

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural

Atena
Editora
Ano 2020

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**



A Educação em suas Dimensões Pedagógica, Política, Social e Cultural

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural
1 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de
Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-81740-27-6

DOI 10.22533/at.ed.276201302

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Monteiro, Solange Aparecida de
Souza.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Brinquedo que for dado, criança brinca
brincando com fardado, criança grita
mas se leva pro sarau, a criança rima
(Carnevalli, Rafael, 2015)

A Educação, nas suas diversas dimensões, seja política, cultural, social ou pedagógica, é articular, acompanhar, intervir e executar e o desempenho do aluno/cidadão. As dimensões pedagógicas são capazes de criar e desenvolver sua identidade, de acordo com o seu espaço cultural, pois possuem um conjunto de normas, valores, crenças, sentimentos e ideais. Sobretudo, na maneira de conhecer as pessoas e conhecer o mundo, suas expressões criativas, tudo isto, é um espaço aberto para o desenvolvimento de uma Proposta Pedagógica adequada à escola e de acordo com o disposto na Lei no 9394/96, Título II, Art. 2o: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola vem sendo questionada acerca do seu papel nesta sociedade, a qual exige um novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, capaz de pensar e aprender constantemente, que atenda as demandas dinâmicas que se diversificam em quantidade e qualidade. A escola deve também desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania. Para isso ela deve articular o saber para o mundo do trabalho e o saber para o mundo das relações sociais. No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e a divisão do trabalho, a produção e a reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Nesta nova realidade mundial denominada por estudiosos como sociedade do conhecimento não se aprende como antes, no modelo de pedagogia do trabalho taylorista / fordista fundadas na divisão entre o pensamento e ação, na fragmentação de conteúdos e na memorização, em que o livro didático era responsável pela qualidade do trabalho escolar. Hoje se aprende na rua, na televisão, no computador em qualquer lugar. Ou seja, ampliaram-se os espaços educativos, o que não significa o fim da escola, mas que esta deve se reestruturar de forma a atender as demandas das transformações do mundo do trabalho e seus impactos sobre a vida social. A obra “A EDUCAÇÃO EM SUAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA, POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL” em seus 04 volumes compostos por capítulos em que os

autores abordam pesquisas científicas e inovações educacionais, tecnológicas aplicadas em diversas áreas da educação e dos processos de ensino. Esta obra ainda reúne discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa em educação, considerando perspectivas de abordagens desenvolvidas em estudos e orientações por professores da pós-graduação em educação de universidades públicas de diferentes regiões/lugares do Brasil. Essa diversidade permite aos interessados na pesquisa em educação considerando a sua diversidade e na aproximação dos textos percebe-se a polifonia de ideias de professores e alunos pesquisadores de diferentes programas formativos e instituições de ensino superior, podendo também cada leitor se perceber na condição de autor de suas escolhas e bricolagens teórico-metodológicas. Entendemos que esses dois caminhos, apesar de diferentes, devem ser traçados simultaneamente, pois essas aprendizagens não são pré-requisito uma da outra; essas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo. Desde pequenas, as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural. Todo indivíduo tem uma forma de contato com a língua escrita, já que ele está inserido em um mundo letrado. Segundo a educadora Telma Weiz, “a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar à criança a cultura do grupo em que ela vive”. Este desafio requer trabalho planejado, constante e diário, além de conhecimento sobre as teorias e atualizações. Enfim, pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. (GILLES DELEUZE, A literatura e a vida. In: Crítica e Clínica) Finalmente, uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem vez se fazem ouvir, revertendo à hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se, verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
UMA ABORDAGEM ACERCA DAS INFECÇÕES SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS PARA COMUNIDADE SURDA DE JATAÍ	
Kamilla Fonseca Lemes Garcia Andréia de Cássia Silva Machado Thábio de Almeida Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2762013021	
CAPÍTULO 2	11
A CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO CUBANA (1961): UMA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO POPULAR COMO PRÁTICA EMANCIPADORA	
Dayane de Freitas Colombo Rosa Roseli Gall do Amaral da Silva José Joaquim Pereira Melo	
DOI 10.22533/at.ed.2762013022	
CAPÍTULO 3	26
A CONFECÇÃO DE <i>CARD GAMES</i> COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO PROGRAMA DE SAÚDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Thaís da Silva Santos Gabriel Soares Pereira Luciano Gomes da Silva Junior	
DOI 10.22533/at.ed.2762013023	
CAPÍTULO 4	36
A CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 9.394/96: TRAJETÓRIA E IMPASSES POLÍTICOS	
Raryson Maciel Rocha Andrea Silva Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.2762013024	
CAPÍTULO 5	49
A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS TÁTEIS PARA DEFICIENTES VISUAIS USANDO PAPEL MICROCAPSULADO	
Alex Santos de Oliveira Elton Rodrigues Cantão João Elias Vidueira Ferreira Maria do Perpétuo Socorro Sarmiento Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2762013025	
CAPÍTULO 6	58
A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ACOLHIMENTO DO EDUCANDO COM TDAH	
Lúcia Balbina de Souza Nunes Cristina de Fátima de Oliveira Brum Augusto de Souza Lucas Capita Quarto José Fernandes Vilas Netto Tiradentes Fábio Luiz Fully Teixeira Fernanda Castro Manhães	
DOI 10.22533/at.ed.2762013026	

CAPÍTULO 7	69
A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR	
Rosimar de Jesus Souza Sepulchro	
DOI 10.22533/at.ed.2762013027	
CAPÍTULO 8	77
A ESCOLA MUNICIPAL BARRO BRANCO: UMA REFLEXÃO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS E O COTIDIANO ESCOLAR	
Vanessa SerafimdaSilva	
Bianca Silva Martins	
Israel Gonçalves Cardoso	
Juliana Luíza Pinto dos SantosTeixeira	
Moacir dos Santos da Silva	
Josely Ferreira Ribeiro	
Antônio Henrique Nunes Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.2762013028	
CAPÍTULO 9	88
A LUTA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DE “PAU A PIQUE” NO ASSENTAMENTO 14 DE AGOSTO EM ARIQUEMES- RO	
Maria Estélia de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.2762013029	
CAPÍTULO 10	104
A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE DO PROFESSOR PARA OS ALUNOS QUE POSSUEM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	
Danielle Souza Barbosa	
Rosa Vicentin	
Kelli Cristina Rodrigues Alves	
Stefane Aparecida Nascimento	
Tamires Costa Paula	
Valéria De Gregorio Santos	
Elizabeth Maria Souza	
Michele Ramos Marçal	
Liziria Gabriela Soares Ribeiro	
Cristiane Paganardi Chagas	
Elizabeth Maria Souza	
Josiane De Alves Barboza	
Zulmira Batista Ortega Bueno	
DOI 10.22533/at.ed.27620130210	
CAPÍTULO 11	113
A ORIGEM DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO E SEU PAPEL COMO FORMADORA DO SER ÉTICO	
Lucas Toshitaka Yatsugafu Longo	
Pedro Calixto Ferreira Filho	
Devanir Pereira dos Santos Canovas	
DOI 10.22533/at.ed.27620130211	

