

## O PERFIL IDEOLÓGICO DA “ESCOLA ESTRANGEIRA” EM SANTA CATARINA \*

*Neide Almeida Fiori*

(Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina)

### TEMA

O presente trabalho destina-se ao estudo das escolas coloniais alemãs de Santa Catarina, na fase inicial da instalação dos imigrantes na nova terra. Essas escolas, também são conhecidas simplesmente como “escolas alemãs” ou “escolas estrangeiras”, conceito que se refere a instituições onde todas ou várias disciplinas do currículo eram lecionadas em idioma estrangeiro.

Dentro da realidade catarinense, a unidade de estudo escolhido foi a Colônia Blumenau, fundada em 1850 e localizada às margens do rio Itajaí-Açu. A escolha dessa unidade deveu-se ao fato de ser considerada um dos mais densos núcleos de população imigrante alemã, no Brasil, e constitui-se, também, num exemplo de empreendimento particular de colonização que logrou êxito (somente em 1860 passou para o domínio e administração do Governo Imperial).

---

(\*) — Este estudo foi desenvolvido sob os auspícios do CNPq e seus resultados constaram de Comunicação apresentada no VIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

A análise está dirigida à imigração alemã, que foi a primeira a chegar às terras devolutas que o Império autorizara que fossem colonizadas e onde se desenvolveu a Colônia Blumenau. A liderança numérica dessa etnia foi praticamente absoluta até 1875; antes podiam ser encontrados apenas diversos habitantes de origem luso-brasileira e alguns poucos irlandeses, belgas, franceses e norte-americanos. Mas nesse ano citado chegaram os primeiros italianos para habitar a região, e logo depois vieram outros contingentes mais, que foram alterando a homogeneidade cultural da região. Assim, o presente estudo procurou centrar suas inferências no período que vai da fundação da Colônia ao ano de 1875 — tempo esse caracterizado por um domínio forte da cultura alemã em todas as atividades sociais e, inclusive, no ensino.

O objetivo da pesquisa é estudar a ideologia da escola alemã nos primeiros tempos de imigração, procurando relacionar esse perfil ideológico com características culturais e políticas e com as experiências sociais que os primeiros imigrantes trouxeram de sua vida alemã, para a nova terra.

Nesse sentido avultam em importância o protestantismo (especialmente o evangélico-luterano) e a contribuição das idéias nacionalistas do Neo-humanismo. A esses aspectos acrescenta-se a familiaridade dessas populações com o sistema de ensino prussiano/alemão, que valorizava a escolaridade de populações aldeãs.

## INTRODUÇÃO

No ano de 1822 o Brasil separou-se politicamente de Portugal e, diante da Assembléia Legislativa e Constituinte, em 3 de maio de 1823, D. Pedro I enfocou a necessidade de legislação referente ao ensino. Mas essa Assembléia foi dissolvida nesse mesmo ano sem ter chegado a promulgar o único projeto que aprovou (sobre a criação de Universidades).

Após essa fase, a organização política do Brasil passou a ser regida pela Constituição (outorgada) de março de 1824. Ela esteve vigente por mais de meio século; e assim, era esse dispositivo legal que representava os valores nacionais quando, no ano de 1850, foi fundada a Colônia Blumenau.

Essa Carta estabelecia que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 129), o que causava perplexidade aos estrangeiros que visitavam ou imigravam para o Brasil de então. Afinal, muitos países da Europa estavam apenas começando a tomar esse ambicioso rumo.

## EDUCAÇÃO — PROTESTANTISMO E NACIONALISMO

Nas regiões alemãs essa caminhada iniciara-se antes da Confederação Alemã (1815), que reunira reinados, ducados, cidades livres e principados sob a hegemonia da Áustria. Nesse sentido, na Prússia apareceram decisivas manifestações de preocupação com a escolarização das massas camponesas. O fato deu-se sob a influência do barão von Rochow que, numa atitude filantrópica, foi ser mestre-escola de aldeões. Ele deu marcha a um movimento que visava chamar a atenção para a necessidade de ser educada a juventude do campo. Mas a sua mais importante contribuição foi escrever um livro de leitura para uso em escolas rurais (1776), que foi traduzido em diversos idiomas e constituiu-se no texto das escolas de aldeias durante mais de um século. Essa obra, "Livro Escolar para Crianças de Camponeses e para uso de Escolas das Aldeias", somente enquanto Rochow ainda vivia (faleceu em 1805) teve uma reprodução de mais de 100.000 exemplares<sup>1</sup>. Segundo Heppe, algumas escolas que ele fundou foram, "durante muito tempo, como um farol orientador para todas as escolas primárias evangélicas da Alemanha"<sup>2</sup>.

Ao fazer uma comparação entre a escola da Alemanha e a do Brasil, no começo do século XIX, Willems afirma que "a primeira impressão é de uma disparidade completa. Os colonos germânicos vinham de uma cultura em que a comunicação já dependia, em grande parte pelo menos, do conhecimento da escrita. Portanto, a escola de alfabetização, embora houvesse tido desenvolvimento bastante desigual nos diversos Estados alemães, exercia uma função vital na perpetuação cultural"<sup>3</sup>.

A Alemanha, nessa época, apresentava seu aglomerado de Estados semi-independentes caracterizados por uma economia baseada na agricultura. Segundo Seyferth, da população alemã, três quartos vivia em aldeias e pequenas cidades que se ligavam por precárias vias de comunicação; essa população estava dividida em três classes: a nobreza, a classe média educada e o "povo" (camponeses, artesãos, lojistas, servos e o proletariado)<sup>4</sup>. E foi um elemento de classe média educada que liderou a fundação da Colônia Blumenau. Seu nome: Hermann Blumenau, nascido no Ducado de Brunswick e doutor em Filosofia (1846) pela Universidade de Erlangen.

Os primeiros imigrantes levaram 72 dias de viagem em um veleiro através do oceano e chegaram à Colônia Blumenau, após subir o rio Itajaí-Açu, em 2 de setembro de 1850. Eram apenas 17 imigrantes (todos protestantes luteranos) e foi essa a tônica da imigração, levando Willems a afirmar que a Colônia Blumenau "foi primitivamente um empreendimento puramente protestante"<sup>5</sup>.

No ano de 1876, a Colônia Blumenau tinha 10.701 habitantes, dos quais 8.228 eram alemães. Quanto à religião, havia 3.523 católicos e 7.178 protestantes. Portanto, pode-se inferir que ao conceito étnico “alemão” associa-se a idéia de “protestante”; e no contexto do protestantismo de imigração no sul do Brasil pode-se ter como ponto de referência o mais expressivo grupo protestante: os luteranos<sup>6</sup>. Para estes, os valores religiosos e os nacionais estavam profundamente correlacionados e a língua alemã funcionava como fator aglutinador; em torno do idioma havia como que um clima sacral que encontra suas raízes em Lutero, e que ajuda no entendimento da relação igreja protestante/escolas.

