

UMA ESCOLA ALEMÃ EM MATO GROSSO

Mariza Santos Miranda *

A travessia de um oceano implica singrar novos e desconhecidos mares. À frente, o estranho, o que ainda vai se revelar, o novo, a liberdade do vento marítimo e da imensidão do mar. Por outro lado, o medo, o desconhecido, as tempestades, as dificuldades, a diversidade a se enfrentar: novos costumes, outra luminosidade na paisagem, outro clima, outra visão de mundo, uma nova linguagem de vida.

Para trás fica o velho, conhecido e vivido, ficam os costumes e a cultura incorporados ao longo de uma existência sem se dar conta de sua atuação. Fica a certeza do sentir-se parte integrante da terra, do ar, das fragrâncias, daquela gente enfim. Mas carrega-se no peito o entusiasmo e a ousadia próprios das travessias. Carregase, sobretudo, a vontade da mudança ao longo deste trajeto distinto.

A ação do 'migrar' está repleta de mudanças; implica mudar de *habitat*, de idioma, de cultura, sobretudo de *status* social. Todas essas alterações inferem na perda dos papéis sociais conhecidos e desempenhados até aquele momento. Talvez seja essa a maior e mais dolorosa perda. Na nova terra há que se elaborar, construir novos papéis sócio-culturais em busca de espaço em todas as áreas, em todos os outros campos sociais, de políticos a religiosos. O que observamos é que tal processo quase sempre se inicia pela elaboração do *status* econômico, através do trabalho.

Por outro lado, o que se desconhece é

o fato de que por trás de cada uma dessas ações e vontades se esconde o aprendizado, que vai se desvelando, às vezes lentamente, outras de forma abrupta. Deve-se levar em consideração, portanto, todo o processo social de produção de conhecimento ao se pensar a própria existência e suas travessias.

À realidade de um processo de aprendizado formal e, sobretudo informal, ficaram expostas as famílias alemãs vindas para o Mato Grosso em 1924. Entretanto, não devemos deixar de considerar certas verdades inerentes a todo processo educacional: ele nunca se dá desvinculado do grupo social e dos interesses políticos, já que a prática política se apóia na verdade do poder e a prática educativa, no poder da verdade, segundo Saviani (1989).

Justamente esses dois elementos, os interesses políticos e a 'verdade' do real, possibilitaram às famílias moverem-se até Terenos, hoje MS. Lá, expostas a uma realidade que além de desconhecida era agreste, viram-se diante da necessidade de aprender a todo custo. O aprendizado vitalício nem sempre lhes trouxe a grande satisfação prevista por Drucker (1993: 156), que apregoa a exigência do aprendizado ser atraente, carregando consigo uma grande satisfação, mas certamente lhes impôs novo ritmo ao aprender vitalício.

À LUZ DA LITERATURA

Para melhor elucidar nossa perspecti-

va, buscamos referências nas literaturas alemã e brasileira, que pudessem fundamentar o valor e eficácia do aprendizado laico, já que as famílias em questão estiveram expostas a tal realidade.

O herói desenhado por J.W.Goethe em *Os Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* pergunta-se, ao decidir-se entrar para o teatro, de que lhe serve fabricar um bom ferro, se seu interior está cheio de escórias. E de que lhe serviria colocar em ordem uma propriedade rural, se ele se desentende consigo mesmo. Nas condições sociais existentes à época, o teatro, na perspectiva do personagem, poderia proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. O teatro, aqui, é um mero ponto de transição, uma ponte até, para a aquisição dos meios que o levariam ao livre e pleno desenvolvimento.

É verdade que Goethe retrata os anseios e problemas da época – final do século XVIII: a relação entre a formação humanista da personalidade total e o mundo da sociedade burguesa, ponto central de toda a literatura do Iluminismo. Entretanto, o que é digno de destaque e se relaciona com nossas reflexões, é o fato de o autor delinear personagens que acabam tendo traços de suas personalidades atrofiados pela divisão do trabalho capitalista. Por outro lado, ele entrelaça suas vidas umas às outras, fazendo com que esse exercício dialético, sintetizado no personagem Wilhelm, vá desperditando-os para o aprendizado. O ponto de-

cisivo para a educação de Wilhelm Meister consiste na renúncia à sua atitude interior, puramente subjetiva, para com a realidade, chegando assim à compreensão da realidade objetiva, tal como ela é. Wilhelm Meister é sem dúvida alguma um romance de formação, cujo conteúdo privilegia a educação dos seres humanos para a compreensão prática da realidade.

