.

Nos arquivos escolares é possível verificar quem eram os alunos que frequentaram a escola de Tunas, através dos registros de matrícula. Esse registro era realizado, na maioria das vezes, pelos pais das crianças, “*no meu caso, foi o meu pai que foi até a Schulkapelle para me matricular. Lá ele passava alguns dados para a professora Helga, que era a responsável por fazer as matrículas (L1)*”.

Segundo o relato, os dados aos quais a entrevistada se refere, dizem respeito ao que é apresentado nas figuras 4 e 5.

³⁹ Nasceu em 02 de outubro de 1934, natural de São Leopoldo, RS. Foi casada com Ivo Follmann. Estudou na Escola Complementar em Itapiranga e lecionou na escola de Tunas durante 20 anos. Faleceu em 7 de dezembro de 1988, com apenas 54 anos. Fonte: dados obtidos com a sua irmã, em dezembro de 2010.

⁴⁰ Este ofício, guardado até os dias atuais por Marli Follmann Lunkes, uma das filhas de Helga Follmann, contempla alguns indicativos e informações sobre a escola e remuneração da professora. Embora essas características apontem para uma escola pública/municipal, existem outros aspectos que no transcorrer das análises, indicam importantes relações e semelhanças desta instituição com as escolas étnico comunitárias.

⁴¹ Depoimentos de A2, A4 e L1.

Figura 4: Caderno de matrícula dos alunos, parte destinada aos alunos

A - PARTE DESTINADA AOS ALUNOS																				
Número da matrícula	Data (dia e mês)	NOME DO ALUNO (por extenso)	Sexo (M = masculino, F = feminino)	Certidão de registro civil (sim ou não)	DATA DO NASCIMENTO			Idade (anos completos até 30 de junho)	Nacionalidade (se não brasileira, declarar o Estado ou Território onde nasceu)	Ano ou série que vai cursar	É a 1ª, a 2ª, a 3ª, ou qual vez, que vai cursar o mesmo ano ou série?	TEMPO ESCOLAR (em anos)		PROCEDÊNCIA DO ALUNO			Já sabia ler e escrever? (sim ou não)	A que distância da Escola reside? (metros)	APROVEITAMENTO	
					Na própria escola	Em outra escola	Da própria escola (sim ou não)					De outra escola (F = federal, E = estadual, M = municipal, P = particular)	Do lar (sim ou não)	Aprovação? (sim ou não)	Grão de aprovação?					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	

Fonte: Caderno de Matrículas da Escola Municipal Sede Tunas, ano de 1954 – Acervo da Escola Estadual Básica Pe. Balduino Rambo, Tunápolis, SC.

Figura 5: Caderno de matrícula dos alunos, parte destinada aos responsáveis pelos alunos

MATRICULA												B - PARTE DESTINADA AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS												ANO DE 1954	
EXCLUSÃO DO ALUNO		NOME DO RESPONSÁVEL	É pai, mãe, tutor ou responsável?	RESIDÊNCIA (trabalando de cidade, indicar rua e número)	CARACTERÍSTICAS DOS PAIS																				
Data (dia e mês)	Motivo (doença, falecimento, transferência, medida disciplinar, abandono ou outro motivo a indicar)				Do pai				Da mãe																
					Nacionalidade	Profissão (vêde "indicador das principais profissões" - fl. 5)	Instrução (primária, secundária, superior, ou é analfabeta?)	Religião	Nacionalidade	Profissão (vêde "indicador das principais profissões" - fl. 5)	Instrução (primária, secundária, superior, ou é analfabeta?)	Religião													
(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)	(31)	(32)	(33)	(34)	(35)	(36)										

Fonte: Caderno de Matrículas da Escola Municipal Sede Tunas, ano de 1954 – Acervo da Escola Estadual Básica Pe. Balduino Rambo, Tunápolis, SC.

Nas figuras 4 e 5, é interessante observar que no momento da matrícula dos alunos, as informações eram divididas em duas partes: a primeira destinada aos dados dos alunos e a segunda com dados destinados aos responsáveis dos alunos. Na parte destinada aos alunos, dividida em dezenove itens, podia-se identificar além do nome, data de nascimento, idade, sexo dos alunos e a sua nacionalidade. Também o tempo escolar, a procedência do aluno, e se já sabia ler ou escrever são informações contidas no livro de matrículas. O item “distância da escola” também é informado. As primeiras matrículas dos alunos na Escola Municipal Sede Tunas foram todas realizadas pelos pais, que, além de fornecer informações sobre seus filhos e seus dados pessoais, outras características eram informadas, como por exemplo, o local da residência, a nacionalidade, profissão, instrução – primária, secundária, superior ou analfabeto, e a religião da família. Para oficializar qual série o seu filho deveria frequentar, não foi possível descobrir se havia um documento comprobatório para confirmar esta afirmação.

O registro da matrícula continha na sua totalidade trinta e dois itens, que além das informações apresentadas acima, contemplavam também a passagem de todo o ano curricular do aluno na escola, o seu aproveitamento e o grau de aprovação, ou ainda se houvesse a exclusão do aluno, qual o motivo. Esse documento contendo dados desde o momento da efetivação da matrícula até a

conclusão do aluno em determinada série⁴² era preenchido pelo/a professor/a no final de cada ano.

Os primeiros 33 alunos matriculados, todos no dia quinze de fevereiro de 1954, na Escola Municipal Sede Tunas, encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 2 – Relação dos primeiros alunos matriculados na Escola Municipal Sede Tunas em 1954

Afonso Ligor Rauch	Arno Camilo Nicodem
Inácio Nedel	Heva Catarina Bieger
Danilo Antônio Bieger	Rosa Antônia Bieger
Blasius Francener	Pedro Alípio Groth
Bertilo A. Rodrigues da Silva	Carlos A. Kerkhoff
João Wunibaldo Hichmann	João Guido Kerkhoff
Nestor Decker	Bruno Aloísio Nicodem
Evaldo R. Kerkhoff	Hermeto José Bieger
Arnildo C. Hauschild	Dário Eidt
Maria Cleoffe Decker	José Pedro Rauch
Hilária Groth	Léo Schneider
Hilária Ana Lunckes	Meno Vicente Bieger
Alsira Eidt	Odmar Hauschild
Anita Teresa Bieger	Barbara Edite Nicodem
Lori Maria Griebeler	Ilse Terezia Bieger
Mario José Führ	Bernadete M. Lunkes
Arlindo Eidt	

Fonte: Livro de matrículas da Escola Municipal Sede Tunas. Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

Dentre os 33 alunos matriculados na Escola Municipal Sede Tunas, 22 eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades que variavam entre sete e doze anos, e “[...] *para ir para a escola a criança tinha que ter sete anos, antes disso não poderia frequentar a escola (A1)*”.

Todos os alunos eram brasileiros, sendo que vinte e três alunos possuíam naturalidade do Rio Grande do Sul e dez alunos de Santa Catarina. Dos trinta e três alunos matriculados, dezesseis frequentariam a 1ª série, cinco alunos a 2ª série e doze a 3ª série.

⁴² Segundo relatos do diretor que atuou na Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo, durante 2009 e 2010, professor Renato Paulata, os livros de matrícula dos alunos são constantemente manuseados por ele e pela secretária da escola, em função da procura de dados e documentos oficiais para as possíveis aposentadorias dos habitantes de Tunápolis. Alguns livros se encontram em estado muito bom de conservação, outros nem tanto. Porém, tanto o diretor quanto a secretária da escola, prezam pela boa conservação e manuseio deste material.

Destaco ainda alguns dados, por terem sido idênticos a todas as matrículas: primeiro, as crianças foram matriculadas pelos seus respectivos pais, segundo, destacaram como profissão a agricultura e terceiro a religião católica. Além destes dados, na relação dos pioneiros de Tunas, como destacado anteriormente, muitos eram parentes. Este dado é perceptível ao analisar que dos 33 alunos matriculados, sete eram primos entre si.

Após iniciadas as aulas, em fevereiro de 1954 pela professora Helga Anschau Follmann, mais matrículas foram realizadas conforme consta no primeiro Termo de Inspeção realizado pelo então Inspetor Escolar, Pe. Ervino Schmidt,⁴³ datado de 04 de outubro de 1954

A escola funciona com 42 alunos, sendo 15 rapazes e 7 meninas no 1º ano, 3 rapazes e 5 meninas do 2º ano, 8 rapazes e 4 meninas do 3º ano. O inspetor escolar e mais dois senhores convidados tiveram “muito bom” impressão e congratularam-se com o Prefeito Provisório, Sr. Wilibaldo Schoeler que criou o estabelecimento de ensino este ano.⁴⁴

Percebe-se que, desde fevereiro até outubro, mais nove crianças ingressaram na escola.⁴⁵ Com 42 crianças num mesmo local, recebendo instruções, ficava difícil para um indivíduo ministrar os conteúdos previstos. De acordo com esta situação, segundo depoimentos, neste mesmo ano, a professora Helga foi auxiliada pela sua irmã Hilda Anschau, para um melhor andamento das aulas.

No ano de 1956, a escola de Tunas, passou para rede estadual de ensino, com a denominação de “Escola Desdobrada Estadual de Tunas”. Porém, mesmo a escola transformando-se de municipal para estadual, entre os anos de 1954 e 1956, as aulas foram ministradas pelas professoras Helga e Hilda. Apenas em fevereiro de 1957 chega o primeiro professor formado à Tunas.

⁴³ Além de padre na comunidade de Itapiranga, também exerceu a função de inspetor escolar na região entre os anos de 1953 e 1961.

⁴⁴ Termo de Inspeção, expelido pelo Pe. Ervino Schmidt, inspetor escolar, em 4 de outubro de 1954, no Livro de Freqüência diária de 1954. Acervo Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo, Tunápolis, SC.

⁴⁵ Fonte: Registro de Freqüência Diária, datado de fevereiro de 1955. Fonte: Livro de Registro Escolar – Matrícula, Freqüência Diária e Aparelhamento Escolar (Modelo III) dos anos de 1955 a 1958, da Escola Municipal Sede Tunas – Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo, Tunápolis, SC.

2.5 A VINDA DO PRIMEIRO PROFESSOR FORMADO E SUAS FUNÇÕES NA COMUNIDADE

A cada ano, a estruturação, o funcionamento e o desenvolvimento educacional das comunidades foram passando por alterações. O papel de definir os professores para a escola, anteriormente realizada pela comunidade ou associação escolar, cabia agora às autoridades municipais ou estaduais, por meio de concursos, nomeação ou indicação do inspetor educacional. Na comunidade de Tunas, a relação entre os setores de inspeção educacional e associação escolar era bastante amigável, resguardando-se dessa um dos aspectos de escola comunitária.

O primeiro professor formado a lecionar na escola da comunidade de Tunas foi Anno Back. Convém destacar a ida e efetivação de Anno como primeiro professor formado na escola da sede Tunas

Depois de estudar praticamente nove anos em seminários, quando voltei para a casa de meus pais em Itapiranga, fomos conversar com o Padre Ervino Schmitt, o inspetor escolar da região. Segundo Padre Ervino com formação que eu tinha – o ginásio e a 1ª série do 2º grau completo – eu não poderia lecionar na região, precisava fazer a quarta série adaptação, para aí sim, no próximo ano prestar o concurso e poder lecionar. Em 1956 segundo a recomendação do padre, fiz a quarta série do regional e as adaptações necessárias. Já em 1957, prestei o concurso de ingresso no magistério. Passei com o título de Regente de Ensino Primário, mas estava lotado para outra comunidade. Como meu irmão residia em Tunas, soube da necessidade de um professor formado para aquela comunidade. Por meio de conversas do meu pai e meu irmão, expondo a minha formação ao inspetor escolar e ao conselho escolar da escola de Tunas, meu nome foi aceito e em 15 de fevereiro de 1957 comecei a lecionar em Tunas.⁴⁶

Nessa narrativa, várias são as oportunidades de discussão. Acredito que uma das mais significativas refere-se à maneira de como seu nome surgiu e foi aceito pela associação escolar. De acordo com Eidt (1999, p. 48), “[...] os novos professores eram analisados e mapeados com toda a segurança, a fim de não representarem, aos olhos das lideranças locais, um perigo ao projeto católico do município”.

Para a ligação entre a Igreja e escola nos aspectos religiosos, morais, sociais e de desenvolvimento de valores, surgia a importante figura do professor, que além de ministrar as suas aulas também era responsável por esta relação:

⁴⁶ Estas e outras passagens de Anno Back foram por ele narradas em janeiro de 2011, em sua casa na cidade de Florianópolis, SC.

Igreja/escola/comunidade. Trabalhar em benefício do desenvolvimento da comunidade era uma de suas missões primordiais.

Professor Anno não tinha experiências como docente, e a escola de Tunas foi a primeira na qual lecionou. Para Rambo (1994), dar o melhor de si, dentro das limitações de tempo e das próprias carências de formação profissional, fazia parte da rotina do professor, e, segundo as palavras de Anno, *“a gente ia aprendendo com o tempo, se dava certo continuava daquele jeito, se não dava a gente criava novas alternativas[...]”*.

Algumas dificuldades foram sentidas pelo professor Anno, entre elas o dialeto alemão utilizado pelos moradores e alunos. A narrativa a seguir traduz o momento: *“[...] a minha família era de origem alemã, meu pai falava alemão, eu entendia o dialeto, porém minha pronúncia não era das melhores”*. Reportando-me a esta narrativa, percebo que as palavras de Eidt contemplam bem a situação vivida pelo professor Anno, *“inserido numa comunidade onde unicamente se falava o alemão, o professor forçadamente deveria ser bilíngue (EIDT, 1999, p. 38)*. A cada dia, Anno se familiarizava mais com a língua, e a dificuldade descrita acima foi superada.

No cotidiano, além das suas diversas funções à frente da escola, cabia também ao professor ser um bom exemplo pela importante configuração de seu papel na comunidade, nos aspectos educacionais, sociais e religiosos. Kreutz ao descrever a concepção de magistério no Projeto de Restauração Católica, enfatiza que o professor era

[...] considerado como o guardião da ordem e dos valores da comunidade, cabia ao professor assegurá-los não apenas pelo ensino, mas preferencialmente pelo exemplo de vida e por sua intermitente atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões de serviço religioso e social como uma vocação, uma missão, um sacerdócio (KREUTZ, 1994b, p. 23).

Ao tratar da questão religiosa, para Anno, *“dentro de uma comunidade no interior, o professor também ministrava a catequese, preparava para a primeira comunhão, a crisma, e também era procurado para dar conselhos e para isso deveria ser um líder religioso também”*. Ele era, portanto, um colaborador do clero com as funções relativas ao ensino e a prática da religião.

Quanto às questões comunitárias e religiosas, o professor paroquial era considerado uma extensão do padre. E, na ausência do mesmo, suas principais funções eram:

[...] Oficiar o culto, assistir os doentes e moribundos com preces, officiar as exéquias, dirigir o coral e o canto na igreja, ministrar a catequese, conclamar a toda a comunidade aos três momentos diários do ângelus pelo repicar do sino, ser um agente de harmonia e paz na comunidade (KREUTZ, 2004, p. 172).

O professor passou a ser um personagem estratégico no projeto comunitário. Como líder, sempre deveria trabalhar em benefício do desenvolvimento da comunidade e da melhor convivência entre os habitantes, mantendo a harmonia e procurando soluções básicas quanto aos problemas e impasses entre as famílias.

A minha relação com a grande maioria das famílias em Tunas era ótima, mas claro que tinha algumas pessoas que não me aceitavam e tinham seus motivos. Quando eu tinha problemas de relacionamento com os pais, me dedicava mais ainda por seus filhos na escola, para dar uma resposta positiva mostrando que a coisa não era por aí (narrativa de Anno Back).

Estando em um ambiente onde sua incumbência é bastante diversificada, o professor deve assumir as responsabilidades nas realidades que vivencia (MACHADO, 2001). Nem sempre as convivências são das mais tranquilas e faz parte da vivência humana conviver com pessoas de pensamentos, conceitos e atitudes diferenciadas. Portanto, para o professor atuar na vida social da comunidade, é preciso também participar dos problemas da comunidade. Neste sentido, o professor Anno “[...] ficava indignado e não aceitava quando os professores vinham para Tunas, davam a sua aula e depois se mandavam”.⁴⁷

Reportando-me aos diversos papéis que a profissão docente implica, já referidos anteriormente, torna-se interessante uma pequena discussão do tema.

2.6 A ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

Seja qual for a profissão, todas elas possuem suas especificidades. Ao tratar da profissão docente, desde quando somos alunos já estamos vivenciando

⁴⁷ Professor Anno faz referência aos professores que foram nomeados a trabalhar em Tunas, e por não conviverem diariamente na comunidade, preocupavam-se somente com a sua aula, e não com as questões sociais e de convívio entre as famílias.

situações que poderão ser significativas no exercício docente. Por mais diversa que seja a atuação docente, é plausível acreditar que cada indivíduo produziu e continua produzindo a sua maneira de ser professor, no decorrer de sua vida.

Toda a carreira do professor, segundo Nóvoa (2000, p. 9), “[...] é fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do empenho e da relação humana”. Ao analisarmos a atuação de professores do início do século XX e compararmos com as histórias de professores da década de 50, constata-se que muitos contextos e situações por eles vividos foram similares.

Para Nóvoa (1995), os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização. Sendo os professores os agentes primordiais de uma escola, compreender o processo da profissão docente supõe resgatar a historicidade em que este caminho se faz (STANO, 2001). Portanto, a maneira como se processou a escolha da profissão docente pelos quatro professores entrevistados merece nossa atenção.

Cada professor fez parte de um determinado período da escola da sede Tunas. Diferentemente de suas atuações na escola – por longos anos ou somente como substitutos – a escolha pelo magistério para cada um é marcada por histórias singulares.

Abaixo apresento um quadro com histórias referente à escolha da profissão docente, segundo as narrativas dos quatro professores entrevistados:

Quadro 3 – Histórias quanto à escolha da profissão dos quatro professores entrevistados

<p>P1 (Professor 1)</p>	<p>É natural de Dona Emma, município da região central de Santa Catarina. Sua família se instalou em Tunas quando já tinha 13 anos. Na época de escola, ela adorava estudar e era uma aluna exemplar. Gostava de auxiliar os colegas durante as aulas, todas as atividades que seu professor passava em sala de aula, facilmente eram resolvidos por ela, que dizia: “<i>não é por nada que posso ser professora</i>”. Portanto desde pequena seu sonho era ser professora. Antes de ser professora da escola da sede Tunas, foi professora no interior do município. Atuou na escola de Tunas nas funções de professora e diretora durante os anos de 1964 a 1988.</p>
<p>P2 (Professor 2)</p>	<p>Nasceu no ano de 1936, é natural de Forquilha, localizado na planície sul do Estado de Santa Catarina. Seus pais vieram morar em Porto Novo (hoje Itapiranga) em 1948. Estudou em seminários, e em uma das tentativas de não seguir a carreira religiosa, voltou para casa e foi trabalhar com fumo. Porém pelo trabalho com estufas de secagem de fumo, ficou muito tempo doente. Em função disso, de acordo com seu pai: “trabalhar na roça você não serve o que resta é você estudar bastante para ser um bom professor”. Achou a idéia muito interessante, então resolveu investir nesta formação. Iniciou o magistério com 21 anos, em Tunas, foi a primeira escola que ele lecionou. Além de professor (durante a década de 50 e 60), também foi diretor e posteriormente inspetor escolar (década de 70) na região oeste de Santa Catarina.</p>

<p>P3 (Professor 3)</p>	<p>Estudou no Colégio Santo Inácio, em Salvador do Sul, RS, dirigido pelos padres jesuítas, durante seis anos. Seus pais diziam: “se você não for padre, pelo menos será um bom professor”. Primeiramente não tinha pensado em ser professor, mas acabou investindo nos estudos. Sua primeira experiência como professor foi no ano de 1958, após convite do Conselho Escolar de Tunas, para ser substituto da professora Helga que estaria na época em licença gestante. Primeiramente, durante quatro meses, mas acabou lecionando na escola de Tunas entre os meses de março a dezembro de 1958, para o 1º ano fraco e 1º ano forte. Após lecionar em 1958, em Tunas, lecionou em Beato Roque, interior de Itapiranga por alguns anos, também por convite dos moradores daquela localidade. Segundo narrativa, “além de professor também rezava o terço e era o responsável em tocar o sino da comunidade”. cursou o Normal Regional em Itapiranga, e mais tarde graduou-se em Filosofia. Na sua passagem pela escola de Tunas entre os anos de 1978 e 1990, também foi diretor desta instituição (1984-1985).</p>
<p>P4 (Professor 4)</p>	<p>Nasceu em 1948, na cidade de Cerro Largo. Chegou a Tunas com apenas 5 anos de idade. Estudou na escola de Tunas durante os anos de 1955 a 1959. Desde criança adorava ir para a escola e era uma aluna exemplar. Estudou em colégios de Irmãs Religiosas, e enquanto trabalhava em um hospital coordenado por Irmãs, frequentou a Escola Normal, pois sua intenção era não seguir a carreira religiosa, mas sim ser professora. Durante a década de 70, lecionou em escolas do interior antes de lecionar na escola da Sede Tunas. Em sua família, a docência faz parte, pois dos treze irmãos, oito ainda atuam ou atuaram nesta profissão, além de seu pai fazer parte do conselho escolar de Tunas por muitos anos.</p>

Fonte: Narrativas gravadas em áudio coletadas entre os anos de 2010 e 2011.