Quando Martinho Lutero não aceitou a autoridade papal e passou a admitir apenas o Evangelho, — que cada qual podia interpretar segundo sua consciência (livre exame), — daí derivaram decisivas conseqüências para a educação das populações alemãs: era preciso saber ler para ter condições de conhecer e de interpretar livremente o Evangelho; e a cultura passou a incorporar uma forte associação entre religião e educação escolar, permeada pela necessidade de bem conhecer a língua materna.

Segundo Breal, “... ao fazer a Reforma o homem responsável por sua própria fé, e ao colocar, na Sagrada Escritura, a fonte de toda a crença, a Reforma contraía a obrigação de dar a cada um os meios de salvar-se pela leitura e compreensão da Bíblia”<sup>7</sup>.

Mas a valorização da educação ocorria também num contexto de vivência humana em geral e até como um componente de fruição do mundo ao seu redor, como se nota nas palavras seguintes de Lutero:

“Ainda que não existisse alma, nem inferno, nem céu, seria preciso ter escolas para satisfazer nossas necessidades como habitantes deste mundo, segundo acredita a história dos gregos e dos romanos. Envergonhame quando ouço nossos cristãos dizerem: ‘A instrução é boa para os eclesiásticos, mas desnecessária para os demais’. Como pode ser indiferente que o príncipe, o senhor, o conselheiro, o funcionário sejam ignorantes ou homens instruídos, capazes de preencher cristamente os deveres de seu cargo? Compreendeis de sobra que faltam escolas em toda parte para nossos filhos, a fim de que os homens cheguem a ser capazes de exercer sua vocação, e as mulheres de dirigir sua casa e educar cristãmente seus filhos”<sup>8</sup>.

Entre os escritos pedagógicos de Lutero cabe registrar o estudo “Aos Conselheiros de todos os Estados Alemães, que devem fundar e sustentar Escolas Cristãs”, onde era enfatizada a necessidade de o poder público assumir as responsabilidades da organização de ensino, extensivo a todos.

Nessa linha de pensamento Lutero chegou à idéia moderna de obrigatoriedade do ensino, que já tinha então componentes de nacionalismo

e de relações com o Estado. Na obra “Sermão sobre a necessidade de enviar os filhos à escola” (1530), colocou como premente a formação de novas gerações e chegou a afirmar que o poder público (de preferência municipal) devia estar legalmente autorizado a obrigar que os seus súditos enviassem os filhos à escola.

Todo esse contexto faz que se possa afirmar que a moderna idéia de educação elementar obrigatória foi resultado da Reforma. A afirmativa é feita no sentido de princípios gerais que impregnaram a cultura da época, especialmente a alemã<sup>9</sup>.

Segundo Paul Monroe, que endossa a afirmativa acima, o que faltava então à concepção de educação obrigatória, extensiva a todos e ministrada pelo poder público, era a “idéia política de que o bem-estar do Estado depende da educação individual do cidadão”<sup>10</sup>. Em outras palavras, faltava evoluir o entendimento de que a educação popular pode ser um fator de “construção” do Estado, situação em que a ideologia da nacionalidade perpassa como um fio condutor.

No ano de 1564 faleceu Martinho Lutero, e o correr do tempo e novas idéias permitiram encaminhamentos inovadores à concepção de ensino elementar obrigatório. Nesse sentido, derivaram do protestantismo importantes visões do fato educacional: o pietismo e o Neo-humanismo alemão. Esses movimentos tiveram a maior importância na conquista de novos caminhos para a educação popular e no estabelecimento de suas relações com o Estado. Em suas posturas iniciais, na Alemanha, o pietismo pode ser caracterizado por não valorizar a reflexão teológica profunda e dar ênfase às dimensões emocionais e comportamentais da religião, pois o cristianismo devia manifestar-se em obras de caridade; em outras palavras, a fé devia provar-se em atos.

Quanto à educação, o pietismo baseava-se no entendimento de que propiciar escolaridade era um ato de caridade cristã. Assim, esse movimento, que extrapolou de muito as fronteiras da Alemanha, veio a objetivar abrir escolas para as filhos de aldeões, de índios, de negros e de colonos que haviam imigrado para novas terras. As escolas abertas em zonas de imigração protestante tinham, portanto, um componente missionário; segundo essa perspectiva, a já enfocada obra de von Rochow evidencia-se como imbuída de zelo missionário; e através dela Rochow pôde exercer “uma influência maior do que qualquer outro homem de sua época, sobre a educação dos camponeses da Alemanha”<sup>11</sup>.

Eby afirma que “nenhuma força nesse período foi mais efetiva em despertar o interesse pela educação popular que o pietismo na Alemanha”<sup>12</sup>. Despertou o interesse e foi um movimento admirável do ponto de vista social. Mas não conseguiu atender as enormes necessidades esco-

lares da época. O pietismo, ao assumir a valorização da educação popular, teve contra si, em seus primeiros tempos, o fato de as relações entre esse tipo de educação e o Estado ainda não estarem amadurecidas; e, sem o decidido apoio do Estado, a tarefa ficou grande demais para ser insuflada por uma visão religiosa do mundo. Assim, mesmo incorporando a contribuição que a Revolução Francesa dera no tocante a princípios gerais referentes à educação das massas populares, a pedagogia estava carente de atitudes mais efetivas e organizadas do Estado, na concretização da extensão da escolaridade.

Enfim, havia carência de atitudes estatais concretas que pudessem servir de referencial para debate e enriquecimento de idéias. E foi na reforma do ensino prussiano que se encontrou essa concretização de atitudes. Seus passos iniciais são localizados no momento em que o rei Frederico Guilherme I, da Prússia, convidou o pastor pietista Johann Julius Hecker a elaborar o código geral de regulamentos para escolas rurais, que foi promulgado em 1763. Essa lei, que foi o primeiro código educacional de todo o reino da Prússia, constituiu-se na base do posterior desenvolvimento da escola popular alemã. A lei abordava importantes aspectos da educação do povo, desde a frequência obrigatória até o currículo escolar; todavia não encontrou forte correspondência na realidade, situando-se como começo de desenvolvimento educacional e parâmetro de aspirações. Cabe salientar ainda, nesse fato, o aspecto de incorporação, pelo Estado, do pensamento e da experiência de vida escolar de um líder religioso pietista (Hecker fundara as primeiras escolas para professores); esse movimento religioso, em seus primeiros tempos, ficava no âmbito do protestantismo luterano. Enfim, encontra-se aí uma situação de articulação entre educação protestante e Estado.