A educação é igualmente abordada por Robert Musil, impressionista austríaco, em sua obra *O Jovem Törless*, escrita em 1906. Quase um estudo psicológico sobre um jovem sensível que se vê longe de casa, trancafiado em um internato com colegas que carregam traços perversos e brutos em suas personalidades. Tais confrontos desencadeiam a dualidade – ensino formal de um lado, o Internato, e o laico, a realidade do aprendizado com os colegas. Novamente uma forte crítica aos falsos valores da sociedade burguesa e a luta para tornar a existência livre e diferenciada em um mundo dominado por contradições.

O personagem desenvolvido por Machado de Assis em *Conto de Escola* percebe-se um “bobo” ao ir para a escola, pois sentia-se preso, enquanto observava através da janela, com muita inveja, a liberdade de um papagaio dançando no céu. Ou seja, de que adiantavam livros de leitura e gramática sobre os joelhos, se a verdadeira vida e o verdadeiro aprendizado estavam lá fora, livres, no contato com a natureza e o outro?

Ainda dentro do Realismo podemos citar Raul Pompéia com *O Ateneu*, no qual aponta, basicamente, os vínculos que prendem a escola à sociedade “fazendo refluir desta para aquela a lei da selva, a seleção dos mais fortes: ‘Não é o internato que faz a sociedade, o internato a reflete. A corrupção que ali viceja vai de fora’” (Bosi, 1974: 208).

Dos modernistas, podemos enunciar Mário de Andrade: em *Macunaíma* o personagem principal vê-se dividido entre um ensino gramatical lusíada e a práxis lingüística afetada por elementos indígenas e africanos. Em *Amar, Verbo Intransitivo*, o pai de Carlos, buscando-lhe uma educação elitista, contrata uma preceptora alemã denominada apenas de ‘Fräulein’, com quem Carlos tem seu aprendizado de vida.

Tais buscas dão-se fora das paredes escolares.

Ancorado numa linguagem de forte e poética oralidade, José Lins do Rêgo passa pela recordação de sua infância na fazenda de seu avô com o personagem de sua obra *Menino do Engenho*. Ali a ‘formação’ de seu herói vai se burilando, laicamente, com as histórias contadas pelas escravas, à noite, pela vivência de suas angústias sexuais da puberdade, dividida com seu amigo, filho da fazenda, e pela luta do aprender a desaprender, “o mal-estar que o desfazer-se de todo um estilo de vida iria gerar [...]” (Bosi, 1974: 448).

São algumas pontuações dentro da Literatura comprovando a existência de um processo social denominado educação que atua, entre os seres humanos, embutido no contato social estabelecido e do qual nem sempre nos apercebemos. Uma ação que sem dúvida alguma se amplia na socialização, mas que é singular na medida em que envolve um ser, suas descobertas e aprendizados. Engloba o universal como observado nas referências à Literatura, pelo fato de ser comum a qualquer ser humano, independente de sua condição social.

Sob essa ótica, o homem é, portanto, um ser social, rico e sensível ao mesmo tempo. Ao se constituírem como membros e atores de um grupo social os seres humanos partilham, por um lado, de um patrimônio cultural comum a todos. Por outro lado, cada um traz consigo diferentes visões, sensações e concepções de mundo, que lhes conferem divergências derivadas de suas próprias existências. Essa alteridade traz à tona a diversidade e a riqueza de formas técnicas e culturais que perpassam o discurso cotidiano do ser humano. Interessante acentuar que mesmo tendo sua alteridade, sua leitura singular do que o envolve, o indivíduo é, sobretudo e ainda, expressão do social.

FORMAÇÃO NA DIVERSIDADE CULTURAL

Refletimos um pouco sobre o termo *cultura*, no sentido de formação. Na língua portuguesa deriva-se, etimologi-

camente, do verbo *colere* do latim medieval, significando cultivado e cuidado a tudo que se relaciona à terra, a plantas, animais e à agricultura.