CAPÍTULO 12 124

A OSTERFEST DA CIDADE DE POMERODE: UM PATRIMÔNIO CULTURAL COMO ESPAÇO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTÁGIO DO CURSO DE ARTES VISUAIS DA FURB NA MODALIDADE PARFOR

Adriana Schoeffel
Lilian Veronica Souza
Nildasia Santos de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.27620130212

CAPÍTULO 13 137

A PLURALIDADE CULTURAL ENSINADA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO AMAZONAS

Maria de Jesus Campos de Souza Belém
Bernardina Barbosa da Silva Martins

DOI 10.22533/at.ed.27620130213

CAPÍTULO 14 150

GÊNERO E SEXUALIDADE: PANORAMA DAS DISSERTAÇÕES E TESES NA ÁREA DE ENSINO E NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO GOIANOS

Mariana Lucas Mendes
Cristiane Maria Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.27620130214

CAPÍTULO 15 164

A PROFISSÃO DOCENTE NO SÉCULO XXI: CAUSAS E REFLEXOS DA DESMOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Luiz Marles Gonçalves dos Santos
Lívia de Oliveira T. Dias Carvalho
Samantha Jesus dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.27620130215

CAPÍTULO 16 173

A PROVA BRASIL: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Eliane Brito de Lima

DOI 10.22533/at.ed.27620130216

CAPÍTULO 17 184

ACORDO BRASIL/ESTADOS UNIDOS: OS OBJETIVOS HEGEMÔNICOS DO MEMORANDO DE ENTENDIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO/1997

Darllen Almeida da Silva
Norma-Iracema de B. Ferreira
kátia de Nazaré Santos Fonsêca

DOI 10.22533/at.ed.27620130217

CAPÍTULO 18 199

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA O ALUNO COM TEA: SABERES DE PROFESSORES

Marcus Vinicius da Rocha Santos
Maria Camila da Silva

Najra Danny Pareira Lima
Mayanny da Silva Lima
Valeria Silva Carvalho
Thais Costa Medeiros
Mychelle Maria Santos de Oliveira
Thalia Costa Medeiros
Gilma Sannyelle Silva Rocha

DOI 10.22533/at.ed.27620130218

CAPÍTULO 19 209

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA DAS PRÁTICAS DE LEITURAS CRÍTICO-REFLEXIVAS: JOGOS E BRINCADEIRAS

Antônia Janira Silva Salvaterra
Jacinto Pedro P. Leão
Rosemeire Ferrarezi Valiante
Sandra Andrea de Miranda

DOI 10.22533/at.ed.27620130219

CAPÍTULO 20 225

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CEEJA DR. CLÁUDIO FIALHO: MEDIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Jacinto Pedro P. Leão
Rosemeire Ferrarezi Valiante
Antônio Aguinivaldo Pereira Lima

DOI 10.22533/at.ed.27620130220

CAPÍTULO 21 239

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO TESTE FORMA MENTIS COMO EVIDÊNCIA DA POTENCIAL MENTALIDADE EMPREENDEDORA DOS JOVENS

Carmen Ivanete D'Agostini Spanhol
Breno Prado da Silva
Juliana Fick de Oliveira
Maria Clara Mahlke Ranoff

DOI 10.22533/at.ed.27620130221

CAPÍTULO 22 252

ANALISES DA EVASÃO SEGUNDO A OFERTA DE VAGAS DE TRANSFERÊNCIAS NA USP

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi

DOI 10.22533/at.ed.27620130222

CAPÍTULO 23 272

APLICABILIDADE TEÓRICO-PRÁTICA DA TERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Sérgio Caetano da Silva Junior

DOI 10.22533/at.ed.27620130223

CAPÍTULO 24 280

AS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS: UM PROJETO EDUCACIONAL

Joel Haroldo Baade
Adelcio Machado dos Santos

Joel Cezar Bonin

DOI 10.22533/at.ed.27620130224

CAPÍTULO 25 292

AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Davi dos Santos Almeida

Maria de Jesus Campos de Souza Belém

DOI 10.22533/at.ed.27620130225

CAPÍTULO 26 306

ATITUDES DOCENTES COM CRIANÇAS INCLUSAS EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE FORTALEZA

Cristiane de Oliveira Rezende

Carolina Eckrich Canuto

DOI 10.22533/at.ed.27620130226

CAPÍTULO 27 317

ATIVIDADES LÚDICAS COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA APLICADA AO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE FÍSICA

Suellen Cristina Moraes Marques

Cristiane Gomes Guimarães

Gislayne Elisana Gonçalves

DOI 10.22533/at.ed.27620130227

CAPÍTULO 28 327

AVALIAÇÃO DE SOFTWARES EDUCATIVOS PARA O ENSINO DA FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Vagner Santos da Silva