Mas um outro fator ainda viria a integrar-se na relação educação-Estado e suas raízes últimas são localizadas no protestantismo. Trata-se do Neo-iluminismo, que se desenvolveu praticamente na Alemanha e tinha o significado de que “o naturalismo e o romantismo dos franceses não deixaram de ter influência”<sup>13</sup>, mas que o pensamento buscava novos caminhos; e, nesse sentido, foram importantes as contribuições de personalidades intelectuais como Friedrich Schiller, Johann Gottlieb Fichte e Johann Pestalozzi.

O Neo-iluminismo pretendia fazer surgir novos bens culturais a partir de modelos da antiguidade clássica (visão de mundo humanista), mas agasalhando também contribuições do Iluminismo e do desenvolvimento da ciência. Por esse veio condutor foi perpassando uma nova visão de nacionalismo, que veio a incorporar-se no sistema escolar moderno.

Nesse sentido cabe referir a importância de Fichte quando em Berlim, durante a ocupação das tropas napoleônicas no início do século passado,

desafiando-as pronunciou os célebres “Discursos à nação alemã”. Eram pronunciamentos de ardente exaltação à Pátria, ocupada por exército estrangeiro, e nesse contexto, a educação (pública) era vista como fator de reconstrução nacional e caminho de redenção para a Alemanha. A educação, portanto, necessitava encaminhar-se para o fortalecimento da nacionalidade, que devia manter-se unida por um idioma comum; situava-se aí a trilogia: educação, idioma alemão (considerado como vernáculo) e nacionalidade.

Após a derrota de Napoleão, deu-se a reforma do ensino prussiano<sup>14</sup>, liderada por Wilhelm von Humboldt como diretor geral das escolas, em 1808. A educação elementar foi então considerada pública e gratuita e dentro de três décadas as escolas prussianas tornaram-se modelos para o mundo de então<sup>15</sup>. Essa reforma incorporou as contribuições dos liberais do Neo-humanismo e da pedagogia de Pestalozzi; o ensino passou a ser especialmente dirigido para inculcar os ideais nacionais.

Antes de Johann Pestalozzi, o ensino elementar era modestíssimo de conteúdo, e consistia unicamente em Religião, Leitura, Escrita e Aritmética. O grande mérito de Pestalozzi foi enriquecer o currículo, por assim dizer “psicologizar a educação”, ampliar conteúdos e dar ao ensino métodos adequados ao cultivo da inteligência prática; a escola elementar, enfim, objetivava ser um tipo de instituição capaz de relacionar teoria e prática da escola popular — e essa resposta não tinha sido dada pelos teóricos da Revolução Francesa.

A reforma do ensino prussiano pode ser caracterizada pelo fato de estabelecer uma articulação orgânica entre todos os níveis da escola (do ensino elementar à Universidade), de abranger uma organização escolar que incluía plano de ensino e métodos. As inovações então introduzidas foram discutidas por uma junta de professores e o ensino devia, na medida do possível, considerar a individualidade de cada aluno. Os professores passaram a ser funcionários públicos, a legislação normatizava o ensino e o controle escolar ficou no âmbito de atribuições do Estado.

No ano de 1871, o jogo de poder vigente nas regiões alemãs sofreu decisiva alteração quando, sob a hegemonia política da Prússia, desapareceu a Confederação Alemã. A Alemanha organizou-se então como uma União Federal de 25 Estados vinculados a uma centralização de governo na cidade de Berlim (Segundo Reich Alemão). Um fato importante é que a partir daí a Alemanha foi se afastando do tipo de nacionalismo liberal do início do século XIX, que foi enfocado; começou a desenvolver um nacionalismo agressivo que passou a incorporar visões de superioridade racial, sob a égide de um Estado forte. Mas aprofundamentos sobre essa fase fogem ao período histórico e aos objetivos deste estudo.

Cabe salientar, contudo, que a unificação da Alemanha sob a hegemonia política da Prússia fez com que esta, face ao poder gerado por essa hegemonia, tivesse condições de implantar o modelo de ensino prussiano em seus domínios.

A reforma de ensino prussiano estendeu-se por várias décadas. O sentido liberal e de enriquecimento de teoria pedagógica esteve mais presente nos primeiros tempos; após a Revolução de 1848, muitas das conquistas progressistas foram suprimidas. Todavia, até o final do século XIX, o modelo manteve sua eficiência técnico-administrativa e conservou e até ampliou suas preocupações nacionalistas.

Diz Frederick Eby que, ao final do século XIX, foi “o sistema de educação da Alemanha o mais freqüentemente copiado”<sup>16</sup>; e era considerado possuidor “de grande eficiência do ponto de vista didático e administrativo”<sup>17</sup>. Ele já estava organizado como instituição do Estado e suas conquistas foram freqüentemente seguidas pela França. Mas sua influência teve uma especial importância para a evolução das escolas da América do Norte; aí “nenhum outro sistema teve influência tão profunda”<sup>18</sup>.

O êxito dessa reforma de ensino deveu-se menos aos seus aspectos organizacionais ou de teoria da aprendizagem que à forma como conseguiu relacionar educação e nacionalismo. Em outras palavras, a repercussão pode ser atribuída pela maneira como a Alemanha conseguiu fazer a passagem da escola que relacionava Igreja-Estado, do período da Reforma, para a escola pública do século XIX.

O tipo de análise que vem sendo desenvolvida neste documento, estuda valores sociais e normas legais enquanto possibilidades de enquadramento da realidade. Assim, está situado em acentuado nível de abstração e pode tender a dar uma imagem demasiadamente rósea, na reconstrução do social. É preciso, pois, assentar a base dos pressupostos de que no século XIX havia efetivamente sérios problemas sociais e de que a determinação das leis, em termos educacionais, ficava além da realidade:

“Pelo fim do século XIX, alguma forma de educação pública havia sido organizada, praticamente, em todos os países independentes do mundo civilizado. O comércio, as inovações, o governo e as relações internacionais tornaram necessário que o povo fosse educado. Os esforços dos missionários cristãos desempenharam papel cada vez maior no incremento do interesse pela alfabetização entre os povos do mundo, mas jamais alcançaram senão uma pequena parcela da população. A imigração de muitos milhões de pessoas da Alemanha, Grã-Bretanha, França, Itália e outros países europeus para outras terras teve um efeito importante na transmissão da cultura. A língua inglesa substituiu, em grande parte, a



francesa como língua internacional, mas foi o sistema de educação da Alemanha o mais freqüentemente copiado”<sup>19</sup>.