Entre histórias de vida dos professores, algumas se destacam. Quanto à remuneração desta profissão, entre as décadas de 50 e 60, muitas vezes o retorno financeiro do professor não era suficiente, por isso, “[...] *depois de casar, além de ser professor, trabalhei também na madeireira, trabalhei em construções, onde eu arrumava algum trabalho eu trabalhava, porque o dinheiro da escola não dava o suficiente para manter a família (P2)*”.

Porém, a importância da escola para a comunidade de Tunas é notória. Segundo a narrativa de (A1)⁴⁸ “*a sociedade dava muita importância de mandar os filhos para a escola, pois estes seriam os futuros líderes da sociedade e por isso precisariam ter cada vez mais estudo e também acompanhar o desenvolvimento de tudo*”. Futuros líderes poderiam ser também futuros professores e durante a década de 60, em Tunas, a figura do professor era uma posição respeitada

Na época que eu comecei a trabalhar como professora pelo importante papel desta profissão na comunidade. Éramos a pupila dos olhos para a comunidade. Por isso tínhamos que dar exemplo, ai se a gente fizesse alguma coisa fora da linha (P1).

⁴⁸ Entrevista realizada em janeiro de 2010, com aluna da escola da década de 50.

Neste sentido, também é oportuno destacar alguns momentos marcados nas vidas dos professores durante ou até mesmo após a sua atuação docente. As duas narrativas seguintes pontuam muito bem estes sentimentos:

Acredito que minha passagem por lá deixou marcas, porque quando volto para Tunápolis, alguns moradores mais antigos que foram meus alunos na época, quando cruzam por mim falam: oi professor, tudo bem com o senhor?⁴⁹

Eu me lembro até hoje, dos alunos que eram bem inteligentes, respeitados, participativos, mas também daqueles que eram sapecas, malandros, e não gostavam muito de estudar. Quando eu me encontro com alguns deles na rua, dos que mais me marcaram, logo me vem um filme na cabeça, de como eles era e, do que faziam na época que foram meus alunos.⁵⁰

Os extremos da vida docente, de início ou término dessa carreira, são carregados de muitas expectativas, experiências e, acima de tudo, de realizações. Existem alguns momentos dessa trajetória que deixam marcas profundas, como a passagem narrada P2, “[...] no meu último dia de trabalho na escola, após hastear a bandeira e cantar o hino eu pedi a palavra para me despedir, eu nem consegui chegar ao final do discurso que já comecei me emocionar”.⁵¹

Tratar das particularidades, de momentos da carreira do professor seriam temas ricos de investigação, porém, pelo enfoque nesta pesquisa, não cabe neste momento analisar e desenvolver este assunto, mas serve, quem sabe, para um trabalho futuro.

2.7 A TRAJETÓRIA DA ESCOLA: PRINCIPAIS MOMENTOS

Na seqüência apresento alguns marcos do processo escolar de Tunas no período de 1954 a 1974.

Em fevereiro de 1954, iniciaram as aulas na Escola Municipal da Sede Tunas, com 33 alunos matriculados. Para ministrar estas aulas, escolheu-se uma pessoa da própria comunidade, a senhora Helga Anschau Follmann, como já referido.

⁴⁹ Depoimento de P2, coletado em janeiro de 2011.

⁵⁰ Narrativa de P1, coletada em janeiro de 2010.

⁵¹ Vale destacar que após a frase narrada pelo professor, seus olhos se encheram de lágrimas, tamanha a emoção de lembrar este momento marcante vivido por ele. Na seqüência da narrativa, segundo o professor, este momento foi acompanhado não somente pelos demais professores e alunos da escola, mas também pelos inúmeros pais que aguardavam seu pronunciamento de despedida.

A partir do ano letivo de 1956, a escola de Tunas passou a pertencer à rede estadual de ensino, sob a denominação de Escola Desdobrada Estadual de Tunas. Em 1957, chegou nomeado por concurso, o primeiro professor formado Regente de Ensino Primário, Sr. Anno Back.

Como citado anteriormente, nos primeiros anos, a escola funcionava na Capela, mas em 1960, seis anos após a sua implantação, foi construído um prédio próprio com duas salas de aula para abrigar a escola, que mais tarde viria a ser ampliado.

Já em 1964, a escola passou à categoria de Escolas Reunidas, através do decreto nº 931 de 20/11/63, cuja instalação ocorreu em 15 de março de 1964, tendo como primeiro diretor o professor Anno Back, que atuou na direção da escola até 1971. Este decreto criou, portanto, as Escolas Reunidas Pe. Balduíno Rambo.⁵² A partir deste momento, começaram a atuar quatro professores na escola, cada qual responsável por apenas uma turma específica.

No dia 25 de maio de 1970, ocorreu a criação do Grupo Escolar Padre Balduíno Rambo, que ficou com esta denominação até 1974. Durante o período de Grupo Escolar, no ano de 1971, o então diretor Anno Back assumiu a direção de outra escola da região, passando a função de direção da escola à professora Irena Schneider. Segundo seu relato, “assumi a escola como diretora, porque era a única com mais de três anos como professora habilitada nesta escola. Mas este não era o

⁵² Gaúcho de Tupandi, filho primogênito de Nicolau Rambo e Gertrudes Vier, nasceu em 11 de agosto de 1906 (faleceu em 12 de setembro de 1961). Pe. Balduíno Rambo foi um religioso, professor, jornalista, escritor, botânico e geógrafo brasileiro. Desde cedo foi interessado pelas ciências naturais, iniciando sua coleta de plantas no ginásio, tendo logo juntado uma grade coleção. Completado o noviciado no Brasil, cursou filosofia em Pullach, Alemanha, e estudou teologia no Seminário Conceição de São Leopoldo, ordenando-se em 1936. Lecionou em escolas e em faculdades. Fez campanha pela criação de um Jardim Botânico em Porto Alegre, organizou o Museu Rio-Grandense de Ciências Naturais e conseguiu que o Itaimbezinho fosse declarado Parque Nacional. Publicou diversas obras, entre elas “A fisionomia do Rio Grande do Sul” (1942), e “Em busca da Grande Síntese” (1919-1961). Foi redator do principal veículo de comunicação jesuíta no estado, a revista *Sankt Paulusblatt*, destinada à formação e à informação dos colonos teuto-brasileiros católicos, uma das poucas que voltou a circular após a Campanha Nacionalização circulando até os dias de hoje. A partir de 1940, Rambo tornou-se continuador de Amstad, passando a conduzir a direção da *Volksverein*, uma liderança que se destacou junto aos imigrantes alemães, principalmente no sul do Brasil. Segundo Ernesto Eidt, morador de Tunápolis, Pe. Balduíno jamais pisou na comunidade, e por ser conhecido e admirado pelas lideranças de Tunápolis, foi sugerido seu nome para patrono da escola, em 1964, três anos após seu falecimento. No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, diversas escolas, entidades, praças, ruas e avenidas, levam o nome do padre Balduíno Rambo. Fontes: Curriculum Vitae do Patrono Pe. Balduíno Rambo. Acervo da Escola Estadual Básica Pe. Balduíno Rambo, Tunápolis, SC. JUNGBLUT (2005); ARENDT & CHRISTOFF (2009). Disponível em: <<http://www.museum.in.ufrgs.br/porRambo.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2011. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Baldu%C3%ADno_Rambo>. Acesso em: 10 abr. 2011.

meu forte, o meu forte era ser professora com os pequenos, com primeira e segunda série”.

Em 1974, foi então autorizado o funcionamento da 5ª série, sendo por decreto nº 502/SEE/74 criada a Escola Básica Pe. Balduino Rambo, que contava com 458 alunos, sendo seu diretor o professor Cláudio Heck e seu primeiro secretário o professor Francisco Roque Juchem.

Entre os professores que lecionaram em 1974, destaca-se o Pe. Wunibaldo Steffen, SJ, e no período em que atuou nesta localidade, foi concluída a construção da Igreja Matriz de Tunas.

Atualmente, a escola chama-se Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo. Abaixo, relação de diretores que atuaram na escola de Tunas, e o período de atuação.

Quadro 4 – Nome dos diretores da instituição entre os anos de 1974 e 2011. Esta forma de listagem foi organizada por mim de forma cronológica, partindo do primeiro diretor até a diretora atual da escola

Nome do Diretor	Ano de Atuação
Anno Back	1964 a 1971
Irena Schneider	1971 a 1973
Cláudio Heck	1974
Francisco Roque Juchem	1975-1983
Ernesto Eidt	1984-1985
Roque Strieder	1986-1987
Alice Becker	1988-1990
Roque Rohr	1991-1994
Ivete Terezinha Haas	1995
Roque Neiss	1996-1998
Roque Rohr	1999-2002
Roque Neiss	2003
Nelcina Maria Decker	2004-2006
Roque Neiss	2007-2008
Renato Paulta	2009-2010
Elaine Anastasia Hammes Bamberg	2011

Fonte: Acervo da Escola Estadual Básica Pe. Balduino Rambo.

3 CULTURAS ESCOLARES E PRÁTICAS SOCIAIS DA COMUNIDADE

Se a primeira aproximação à história de uma instituição educativa se obtém a partir de um olhar externo, é todavia à medida que o historiador mergulha na sua interioridade a partir das informações que lhe permitam uma análise sistemática, sob um mesmo conjunto de fenômenos, que o historiador estabelece hipóteses-problema e esboça um sentido para as suas investigações (MAGALHÃES, 1999b, p. 69).

Diversos estudos sobre a escola a partir de um olhar externo passaram a conviver com investigações que invadiram o seu interior, sob os mais diversos aspectos. Ao refletir a esse respeito, toda e qualquer instituição de ensino particular, pública ou confessional pode apresentar semelhanças nas suas características estruturais, física ou de materiais, se analisadas de maneira superficial. Porém, na medida em que vamos conhecendo e investigando o estabelecimento escolar no intuito de discutir sobre a especificidade de suas dinâmicas, diversas singularidades podem estar presentes e que são inerentes a ela.

Nesse sentido, algumas particularidades adotadas na escola de Tunas durante os anos de 1954 e 1974, como, por exemplo, a localização da escola, as ampliações e construção de prédio escolar próprio, a rotina escolar, os diferentes modos de organização das aulas, do sistema disciplinar e das disciplinas ministradas, da visita dos inspetores escolares serão o foco deste capítulo. Sendo assim, as reflexões por algumas práticas, projetos e discursos defendidos e executados ou não na escola de Tunas merecem um estudo mais aprofundado, diante de suas peculiaridades e intencionalidades do momento histórico ao qual estavam inseridas.

A prioridade da discussão terá como ponto principal algumas práticas realizadas na escola de Tunas. Porém, como visto anteriormente, por possuir inúmeras características e semelhanças às escolas étnico-comunitárias, se torna fundamental também discorrer a respeito de algumas práticas sociais realizadas pela comunidade de Tunas em benefício à escola. O intuito dessas práticas adotadas pela comunidade, ao citar a realização de festas comunitárias como meio de arrecadar fundos para a escola, tinham também como objetivo reunir e intensificar o sentimento de pertencimento e de responsabilidades dos pais e da comunidade para com a escola.

Partindo do entendimento que cada instituição escolar é única, o conjunto de culturas e práticas adotadas na escola e pela comunidade de Tunas, durante o período histórico de 1954 a 1974, será apresentado e discutido a seguir.

3.1 DEFININDO PRÁTICAS E CULTURAS ESCOLARES

Toda a escola, no seu interior, possui inúmeras culturas e práticas que potencializam diversas análises e possibilidades de investigação. De acordo com interesses pessoais, optei por discutir alguns aspectos considerados mais relevantes para os objetivos dessa pesquisa, porém muitos outros poderiam ser utilizados.

Antes de tratar de algumas culturas e práticas escolares realizadas na escola de Tunas, é importante discutir a respeito destes conceitos. Viñao Frago (1995, p. 74) considera a história da cultura escolar, como “[...] história das idéias e fatos, de objetos e práticas, de modos de dizer, fazer e pensar”. Esse processo histórico das cultura escolares pode, entre outros fatores, ser resultado dos conhecimentos produzidos nas diversas relações que ocorrem no interior de cada escola.

Nesse sentido, ao tratar da escola, focaliza-se instintivamente os alunos, porém segundo Magalhães (1998, p. 64),

[...] os sujeitos educacionais não são tão somente os alunos, como os atores não são apenas os professores e os gestores, mas há uma interação educativa, em que uns e outros são simultaneamente emissores e receptores, de modo que as relações sociais estabelecidas nas instituições de ensino também sejam propulsoras do desenvolvimento de diferentes culturas e práticas escolares.

Partindo do pressuposto de que a cultura é um conjunto de práticas e relações construídas pelos grupos, a cultura escolar produzida é particular a cada instituição de ensino e, segundo Dominique Julia, ela é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, como também um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 9). Dessa forma, cada escola produz uma cultura específica, de acordo com as suas demandas, na época e no contexto em que esteja inserida.

Nos estudos de Faria Filho e Diana Vidal (2004), ao citar António Viñao Frago, os autores destacam que a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Portanto, as coisas feitas ou ditas são descritas como práticas e “permitem a transmissão de conhecimentos e a imposição de condutas circunscritas à escola” (PESSANHA et al. 2004, p. 63).

No funcionamento escolar, tudo o que acontece no interior da escola, nas salas de aula e nas rotinas diárias são resultados de práticas que, segundo Vidal e Biccas (2003, p. 11),

[...] não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito. Mas também significa dizer que elas se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas das circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas.

O diálogo realizado por diferentes autores permite compreender que a escola compactua de diferentes saberes, comportamentos e hábitos de acordo com as finalidades de cada época, espaço e contexto da sociedade ao qual ela está inserida. Neste sentido, para Magalhães (1999b, p. 68-69),

A instituição educativa apresenta uma cultura pedagógica que compreende um ideário e práticas de diversa natureza, dados os fins, os atores, os conteúdos, inseridas num contexto histórico e desenvolvendo uma relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionalismos e às circunstâncias.

Ao se destacar assuntos inerentes a escola, às culturas, práticas, tempos e espaços escolares, autores como Faria Filho (2004), Dominique Julia (2001), Faria Filho e Vidal (2000), e Bastos (2008), são importantes referências. Esses autores destacam que, ao se estudar aspectos intrínsecos a escola, é preciso que esses sejam analisados de maneira interrogativa, pois devido às inúmeras interferências, não podem ser consideradas como estruturas neutras da educação.

A instituição escolar é composta por indivíduos, professores, alunos e funcionários, mas também por espaços físicos, salas de aula, pátio, mobiliário, mesas, carteiras dentre outros muitos. Segundo Vidal

É a percepção de que a cultura escolar se efetiva por práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos

da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite tomar a cultura material escolar como importante indício das práticas escolares (VIDAL, 2009, p.32)

No processo educacional de Tunas, algumas características chamaram a atenção, como por exemplo, o interior da sala de aula, a divisão das turmas, as rotinas adotadas pelos professores e direção, os mais variados projetos desenvolvidos na escola, entre outros. Esses diferentes mecanismos que fizeram parte da história da escola de Tunas são objeto relevante de investigação. Suas especificidades merecem reflexões que serão apresentadas a seguir.

3.2 A LOCALIZAÇÃO, A ESTRUTURA FÍSICA E O INTERIOR DA *SCHULKAPELLE*

A vida de toda e qualquer comunidade de imigrantes em área rural, deveria ter condições básicas para o seu desenvolvimento e para a integração dos habitantes. A ocupação do espaço físico pelas famílias foi realizada gradativamente, e “só ao redor da igreja, da escola, da venda, pouco a pouco, se constituíram os centros frouxos da povoação, que, em casos favoráveis, conduziram à formação de vilas e de cidades” (KREUTZ, 2004, p. 97).

Na ilustração a seguir, datada em 1954, observa-se o início do desenvolvimento da comunidade de Tunas. A construção no centro da imagem diz respeito à casa comercial ou mercearia, que, com o passar dos anos, também foi utilizada como terminal rodoviário e correio. Percebem-se também algumas pequenas estradas e restos de troncos de árvores espalhados pelo chão, indicando que a comunidade preparava-se para novas instalações, como, por exemplo, residências, madeireiras, açougue, entre outros. Havia ainda grande quantidade de árvores nativas visíveis aos fundos da *Schulkapelle* – construção em cor clara na parte superior da imagem – que aos poucos foram extraídas para instalação de novas famílias.

Figura 6 – Vista parcial de Vila Tunas, em meados de 1954, com casa comercial de Albino Frantz e aos fundos a Igreja também utilizada como escola



Fonte: Acervo do Museu Municipal de Tunápolis.

Voltemos nossa atenção a *Schulkapelle*, construída com madeira extraída desse próprio local, contendo um total de 112 metros quadrados, e janelas grandes para facilitar a circulação do ar e a iluminação, bem como uma escada que dava acesso a sua entrada principal. Cerca de poucos metros ao lado da Igreja/escola estava situado o sino, que, na maioria das comunidades, era considerado um elemento sinalizador para as tarefas cotidianas e também portador de notícias, pois o badalar representava situações de vida, de morte e convocação aos moradores (LUCHESE e KREUTZ, 2010). Efetivamente, muitas das relações sociais da comunidade ocorriam nestes dois espaços, casa comercial e igreja/escola, apresentados na ilustração acima.

Retomando as atenções para o interior da *Schulkapelle*, a disposição dos materiais era carregada de significados e interesses, sendo que seus simbolismos nos fornecem importantes indícios para se pensar as culturas e práticas educativas adotadas nessa escola. Até início da década de 60, tanto as celebrações religiosas quanto as aulas eram realizadas neste mesmo espaço físico, sendo que as características e a funcionalidade de alguns móveis eram semelhantes como por

exemplo, “[...] os bancos feitos de madeira boa”⁵³ nos quais os alunos sentavam durante as aulas eram os mesmos utilizados pelos moradores durante as celebrações religiosas. Além dos bancos, a materialidade e disposição dos móveis, as figuras de santos e também as demais dependências da *Schulkapelle* foram lembradas por A1

Na Schulkapelle, o professor tinha uma mesa, uma cadeira e também um armário para guardar os livros, cadernos e outras coisas. Na sacristia, onde o padre se preparava, tinha outros móveis para guardar as vestimentas do padre, dos coroinhas, toalhas, objetos que eram colocados sobre o altar na hora das celebrações. Tinha uns pequenos altares onde eram colocados os santos; na parede estavam pendurados os quadros da Via Sacra, onde se rezava na quaresma, como hoje ainda é costume. Também tinha o confessionário que ficava bem no canto no fundo da igreja onde as pessoas iam confessar cada vez que o padre vinha fazer visita na capela. Precisavam confessar-se todas as pessoas e crianças que já tinham feito a 1ª comunhão.