Geanderson Márcio da Costa e Silva

Josinalva Dias do Nascimento Silva

Severino Mendes da Costa

DOI 10.22533/at.ed.27620130228

CAPÍTULO 29 337

BARALHO E O PÔQUER NO ENSINO DE ANÁLISE COMBINATÓRIA E PROBABILIDADE

Rafael Cordeiro

Rodrigo Lima Almeida

Adriana Ap. Molina Gomes

DOI 10.22533/at.ed.27620130229

CAPÍTULO 30 342

BRANQUITUDE NO CURRÍCULO ESCOLAR: A NECESSIDADE DE DESNEUTRALIZAR O BRANCO

Higor Antonio da Cunha

Thamara Parteka

DOI 10.22533/at.ed.27620130230

CAPÍTULO 31	355
CARTA A QUEM OUSA RESISTIR	
Eliane Renata Steuck	
Márcia Pereira Silva	
Márcia Madeira Malta	
Vilmar Alves Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.27620130231	
CAPÍTULO 32	360
CONCENTRAÇÃO DE RIQUEZA: ALGUNS ASPECTOS OBSERVADOS DURANTE A EXISTÊNCIA DA RÚSSIA SOCIALISTA	
Flávio Leite Costa	
DOI 10.22533/at.ed.27620130232	
CAPÍTULO 33	372
O PROCESSO DE LEITURA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: E UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COM LEITURAS INFANTIS NA E.M.E.I. SANTA ROSA NO MUNICÍPIO DE ABATETUBA/PA	
Oselita de Figueiredo Côrrea	
Maria da Trindade Rodrigues de Sarges	
João Batista Santos de Sarges	
Eliane Sueli Araújo Nery	
Jhonys Benek Rodrigues de Sarges	
José Francisco da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.27620130233	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	383
ÍNDICE REMISSIVO	384

AS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS: UM PROJETO EDUCACIONAL

Data de aceite: 31/01/2020

Joel Haroldo Baade

Joel Haroldo Baade. Doutor. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Caçador, Santa Catarina, Brasil.
Contato: baadejoel@gmail.com

Adelcio Machado dos Santos

Adelcio Machado dos Santos. Pós-Doutor. Docente nos Programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Caçador, Santa Catarina, Brasil.
Contato: adelciomachado@gmail.com

Joel Cezar Bonin

Joel Cezar Bonin. Doutorando PPGF PUC-PR. Bolsista UNIEDU. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Caçador, Santa Catarina, Brasil. Contato: boninj7@gmail.com

RESUMO: O presente artigo é uma aproximação ao tema das escolas teuto-brasileiras que se constituíram no âmbito da imigração alemã para o Brasil ao longo do século XIX e primeira metade do século XX. Na medida em que se discorre sobre os diversos aspectos ligados à problemática em questão, ressalta-se a importância das escolas teuto-brasileiras para

a história da educação no Brasil. São temas pertinentes para a escrita da história das escolas teuto-brasileiras: a multiplicidade de experiências; a tipologia; o apogeu e declínio; o binômio escola/igreja; e a nacionalização.

PALAVRAS-CHAVE: História, Educação, Imigração Alemã, Escola Comunitária.

THE GERMAN BRAZILIAN SCHOOLS: AN EDUCATIONAL PROJECT

ABSTRACT: This article is an approach to the subject of German-Brazilian schools that emerged in the German immigration to Brazil during the nineteenth and first half of the twentieth century. To the extent that it discusses the various aspects of the problem in question, it emphasizes the importance of German-Brazilian schools for the history of education in Brazil. These are issues pertinent to the writing of the history of German-Brazilian schools: the multiplicity of experiences, the typology, the rise and fall, the binomial school / church, and nationalization.

KEYWORDS: History, Education, German Immigration, Community School.

1 | INTRODUÇÃO

As escolas teuto-brasileiras, formadas no contexto da imigração germânica para

o Brasil ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, constituem um importante fator de análise na história da educação no Brasil. Nas diferentes áreas de colonização, também a educação assumiu diferentes características, norteadas em boa medida por disputas ideológicas de orientação étnica.

Nesse sentido, as escolas teuto-brasileiras foram palco privilegiado de confronto entre os ideais de germanidade e brasilidade. A escola foi um dos alvos privilegiados tanto de defensores da germanidade quanto do governo brasileiro que visava à absorção cultural dos imigrantes pela cultura luso-brasileira, que havia sido elevada à norma.

Este artigo é uma aproximação ao tema das escolas teuto-brasileiras, com ênfase no contexto teuto-catarinense, e tem como objetivo chamar a atenção para a importância que elas tiveram na história da educação no Brasil.

2 | UNIDADE OU MULTIPLICIDADE DE PRÁTICAS?

Antes de iniciar a análise do tema propriamente dito, é necessário tecer algumas considerações sobre o conceito “escola teuto-brasileira”, formulado nas fontes consultadas, observe-se bem, no singular. A primeira pergunta é se de fato pode-se pensar em “uma” escola teuto-brasileira. Essa questão também não surge por acaso, mas é um reflexo de uma influência de teóricos da nova história cultural. Assim como, por exemplo, Michael de Certeau (1995) propõe a formulação do conceito de cultura no plural, não seria adequado falar também em “escolas teuto-brasileiras”, no plural, sendo a escola um lugar privilegiado de produção cultural?

A escola teuto-brasileira não é uma instituição homogênea. As práticas nas escolas surgidas entre os imigrantes de origem teuta são tão diversas, que seria mais prudente realmente adotar sempre que possível uma formulação no plural. Assim, ao invés de “uma” escola teuto-brasileira, têm-se muitas escolas. Essa tese é corroborada, por exemplo, pela diversidade de manuais escolares que foram adotados nestas escolas. Outra coisa que aponta nesse sentido é a origem diversa dos imigrantes que inicialmente chegaram ao Brasil. Eles vieram dos territórios que somente em 1871 constituiriam a Alemanha e nos quais vigoravam formas de organização escolares muito diversas. Também procediam de territórios que hoje constituem a Suíça, a Áustria, a Holanda, entre outros.

A esse respeito, no entanto, se coloca uma questão ideológica que pode estar presente ao se adotar formulações no singular. Como transparece nos jornais editados nas regiões de imigração, por exemplo, pode-se perceber um discurso uniformizante e unificador que está presente no meio teuto-brasileiro. Esse discurso que se fundamenta no elemento étnico visa à cooperação de instituições e indivíduos num projeto comum em torno da germanidade. Assim, a busca durante o “período

da preservação da germanidade” é por “uma escola” teuto-brasileira. Propõe-se analisar as razões disso no próximo ponto.

3 | ESTABELECIDOS E *OUTSIDERS*

A configuração nós/eles que caracteriza a relação de muitos grupos sociais foi estudada por Norbert Elias e John Scotson (2000). Segundo eles, quando existe uma diferença de poder significativa entre dois grupos que coexistem num mesmo espaço geográfico, então se cria uma relação de estabelecidos e *outsiders*, sendo o grupo do “nós” o estabelecido e o grupo do “eles” o *outsider*, ou seja, os que estão de fora, os “não-nós”. A relação dos grupos que constituem uma configuração estabelecidos/*outsiders* é marcada por uma tendência de estigmatização exercida pelo grupo estabelecido sobre o grupo *outsider*. O grupo estabelecido vê no grupo do “eles” a ausência de costumes e valores que acredita dar ao próprio grupo a posse de uma honra especial (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 19-50).

