

O MESTRE ÚNICO: PROFESSOR COMUNITÁRIO NO OESTE DE SANTA CATARINA

Paulino Eidt¹

RESUMO: Nas frentes agrícolas das antigas colônias de imigração alemã dos séculos XIX e XX do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina se formou um modelo educacional desvinculado da estrutura do Estado. Povos isolados geograficamente e culturalmente, através de ações coletivas, instalaram e mantiveram um modelo comunitário de Educação. Os núcleos foram projetados para acolher todas as formas associativas da comunidade (Igreja, clubes, escola, cemitério e áreas de lazer). Em meio à selva, onde a sobrevivência só foi possível mediante a criação de um laço social horizontal, as 100 famílias, que em média compunham uma comunidade, construíram a escola, contratavam e pagavam seu professor e estabeleciam ações pedagógicas e conteúdos programáticos para seus filhos. O controle das engrenagens administrativas e as bases filosóficas e ideológicas da educação invariavelmente eram assumidos pela comunidade escolar. O Mestre único, problematizador, aproveitava a curiosidade epistemológica dos filhos de camponeses e através da ação pedagógica adaptava o conteúdo escolar aos saberes dos educandos. A presença do Estado, o nacionalismo, a entrada mais agressiva do capitalismo destituiu este modelo escolar na segunda metade do século XX, impondo um currículo unificado e uma ação pedagógica verticalizada.

Palavras Chave: Educação; Comunidade; Colonização; Estado.

EI MAESTRO ÚNICO: PROFESOR COMUNITARIO EN EL OESTE DE SANTA CATARINA

RESUMEN: En las frentes agrícolas de las antiguas colonias de inmigración alemana de los siglos XIX y XX del Rio Grande do Sul y Santa Catarina se formó un modelo educacional desvinculado de la estructura del Estado. Personas aisladas geográficamente y culturalmente, a través de la acción colectiva, instalaron y mantuvieron un modelo comunitario de Educación. Los núcleos fueron proyectados para acoger todas las formas asociativas de la comunidad (iglesia, club, escuela, cementerios y áreas de recreación). En el medio de la selva, donde sólo era posible la supervivencia mediante la creación de un vínculo social horizontal, las 100 familias, que en promedio formaban una comunidad, construyeron una escuela, contrataban y pagaban al profesor y establecían acciones pedagógicas y plan de estudios para sus hijos. El control administrativo de los engranajes y los fundamentos filosóficos e ideológicos de la educación, fueron invariablemente asumidos por la comunidad escolar. El Maestro único, problematizador, disfrutaba de la curiosidad epistemológica de los niños de los campesinos y a través de la acción pedagógica adaptaba el plan de estudios a los

¹ Professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina- UNOESC. EMAIL: paulino.eidt@unoesc.edu.br.

conocimientos de los estudiantes. La presencia del Estado, el nacionalismo, la entrada más agresiva del capitalismo destituyó este modelo de escuela en la segunda mitad del siglo XX, imponiendo un plan de estudios unificado y una acción pedagógica vertical.

Palabras clave: Educación; Comunidad; Colonización; Estado.

MASTER SINGLE: TEACHER COMMUNITY IN WEST OF SANTA CATARINA

ABSTRACT: In agricultural fronts the former colonies of German immigration of the nineteenth and twentieth century of Rio Grande do Sul and Santa Catarina formed a state educational model unlinked to state structure. Geographically and culturally isolated people through collective actions, installed and maintained a Community Education model. The cores were designed to accommodate all forms of associative community (church, club, school, cemetery and recreation areas). Amidst the jungle, where survival was only possible by creating a horizontal social ties, the 100 households, which on average comprised a community, built a school, hired and paid their teacher and established pedagogical actions and syllabus for their children. The control of the administrative gears and the philosophical and ideological foundations of education were invariably taken by the school community. The unique Master, who was problem-solving enjoyed the epistemological curiosity of the peasants' children of and through the pedagogical action adapted the school curriculum to the knowledge of the students. The presence of the state, nationalism, the most aggressive entry of capitalism dismissed this school model in the second half of the twentieth century, imposing a unified curriculum and a vertical pedagogical action.

Key words: Education; Community; Colonization; State

1 INTRODUÇÃO

O artigo **O Mestre Único: Professor Comunitário no Oeste de Santa Catarina** é resultado de vastas relações e entrelaçamentos entre o sujeito pensante e o objeto pesquisado. O papel do professor comunitário ou paroquial, só poderá ser entendido na sua quase totalidade por quem esteve ou está imerso no contexto histórico onde este processo educacional aconteceu na sua plenitude.

O estudo é consequência do empirismo da sensação e percepção, mas também é documental, intuitivo e dialético. Não se trata de uma inversão da temporalidade feita de maneira saudosista e nostálgica. O pretérito não se congela e nem embrutece, é sim uma releitura do passado a partir do presente. Uma significação do velho, resgatado a partir de extratos documentados, manuscritos e as histórias de vida da primeira geração, que povoou a região.