Quanto à aquisição dos móveis da escola – bancos, mesas, cadeiras, armários – a madeira foi doada pela comunidade escolar e trabalhada por marceneiros locais, pois o governo não disponibilizava móveis para a *Schulkapelle*. É importante lembrar a disposição do quadro negro, como uma marca registrada da cultura material da escola do período em questão. “[...] Considerado como dispositivo pedagógico essencial da sala de aula e das práticas pedagógicas” (BASTOS, 2008, p. 430), o quadro negro foi lembrado pelo ex-aluno A2

Ele ficava no lado direito do altar e era preso com dois pregos no centro. Isso facilitava para o professor porque daí ele ocupava os dois lados. Lembro que o professor Anno fazia atividades de perguntas e respostas, e quando acertava a pergunta, ele virava o quadro negro e estava lá escrita a resposta (narrativa de A2).

Essa prática educativa bastante ligada à figura do professor, e que esteve presente no cotidiano dos alunos na escola de Tunas, foi um dispositivo de grande praticidade ao professor, tendo em vista o ensino simultâneo em classes multisseriadas na década de cinquenta e sessenta, na escola de Tunas. Para Bastos (2005, p. 135-136), “a centralidade pedagógica do e no quadro negro resulta da ausência de manuais escolares e de outros recursos visuais para a aprendizagem”. Essa afirmação corrobora com a narrativa de A1, pois para a ex-aluna,

⁵³ A referência a madeira boa, narrada por A1 diz respeito a ser uma madeira nobre, duradoura.

“nos primeiros anos não se tinha dinheiro para comprar materiais auxiliares para a escola. Com o passar dos anos, alguns poucos cartazes eram confeccionados, e lembro que o professor também tinha um mapa-múndi que ele usava em algumas aulas e depois era enrolado e guardado”.

Relatando ainda questões a respeito dos materiais didáticos que durante a década de cinquenta raramente eram encaminhados para a escola, P2 enfatiza que “[...] de vez em quando se ganhava um mapa e muitas vezes o próprio professor comprava materiais para as aulas”. Essa afirmação corrobora com as palavras de P1, ao afirmar que “nós nos sujeitávamos com o que nós tínhamos, com quadro e giz, e quando fazíamos cartazes, nós mesmos é que comprávamos os materiais [...], isso fazia parte do nosso dia a dia”.

As dificuldades no desenvolvimento das aulas não se restringiam somente às condições e aquisição de materiais didáticos, “[...] porque para isso nós utilizávamos na criatividade (P2)”. Porém, no final da década de 50, outras necessidades se tornavam mais urgentes, como, por exemplo, um maior espaço físico para o desenvolvimento das aulas.

3.2.1 A necessidade de ampliação da escola

O espaço para ministrar as aulas na *Schulkapelle* bem como o maior número de alunos matriculados na escola de Tunas tornou-se um dos motivos principais para se pensar na construção de um prédio escolar próprio. Essa expectativa repercutia entre os habitantes de Tunas, merecendo anotações do Pe. Bremm: “ouviu-se falar do atual governo construir o prédio escolar; os construtores Reichert vão executar a obra”.⁵⁴ Em dezembro de 1959, a notícia foi oficializada e comunicada pelo padre, fixando a notícia na porta da igreja, como ele mesmo registrou no seu diário: “publiquei um aviso da construção do prédio escolar com o pedido de ajudarem a roçar e expliquei a posição e atitude cristã a este respeito”.⁵⁵ A concepção de trabalhos voluntários em benefício da comunidade é uma experiência marcante de organização comunitária entre os imigrantes alemães e, por conseguinte, dos seus descendentes. Além dos mutirões, assunto já tratado no capítulo anterior, as convocações especiais para momentos ou finalidades mais

⁵⁴ Diário do Pe. Edvim Bremm, encontrado em suas anotações do dia 20 de novembro de 1959. Acervo do Museu Municipal de Tunápolis.

⁵⁵ Anotações do dia 08 de dezembro de 1959. Fonte: Diário do Pe. Edvim Bremm. Acervo: Museu Municipal de Tunápolis.

específicas (KREUTZ, 2004, p. 97), bem como as atitudes ou comportamentos solidários advinham dos ensinamentos da Igreja e eram tratadas como obrigação de todo cristão.

Após a primeira metade de 1960, com trabalhos intensos da construtora responsável pela obra e com materiais adquiridos das serrarias locais, a edificação do prédio escolar foi concluída, passando a abrigar o Grupo Escolar de Tunas, com duas salas de aula contempladas no centro da ilustração abaixo.

Figura 7 – Vista Parcial de Tunas em 1961



Fonte: Acervo do Museu Municipal de Tunápolis.

O espaço disponibilizado pela Igreja para abrigar a escola até o final da década de cinquenta era o suficiente se analisarmos a quantidade de matrículas realizadas. Porém, a partir da década de sessenta, com um maior número de famílias se instalando em Tunas, conferível pela quantidade de residências na fotografia acima, a quantidade de matrículas também foi aumentando.

Já a imagem seguinte ilustra uma Festa Popular em frente à escola. Foram dois os motivos desta festividade: a comemoração alusiva ao Dia da Independência do Brasil, bem como o festejo pela ampliação do prédio escolar ocorrida em 1969. Nota-se também uma quantidade considerável de veículos e de animais como cavalos, os quais eram muito utilizados para os trabalhos e transporte das famílias em área rural. Observam-se também participantes das comemorações, até mesmo

em cima de um caminhão, que era muito utilizado também para o transporte de pessoas em momentos especiais.

Figura 8 – Ampliação da Escola Reunida Pe. Balduino Rambo em 7 de setembro de 1969, com festa popular



Fonte: Acervo do Museu Municipal de Tunápolis.

Festividades como estas, das mais diversas comemorações da escola, inaugurações de espaços variados, eventos diversos, bem como momentos cívicos atraíam a maioria das famílias da comunidade e vizinhanças. Essas festas eram preparadas com muito entusiasmo pela própria comunidade, assim como, na semana que antecedia às comemorações do dia Sete de Setembro, a preparação das crianças com ensaios, era bastante intensificada na escola.

Apesar da ampliação do prédio escolar em 1969, a escolarização funcionava de maneira semelhante aos anos anteriores, ou seja, havia para cada turma uma sala e um professor específico, e as aulas continuavam a ocorrer no turno matutino e no vespertino. Oficialmente, até 1974, o ensino em Tunas era disponibilizado para crianças de primeira a quarta séries, porém narrativas de ex-alunos e do próprio ex-professor Anno Back afirmam que o funcionamento da 5ª série já teve início em meados de 1967: *“antes de criar a escola básica, houve um período que começamos com a quinta série, ela servia como uma preparação para os alunos que queriam continuar seus estudos.”*

Durante os anos de 1954 e 1974, Tunas passou por intensas transformações nos diversos aspectos: estruturais, físicos, materiais, habitacionais, com os contextos familiares distintos, a maioria de pequenos produtores rurais, de trabalho familiar, sendo a mão de obra executada pela própria família, já que a maioria delas tinha uma grande quantidade de filhos. O sistema educacional criado para atender a estas crianças e suas necessidades básicas de alfabetização também sofreram diversas modificações. Os espaços disponibilizados para o ensino das crianças, as turmas multisseriadas, de unidocência e as rotinas escolares adotadas em cada período e contexto também se alteravam. Em função disso, discussões a esse respeito podem nos trazer indícios significativos ao se pensar e analisar o processo escolar de Tunas e suas semelhanças com as escolas comunitárias.

3.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA

3.3.1 A rotina escolar

As características específicas das culturas e práticas realizadas nas instituições escolares diferenciam-se, entre outros fatores, pela organização e pela maneira como se efetiva a rotina escolar.

Como em toda instituição escolar, há um horário pré-determinado de início e fim das aulas, e no caso da escola de Tunas, até 1960, para o início das aulas era soado manualmente uma sineta pelo(a) professor(a) na frente da Schulkapelle. Dado o sinal, os alunos organizavam-se em frente à escola/igreja, enfileirados rigorosamente um atrás do outro, aguardando as orientações do/a professor/a. Com a sua autorização, os alunos entravam “[...] *bem quietinhos, e cada um ia para seu lugar e colocava a sua sacola ali*” (A1). Segundo narrativas, diariamente, antes de iniciar a aula, era efetuada uma oração: “*nós rezávamos todo o dia antes de começar a aula, e todo mundo tinha que rezar bem alto (depoimento de A4)*”.

Depois da reza, o professor dava início às atividades escolares do dia. Como primeira atividade, “*o professor revisava o tema, dado na aula no dia anterior, era algo comum, e todos os professores davam muito tema (A2)*”.

No decorrer do turno escolar, havia também o intervalo, um momento de descontração dos alunos e de diversas atividades que proporcionavam a

sociabilidade dos alunos e professores. O recreio na escola era um momento, que segundo depoimentos, todos brincavam livremente, indiferentemente da série, sexo ou idade. *“O professor Anno frequentemente participava das atividades durante o recreio, brincava e gostava de jogar futebol com os alunos (A2)”*.

Além das atividades de descontração, durante o intervalo, os alunos também comiam a merenda ou o lanche. *“No recreio, primeiro eu comia a merenda que trazia de casa, às vezes levava pão com schmier,⁵⁶ batata doce assada, ovos cozidos, banana, laranja e outras frutas. Depois eu gostava de jogar futebol, todo mundo chutava a bolinha para todos os lados (narrativa de A4)”*. Durante o intervalo, *“os alunos trocavam muito as merendas uns com os outros. Era algo normal (narrativa de A2)”*. Esta afirmação vem ao encontro do seguinte depoimento,

Não tínhamos merenda na escola, cada aluno deveria levar de casa, e todos aproveitavam para trocar as merendas uns com os outros. Inclusive, não me esqueço que um dia, meu irmão levou de lanche para a escola um pouco de batata assada. Quando ele chegou em casa, minha mãe perguntou com quem que ele havia trocado a merenda, ai ele respondeu: hoje eu não troquei com ninguém porque todos levaram batata doce para a escola (risos). (Narrativa de A2).

Após o intervalo, antes dos alunos retornarem para a sala de aula, todos lavavam suas mãos em um tanque. Prosseguiam as atividades em sala de aula, e ao final, alguns minutos eram reservados para os alunos e professores fazerem a limpeza do local, sendo esse um momento importante de ensino/aprendizagem de valores como higiene e de serviço comum.

No decorrer das entrevistas, as narrativas destacavam, entre outros aspectos, o uso do uniforme escolar. Diante da história da educação, o uniforme escolar tornou-se uma referência nas instituições de ensino. Durante muitos anos, o uniforme escolar possuía uma simbologia, e o seu uso identificava o grupo de alunos.

A confecção do uniforme escolar dos alunos de Tunas era efetuada pelos próprios pais, seguindo um modelo pré-determinado. De acordo com depoimento de A1, *“[...] dificilmente uma mãe não sabia costurar o uniforme dos seus filhos, mas quando isso acontecia, as outras mães costuravam”*. Como forma de pagamento, era oferecido algum mantimento ou produtos da própria lavoura. Para os alunos da

⁵⁶ Palavra em língua alemã, que diz respeito a qualquer tipo de doce de frutas, cozido nas próprias casas, geralmente em grandes tachos, com fogo no chão.

escola de Tunas, o ato de vestir o uniforme escolar trazia grande significância. A obrigatoriedade do uso do uniforme era reservada somente para alguns eventos, e *“até 1960, o uniforme era usado somente em ocasiões especiais, ou seja, nas visitas de inspetores, comemorações ou festividades, ou em alguma outra atividade, e a partir de 1961, diariamente foi obrigatório o uso do uniforme (A3)”*. Mesmo com a obrigatoriedade do uniforme, algumas famílias não tinham condições financeiras para adquiri-los, e o que muitas vezes pesava era a quantidade de filhos indo para a escola ao mesmo tempo. Havia famílias com dois ou três filhos na escola, o que dificultava a compra do uniforme escolar para todos. Porém, era de responsabilidade do inspetor escolar fazer recomendações ao professor, também a respeito do uniforme escolar como podemos analisar na citação seguinte: *“interfira junto aos pais para que providenciem junto o uniforme regularmente para os filhos que freqüentam a aula (24 de maio de 1962, Termo de Visita assinado pelo Inspetor Escolar Sr. Lovatel)”*.

Quanto ao modelo do uniforme, *“ele diferenciava-se entre as meninas e meninos. A blusa branca de manga comprida e saia com uma espécie de suspensório era o uniforme das meninas (A1)”*. *“[...] Os meninos usavam calça com suspensório e camisa branca (A4)”*, assim como podemos observar na fotografia abaixo.

Figura 9 – Parada Cívica em frente à Igreja/Escola em 7 de setembro de 1957



Fonte: Acervo pessoal de Lucila Maria Bieger Spies.

Percebe-se ao analisar a fotografia, a divisão no posicionamento: as meninas situadas no lado esquerdo, juntamente com a professora Helga Anchau Follmamm, e os meninos postados ao lado direito, juntamente com o Sr. Rauch (posicionado mais ao fundo), e com o Pe. Beno Beuren (com vestimenta escura). *“As professoras que arrumavam as crianças nos dias que tinha fotografia, os meninos não podiam misturar-se com as meninas, a mesma coisa era na sala de aula, num banco eram as meninas e no outro os meninos (narrativa de A2)”*. Para A1, a divisão entre os meninos e meninas *“[...] era uma orientação da Igreja e do padre”*.

Na escola, a influência da Igreja por meio de recomendações para a divisão das crianças em alas, por exemplo, para a ala esquerda meninas e para a ala direita os meninos, era bastante intensa, sendo assim mantida por vários anos. Além da escola, *“[...] o controle da população era mantido firmemente pelo clero, sendo que, gestos, olhares, pensamentos e sexualidade recebiam uma vigilância constante e persistente”* (EIDT, 1999, p. 84). Tais recomendações são cabiam somente na

escola, mas também nas celebrações religiosas, quando os casais iam juntos até a porta da igreja, e neste momento as mulheres deslocavam-se para um lado da igreja, enquanto que o lado oposto era ocupado pelos homens. Em função dessa intensa influência da igreja em todas as comunidades pertencentes a Porto Novo, e aqui se inclui Tunas, os costumes e comportamentos como os citados acima persistiram por longos anos, e inclusive ainda nos dias atuais, casais mais antigos participam das celebrações, deslocando-se juntos até a igreja, porém, ao entrar, acabam sentando-se em lados opostos.

Na mesma figura, o uso de boinas pelos alunos também chama a atenção, sendo que este item do uniforme escolar “[...] era usado só em ocasiões especiais como no desfile em Sete de Setembro, em datas cívicas ou comemorativas da escola (narrativa de A1)”. Tanto o uniforme quanto a boina seguiam um modelo para confecção, porém algumas mulheres alteravam um pouco o padrão do uniforme, mas não se sabe o porquê desta variação, mas certamente era porque não tinham um molde em mãos.

O comprimento das saias das meninas e das calças dos meninos variava. Nota-se que muitas calças eram curtas para o tamanho das pernas dos meninos. Nesta perspectiva, devido às condições financeiras de muitas famílias, o mesmo uniforme era utilizado pelo aluno durante toda a sua passagem pela escola. E ainda, quando um aluno realizava a comunhão solene,⁵⁷ seu uniforme serviria para os demais irmãos, tendo em vista que muitas famílias possuíam uma quantidade elevada de filhos. Até o início da década de sessenta, “[...] como o uniforme não era usado diariamente, dificilmente ele estragava, ficava inteiro durante anos, mas às vezes ficava meia canela (A1)”.

A utilização do calçado por apenas parte dos alunos também merece análise. Segundo relatos, praticamente todas as crianças iam a pé para a escola, algumas caminhavam poucos metros, já outras percorriam distâncias superiores a mil metros. O uso do calçado não era unanimidade, sendo que muitas crianças iam descalças para a escola. “Na época eu não tinha calçado para ir para a escola, ia descalço e no inverno era muito difícil, eu sentia o gelo da geada nos pés. O calçado

⁵⁷ Era considerada uma formatura, ou seja, a saída da escola. Realizada pela Igreja quando os alunos terminavam a quarta série (*aus der Schule gekommen*: saída da escola). Fazia-se a primeira comunhão quando os alunos freqüentavam a primeira série e no final da quarta série era realizada a comunhão solene.

era usado quando se tinha uma coisa especial na comunidade e também nos dias de missa (narrativa de A4).⁵⁸

As inúmeras dificuldades citadas anteriormente, como por exemplo, as grandes distâncias a percorrer, o frio do inverno, poucas condições para compra de materiais e de uniformes não impediam a participação ativa dos alunos com relação à frequência na escola. Segundo relatos, *“quando os alunos faltavam, na grande maioria era por motivos de doença, e durante os quatro anos que eu estudei na escola de Tunas, tive somente dez faltas”*.⁵⁹

De acordo com os registros, diariamente era realizada a chamada, sendo que a frequência de muitos alunos chegava a 100%.⁶⁰ *“[...] No final do ano ganhava prêmio quem não faltava, tinha vezes que era um chocolate bem grande ou alguma outra coisinha (A2)”*.

As aulas eram realizadas de segunda-feira a sábado: *“durante a semana tínhamos aula normal, e nos sábados a aula era de trabalhos manuais. Lembro que as meninas faziam bordados e os meninos cestinhos de palha de milho”*.⁶¹ Essa convivência semanal entre professores e alunos se estendia ainda aos domingos, na participação nas celebrações religiosas.

Durante alguns anos, na escola de Tunas as turmas foram multisseriadas e de unidocência.⁶² Quanto à formação dos professores para a atuação nas escolas, o preparo para a unidocência era fundamental. Kreutz (2004, p. 240) enfatiza que “nas comunidades teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, a pedagogia da unidocência era uma grande arte e um grande desafio, consistindo em não deixar vaga nenhuma turma, mas encaminhando simultaneamente diversas turmas ao seu melhor desenvolvimento”.

⁵⁸ É importante considerar que muitas das características destacadas não são exclusivas da década de 50 ou ainda da comunidade de Tunas. Em décadas anteriores, o uso de uniformes somente em ocasiões especiais, bem como do calçado são características presentes em diversos estudos. Torna-se oportuno salientar que em Tunas, praticamente todas as famílias obtinham suas rendas por meio de trabalhos rurais, e nem sempre as condições financeiras eram determinantes para o uso ou não do calçado. Para determinados serviços, se tornava mais prático realizá-los descalços do que com o calçado, são hábitos e costumes presentes ainda nos dias atuais em algumas famílias do interior de Tunas.

⁵⁹ Esta afirmação de A1 foi comprovada após a depoente buscar uma caixa de papelão com documentos particulares, e ali guardados, em um saco plástico transparente, os boletins durante a sua passagem pela escola de Tunas, como também seus boletins e pareceres do período vivenciado por ela nas Irmãs da Divina Providência no estado de São Paulo.

⁶⁰ Fonte: Livro de Registros de Frequência Diária: 1954-1960. Acervo da Escola Estadual Básica Pe. Balduino Rambo, Tunápolis, SC.

⁶¹ Narrativa de A4, aluno da escola entre os anos de 1955 e 1958.

⁶² Todas as séries dispostas em um mesmo local, sendo que o mesmo professor leciona para mais turmas ou séries.

Essa característica também esteve presente na escola de Tunas, até meados de 1958, onde todas as séries eram dispostas num mesmo local, porém divididas geralmente em pequenos grupos ou colunas, de acordo com a série e matrícula escolar. A classe multisseriada, segundo depoimento de A2, “[...] era um pouco complicada, porque o professor dava explicação para uma turma, aí ele tinha que deixar aquela turma fazendo atividade e ir para outra. Quando se tinha uma dúvida era preciso esperar ele voltar para a sua para tirar esta dúvida”.

A convivência em uma turma multisseriada também foi lembrada pela aluna A1: “quando eu fiz a primeira série, os alunos eram separados por série, e ainda as meninas de um lado e do outro os meninos”, já que segundo o professor P2: separar a turma por série e também entre meninos e meninas era orientação do Pe. Beno Beuren”. O mesmo professor segue afirmando que “[...] para lecionar em turmas multisseriadas, o professor precisava ser um artista, ser muito dedicado e tinha que se desdobrar para poder atender a todos”.