A eficácia de um processo de estigmatização de um grupo (estabelecido) sobre um outro grupo (*outsider*) depende de uma diferença de poder significativa, que, por sua vez, depende em grande parte do grau de coesão interna dos respectivos grupos. A unidade e a uniformidade no contexto de imigração assim possibilitariam maior coesão interna e, conseqüentemente, maior capacidade de articulação e exercício de poder diante de instituições que viessem a oferecer resistência. (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 19-50). Como a unidade e a uniformidade pouco correspondiam à realidade empírica, ela precisou ser construída através de discursos, cuja principal âncora foi, naquele contexto histórico, a promoção da germanidade.

4 | TIPOLOGIAS DAS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS EM SC

A caracterização das escolas teuto-brasileiras também pode ser feita através das tipologias de Egon Schaden e do Cônsul alemão Dittmar (apud KLUG, 1997, p. 86-87), elaboradas na primeira metade do século XX. Elas igualmente revelam uma multiplicidade de práticas e experiências.

Segundo Egon Schaden, seria possível identificar três modelos ou tipos básicos de escolas que surgiram no âmbito da imigração alemã da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX:

a) Escolas alemãs propriamente ditas: Esse modelo de escola podia ser encontrado nos núcleos urbanos e era mantida na sua maioria por sociedades escolares bem estruturadas. Elas contavam com bom material de apoio, professores com formação em seminários (*Lehrerseminar*), a maioria oriunda da Alemanha.

b) Escolas coloniais comunitárias: esse modelo de escolas podia ser

encontrado em áreas com baixa densidade demográfica. Estas escolas, via de regra, não contavam com o devido apoio, seja por parte do governo Estatal ou de capital privado. Os professores que atuavam nestas escolas também em sua maioria não possuíam formação; não raro alguém do próprio grupo era eleito para a função pelo fato de possuir um pouco mais de formação ou não estar apto para realizar o trabalho duro da roça (WELK, 2000, p. 50). Não havendo um plano a ser seguido, o professor determinava o ritmo e o “conteúdo” a ser transmitido para as crianças. Esse modelo de escola caracterizava-se pela informalidade, sem material didático comum a todos, sem um período escolar fixo, principalmente devido à sazonalidade das lides agrícolas.

c) Escolas denominacionais: as escolas que se enquadram nesse modelo eram mantidas pelas igrejas católica ou protestante. Em grande parte dos casos, o pároco era o responsável pela sua condução e manutenção. De forma geral, elas se assemelhavam muito às escolas alemãs propriamente ditas.

Outra tipologia para as escolas teuto-brasileiras foi elaborada pelo Cônsul alemão Dittmar, com sede em Florianópolis, em 1930. Segundo ele, no âmbito da imigração alemã, pode-se identificar: a) Escolas Urbanas, que são basicamente aquelas que Egon Schaden chama de escolas alemãs propriamente ditas; b) as grandes escolas coloniais, que estão muito próximas daquelas que foram identificadas acima como escolas denominacionais; e c) as escolas de picadas, que poderiam ser colocadas em analogia com as escolas coloniais comunitárias (KLUG, 1997, p. 86-88).

Criticamente, pode-se perguntar se todos esses modelos de escolas realmente podem ser considerados escolas teuto-brasileiras. A rigor, somente as escolas de picadas ou as escolas coloniais comunitárias poderiam ser consideradas teuto-brasileiras, pois surgiram a partir do próprio grupo de imigrantes e não a partir da atuação de instituições estrangeiras.

5 | A GÊNESE DAS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS

A instituição escolar nas regiões de imigração era praticamente inexistente e, se os imigrantes quisessem que seus filhos fossem alfabetizados, então teriam que providenciá-la por conta própria. Em muitos casos, a instrução ficou restrita ao âmbito familiar, no qual normalmente a mãe assumia o papel de ensinar os filhos a ler. Nesse período também não houve a presença de clérigos e professores enviados por instituições dos países de origem dos imigrantes. Os poucos que vieram, o fizeram por conta própria¹.

¹ Isso tem a sua razão de ser, pois a Europa na primeira parte do século XIX passa por grande reorganização dos territórios e as primeiras associações que se preocuparão com a diáspora irão surgir nas décadas de 1830 e 1840, sendo as maiores a Associação Gustavo Adolfo (*Gustav Adolf Werk - 1832*) e as Associações Caixas de Deus Luterana (*Lutherischen Gottes Kasten*).

Infelizmente, no entanto, essa ausência da escola nos primeiros anos da chegada dos imigrantes é vista por muitos como benéfica, pois os jovens teriam, dessa forma, mais tempo para auxiliarem no trabalho de derrubada da mata, no plantio e colheita. Via-se de forma otimista o fato de no Brasil não haver obrigação de frequentar a escola, assim como era em seus territórios de origem.

Mais tarde, quando foram instaladas as escolas nas áreas de colonização, muitos pastores e professores iriam lamentar essa indiferença dos imigrantes para com a educação dos filhos e filhas. Um exemplo de tal postura é dada pelo professor DECHENT apud KLUG (1997, p. 71), em 1916, que atuou por longa data na colônia de Dona Francisca, hoje Joinville: “Para eles [os pais], a escola era uma coisa fútil e se consideravam molestados quando eram advertidos no sentido de enviar os filhos à escola.” É elucidativo o relato do diácono de Basileia Christian ZLUHAN apud WIRTH (1992, p. 57-58, tradução nossa), de 1904/1905:

O executor de uma lei implacável, chamada de morte, bate em todas as portas. Então, ali precisa ser assentado um pequeno cemitério do Senhor. Mais tarde, um colono reúne as suas crianças aptas à escola durante a hora do almoço e lhes ensina as letras e o “um vez um”. Um e outro vizinho envia também uma criança, e o início da escola está feito. Vem, certa vez, um instruído imigrante, “um alemão fresco [recém-imigrado]”, a quem o trabalho duro no campo e o sol quente não agradam, então, ele é contratado como professor. “Comportando-se ele”, também se lhe constrói uma casinha especial, e a escola está aí. Na maioria das vezes, também os cultos serão celebrados em tal escola. Ficando a sala muito pequena, parte-se para uma capela, a qual também passa a ser usada como escola. Somente depois de anos chega-se à construção de uma igreja e à aquisição de objetos eclesiásticos e, eventualmente, à compra de um sino.²

Assim, o surgimento das escolas entre os imigrantes alemães e seus descendentes também não foi algo totalmente desprovido de divergências e conflitos. É uma história não menos marcada por ambiguidades e contradições do que outros aspectos da história das sociedades. Mesmo assim, essas escolas surgidas no contexto da imigração alemã experimentaram um período áureo nas duas primeiras décadas do século XX.