No idioma alemão, *Bildung* relaciona-se à ‘educação, conhecimento, saber, uma postura espiritual e intelectual’, segundo Duden (1970: 130). No entendimento de Wahrig (1975: 702) reporta-se ‘a uma formação, organização, interior e espiritual do ser humano’; origina-se da palavra *Schöpfung* = criação, em primeira instância.

Cultura, então, é um conjunto de regras, um produto social, toda uma atitude corporal e intelectual em que a história e a estrutura social de um dado grupo imprimem suas digitais. São códigos comuns a um grupo que podem ser interpretados e aprendidos por qualquer pessoa desse mesmo grupo. Mas é também a possibilidade de formar-se, de obter-se uma *Bildung*, com o intuito de um melhor viver.

Gramsci elucida em seu trabalho que a filosofia da *praxis* não intenciona manter os ‘simplórios’ na filosofia primitiva do senso comum, “mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior” (Gramsci, 1991: 20). Entende a cultura como processo social global, transformando-o em ferramenta angular para se obter o alavancamento de transformação social, à medida que ele forma a visão do mundo dos grupos sociais. Entende-se com facilidade, então, sua perspectiva sobre a cultura como força social transformadora para a liberdade humana.

Essa concepção valoriza a história e a realidade dos seres humanos, admitindo a universalidade na medida em que é impossível entendermos educação sem levarmos em consideração a sociedade, o fio histórico condutor e o espaço físico que a produz.

Consideramos que o conhecimento é gerado por meio da vivência de situações-problemas. Os atores de Terenos, expostos a uma natureza diversa e a uma nova cultura, foram obrigados a equacionar rapidamente tais realidades. Depararam-se com adversidades concretas e com a perspectiva da diversidade cultural, tendo sabido, em uma percentagem alta, lidar bem com elas. Então, foram produzindo inter-

pretações, significados e símbolos face à nova realidade, referendando a constatação de Lévi-Strauss: “*As culturas não desaparecem nunca, elas se misturam com outras e dão origem a uma outra cultura*” (Folha de SP, 1999: 7).

Na avaliação dos teóricos a educação transmitida pelos pais na família, no convívio com os amigos e colegas, através da televisão, do rádio, nos clubes, cinemas, nas ruas, etc. é objeto e tema da educação informal.

“*O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar*” (Gohn, 1999: 100).

Os personagens que escreveram o texto são, ou foram, pessoas reais, determinadas, apresentando-se como “*unidades concretas, integradas de uma infinidade de predicados, dos quais somente alguns podem ser ‘colhidos’ e ‘retirados’ (...)*” (Rosenfeld, 1963: 26).

Mas se considerarmos a visão que temos da aparência que cremos realidade, algo em geral fragmentado e limitado, a dificuldade de lidar com tal situação já aflora nitidamente. O registro é feito através de uma perspectiva *peçoal e unilateral*, já que não somos dotados de uma capacidade de registro global e impessoal, até mesmo pelo fato de a memória humana não ser tão abrangente e elástica. Sempre temos *uma visão* daquilo que *nos pareceu realidade*. Sendo assim,

“*enquanto reflexões verbalizadas de verdade pessoais e realidade sociais, as reminiscências de imigrantes, narradas a partir de experiências específicas na intersecção de culturas, constituem reelaborações do passado no contexto de realidades do presente. Em suma, um passado ainda ativo(e reinventado) no presente*” (Feldamn-Bianco & Huse, In: Brandão, [s.d], p.31).

Como numa peça teatral, o ser huma-

no, aqui, é o centro da ação e, portanto, de todo o universo descrito. Entretanto, o reino do possível que nos restitui uma liberdade fantasiosa, da qual a vida real nos priva, vê-se envolvido a todo instante pela atmosfera sagrada que circunda o narrador, conforme atesta Ecléa Bosi (1987). Tal narrador, *personagem* central das entrevistas, lida com suas memórias, que certamente vêm à tona não de forma impetuosa e linear, mas como águas que também se misturam às lembranças do passado recente e do presente. Vêm cumprir sua função social, fazendo ressurgir em desalinho e em movimentos circulares o passado que se cristalizou.