Ao passar dos anos, com um maior número de matrículas, a dificuldade para desenvolver as aulas aumentava gradativamente, e como alternativa, as séries foram divididas em dois turnos: a primeira e segunda série no turno matutino, e os alunos da terceira e quarta série estudavam no período vespertino.

Eu fazia questão de trabalhar só de manhã, porque era menos calor no verão. Trabalhei mais com as terceiras e quartas séries; eu gostava mais de dar aula para a quarta série, porque aí se fazia a comunhão solene, e o aluno estava pronto para a vida. Terminar a quarta série era o máximo de estudos que se tinha na época em Tunas.⁶³

O estudo como um todo era valorizado pelas famílias e também pelos alunos, “[...] principalmente na quarta série, que era último ano na escola de Tunas eu dei mais valor, porque estava me preparando para o seminário (narrativa de A2)”.

Por ser uma comunidade com uma forte identidade cultural e religiosa, e estruturada espiritualmente pelos padres jesuítas, o desenvolvimento de valores e princípios da religião católica era bastante difundida entre os habitantes de Tunas. “Havia também certa rivalidade entre as religiões, e no local onde uma atuava as outras religiões não disputavam espaço (A2)”. Ao se tratar da continuidade dos estudos, uma das únicas, ou se não a única alternativa era o encaminhamento a um

⁶³ Narrativa de P2, salientando o seu entusiasmo de trabalhar com a terceira e quarta séries, pois P2 nunca fora professor de primeira série.

seminário, no caso dos meninos, e para as Irmãs da Divina Providência ao se tratar das meninas.

A ligação com as Irmãs da Divina Providência foi bastante intensa na região e principalmente em Tunas, pois segundo Jungblut (2005, p. 214), antes mesmo da efetivação das famílias, a *Volksverein* já havia destinado a quadra 20 para a instalação da casa das irmãs da Divina Providência, esperadas para assumir a educação, em primeiro lugar, e a saúde. Segundo narrativas de A1 e A3,

O terreno que era reservado para as Irmãs da Divina Providência, realmente existiu. Era uma quadra inteira, onde hoje está localizado a Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo e o Centro Educacional Helga Follmann, ao lado da igreja. As irmãs só vieram para Tunápolis nos anos 80, a fim de trabalhar no hospital construído no mesmo período. Estas Irmãs trabalharam por vários anos no hospital, e tiveram sua moradia construída pela comunidade. Esta mesma construção ainda é utilizada como moradia por médicos e enfermeiras do município.

Jungblut (2005), ao tratar sobre o mesmo tema, afirma que se aguardava a vinda e efetivação desta congregação em 1956, no momento de elevação de Sede Tunas à categoria de paróquia. Porém, quando a paróquia finalmente foi instalada, em 1971, a congregação já não tinha mais estrutura para se instalar em Tunápolis.

Portanto, convites para seguir com os estudos e na vida religiosa não faltavam, pois “[...] os padres faziam as propagandas na escola, e principalmente na família para divulgar o Seminário e o Colégio das Irmãs (A2)⁶⁴”. Conforme Jungblut (2005), partia-se do pressuposto de que todos são iguais perante Deus, mas os religiosos, principalmente os sacerdotes, são especiais, porque são raridades escolhidas entre milhares pela ação de alguma graça. Esses e outros pronunciamentos motivavam os pais a encaminharem seus filhos a seminários para seguirem na vida religiosa, o que era um grande orgulho para os pais. Como a maioria dos seminários localizava-se em cidades distantes de Tunas, algumas

⁶⁴ Segundo relatos de A1 e A3, coletados em janeiro de 2011, algumas meninas ou moças de Tunas foram encaminhadas para casa de Irmãs, como por exemplo: Irmãs da Divina Providência (Itapiranga, SC), Irmãs Servas do Espírito Santo (Três Passos, RS), Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora e Instituto Auxiliar das Vocações Sacerdotais (ambos localizados em Chapecó, SC), Irmãs do Divino Amor (Cerro Largo, RS), Colégio das Irmãs Notre Dame (Passo Fundo, RS). Já os meninos geralmente eram encaminhados para Seminários, como por exemplo: Seminário dos Padres Diocesanos (Chapecó, SC), Seminário dos Padres Jesuítas (Sede Capela, SC), também alguns foram encaminhados aos Padres Redentoristas (Lages, SC), ou aos Padres da Sagrada Família em outras cidades. Em São Miguel do Oeste, SC, havia o Colégio dos Irmãos Lassalistas e em Itapiranga, SC, o Colégio dos Irmãos da Sagrada Família que atualmente ainda funciona.

crianças⁶⁵ seguiam a vocação religiosa, porém outros retornavam para suas casas após curtos períodos, em virtude da falta de adaptação ou ainda por não ser seu objetivo de vida seguir a vocação religiosa.

O convívio cotidiano, as relações entre alunos e professores nos espaços da escola, na sala de aula ou no pátio, bem como a divisão das turmas, as alternativas para a continuidade dos estudos, são indícios para se refletir sobre as práticas e culturas escolares adotadas em cada instituição de ensino. Outros exemplos e lembranças destacadas nas entrevistas poderiam nos auxiliar a analisar a permanência e mudanças da cultura escolar e das práticas educativas na escola de Tunas. A esse respeito, Bastos (2008, p. 432), acredita que “as lembranças reais ou ficcionais evidenciam como a cultura escolar penetra no imaginário dos sujeitos que, em algum momento de sua vida, passaram pela escola”. Enaltece-se como a escola, as práticas e culturas educativas possuem diferentes sentidos para cada pessoa.

3.3.2 O desenvolvimento das disciplinas escolares

Historicamente, durante o processo de desenvolvimento de uma instituição de ensino, e como já visto anteriormente, vão sendo construídos normas, culturas e práticas que, conseqüentemente, irão conduzir a produção do conhecimento. Através de projetos e de atividades diárias, tais conhecimentos assumem direções específicas, quando analisados diante de cada disciplina escolar. “A palavra disciplina tal como se conhece hoje é uma criação recente, mas guarda a idéia de sua origem: disciplinar, ordenar, controlar” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58). Os conteúdos mínimos e a natureza das disciplinas escolares enfatizam algumas de suas características que, desde a sua concepção, estão carregadas de aspectos sociais e políticos.

Doravante, além de demonstrar o caráter inventivo do sistema escolar, o estudo das disciplinas despertava para o duplo papel social da escola: formar indivíduos, mas também uma cultura “que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990).

⁶⁵ Digo crianças porque estas eram encaminhadas aos seminários e casas de Irmãs Religiosas logo após o término da quarta série e da comunhão solene, com idades variando entre onze e quatorze anos.

Na história da educação, as influências transversais sofridas no interior das escolas e na passagem dos saberes de determinadas disciplinas ou nos currículos adotados nas instituições de ensino mostram que esses não podem ser analisadas como se fossem neutras e independentes. Chervel (1990), ainda observa que existe reciprocidade de influências entre as disciplinas escolares e a cultura da sociedade, pois quando elas objetivam contribuir na formação dos alunos por meio da transmissão dos saberes, voltam-se também à formação de hábitos, atitudes, habilidades, valores e convicções.

Segundo Kreutz (1994, p. 35), “[...] todo o currículo implica uma seleção de cultura e todo um conjunto de ênfases e omissões que traduzem o que se entende por educação em determinado momento histórico”. Nesse sentido, seguindo orientações específicas e ajustadas as circunstâncias de tempo e local, o desenvolvimento do currículo nas escolas comunitárias

[...] resumia-se, de fato, no ensino elementar do catecismo, da bíblia, do aprendizado da escrita, do manejo da aritmética e do cálculo indispensável para a solução dos problemas práticos e diários e ao aprendizado de uma série de canções religiosas e profanas. Em todas as escolas cuidava-se de cumprir essa tarefa básica (RAMBO, 1994, p. 127).

A escola de Tunas, por possuir características e semelhanças às escolas étnico-comunitárias, possuía similaridades com as orientações destacadas por Rambo. As disciplinas oferecidas na escola de Tunas entre os anos de 1956 e 1959 são apresentadas no quadro abaixo

Quadro 5 – Disciplinas ministradas durante os anos de 1956 e 1959, da primeira a quarta série

Disciplinas	Ano e Nomenclatura da escola			
	1956 – 1º ano Escola Isolada Estadual de Tunas	1957 – 2º ano Escola Desdobrada Estadual Sede Tunas	1958 – 3º ano Escola Desdobrada Estadual Tunas	1959 – 4º ano Grupo Escolar de Tunas
Linguagem	X	X	X	X
Aritmética	X	X	X	X
História	A partir de setembro	A partir de agosto	X	X
Geografia	A partir de setembro	X	X	X
Conhecimentos gerais			X	X
Religião	X	X	X	X

Fonte: Boletim Escolar. Acervo pessoal da ex-aluna Lucila Maria Bieger Spies

Nota-se que as disciplinas oferecidas na década de cinquenta, durante a passagem da primeira a quarta série na escola de Tunas, a sua essência e nomenclatura praticamente não foram modificadas. Fundamentadas no desenvolvimento de processos de leitura e escrita, cálculos, conhecimentos gerais, elementos de história, geografia e de religião contemplavam as necessidades básicas do ensino de uma instituição educacional em núcleo rural.

Kreutz (2004), ao tratar das escolas paroquiais⁶⁶ destaca a ordem e a precedência básica do conteúdo a ser ministrado:

[...] primeiramente vinha o ensino religioso, que implicava história bíblica e catequese; a seguir tinha precedência o aprendizado de uma correta prática de leitura e da escrita; depois as operações fundamentais da matemática e, a seguir, algumas noções em história, geografia e ciências (KREUTZ, 2004, p. 233).

Pode-se afirmar que o conjunto de características das disciplinas destacadas por Rambo (1994) e Kreutz (2004), baseava-se nas necessidades dos indivíduos da comunidade rural. Tais necessidades foram registradas na narrativa de A4: “[...] as matérias tinham a ver com o que nós precisávamos aqui na roça, de saber ler e escrever, de saber medir as terras e madeira, de fazer cálculo de juros, e tudo mais que nós íamos ocupar aqui[...]”.

Já no quadro abaixo são apresentadas as disciplinas ministradas entre os anos de 1962 e 1965, na escola de Tunas. É nítido que houve exclusões e inclusões de algumas disciplinas durante a primeira metade da década de 60.

Quadro 6 – Disciplinas ministradas durante os anos de 1962 e 1965, da primeira a quarta série

Disciplinas	Ano e Nomenclatura da escola			
	1962 – 1º ano Escola Isolada Estadual Tunas	1963 – 2º ano Escola Isolada Estadual Tunas	1964 – 3º ano Escolas Reunidas Pe.Balduino Rambo Tunas	1965 – 4º ano Escolas Reunidas Pe.Balduino Rambo Tunas
Linguagem	X	X		
Aritmética	X	X		
História		A partir de agosto		
Geografia	X	A partir de agosto		
Conhecimentos gerais		X		
Religião	A partir de julho	X	X	X
Língua Nacional:			X	X

⁶⁶ O autor utiliza este termo como sinônimo de escolas comunitárias sob a influência da Igreja.

Redação e gramática				
Língua Nacional: Leitura e interpretação oral			X	X
Iniciação matemática			X	X
Cultura geral			X	X

Fonte: Boletim Escolar. Acervo pessoal da ex-aluna Imelda Bieger.

Em ambos os quadros, a disciplina de religião esteve presente, o que, nesse momento, merece uma breve discussão. Nos estudos de Rambo (1994) e Kreutz (2004) a respeito das escolas comunitárias e paroquiais, o ensino da religião era afirmado como disciplina mais importante. Seja pelo seu sentido para os indivíduos em particular, pois só assim encontrariam o caminho para a felicidade, seja para a comunidade que só se manteria em segurança e paz, quando firmada na religião (KREUTZ, 2004), os vínculos com a Igreja católica, através dos padres jesuítas, e da escola de Tunas eram intensos. Além do desenvolvimento diário das orações e leituras de trechos bíblicos, “[...] uma vez por mês o padre passava na escola, na sala de aula, para dar a doutrina [...] e quando se fazia a comunhão solene, o professor intensificava o ensino de religião e catequese na escola (narrativa de A1)”.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às disciplinas oferecidas na década de sessenta na escola de Tunas, enquanto denominava-se Escola Estadual Isolada Tunas, já que essas praticamente não foram modificadas. No entanto, ao ser transformada em Escolas Reunidas Pe. Balduino Rambo, além das disciplinas de Cultura Geral e Iniciação à Matemática, também foram incluídas neste novo formato de escola a disciplina de Língua Nacional, sendo ainda subdividida em dois eixos: redação e gramática, e em leitura e interpretação oral.

Até a primeira metade do século XX, a preocupação com o desenvolvimento da Língua Nacional nas escolas recaía-se sobre o ensino da leitura, escrita e gramática, na perspectiva de que as crianças pudessem adquirir noções primordiais sobre a forma de escrever e falar corretamente, embora, na escola de Tunas, a distribuição das disciplinas, quantidade ou ainda a nomenclatura das mesmas, durante os anos 1954 a 1963, não sofreram grandes modificações.

No entanto, com o intuito de formular as competências de todos os níveis de ensino, após 13 anos de trâmite de projeto, dirigido por diversas comissões e subcomissões, somente em 1961 foi aprovada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4024/61, (VEIGA, 2007), que previa a organização do ensino

e dos programas curriculares. Por isso, algumas mudanças são perceptíveis, ao se analisar o quadro de disciplinas oferecido na escola em 1963, quando esta passa a denominar-se Escolas Reunidas Pe. Balduino Rambo Tunas. Não foi possível investigar a relação entre as mudanças acima citadas (quadro de disciplinas e a nova denominação da escola), e sua relação com a promulgação da LDB n. 4024 de 1961.

Vale salientar que, no início da década de 1960, o Brasil passava por intensas modificações na área política educacional, nas diretrizes pedagógicas, bem como no sistema de repasse de recursos financeiros à educação. Além disso, “os confrontos de interesses afetaram não só a questão econômica e política, mas também aspectos culturais e educacionais do país” (ARANHA, 2006, p. 314-315). É importante ressaltar que a intenção deste sub-capítulo não foi de discutir sobre as reformas, inovações ou repressões educacionais sofridas no Brasil durante a década de 60, e sim lembrar que o setor educacional sofreu mudanças, circulação de discursos e jogo de poderes.

3.3.3 Aplicação de provas finais e prêmios

Na estrutura escolar, o conjunto de atividades era coordenado conforme o calendário escolar. Os professores diariamente desenvolviam os conteúdos distribuídos nas diversas disciplinas curriculares. Em regra, chegando às proximidades do encerramento do ano letivo, os alunos prestavam provas ou exames finais, que seguiam as orientações do departamento de educação do estado de Santa Catarina. Tinham como objetivo verificar e avaliar a aprendizagem e conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a sua passagem escolar do transcorrer do ano.

Os exames finais era um dos momentos mais esperados e cheios de expectativas das crianças, professores e pais. Segundo Luchese (2007, p. 283), “estes se constituíam no momento ápice da avaliação escolar”. Eram celebrados e em torno de sua realização havia um ritual de relações de poder evidente. Como se tratava de uma ocasião especial, “[...] *tínhamos que ir para a escola com o uniforme, bem arrumados, e vinham professores de outros lugares para cuidar dos nossos exames (A4)*”.

Da mesma forma como A4, este momento exclusivo também foi narrado por A2: *“como um dia de muita tensão e nervosismo, até ficava com dor de barriga”*. Estas e outras recordações despertam lembranças de aflição, mas também de alegrias, como as de A1: *“eu nunca reprovei tirava notas muito boas, acho que eu era uma das melhores alunas, mas mesmo assim, na noite anterior dos exames eu quase não dormia de tanto pensar nas provas do dia seguinte”*.

Conseguir responder ou não as perguntas resultava na passagem para a próxima série ou na reprovação que implicava na permanência por mais um ano na mesma série. Já para os professores, os resultados dos exames finais expressariam a qualidade ou não de sua instrução, pois os dias de prova significavam também a aprovação ou desaprovação pública de sua atividade junto aos alunos durante o ano, e por isso eram dias cercados de muita expectativa (KREUTZ, 2004, p. 234).

As práticas educativas adotadas nas escolas precisam ser analisadas na sua temporalidade e intencionalidade, tendo em vista o contexto e as propostas de avaliação das instituições de ensino. Vale lembrar que a aplicação das provas finais, segundo Kreutz (2004), foi uma forma de estimular e controlar a qualidade do ensino nas escolas paroquiais e de estimular o professor a um aperfeiçoamento constante. *“[...] Nós professores tentávamos preparar os alunos para estes exames, e se comparados a hoje, era um dia de vestibular, e a maioria recebia a aprovação, porém outros infelizmente reprovavam (P2)”*.

A pluralidade de memórias da escola narrada pelos professores e alunos põe em relevo, a seu modo e estilo, sua história escolar, sublinhando êxitos e fracassos. Nos registros dos exames finais foi possível verificar que o número de aprovações fora sempre superior ao de reprovações.

A banca examinadora abaixo assinada declara que procedeu aos exames regulamentares aos alunos matriculados nesta escola, conforme o quadro expresso acima e que observou criteriosamente as instruções do departamento de educação e cultura. Compareceram 19 alunos do 2º ano, faltando zero, cujo resultado foi o seguinte: 11 meninos e 6 meninas aprovados e 2 meninos reprovados. No 3º ano compareceram 14 alunos dos quais 4 meninos e 6 meninas foram aprovados, e 4 meninas reprovadas. No 4º ano compareceram 4 alunos sendo aprovados todos eles. A banca examinadora declara mais que as notas médias e médias do quadro acima, foram registradas de pleno acordo com os resultados das provas.⁶⁷

⁶⁷ Resultados dos exames finais, datado de 9 de dezembro de 1959. Fonte: Quadro Geral dos Exames Finais, acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo

Nesse relatório, o professor designado pelo Inspetor Escolar para a aplicação das provas, Sr. José Fridolino Wink, seguia a normativa de descrever o número de alunos matriculados na escola e o de presentes no dia dos exames, a quantidade de aprovados e reprovados, bem como a veracidade dos dados. Também era acompanhado de um quadro geral dos resultados dos exames em cada disciplina, seja ela realizada de forma oral ou escrita pelos alunos.

Encontrados na secretaria da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo, os relatórios dos exames finais, que na sua maioria seguiam a mesma sequência de informações, continham ainda a classificação dos alunos com as melhores médias finais. Assim, chegando ao final do ano letivo, havia premiações para os alunos com maior frequência, bem como, aos que demonstrassem maior aproveitamento escolar nas médias dos exames finais.

Todo o final de ano, os três melhores alunos de cada série recebiam um prêmio, que era um chocolate, doce, caderno, lápis ou outra lembrancinha. Recebia conforme as notas do exame. Quem dava o presente era o professor da turma. Eu era uma ótima aluna, me dedicava bastante, gostava muito de estudar e ir para a escola. No período eu estudei na escola de Tunas, de 1955 até 1959, eu sempre fiquei entre os três melhores alunos de cada ano (narrativa de A1).

A variedade de propostas inseridas em cada instituição, como por exemplo, os prêmios oferecidos aos melhores alunos, eram vistos como uma tentativa de motivar os alunos para a importância da educação, de serem os melhores ou os mais dedicados. Era uma honra para a família ter um filho com notas boas e ser destacado como um dos melhores da escola. Aspecto importante em torno dessa situação refere-se aos incentivos dos pais bem como da comunidade no desenvolvimento de uma boa educação aos filhos, com professores capazes e uma estrutura coerente para a aprendizagem das crianças.

3.3.4 Visitas de inspetores

No cotidiano das escolas, a atuação do professor e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos eram constantemente acompanhados pelas famílias e comunidade escolar, sendo também oficialmente inspecionadas pela figura do inspetor escolar. Entre os anos de 1954 e 1959, a inspeção escolar na escola de

Tunas foi realizada pelo Pe. Ervino Schmidt.⁶⁸ A inspeção ocorria dentro das possibilidades de visitas e deslocamento do pároco, já que, além da escola de Tunas, era de sua responsabilidade acompanhar ainda as demais instituições que pertenciam à região de Porto Novo.