A pesquisa teve como propósito o estudo da colonização denominada de Projeto Porto Novo (hoje municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis no Extremo Oeste de Santa Catarina-Brasil) e a implantação de um modelo de educação totalmente desvinculado do Estado.

O momento da pesquisa foi único e pontual, a inevitabilidade da morte biológica está alcançando a primeira geração de professores comunitários. De posse das histórias de vida de muitos professores comunitários, colhidas em épocas passadas, o texto apresenta dois depoimentos, para confirmar os fatos citados: “A história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história”, afirma Paul Thompson (1992, p.26).

Desta forma, o artigo responde aos seguintes problemas de pesquisa: Como se constituiu o modelo comunitário de Educação? Qual foi o papel do professor comunitário no processo escolar? De que forma, a comunidade participou nas decisões escolares? Qual o papel do poder público, mídia e do avanço do capitalismo na desestruturação do modelo comunitário de Educação?

2 Caracterização Histórica da Ocupação do Espaço do Sul do Brasil

Ensejados por um leque de leis tidas como naturais (a propriedade, a liberdade e a segurança), o imigrante Europeu do século XIX e XX tornou concreta a lógica capitalista na região sul do Brasil. O Estado Brasileiro, por motivos estratégicos, incumbia-se de liberar

glebas do território nacional a fim de institucionalizar a propriedade privada em novas frentes agrícolas onde a terra era uma posse coletiva dos povos imersos na floresta.

A formação de verdadeiros “guetos” nos Estados do Sul do Brasil, através de dezenas de colonizações organizadas pelo clero ou por instituições privadas, objetivou ainda a manutenção de uma identidade cultural e religiosa de grupos étnicos (alemães e italianos em sua maioria). Os “vazios demográficos” eram também prescritos pelo Estado para proteger o território contra incursões estrangeiras. Desta forma, as novas fronteiras do Sul do Brasil foram incorporadas para alimentar a máquina capitalista do século XIX e XX.

A ação pública, através da concessão de imensas áreas do território para Companhias Colonizadoras, deliberada ou inadvertidamente contribuiu para o aniquilamento dos povos imersos na floresta (índios e negros) que possuíam a posse coletiva da terra. Os silvícolas foram coagidos a conviverem com a “opção legal”, ou seja, as leis grupais tornaram-se incompatíveis com a estrutura capitalista imposta pelas colonizadoras. Desta forma, o processo de titulação da terra tornou concreta a lógica capitalista no sul do país.

3 A Migração Interna do Século XX – A Frente Agrícola do Oeste de Santa Catarina e o Projeto Alemão denominado de “Porto Novo”

Decorridos menos de um século da colonização de imensas áreas da encosta inferior do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, descendentes da II e III geração daqueles imigrantes alemães tiveram que buscar novas frentes agrícolas no interior dos estados onde haviam se estabelecido. O crescimento demográfico, a concentração fundiária, o esgotamento da terra e o pauperismo verificados nas “Colônias Velhas” comprometiam a manutenção da unidade e a preservação da cultura alemã.

Ancorados nos princípios capitalistas e, orientados pelos Padres Jesuítas, as famílias de imigrantes e descendentes de imigrantes passaram então a ocupar os vazios demográficos que lhes foram prescritos no Oeste de Santa Catarina.

O território da região Oeste de Santa Catarina, até o início do século XX, foi considerado “terra devoluta”, ocupado predominantemente pela população luso-brasileira, aos quais se aplica hoje a denominação de caboclos, e por populações nômades de índios, que devido aos diferentes processos de aculturação passaram a ser conhecidos pela história oficial de bugres.

A dinâmica socioeconômica, que se estabeleceu desde o início da colonização da Região Oeste de Santa Catarina, dada seu isolamento do resto do país, caracterizou-se pela

predominância da família enquanto Unidade Organizadora do Processo Produtivo e o Trabalho.

Neste modelo existe a propriedade direta dos instrumentos de trabalho por parte de quem trabalha. O que se obtém é fruto da jornada de trabalho gratuito da família, que executa praticamente todas as operações relativas à produção (seleção de sementes, plantio, colheita, estocagem, transporte...). Em meio à floresta, as famílias viviam da subsistência estrita e seguia os ritmos passivos e os ciclos naturais do meio.

4 Projeto Porto Novo: A Vivência comunitária no Oeste de Santa Catarina

Na III década do século XX, a Companhia Colonizadora denominada de Sociedade União Popular (SUP), que se constituía num braço da Igreja Católica, adquiriu 583 quilômetros quadrados, localizados no Oeste de Santa Catarina e os dividiu em 2.340 lotes com 25 ha em média para formar uma das Organizações Coletivas mais orgânicas que se tem conhecimento na história Oficial brasileira. A região, inicialmente denominada “Porto Novo”, vinculada politicamente ao município de Chapecó-SC (1917) incorporou a partir de 1926 sucessivos deslocamentos de migrantes alemães, oriundos do estado do Rio Grande do Sul e em menor parte de imigrantes da mesma nacionalidade que procuravam o novo continente, tendo em vista o mal estar do período entre guerras.