2 “Der Vollstrecker eines unerbittlichen Gesetzes, Tod genannt, klopft an alle Türen. Da muß also ein kleiner Gottesacker erstellt werden. Später sammelt etwa ein Kolonist über die Mittagsstunden seine schulpflichtigen Kinder und paukt ihnen die Buchstaben und das Einmaleins ein, der eine oder andere Nachbar schickt auch ein Kind, und ein Anfang von Schule ist gemacht. Kommt dann einmal ein geschulter Einwanderer, ‘ein frischer Deutscher’, dem die harte Arbeit im Feld und der heißen Sonne nicht schmeckt, dann wird er als Lehrer angestellt. ‘Schickt er sich’, dann wird auch ein extra Häuschen gebaut, und die Schule ist da. Meistens wird in solcher Schule auch der Gottesdienst gehalten; wird der Raum zu eng, schreitet man zu einer Kapelle, diese wird dann auch als Schule benutzt. Erst nach Jahren kommt es zu einem Kirchenbau und zur Anschaffung von Altargeräter und etwa zu einer Glocke.” Veja também PRIEN, 2001, p. 71.

6 | APOGEU E DECLÍNIO DAS ESCOLAS TEUTO-BRASILEIRAS

Para Klug (1997, p. 183), as escolas teuto-brasileiras viveram o seu apogeu entre os anos de 1904 até o advento da Primeira Guerra Mundial em 1914. Em 5 de setembro de 1904, é criado o *Deutschen Schulverein für Santa Catarina* (Associação Escolar Alemã para SC) (WIRTH, 1992, p. 103). Esse período de apogeu, contudo, não se limita à escola alemã, mas de alguma forma diz respeito a mais instituições surgidas entre os imigrantes e seus descendentes. É um período de estruturação e institucionalização nas colônias alemãs³.

O *Deutschen Schulverein für Santa Catarina*, segundo o parágrafo 13 de seus estatutos, estava vinculado ao *Allgemeinen Deutschen Schulverein* (Associação Geral de Escolas Alemãs), com sede em Berlim, e entendia-se possuidor das seguintes atribuições: a) oferecer apoio espiritual e material ao professorado e zelar para o seu reconhecimento público; b) promover um sentimento de irmandade e orientação pedagógica para um trabalho convergente; c) fomentar um sentimento de comunhão através da unificação das técnicas e meios de ensino; d) criar uma biblioteca na qual fossem disponibilizadas obras de caráter pedagógico. Uma tal biblioteca, visando esses objetivos, foi um dos primeiros empreendimentos em SC, contando, em 1905, com um acervo de aproximadamente 10.000 livros. Em 1909, estavam filiadas ao *Deutschen Schulverein für Santa Catarina* 111 escolas, 78 professores e 61 pessoas particulares. No mesmo ano, 26 escolas receberam auxílio do *Ortsgruppe Hamburg des Vereins für das Deutschtum im Ausland* (Grupo Local de Hamburgo da Liga para a Germanidade no Exterior) (WIRTH, 1992, p. 103).

Esse período de apogeu ainda pode ser caracterizado através da situação das escolas em Blumenau. Em 1900, de acordo com um relatório apresentado ao Conselho Municipal, pelo então Superintendente José Bonifácio da Cunha, havia, em 1899, 25 escolas públicas e apenas 3 privadas no município. Já em 1915, segundo outro relatório, haveria em Blumenau 102 escolas particulares organizadas por comunidades que atendiam 4.228 alunos. Enquanto isso, a instrução pública, realizada pelo Grupo Escolar Luiz Delfino, em 1914, atingia somente 163 alunos. Outras nove escolas isoladas atendiam outros 246 alunos (HILLESHEIM, BRUNS, 2002, p. 60-61). Percebe-se, portanto, um retrocesso na abrangência da rede pública e uma grande expansão da rede particular de ensino nesta cidade.

Para se ter uma ideia da situação das escolas em SC em 1916, o deputado federal Lebon Regis, que era também um defensor das escolas teuto-brasileiras, em um de seus discursos, fornece alguns dados estatísticos, segundo os quais haveria no estado: 253 escolas estaduais, 152 escolas municipais, 5 escolas da união e 277 escolas particulares, nas quais estudavam 28.841 alunos (apud KLUG, 1997, p.

³ A organização e institucionalização ocorre também, por exemplo, no âmbito eclesiástico. Veja mais a respeito em BAADE, 2011.

197).

De forma paralela a esse período de apogeu da escola teuto-brasileira, pode-se perceber uma polarização cada vez mais acentuada entre os elementos teuto e luso. Além disso, os poderes públicos em SC já vinham se ocupando com a questão do sistema escolar há mais tempo, pois a rede de escolas públicas existente era totalmente insuficiente para atender às demandas.

O deputado Irineu Machado (apud KLUG, 1997, p. 194), um ferrenho combatente em favor de uma nacionalização total nas colônias alemãs, afirmou durante o advento da Primeira Guerra Mundial, sobre a neutralidade brasileira:

Se a neutralidade do nosso Paiz no momento nos obriga a silenciar os nossos sentimentos e se estes podem ser agressivos a pátria dos avoengos dos allemães, porque se consente e aplaude que o patriotismo delles, aliás muito respeitável, passeie nas ruas das nossas cidades e o seu entusiasmo de reservistas e voluntários, entoando o hymno da sua pátria – A Allemanha acima de tudo – e aclamado pelos seus patrícios? Porque não se lhes exige também respeito ao patriotismo dos Francezes, Russos e Belgas que como elles aqui residem? E porque as nossas sympathias não podem ser por elles respeitadas dentro da nossa casa? [sic!]