Compostos por uma série de itens, os relatórios dos inspetores escolares continham a identificação da escola e a descrição da classificação e qualificação do professor. A escrituração que se referia ao correto e atualizado preenchimento de documentos como os livros de chamada, de matrícula e de registro de exames também era vistoriado pelo inspetor, além da avaliação de questões de infraestrutura, da gestão escolar e aspectos didático-pedagógicos.

Para a professora P1, a inspeção do inspetor escolar era bem criteriosa

[...] A boa aparência do professor era o primeiro ponto a analisar, precisava andar bem arrumado e com roupas limpas porque o inspetor vinha de surpresa. Um segundo item era a disciplina, o professor já saía mal se na sala de aula não tinha disciplina. Ele também revistava o caderno dos alunos, se estavam limpinhos, se tinha capa. Depois pegava o caderno do plano de aula do professor, a chamada, e por fim ele acompanhava a aula (narrativa de P1, realizada em fevereiro de 2010).

Os termos de visita analisados tinham uma estrutura geral similar, indiferentemente do inspetor escolar, da época ou do período em análise. Além disso, a organização escolar, o número de matrículas e a divisão de turmas também eram verificados na teoria e na prática, pois além da análise dos Cadernos de Frequência e do Livro de Matrículas, o inspetor circulava na sala durante a aula, observando o andamento das aulas. Uma inspeção realizada no ano de 1954 registrou o aproveitamento dos alunos nas disciplinas

[...] de fato os alunos respondiam prontamente em geografia, história pátria, ciências e doutrina. A leitura foi melhor do que se esperaria em tal ambiente (com uma exceção do 1º ano de criança ainda mal evoluída). Em escrita ocorre como em outras escolas: ainda há erros. Em aritmética estão bem preparados.⁶⁹

⁶⁸ De acordo com Jungblut (2005), em Itapiranga, e aqui se inclui o distrito de Tunas, o trabalho de inspeção escolar foi assumido pelos padres jesuítas, em um acordo feito entre a *Volksverein*, os jesuítas e o governo de Aderbal Ramos, SC. Os pareceres do Pe. Ervino Schmidt como inspetor escolar foram encontrados nos Termos de Visita depositados na secretaria da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

⁶⁹ Primeiro Termo de Visita, transcrito e assinado pelo inspetor escolar Pe. Ervino Schmidt, encontrado no livro de frequência diária da professora Helga Anchau Follmann. Fonte: acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

Além de acompanhar a execução das aulas e analisar o seu desenvolvimento, o inspetor informava aspectos referentes à competência do professor, destacando as qualidades dos professores, com seu costumeiro elogio: “achei que as aulas eram dadas com perfeição, [...] criei a convicção de que o professor é dos melhores desta circunscrição”.⁷⁰ Com o mesmo tom, ao final do relatório de visita do ano de 1959, Pe. Ervino Schmidt finalizou o termo com a seguinte frase:

Concluo este lacônico termo depois que assisti às aulas dos dois turnos, dando expressão à minha completa satisfação. Calha bem que o povo brioso de Tunas tenha dois professores que se desincumbem com brilhantismo de seu alto cargo. Pe. Ervino Schmidt, inspetor escolar em exercício.

Pela importância da visita do Inspetor Escolar em uma comunidade, o elogio por ele descrito com relação ao trabalho dos professores transmitia certa segurança às famílias em incentivar cada vez mais a ida dos filhos à escola, para aí complementarem a educação recebida em casa. Encarados como guardiões da ordem e dos valores da comunidade, os incentivos quanto à nobre missão do professor também foram encontrados nos Termos de Visita assinados pelo Inspetor Escolar Sr. Lovatel, nos anos de 1962 e 1963

[...] Deixo meus melhores louvores, fazendo votos que prossigam com o mesmo entusiasmo e dedicação, na nobre missão de educar e instruir.⁷¹
[...] no mais, meus efusivos encômios, pela maneira de como vêm desempenhando os deveres inerentes ao cargo que lhe foi confiado.⁷²

Concebida como uma vocação, uma missão, ou um sacerdócio, seguir na vida de docência, segundo Kreutz (1994), era assegurada não apenas pelo ensino, mas preferencialmente pelo exemplo de vida e pela intermitente atuação no campo religioso e social. Frequentemente, apesar dos elogios descritos pelos inspetores, muitos dos relatórios eram finalizados com pequenas recomendações aos professores como os apresentados abaixo:

⁷⁰ O primeiro elogio descrito pelo Inspetor Escolar Pe. Ervino Schmidt refere-se às aulas da professora Imelda Michels, e o segundo do professor Anno Back. Fonte: Termo de Visitas datado em 18 de novembro de 1959, acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

⁷¹ Termo de Visita do Sr.Lovatel, Inspetor Escolar, do dia 24 de maio de 1962. Fonte: acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

⁷² Termo de Visita do Sr.Lovatel, Inspetor Escolar, do dia 13 de agosto de 1963. Fonte: acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

[...] A professora queira dar exercícios fáceis de escrita e insistir um pouco mais na pronúncia dos sons nasais e de outros que são fechados (04 de outubro de 1954, Termo de Visita assinado pelo Inspetor Escolar Pe. Ervino Schmidt);

[...] Não tendo conselhos a dar ao professor regente, senão que exija capricho de todos na letra dos seus alunos (16 de setembro de 1958, Termo de Visita assinado pelo Inspetor Escolar Pe. Ervino Schmidt);

[...] Veja também que sempre tenha a classe toda atenta durante a leitura e que esta seja feita em voz alta. (16 de setembro de 1958, Termo de Visita assinado pelo Inspetor Escolar Pe. Ervino Schmidt);

[...] Entregar os boletins mensalmente até o dia 5, para que os pais tomem conhecimentos do que o filho aprende (13 de agosto de 1963, Termo de Visita assinado pelo Inspetor Escolar Sr. Lovatel).

Essas recomendações variavam de acordo com as observações do inspetor, abordando aspectos metodológicos, teóricos e práticos. A importância da caligrafia correta e caprichada, questões referentes à disciplina durante as aulas e ainda alternativas de uma maior participação e acompanhamento dos pais no que diz respeito à aprendizagem dos seus filhos eram por eles recomendados. Essas recomendações pedagógicas deveriam ser aplicadas para solucionar ou amenizar as dificuldades observadas, através de atividades aplicadas no decorrer do ano letivo.

3.3.5 Utilização da língua alemã na escola

Até o momento, diversos aspectos a respeito do desenvolvimento do processo escolar em Tunas foram apresentados nessa pesquisa, a estrutura física, o desenvolvimento e a rotina das aulas, a inspeção escolar, o currículo, a disciplina. Importa ressaltar um aspecto crucial que diz respeito à utilização da língua materna, que desempenha um papel fundamental na identificação dos grupos étnicos.

A questão da língua e dos dialetos locais era um importante meio para as famílias intensificarem seus sentimentos de pertencimento étnico à cultura alemã. Para Herédia e Paviani (2003, p. 84), “a linguagem serve como meio e fim na transmissão da cultura e dos valores humanistas de uma geração à outra”, e por meio do dialeto alemão as relações entre os habitantes eram facilitadas.

Em Tunas, toda a comunicação era realizada por meio de um dialeto alemão, a língua materna de quase todos os habitantes de Tunas na época

estudada, sendo que os membros mais idosos da comunidade não falavam em outra língua a não ser o dialeto. Os mais jovens e os que já haviam frequentado a escola, antes de se estabelecerem em Tunas, tinham mais facilidade com a língua portuguesa, porém nas rodas de amigos e nas conversas diárias entre os habitantes, prevalecia o dialeto alemão.

No discurso da campanha da Nacionalização do Ensino, a questão da utilização da língua pátria na escola a cada ano foi sendo intensificada. Na escola de Tunas, mesmo após quinze anos do auge da campanha de nacionalização do ensino, a língua ou o dialeto alemão “[...] era utilizada em momentos específicos das aulas (depoimento de A1)”. Um desses momentos refere-se à explicação do professor a um determinado tema, e quando este não ficava claro aos alunos, recorria a algumas palavras em alemão para auxiliar a compreensão do aluno. Segundo narrativa de P2, não tinha como cumprir tudo à risca “[...] a gente sabia que não podia falar alemão na escola, mas não tinha muito que fazer às vezes nós tínhamos que usar algumas palavras em alemão”.

Porém, não se deve pensar que a utilização da língua alemã na escola não sofreu punição. Segundo depoimentos dos ex-alunos, havia tentativa de banir a sua utilização na escola desde o início de seu funcionamento. “Era proibido falar a língua alemã na escola e quem o fizesse recebia castigo, como por exemplo, ajoelhar-se na escada durante o recreio (A2)⁷³”. Os professores entrevistados foram unânimes em relatar que a questão do ensino da língua portuguesa na escola não era tarefa simples, pois quando retornavam para as suas casas, as crianças voltavam a falar somente o alemão.

Os alunos vinham para a primeira série e quase não sabiam nada em português, só falavam em alemão, tivemos que fazer um trabalho bem duro para os alunos poderem falar o português. Era uma necessidade da época [...], se algum aluno falava alemão eles recebiam um castigo (narrativa de P1).

Por meio da língua nacional, todos os saberes seriam ensinados nas instituições de ensino. Para isso, foi imprescindível a tomada de algumas medidas na escola de Tunas, como forma de internalizar sua importância e necessidade. Para os alunos da década de 60, o controle na sala de aula e no momento do intervalo quanto a não utilização da língua alemã foi feita em forma de tarefa:

⁷³ Depoimento de um aluno que estudou na escola de 1955 a 1959.

“cada dia um aluno era responsável por ser o fiscal da turma. Ele tinha que prestar atenção e avisar o professor quando alguém falava qualquer palavra em alemão, e isso não valia somente para momentos dentro da sala de aula, mas também na hora do recreio, nas conversas com os colegas ou nas brincadeiras entre os alunos” (A3).

Nos relatórios dos inspetores escolares que visitaram a escola de Tunas, não há indícios sobre a utilização ou não da língua alemã entre os alunos, diferentemente do que encontrado em estudos relativos a outras escolas, nos quais era intensa a fiscalização a este respeito.

Com o passar dos anos, as crianças, paulatinamente, ao chegarem à escola já estavam, de certa forma, familiarizadas com a língua portuguesa. A pronúncia das palavras era carregada pelo sotaque alemão, o que requeria muita dedicação e atenção dos professores. Em tempos de intensas inovações, pela necessidade e pelo contexto da época, com influências dos meios de comunicação, dos livros, enfim, a importância da difusão da língua nacional foi gradativamente sendo absorvida pelas crianças.

3.3.6 Clube Agrícola e o Pelotão da Saúde

Desde o início do século XX até por volta do fim da década de 1940, foram instituídas um número crescente de associações auxiliares ou de organizações intra-escolares. Sendo assim, o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina elencava quais seriam essas associações e suas respectivas finalidades, bem como de que maneira deveriam ser organizadas.⁷⁴

Em um tempo em que a abrangência da educação era ampla e visava à formação física e moral, eugênica e cívica, industrial e agrícola, as organizações desenvolvidas nas escolas voltavam-se para construir um bom trabalhador e para preparar homens para a sociedade (PIEDADE FILHO, 2009, p. 66).

Logo, o desenvolvimento de projetos extra-curriculares também fizeram parte das práticas adotadas na escola de Tunas, principalmente aquelas que se

⁷⁴ ZEN, Mariane Werner. *Brasileiros Pelas Letras: Atividades de Associações Auxiliares da Escola no Grupo Escolar Alberto Torres (1941-1959) Brusque – Santa Catarina*. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da educação. Uberlândia, Minas Gerais. Abril de 2006.

identificavam com as atividades diariamente desenvolvidas pelas famílias, como o cultivo de sementes, hortaliças, frutas, criação de animais... Neste sentido, projetos como o Clube Agrícola conciliariam as vivências do cotidiano familiar dos alunos com os conteúdos desenvolvidos na sala de aula, pois para Weschenfelder, à escola prática, herdeira da escola ativa, é atribuído o compromisso de alcançar resultados, no sentido de que, além de alfabetizar nas letras e cálculos, deveria ensinar a formação de hábitos de convivência, participação e produção através do trabalho.

*Na escola de Tunas, as atividades práticas desenvolvidas pelo Clube Agrícola voltavam-se à divisão e preparo da terra, sementeira, cultivo e colheita de legumes e hortaliças.*⁷⁵ Portanto, na escola, um determinado espaço de terra era destinado ao Clube Agrícola, que, por sua vez, fazia a distribuição de pequenos lotes com medidas iguais para cada turma, que desenvolveria ali, em um trabalho cooperativo, uma determinada espécie de hortaliça ou legume. Os membros do Clube Agrícola eram incumbidos de acompanhar as atividades das diferentes turmas, dando-lhes suportes quando fossem necessários.

Os Clubes Agrícolas foram intensamente desenvolvidos ainda na primeira metade do século XX, com a criação dos Grupos Escolares. As origens e influências exercidas por estes trabalhos diferenciavam-se em alguns Grupos Escolares, quanto ao espaço destinado a esta atividade, nos produtos cultivados ou ainda nos animais que seriam criados.⁷⁶

Em Tunas, a implantação do Clube Agrícola incidiu ainda quando a escola denominava-se Escolas Reunidas Pe. Balduíno Rambo, em meados de 1967. Sua fundação ocorreu em 17 de junho de 1967, em uma reunião realizada na sala do quarto ano, nas Escolas Reunidas Pe. Balduíno Rambo onde se reuniram as classes do 2º, 3º e 4º ano para a eleição da 1ª diretoria. Votaram, nesta eleição, 89 alunos”.⁷⁷ Nessa mesma ocasião, antes de acontecer a eleição, o então diretor da escola, professor Anno Back, esclareceu aos alunos a maneira correta de votar e os objetivos e a finalidade da diretoria, pois os candidatos foram escolhidos pelos próprios alunos.

⁷⁵ De acordo com narrativa do professor Anno Back, em entrevista realizada em dezembro de 2010.

⁷⁶ Características diferenciadas quanto aos objetivos dos projetos desenvolvidos em cada Clube Agrícola, foram encontrados nos estudos de Neide Almeida Fiori. (FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 231-260, jul./dez. 2002). Na escola de Tunas, a criação de animais não foi desenvolvida, somente a produção e cultivo de verduras e hortaliças.

⁷⁷ Ata de fundação do Clube Agrícola. Fonte: Livro de Atas Clube Agrícola, em 17 de junho de 1967. Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduíno Rambo.

A diretoria do Clube Agrícola era composta por um presidente, um vice-presidente, um tesoureiro e um vice-tesoureiro, um secretário e um vice-secretário, que atuavam em conjunto durante um ano, embora a primeira diretoria atuou somente por seis meses, de junho a dezembro de 1967, e, segundo registros, a avaliação desta atuação foi a seguinte: “a atividade neste ano do Clube Agrícola foi fraquíssima, deixando a sócios descontentes pela atividade da diretoria, com apenas a cerca em conclusão [...], porém para o ano vindouro com mais ânimo e organização será preciso dedicar-se ao Clube Agrícola para assim no fim do ano poder apresentar resultados satisfatórios”.⁷⁸

A escolha do patrono do Clube Agrícola era sempre realizada no momento da sua fundação, como consta no estudo de Fiori (2002). Porém somente na reunião de avaliação das atividades e dos trabalhos desenvolvidos, o patrono do Clube Agrícola da escola de Tunas foi escolhido, como consta na ata datada em 12 de dezembro de 1967:⁷⁹ “visto que estávamos ainda sem patrono e para tal foi unanimemente aclamado Pio XII, portanto sendo denominado doravante Clube Agrícola Pio XII”.⁸⁰

A escolha de um Papa como patrono do Clube Agrícola pode ter tido algumas influências. Buscamos supostas relações quanto à preferência por essa denominação, sem encontrarmos uma resposta concreta a esta dúvida. Podemos citar a influência da Igreja, através dos padres jesuítas, que, além de auxiliarem na colonização de Tunas, também atuavam em outros segmentos da comunidade, como, por exemplo, na escola. Esta mesma influência para a denominação do Clube Agrícola pode ter se estendido devido o momento histórico vivido. Os manifestos

⁷⁸ Ata do Clube Agrícola. Fonte: Livro de Atas Clube Agrícola, em 12 de dezembro de 1967. Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

⁷⁹ Relatório descrito por Imelda Bieger, secretária do Clube Agrícola no ano de 1967, aluna da escola entre os anos de 1963 e 1967.

⁸⁰ Eugenio Maria Giuseppe Giovanni Pacelli, nascido em Roma no dia 2 de Março de 1876, foi eleito Papa (*Papa Pio XII*) no dia 2 de março de 1939 até a data da sua morte, em 9 de outubro de 1958. Foi o primeiro Papa Romano desde 1724, e o único Papa do século XX a exercer o Magistério Extraordinário da Infalibilidade papal – invocado por Pio IX – quando definiu o dogma da Assunção de Maria em 1950. O Magistério Extraordinário é o encargo de interpretar autenticamente a Palavra de Deus, escrita ou transmitida, confiado exclusivamente ao Magistério vivo da Igreja, ao Papa e aos Bispos em comunhão com ele, cuja autoridade é exercida em nome de Jesus Cristo. Já a infalibilidade papal é o dogma da teologia católica, a que afirma que o Papa em comunhão com o Sagrado Magistério, quando delibera e define (clarifica) solenemente algo em matéria de fé ou moral (os costumes), está sempre correto. Isto porque acredita-se que, na clarificação solene e definitiva destas matérias, o Papa goza de assistência sobrenatural do Espírito Santo, que o preserva de todo o erro. O uso da infalibilidade é restrito somente às questões e verdades relativas à fé e à moral (costumes), que são divinamente reveladas ou que estão em íntima conexão com a Revelação divina. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Papa_Pio_XII, coletado em janeiro de 2011.

pela paz no mundo e empenho em evitar as guerras foram grandes atitudes reconhecidas em Pio XII, e dois anos anteriores à fundação do clube, em 1965, fora iniciado seu processo de beatificação. Isso pode ter influenciado os membros do clube da escola de Tunas na escolha desta designação: “Clube Agrícola Pio XII”.

De acordo com Anno Back, a atuação do Clube Agrícola no seu primeiro ano foi muito limitada. Na tentativa de um melhor desenvolvimento e acompanhamento da atividade junto aos alunos, na nova eleição da diretoria para o ano de 1968, o professor José Léo Werlang foi indicado pelo diretor como orientador do Clube Agrícola.⁸¹ Seria, portanto, de sua responsabilidade orientar as crianças no sentido de que elas mesmas fossem capazes de conduzir o clube, sendo o professor responsável apenas para coordenar.

No entanto, considero oportuno apresentar algumas queixas dos membros do Clube Agrícola Pio XII, presentes na ata de 2 de junho de 1971, onde é destacada “a necessidade da construção de uma nova cerca para rodear a horta, sendo que a antiga estava num estado lastimável, devido ao terreno com laje do local”.⁸² Ainda na ata do dia cinco de novembro de 1971, as evidências recaem sobre o local reservado ao clube, “que é impróprio devido à laje existente e o acúmulo de semente do inço”. Nessa perspectiva, os alunos, com a boa intenção de dar continuidade ao Clube Agrícola e “vivendo na esperança de que para o ano de 1972 sairá a construção do Grupo e prevendo uma terra em condições, foi feito o firme propósito de organizar para o ano vindouro um Clube Agrícola com resultados satisfatórios”.

A narrativa de Anno está de acordo com os dados encontrados nas atas acima, pois “[...] realmente a terra para o desenvolvimento do Clube Agrícola não era boa, porque em volta da escola quase só havia laje. Porém quando teve a construção da escola básica aí foi diferente, tinha local bom para plantar”.⁸³

Infelizmente, estudos mais aprofundados sobre a continuidade do Clube Agrícola Pio XII não foram realizados. Diversas interrogações também poderiam ser realizadas, por exemplo: em que momento do cotidiano escolar essas tarefas eram cumpridas? Quais os produtos produzidos? Quais os destinos destes produtos?