Os protagonistas do projeto audacioso, destinada exclusivamente para alemães católicos, foram recolhidos entre os fracassados e vitimados da desterritorialização do início de século XX, e inseridos numa frente agrícola de subsistência, espaço onde a sobrevivência só foi possível mediante a criação de um **laço social horizontal**. Mergulhados em seus sonhos migratórios, estes migrantes conseguiram elaborar um conjunto de princípios étnicos que inviabilizavam qualquer contradição profunda ou instabilidade desestabilizadora.

O espaço geográfico, oficialmente considerado devoluto, foi adquirido por uma das instituições que servia de ponto de convergência para qualquer consecução de atividades coletivas nas antigas colônias de imigração alemã do Rio Grande do Sul, o “Volksverein” (Sociedade União Popular–SUP). A SUP deu o suporte filosófico, financeiro e técnico para a efetivação da Colonização denominada de Porto Novo.

A instituição criada, e regida pelos Jesuítas, assumiu como prioridade o salvaguardo constante e persistente da cultura alemã, da vida comunitária e da religião católica. A colonizadora tratou de recrutar os pauperizados, deslocando-os para os rincões de Santa Catarina. Usou como pretexto que o Estado Brasileiro era sobretudo insensível, relapso e

negligente no trato da questão social. Contudo, os Jesuítas temiam na verdade a perda, a indisciplina e a conseqüente decadência dos valores impostos em virtude da imigração alemã no Rio Grande do Sul, no século XIX.

O “transplante Cultural”, através de uma ordenada organização de “elementos semelhantes” e de sua arregimentação em associações, criou a especificidade do Porto Novo. Formou-se uma forte identidade cultural e religiosa pautada numa reafirmação eclesial e católica, num reordenamento espiritual, na consolidação da propriedade privada imbricadamente articulada em pequenas propriedades de policultura e uma intensa vida social e cultural sustentada por uma rede de associações comunitárias.

Os migrantes, isolados geográfica e culturalmente, foram induzidos a dedicar a maior parte de suas preocupações e de suas atividades a garantir ações coletivas. Desta forma, o modelo comunitário delineou uma das mais audaciosas formações coletivas teuto-brasileiras.

O Projeto Porto Novo, uma colonização de cunho confessional, face à inexpressiva ajuda do Estado manteve-se graças a uma ampla rede de associações. Neste particular a escola e o professor foram determinantes para a construção e manutenção de uma Identidade Coletiva.

O fracionamento da área colonizada em comunidades criou um profundo sentimento comunitário e religioso, que foi determinante para a edificação de estabelecimentos escolares, religiosos e sociais sustentados por uma rede de associações, o que encobria a ausência do Estado nas regiões colonizadas.

A estruturação física e a demarcação das terras das comunidades rurais foram definidas de maneira a facilitar a integração das famílias. Os lotes deveriam convergir para um ponto central da comunidade (onde se expressava de maneira muito prática a vida em comum). As cem famílias que, em média, compunham uma comunidade, ficavam afastadas do Centro Comunitário por uma distância máxima de 4 a 5 quilômetros. Cada comunidade bastava-se a si mesma, com uma capela consagrada a um santo, uma escola e uma vida social intensa.

As normas sociais e econômicas se legitimaram pelas normas e valores religiosos. Isso representou, sem dúvida, a elevação da esfera privada da família ao nível público, desvendando recessos ocultos da privacidade doméstica. A esse respeito, Arendt (1983, p. 72) escreve: “dessacralizava-se o caráter oculto da antiga privacidade [...] e transformava-se em interesse coletivo”.

O caráter coletivo e comunitário das colonizações do Oeste de Santa Catarina foi condição necessária para a reprodução da família camponesa. A visão holística do meio, onde

o conjunto e o todo se encontram ligados inextricavelmente, inscreve-se, em última análise, no modelo estacionário a que o colonizador foi submetido. Essas “ilhas de ocupação”, atormentadas e extasiadas com doenças epidêmicas, tiveram de conjugar esforços que, necessariamente, passavam pela solidariedade horizontal. A solidariedade constituiu uma blindagem contra a insegurança e a instabilidade e, em última instância, **condição necessária para a sobrevivência do próprio tecido social**. Presos ao mundo natural e linear, e avesso ao moderno, seus personagens encontraram um campo privilegiado para práticas coletivas, solidárias e coesas.

As pequenas comunidades são locais centrípetos, na versão de Antonio Candido (2003), de vida social e cultural mais rica, favorecendo a convergência de pessoas em atividades comuns.

Os núcleos foram projetados para acolher todas as formas associativas da comunidade (Igreja, clubes, escola, cemitério e áreas de lazer). A vida pioneira se reproduziu dentro de um conjunto de valores. Na genealogia dos valores, o zelo pela vida comunitária constituiu-se num valor supremo. Em prol da filantropia comunitária, a vida privada era sacrificada sem titubear.

Numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez. Ninguém vai rir de nós, nem ridicularizar nossa falta de jeito e alegrar-se com nossa desgraça. Se dermos um mau passo, ainda podemos nos confessar, dar explicações e pedir desculpas, arrependermos se necessário; as pessoas ouvirão com simpatia e nos perdoarão, de modo que ninguém fique ressentido para sempre. E sempre haverá alguém para nos dar a mão em momentos de tristeza. Quando passarmos por momentos difíceis e por necessidades sérias, as pessoas não pedirão fiança antes de decidirem se nos ajudarão; não perguntarão como e quando retribuiremos, mas sim do que precisamos. E raramente dirão que não é seu dever ajudar-nos nem recusarão seu apoio só porque não há um contrato entre nós que as obrigue a fazê-lo, ou porque tenhamos deixado de ler as entrelinhas. Nosso dever, pura e simplesmente, é ajudar uns aos outros e, assim, temos pura e simplesmente o direito de esperar obter a ajuda de que precisamos (BAUMANN, 2003, p.09).

As pessoas se lançavam aos mutirões comunitários, mesmo numa época em que suas edificações privadas ainda eram frágeis. Famílias inteiras largavam seu trabalho de subsistência para atender a convocações comunitárias. “A fraternidade solda a comunidade”, afirma Morin (2003, p.124). A expressão “Na vida comunitária todos devem puxar para o mesmo lado”, tão presente e enraizada no migrante, dispensa qualquer teorização. De fato, no coletivo a população buscava o sentido para a vida local. Mutirões comunitários para edificar obras públicas envolviam a todos: “trata-se acima de tudo de um ato de solidariedade”, afirma Antonio Candido (2003).

A consciência coletiva, e seus mecanismos de coerção, assumiram um poder irresistível. Havia uma cobrança incessante sobre as lideranças comunitárias, que tinham a função de detectar o perigo social e opor-se a ele. Famílias desestabilizadas por doenças ou catástrofes eram socorridas, tendo em vista o caráter funcionalista da comunidade. Freud (1990), nas suas análises sociais, afirma que quanto mais o indivíduo inclui-se numa formação coletiva, mais ele será contido num jogo de obrigações e trocas.

As comunidades constituíram-se numa célula fechada e harmônica. As contradições, injustiças e arbitrariedades eram quase sempre suprimidas pela identidade social e coletiva. Bauman (2003, p.08), ao se referir à força comunitária, enfatiza:

Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir — mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem .

Nas primeiras décadas, o espírito comunitário e humanístico, além da identidade criada entre as famílias e comunidades, deu o suporte necessário para que houvesse um desenvolvimento interno, em que prevaleciam os mutirões comunitários e familiares, as trocas e a ajudas mútuas (na maioria das vezes sem a mediação do dinheiro) e uma visão horizontal de desenvolvimento.

A participação de todos era imprescindível. Os membros da comunidade eram seguidamente convocados para as “*Gemeidearbeiten* ou *Fronarbeiten*” (serviços comunitários ou serviços doados para a comunidade). Em forma de mutirão foram erigidas igrejas, escolas, estradas, casa do professor e hospitais. A adaptabilidade às novas condições de vida, os anos iniciais de penúria, os infortúnios pessoais (morte de familiares e doenças) foram vencidos e superados pela forma coletiva de organização e associação.

Para construir e manter a identidade e dinamizar o projeto comunitário, servindo de animador religioso e cultural, a Igreja recorreu ao professor paroquial (*Gemeindeschullehrer* ou *Pfarrschullehrer*), personagem este já imprescindível nas regiões de origem dos imigrantes alemães do século XIX, determinante para a consecução do projeto de restauração católica no Rio Grande do Sul e fundamental na estruturação da colonização da Colônia denominada de Porto Novo.

5 O Modelo Comunitário e a Educação

A instalação e manutenção de escolas pela comunidade encobria a ausência do Estado nas regiões colonizadas. Conforme Kreutz (1991) o impulso inicial, que fora dado à escola, tem sido uma herança da imigração alemã no Rio Grande do Sul.

O fracionamento da área colonizada em comunidades criou um profundo sentimento comunitário e religioso, que foi determinante para a edificação de estabelecimentos escolares, religiosos e sociais sustentados por uma rede de associações. A efervescência comunitária, peculiar nas colonizações organizadas do Rio Grande do Sul e depois em Santa Catarina, teve sempre como princípio zelar pela educação e pela cultura dos seus membros. No Projeto Porto Novo (atualmente os municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis) Modelo Escolar, em sua estrutura administrativa, estava assim delineado:

a) As comunidades providenciavam o estabelecimento (prédio escolar) e contribuíam mensalmente para a manutenção do professor;

b) A escolha do professor era uma prerrogativa da comunidade e do clero. O docente normalmente era escolhido pelo seu conhecimento destacado, liderança e pela sua religiosidade arrojada;

c) A supervisão das atividades do professor, os conteúdos programáticos e as funções extraclasse do docente eram deliberações de reuniões mensais dos pais.