É preciso saber entender a afirmativa de que o ensino elementar alemão do fim do século XIX era possuidor de “grande eficiência”. Essa época refere-se aos tempos modernos, mas à situação se aplicam as seguintes considerações de O’Connor:

“Não há razão para supor-se que a eficácia do ensino ministrado na época antiga ou medieval era muito menor do que a de nossas escolas atuais. Indubitavelmente, os professores daqueles dias usavam métodos que atualmente seriam tidos como perda de tempo, ou ineficientes; entretanto, de qualquer forma, alcançaram os objetivos então determinados”<sup>20</sup>.

A característica principal do ensino elementar alemão, em meados do século XIX, era ser ministrado pelo Estado; e entre seus objetivos estava, mediante o cultivo do idioma comum, desenvolver a religião protestante e estimular o nacionalismo. O sistema cultural em geral caracterizava-se pela valorização da atividade escolar.

#### EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES E NACIONALISMO

As populações de imigrantes alemães que vieram para a Colônia Blumenau nela aportaram trazendo a herança cultural de um complexo étnico-religioso característico do protestantismo alemão. Nele perpassava a idéia de nacionalismo, que na nova terra começou a sofrer as suas primeiras ambivalências.

O nacionalismo, de modo genérico, pode ser conceituado como “uma atitude de espírito que concede uma grande realidade concreta à ‘nação’ e lhe atribui um elevado valor moral”<sup>21</sup>. Os alemães davam um grande valor à idéia de nação. Mas começaram a se colocar situações-problema. Onde estava a “nação”? A lealdade do imigrante alemão deveria dirigir-se à sua nação de origem ou caberia que seus sentimentos e racionalizações convergissem para a nação brasileira?

O que prevaleceu foi o encaminhamento que valorizava as origens étnicas, em função das próprias características da cultura alemã sedimentadas desde o início do século XIX. Mas essa postura foi estimulada também pelo isolamento geográfico e cultural em que essas populações passaram a viver, quando em terras brasileiras. E nesse sentido foi omissa a escola pública elementar do Governo provincial (até 1875 só havia duas dessas escolas em Colônia Blumenau), no seu papel de agente socializador de novas gerações — de uma socialização que tornasse “brasileiros” os filhos de imigrantes. Mas como a Província de Santa Catarina poderia

ter conseguido isso se, em discursos na Câmara dos Deputados, exclamava Cunha Leitão, em 1875: “O Brasil, senhores, não tem ainda uma educação nacional”<sup>22</sup>.

Nos primeiros tempos da imigração, principalmente, os núcleos coloniais de alemães aspiravam a que sua população conhecesse o idioma português. Essa era a grande missão que eles esperavam fosse cumprida pela escola pública elementar mantida pelo Governo. Por desconhecimento do idioma os imigrantes tinham limitações ao se relacionarem com as autoridades e até em levar a termo determinados empreendimentos comerciais. Havia dificuldades mesmo para o professor imigrante (formado na Alemanha) aprender o português. Em relatório do ano de 1853 e referindo-se ao professor Fernando Ostermann, diz o dr. Blumenau:

“O dito professor ocupando-se já há tempo com o estudo da língua nacional, todavia não achava lugar apropriado para aprender a mesma na sua pureza e sim a linguagem corrompida dos italianos (...)”<sup>23</sup>.

Portanto, conhecer o português era como que uma necessidade de sobrevivência; mas o fato não chegava a afetar o complexo étnico protestante-luterano dos imigrantes, intimamente relacionado com a idéia de nacionalidade, e no qual o idioma alemão continuava cercado de um clima de sacralidade.

É uma tarefa desafiante pensar nos valores e conceitos capazes de referir-se a essa realidade. Nesse sentido, e como preliminar, é fundamental a colocação de que o nacionalismo alemão estabelecia distinções entre “nacionalismo” e “patriotismo”. Isto pode ser notado em texto de 1812, onde o jornalista e livreiro Rodolphe Becker defendia-se de acusações de Napoleão e afirmava que a nação germânica não formava um Estado único como acontecia com a nação francesa, a espanhola, a inglesa e outras mais. Ao participar de numerosos Estados diferentes os alemães deviam cumprir as leis desses diversos Estados, mas isso não os impedia de dirigir à Alemanha o seu sentimento nacional. Assim, diz ainda Becker que “essa ligação com a nação, que poderíamos chamar de nacionalismo, harmoniza-se perfeitamente com o patriotismo voltado para o Estado de que é súdito”<sup>24</sup>. Desse último aspecto deriva a noção de cidadania, que relaciona o indivíduo a um Estado e é uma forma de estabelecimento de identidade política.

O conceito de nacionalidade (ou de “germanidade”) permeou a cultura alemã desde o início do século XIX, mas apresentando certas dimensões que fazem com que o termo não tenha exata correspondência no idioma português. Sua mais aproximada identificação está no conceito de *Deutschum*. Seyferth e William analisaram detalhadamente esse as-

pecto. Para a primeira, o que liga um grupo populacional à sua nação é o que os alemães chamam de *Deutschtum* que quer dizer “uma comunidade de interesses e uma cultura, raça e língua comuns — referenciadas como a ‘consciência nacional alemã’ ”<sup>25</sup>. O “*Deutschtum*” representa a solidariedade cultural e racial do povo alemão; e traz ainda consigo a idéia de que a nacionalidade é herdada: um alemão é sempre um alemão, independentemente do lugar onde tenha nascido. E Seyferth diz ainda que essa representação foi sofrendo modificações, no contexto da vida de imigrante, face a condições específicas da “nova pátria”. Assim, “deve ser lembrado, que nas colônias alemãs do sul do Brasil foi forjada uma consciência nacional peculiar que separa as noções de cidadania e de nacionalidade (...)”<sup>26</sup>.

Williams, ao tratar do conceito *Deutschtum*, faz uma análise de tom culturalista com menos peso na dimensão política e mais ênfase no aspecto de religiosidade:

“Não é fácil determinar, com precisão, os demais valores que, juntamente com a doutrina evangélica e a língua, constituem o complexo étnico-religioso peculiar ao protestantismo alemão. No termo *Deutschtum* ou *Volkstum* vai um emaranhado de concepções ideológicas, normas morais (por exemplo, a consciência do dever: *Pflichtgefühl*) e estados afetivos evocados por determinados personagens, localidades ou acontecimentos históricos. Nesse conjunto de maneiras de pensar, sentir e agir há, como em todas as culturas, um resíduo de mística que resiste a todas as tentativas de análise racional”<sup>27</sup>. O autor reconhece que sentimentos nacionalistas se tenham associado ao complexo étnico-religioso que o protestantismo forma, mas entende que “o sentido evangélico é anterior ao nacionalismo alemão”<sup>28</sup>.