⁸¹ Terceira Ata do Clube Agrícola Pio XII, datada em 13 de março de 1968. Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

⁸² Ata do Clube Agrícola datada em 2 de junho de 1971. Fonte: acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

⁸³ Narrativa de Anno Back, gravado em dezembro de 2010.

Enfim, a expectativa de possíveis respostas aos questionamentos acima poderão ser encontrados, quem sabe, em estudos mais aprofundados, já que esses não são os objetivos desta investigação neste momento.

Em sintonia com o Clube Agrícola Pio XII, uma segunda proposta de análise diz respeito ao Pelotão da Saúde, que funcionou nas Escolas Reunidas Pe. Balduino Rambo, também no final da década de sessenta.⁸⁴ Ao discutir a este respeito, cabe salientar que diversos discursos médicos e de hábitos de higiene foram efetivados nas escolas por meio de projetos, como é o caso do Pelotão da Saúde da escola de Tunas. As políticas higienistas surgidas no início do século XX foram concebidas, tendo como base a formação e o desenvolvimento de um ideal civilizador que visava construir homens para a sociedade, cidadãos a serem moldados através dos bons costumes e da higiene (PIEIDADE FILHO, 2009, p. 82). Estas práticas com teor educativo não se reduziam somente à escola, mas, por meio das crianças, procurava-se desenvolver um sentimento e ideário higienista no cotidiano de suas famílias, pois para Weschenfelder, a eficiência de uma educação integral seria medida se atingisse as famílias, para modificar seus hábitos, costumes e atitudes.

A base documental na qual se alimenta esta discussão também se reporta às entrevistas com ex-alunos e ex-professores, referências bibliográficas, bem como as atas de suas respectivas reuniões. As finalidades do Pelotão da Saúde Oswaldo Cruz⁸⁵ foram encontradas já na ata de fundação, citadas nas palavras do então diretor da escola, professor Anno Back: *“organização da limpeza do prédio e do pátio escolar, providenciar filtros na água da escola, angariar fundos para a aquisição de remédios para curativos de lesões ocasionais de alunos acidentados no pátio escolar, etc.”*⁸⁶

Para o professor Anno Back, a idéia da criação desta agremiação surgiu em uma das reuniões realizadas entre a direção escolar e a Associação dos Pais e

⁸⁴ O Clube Agrícola foi fundado em 17 de junho de 1967, e o Pelotão da Saúde em 31 de outubro de 1969.

⁸⁵ Diferentemente do Clube Agrícola, no mesmo dia da fundação do Pelotão da Saúde, foi efetivada a escolha do patrono desta agremiação, destacando então o médico Dr. Oswaldo Cruz (doravante denominado Pelotão da Saúde Oswaldo Cruz). Uma pequena biografia destaca que Oswaldo Gonçalves Cruz nascido em Petrópolis, RJ, além de cientista, médico, bacteriologista, epidemiologista e sanitarista brasileiro, foi o pioneiro no estudo das moléstias tropicais e da medicina experimental no Brasil, através de campanhas para a erradicação da febre amarela e da varíola, organização de batalhões encarregados de eliminar os focos dos insetos transmissores, e um dos protagonistas para a propagação da vacinação obrigatória no Brasil. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/OswaldoCruz>.

⁸⁶ Ata de Fundação do Pelotão da Saúde, realizada em 31 de outubro de 1969. Fonte: Livro de Atas do Pelotão da Saúde. Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

Professores da escola, tendo em vista os benefícios que poderiam ser promovidos tanto para a escola, como o auxílio à limpeza, organização das salas e do pátio e demais atividades, bem como para os alunos, assumindo as responsabilidades variadas de coordenação, liderança, trabalho em equipe, atitudes e valores indispensáveis para se viver em comunidade.

Antes mesmo da fundação do Pelotão de Saúde Oswaldo Cruz da Escola Reunida Pe. Balduino Rambo,⁸⁷ atitudes conjuntas entre direção, professores e alunos a respeito da limpeza do pátio escolar foram encontrados no Caderno de Avisos da escola⁸⁸

Dia 22 de agosto de 1969: Favor de hoje a tarde, na hora do recreio organizar a limpeza do pátio escolar, fazendo os alunos ajuntarem todo papel, casca de laranja e madeira que existe esparramado pelo pátio. Agradece Anno Back – diretor.

O Pelotão da Saúde atuava diariamente, com atividades na parte interna da sala de aula, verificando a limpeza do chão, quadro negro e lixeira, mas também externamente, averiguando a limpeza e as lixeiras distribuídas pelo pátio. No momento do intervalo das aulas, o desempenho do Pelotão da Saúde era mais frequente, pela necessidade de acompanhar e socorrer as crianças nos pequenos acidentes, quando o pelotão era acompanhado por um professor escolhido pela direção e que também auxiliava na elaboração e execução dos demais projetos e trabalhos desenvolvidos por esta agremiação.

Além das atividades em benefício à escola, os membros da diretoria do Pelotão da Saúde deveriam também ser referência nos aspectos de higiene e dos bons costumes. A memória da então diretora Irena Schneider destaca a importância dessa agremiação, “pelos bons serviços prestados para o bem de todos os alunos, convidando a todos para seguirem os seus exemplos, andando limpos, usando roupas limpas, socorrendo os outros nas horas precisas”.⁸⁹ Os participantes da

⁸⁷ O mesmo nome designado ao Pelotão da Saúde Oswaldo Cruz da Escola Reunida Pe. Balduino Rambo foi encontrado nos estudos de Lúcio De Franciscis dos Reis Piedade Filho, ao analisar o Pelotão de Saúde Oswaldo Cruz do Grupo Escolar Dr. João Bráulio Júnior da cidade de Lambari, MG. In: PIEDADE FILHO, Franciscis dos Reis. Asseados e valorosos: o pelotão de saúde Oswaldo Cruz e sua cruzada higienista. Revista Temporalidades, v. 1, n. 2, ago./dez. 2009.

⁸⁸ Ferramenta utilizada pela direção escolar como forma de comunicação interna, entre a direção, professores e funcionários. Ficava numa posição estratégica na sala dos professores, de fácil acesso e visível a todos. Fonte: Caderno de Avisos, datado em 22 de agosto de 1969. Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

⁸⁹ Palavras ditas pela diretora Irena Schneider, presentes na ata de n. 3, datada em primeiro de dezembro de 1971. Fonte: acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo.

diretoria do Pelotão da Saúde eram, na maioria, alunos da quarta série, porque se achava importante fomentar os bons costumes e a necessidade da higiene o que seria um belo legado deixado para os alunos que estavam no seu último ano na escola.

Diante de um contexto de inúmeras reformas e políticas educacionais, ligados a interesses diversos, as organizações intra-escolares promoviam projetos, a fim de incutir valores da cultura local, como o desenvolvimento de cidadãos responsáveis, capazes de trabalhar de forma individual ou coletiva, assumindo as suas atitudes, portadores de bons costumes e úteis à sociedade. As práticas escolares desenvolvidas na escola de Tunas por meio do Clube Agrícola Pio XII e do Pelotão da Saúde Oswaldo Cruz propiciavam um elo entre as idéias e experiências diárias e os conteúdos aprendidos em sala de aula, ou seja, tais projetos partiam da escola para a comunidade, onde eles se abasteciam de conhecimentos empíricos, além de estreitar o envolvimento entre professores e alunos, pais e escola, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino das crianças de Tunas e a continuidade da cultura local.

3.3.7 Comemorações e festividades

Das práticas sociais vivenciadas diariamente entre os habitantes de Tunas, cabe ressaltar momentos fortes relacionadas à escola, sendo que muitas datas cívicas eram intensamente festejadas, como, por exemplo, o Sete de Setembro. Seguindo um cronograma, neste dia, eram realizados desfiles cívicos, apresentações e declamação de poesias, sendo que a participação da direção escolar, professores, alunos e comunidade em geral eram indispensáveis, pois “o espírito de brasilidade era então desenvolvido para aos alunos e pais” (LUCHESE, 2007).

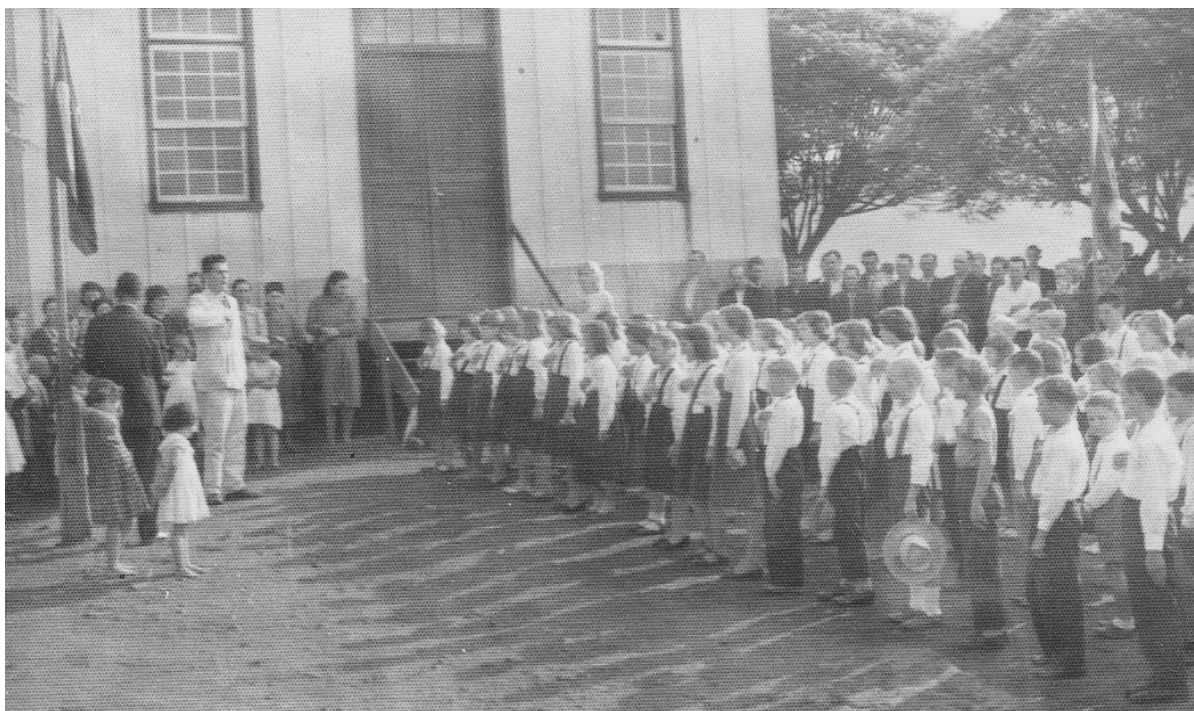
Muitos estudos destacam as festas cívicas realizadas nas escolas na primeira metade do século XIX, como momentos privilegiados de disseminação coletiva dos ideais republicanos, seus heróis e símbolos (LUCHESE, 2007, p. 323). Comemorações a datas ditas importantes para história cultural e política do país, e a intensa relação com os ideais nacionalistas deste momento histórico, foram intensamente desenvolvidos por meio de eventos solenes e comemorações que eram disseminadas através das instituições de ensino. E para Santos (2010),

organizadas e elaboradas pelos docentes, a visibilidade dos momentos festivos não se restringia somente à escola, mas também ao redor.

Não cabe aqui discutir a respeito dos ideais desenvolvidos por meio dessas festividades, mas, sim, destacar a participação da comunidade na comemoração ao dia Sete de Setembro que em muito engrandecia a escola, pelo trabalho desenvolvido entre professores e direção

“[...] neste dia, os professores escolhiam os melhores alunos para fazer apresentações, e como eu tinha uma voz bonita, e sabia ler bem, eu sempre lia uma poesia no dia do desfile de Sete de Setembro, [...] e meus pais ficavam felizes em me ver lendo a poesia na frente de todos da comunidade” (narrativa de A1).

Figura 10 – Parada Cívica em frente a Igreja e Escola em sete de setembro de 1960



Fonte: Museu Municipal de Tunápolis.

É perceptível que, nesse dia, todos os alunos participavam das comemorações vestindo uniforme, usando calçados. Geralmente a direção escolar e professores eram os encarregados do andamento desta comemoração, seguindo cerimonial de apresentações, desfiles dos alunos, pronunciamentos de discursos e o canto do Hino Nacional Brasileiro. Em muitas ocasiões, desfiles de Sete de Setembro eram realizados nas avenidas ou ruas principais da comunidade, não sendo possível verificar esta afirmação, merecendo nossa atenção o fato de que as festividades desse dia foram realizadas em frente à igreja denotando a sua

importância para a comunidade. Nota-se ainda a participação intensa da comunidade no evento, sendo que adultos, mulheres, crianças, professores e alunos vestiam suas melhores roupas (uniformes escolares, ternos e vestidos). O hasteamento da bandeira do Brasil também se verifica na foto acima, bem como a maneira de como os alunos se postam frente a ela, impondo respeito cívico ao momento. Os alunos, seguindo o movimento do professor, postam seu braço direito sobre o peito, dando indícios de que estavam realizando alguma apresentação. Cabe destacar novamente a divisão dos alunos por sexo, e ainda, os homens posicionados atrás dos alunos, enquanto que as mulheres e crianças mais a frente, seguindo as orientações e costumes da época.

Cada solenidade possuía peculiaridades quanto à importância, preparação e participação da comunidade. Para Aranha (2006), muitas delas foram impostas pelos governos a fim de formar uma consciência nacional e patriótica do cidadão [...] dando maior ênfase à formação cívica, certamente em razão das tendências nacionalistas da época.

3.4 PRÁTICAS SOCIAIS DA COMUNIDADE

No transcorrer da realização dessa pesquisa e construção desse texto, foram relatados, em documentos ou em depoimentos, poucos momentos de situações de extremas dificuldades. É evidente que para a construção das moradias, estradas, deslocamento e traslado das famílias, das primeiras plantações, questões relativas à saúde, estruturais e educacionais, as dificuldades foram muitas. Mas, na maioria das narrativas, foi perceptível que essas dificuldades eram superadas com certa facilidade pela prevalência e a presença de um forte sentimento comunitário entre os moradores de Tunas.

Relacionadas à escola, mais precisamente aos professores, encarregados em instruir as crianças da comunidade, a doação de produtos das próprias lavouras para os professores eram constantes, sendo uma forma de agradecer e retribuir seus esforços, conforme é destacável na narrativa a seguir:

Tínhamos a vaquinha chamada de Bonita, que meu pai trouxe junto com nossa mudança de Cerro Largo para Tunas em 1953. Ela dava bastante leite, e um pouco deste leite meus pais ofereciam a professora Helga. Lembro que eu era a encarregada em levar na casa da professora o leite antes de ir para a escola (depoimento de A1).

Por meio de mutirões, segundo Kreutz (2004), cada comunidade auxiliava na construção da escola, igreja e também na construção da casa do professor. Em Tunas, durante os primeiros anos de funcionamento da escola, não houve a necessidade da construção da casa do professor, já que, segundo depoimentos a professora Helga, num primeiro momento, ela residia com seus pais e, posteriormente, fora morar com seu esposo em sua casa própria. Já o professor Anno Back residiu, por algum tempo, na casa de seu irmão, mas

“[...] quando nós casamos, minha esposa e eu fomos morar em nossa própria residência e próximo dela, tínhamos um terreno que foi doado pela comunidade de Tunas onde plantamos um pouco de milho e feijão para nosso sustento” (narrativa de P2).

Além de contribuições do povo por meio de doações aos professores, havia outras formas de participação comunitária como a citada nesse último parágrafo.

Ao se tratar de um povo com fortes influências da Igreja Católica, momentos vinculados com a religiosidade, como a preservação dos dias santos e a organização de festividades, seguindo os valores e crenças de sua localidade, eram bastante valorizados. A instituição escolar também participava destes momentos como responsável em auxiliar na divulgação e na organização das comemorações. Também as diretrizes de arrecadação de doações eram realizadas pela escola, por meio de avisos às crianças que assim comunicavam seus respectivos pais. Um destes avisos destaca a festa a Santa Cecília

Pede-se que se faça uma coleta de doações para a festa de Santa Cecília, assim como: batatinhas, ovos, manteiga, cebolas, galinhas, etc. Essas doações deverão estar até amanhã à noite na casa do Sr. Valter Bieger. Os meninos todos devem se comprometer a trazer ao menos dois a três espetos cada um. Os espetos poderão trazê-los sábado de manhã. Assina. Anno Back – diretor. (Caderno de Avisos 19 de novembro de 1969).

A participação da comunidade na doação de alimentos e materiais para as festividades era fundamental. Sem sua indispensável ajuda, a dificuldade nos preparativos para as festividades e mesmo no seu desenvolvimento seria grande.

Aos poucos, com a estruturação da comunidade, na sua forma física como também espiritual, a questão do lazer e do tempo livre entre os habitantes também foi fundamental e indispensável no desenvolvimento de questões afetivas e sociais. Nesse sentido, no diário número três, do Pe. Edvino Bremm, datado em 24 de julho

de 1960, o destaque refere-se aos momentos de descontração do povo de Tunas. As considerações descritas pelo padre são as seguintes

À noite pelas 8.15 horas teve início a hora divertida (Fröhliche Stunde), como preparação do dia do colono 25 de julho. Desenvolveu-se um programa rico de 19 pontos, cânticos, poesias, peças cômicas, melodramas, e peças musicais. Entraram mil, duzentos e poucos cruzeiros da coleta que fizeram no intervalo tendo sido grátis a entrada.

Comemorações como as descritas acima, serviam para arrecadar fundos para a Igreja, os quais deveriam ser convertidos em benefícios para a própria comunidade. Os preparativos para as festas de padroeiros mobilizavam toda a comunidade, e novamente no diário número três, na data de 25 de julho de 1960, Pe. Edvino Bremm descreve a respeito de uma “*Quermesse*”.⁹⁰ A frase demonstra o sentimento de colaboração entre os habitantes a fim de se obter lucros em benefício da comunidade

Realizada no antigo salão de Beno Fröhlich, que pertence agora à sociedade, houve quermesse em benefício da caixa, comunidade e casa canônica [...]. No fim deu, com surpresa de todos 51.594,00 cruzeiros de lucro (BREMM, Edvino, 1960).

O envolvimento da comunidade tornava-se fundamental para sustentar o seu desenvolvimento, principalmente nas estruturas educacionais e sociais. Sabe-se que muitas foram as influências sofridas para a constituição do processo escolar em Tunas, porém as diversas iniciativas tornaram-se indispensáveis para superação das dificuldades daquele período histórico.

Estudar o processo escolar é perceber que diversos são os caminhos para serem seguidos. Além disso, carregado por subjetividades, focar nosso olhar simplesmente para as práticas e culturas escolares ou sociais não basta, é preciso relacioná-las ao tempo, espaço, contexto, aos indivíduos e nas mais diversas formas e interferências comumente enraizadas nas instituições de ensino.

⁹⁰ São festas realizadas em diferentes épocas de acordo com cada paróquia. Sua origem está ligada a religião católica. Era a festa do santo padroeiro da paróquia ou aniversário da igreja.

3.5 PONTUANDO A IMPORTÂNCIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM CARACTERÍSTICAS DE ESCOLA COMUNITÁRIA

Cada processo educacional, dentro do seu contexto ou momento histórico, possui, diante de sua trajetória, inúmeras formas de investigação. Os processos ocorridos em diferentes comunidades étnicas são detentoras de importantes particularidades. As escolas surgidas em diferentes regiões, mas por grupos étnicos semelhantes, possuem características únicas que diferenciam uma de outra. Nesse sentido, o intuito deste subcapítulo é pontuar a importância para a Escola de Tunas e o seu povo ter tido características de escola comunitária, apesar de ter sido escola pública.

Todos os agentes envolvidos, desde a Igreja por intermédio dos padres jesuítas, a comunidade representada pelas suas lideranças e o próprio governo tiveram suas contribuições para a consolidação da escola em Tunas. Muitas reuniões, diálogos e discussões foram necessários, sendo que cada um dos setores envolvidos, diante da sua autonomia, das possibilidades e condições físicas ou materiais pode contribuir para o início do processo escolar em Tunas.