Por outro lado, houve pessoas que assumiram uma postura de defesa do elemento teuto, entre as quais pode-se citar o deputado Crispin Mira, que afirmava, por exemplo: “[...] Conviria não esquecer entretanto, que o alemão é quem está, de maneira efficaz, collaborando comnosco, pela nossa futura grandeza. [sic!]” (apud KLUG, 1997, p. 195).

Também um militar brasileiro, o Capitão Vieira da Rosa (apud KLUG, 1997, p. 195), possuía uma postura semelhante a do deputado Mira:

Na faina inglória e impiedosa de achar mau, sistematicamente, tudo que é teuto, alguns de nossos patrícios, cegos pelo rancor que eles mesmos não explicam, apregoam que o alemão e seus descendentes recusam a aprendizagem do vernáculo, o que é uma mentira torpe, uma aleivosia sem nome.

Mesmo contando com esse apoio entre os políticos, as escolas teuto-catarinenses passam, cada vez mais, a serem vistas como mais uma expressão do “perigo alemão” (KLUG, 1997, p. 192)⁴. Gradualmente, o governo do estado passou a implantar escolas públicas nas áreas de imigração alemã e preferencialmente a nova escola era construída ao lado da escola alemã e não em áreas onde ela ainda estava ausente. De forma complementar, o governo catarinense de Felipe Schmidt sancionou a Lei Nr. 1.187, de 05 de outubro de 1917 (apud KLUG, 1997, p. 197), segundo a qual:

[...] caberá às escolas públicas fazer em primeiro logar a matrícula ex-officio e, só depois de preenchidas as vagas dos estabelecimentos de ensino públicos,

4 Mais detalhes sobre o chamado “perigo alemão” podem ser encontrados em GERTZ, 1991.

poderão as escolas particulares tomar igual providência. [sic!]

No dia 08 de novembro de 1917, o governo baixou ainda o decreto Nr. 1.063, que suspendia temporariamente as atividades nas escolas particulares até que se pudesse “verificar cuidadosamente” as condições dos professores e das escolas. Dos professores passou-se a exigir um exame de qualificação e ofereciam-se também cursos preparatórios para o aprendizado do português (KLUG, 1997, p. 199).

Essa política representou um golpe para a escola alemã em SC, pois ela mantinha-se em grande parte com as mensalidades dos alunos. Como o número destes diminuiu consideravelmente devido à repressão, muitas escolas foram obrigadas a fechar ou tiveram suas atividades significativamente reduzidas. Mesmo que a qualidade do ensino na escola pública fosse muito inferior, muitos pais ficaram satisfeitos com a obrigatoriedade da lei, já que estariam isentos das mensalidades. O período áureo da escola teuto-catarinense havia chegado definitivamente ao fim. As considerações do superintendente de Blumenau, Paulo ZIMMERMANN apud KLUG (1997, p. 200), retratam bem a situação:

[...] Parte do professorado antigo, não vencendo as dificuldades da aprendizagem de português com a rapidez necessária, abandonou o magisterio, achando-se, por isso, diversas escolas fechadas ainda hoje [1919]. [sic!]

Ou, nas palavras de Marcos KONDER apud KLUG (1997, p. 202), de 1929: “Jogou-se a criança fora juntamente com a água do banho”.

7 | O BINÔMIO ESCOLA/IGREJA

Chama a atenção a relação entre igreja e escola que pode ser observada nos contextos de imigração alemã. Na grande maioria das comunidades atuava o professor-pastor ou então o pastor-professor. São muito raras as comunidades que dispunham de condições para a manutenção de duas pessoas. Isso não ocorreu somente em SC, mas também em outros estados. A esse respeito afirma KLUG (1997, p. 85):

[...] o trabalho eclesiástico e escolar andava *pari passu*, especialmente no final do século passado e início deste [século XIX e XX]. Também é possível perceber que a motivação para esta ênfase na educação por parte do clero, não era exatamente a mesma. Por um lado, verifica-se um intenso envolvimento de pastores com a questão escolar no meio teuto-catarinense, motivados, acima de tudo, por razões etno-culturais. Por outro lado, verifica-se o mesmo envolvimento e empenho, mas motivado por razões mais teológicas, pois entendiam que a educação era imprescindível na evangelização.

Esta relação entre escola e igreja é especialmente visível no âmbito protestante luterano, embora não seja totalmente inexistente no contexto teuto-brasileiro católico.

Um maior acento na educação por parte dos luteranos tem razões práticas que remontam ao período da Reforma Luterana do século XVI. Como os reformadores insistiram na acessibilidade dos conteúdos da fé também às camadas mais pobres da população, ou seja, que esta pudesse ler a bíblia e que isto não fosse privilégio apenas da elite, emerge a necessidade de instrumentalizar esta mesma população através da educação. A educação se tornou assim um meio para a vivência da fé. Por essa razão, nos contextos de imigração, principalmente onde há a inexistência de uma rede pública de ensino, a constituição de comunidades eclesiais luteranas passa a ser indissociável da criação de escolas.

8 | A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Em 1938, com o decreto Nr. 88, de 31 de março, praticamente é encerrado o programa de nacionalização em Santa Catarina, que havia iniciado já em 1911 com Orestes Guimarães. Não se exigiu o fechamento das escolas, mas “o nível das exigências era tal que não restava outra alternativa a não ser o fechamento.” Pouco importava os prejuízos pedagógicos e os traumas humanos ocasionados, “a escola estava devidamente nacionalizada” (KLUG, 1997, p. 220). Nos estados vizinhos as experiências não eram diferentes. O fechamento do Jardim de Infância da comunidade evangélica em Curitiba em abril de 1939 também é exemplo nesse sentido (COMUNIDADE EVANGÉLICA DE CURITIBA, 1939, p. 7).

Emblemáticas e provocativas são as palavras do Diretor do Departamento de Ensino Particular em Santa Catarina (apud KLUG, 1997, p. 222), proferidas durante o processo de nacionalização da década de 1930/1940:

Sabemos que escolas particulares como as de Blumenau, Joinville, Brusque e outras, têm um nível de ensino mais elevado e corpo docente mais qualificado do que as nossas escolas. Sabemos que sua clientela e população tem um nível cultural diferente, mas é justamente isto que vamos mudar. Queremos que desçam ao nosso nível e, ombro a ombro, juntos, vamos construir um Brasil maior, grande, forte e verdadeiramente brasileiro.

A escola e a igreja representaram um princípio de organização comunitária entre os imigrantes. MEYER (2000, p. 20) constata que, na literatura que se ocupa com o fenômeno da imigração para o sul do Brasil, sempre é ressaltada a função central que igreja, escola e imprensa ocuparam na vida dos imigrantes e que os pastores e professores teriam sido agentes determinantes para a “produção/preservação/reformulação” da cultura. Através dessas instituições, por exemplo, foi difundido e ensinado o *Hochdeutsch* (alto alemão ou alemão padrão), o que também foi relevante para um processo de aproximação entre as diferentes comunidades, já que a homogeneidade baseada na língua pouco correspondia à realidade (MEYER, 2000,

p. 46-47). Por outro lado, há uma instrumentalização de escola, igreja e imprensa por parte do “grupo étnico”, entendido como parcela da população teuto-brasileira que conscientemente defende a pureza étnica, com vistas à concretização de suas ambições. O objetivo desse “grupo étnico” era a “preservação da germanidade”. O governo brasileiro de Getúlio Vargas procurou, primordialmente através de imprensa e escola, alcançar os seus ideais. De maneira não muito diferente, os adeptos do partido nacional-socialista procuraram se infiltrar nas lideranças de muitos grupos e ali propagar seus interesses.

Como se pode perceber, a escola e as outras instituições sociais surgidas entre os imigrantes foram palco de disputas ideológicas características da primeira metade do século XX. No Brasil, as sucessivas campanhas de nacionalização aparentemente também levaram a um rompimento entre escola e igreja. A repressão à qual essas comunidades e escolas foram submetidas levou-as a uma postura de cautela no que diz respeito a sua manifestação pública.

As escolas que se haviam desenvolvido em estreita relação com as comunidades de fé, por sua vez, ficaram diante de um dilema: ou fechavam as portas ou então procurariam atender às exigências e seguir o seu próprio caminho. As escolas que optaram pela segunda via tiveram que aumentar as mensalidades para manter o quadro funcional por conta própria, sendo que antes as despesas eram divididas com a comunidade eclesial e/ou provinham do exterior. O papel que as escolas comunitárias tinham de formar pessoas para a comunidade eclesial deixou de ser o seu foco primário. Em muitos casos, ocorreu uma elitização destas escolas comunitárias.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da escola no meio teuto-brasileiro foi em muitos casos um projeto tenso e até mesmo contraditório. No incipiente Estado brasileiro, no qual se buscava a autoafirmação, elevou-se a “cultura luso-brasileira” à norma de brasilidade. Tudo que fosse estranho ao que tinha sido estabelecido como sendo a norma, deveria ser nacionalizado. Também os projetos político-ideológicos na Alemanha estavam em fase de consolidação. No Brasil, os projetos de Estado alemão e brasileiro se chocaram na cultura do imigrante, que era reivindicado por ambos. Os representantes dos grupos teuto-brasileiros que defendem de forma consciente o ideal de pureza étnica, juntamente com as escolas ligadas a eles, são os que reproduzem e incentivam os discursos de preservação da germanidade. Dessa forma, essas instituições passam a ser vistas como inimigas do Estado brasileiro e foram sistematicamente perseguidas e reprimidas através da criação de leis que inviabilizaram o seu funcionamento. A situação se intensificou durante os períodos

áureos das duas guerras mundiais.

À parte da disputa étnico-ideológica da qual a escola teuto-brasileira foi palco, ela foi também um lugar privilegiado de construção cultural e de ricas experiências pedagógicas. Este, contudo, ainda é um campo de pesquisa pouco explorado pela história da educação e da pedagogia no Brasil. As experiências feitas nas escolas teuto-brasileiras, principalmente naquelas distantes dos grandes e principais centros de imigração, ainda precisam ser resgatadas. Muitas delas se encontram em arquivos de comunidades eclesiais às quais estas escolas estavam ligadas. Não raras vezes, estes arquivos são constituídos de algumas caixas do sótão de alguma casa de alguém ligados a tal comunidade. Outras vezes, estas experiências estão somente preservadas nas memórias de algumas pessoas que frequentaram estas pequenas escolas. Esta memória ainda precisa ser resgatada e preservada!

REFERÊNCIAS

- BAADE, Joel Haroldo. **Os conflitos comunitários e Sinodais e a formação e consolidação da IECLB**: as trajetórias da Associação Evangélica de Comunidades e do Sínodo Evangélico-Luterano até a sua fusão e constituição do Sínodo Evangélico-Luterano Unido em 1962. 2011. 323 f. Tese (Doutorado em Teologia – área de História e Teologia) – Programa de Pós-Graduação. EST, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo. Disponível em: < http://tede.est.edu.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2011-04-27T055147Z-267/Publico/baade_jh_td101.PDF>. Acesso em 07 mar 2012.
- BURKE, Peter. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992b. p. 327-348.
- CERTEAU, Michael de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papius, 1995.
- COMUNIDADE EVANGÉLICA DE CURITIBA. Curitiba. **Ata da sessão ordinária da Comuna em 24 abr. 1939**.
- DREHER, Martin N. **A Igreja Latino-Americana no Contexto Mundial**. São Leopoldo: Sinodal, 1999. (Coleção História da Igreja, V.4).
- DREHER, Martin N. **Igreja e Germanidade**. São Leopoldo: Sinodal, 1984.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GERTZ, René. **O perigo alemão**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.
- GRIMM, Hermann. Ein Wort an die Nichtmitglieder. **Der Christenbote**, Blumenau, n.6, 14.Jahrgang, p.3, Jun. 1921.
- HILLESHEIM, Jaime; BRUNS, Camile Rebeca. Associações escolares: elementos históricos para o debate sobre associativismo civil em Blumenau. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, Tomo XLIII, n. 03/04, p. 60-66, 2002.
- KLUG, João. **A Escola Teuto-Catarinense e o Processo de Modernização em Santa Catarina: A Ação da Igreja Luterana Através das Escolas (1871-1938)**. São Paulo: USP, 1997 (tese de doutorado).

KLUG, João. **Imigração e Luteranismo em Santa Catarina**. Florianópolis: Papa-Livro, 1994.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades Traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

PRIEN, Hans-Jürgen. **Formação da Igreja Evangélica no Brasil: das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. São Leopoldo: Sinodal, 2001. 581 p.

UNBEHAUN, Oskar. Unsere Schulen. **Der Christenbote**, Blumenau, n.6, 14.Jahrgang, p.3-5, Jun. 1921.