O presente estudo visa analisar os tempos iniciais da colonização alemã (1850 a 1875) em terras de Santa Catarina. Essa época é anterior à unificação política da Alemanha, da qual veio a derivar um Estado forte e um nacionalismo de postura radical. No período em análise, a cultura alemã estava sob o influxo de uma concepção mais liberal de nacionalismo. Assim sendo, o conceito de *Deutschtum* elaborado por Willems (que a partir de agora será traduzido como “germanismo” ou “germanidade”), que salienta aspectos religiosos e de conservadorismo da tradição cultural, é o que mais se ajusta à análise dos primeiros tempos da imigração alemã em Santa Catarina.

#### “ESCOLA ESTRANGEIRA” EM SANTA CATARINA

Como traço cultural os imigrantes alemães de Blumenau tiveram nítidas atitudes de valorização do ensino, desde os tempos iniciais da vida

da Colônia; e, na carência de pastor, o professor assumia o papel de líder religioso. O próprio trabalho de organização da Colônia tinha um certo tom missionário, pelo menos segundo a perspectiva do dr. Blumenau:

“Empreendi a minha obra com o maior entusiasmo, confiando na ajuda de Deus, que não abandona obra alguma; carreguei o seu peso com firme vontade e trouxe-o, com constância, por desgraças e angústias, sem tremer”<sup>29</sup>.

Os imigrantes dos primeiros tempos reuniam-se aos domingos em um sólido rancho de madeira onde dr. Blumenau lia, com eles, trechos bíblicos e orava pedindo ajuda para o estabelecimento colonial que tinha sob sua responsabilidade. Mais tarde essa tarefa passou para Fernando Ostermann, que chegou com uma grande leva de imigrantes em 1852. Este era professor formado, abrira uma escola particular e lecionava também na casa dos colonos das proximidades.

No ano de 1854, a escola de Fernando Ostermann foi oficializada e ele passou a ser o primeiro professor da escola pública do sexo masculino. Era um homem inteligente e, como todos da comunidade, tinha atividade também de agricultor. Sabe-se que cuidava de um jardim com plantas ornamentais, cujas sementes tinham vindo da Europa e, certa vez, foi atacado pelos bugres quando estava ocupado em plantar feijão. Tinha saúde frágil e faleceu breve (1857). Nessa ocasião já sabia suficiente do idioma português para lecionar simultaneamente nessa língua e na língua alemã.

Em 1858, o cargo de professor público foi ocupado por Victor von Gilsa. Ele viera para o Brasil para servir como Capitão do 2º. Regimento de Artilharia Montada (prussiano) que atuou na Campanha do Uruguai.

Os perfis de história de vida dos professores públicos Ostermann, von Gilsa e também von Buettner (ainda veremos) permitem inferir pessoas dotadas de preparo intelectual e com definido espaço na hierarquia social.

Esse último aspecto é bem evidente com relação à primeira professora de escola pública de Blumenau — Apolônia von Buettner. Sua Escola de Primeiras Letras para Meninas iniciou a atividade em 1865 e ela lecionou por mais de trinta anos, dominando bem o idioma português. Teve uma original trajetória de vida, pois saíra já mocinha da Europa e se socializara com hábitos nobres de filha de condessa que era; jamais perdeu seu ar de aristocrata. Seu marido era um muito bem situado comerciante, industrial e líder político.

De tudo que vem sendo exposto pode-se inferir que a Colônia Blumenau teve seus primeiros professores públicos com uma situação social que era característica de mestre-escola de regiões de colonização alemã. Nas zonas rurais, o ensino primário tinha geralmente um modesto colono como professor:

“Segundo depoimento de antigos moradores de Sternthal, ‘os alemães que sabiam ler e escrever melhor, davam aulas e ensinavam para os filhos dos demais colonos. Uma *Schulhaus* existia em Guabiruba e o velho B. é que dava aula, por iniciativa dele mesmo, porque não existia padre, nem pastor e nem professor e os colonos tinham de se arrumar sozinhos”<sup>30</sup>.

Durante mais de vinte anos o ensino público, na Colônia Blumenau, resumiu-se nas duas escolas públicas de primeiras letras dirigidas por Apolônia von Buettner e Victor von Gilsa. Essas duas escolas localizavam-se na sede da Colônia; a sede era uma instituição típica de zonas de colonização e pode assim ser caracterizada:

“Era o local onde estavam as vendas, as capelas católicas e protestantes, o cemitério, as escolas, a sociedade dos atiradores, a administração da Colônia, o ancoradouro. Era para ela que convergiam os caminhos coloniais mais importantes; era onde os imigrantes recém-chegados ficavam aguardando a posse dos seus lotes e davam informações e notícias da Alemanha. Talvez por tudo isso não era chamada do *Dorf* (aldeia), mas sim de *Stadplatz* (de *Stadt* = cidade, e *Platz* = lugar): a vida social, econômica e religiosa dos colonos estava estreitamente vinculada a ela — principalmente a vida econômica. A vila era ao mesmo tempo aldeia e cidade”<sup>31</sup>.

O que chama a atenção é que, apesar de estar numa situação que estimulava liderança sobre toda a região, não há evidências de que as já citadas escolas públicas da Colônia Blumenau (enquanto públicas ou governamentais) tenham tido atitudes que revelassem estímulo, orientação sobre o ensino particular da região.

No ano de 1874 faleceu o professor Capitão von Gilsa e então já estava próximo o tempo de chegarem os imigrantes italianos (1875). Na primeira data citada, Blumenau tinha em sua sede as mesmas duas escolas públicas do início da colonização, mas já havia seis escolas particulares mistas. Nessa época já moravam em Blumenau 6.542 alemães.

No decorrer desse tempo os relatórios periódicos que o dr. Blumenau enviava às autoridades brasileiras insistiam no pedido de mais escolas públicas:

“Carece-se com urgência de mais algumas escolas, visto o grande número de crianças e as distâncias que separam os colonos, tornam-se difícilíssima senão impossível a freqüentação de uma só escola para a grande massa das crianças. Esta falta forma constantemente um dos 5 objetos de maior queixa dos colonos e muito urgente era remediá-la quanto for possível”<sup>32</sup>.

Por toda a sua experiência de vida na Europa, os colonos tinham a expectativa de que a escola elementar lhes fosse proporcionada pelo Governo. Mas era grande a omissão dos órgãos oficiais, seja quanto à criação de novas escolas públicas, seja no que diz respeito ao controle das existentes — públicas e particulares. O Presidente da Província, Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda, tratou desse assunto em relatório enviado à Assembléia Provincial de Santa Catarina:

“Em algumas colônias do Estado (...) há, conforme tenho tido ocasião de observar, muitas escolas particulares, freqüentadas simultaneamente por meninas e meninos, e das quais nunca se receberam informações nem há notícia na Diretoria Geral de Instrução, apesar do zelo do chefe dessa repartição”<sup>33</sup>.