“*O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito*” (Bosi, 1987: 17).

Esse *reconstruir*, enfatizamos, nunca é isento: passa necessariamente pelos canais da afetividade e emoção. Haja vista que se relaciona, nesse caso, diretamente com *recordar*, que tem sua origem etimológica no verbo latino *recordare*, significando *ter presente no espírito, no coração*. *Re-* prefixo que indica para trás, *cor* que significa coração e *dare*, dar, doar, portanto podemos entender o verbo *recordar* como dar de novo ao coração, ou um *reconstruir colocado novamente no coração*.

TERENOS: UM NÚCLEO DE COLONIZAÇÃO MISTA

Com esses dados lidaram as quarenta e três famílias de cultura alemã, vindas das mais distintas regiões da Alemanha e que se lançaram ao mar no Porto de Hamburgo em direção ao Rio de Janeiro, onde foram imediatamente alojadas na Hospedaria dos Imigrantes da Ilha das Flores. Ali, ficaram aguardando sua destinação, como era habitual, enquanto recebiam noções

básicas do país que as hospedava. Estiveram sujeitas, nessa Hospedaria, a todo um processo denominado de ‘quarentena’, momento em que recebiam vacinas e ficavam sob observação médica por um período. Quarenta e três famílias de origem e profissões urbanas, na sua maioria praticantes da fé católica, que vieram para o sul de Mato Grosso sacolejando a bordo dos trens da Noroeste do Brasil, numa viagem longa, interminável, se considerarmos as distâncias européias.

Pernoitando em Bauru e Três Lagoas, chegaram a Campo Grande, onde foram registradas nos livros da Intendência da Cidade, recebendo do Estado sementes, implementos agrícolas, material para levantarem suas casas, além de algo comparável a uma cesta básica. Essa ajuda se prolongou por cerca de dois anos, segundo o Relatório do Intendente Geral de Campo Grande, Arnaldo E. de Figueiredo, de 1º de dezembro de 1926:

“*Infelizmente foi suprimido este ano o auxílio que o Estado vinha dispensando à colônia o que permitia incrementar o serviço de assistência aos colonos com o fornecimento de máquinas agrícolas e outros elementos de trabalho*” (Figueiredo, 1926).

A bem da verdade, a discussão política sobre a possibilidade de contratar serviço de empresas ou particulares que se propusessem a criar núcleos coloniais, objetivando a ocupação das ‘áreas vazias’ do sul do Estado de Mato Grosso, remonta ao início do Século XX. A partir dessa discussão procurou-se atrair mão-de-obra estrangeira através de folhetos de propaganda que deveriam ser distribuídos pelos consulados existentes no país e nas capitais dos países estrangeiros objetivados (Marques, 1912).

Esse processo se efetivou no governo de Pedro Celestino, em 1924, com a chegada das referidas famílias a Terenos para a constituição daquele que é considerado o primeiro núcleo de colonização no Estado com caráter definitivo (Corrêa, 1921), embora tenha sido uma constituição tardia em relação ao resto do país. Vieram atraídos pela propaganda distribuída e através de uma firma, a Companhia H. Hacker. À Hacker fora concedida uma extensão enor-

me de terra devoluta para que fossem assentados ali, no que seria mais tarde Terenos, colonos estrangeiros.

Tratava-se de uma colônia multiracial, que albergava búlgaros, polacos, portugueses, austríacos e um grande número de alemães. Nada havia à disposição deles, a não ser a vontade de vencer na nova terra. Tiveram que levantar suas próprias casas, cavar seus poços, enterrar seus mortos no fundo das chácaras, criar 'escolas' para seus filhos. Terenos, um núcleo que se limitava à Estação da Estrada de Ferro, passou a se desenvolver muito com a implantação da colônia. Não podemos deixar de considerar que isso se deu, também, devido à qualidade das terras e ao interesse real dos colonos. Haja vista que ao vencer o prazo estipulado pelo Governo Estadual, em 1926, a Colônia Velha apresentava uma população de 454 pessoas, sendo 97 famílias e 17 agregados, numa área de vários hectares cultivados.