Os descendentes de imigrantes alemães que se estabeleceram na região de Porto Novo trouxeram, além da cultura e tradições, a importância da escolarização para as crianças. Até a década de trinta, na região de Porto Novo, não havia escolas públicas, e sim escolas comunitárias, estruturadas e intimamente dependentes do clero. Cada comunidade construía o prédio com seus recursos e mantinha sua própria escola, que tinham como função “alfabetizar, educar e doutrinar as crianças” (RAMBO, 1994, p. 19).

A questão da religiosidade estava bastante enraizada nas famílias, e, na escola, diariamente temas ligados a doutrinas religiosas, aos valores e condutas defendidas pela Igreja, orações e orientações sobre catecismo eram desenvolvidos com os alunos. Nessas mesmas escolas, a manutenção do professor era feita pelas próprias famílias, sem onerar o Estado (EIDT, 1999, p.24).

Já a Escola Municipal de Linha Tunas, implantada cerca de quinze anos após a Nacionalização do Ensino, foi regulamentada pelo então recém município Itapiranga. Um dos principais encargos do governo municipal foi a contratação de um professor, bem como o pagamento de seus vencimentos mensais. Tal

incumbência foi oficializada através de um decreto, assinado pelo Prefeito Municipal de Itapiranga, o Sr. Wilibaldo Schoeler, em 18 de fevereiro de 1954.

Tratando-se da instalação e desenvolvimento escolar em Tunas, apesar de ter sido escola pública, algumas características advindas das escolas comunitárias foram fundamentais para o seu desenvolvimento.

Sabe-se que pela comunidade de Tunas estar fixada em um local teoricamente isolado, sem grandes estruturas para aglomeração de pessoas, a sua escola passava a ser um meio e local de encontro comunitário. Devido a sua estruturação física, de escola/capela num mesmo local, era ali que as pessoas se encontravam, conversavam, partilhavam as alegrias e as lutas do dia a dia, recebiam informações importantes, não só da vida da comunidade católica, mas de todos os segmentos da sociedade.

Neste mesmo prédio, as aulas eram ministradas, em classes multisseriadas e de unidocência, a semelhança às escolas comunitárias ou paroquiais. A pedagogia de unidocência era uma grande arte e um grande desafio, e, segundo Kreutz (2004, p. 241), “os professores sabiam que o resultado positivo de seu trabalho em escola unidocente estava ligado diretamente à habilidade em dinamizar a cooperação entre os alunos, atribuindo responsabilidades, distribuindo tarefas e controlando atividades”.

Um segundo elemento que traz referência aos princípios de escola comunitária na escola de Tunas, diz respeito à ajuda das famílias para a construção e manutenção do prédio escolar. Todos os moradores colaboravam como podiam, alguns doando madeiras, outros prestando auxílios na capina dos arredores do prédio escolar ou ainda na sua própria construção. Anualmente eram feitos mutirões para reparos na estrutura física e demais diretoria escolar, eleita pelos próprios moradores, organizava os afazeres a serem realizados.

Já os membros da comunidade escolar tinham outra função especial, a de definir o professor para ministrar as aulas a seus filhos. Nos capítulos anteriores, vimos que na escola de Tunas a semelhança as escolas comunitárias, refere-se à definição da primeira professora. Quando em 1956 houve a necessidade de um professor formado para ministrar as aulas na escola de Tunas, os membros da Igreja e da comunidade escolar reuniram-se a fim de definirem este professor. Por sua família residir em Porto Novo, e ele ser filho de descendentes de imigrantes alemães, ambientado com a cultura e as tradições germânicas, e conhecer

razoavelmente a língua alemã, foram considerados atributos que valorizaram a vinda de Anno Back a Tunas. No entanto, acompanhamentos do seu desempenho, contribuições quando necessárias também foram prestadas pela comunidade escolar ao novo professor, a fim de assegurar uma boa educação às crianças. Ficava claro que a função dele não seria somente alfabetizar as crianças, mas, sim, formar cidadãos úteis e ativamente engajados na vida comunitária (RAMBO, 1994, p. 87).

Entre as características das escolas comunitárias e que se assemelham à escola de Tunas, merecem realce as atribuições do professor na comunidade que se estendiam para além da escola. Pela sua participação ativa na comunidade, destaca-se o professor Anno, que exercia, além da docência, inúmeras funções na própria comunidade: organização de celebrações e de festividades, assistência religiosa a doentes, aconselhamento e promotor da paz e da harmonia na comunidade. Assim seu bom relacionamento com o vigário era fundamental, enfatizando as funções relativas ao ensino e à prática da religião, descrevendo-o como um colaborador do clero (Kreutz, 2004).

Para os professores que lecionaram durante a década de cinqüenta,⁹¹ inúmeras vezes os pais de seus alunos faziam doações como forma de gratidão às suas funções desempenhadas na escola e na comunidade. Eram habituais as doações de produtos oriundos de suas próprias lavouras, como por exemplo: carne, leite e ovos, sementes, hortaliças e vegetais em geral.

Nesse contexto, podemos entender que, para o povo de Tunas, o fato de ter uma escola proporcionando uma educação formal, foi de extrema importância para pais, alunos, líderes, Igreja, enfim, todos os membros da comunidade. Indiferentemente de ela ter sido uma escola pública, diversos fatores expostos e referendados até o momento, evidenciam a sua íntima relação com as escolas comunitárias, amplamente difundidas entre os grupos étnicos que se estabeleceram no país.

Contribuições para uma melhor compreensão das origens e da história da comunidade foram possíveis através dos estudos sobre o processo escolar do município. Desde sua origem e durante todo o processo de desenvolvimento, a escola mostrou ser um grande elo de união entre as pessoas. Embora tenham

⁹¹ Professoras Helga Follmann e Hilda Anschau e o professor Anno Back.

ocorrido iniciativas frustradas, algumas desavenças e discussões entre os moradores, era por meio da escola que os habitantes compartilhavam sentimentos, tradições, culturas, religião e práticas em benefício individual e, principalmente, comunitário.

Participar ativamente das ações e da vida da comunidade era ao mesmo tempo participar da escolarização e educação das crianças. Subsidiando esta educação, das mais variadas formas, estariam contribuindo às futuras gerações, na formação integral dos educandos e, principalmente, de novos líderes, desenvolvendo os ideais comunitários vivenciados até então.

Diversos ex-alunos que tiveram sua escolarização em Tunas durante os anos de 1954 e 1974, após a continuidade dos estudos, retornaram à escola como membros docentes da instituição. Isso demonstra que a escolarização e a educação recebidas naquela instituição fizeram diferença em suas vidas, e que a escola alcançou seus objetivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A pior coisa que pode acontecer na vida de uma pessoa não é quando seu projeto não dá certo, seu plano de ação não funciona ou quando a viagem termina no lugar errado. O pior é não começar. Esse é o maior naufrágio”.
(Amyr Klink).

Pesquisar o processo escolar em uma comunidade étnica é algo extremamente amplo, pois diversos são os caminhos e as linhas de pesquisa que podemos seguir. Analisar um contexto educacional é partir do princípio de que inúmeras relações, discursos e direcionamentos são adotados, não somente na escola, mas em todo o seu entorno. Embora o foco dessa pesquisa tivesse sido o processo escolar de Tunápolis, também foi fundamental compreender e contextualizar momentos anteriores à efetivação da escola, bem como a maneira que ela foi desenvolvida, as práticas adotadas e os agentes que fizeram parte desse processo, situado entre os anos de 1954 e 1974.

Diante do estudo do processo histórico e escolar de Tunápolis, iniciado em meados da década de cinquenta, é importante observar que esse processo ocorreu após as tensões ocorridas por ocasião da segunda guerra mundial. O novo contexto permitiu algumas especificidades nesse processo: houve maior atenção e diálogo para integrar as políticas públicas, com os interesses e a perspectiva da liderança comunitária local, evitando-se traumas e tensões, bastante frequentes em momento histórico anterior de nacionalização das escolas dos imigrantes e seus descendentes no estado de Santa Catarina.

Ao tratar sobre os agentes (governo, Igreja e líderes comunitários) que propulsionaram o funcionamento da escola de Tunas, o destaque especial remete-se à disponibilidade e à capacidade de diálogo, sendo que cada qual se responsabilizou por determinados segmentos, a fim de desenvolverem a escolarização de seu povo. O governo oficializou a Escola Municipal Sede Tunas e encarregou-se pelo pagamento do professor. A Igreja católica, a base da espiritualidade na comunidade, contribuía com o preparo dos alunos e demais habitantes no desenvolvimento de valores e princípios morais, de cidadãos conscientes e participativos da vida comunitária. Já a comunidade não media esforços para auxiliar na construção da *Schulkapelle*, elegeu uma diretoria escolar à qual cabia a responsabilidade direta de conservação, ampliação e alienação do

patrimônio físico da escola, ou ainda aspectos relacionados ao professor (RAMBO, 1994, p. 98). Quanto a definição do professor, a comunidade escolar possibilitou incorporar no magistério da escola pública professores oriundos do próprio grupo de migrantes, com facilidade de interação com os moradores da comunidade.

Convém lembrar que nas escolas paroquiais teuto-brasileiras, as três instâncias formativas – a escola, a Igreja e a família – trabalhavam em conjunto (KREUTZ, 2004). Essas mesmas características de educação, vinculadas à religiosidade, ao respeito para com o outro, aos valores e princípios de coletividade foram preservadas no convívio familiar e disseminadas de geração em geração.

A língua pode possuir um papel fundamental na identificação dos grupos étnicos, e ao destacar os habitantes de Tunas, sem dúvida, foi um dos símbolos mais cultivados. Mesmo que proibida no final da década de trinta, pela imposição da Nacionalização do Ensino, a língua ou o dialeto alemão foi utilizado em momentos específicos durante as aulas na escola de Tunas. Muitas crianças chegavam à primeira série sem saber uma palavra em português, “[...] *embora fosse proibido, mas a gente tinha que usar um pouco do alemão para o aluno poder aprender*” (narrativa de P2). Para tanto, compreender e comunicar-se na língua alemã era fundamental para todos os moradores, inclusive para o professor.

Algumas atribuições quanto à proibição da língua alemã na escola foram respeitadas a fim de inculcar a importância da língua pátria nos alunos. Uma das atitudes encontradas foi transformar os alunos em fiscais da língua, delatando os colegas que falavam em alemão. Apesar dessa pressão sobre a língua alemã, a comunicação entre idosos ou até mesmo entre casais mais jovens, quando em ambiente familiar ou de amigos, algumas celebrações religiosas e cânticos são realizados até hoje no dialeto alemão. Essa realidade pode ser constatada em muitas das entrevistas realizadas que tiveram maior êxito, devido à possibilidade dos entrevistados poderem se expressar no dialeto alemão.

É evidente que a utilização da história oral trouxe inúmeras contribuições para a pesquisa, pois, conforme Vidigal (1993), ela privilegia a abordagem de aspectos da vida cotidiana, pouco documentada por escrito. Nesta mesma linha, Cassab & Ruscheinsky (2004) argumentam que a história oral possibilita que indivíduos possam ser ouvidos, deixando registros de sua própria visão de mundo e aquela do grupo social a que pertencem. Concordando com os autores acima, acredito que as experiências comunitárias e escolares como docentes ou como

alunos, fizeram os entrevistados recordarem sua realidade vivida, lembrando e revivendo o tempo, expondo as suas vivências.

Cada uma das narrativas evocadas estava carregada de significados próprios, de sentimentos, emoções, tristezas, alegrias ou frustrações, até então preservadas na memória. Importa buscar as palavras de Cassab & Ruscheinsky que chamam a atenção para as fontes orais, “[...] pois estas nos revelam não só sobre o que o sujeito social fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que no presente pensa que fez (2004, p. 15)”. Embora a história oral tivesse sido uma das principais fontes de investigação dessa pesquisa, não se buscou a veracidade dos fatos, mas, sim, identificar as diferentes versões sobre os fatos ou processos e explorar sua riqueza (LANG, 1996).

Acredito que foi de grande valia a utilização de fotografias durante momentos específicos das entrevistas. Os retratos auxiliaram a recordação dos fatos, mais especificamente aos ex-alunos da escola de Tunápolis, que puderam analisar a si mesmos em determinadas imagens⁹², lembrar seus colegas e professores, fazer observações pontuais sobre suas vestimentas, seus calçados, suas posturas, entre outros. Essas imagens evocaram momentos e situações que possivelmente não seriam explorados sem a ajuda deste instrumento, confirmando as informações prestadas.

Ao se analisar uma instituição escolar inserida em um determinado grupo étnico, é imprescindível retomar as atribuições e funções do professor. Desde a fundação da escola de Tunápolis, até cerca de 1960, era de responsabilidade do professor, desenvolver todos os aspectos relacionados à escola, entre elas: as matrículas anuais, as frequências diárias, o preenchimento de relatórios, a participação nas reuniões pedagógicas, a organização de reuniões com os pais, entre outras. Além dessas funções, também era de sua responsabilidade, auxiliar o desenvolvimento comunitário, organizando eventos, festividades e celebrações, servindo de elo entre a Igreja, a escola e as famílias. Essas características do professor da escola Municipal de Tunas assemelham-se em muito com a figura do professor paroquial das escolas teuto-brasileiras, pois sua ação educativa na escola deveria ter vinculação com a ação educativa na comunidade, tornando-se

⁹² Referência a figura 9 da página 78.

localmente o agente principal dessa orquestração educativa, vinculando a escola e comunidade (KREUTZ, 2004).

Já com relação às culturas e práticas escolares adotadas em Tunápolis, algumas merecem considerações. Ao pensar na escola como um todo, temos que ter em mente os diversos agentes e atores que fazem parte desta instituição. Algumas das culturas escolares produzidas são particulares a cada instituição de ensino, dependentes da demanda, do contexto e do momento histórico. Durante seis anos, a escola e capela funcionaram num mesmo espaço; o seu interior continha quadros e imagens de santos, os quais eram utilizados não somente aulas de catecismo, mas diariamente, bem como orações e cânticos religiosos eram entoados. De tempos em tempos, o pároco da região passava um dia pela escola, a fim de conferir e fomentar os princípios religiosos entre os alunos.

Também como cultura ou prática escolar, a premiação dos melhores alunos era constante na escola de Tunas e muito prestigiada pela comunidade. Entre os critérios adotados para se receber um título de melhor aluno, destacavam-se as notas dos exames finais, que serviam também como medida de controle sobre a qualidade do ensino, pois eram aplicados por professores de outras escolas, semelhantes aos exames finais adotados nas escolas paroquiais. Um segundo critério bastante valorizado era a presença nas aulas, de forma que dificilmente os alunos faltavam e quando isso acontecia, geralmente era por motivo de doença. Os pais sabiam da importância e da frequência diária de seus filhos na escola, pois ela, de fato, integrava as realidades circunstanciais mais importantes na vida do colono (RAMBO, 1994), saber ler, escrever, fazer cálculos e aprender os princípios religiosos.

Muitos relatos deram ênfase à figura do inspetor escolar, sendo que os professores preparavam os alunos para o momento das suas visitas. De fato, muitas das recomendações sugeridas pelos inspetores abordavam aspectos metodológicos, teóricos e práticos, como por exemplo, “aumentar o número de exercícios de determinada disciplina ou ainda exigir capricho dos alunos”. Uma característica que chamou muita a atenção e que novamente merece destaque foi a quantidade de elogios prestados pelos inspetores, aos professores. Assim, a comunidade sentia-se engrandecida pela qualidade do trabalho do professor, desenvolvendo a educação aos seus filhos.

Nessa mesma escola, alguns projetos ou organizações intra-escolares também merecem reflexão. Ao destacar a fundação do Clube Agrícola, é de grande valia a relação entre as vivências do cotidiano familiar dos alunos, como o cultivo de sementes, hortaliças e frutas, com os conteúdos desenvolvidos na sala de aula. Porém, convém destacar a definição de Pio XII como patrono do Clube Agrícola. Entre as hipóteses, a idéia que mais se aproxima quanto à escolha do Papa Pio XII como patrono do Clube Agrícola gira em torno da expectativa de sua beatificação, e pela sua insistência nos manifestos e trabalhos pela paz no mundo. Já a criação do Pelotão da Saúde na escola de Tunas foi desenvolvida de acordo com as propostas das políticas higienistas e discursos médicos vigentes na década de sessenta. Diversos hábitos foram desenvolvidos nos alunos: o uso de roupas limpas, a importância da limpeza da sala de aula e do pátio e o auxílio aos primeiros socorros em caso de acidentes no pátio da escola. Estes hábitos desenvolvidos nos alunos da escola pesquisada seriam então transferidos aos seus familiares. Conseqüentemente a definição do seu patrono, "Oswaldo Cruz", estava de acordo com as suas atividades em benefício à saúde individual e coletiva do ser humano.

Não poderia deixar de destacar a importância das práticas sociais desenvolvidas na comunidade. O auxílio na construção de estradas e moradias, na semeadura e colheita das plantações era dado com forte sentimento comunitário entre os moradores de Tunas. Festas homenageando padroeiros, casamentos comunitários e bailes passaram a ser eventos constantes entre os habitantes desse núcleo rural. Nesses momentos, novamente práticas de pertencimento étnico às tradições e culturas de seus antepassados foram cultivados.

Evidentemente que a constituição da escola foi, sem dúvida, um momento em que a comunidade pôde iniciar um processo de desenvolvimento mais sustentável. As características e semelhantes da escola pública de Tunápolis, presentes na concepção das escolas comunitárias, foram fundamentais para o seu desenvolvimento, pois a comunidade necessitou unir esforços, fazer mutirões e ainda trabalhar com coletividade para dispor de uma instituição escolar. Os indícios sinalizam que os sujeitos que presenciaram e vivenciaram os primórdios da escolarização de Tunápolis sentem-se pertencentes tanto da história de seu povo quanto da história da própria escola.

Por fim, pensar nas especificidades e concepções de cada grupo, significa considerá-las sempre numa dinâmica de constante transformação. Certas

características transmitidas de geração em geração sofreram modificações, e o seu entendimento torna-se fundamental. Alguns questionamentos não foram possíveis de serem analisados nesta dissertação, como é o caso das constantes mudanças na nomenclatura da escola, ou a implantação oficial da 5ª série somente no ano de 1974, o que pode servir como base para futuros estudos.

Ao destacar a frase de Falcon (2006, p. 335), “o historiador é o tecelão, mas a qualidade do tecido depende da firmeza e cor dos fios”, questiono-me quanto a uma melhor utilização das fontes consultadas, ou ainda, a possibilidade de descoberta de diferentes fontes, como por exemplo, documentos, relatórios, fotografias ou ainda de outras entrevistas, que poderiam ter engrandecido mais esse trabalho.

Durante todo o transcorrer desta dissertação, enfrentei diversos desafios em uma área até então pouco frequentada por mim. As novas leituras, as tentativas de escrita, o mapeamento e triagem das fontes deixaram inúmeras marcas e aprendizagens, e, nesse momento, o valor desta experiência chega a ser difícil de expressar. Apesar de todos os empecilhos e dificuldades, hoje percebo e afirmo com muita segurança, que todo este esforço valeu à pena.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FIORI, Neide. A nacionalização do Ensino em Santa Catarina: tempos de guerra e de controle político-cultural. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 13, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDETT, Isabel Cristina. CHRISTOFF, João Carlos. *Pe. Balduino Rambo, S. J.: Patrimônio Em Boas Mãos*. Mostra de Pesquisa do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, ago. 2009.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.1, n. 4, jan./dez. 2005.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Escola(s), memória(s), cultura(s): cruzando histórias. In: PERES, Eliane TRAVERSINI, Clarice; EGLERT, Edla; BONIN, Iara. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos currículos e culturas*: Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 3, 2008.
- BAVARESCO, Paulo Ricardo. *Os ciclos econômicos do extremo oeste catarinense: modernização, progresso e empobrecimento*. 2003. 155f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2003.
- BIEGER, Egon Inácio. *Êxodo rural e desenvolvimento rural local, estudo de caso do município de Tunápolis-SC*. 2006. 99p. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Univali, Itajaí, 2006.
- BURKE, Peter. Fotografias e retratos. In: *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- _____. *O que é História Cultural?* Trad. de Sérgio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- CASSAB, Latif Antonia & RUSCHEINSKY, Aloisio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. *Revista Biblos*, Rio Grande, n. 16, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *Entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difusão Educacional, 2002.
- _____. *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990.
- _____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 5, n. 11, jan./abr.1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.

DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru, SP: Edusc, 2002.

EIDT, Paulino. *Porto Novo: da escola paroquial ao projeto de nucleação – uma identidade em crise*. Ijuí, RS. Ed: Unijuí, 1999.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, v. 11, n. 32, maio./ago. 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

_____. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n. 14, mai./jun./jul./ago., 2000.

FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 231-260, jul./dez. 2002.

GIRON, Loraine Slomp; BERGAMASCHI, Heloisa Eberle. *Terra e Homens: colonos e colônias no Brasil*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Língua, cultura e valores: um estudo da presença do humanismo latino na produção científica sobre imigração italiana no sul do Brasil*. Porto Alegre: EST, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas. n. 1, jan./jun. 2001.

JUNBLUT, Roque. *Porto Novo: um documento histórico*. Itapiranga (SC). Edições SEI – FAI, 2005.

KREUTZ, Lúcio. A Associação de Professores Católicos da Imigração Alemã, no RS, e a Campanha da Nacionalização do Ensino (1920-1939). In: *Muitas Faces de uma Guerra: 60 anos do término da Segunda Guerra Mundial e o processo de Nacionalização no Sul do Brasil*, v. único, 2005.

_____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n. 15, nov./dez. 2000a.

_____. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, Telmo (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 1994.

_____. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. In: MAUCH, C.; VASCONCELOS, N. *Os alemães do Sul do Brasil*. Canoas: Ed. da Ulbra, 1994.

_____. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 107, jul. 1999.

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

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

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. In: RENK, Valquíria Elita. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007. 494f. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2007.

LUCHESE, Terciane; KREUTZ, Lúcio. Índícios para pensar a relação idade / frequência nas escolas da região colonial italiana, RS, 1875 a 1930: tempos de vida e de escola. *Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul*, ANPED SUL, Londrina, PR, 2010.

MACHADO, Nilson José. Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio. In: *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. In: SANFELICE, José Luis e outros (Org.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999a.

_____. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, José Luis e outros (Org.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999b.

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). *Práticas educativas culturais escolares de profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MEYER, Dagmar e Estermann. *Língua e religião como instituintes da nacionalidade: cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. In: CUNHA, J. L. da, GÄRTNER, A. Imigração alemã no Rio Grande do Sul: História, Linguagem, Educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2003.

MONTEIRO, Jaecyr. *Nacionalização do Ensino: uma contribuição à História da Educação*. Florianópolis, UFSC/Fepese, 1984.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. NÓVOA, António (Org.). 2. ed. Porto Editora, Ltda., Porto, Portugal, 2000.

NÓVOA, António; HAMELINE, Daniel; SACRISTÁN, J. Gimeno; ESTEVE, M. José; WOODS, Peter; CAVACO, Maria Helena. *Profissão professor*. Porto Editora Ltda., Porto, Portugal, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (Séculos XIX e XX)*. Anos 90. Porto Alegre, n. 4, dez. 1995.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set./out./nov./dez. 2004.

PIEIDADE FILHO, Lúcio de Franciscis dos Reis. Asseados e valorosos: o pelotão de saúde Oswaldo Cruz e sua cruzada higienista. *Temporalidades Revista de História, Belo Horizonte*, UFMG, v. 1, n. 2, ago./dez. 2009.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 1998.

RAMBO, Arthur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 1994.

RENK, Valquíria Elita. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e Nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. *Revista Brasileira de História da Educação*. Ed. Autores Associados. Campinas, SP, n. 24, set./out. 2010.

SARAT, Magda. *Memórias da infância e histórias da educação de imigrantes estrangeiros no Brasil*. In: Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, Piracicaba, 2004.

SCHLICKMANN, Vítor. *Identidades, Culturas e Memórias de Ex-Professores – Porto Novo – Itapiranga – SC*. 2002. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2002.

SCHMITZ, Egídio F. *O Homem e a educação: fundamentos de filosofia da educação*. Porto Alegre: Sagra, 1984.

SEYFERTH, G. *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí*. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1982.

STANO, Rita de Cássia M. T. *Identidade do professor no envelhecimento*. São Paulo: Cortez, 2001.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. *Declaração Universal da Unesco sobre a diversidade cultural*. Adotada pela 31ª Sessão da Conferência Geral da Unesco. Paris, nov. 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; BICCAS, Maurilane de Souza. *As múltiplas estratégias de escolarização do social em São Paulo (1770-1970): cultura e prática escolares*. Projeto Temático desenvolvido pelas autoras na Faculdade de Educação, USP, 2003.

VIDIGAL, Luís. A história oral: o que é, para que serve, como se faz. *Cadernos do projeto Museológico sobre Educação*, Santarém, 1993.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. *A pesquisa em história*. São Paulo: Ática, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 0, set./out./nov./dez., 1995.

ZEN, Mariane Werner. Brasileiros Pelas Letras: Atividades de Associações Auxiliares da Escola no Grupo Escolar Alberto Torres (1941 – 1959) Brusque –

Santa Catarina. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da educação: Anais*. Uberlândia, MG, abr. 2006.

Fontes consultadas e depositadas no Acervo da Escola de Educação Básica Pe. Balduino Rambo, Tunápolis, SC

Ata de fundação do Clube Agrícola Pio XII, de 17 de junho de 1967.

Ata de fundação do Pelotão da Saúde Oswaldo Cruz, de 31 de outubro de 1969.

Ata do Clube Agrícola Pio XII, de 12 de dezembro de 1967.

Ata do Clube Agrícola Pio XII, de 13 de março de 1968.

Ata do Clube Agrícola Pio XII, de 2 de junho de 1971.

Ata de n. 3, do Pelotão da Saúde Oswaldo Cruz, de 01 de dezembro de 1971.

Caderno de avisos da Escola, de 19 de novembro de 1969.

Caderno de avisos da Escola, de 22 de agosto de 1969.

Caderno de matrículas da Escola Municipal Sede Tunas, ano 1954.

Compilação xerográfica histórica da Escola da sede Tunas.

Curriculum Vitae do Patrono Pe. Balduino Rambo.

Livro de Registros de Frequência Diária: 1954-1960.

Registro de frequência diária, fevereiro de 1955. Livro de Registro Escolar – Matrícula, Frequência diária e Aparelhamento Escolar (Modelo III), anos 1955 a 1958.

Relação de diretores entre os anos de 1974 e 2011.

Relação dos primeiros alunos matriculados na Escola Municipal Sede Tunas em 1954 – Livro de matrículas da Escola Municipal Sede Tunas.

Resultados dos exames finais, de 9 de dezembro de 1959. Quadro Geral dos Exames Finais.

Termo de Inspeção expedido pelo Pe. Ervino Schmidt, Inspetor Escolar, em 04 de outubro de 1954. Livro de Frequência diária de 1954.

Termo de Visita expedido pelo Pe. Ervino Schmidt, Inspetor Escolar, em 1954. Livro de Frequência diária de 1954, professora Helga Anchau Follmann.

Termo de Visita expedido pelo Pe. Ervino Schmidt, Inspetor Escolar, em 18 de novembro de 1959.

Termo de Visita do Sr. Lovatel, Inspetor Escolar, em 24 de maio de 1962.

Termo de Visita do Sr. Lovatel, Inspetor Escolar, em 13 de agosto de 1963.

Fontes consultadas e depositadas no Acervo do Museu Municipal de Tunápolis

Anúncio de venda de terras em Linha Tunas, Porto Novo. Revista Skt. Paulusblatt, n. 9, ano 48. 1965.

Diário do Pe. Edvim Bremm, de 20 de novembro 1959.

Diário do Pe. Edvim Bremm, de 08 de dezembro 1959.

Diário do Pe. Edvim Bremm, de 24 de julho 1960.

Diário do Pe. Edvim Bremm, de 25 de julho 1960.

Fotografias diversas

Jornal União Regional. “A vida e obra de Otto José Bieger”. p. 9, dez.1997.

Relação das famílias e demais moradores a residirem em Tunas, durante anos de 1951, 1952, 1953 e 1954.

SCHNEIDER, Pe. Balduíno. “Dass letzte land von Porto Novo” (A última terra de Porto Novo). Revista Skt. Paulusblat. Agosto, 1952.

Fontes encontradas em acervos pessoais

Boletim Escolar. Disciplinas ministradas durante os anos de 1956 e 1959 – primeira a quarta série. Acervo pessoal da ex-aluna Lucila Maria Bieger Spies.

Boletim Escolar. Disciplinas ministradas durante os anos de 1962 e 1965 – primeira a quarta série. Acervo pessoal da ex-aluna Imelda Bieger.

Fotografias diversas

Ofício emitido pelo Prefeito Municipal de Itapiranga, Sr. Willibaldo Schoeler, referente contratação da professora Helga Anchau Follmann como regente da Escola Municipal da Linha Tunas. 18 de Fevereiro de 1954. Acervo pessoal de Marli Follmann Lunkes.

Referências eletrônicas

Balduíno Rambo – Biografia. Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Baldu%C3%ADno_Rambo>. Acesso em 10 de abril de 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 12 de dezembro de 2010.
Imagem Google – Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Tun%C3%A1polis>>. Acesso em: 2 dez. 2010.

Papa Pio XII, Biografia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Papa_Pio_XII>. Acesso em: 8 jan. 2011.

Pe. Balduino Rambo, S.J. Texto publicado por Marlise Regina Meyrer (Professora Mestre em História) no jornal Diário de Canoas, em 23/11/1999. Disponível em: <<http://www.museum.in.ufrgs.br/porRambo.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

Prefeitura Municipal de Tunápolis – SC. Página na internet. Disponível em: <www.tunapolis.sc.gov.br>. Acesso em: 23 jun. 2009.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A docência e as instituições escolares nas políticas culturais para a educação rural. Disponível em: <www.sbhe.org.br/.../Noeli%20Valentina%20Weschenfelder%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – OFÍCIO CEP/FUCS 406/2010 EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP/FUCS.



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEP/FUCS

Of. CEP/FUCS 406/2010

Caxias do Sul, 25 de Novembro de 2010.

Projeto: 458/10

Pesquisador Responsável: Lúcio Kreutz

Título: “O processo escolar no município de Tunápolis - SC, 1954 a 1974: escola pública com característica de escola comunitária?”

Este projeto foi considerado APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos, inclusive quanto ao seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Versão Aprovada CEP/FUCS, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais, especialmente as Resoluções 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde.

O CEP/FUCS deve ser informado de todos os eventos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP junto com seu posicionamento.

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96- Item IV.1.f) e deve receber cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d);

Relatórios Parciais e final devem ser apresentados ao CEP, semestralmente e ao término do estudo. O modelo de relatório consta no site do Comitê.

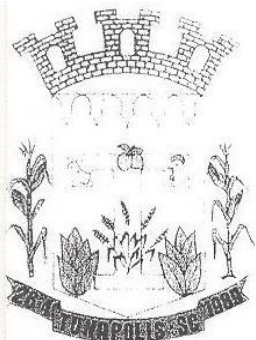
Lembramos que o pesquisador responsável é o representante legal pela posse e guarda de todo material envolvido na pesquisa.

Atenciosamente,

Ana Cristina de Araújo Vianna
Coordenadora Adjunta CEP/FUCS

CIDADE UNIVERSITÁRIA
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax PABX (54) 3218 2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGC/TE 029/0089530

**ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO,
ESPORTE, CULTURA E TURISMO DE TUNÁPOLIS, SC**



PREFEITURA MUNICIPAL DE TUNÁPOLIS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E TURISMO

DECLARAÇÃO

A SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E TURISMO, de Tunápolis SC, vem por meio deste, declarar ciência do andamento da pesquisa, “O PROCESSO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TUNÁPOLIS - SC, 1954 – 1974: ESCOLA PÚBLICA COM CARACTERÍSTICAS DE ESCOLA COMUNITÁRIA?” dirigida pela mestranda Isabel Spies sob orientação do Professor Lúcio Kreutz.

Tunápolis 08/10/2010

Atenciosamente

VIANEI HAMMERSCHMITT
Secret. Mun. da Educação,
Cultura, Esporte e Turismo
Portaria nº 2 288/2009



Viane Luis Hammerschmitt

Secretaria Da Educação, Esporte, Cultura e Turismo

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa “O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974: escola pública com características de escola comunitária?”, pretende examinar o processo de fundação e desenvolvimento da escola pública, da cidade de Tunápolis, SC, no período histórico de 1954–1974, tendo atenção especial para as semelhanças com as escolas étnico-comunitárias de imigrantes de fala alemã. Além disso, procura-se investigar o envolvimento e contribuição dos moradores da localidade, da Igreja, da agência de colonização (*Volkverein*) e de lideranças comunitárias neste processo que visava criar e conservar processos identitários do povo, ou seja, processos em que indivíduos de um determinado grupo tentam preservar valores, crenças e costumes, segundo o estilo das regiões de origem dessa população.

Para tanto serão analisados alguns documentos como atas, termos de visita de inspetores escolares, fotografias, diário de um pároco, e também serão realizadas entrevistas. As entrevistas poderão ser individuais ou coletivas, num total de 12 (doze) entrevistados, divididos em 4 (quatro) professores(as) que lecionaram na escola, 4 (quatro) aluno(as) das turmas no período de 1954-1974, e 4 (quatro) moradores e lideranças do município de Tunápolis. Na entrevista serão realizadas perguntas em que o entrevistado poderá falar livremente sobre o assunto. Se eventualmente, após a entrevista, percebermos a necessidade de retornar para nova entrevista e complementação dos depoimentos, agendaremos um novo encontro com o entrevistado(a), a fim de dar continuidade na coleta de dados. Após registrar as entrevistas, os entrevistados terão acesso ao documento que será lido, conferido e, posteriormente, manifestarão se concordam ou não quanto ao uso das falas para a pesquisa. As entrevistas serão gravadas e após o término da pesquisa, as fitas serão eliminadas.

O presente projeto é desenvolvido pela mestranda Isabel Spies, sob a orientação da professora Dr. Lúcio Kreutz.

A participação dos entrevistados para a pesquisa consiste em narrar suas histórias de vida, sendo que os resultados contribuirão para a Educação, e para à História da Educação do município de Tunápolis/SC.

Ressalta-se que os participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento como também, nenhuma espécie de dano, sendo sua identidade mantida em sigilo para assegurar sua privacidade. Além disso, enfatiza-se que a participação, tanto dos professores-sujeitos da pesquisa, quanto da aluna mestrande, não é remunerada. Ressalta-se que não haverá danos relacionados à saúde dos participantes do projeto.

Sua participação é voluntária sendo-lhe assegurado total liberdade em recusar-se a participar da pesquisa, bem como abandoná-la a qualquer momento. Toda e qualquer dúvida que você possa ter será esclarecida.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido (a), todos acima listados. Ficou claro que não sofrerei riscos, desconfortos, pelo contrário, poderei ser beneficiado (a) em virtude das discussões realizadas com o projeto.

Esta Pesquisa está vinculada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul – CEP/FUCS, situado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, sala 302, bloco A, Caxias do Sul – RS, CEP 95070-560 e telefone 32182100, ramal 2289.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Isabel Spies (Fone 54 – 9945 9741). Sua assinatura neste consentimento mostra que você entendeu essa pesquisa e concorda em participar. O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Data:...../...../.....

Nome legível do participante

Assinatura do participante

Isabel Spies – Orientanda – pesquisadora responsável
Fone: (54) 9945 9741 E-mail: isabelspies@ig.com.br

APÊNDICE 2

QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS PROFESSORES(AS) ENTREVISTADOS(AS)

Nome:

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento:/...../.....

Naturalidade:

Escolaridade:

Vida no magistério:

- 1) Qual a sua formação?
- 2) Onde e quando começou a atuar como docente?
- 3) Como foi o processo para a sua efetivação como professor(a) da escola?
- 4) Você já residia em “Tunas” antes de ser professor(a)? Se você não residia, como foi o processo de efetivar a sua residência?
- 5) Quanto tempo atuou no magistério?
- 1) Você utilizava alguns recursos para ministrar as aulas, por exemplo, livros, revistas, ou outros materiais?
- 2) Como o professor mantinha a disciplina na sala de aula?
- 3) Existia uma rotina diária na sala de aula? Como era? Recreio? Ajudantes?
- 4) Como era a disposição do mobiliário escolar? A estrutura escolar, mesas, cadeiras.
- 6) Como era a relação entre professor/aluno?
- 7) Qual a relação entre professor e as famílias?
- 8) Qual a relação entre professor/igreja/comunidade?
- 9) Como era a relação entre professor/direção/inspetores escolares?
- 10) Como era a sua convivência com demais habitantes da comunidade?
- 11) O seu papel como professor era valorizado pela comunidade?
- 12) Você atuava somente como professor na escola?
- 13) Se possuía outras funções, quais eram de sua responsabilidade?
- 14) Como foi a experiência de ser professor?

APÊNDICE 3

QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS ALUNO(AS) ENTREVISTADOS(AS)

Nome:

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento:/...../.....

Naturalidade:

Escolaridade:

Vida escolar:

- 1) Que memórias você tem presente, da escola que frequentou, enquanto aluno(a)?
- 2) Quais eram as suas expectativas ao ir para à escola? Elas se concretizaram?
Sim, Não, Quais as razões?
- 3) Quantos anos você tinha quando ingressou na escola? Quantos anos a frequentou?
- 4) Por que você foi à escola?
- 5) Como você se via enquanto aluno(a)?
- 6) Como era a relação entre professor e aluno? E a relação professor e diretor ou aluno e diretor?
- 7) Como era a relação entre escola e família?
- 8) Como a escola era vista pela comunidade?
- 9) Como a comunidade via a importância de encaminhar os filhos para a escola?
- 10) Você naquela época deu importância/valorização aos seus estudos?
- 11) A que disciplinas ou matérias era dada maior ênfase?
- 12) Como o professor mantinha a disciplina na sala de aula?
- 13) Quais os recursos usados pelo(a) professor(a) para ensinar?
- 14) Qual(is) o(s) material(s) escolar(s) usado(s) nas aulas?
- 15) Existia uma rotina diária na sala de aula? Como era? Recreio? Ajudantes?
- 16) Como era a disposição do mobiliário escolar?
- 17) Relembrando o seu tempo de aluno(a), qual(is) a(s) lembrança(s) que mais lhe marcaram?

APÊNDICE 4

QUESTÕES NORTEADORAS PARA OS MORADORES E LÍDERES COMUNITÁRIOS ENTREVISTADOS(AS)

Nome:

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento:/...../.....

Naturalidade:

Escolaridade:

A vida em Tunápolis:

- 1) Sua família é oriunda de que cidade? Quando ela se efetivou em Tunápolis?
- 2) Como foi o processo de efetivação da sua família?
- 3) Quais auxílios externos que receberam, desde o momento da instalação, desenvolvimento?
- 4) Como a família se sustentava?
- 5) Como a sua família se relacionava com as demais aqui instaladas?
- 6) Além do trabalho diário, quais as demais atividades que seus familiares faziam?
- 7) Havia um tempo livre ou lazer?
- 8) Quando uma nova família se instalava na comunidade, o que as demais faziam? Quais as contribuições físicas, materiais, sociais?
- 9) Como era o convívio entre as famílias?
- 10) Qual a língua que predominava nas comunicações entre a sua própria família e demais?
- 11) Havia trabalhos comunitários entre os moradores? Para quais aspectos o trabalho comunitário era realizado?
- 12) Qual a relação entre a família e a igreja, a família e a escola?
- 13) Você se considerava um líder na comunidade? Quais as principais funções que lhe eram atribuídas?
- 14) De que maneira os moradores se envolviam com o desenvolvimento da comunidade?