Esse Presidente da Província afirmou ainda que, quanto aos dados sobre o ensino catarinense de então (1866), as escolas públicas apresentavam uma freqüência de que era lícito duvidar: os dados dos livros de matrícula eram mais elevados que o número de alunos em atividade escolar. Já as escolas particulares apresentavam dados de matrícula modestos, que também geravam pouco crédito. Afinal, sabia-se que o ensino particular florescia nas zonas coloniais.

Mas por que havia então tantas escolas particulares desejando ocultar sua existência aos órgãos governamentais? No decorrer desse tempo o ensino catarinense era regulado pela Resolução de 1º de julho de 1854, que, endossando o espírito da época, exigia que os professores das escolas públicas e particulares professassem a religião católica — religião do Estado. Com o crescimento demográfico e social das colônias alemãs, essa determinação constituiu-se um entrave ao desenvolvimento das mesmas, pois a grande maioria da população de origem germânica não professava a religião católica. Assim, nessas colônias havia grande dificuldade em atender às exigências legais quanto à religião do professorado: via de regra, os professores oriundos da comunidade não eram católicos. Esse fato ocasionava a busca de clandestinidade pelas escolas particulares<sup>34</sup>.

O Governo Provincial já tinha efetivamente tomado consciência de que o ensino particular estava tendo grande desenvolvimento nas zonas coloniais. Em relatório do dr. Carlos Augusto Ferraz de Abreu encami-

nhado à Assembléia Provincial de Santa Catarina, referindo-se a dados de 1867, encontra-se a informação de que havia 13.057 crianças aptas para receberem a instrução. Dessas, somente 2.641 alunos freqüentavam as escolas de instrução primária, sendo que as escolas públicas catarinenses tinham 1.708 alunos e as escolas particulares apresentavam uma matrícula de 933 alunos. Esses dados, quando comparados aos do ano seguinte (1868), revelaram uma diminuição de matrícula de 504 alunos nas escolas públicas e um aumento de 531 alunos nas escolas particulares<sup>35</sup>.

A criação de um sistema de escolas particulares, que atuou principalmente na área do ensino elementar, foi uma reação à omissão governamental, e foi também a fórmula encontrada pelo imigrante para atender às suas características de "germanismo"; para ele o domínio de cultura letrada já se apresentava como mais necessário do que para a população luso-brasileira. O desejo dos colonos, nas primeiras décadas, era ter uma escola elementar que ministrasse paralelamente o ensino em português e em alemão. Essa aspiração não chegou a ser satisfeita, e o ensino particular foi organizado para ser ministrado em língua alemã, segundo o modelo pedagógico do ensino vigente na Alemanha, havendo vários tipos de escola.

Esses estabelecimentos de ensino costumam ser designados de "escola estrangeira" ou "escola alemã". Ao tratar desse assunto, Schaden afirma que se trata de "um sistema bastante complexo, cuja notável diferenciação interna tem sido escamoteada não raro pela designação de 'escola alemã'. Dadas as múltiplas formas de transição, não é fácil, aliás, dar uma tipologia satisfatória das 'escolas alemãs no Brasil. De qualquer modo, convirá distinguir pelo menos entre: 1º) escolas alemãs propriamente ditas, localizadas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; 2º) escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica; e 3º) escolas mantidas por congregações religiosas alemãs"<sup>36</sup>.

Até o ano de 1854, os imigrantes chegados à Colônia Blumenau foram todos alemães e geralmente da Prússia.

Quanto à religião, o grupo imigrante caracterizava-se como protestante: praticava a doutrina evangélica cristã, com base na Escritura Sagrada e nas confissões da Reforma Luterana<sup>37</sup>. Essa circunstância teve a maior relevância no desenvolvimento do ensino na Colônia Blumenau, pois "... o movimento de educação popular recebeu seu amparo mais poderoso dos elementos evangélicos da Igreja Protestante"<sup>38</sup>.

Essa relação entre educação e protestantismo, que extrapolou o âmbito de Alemanha e Brasil, fez surgir tons de semelhança nas mais diversas partes do mundo. Assim, nos Estados Unidos, por volta de 1750, na região da Pensilvânia, seguia-se o modelo religioso-escolar da Alemanha e as escolas paroquiais protestantes funcionavam ao lado da igreja. O idioma alemão também lá era um instrumento unificador e os professores eram comumente mestres-escola imigrantes alemães<sup>39</sup>.

Havia aí uma manifestação de escola, religião e língua. A educação era considerada a forma adequada de manter as características do povo alemão — a “germanidade”. Afinal, “ser alemão” independia da região geográfica onde se nasceu e do Estado de quem se é súdito.

No Brasil imperava também essa relação entre escola, igreja e idioma alemão, e essa representação ideológica vigorava em todas as “escolas alemãs”. No entanto, nas escolas confessionais católicas a tônica não eram os valores étnicos mas os religiosos; isso gerava uma atitude germanista mais moderada e que fundamentava a acusação de que os católicos se abrasileiravam muito facilmente.

Ao analisar o protestantismo de imigração, cujo grupo mais expressivo é o luterano, Cândido Camargo afirma que “as comunidades religiosas por eles constituídas procuraram, de início, preservar, pela manutenção da língua, tradições e vínculos de dependência com a igreja de origem, sólida identificação cultural, formando, desse modo, subculturas no país receptor”<sup>40</sup>.

As escolas evangélicas foram elementos muito decisivos na criação de quistos culturais, uma vez que, para elas, era fundamental a manutenção da “germanidade”. O texto a seguir, onde o “nacional” referia-se ao aspecto alemão, retrata esse aspecto:

“O que salta aos olhos de quem chega ao Brasil é o *unho nacional* da nossa Igreja Evangélica Alemã. A nossa Igreja Evangélica Alemã, fundada pela cristandade evangélica germânica, considera, embora reconheça a cultura luso-brasileira, a índole germânica, a maneira profunda dos alemães de interpretar o evangelho, o culto religioso germânico, a língua alemã, os ricos tesouros de arte, ciência e tecnologia que trouxe da Alemanha, dotes divinos que ela sabe honrar e cultivar em igreja e escola”<sup>41</sup>.

A presença do protestantismo ajudou a desenvolver um “protestantismo social”; este, apoiado em concepções humanistas, fazia com que nos apelos do dr. Blumenau (dirigidos ao poder público no sentido de que a colonização tivesse condições para obter êxito) transparecesse a influência de Fichte<sup>42</sup>.