6 A Educação Escolar Como Valor Cultural

A escolaridade mínima foi assegurada desde o início. Era consenso, entre os colonizadores, a ideia de que não se poderia deixar a infância na obscuridade, sem a opção da escola. Na quase totalidade das famílias, a aprendizagem perdeu seu caráter empírico e assumiu a forma pedagógica. A atividade alfabetizadora envolveu a comunidade, a paróquia, o professor e a colonizadora. As engrenagens administrativas e as bases filosóficas e ideológicas, invariavelmente eram assumidas pela comunidade e pelo clero que, graças à sua influência, conseguiu drenar para a Educação grande parte das economias da população.

A formação de uma comunidade religiosa sempre vinha acompanhada da instalação de uma escola. Desde os primórdios da colonização, os imigrantes teutos zelavam por uma instituição que se tornou característica das suas comunidades rurais, a escola paroquial ou comunitária. Tornou-se uma instituição singular, com mérito de suprir a ausência inicial das escolas públicas (PAIVA, 1973, p.83).

A educação escolar foi, desde o início, uma formação moral e intelectual. A escola não dispunha de acomodações amplas, em geral era a igreja. O mestre único, com uma única sala à disposição, estava preparado para, também, resolver problemas cotidianos das famílias da comunidade. A dependência recíproca entre escola e comunidade, invariavelmente atribuía um status e ao mesmo tempo um controle sobre o professor.

Desvinculada da estrutura do Estado, a escola foi pensada pela comunidade e pela igreja. A eficácia pedagógica também passava pela rigidez na disciplina. A aplicação ampla de castigos corporais (aplicados sistematicamente ou como possibilidade) fazia parte de um sistema disciplinar rigoroso, baseado na Educação Jesuítica.

O modelo escolar da região foi pensado e aplicado pelos jesuítas e o professor, mapeado criteriosamente pela comunidade e a paróquia. Exigiam-se mestres com responsabilidade moral e intelectual. Ser professor tratava-se de uma missão nobre, pois era investido de poderes de correção, punição e sabedoria. Com extensas funções sociais na comunidade, em última análise, também era responsável pelo comportamento de seus alunos fora da sala de aula. “Esses educadores eram responsáveis pela alma dos alunos [...] isso envolvia a salvação da alma das crianças, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus”, afirma Philippe Ariés (1973, p.117), ao referir-se às escolas confessionais.

A escola foi, em primeiro lugar, pensada, projetada, executada, implantada e cultivada como uma instituição essencialmente comunal. Sua tarefa se resumia em atender as necessidades imediatas da comunidade em que se encontrava. Daí as suas características institucionais ímpares e de perfil didático-pedagógico único (RAMBO, 1988, p. 18).

O professor deveria distinguir-se por sua acentuada espiritualidade e compromisso social: “Do mestre se pedia o espírito de modéstia e, de devoção, de amor e de temor a Deus, que com fervor religioso tratasse de criar a bem-aventurança das crianças a ele confiadas”, descreve Luzuriaga (1959, p.81).

O professor, com suas múltiplas funções (culturais, políticas, religiosas e sociais), foi um personagem estratégico para a aglutinação dos migrantes e para a imposição de um conjunto de valores que tornassem a convivência coletiva possível sem grandes contradições.

A estruturação e implantação de um modelo escolar altamente dependente do clero e dos pais, em que a comunidade era incumbida de providenciar o espaço físico e a manutenção do professor sem onerar o Estado, teve seus aspectos contestáveis sob ponto de vista filosófico e pedagógico, mas trouxe, sobretudo, elementos importantes que devem ser considerados.

A atividade alfabetizadora envolveu a comunidade, a paróquia, o professor e a Colonizadora Sociedade União Popular (SUP), atrelada à igreja. A posição hegemônica, tanto das engrenagens administrativas quanto das bases filosóficas e ideológicas, invariavelmente era assumida pelo clero que, graças a sua influência conseguiu drenar para a Educação grande parte das economias da população.

7 Os Conteúdos Práticos de interesse Comunitário

A moldura social, que norteou a implantação da colonização de Porto Novo e as dificuldades iniciais, jamais serviu de pretexto para postergar ou relegar a instalação de escolas nos núcleos estabelecidos. Instalada sob a força imperativa da Igreja, que também se responsabilizava pela jurisprudência, o papel da escola era determinado pela igreja e comunidade escolar.

O controle das atividades do professor não se restringia em lhe atribuir obrigações culturais e religiosas. Acontecia de maneira muito prática nos conteúdos que deveria ensinar, de modo que o ato de ensinar significava ressignificar conhecimentos com base na realidade histórica, pessoal, social e existencial dos alunos.

Na construção de novos saberes, era considerado o contexto social e a tradição da comunidade. Desta forma o professor aproximava os conteúdos da realidade vivida. A proposta pedagógica possuía elementos significativos do grande educador brasileiro Paulo Freire (2003, p. 47) no que se refere à escolha dos conteúdos “Ensinar exige respeito aos saberes do Educando”.

Como era consenso entre os colonizadores a ideia de povoar logo toda a faixa territorial adquirida pela Colonizadora Sociedade União Popular (SUP), os filhos aprendiam o ofício dos pais, ou seja, já estavam destinados a tornarem-se pequenos agricultores.

O ofício de agricultor, seguido a rigor, exigia além da leitura bilíngue (já uma tradição cultural entre os teuto-brasileiros), a resolução de problemas práticos do cotidiano da vida rural: medição de terras e da madeira, pequenas transações comerciais (venda e compra de produtos), escritas diversas (cartas, bilhetes, textos para jornais e revistas de circulação endógena), técnicas de plantio e produção agrícola (fumo, milho e feijão), coleta de sementes, entre outros.

A proposta pedagógica, pautada na vivência do educando e na tradição da comunidade, foi um processo em que o professor e o aluno não se reduzem à condição de objeto um do outro. Para chegar ao conhecimento, educadores e educandos, utilizaram estímulos que despertavam a curiosidade na vivência extraclasse. Quantos kg são cinco arrobas de fumo? Como calcular o metro cúbico de madeira? Por que o feijão produz no verão e não no inverno? Como edificar construções a partir dos produtos da natureza, como pedras, barro, cipós e madeiras? O que impulsiona a derrubada de enormes árvores e estabelecimento de lavouras para a subsistência?

O conteúdo escolar era um prolongamento dos saberes sociais já incitados pela família e comunidade. Havia unicamente a sistematização deles, o que mostra a “razão de ser” do conhecimento, colaborando, portanto, com o interesse ou curiosidade epistemológica tão defendida pelo educador Paulo Freire (2003).

A escola comunitária localizada em meio a um espaço natural, cheio de segredos, curiosidades e mistérios, não se dissociou do mundo real. “Os filhos da terra”, mesmo jovens, utilizaram no contexto escolar e no ato do aprender o conjunto de sons e representações que a natureza possuía.

As crianças de sensibilidade apurada sabiam decifrar os sinais e símbolos da natureza. Entendiam o jogo perceptivo, os paramentos, as demonstrações corporais, os sinais de sedução, cheiros, fedores, desfiles e ruídos da natureza. A habitação comum entre dezenas de espécies de animais e as famílias dos alunos favoreceu sobremaneira a aprendizagem no seu sentido formal.

Os filhos acompanhavam seus pais que se empenhavam em encontrar novas combinações e adaptações para a sua sobrevivência e independência econômica: a construção de empreendimentos tecnológicos como os engenhos de cana e de fornos de assar pão, moinhos para beneficiamento do milho e arroz. As crianças viviam em meio ao talento e a inteligência dos inventores, que aproveitavam a força da água para movimentar polias, barras giratórias e pedras mós e, com ela, descascar arroz e triturar milho. Da mesma forma, estavam envolvidas direta ou indiretamente com a instalação de máquinas a vapor e suas adaptações artesanais que movimentavam as serrarias e, assim, serravam enormes toras.

Os dispositivos tecnológicos alternativos foram criações surgidas da necessidade e o entrelaçamento das pessoas, corroborando o que educador Paulo Freire (2003) ressaltou: **o aprender precedeu o Ensinar.**

No meio natural e carente de tecnologias se criou uma atmosfera apropriada para que cada um exercesse sua criatividade. O talento desenvolvido pela prática se aperfeiçoava entre as pessoas que se mostravam plurais e pouco dissimétricas em suas criações. Num exercício de liberdade, criavam, desvelavam segredos naturais e achavam alternativas para suas vidas. As novidades que fluíam a partir das asas da imaginação eram prontamente socializadas com um entusiasmo ímpar. No dia a dia, aqueles que dominavam receitas de pães,ucas e bolachas aproveitavam todas as oportunidades para repassar seus conhecimentos culinários aos que desconheciam tais aptidões.

As famílias davam uma importância muito grande à leitura, ao canto e a música. O ex-professor comunitário, Felipe Loebens (1998), evidencia o currículo prático: “O professor era

cobrado pela comunidade para ensinar como devia ser cultivada a terra para produzir [...], as formas de medição de terras, lavouras e mato roçado”

As declarações são as provas vivas e inquestionáveis de que uma das maiores preocupações do currículo escolar foi o ensino de técnicas e fórmulas de sobrevivência necessárias na vida rural. A aproximação do conteúdo ao mundo real e concreto dos alunos foi possível mediante o engajamento do professor e o conhecimento do meio histórico e cultural onde atuava. Manter a harmonia, a unidade e o conservadorismo além de, ensinar os conteúdos de interesse social, obrigatoriamente, faziam parte do perfil do professor comunitário. A harmonia rompida por razões diversas deveria ser restabelecida pelo professor. “O professor era pago pela comunidade. [...] e devia manter a paz. As brigas entre famílias normalmente por divisas e estradas deveriam ser resolvidas pelo professor”, afirma o ex-professor comunitário Ervino Jaeger (1998).