WACHHOLZ, Wilhelm. **Teologia e Etnia**. 1990. 47 p. Terceiro Trabalho Semestral (Bacharel em Teologia) – Faculdade de Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.

WELK, Rosane. Os Professores da “Escola Alemã” de Rio da Luz Victoria. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau, Tomo XLI, n. 6, p. 49-57, Jun. 2000.

WIRTH, Lauri Emilio. **Protestantismus und Kolonisation in Brasilien**. Erlangen: Ev.-Luth. Mission, 1992. (Erlanger Monographien aus Mission und Ökumene, Band 15)

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acordo Bilateral Brasil/EUA 184

Alfabetização 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 61, 90, 163, 173, 174, 181, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 305, 366

Amor 17, 73, 95, 100, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

Apoio 14, 69, 79, 81, 90, 94, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 169, 182, 202, 235, 282, 283, 285, 286, 298, 310, 366, 383

Aprendizagem 3, 11, 20, 22, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 74, 81, 82, 83, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 137, 139, 141, 143, 146, 148, 165, 166, 167, 169, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 270, 271, 273, 278, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 303, 305, 308, 310, 314, 316, 317, 318, 319, 326, 328, 329, 332, 335, 336, 337, 339, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 379

Avaliação 31, 52, 59, 62, 77, 78, 79, 80, 84, 87, 98, 152, 153, 162, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 191, 193, 206, 207, 221, 222, 239, 269, 272, 276, 314, 327, 329, 331, 332, 334, 336, 377

Avaliações externas 77, 78, 84

C

Card games 26, 27, 32

Congresso nacional 20, 36, 37, 38, 163, 206, 336

Cuba 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 363, 366

Currículo escolar 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 201, 202, 332, 335, 338, 342, 344, 350, 351, 352

D

Deficiência visual 49, 54, 55, 56, 57, 107, 207

Desenhos táteis 49, 51, 52, 54, 55, 56

Dificuldade 60, 65, 66, 94, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 176, 178, 179, 180, 200, 219, 228, 236, 242, 271, 277, 298, 328, 345, 374, 376, 377

E

Educação 2, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 123, 125, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 251, 252, 253, 254, 261, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 287, 288, 290, 292, 293, 296, 297, 301, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 326, 328, 329, 334,

336, 341, 342, 345, 349, 350, 351, 352, 353, 355, 360, 366, 371, 374, 375, 379, 380, 382, 383
Emancipação 11, 18, 23, 88, 162
Ensino 3, 4, 5, 12, 15, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 46, 47, 48, 56, 58, 59, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 94, 98, 99, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 191, 199, 201, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 253, 254, 269, 270, 271, 273, 277, 279, 285, 286, 287, 288, 292, 295, 296, 299, 300, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 317, 319, 321, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 358, 360, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 379, 381, 383
Ensino fundamental 38, 68, 81, 94, 99, 137, 138, 139, 140, 145, 146, 147, 148, 173, 177, 178, 179, 182, 208, 212, 218, 296, 307, 309, 311, 341, 372, 376, 377
Escola 2, 3, 4, 5, 12, 19, 27, 28, 33, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 47, 56, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 151, 154, 158, 159, 160, 166, 173, 174, 176, 177, 179, 180, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 211, 212, 214, 215, 218, 227, 228, 231, 235, 236, 237, 240, 277, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 296, 297, 299, 300, 301, 303, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 318, 319, 324, 326, 335, 338, 348, 353, 357, 358, 359, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 382
Estado da arte 150, 151, 152, 153, 154, 158, 161, 162, 163, 269, 333
Estudos de gênero 150, 151, 153, 155, 156, 158, 159, 161, 162
Ética 21, 22, 113, 115, 119, 120, 121, 141, 143, 148, 201, 209, 214, 250, 359
Eudaimonia 113, 114, 119, 120

F

Formação 10, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 33, 35, 59, 62, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92, 95, 97, 98, 101, 107, 108, 109, 113, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 166, 167, 168, 169, 172, 186, 187, 189, 190, 191, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 232, 233, 237, 238, 239, 250, 251, 255, 268, 269, 274, 277, 282, 283, 290, 291, 294, 296, 301, 302, 303, 304, 307, 312, 313, 314, 316, 326, 341, 345, 346, 350, 358, 359, 362, 372, 373, 375, 376, 380, 381, 383

H

Hegemonia capitalista 184, 197

I

Identidade escolar 78

Inclusão 5, 50, 51, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 107, 137, 151, 154, 162, 199, 200, 203, 205, 206, 207, 208, 212, 214, 216, 308, 309, 310, 311, 313, 315, 316, 347, 358

Iniciativa privada 36, 37, 41, 42, 43, 46, 47

Intervenção pedagógica 173, 182, 297, 298, 299, 317

J

Jogos didáticos 26, 28, 33, 35, 67

L

LDB 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 75, 207, 311, 375, 382

Libras 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 69, 70, 75, 76

Língua portuguesa 139, 144, 145, 173, 175, 177, 178, 181, 182, 222, 295, 328, 381

Lúdico 32, 33, 58, 59, 64, 65, 66, 216, 217, 218, 221, 222, 300, 317, 319, 321

Luta por escola 88, 89

M

Maestros 11, 14, 16, 20, 21, 23

Matemática 17, 18, 107, 109, 139, 150, 152, 155, 158, 163, 173, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 212, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 295, 319, 328, 337, 338, 339, 341

Movimento social 88, 101

O

Organização escolar 78, 202

P

Paideia 76, 113, 114, 115, 121, 122

Papel microcapsulado 49, 50, 51, 52, 54, 56

Pluralidade cultural 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Professor 4, 5, 12, 14, 18, 21, 23, 26, 27, 28, 33, 34, 43, 58, 59, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 75, 76, 82, 83, 84, 91, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 141, 142, 145, 146, 147, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 215, 218, 219, 222, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 269, 283, 284, 287, 297, 298, 299, 303, 306, 310, 312, 313, 314, 319, 324, 327, 332, 333, 334, 335, 336, 338, 349, 355, 357, 360, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381

Profissão docente 164, 169

Programa de saúde 26, 28, 29, 33

R

Resistência/desistência 164

S

Sexualidade 2, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 383

Síndrome de burnout 164, 172

Surdez 4, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 107, 241

Surdos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 69, 70, 72, 74, 76

T

TDAH 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 109, 111, 240

 **Atena**
Editora

2 0 2 0