

A EDUCAÇÃO A SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ALEMÃ NO PROJETO DE COLONIZAÇÃO DO PORTO NOVO

Kurlan Frey¹

RESUMO

Estudar as culturas não se revela um processo simples, mas quando conseguimos voltar o olhar para a nossa cultura e a partir dela tecer as ralações, as interligações com a educação e com a escola o desafio se torna uma viagem apaixonante. O presente artigo é fruto de uma revisão bibliográfica que considera autores regionais bem como as maiores autoridades nacionais e internacionais no estudo das culturas e sua relação com a educação. Percebe-se, assim, o quanto interligados estão os conceitos e as vivências educativas e culturais. Em resumo percebe-se a escola, o professor como mantenedores da cultura alemã no projeto de colonização do Porto Novo.

Palavras-chave: Culturas; Educação; Escola; Memória; Porto Novo.

INTRODUÇÃO

Realizar leituras em relação a cultura, ou melhor, as culturas, culturas escolares e sobre o início do processo de escolarização na região extremo oeste catarinense, mais especificamente no Porto Novo, região que atualmente compreende os municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis, revelou-se de grande proveito e despertou um irrefreável desejo de conhecer melhor a história, a cultura, das escolas do Projeto Porto Novo².

Conforme Veiga-Neto, estamos num momento em que parece cada vez mais importante exaltar as diferenças culturais. Com a exaltação das diferenças não se quer, de forma alguma, dizer ou dar a entender que uma diferença é mais ou melhor que a outra, ou que uma cultura é melhor ou superior a outra, mas assim como o autor citado, tão somente exaltar as diferenças a fim de valorizar ainda mais cada povo, cada cultura.

Cada vez mais as questões culturais estão gerando interesse, seja pela academia, seja pelas esferas políticas ou da vida cotidiana. Veiga-Neto salienta que “percebe crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo. [...] o que não significa, segundo ele, “tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como

¹ Professor do Curso de Pedagogia da FAI Faculdades, mestrando em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ e bolsista CAPES. E-mail: kurlanfrey@yahoo.com.br

² Entre os projetos de colonização, um se distinguiu sobremaneira: o Projeto Porto Novo, um espaço demarcado e recortado no Grande Oeste Catarinense, consequência de um conjunto de fatores objetivos e subjetivos. Os migrantes foram recrutados pela empresa colonizadora (de cunho confessional) denominada *Volkverein* e induzidos a formarem uma sociedade socialmente perfeita (EIDT, 2011, p. 16).

a política, a economia, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social” (2003, p. 5-6). Entende-se assim que quando estamos falando ou escrevendo sobre educação, sobre organização social, estamos também, falando e escrevendo sobre culturas.

O presente artigo vai trazer experiências, memórias e a cultura escolar sob o ponto de vista de autores locais que já percorreram o caminho, entre eles, Paulino Eidt, Roque Jungblut e autores nacionais e internacionais, de modo especial, Alfredo Veiga Neto, Vera Maria Ferrão Candau e Clifford Geertz. Também trará, de forma muito incipiente vivências, memórias e experiências do autor nesta terra outrora denominada Porto Novo.

DESENVOLVIMENTO

O Projeto Porto Novo não é o único projeto de colonização do extremo oeste catarinense, mas talvez se possa dizer que foi o mais audacioso uma vez que era destinado a alemães, descendentes de alemães católicos. Logo ao lado desta colonização, Porto Feliz³, destinou-se a acolher alemães, descendentes de alemães protestantes (Eidt, 1999).

A Igreja Católica, através dos jesuítas, tiveram papel fundamental em todo o processo de colonização do Porto Novo porque através da Sociedade União Popular, também conhecida como *Volksverein*⁴, começou a recrutar jovens e famílias das chamadas Colônias Velhas do Rio Grande do Sul, especialmente dos vales do Rio dos Sinos, Cai e Taquari, de municípios como São Leopoldo, Salvador do Sul, Montenegro, Estrela, Venâncio Aires, Santa Cruz, Lageado, Vera Cruz e Arroio do Meio (Eidt, 1999), para iniciar o povoamento do Projeto Porto Novo.