A área foi dividida em lotes que foram cedidos aos colonos recebendo deles o nome de "chácaras". Em menos de dois anos esses estrangeiros viram-se obrigados a aprender o português e os costumes da nova terra, através do convívio com os poucos moradores da região, que por sua vez eram atraídos até ali pela possibilidade de comércio.

Os colonos estrangeiros, colocados a frequentar o mesmo espaço físico e social, defrontaram-se com a obrigatoriedade do aprender 'códigos' para poder estabelecer uma comunicação e uma certa identidade com o meio e as pessoas que os acolheram. Um aprendizado forçado pela necessidade, que não se deu dentro de um caráter formal e/ou normativo, mesmo porque não havia nenhum tipo de orientação educacional / cultural em Terenos ou mesmo na Ilha das Flores.

FORJANDO SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO

Os alemães, homens e mulheres, que sabiam ler e escrever, preocuparam-se com a formação escolar de suas crianças e promoveram a criação de salas de aulas

multiseriadas, contratando por conta e riscos próprios, professores aposentados ou pessoas que pudessem ajudá-los nessa tarefa. O Governo Estadual, nesse primeiro momento, não se fez representar, portanto, não havia em Terenos escola à espera dos colonos, fossem estrangeiros ou brasileiros¹. Essa alternativa encontrada - contratação de professores - deixa explícito o cuidado com a valorização da educação, também num contexto de vivência humana em geral, já que a escola congregava qualquer aluno, desde que estivesse imbuído do espírito do aprender.

Aplicaram o método de Lancaster e Bell, tão a gosto da época, que consistia na monitoria ou ensino mútuo, suprimindo a precariedade de professores. Ou seja, além dos professores contratados, os alunos mais capazes ou mais hábeis, podiam transmitir conhecimentos que usualmente eram repassados por um profissional da área.

Detectamos pelo menos cinco salas de aulas multiseriadas, que funcionaram nos lotes dos próprios colonos, num prédio levantado em sistema de mutirão por eles mesmos. Faziam as mesas, cadeiras e quadros. Os alunos eram responsáveis pela limpeza e, os pais, pela manutenção da escola e do professor contratado. Ao professor cabia a criatividade para montar um texto de leitura que estivesse intimamente ligado à realidade de seus alunos. As matérias ensinadas se limitavam à necessidade do cotidiano deles: o aprendizado da língua portuguesa, leitura, noções de história e geografia, os fundamentos de matemática aplicados às necessidades que enfrentavam no dia-a-dia e muita tabuada:

"Olha, era tanta Kopfrechnungen (cálculos de cabeça) e tabuada que até hoje sei fazer contas sem problemas" (depoente Maria Wehner).

É interessante a constatação da criação espontânea de salas de aulas ou escolas, justamente num momento político em que se debatia a possibilidade da escola ser um dos instrumentos que poderia levar à interiorização da idéia de que os conhecimentos que fossem tratados de uma maneira mais genérica ou generalizante seriam superiores aos conhecimentos, aos saberes particulares e/ou regionais (Kreutz, 2000).

Ao que tudo indica, essas salas de aulas multiseriadas eram implantadas onde se faziam necessárias. Na medida em que havia crianças em idade escolar, formava-se uma classe aqui, outra ali, também levando em consideração a extensão da colônia, que era muito grande, bem como a distância enorme entre uma 'chácara' e outra, difícil para ser coberta por pernas tão pequenas. Isso explica a existência de tantas salas/escolas, todas dentro da área da Colônia.

Observamos que o esforço para a manutenção da cultura teuta, da identidade étnica, deu-se no âmbito da família, quando se reuniam à noite, depois da lida no campo, para ler o Missal, contar histórias, ler e escrever cartas. Apesar do hábito de se corresponder não houve em Terenos uma atividade de imprensa ou algo similar, o que, do ponto de vista lingüístico, poderia ter contribuído para a manutenção do idioma alemão.

Provavelmente, para tais imigrantes, a fixação em Mato Grosso, o lidar com uma natureza agreste, mas exuberante, imprimia-lhes uma luta muito maior pela sobrevivência. Não sobrava tempo para outras atividades além daquelas para a manutenção das necessidades básicas e vitais. A despeito do espaço físico amplo faltava-lhes 'espaço' para a conservação dos lazes e dos hábitos adquiridos no país de origem.