Assim, era imprescindível que estivesse afinado com a comunidade, suas lideranças e seus moradores. Percebe-se que do professor dependia a vigilância constante e persistente para a manutenção da paz e harmonia, bem como os rumos e soluções básicas dos problemas e impasses comunitários.

O professor era também o responsável direto na organização de mutirões (*Fronarbeiten*) comunitários para a edificação de escolas, igrejas, cemitérios, salões e estradas, além das edificações paroquiais como hospitais, casa paroquial e Igreja Matriz, seminários e conventos. Constituiu-se numa obrigação do professor organizar ajudas para socorrer famílias desestabilizadas pela pobreza e doenças.

A figura carismática do professor conseguiu que a educação escolar assumisse uma importância primordial, mesmo que suas ações fossem por vezes tempestuosas.

8 A Formação do Professor e a Unidocência

A Colonizadora e os padres jesuítas preocupavam-se prioritariamente com o professor a ser destinado para cada comunidade rural, no sentido de que fosse adequado ao Projeto Católico, tivesse liderança e o conhecimento necessário para a função. As deficiências e dificuldades iniciais em recrutar professores que se enquadrassem neste perfil não foram muitas.

O vasto controle que a Igreja mantinha sobre as colônias velhas e a intensa propaganda para a migração contribuiu para que houvesse, entre os migrantes, alguns professores dispostos a aceitarem o clamor da Igreja. Sabe-se também que existiam nas Colônias Velhas

centros de formação de professores normalistas, que eram treinados por mestres, muitas vezes, oriundos da Alemanha. Sabe-se também que, muitas vezes, os professores eram recrutados entre os moradores, por se destacarem pelo elevado grau de cultura e espírito comunitário.

Inseridos numa comunidade, onde unicamente se falava o alemão, o professor forçadamente deveria ser bilíngue. O interesse imediato dos pais era que seu filho soubesse ler e escrever em alemão. Até 1938, coexistia o ensino bilíngue nas escolas paroquiais ou comunitárias. O idioma alemão era absorvido naturalmente no convívio familiar (a escola servia de reforço), enquanto o português era ensinado em sessões diárias.

O inegável valor que a comunidade atribuía à Educação e ao professor, suscitou ações coletivas para a edificação da escola e a remuneração do professor, não obstante, a comunidade também se incumbia da moradia e da destinação de uma porção de terra a ser explorada pelo professor. A comunidade fornecia também donativos, normalmente produtos agrícolas (carne, leite...) que poderiam ser subtraídos ou não das mensalidades.

A casa do professor (prédio, comunitário) deveria acolher o padre em suas visitas comunitárias, bem como servir de repouso para crianças e idosos em dias de eventos sociais.

Em todas as comunidades detentoras de escola, ou em vias de construir e instalar uma, atuava invariavelmente uma diretoria da escola (Schulvorstand). (...) Em linhas gerais, as tarefas da diretoria da escola eram as mesmas que as da diretoria da igreja, quando se tratava da infra-estrutura física. E essa infra-estrutura compunha-se, no essencial, de uma gleba de terra para usufruto do professor e de sua família, de um terreno para a construção do prédio, da escola e, finalmente, de um terreno e uma casa para a moradia do professor. (RAMBO, 1988,17)

Esta constante generosidade da comunidade com o professor tinha seu preço: a comunidade sentia-se no direito de interferir no conteúdo programático a ser ministrado, em face de dependência econômica à qual ele estava submetido. A ação pedagógica sofreu a interferência do clero e da comunidade, no entanto, era na vida social que a vigilância se demonstrava mais eficaz. Através de funções como assistir doentes e moribundos, encabeçar velórios e enterros, ser catequista, conselheiro e intermediário nas desavenças, tocador de sino e outras.

9 A Lei da Nacionalização: A decadência das Escolas Comunitárias

O modelo escolar, pautado no professor comunitário e arraigado nas sociedades teuto-brasileiras desde o século XIX, sofreu seu grande impacto em 1938.

O Decreto Lei Federal Nº 406 de 04 de maio de 1938, conhecido como “Lei da Nacionalização”, com suas regulamentações estaduais, representou nas Colônias Alemãs uma escola independente do sectarismo clerical e do controle comunitário, para ser de responsabilidade do Estado e, por ele obviamente mantido e dirigido.

Os professores comunitários foram convocados a ingressarem no Tesouro do Estado mediante exames a serem prestados. Vários professores fizeram os exames escritos e continuaram como professores estaduais na região de Porto Novo, outros, contudo, negaram-se em assumir tal prerrogativa e largaram definitivamente a profissão.

Os decretos-leis sobre a “Nacionalização do Ensino”, que na prática representava a implantação de escolas públicas e a substituição da língua materna pela língua portuguesa, foram cumpridos a rigor. As engrenagens administrativas da educação passaram a ser ocupadas por pessoas enviadas ou de confiança do governo municipal e estadual.