O território inicial era de 583.974 km² e dependia do município de Chapecó. Porto Novo correspondia ao que correspondem atualmente os municípios de Itapiranga, São João do Oeste, Tunápolis e uma pequena parte do município de Mondai. Era um território praticamente vazio demograficamente, no qual viviam alguns caboclos que foram afastados e que começou a receber levas de migrantes a partir do ano de 1926 (Eidt, 1999).

A colonização através do Projeto Porto Novo foi audacioso e tinha estabelecido as suas regras, conforme escreve Eidt (1999, p. 10).

³ A comissão que veio escolher o local onde seria o núcleo da colônia saiu de Panambi, foi a Nonoai, contratou uma lancha com motor e desceu o rio Uruguai. Eram cinco pessoas, presididas pelo Herman Faulhaber. No dia 20 de maio de 1922, escolheram e demarcaram o local do núcleo da colônia, onde se desenvolveu a cidade de Mondai. Faulhaber sugeriu que o lugar se chamasse Por Feliz (JUNGBLUT, 2011, p. 64).

⁴ A Sociedade União Popular (SUP) ou *Volksverein* (VV) foi uma organização social filantrópica criada em 1912, no Rio Grande do Sul. A Sociedade União Popular tinha como objetivo reunir alemães para preservar os “bons” costumes, a cultura, a religião católica (JUNGBLUT, 2011, p. 64).

Impondo restrições ocultas e proclamadas, o Projeto Porto Novo assumiu um dimensionamento ambicioso, a uniformidade étnica e religiosa (alemães e católicos). Porto Novo caracterizou-se na literatura teuto-brasileira como um dos Projetos de Colonização mais homogêneos étnica e culturalmente das colonizações organizadas no sul do país.

A duras penas os agricultores foram se estabelecendo nos 2.340 lotes divididos com 25 hectares em média cada um. Eram terras férteis, mas que ainda estavam para serem desmatadas. Por isso, nos primeiros anos, a renda dependia praticamente da comercialização da madeira. A agricultura dependia da abertura e derrubada da mata que era feito de forma bastante primitiva usando machados, cerrotes o que tornava a derrubada um trabalho árduo, penoso e lento. A agricultura foi, por muito tempo, o cultivo de produtos (arroz, batatinha, feijão, mandioca, milho, soja) para sobrevivência da família.

A organização dos lotes se dava dentro de uma delimitação um pouco maior chamada comunidade. Cada comunidade era composta, em média, de 100 lotes e, portanto, podia receber cerca de 100 famílias. Essa divisão facilitava a vida comunitária e reforçava todos os valores religiosos a serem vividos em família e comunidade (Eidt, 1999). O termo comunidade persiste até os dias atuais, apenas com novas divisões, que fizeram surgir mais comunidades no interior dos três municípios (Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis).

Recém-chegados as novas terras, lotes, os agricultores também passaram a se preocupar com a estrutura da comunidade. A construção de escolas, capelas e clubes sociais não tardou muito. Estas instituições viriam a contribuir ainda mais para a manutenção dos valores, normas estabelecidas, de modo especial, pela igreja (Eidt, 1999). É a partir daqui que a escola e o professor começam a desempenhar papel fundamental no processo de colonização e na manutenção dos ideais do projeto Porto Novo.

Todas as comunidades rurais tiveram o desafio de fundar a sua escola, para, antes de mais nada, assegurar os compromissos com a religião. “Com uma estrutura técnico-pedagógica deficiente, o currículo limitava-se a leitura, escrita, cálculos e sessões diárias de catecismo e aulas de religião” (EIDT, 1999, p. 11). A construção da escola era anterior a construção da capela, mas a mesma, em muitas comunidades, funcionava como escola e capela, as chamadas *Schulkapelen*, numa tradução própria, as escolas-capelas. Além de assegurar a religião a escola ensinava a ler, escrever na língua alemã e portuguesa e a realizar operações matemáticas de forma a instrumentalizar os alunos para as suas tarefas diárias como futuros agricultores.