Entretanto, registramos a existência de escolas étnicas, como a *Deutsche Schule* (Escola Alemã), criada por volta de 1930 e frequentada somente pelos filhos de alemães: um esforço para a conservação da identidade étnica. O professor, Herr Baasch, era alemão e transmitia os conhecimentos básicos da língua e cultura alemãs, em alemão.

Pelos idos de 1933, monitores vindos da Alemanha formaram o *Jugendring* (Círculo da Juventude) com adesão total dos jovens e crianças filhos dos colonos alemães. Todo o material - revistas, livros, jogos e adereços - eram enviados da Alemanha. Esse grupo apresentava fortes semelhanças com a Juventude Hitlerista Alemã. Tinham uniforme, cânticos e estandarte próprios, reunindo-se ao ar livre, debaixo de mangueiras na chácara dos colonos, nos

fins de semana.

Apesar da dificuldade da falta de uma escola formal, identificamos, nas diferentes atividades voltadas para a educação e desenvolvidas pela população da Colônia, três modalidades de aprendizado:

a) *Educação no âmbito da família* –

O aprendizado repassado pelos irmãos mais velhos, bem como a leitura do *Missal* em língua alemã, o cântico de hinos, a realização de festas, nas quais, através das músicas alemãs os costumes estavam sendo preservados e repassados para as novas gerações em formação;

b) *As classes multiseriadas* – Tentativas explícitas de busca de educação formal ao se organizarem para contratar professores que pudessem ajudá-los na sustentação de classes multiseriadas;

c) *“Jugendring”* (Círculo da Juventude) – Novamente uma educação não formal no âmbito dos grupos da Juventude Teuto-Brasileira, onde as crianças liam revistas e livros em língua alemã, brincavam e jogavam, fazendo uso de jogos ensinados pelos monitores, alemães, e onde aprendiam a ler e escrever no idioma dos pais (*Lesen und Rechtschreibung*).

Esse primeiro levantamento da vida dos habitantes da Colônia Agrícola de Terenos teve sua pedra angular na história oral, na memória factual, narrativa e afetiva daqueles que a viveram.

Tentamos colocar tal momento histórico sob um processo de análise possível, sem nos esquecermos dos traços do universal, em que sempre estão inseridas as especificidades regionais. O pano de fundo foi desenhado por interesses e necessidades impostas pelo capital, nesse seu constante movimento de mutação. Mas detalhes certamente se perderam no tempo ou no silêncio dos entrevistados, bem como na falta de documentação.

Terenos se fez município graças ao trabalho anônimo de tantos colonos- estrangeiros pioneiros que tiveram seu imaginário povoado pelo espírito de conquista e aventura, na tentativa de vencer no Centro-Oeste brasileiro. No entanto, fauna e flora que conheciam eram tão diversas da natureza bruta, agreste e selvagem que os

desafiaram aqui.

Apesar da produção farta e de qualidade, atestada por todos os entrevistados, a economia de produção da agricultura desenvolvida pela Colônia não lhe deu destaque especial no cenário regional. Trata-se de uma economia policultural voltada para a sobrevivência com venda de seu excedente em mercados locais.

A educação informal adquirida no observar, copiar e reproduzir, ampliou as possibilidades de interlocução dos colonos estrangeiros. Assim aprenderam a língua do país que os recebia, e assim, ao interagir com os nativos - os brasileiros - tiveram condições de crítica e avaliação de mundo ampliadas pela leitura comparativa feita através desse exercício imposto pelas circunstâncias.

Apesar do *entusiasmo pela educação*, parafraseando o professor J. Nagle (1974), ela até então não era atendida por profissionais especializados. Qualquer pessoa que soubesse ler, escrever e fazer contas, como já aventado, estaria apta a assumir uma sala de aula em uma escola rural e até mesmo em uma vila ou cidade. Aqueles pertencentes à burguesia pecuária, portanto à elite sócio-econômica local, tinham a possibilidade de frequentar os colégios no Rio ou em São Paulo, as duas grandes e desenvolvidas cidades da época. Depois retornavam para assumir os negócios da família, dando continuidade a tal círculo de poder.