Isolados e totalmente alheios ao mundo externo da colônia, a Lei da Nacionalização pretendia forçá-los a uma integração nacional. Apesar do ensino público implantado pelo governo em 1938, a identidade entre a escola e a comunidade persistiu em maior ou menor grau até o Projeto de Nucleação Escolar de 1997 (fechamento das escolas unidocentes).

A partir do fechamento das escolas mantidas pela comunidade e a instituição do professor público, o panorama escolar foi lentamente alterado, impulsionado pelas variantes econômicas e sociais. A interação comercial, cultural e social se intensificou a partir da década de 1960, com a implantação das primeiras Agroindústrias na região, que instalam uma nova lógica a partir dos seus epicentros de atuação, deformando as instituições tradicionais. Registrou-se também uma crescente autonomia econômica do professor público (mais valorizado economicamente pelo estado) que, em muitos casos, construiu sua própria moradia, desvinculando-se da estrutura comunitária e, conseqüentemente, languescendo as suas extensas funções sociais e religiosas.

A presença mais efetiva do Estado, através de códigos, leis, sistemas de produção, de transportes e de comunicações, trouxe uma separação mais efetiva entre o professor e a comunidade. Fatores socioeconômicos começaram a “quebrar” o isolamento e a harmonia e as limitações decorrentes dos fatores geográficos e demográficos passam a ser superadas.

O desenvolvimento dos meios de comunicação acenam a multiplicidade e a diversidade. O espaço sofre as conseqüências da fluidez, da hiperespecialização e da rapidez da modernidade. Desta forma, o jogo da vida renasce, de um contexto de novos personagens e nova correlação de forças. Especificamente a escola se adapta às novas regras, difunde novas

verdades e estabelece novos laços. Laços a partir de nexos verticais e assimétricos, que transformou os até então **membros em indivíduos**.

10 Considerações Finais

Os colonos, que povoaram toda a região do Extremo Oeste de Santa Catarina a partir da terceira década do século XX, foram sem dúvida grandes empreendedores, na medida em que romperam com os laços das colônias velhas do Rio Grande do Sul, tão logo não conseguiram mais reproduzir a família camponesa em meio as adversidade das regiões de origem. No Oeste catarinense, isolados geográfica e culturalmente do resto do país, tiveram que dedicar a maior parte de suas preocupações e de suas atividades a garantir ações coletivas.

A solidão e as dificuldades iniciais reforçaram os laços de solidariedade e de coletividade. O sentimento de grupo e de coesão adquiriu força a partir da vida comunitária e da religiosidade dos migrantes. Em meio ao espaço natural do Extremo Oeste Catarinense fez-se necessário que suas populações adotassem um conjunto de ações e estratégias para o circuito auto-organizador do espaço fechado: a coesão familiar, escola comunitária, a construção de biografias a partir de calendários litúrgicos e, ainda, a canalização da maior parte das preocupações e potencialidades a garantir ações coletivas.

A Escola Comunitária, também conhecida como Escola paroquial, teve um papel importantíssimo dentro do contexto migratório e na formação das comunidades. O Professor líder, com múltiplas funções extraclasse, mantido e pago pela comunidade, foi um personagem estratégico dentro do universo pioneiro. A ação pedagógica, o conteúdo programático e as bases filosóficas da escola, estavam sob controle da comunidade.

É possível afirmar que a presença do Estado (Nacionalização do Ensino, a instalação da escola pública e a nomeação de professores) e o interesse capitalista pela região, desagregou, de múltiplas maneiras, algumas explicitamente brutais, o padrão cultural e social deveras homogêneo. O capital demoliu as bases de uma sociedade horizontal e de um modelo escolar participativo.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1983. Tradução de Roberto Raposo.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973. Tradução de Dora Flaksman.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade a busca de segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. Tradução de Plínio Dentzien

CANDIDO, Antonio. **Parceiros do Rio Bonito**. 10. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

EIDT, Paulino. **Porto Novo: da escola paroquial ao processo de nucleação escolar: uma identidade em crise**. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1999.

FREUD apud ENRIQUEZ. **Da horda ao Estado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MORIN, Edgar. **O Método 5: A Humanidade da Humanidade, a identidade humana**. 2ª. edição, Porto Alegre: Sulina, 2003. Tradução de Juremir Machado da Silva.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e a educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

RAMBO, Arthur Blásio. **O associativismo teuto-brasileiro e os primórdios do cooperativismo no Brasil**. Porto Alegre: Eduni-Sul, 1988.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

Entrevistas

LOEBENS, Felipe. **Entrevista concedida a Paulino Eidt**. Itapiranga (SC), agosto de 1998.

JAEGER, Ervino. **Entrevista concedida a Paulino Eidt**. Itapiranga (SC), agosto de 1998.

*Recebido em 17-06-2014
Aprovado em 12-08-2014*