Esses aspectos ajudaram a desenvolver o espírito associativo e de colaboração, que caracterizou a Colônia Blumenau. Um exemplo pode ser encontrado na "escola alemã" do tipo comunitário ou colonial, enquanto estabelecimento destinado ao ensino elementar em idioma alemão fundado e mantido pelos colonos em zonas rurais.

As escolas coloniais alemãs surgiram entre os grupos de imigrantes que o isolamento tornara altamente integrados e que tinham necessidade de escolas para a sua população escolar. Dentro desse "espírito de obra social" que o protestantismo estimulava e apoiava, os colonos tanto construíram escolas como igrejas.

O depoimento de Carlos Frederico Guilherme Buztke, que foi um dos pioneiros da colonização do Vale do Itajaí, é deveras interessante; relata suas experiências de vida e sua colaboração com uma obra escolar:

"Os meus queridos pais eram operários em Wusterbarth, sob as ordens do arrendatário Villnow. Nasci em Wusterbarth, circunscrição de Belgard, na Pomerânia, em 20 de abril de 1843. Dos 6 aos 14 anos freqüentei a escola. Meu professor foi o sr. Jahn. Fui confirmado pelo partor Tischler. Dos 17 aos 20 anos, trabalhei como capataz cuidando de quatro cavalos. Com 20 anos, apresentei-me para fazer o Serviço Militar. Fui julgado apto e incorporado ao 6º Regimento Pomerano de Infantaria, n.º 49, 2.º Corpo de Exército da Pomerânia (...)"

"Dei baixa a 22 de dezembro de 1866 e, no dia seguinte, encontrava-me de volta ao meu torrão natal Wusterbarth. A alegria dos meus queridos pais foi grande. O arrendatário Willnow tomou-me logo como cocheiro. E como cocheiro trabalhei até que resolvi emigrar.

Do nosso lugar, já havia alguns conhecidos nossos em Blumenau. Eles haviam escrito que a gente aqui, em Blumenau, poderia adquirir cem morgos de terra por preço muito barato. Essas cartas tentaram-me. A 6 de abril eu deixei a Alemanha em companhia de seis famílias. Isso foi no ano de 1869. Casei-me pela primeira vez, em 15 de novembro de 1867 com Frederica, nata Kanennberg, na Igreja Wusterbach. Quem nos casou foi o pastor Tischler. Em Hamburgo, embarcamos num veleiro. Este tinha o nome de "Humboldt" e o capitão chamava-se Plump. No mês de junho, chegamos ao porto antes conhecido por Barra. Fomos transportados para terra numa canoa. De Blumenau até Indaial a nossa bagagem foi transportada numa carroça. Em Indaial disseram-me que no Cedro havia terra muito boa. Dietlein Krambeck levou a minha bagagem de canoa, até a colônia. Eu escolhi para mim o número 20 e construí então uma casa de palmito onde morei 3 anos. Mas o lote de terras não me agradou. O lote n.º 17 ainda estava vago e é onde moro até hoje.

Na Alemanha eu tinha passado por trabalhos e aborrecimentos. Este começo em plena mata virgem trouxe-me e a muitos colonos, trabalhos ainda mais pesados. Os gêneros de primeira necessidade eram escassos. O estômago teve que jejuar muitas vezes. E, além disso, nós tínhamos que estar sempre vigilantes. Os bugres selvagens enxameavam ao redor de nós. Também tivemos a visita de tigres. Estes causaram grandes prejuízos em toda a colônia. A mim um tigre matou, numa noite de chuva muito forte, um novilho de três anos, estraçalhando-lhe a garganta. Também carregou-me com dois bons cachorros.

Também já havia crianças em idade escolar. João Lemke convocou uma reunião. Nós todos concordamos. Eu, Fernando Zumach e Carlos Jahnke fomos eleitos para a diretoria. Nós trabalhamos em turmas. Quando o madeiramento ficou pronto, o carpinteiro Lahsan fez a montagem e então a escola foi terminada. Os bancos foram feitos por Júlio Vogel e Carlos Bewiahn. O primeiro professor foi Júlio Scheidemantel. Ele ensinou ali durante muitos anos. Era um professor justo e honesto. Descansa no cemitério de Timbó. O nosso Deus o tenha na sua bem-aventurança”<sup>43</sup>.

A autobiografia de Carlos Buztke revela um colono protestante que, antes de imigrar, integrou o exército prussiano participando das lutas para a unificação política da Alemanha. A aquisição de terras foi a motivação básica de sua decisão de imigrar. Quando no Brasil, apesar das primitivas condições de vida, participou do trabalho comunitário para a criação de escolas elementares na zona colonial; e ajudou também a construir a igreja.

Esta é uma trajetória de vida típica do imigrante alemão da Colônia Blumenau, em seus primeiros tempos.

#### NOTAS

(1) — LARROYO, Francisco. *História geral da Pedagogia*. 2 ed. Tomo II. São Paulo, Mestre Jou, 1974. pp. 534-535 e Frederick Eby, *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais (séc. XVI — séc. XX)*. Porto Alegre, Globo, 1962. pp. 333-334.

(2) — HEPPE citado por LARROYO, Francisco, *Ibidem*. p. 534.

(3) — WILLEMS, Emílio. *A aculturação dos alemães no Brasil; estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo, Nacional, 1946. pp. 377-378.

(4) — SEYFERTH, Giralda. *A colonização alemã no vale do Itajaí-Mirim; um estudo de desenvolvimento econômico*. Porto Alegre, Editora Movimento, 1974. p. 19.

(5) — WILLEMS, Emílio. *op. cit.* p. 482.

(6) — RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa e sociedade; um estudo de Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. pp. 53-54.

(7) — BREAL citado por LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. 2 ed. Tomo I. São Paulo, Mestre Jou, 1974. p. 373.

- (8) — Citado por LARROYO, Francisco. *Ibidem*. p. 373.
- (9) — MONROE, Paul. *História da educação*. 6 ed. São Paulo, Editora Nacional, 1958. p. 194.
- (10) — *Ibidem*. p. 194.
- (11) — EBY, Frederick. *Ibidem*. p. 334.
- (12) — *Ibidem*. p. 245.
- (13) — *Ibidem*. p. 327.
- (14) — A reforma abrangeu também o ensino secundário e o superior. Este caracterizou-se pela criação da Universidade de Berlim (1809), que contava com nomes como Fichte, intimamente relacionados com o nacionalismo alemão.
- (15) — EBY, Frederick. *Op. cit.* p. 462.
- (16) — EBY, Frederick. *Op. cit.* p. 473.
- (17) — LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 2 ed. São Paulo, Nacional, 1963. p. 185.
- (18) — EBY, Frederick. *Op. cit.* p. 337.
- (19) — *Ibidem*. p. 473.
- (20) — O'CONNOR, D. J. *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo, Atlas, 1978. p. 99.
- (21) — Raoul Girardet citado por JOUVENEL, Bertrand de. *As origens do Estado Moderno: uma história das idéias políticas no século XIX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. p. 311.
- (22) — Discurso de Cunha Leitão na sessão de 25 de maio de 1875, na Câmara dos Deputados. Citado por HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo, USP.
- (23) — BLUMENAU, Hermann. Relatório do Dr. Blumenau; quarto relatório da Colônia Blumenau; ano de 1853. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, 1 (6): 107, abr. 1958. 119-120.
- (24) — Rodolphe Becker citado por JOUVENEL, Bertrand de. *Op. cit.* pp. 119/120.
- (25) — SEYFERTH, Giralda. *Nacionalismo e identidade étnica; a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí*. *Ibidem*. p. 45.
- (26) — SEYFERTH, Giralda. *Ibidem*, p. 4.
- (27) — WILLIAMS, Emílio. *Op. cit.* pp. 482-483.
- (28) — *Ibidem*. p. 483.
- (29) — BLUMENAU, Hermann. Relatório do Dr. Blumenau; quarto relatório da Colônia Blumenau; ano de 1853. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, 1 (6): 108, abr. 1958.
- (30) — SEYFERTH, Giralda. *A colonização alemã no vale do Itajaí-Mirim; um estudo de desenvolvimento econômico*. *Op. cit.* p. 88.
- (31) — SEYFERTH, Giralda. *A colonização alemã no vale do Itajaí-Mirim; um estudo de desenvolvimento econômico*. *Op. cit.* p. 86.
- (32) — BLUMENAU, Hermann. Colônia Blumenau; Relatório do ano de 1862. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, 9 (4): 72, maio de 1968.
- (33) — Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Santa Catharina na sua sessão ordinária, pelo Presidente Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda no ano de 1867. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1867. p. 8.
- (34) — FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público; ensino público e político de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. Florianópolis, EDEME, 1974. p. 45.
- (35) — Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Santa Catharina pelo Presidente dr. Carlos Augusto Ferraz de Abreu no ato da abertura da sessão 2 de abril de 1869. Desterro, Typ. de J.J. Lopes, 1869. p. 16.

- (36) — SCHADEN, Egon. A escola teuto-brasileira e a assimilação de imigrantes alemães e seus descendentes. *Estudos e documentos*, São Paulo, (6): 166, 1967.
- (37) — JAMUNDÁ, Theobaldo Costa. *Um alemão brasileiríssimo o dr. Blumenau*. Florianópolis, s. ed., 1966. p. 52.
- (38) — EBY, Frederick. Op. cit. p. 264.
- (39) — Ibidem. p. 223.
- (40) — CAMARGO, Cândido Procópio F. de *Católicos, protestantes, espíritas*. Petrópolis, Vozes, 1973. p. 110.
- (41) — WILLEMS, Emílio. Op. cit. p. 483.
- (42) — JAMUNDÁ, Theobaldo Costa. Op. cit. p. 44.
- (43) — BUTZKE, Carlos Frederico Guilherme. Autobiografia de Carlos Frederico Guilherme Butzke. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, 10 (8): 150-1, ago. 1969.

## BIBLIOGRAFIA

- APOLÔNIA von Buettner; figuras do passado. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, 3 (11): 205-8, nov. 1960.
- BLUMENAU, Hermann. Relatório do Dr. Blumenau; quarto relatório da Colônia Blumenau; ano de 1853. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, 1 (6): 103-109, abr. 1958.
- . Colônia Blumenau; Relatório do ano de 1862. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, 9 (4): 70-5, abr. 1968; 9 (4): 94-8, maio 1968.
- BUTZKE, Carlos Frederico Guilherme. Autobiografia de Carlos Frederico Guilherme Butzke. *Blumenau em Cadernos*, Blumenau, 10 (8): 150-2, ago. 1969.
- CABRAL, Oswaldo Rodrigues. *História de Santa Catarina*. Florianópolis, SEC e PNE, 1968. 430 p.
- CAMARGO, Cândido Procópio F. de. *Católicos, protestantes, espíritas*. Petrópolis, Vozes, 1973. 184 p.
- EBY, Frederick. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais (séc. XVI — séc. XX)*. Porto Alegre, Globo, 1962. 633 p.
- FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público; ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano*. Florianópolis, Edeme, 1974. 219 p.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo, USP, 1972. 284 p.
- JAMUNDÁ, Theobaldo Costa. *Um alemão brasileiríssimo, o dr. Blumenau*. Florianópolis, s/ed., 1966. 115 p.
- JOUVENEL, Bertrand de. *As origens do Estado Moderno: uma história das idéias políticas do século XIX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 350 p.

- LARROYO, Francisco, *História geral da Pedagogia*. 2 ed. Tomo I e Tomo II. São Paulo, Mestre Jou, 1974. 947 p.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 2 ed. São Paulo, Nacional, 1963. 291 p.
- . *Pedagogia social e política*. São Paulo, Nacional, 1960. 239 p.
- MONROE, Paul. *História da educação*. 6 ed. São Paulo, Editora Nacional, 1958. 416 p.
- O'CONNOR D. J. *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo, Atlas, 1978. 147 p.
- PIAZZA, Walter F. *Santa Catarina: sua história*. Florianópolis, Editora da UFSC e Editora Lunardelli, 1963. 750 p.
- RAMALHO, Jether Pereira. *Prática educativa e sociedade; um estudo de Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976. 183 p.
- RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Santa Catharina na sua sessão ordinária, pelo Presidente Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda no ano de 1867. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1867. 26 p.
- RELATÓRIO apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Santa Catarina pelo Presidente dr. Carlos Augusto Ferraz de Abreu no ato da abertura da Sessão 2 de abril de 1869. Desterro, Typ. de J. J. Lopes, 1869. 33 p.
- SCHADEN, Egon. A escola teuto-brasileira e a assimilação de imigrantes alemães e seus descendentes. *Estudos e documentos*, São Paulo, (6): 163-184, 1967.
- SEYFERTH, Giralda. *A colonização alemã no Vale do Itajaí-Mirim; um estudo de desenvolvimento econômico*. Porto Alegre, Editora Movimento, 1974. 159 p.
- . *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. 223 p.
- SIVA, José Ferreira da. *História de Blumenau*. Florianópolis, Edeme, 1972. 380 p.
- WILLEMS, Emílio. *A aculturação dos alemães no Brasil; estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo, Nacional, 1946. 609 p.