Como, então, se preocuparem com seus conterrâneos menos favorecidos? O que dizer em relação a um grupo de agricultores estrangeiros ‘esquecidos’ numa vila pequena do Estado de Mato Grosso?

Os anos 20 do século XX marcam igualmente o crescimento social do setor médio da população. Tal fato chega rápido a Mato Grosso com o desenvolvimento da pequena burguesia cidadina, constituída por funcionários públicos federais, militares, a classe bancária, as classes liberais (advogados e médicos, principalmente) e, sem dúvida alguma, os empregados do comércio, que floresceu muito graças às facilidades oferecidas pela ferrovia (a partir dos idos de 1914). Esses setores fazem reivindicações e exigem, indiretamente, uma nova postura fren-

te à educação.

A 1ª Escola Estadual de Terenos é resultado desse movimento pedagógico. Nesse momento dava-se às crianças noções rudimentares de história da pátria e de literatura, além do exercitar a observação e o raciocínio através da matemática. Havia, ainda, o desenvolver de atividades manuais. Ao professor cabia o esforço de adaptar o ensino às particularidades regionais e ambientais: criando textos, jogos, novas atividades e propondo-lhes problemas ligados à realidade local, por exemplo.

O ensino formal não melhorou o desempenho dos estrangeiros naquele momento histórico. A bem da verdade, eles já haviam buscado, por conta e riscos próprios, uma solução educacional para seus filhos. Buscaram o aprendizado da língua portuguesa e o repasse dos conhecimentos básicos de história, aritmética e geografia. Nesse contexto se evidenciava todo o aprendizado já adquirido informalmente e que fundamentava um dos preceitos básicos da educação não-formal: a aprendizagem se dá por meio da prática social. A experiência dos pais e dos brasileiros envolvidos e a exposição a situações-problemas levou-os à aquisição de novos saberes.

Os traços do desenho dessa identidade tão peculiar e o texto educacional escrito pela complexidade e especificidade do sul de Mato Grosso nos anos 20/ 30 do século XX, destacam-se quando se atenta para a incorporação cultural de ‘mão-dupla’ que mesclou alemães a tantos outros grupos étnicos, e dão o tom harmonioso à leitura que se faz por trás do texto em questão.

Analisando cuidadosamente as fontes, poucas e primárias, e ainda não estudadas pela Historiografia e Educação no Mato Grosso do Sul, atentando para cada afirmação e cada pausa de nossos depoentes, pudemos perceber e registrar um movimento imigratório digno de destaque.

Questionamo-nos quanto ao fato de não se ter estabelecido em Terenos um sistema de ensino semelhante ao construído em outras colônias alemãs, do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul, vigorando até a II Guerra Mundial com muito sucesso. Acreditamos que as considerações elencadas a seguir possam responder, ao menos em

parte, a tal preocupação.

No caso de Terenos, constatamos colônias mistas, multiraciais, tanto a Velha como a Nova. Essa disposição contemplava o processo de revisão da política colonial do governo brasileiro para evitar a formação de enquistamentos étnicos. Criou-se uma colônia multiétnica ou multicultural. Essa característica dificultou a criação de uma escola só para alemães, uma *Deutsche Schule*, fazendo com que ela surgisse mais tarde e não imediatamente.

Um outro dado explicador: a maioria das famílias era de origem urbana e não rural, o que traumatiza ainda mais qualquer processo de instalação num espaço desconhecido. Os colonos alemães estiveram expostos a uma realidade completamente diversa da que conheciam, como também se viram obrigados a abandonar suas profissões urbanas e a aprender uma nova profissão: ser camponês, agricultor. Isso num espaço físico exuberante, novo, mas agreste; tendo que aprender a lidar com um solo que fugia a tudo que eles pudessem conhecer. Novo clima, nova geografia, nova profissão, nova cultura, levando-os a uma situação de vida social igualmente nova.

Outro item dificultador foi o fato da maioria das famílias ser de formação católica. Se atentarmos para o detalhe de que o sistema educacional alemão organizado no Brasil teve sua estruturação e sua subvenção apoiadas pela cultura luterana alemã, entenderemos melhor essa lacuna em Terenos. As escolas luteranas contavam com apoio de Fundações e Organizações germânicas ligadas à Igreja Luterana Alemã, que apoiavam e davam sustentação à constituição das *Deutschen Schulen* nas inúmeras colônias teuto-brasileiras em todo o Brasil.