Para as comunidades a escola e o professor eram fundamentais. Tanto é que a comunidade se responsabilizava por toda uma infraestrutura (escola, casa para o professor) e, até mesmo, uma pequena porção de terra para que o professor pudesse cultivar alguns alimentos.

O que não cultivava a comunidade ajudava doando-lhe. Em contrapartida o professor teria que responsabilizar-se pelos principais compromissos comunitários, ou pelo menos de organizá-los.

O inegável valor que a comunidade atribuía à educação e ao professor suscitou ações coletivas para a edificação da escola e a remuneração do professor. Não obstante, a comunidade também se incumbia da moradia e da destinação de uma porção de terra a ser explorada pelo professor.

[...]

Essa constante generosidade da comunidade com o professor tinha seu preço: a comunidade sentia-se no direito de cercear a liberdade do professor, em face a dependência econômica a que ele estava submetida. [...] através de funções como assistir a doentes e moribundos, encabeçar velórios e enterros, ser catequista, conselheiro, intermediário nas desavenças e tocador de sino⁵ (EIDT, 1999, p. 40).

Um dos grandes responsáveis da vida comunitária, além do sacerdote, era o professor. Este funcionava como um agente estratégico ligando a igreja e as comunidades e era, inclusive, remunerado pela comunidade. Como já vimos acima, não era necessário tanto preparo didáticopedagógico, mas muito mais conhecimentos de cunho religioso e moral. “A função do professor, vista como vocação e sacerdócio, foi decisiva para a imposição de um conjunto de crenças, códigos absolutistas que a perpetuavam de um modelo de vida grupal e normativo” (EIDT, 1999, p. 11). A formação pedagógica do professor em alguns casos era bastante deficitária. “Sabe-se também que, muitas vezes, os professores eram recrutados entre os moradores, por se destacarem pelo elevado grau de cultura e espírito comunitário, além de serem ardentes propagadores da cultura alemã” (EIDT, 1999, p. 38).

Mais tarde, em 1938, seria o fim das escolas paroquiais com a nacionalização do ensino através do “Decreto – Lei Federal N. 406, de 4 de maio de 1938, conhecido como Lei da Nacionalização” (EIDT, 1999, p. 42), ou seja, escolas sendo assumidas pelo poder público, professores sendo pagos pelo estado, ensino apenas da língua portuguesa, retirando todo o poder da comunidade e da igreja sobre a escola e o professor. De início era isso o que estava sendo cogitado, mas com muita resistência isso acabou não se efetivando. As comunidades, mesmo com o professor sendo remunerado pelo estado, seguiam pagando, numa espécie de salário extra, e assim exercendo poder sobre o mesmo. Passou-se um momento de muitas incertezas e de grande insegurança nas comunidades porque a escola era uma das principais instituições, se não a principal, desempenhando papel fundamental na comunidade e o professor o grande responsável pelo espírito comunitário.

A importante função desempenhada pela educação e a história da construção das escolas e de sua importância na comunidade, juntamente com o papel precursor desempenhado pelos

⁵ O sino cumpria uma função dupla: enlevo espiritual e religioso. Era repicado três vezes ao dia (ao amanhecer, ao meio dia, e ao entardecer). O toque do meio-dia era um sinal para o recolhimento dos agricultores, na maioria das vezes desprovidos de relógios (EIDT, 1999, p. 40).

professores nas mesmas comunidades, explicam a morosidade do processo de desligamento do professor das funções de líder comunitário. “O Sistema Educacional oficial, que substituiu o comunitário criado para atender às necessidades educacionais imediatas, levou mais de meio século para extinguir as funções sociais e religiosas historicamente atribuídas ao professor” (EIDT, 1999, p. 92).

A nacionalização do ensino, de 1938, significou, em maior grau nos municípios do Projeto Porto Novo, o pagamento dos professores pelo Estado. As funções históricas do professor para com a comunidade permaneceram inalteradas até a década de 1970, quando gradativamente foram abolidas (EIDT, 1999, p. 92).

As grandes mudanças ocorrem a partir da década de 1970 quando as agroindústrias começam a vanguarda do desenvolvimento da região. A partir daí novas relações econômicas, sociais e culturais envolvem todo o processo de produção que antes era familiar e de subsistência e que agora passava para abastecer mercados regionais, estaduais e nacionais. Rompe-se as fronteiras anteriormente bem definidas e mudam-se completamente as formas de produção.

As famílias anteriormente identificadas cultural, social, e economicamente como semelhantes encaminham-se para uma convivência cada vez mais conflitante. Os valores coletivos e os princípios de igualdade são substituídos por critérios deterministas de individualidade, eficiência e produtividade (EIDT, 1999, p. 13).

A partir deste momento começam a surgir novas identidades ligadas, especialmente, ao capital e ao trabalho que tem por objetivo prosperar e não mais sobreviver. Boa parte do Projeto Porto Novo cai por terra, mas é possível perceber ainda hoje, sobretudo nas pessoas de mais idade, muitos dos resquícios do projeto inicial, entre eles, a grande valorização da religiosidade, a vida comunitária, um grande interesse sobre a vida escolar. “A interação cultural e econômica transformou o espaço engessado e fechado. A entrada mais agressiva do capitalismo destituiu o poder religioso e os laços de solidariedade que soldavam até então o tecido social (EIDT; JÚNIOR, 2011, p. 46).

Assim como já afirma Veiga-Neto, “a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais” (2011, p. 5), tem sido cada vez mais forte e frequente. As duas situações acima contribuíram para o definhamento do Projeto Porto Novo, uma vez que a exploração econômica chegou através das agroindústrias que exigiram novos modelos de produção.

O resgate dos elementos históricos e culturais é realizado com auxílio do professor historiador, Paulino Eidt, por considerar como Veiga-Neto que “A desnaturalização dos

fenômenos sociais – ou seja, torná-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7). A situação, a cultura dos alemães nas terras do Porto Novo, as relações, os valores comunitários, religiosos foram sendo aos poucos construídos e constituídos, tornando-se característicos e cultura deste povo e deste lugar.

Quando se discute, reflete sobre cultura e educação é importante esclarecer o que se entende por estes conceitos. Com a ajuda de Veiga-Neto (2003) sabe-se que durante muito tempo a cultura foi pensada como única e universal. Cabia a educação o papel de levar o indivíduo às formas mais elevadas de cultura. Aos poucos o conceito de cultura foi recebendo novas reflexões e contribuições. Uma delas merece especial atenção porque faz relação direta com o contexto histórico anteriormente descrito.

Foi a partir do século XVIII que intelectuais alemães “passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7) e perigosamente considerando-se superiores e diferentes do resto do mundo. Vem deste período a consideração de alta e baixa cultura, uma vez que cultura passou a ser escrita com letra maiúscula porque era vista com *status* superior e no singular porque era entendida como única (Veiga-Neto, 2003).

Nesta concepção de cultura fica razoavelmente simples compreender o papel da educação, ou seja, tinha-se a alta cultura que funcionava como modelo a ser alcançado e a educação com o compromisso de auxiliar as crianças, consideradas com baixa cultura, a alcançar o *status* de alta cultura, ou melhor, Cultura. Muito mais do que isso, a classificação de baixa ou alta cultura, servia para exaltar a Cultura dos alemães em detrimento dos demais povos, considerados com baixa cultura.

Essa “superioridade Cultural” perpassa a história e acompanha os novos moradores do Projeto Porto Novo. Como bem salienta Veiga-Neto, “a Cultura funcionou como um refúgio capaz de abrigar um Homem agora diminuído e perdido no mundo” (2003, p. 8). Os colonizadores estavam vulneráveis e expostos a situações de risco o que facilitou o ensejo dos jesuítas de criar uma “Nova Alemanha”, com muito maior rigor do que vinha sendo realizado nas colônias velhas do estado vizinho Rio Grande do Sul, terras de onde vinham os colonizadores do Porto Novo.

O Projeto Porto Novo parece ser uma alternativa plausível para o contexto pelo qual o homem estava passando em função das grandes descobertas científicas.

Primeiro deslocaram a ênfase da minha dimensão divina ou espiritual para a minha dimensão humana. E agora mais essa: eu não estou no centro da Natureza, não mais ocupo o centro do mundo natural... Mas continuo sendo o único porque sou capaz de erigir uma Cultura única (VEIGA-NETO, 2003, p. 8).

Como já referido anteriormente, cabia a educação, a escola, ao professor a missão de garantir uma “boa Cultura”, às crianças. Talvez se possa compreender neste sentido a necessidade urgente sentida, na colonização Porto Novo, de erigir escolas em cada uma das comunidades fundadas. Assim a Cultura seria mantida por mais gerações. “A escolaridade mínima foi assegurada desde o início; era consenso entre os colonizadores a idéia de que não se poderia deixar a infância na obscuridade sem opção da escola” (EIDT, 1999, p. 26). Manter a Cultura não era a única função da escola, talvez nem a principal e isso parece ficar bastante claro quando se estuda a história da colonização do Porto Novo. A religião é que ocupava papel central e vanguarda quando se tratava da função da escola. “[...] o transplante Cultural da Alemanha para as colônias velhas (RS) e colônias novas (Itapiranga) e a ostentação de todos os valores deve-se, em grande parte, à figura carismática do professor paroquial, idealizando e “santificado” nas suas funções pelo clero e a população” (EIDT, 1999, p. 34).

Pode recorrer-se a Clifford Geertz que em seus longos estudos sobre cultura “elegeu a religião como epítome da cultura, e tentou descrever o efeito das concepções e práticas religiosas sobre determinados processos políticos, sociais e econômicos” [...] (KUPER, 2002, p. 134). Para Geertz a cultura é como a religião.

A religião tinha de ser tratada como um sistema cultural, mas era também um aspecto privilegiado da cultura, a cultura elevada ao seu ponto mais alto, em seu cerne “um agrupamento de símbolos sagrados, urdidos em algum tipo de todo ordenado” [...]. Assim como as culturas de modo mais geral, as religiões possuem um caráter dual, dizendo-nos tanto o que é o mundo quanto como devemos agir nele. Os símbolos religiosos nos asseguram que o mundo é ordenado e, por conseguinte, satisfazem uma necessidade fundamental de escapar dos acasos de um universo absurdo e irracional. (KUPER, 2002, p. 134-135).

A religião, como já frisado, tem ocupado papel central em todo o processo de colonização do Porto Novo, desde o recrutamento, à organização em comunidades, às escolas, e a escolha dos professores. Muito provavelmente pelo fato citado por Geertz de que os símbolos religiosos ajudam a assegurar que o mundo é ordenado o que ajuda a escapar dos acasos.

Escreve-se sobre a história e a cultura de um povo desprovido de tudo, longe de sua terra de origem (Alemanha), longe de familiares, que talvez nunca mais haveriam de ver, desbravando as matas em busca de sustento e sobrevivência e que, portanto, totalmente vulneráveis viam na Igreja, nos jesuítas, na escola instituições de amparo que garantiam uma certa segurança e alento na promessa de um Deus que recompensaria tudo num outro mundo, Paraíso.

Estava nas mãos da educação a continuação ou não da Cultura dos colonizadores. Estes eram, em sua grande maioria, os menos favorecidos, os pobres e desprovidos, ou nas palavras

de Veiga-Neto, os de baixa cultura das colônias velhas do Rio Grande do Sul. Por isso, mais ainda, viam a necessidade urgente de instalar escolas e instruir as crianças para que pudessem sair da condição de baixa cultura, alcançando o *status* de alta Cultura (*Kultur*).

Ainda conforme Veiga-Neto, “A educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível”. [...] (2003, p. 10). No Projeto Porto Novo vivia-se praticamente o sonho, o ideal da cultural, ou seja,

[...] No âmbito da cultura, a situação ideal num mundo completamente limpo seria aquela que chamei de máxima isotropia (Veiga-Neto, 2002c), a saber, uma situação sociocultural em que, no limite, cada ponto do espaço social guarda uma relação de identidade com os pontos adjacentes, de maneira que, se atingido tal limite, o conjunto apresentar-se-ia inteiramente homogêneo e com um risco social igual a zero. Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Sob um discurso de não deixar as crianças sem instrução e sem as condições básicas de escolarização estava em jogo, através da educação, muito mais, a manutenção ou a busca de um padrão cultural. Isso pode ser verificado com o ingresso tardio de moradores que não fossem de origem alemã e na resistência por aceitar professores advindos de outras regiões a partir da lei de nacionalização do ensino em 1938. Os colonizadores já vinham com essa concepção e a perpetuaram através da educação, já que o professor também estava sob a égide dos mesmos e, ainda mais, dos idealizadores, os jesuítas, representando a Igreja Católica.

Enquanto era implantado o Projeto Porto Novo para, de certa forma, assegurar os ideais da Cultura alemã, no cenário mundial já iniciavam as discussões e as grandes rupturas no conceito de cultura. Nos anos 20 do século passado começaram os ataques principalmente da antropologia, da linguística e da filosofia (Veiga-Neto, 2003). Estes convencem, através de discursos e estudos, que é melhor falar de culturas do que de Cultura. Não haveria, portanto, uma Cultura superior, uma Cultura válida, uma Cultura modelo em detrimento a outras culturas inferiores e desprezíveis. Estaríamos, a partir de então, falando de diferentes culturas, com seus diferentes traços, valores, significações.

Se não se tem mais a Cultura e sim culturas a educação também entra em crise e é desafiada a construir novos rumos. Não bastava mais “dizer àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona”, mas sim, de forma muito mais humilde, dizer que o mundo “é um mutante em constante mutação não em si mesmo, mas naquilo que se diz dele e, conseqüentemente, naquilo que se pensa sobre ele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13). A educação não tem mais o papel pré-estabelecido, mas tem um desafio ainda

muito maior, que será, de continuar vanguarda na difícil e árdua tarefa de dialogar permanentemente sobre o que fizemos, o que estamos fazendo e, ainda mais, sobre o que poderemos fazer de nós mesmos (Veiga-Neto, 2003). Não tem mais nada pronto, não tem mais um modelo a ser seguido. A educação precisa fazer o caminho por onde não existe o caminho, diferente do que acontecia outrora, quando os caminhos eram dados, bastava percorrê-los da melhor forma possível. Assim também concebe-se “as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução” (CANDAU, 2011, p. 247).

A década de 1970 foi extremamente profícua para a formação de uma nova mentalidade sobre questões sociais e econômicas: vulgarizaram-se as chamadas escolas básicas construídas pelo governo; novos professores começaram suas funções, substituindo os aposentados (de mentalidade conservadora); o crescimento da população urbana e o aumento do operariado diminuiu a frequência aos eventos comunitários e religiosos; a entrada mais efetiva dos meios de comunicação como jornais, rádio e TV, divulgou um mundo diferente; novas religiões e novas etnias penetraram na região contrastando com o modelo existente [...]” (EIDT, 1999, p. 86).

Essa avalanche de mudanças e inovações afetou profundamente as escolas no modelo comunitárias, fazendo com que as famílias optassem por uma educação de maior qualidade. “A procura de uma melhor qualidade de ensino e uma socialização maior dos filhos, evitando as séries multisseriadas e escolas unidocentes, contribuiu para o esvaziamento também de muitas escolas comunitárias” (EIDT, 1999, p. 92). As escolas que outrora davam conta da instrução dos filhos, agora não respondiam mais aos novos e grandes desafios do mundo moderno.

O modelo de educação descrito no Projeto Porto Novo ainda conserva raízes nas escolas públicas hodiernas. “Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas” (CANDAU, 2011, p. 245).

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p. 241).

Este artigo busca ajudar a refletir sobre uma realidade vivida mais fortemente até a metade do século passado, mas que ainda repercute nas escolas até os dias atuais. É importante salientar que esta não é uma realidade somente das escolas da região extremo oeste catarinense pela sua história de colonização, mas que sim, é a realidade da grande maioria das escolas, o que pode ser percebido através de pesquisas de vários estudiosos e estudiosas, como é o caso de Vera Maria Ferrão Candau.

Com o presente artigo não se pretende afirmar que se tem um processo totalmente isolado e único. A própria Candau (2011, p. 242) em seus estudos aponta que

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades.

No início dos escritos até chegou-se a pensar que, pelo histórico de colonização, pudesse ter uma situação bem particular, isolada na região extremo oeste catarinense, mas ao longo das leituras vem-se percebendo que a situação desta região se assemelha às demais quando refere-se aos grandes desafios da educação, mesmo em termos de culturas e de acolhimento ao diferente. Os discursos que Candau traz em seus estudos, muito provavelmente, são os mesmos que podemos ouvir nas nossas escolas. “Aqui são todos iguais”, é muito frequente os professores afirmarem quando se pergunta como lidam com as diferenças, para significar que os dispositivos pedagógicos mobilizados são padronizados e uniformes” (CANDAUI, 2011, p. 248). Não se quer com isso julgar o trabalho desafiador dos professores, apenas tecer algumas reflexões que poderão auxiliar no avanço e superação de algumas lacunas que ainda persistem. É inegável que a resistência ao diferente ainda persiste. Candau nos lembra que

[...] a diferença é vista como um problema a ser superado. A lógica homogeneizadora, por sua vez, é identificada como predominante na cultura escolar e reforça esta perspectiva. Cabe a escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas (2011, p. 253).

A escola é de todos e para todos e está para fazer a diferença na vida, sobretudo, dos sujeitos subalternos e socioculturalmente negados.

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAUI, 2011, p. 253).

A cultura, como já anteriormente frisado, com as palavras de Geertz e Veiga-Neto, perpassa todas as dimensões e está presente em todas as relações e representações e de modo especial no ambiente escolar. Se por um lado o modelo de educação comunitário limitou os educandos ao conhecimento da religião prezando valores coletivos, o modelo educacional introduzido com o interesse voltado para o capital e com promessas de liberdade individual, mas fortemente marcada pelas regras do mercado, cerceando as esperanças das crianças que veem suas forças sendo sugadas pelo mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou a escrita deste artigo tinha-se como hipótese uma diferença muito grande da realidade das escolas da região, antiga Porto Novo, em relação às escolas de outras regiões do estado ou mesmo do país. Os estudos, especialmente de Veiga-Neto e Candau mostram que as realidades nas demais escolas, mesmo com histórias de colonização menos homogêneas, são muito semelhantes aos da realidade do Porto Novo.

É importante salientar que se percebe uma espécie de retorno à alguns valores culturais que se perderam durante o processo de tornar as escolas públicas. As escolas municipais dos municípios de Itapiranga, São João do Oeste e Tunápolis, antiga Porto Novo, estão retomando o estudo da língua alemã nos currículos. A cultura que segue fortemente presente nas festividades típicas, nas celebrações religiosas está, aos poucos, retornando as escolas como uma possibilidade de assegurar as tradições e principalmente a língua que ainda é bastante praticada em toda a região.

Percebe-se, através deste rápido percorrido pelas bibliografias o papel fundamental que a educação desempenha na manutenção de aspectos da cultura. Da mesma forma compreende-se as mudanças culturais e educacionais que o modo de produção, voltado para a indústria, exerce na organização, na cultura de um povo. A “Nova Alemanha” não se concretizou, mas muitos traços culturais, festividades, a religiosidade ainda são manifestações muito presentes entre o povo da região. A educação, a escola segue tendo papel fundamental para o desenvolvimento e para a manutenção dos principais traços culturais.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera M. F. Diferenças Culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n.2, p. 240-255, jul/dez, 2011.

EIDT, Paulino. Porto Novo: da Escola Paroquial ao Projeto de Nucleação – uma identidade em crise. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

EIDT, Paulino; JÚNIOR, Edinaldo E. S. Porto Novo: do reino religioso ao poder do mercado. Curitiba: CRV, 2011.

JUNGBLUT, Roque. Porto Novo: um documentário histórico. 3.ed. Porto Alegre: Letras & Vida, 2011.

KUPER, Adam. Cultura: a visão dos antropólogo. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação, n.23, p. 5-15, 2003.