Os colonos alemães da Colônia Agrícola de Terenos, conseqüentemente, não puderam contar com o apoio dessas Organizações da Prússia, que enviavam professores, que ajudavam com material didático, que proporcionavam toda uma infraestrutura para o bom funcionamento da escola alemã no Brasil. Por outro lado, a importação de professores teuto-brasileiros formados no sul do Brasil, era dificultada,

já que a maioria era luterana, crença religiosa diversa da dos colonos de Terenos. Isso talvez os tenha constrangido, pois não partilhavam da intimidade ou da proximidade com alemães católicos. Não podemos esquecer que a diferença religiosa dentro do grupo alemão é algo muito forte e respeitado, evitando-se, inclusive, contatos e intercassamentos

Reportamo-nos, como última consideração sobre essas diferenças, à duração relativamente limitada e curta da colônia, gerando a migração de grande parte das famílias para outros locais ao longo da década de 30 e início da de 40 do século XX. Isso não concedeu tempo suficiente para que o processo educacional, de caráter étnico, pudesse ser estabelecido a contento.

Elencamos esses dados anteriores à guisa de conclusão, já que um processo histórico e educacional nunca se conclui: está em constante mutação. Dependendo das luzes que incidem sobre o fato, dependendo do viés escolhido, dependendo do momento histórico, teremos sempre uma leitura diferente e prazerosa. Traçamos, neste artigo, as primeiras linhas de um texto anunciado, que não se conclui em si mesmo, requerendo novas e continuadas versões. Encontramos talvez o fio inicial de um novelo de lã de muitos e muitos metros. Através de entrevistas não-diretivas resgatamos uma parte do passado vivido por esses atores sociais, enquanto eles mesmos puderam narrar, e sobre o qual a memória coletiva do Estado certamente poderá se apoiar.

* *Mariza Santos Miranda é Mestre pela UFMS / Campo Grande.*

NOTA

1. Somente em 1930 foram instituídas Escola e Igreja em Terenos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Alfredo

(1974) *História concisa da Literatura Brasileira*. 2ª ed. São Paulo, Cultrix.

BOSI, Ecléa

(1987) *Lembranças de Velhos*. 2ª ed. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.)

[s.d.] *As Faces da Memória*. Campinas, CMU, Coleção Seminários 2.

CORRÊA, D. Francisco de Aquino

(1921) Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa na instalação da 1ª Sessão Ordinária da 12ª Legislatura, em 7 de setembro de 1921. Assembleia Legislativa, Cuyabá.

DRUCKER, Peter

(1993) *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo, Pioneira.

DUDEN

(1970) *Bedeutungswörterbuch Band 10*. Mannheim, Duden Verlag.

FIGUEIREDO, Arnaldo Estevão

(1926) Relatório apresentado à Câmara Municipal pelo Intendente Geral de Campo Grande, A.E. de Figueiredo, referente ao exercício de 1926. São Paulo, Companhia Melhoramentos de São Paulo.

GOHN, Maria da Glória

(1999) *Educação Não-Formal e Cultura Política*. São Paulo, Cortez.

GRAMSCI, Antônio

(1991) *Concepção Dialética da História*. 9ª ed. Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro.

KREUTZ, Lúcio

(2000) "A Educação de Imigrantes no Brasil". *500 Anos de Educação no Brasil*. LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). Belo Horizonte, Autêntica.

NAGLE, Jorge

(1974) *Educação e Sociedade na 1ª República*. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária.

MARQUES, Joaquim Augusto da Costa

(1921) Mensagem de Abertura ao instalar-se a 1ª Sessão da 9ª Legislatura em 13 de Maio de 1921. Assembleia Legislativa, Cuyabá.

ROSENFELD, Anatol

(1963) "A personagem de ficção". *Boletim nº 284, Teoria Literária e Literatura Comparada nº 2*. São Paulo, EDUSP.

WAHRIG, Gerhard

(1975) *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh, Bertelsmann Lexikon-Verlag.

SAVIANI, Dermeval

(1989) *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez.