

SOBREPOSIÇÃO DE IMAGENS REPRESENTATIVAS DA MATERIALIDADE DA CULTURA ESCOLAR UTILIZADA NA ATIVIDADE EDUCATIVA DA *DEUTSCHE SCHULE*.

II - TEMPO, ESPAÇO E CULTURA MATERIAL NA *DEUTSCHE SCHULE*

As práticas constitutivas do grupo e as formas gregárias de organização, definidas pela identidade em comum, permitiram a reelaboração de uma rítmica própria nos compassos da vida social curitibana, em suas fases sucessivas de interação e de reconstituição, em seus locais de lazer e de trabalho, em seus espaços e tempos de vida em comum.

No transcurso desses períodos de tempo, as expectativas desses imigrantes e de seus descendentes giravam em torno da necessidade de expandir a escola criada pela *Communa Evangélica*. O número de alunos aumentava consideravelmente, – possivelmente em decorrência da chegada de novas levas de imigrantes para a região, – e a vontade de adequar a escola às novas necessidades e interesses sociais era expressa em determinadas ocasiões, principalmente durante o tempo de pausa, nos locais de encontro e reuniões comemorativas.

Nesse sentido, com a criação da Sociedade Escolar *Deutsche Schule* e sua proposta de isenção religiosa, pretendia-se a inauguração de um novo momento naquela organização de ensino, a partir do qual todos os grupos que desejassem proporcionar uma educação diferenciada aos seus filhos, por meio da escolarização, teriam acesso a ela.

Como já foi salientado no capítulo anterior, esta decisão gerou desentendimentos e insatisfações, tumultuando esse processo de transição no âmbito escolar e oportunizando alguns desmembramentos no interior da colônia alemã. Até que ponto a reorganização da *Deutsche Schule* pode ser considerada como fator desagregador daquela população? Qual a metodologia, as práticas e os conteúdos propostos pela Sociedade Escolar, encarregada de gerir a educação de elementos tão diversificados? E quais as modulações existentes na cadência de relações estabelecidas entre a *Deutsche Schule*, seus alunos, as famílias atendidas e a sociedade como um todo?

Neste capítulo iremos então tentar responder a estas indagações, procurando conhecer melhor a dinâmica daquela instituição de ensino, sua cultura escolar, seus sistemas simbólicos, seus tempos e seus espaços.

3 – Pulsares do ritmo escolar: disciplina e organização do tempo

A relação do homem com o tempo está atrelada a um processo de construção que se desenvolveu obedecendo a determinadas intenções e interesses, como formas de orientação, de convivência, de disciplinamento. A percepção da temporalidade – sua representação, suas referências e suas variantes – é o resultado da aprendizagem e da experiência que só acontece durante o relacionamento entre os indivíduos na sociedade. Em sincronia com esta, os diferentes níveis de temporalidade e as noções mais simples de tempo, como o nascimento e a morte, vão sendo assimiladas pela criança com base na sua vivência. À medida que ela cresce, aprende a utilizar-se de padrões de referência, a estabelecer relações sequenciais e a desenvolver um sistema de autodisciplina, conforme o tempo, familiarizando-se com ele e seu caráter coercitivo (Elias, 1998).

Considerando, pois, que a construção da noção de tempo é feita de forma gradual e de acordo com as interações, vivências e aquisições pessoais de cada indivíduo, em seu ambiente sociocultural, uma outra concepção de tempo foi sendo forjada para desempenhar um papel decisivo na mediação ensino-aprendizagem, o tempo escolar. Nos países ocidentais, segundo Marie-Helène Compère (2000), essa concepção vinculava-se ao “dever de escolarização”, propalado pela Igreja e/ou pelo Estado, crescendo durante o século XVIII, e intensificando-se no século XIX, quando a escola elementar configurou-se como instituição capaz de responder às necessidades e interesses sociais e políticos. A possibilidade de estabelecer uma nova forma de se relacionar com o tempo, associando diferentes níveis de temporalidade a um espaço determinado e a um período considerado adequado para a transmissão de saberes, organizando os ritmos e os fluxos dos tempos individuais e coletivos, não passou despercebida por aqueles que visavam soluções mais práticas e econômicas para as sociedades.

No Brasil, o dever da instrução havia sido imposto já na Constituição de 1824, definindo os limites de 7 a 12 anos para esta obrigação. Sua aplicação, entretanto, ocorria em maior ou menor medida de acordo com a demanda e a disponibilidade de cada província para transpor alguns obstáculos – entre eles, o número reduzido de escolas públicas que poderiam atender/estender a educação a essa faixa etária.

Para a Província do Paraná, durante todo o período desta pesquisa, com intensidades variáveis, o ensino obrigatório esteve na pauta das discussões travadas entre os responsáveis pela educação. Ministros e Inspectores de Ensino, por meio de decretos e relatórios, governantes e professores, reunidos “em palácio” ou em associações literárias, abordavam o

tema e a aplicação de dispositivos que pudessem driblar as restrições orçamentárias e tornar efetiva a prescrição legal.

Durante o ano de 1884, o jornal *Dezenove de Dezembro* dá a perceber um movimento de expectativa em relação à conformação do tempo escolar e à execução das leis do ensino obrigatório – aprovado e regulamentado pelo presidente da Província, em 3 de dezembro do ano anterior. Para cumprir essa disposição, fora realizado um trabalho de arrolamento que serviria de parâmetro para conferir o andamento do processo de implantação da lei e medir seus “resultados”.¹⁹⁷ Estatísticas, porcentagens, números de escolas, de alunos matriculados e sua frequência, publicados com certa regularidade, tentavam mapear esta marcha e provar “não haver fantasia” nos trabalhos empreendidos. Ao mesmo tempo, chamavam o público leitor para engajar-se na campanha que estaria proporcionando grandes impulsos à instrução pública.

Apesar da fragilidade dos dados apresentados, salientamos a tentativa de provocar, com a imposição da vigência do regulamento, a mudança nos hábitos da população, estabelecendo um vínculo entre a infância e um tempo determinado para frequentar os bancos escolares. A assiduidade, outro saber que deveria ser compartilhado por toda a sociedade curitibana, era registrada pelos professores e levada ao conhecimento dos superintendentes de ensino, como o elemento marcador da cadência desse tempo escolar, concebido como uma necessidade e um benefício, tanto para a formação dessa infância como para o desenvolvimento da nação.

Buscava-se então dar significados para o empreendimento, incutindo no conjunto da população – sobretudo nos pais – a importância da escola e a observância do período em que as crianças deveriam ser nela matriculadas, encaminhadas e mantidas regularmente. Nesse sentido, recorria-se a alguns artigos de efeito, declarando-se que “A instrução diminue a perversão; quer dizer o alfabeto diminue o crime” (Jornal do Commercio, 19 mar. 1884); ou tentando valorizar a ação governamental, tomando-se como exemplo as porcentagens de frequência escolar obtidas nos Estados Unidos, todas, segundo a imprensa, muito aquém das conseguidas em Curitiba.¹⁹⁸ Ao afirmar ser a instrução “o termometro que marca o grau de civilização de um povo”, parabenizava-se a Província do Paraná por ter sido a primeira a

¹⁹⁷ Os dados não primam pela exatidão, tendo sido computados, em dezembro de 1883, “1289 individuos sujeitos ao ensino obrigatório”, em Curitiba (Paraná, *Relatório...*, 1884b, p. 50), ao passo que o jornal indica 1.245 matrículas no início de 1884, contra 761 no ano anterior (Dezenove de Dezembro, 15 fev 1884). Já no segundo semestre de 1884, o montante de matrículas seria de 1488 (Dezenove de Dezembro, 6 ago. 1884).

¹⁹⁸ O jornal fazia crer que, em Curitiba a “porcentagem freqüencial hoje é de 95% sobre a matricula”, enquanto, na América do Norte os resultados obtidos, por estado, eram os seguintes: Ohio, 61,13%; Pensilvânia, 62%; “Massachusite”, 71,77%; Alabama, 73,77%; Flórida, 77,20%, Filadélfia, 86, 83% (Dezenove de Dezembro, 15 fev. 1884).

“acalantar a grandiosa idéa da obrigatoriedade do ensino” (Dezenove de Dezembro, 6 ago. 1884).

E, enquanto discutia-se sobre o papel da escola e a legitimidade da intervenção estatal, fazia-se alusão aos resultados obtidos pela “escola do Pastor protestante” como se a emulação fosse considerada o caminho ideal para alcançar os objetivos propostos. Com um elevado número de matrículas para os padrões da época e um índice nulo de ausências, esta escola poderia ser tomada como referência pela população curitibana.

Quadro 3: ESCOLAS EM CURITIBA – 1884.

ESCOLAS PÚBLICAS				
<i>Sexo masculino</i>		<i>Matrícula</i>	<i>Frequência</i>	<i>Faltas</i>
1ª Alexandre José Rouxinol		117	113	4
2ª Scheleder		101	98	3
3ª Servulo		85	83	2
Alexandre Magno		54	57	3
<i>Sexo feminino</i>				
1ª D. Arminda		70	67	3
2ª D. Iria		38	34	4
3ª D. Senhorinha		72	68	4
D. Prescilhana Abreu		45	43	2
ESCOLAS SUBVENCIONADAS				
<i>Sexo feminino</i>		<i>Matrícula</i>	<i>Frequência</i>	<i>Faltas</i>
D. Narcisa de Paula Munhós	R. do Aquidaban	84	81	3
D. Mathilde de Drusina Meissner	R. do Serrito	33	33	0
<i>Promiscuas</i>				
D. Rosina		47 (masc 20; fem 27)	42	5
D. Constança Perpétua Borges	Batel	69 (masc 40; fem 29)	69	0
Augusto Boecker	R. do Serrito	264 (masc 165; fem 99)	264	0
ESCOLAS PARTICULARES				
<i>Sexo masculino</i>		<i>Matrícula</i>	<i>Frequência</i>	<i>Faltas</i>
José Cupertino da Silva Costa	R. do Aquidaban	29	29	0
Jerônimo Dursky	Lg. General Osório	9	9	0
Parthenon – Dr. Laurentino de Azambuja	R. do Matto Grosso	48	48	0
<i>Sexo feminino</i>				
Bessie Braund	R. do Imperador	20	20	0
Bertha Kalkmann		28	28	0
D. Virginia		29	29	0
D. Presciliana Vieira da Costa	R. da Assembléia	43	43	0
<i>Promiscua</i>				
Nivaldo Teixeira Braga	Lg. de São Francisco	103 (masc 96; fem 7)	103	0
ESCOLAS PÚBLICAS NOTURNAS				
<i>Sexo masculino</i>		<i>Matrícula</i>	<i>Frequência</i>	<i>Faltas</i>
Rouxinol		22	17	5
Servulo		39	37	2
Saldanha		56	54	2
ESCOLA DOS SURDOS MUDOS				
D. Elvira de Loyola Pinho		9 (masc 2; fem 7)	9	0

FONTE: Paraná. *Relatório*, 1884b; *Ofícios*, AP 708, 1884.

Os índices visibilizam diferenciais significativos entre as escolas públicas, as subvencionadas e as particulares, estas com níveis de frequência mais persistentes. Não podemos, porém, desconsiderar o público das escolas noturnas, cuja maioria não deveria pertencer à faixa etária estabelecida por lei. Sua inclusão nessa lista teria sido utilizada como recurso para efeitos estatísticos. Da mesma forma, a subvenção deve ser pensada como medida emergencial, sem caracterizar esse tipo de escola como uma iniciativa do Estado. Desta feita, mesmo que as matrículas do turno da noite permaneçam na somatória referente ao ensino público, veremos que a oferta do ensino privado era maior, com uma porcentagem aproximada de 53,2% das matrículas deste contra 46,6% às daquele. Ou seja, a assistência estatal, que deveria estender-se à grande maioria da população, caminhava a passos mais lentos que os interesses dos grupos, proporcionando o desenvolvimento de valores, formas e tempos diferenciados para o fazer escolar.

Neste contexto, a *Deutsche Schule* – conhecida como a “escola do pastor August Boecker”, tido como principal responsável pelas atividades educacionais ali desenvolvidas até então, – apresenta índices expressivos, atendendo a 17,43% do total de alunos matriculados em Curitiba. Se considerarmos somente as escolas diurnas, os números percentuais atingem o patamar de 20,5% das inscrições, com o índice máximo de frequência, sendo dos escolares matriculados 79,5% distribuídos entre as outras vinte escolas, públicas e particulares.

A concentração de alunos assíduos na *Deutsche Schule* estaria vinculada a alguns elementos pertencentes à cultura familiar. Para os evangélicos, que constituíam maioria naquela população escolar, o acesso à instrução era constantemente proclamado como um dever dos pais e a familiaridade com a escrita, uma exigência para a formação cristã. Desse modo, estimulava-se a escolarização e a assiduidade. Como tal, os tempos daquela escola obedeciam às cadências do tempo religioso, fazendo com que a conclusão dos estudos coincidissem com o fim da infância dos alunos, época de conscientização na qual eles estariam aptos para professar sua posição de cristãos, em uma cerimônia de Confirmação, perante a comunidade religiosa.

A assiduidade escolar, porém, não era uma virtude constatada somente entre os protestantes. A questão da obrigatoriedade e sua vinculação à Igreja apresenta-se como uma ação continuada e entendida como um compromisso entre os imigrantes alemães e/ou seus descendentes, os quais divulgavam essa idéia por meio de seus jornais escolares, a partir de 1900. Havia mesmo algumas sanções simbólicas aplicadas aos infratores, tais como serem excluídos das cerimônias de Primeira Comunhão ou de Confirmação (Kreutz, 1994, p. 40).

Na *Deutsche Schule*, a obrigatoriedade escolar havia sido imposta pela vontade coletiva dos próprios pais de alunos, uma vez que partiu deles a decisão de financiar a escolarização de seus filhos, sem depender da vontade e do auxílio governamental. Em sua fase de reestruturação, após ter sido estabelecida a Sociedade Escolar, a faixa etária assistida era um tanto flexível, mas de maneira geral, compreendia crianças de sete a catorze anos,¹⁹⁹ coincidindo com a época estabelecida como ideal para fazer a preparação para a “vida de fé”. Essa passagem, que marca o início da participação ativa na comunidade, fixaria também o final de uma outra fase, a da infância e seu dever de escolarizar-se.

Em meados da década de 1890, a *Deutsche Schule* fazia publicar no jornal impresso em alemão a abertura da temporada de matrículas, levando-nos a crer que havia uma compreensão generalizada entre as famílias a respeito dos limites etários da escolarização. O anúncio sublinha a datação e o local sem fazer qualquer menção à idade cronológica: “crianças em idade escolar deverão ser matriculadas na secretaria da escola antes do início das aulas” (Der Beobachter, 29 dez. 1894). Já em 1913, o limite torna-se menos maleável, estabelecendo-se a necessidade de o aluno ter seis anos completos para requerer sua matrícula. Como esta deveria ser efetuada antes do início das aulas, ao término do ano letivo a grande maioria já teria alcançado seu sétimo ano de existência. O término da escolarização ocorria, geralmente, aos catorze anos de idade,²⁰⁰ com a entrega de certificados.

O período estabelecido para freqüentar a escola era apenas uma das condições colocadas pela sociedade, uma construção social que delegava à instituição escolar o papel de produtora e transformadora de diferentes infâncias, uma das peças de engrenagem da maquinaria escolar que fazia movimentar outros mecanismos disciplinares (Varela; Alvarez-Uría, 1992). Para o seu bom andamento, a família deveria seguir o mesmo compasso da escola, estabelecendo regras e oferecendo condições para que a criança tomasse conhecimento delas. Sendo assim, solicitava-se a participação cooperativa das famílias, com atribuições de maior ou menor monta, conforme o calendário escolar.

Esse quadro temporal, com divisões repetitivas, estipulava os meses e os dias em que os escolares deveriam freqüentar as aulas e estabelecia esta periodização como norma e condição do “ser aluno”. Responsáveis por essa conscientização, os pais eram convocados a

¹⁹⁹ Na lista de alunos do primeiro trimestre de 1884, dos 291 alunos matriculados, consta também o registro de três alunos com a idade de 6 anos, um aluno com a idade de 15 anos, um com 5 anos e ainda um com 4, considerados aqui, casos excepcionais. A mesma fonte indica que alguns alunos, mesmo já tendo sido apresentados aos exames finais, no ano anterior, freqüentaram ainda o primeiro trimestre de 1884, possivelmente aguardando o dia da confirmação. Cf. Anexo I.

²⁰⁰ Dos 12 alunos que concluíram os estudos na *Deutsche Schule*, em 1913, 6 tinham nascido em 1899, 3 em 1898 e 3 em 1900 (DS. *Relatório*, 1913).

efetuar as matrículas e o jornal impresso em alemão veiculava anúncios, alertando que não seriam aceitas inscrições posteriores à data estabelecida, ou seja, o primeiro dia de aula (Der Beobachter, 1894; 1895). A assiduidade e a pontualidade, constantes no regimento interno, deveriam ser inculcadas desde o ambiente familiar para que o ritmo escolar pudesse fluir. E, visando à cristalização dessa prática, o aviso escrito era enviado aos pais e aos responsáveis:

É de premente necessidade que os alunos sejam matriculados antes do início do ano letivo, pois os retardatários, além de prejudicar o progresso da coletividade, provavelmente não conseguirão acompanhar os demais, acabando por perder o ano. Infelizmente temos ainda alunos com assiduidade precária e que assim não alcançam a necessária evolução escolar. Para impossibilitar a ausência dos alunos nas aulas, sem o conhecimento dos pais, solicitamos a atenção para a importância do artigo 4º, inciso 1º do regulamento escolar,²⁰¹ que determina aos alunos que faltarem, a obrigação de apresentar justificações orais ou escritas pelos pais ou responsáveis. Não serão aceitas justificações por irmãos menores de idade. Isso será da maior importância para o bem estar da escola, pois sem a enérgica defesa da ordem e da regularidade será impossível a prática de um ensino sério e bem sucedido (DS, *Relatório*, 1913).

Percebe-se pelo documento o pulsar do ritmo escolar. Repleto de vocábulos que sugerem um movimento incessante de competição – perder, alcançar, acompanhar, conseguir, retardatários, – alerta-se para a “necessidade”, a “importância”, a “obrigação” da assiduidade. O marcador temporal – antes do início do ano letivo – indica o ponto de partida desse percurso, realizado por etapas, – as séries e classes – num movimento crescente e cadenciado, em defesa da ordem.

Objetivando evitar a ocorrência de algumas infrações temporais, tais como atrasos e abstenções, ou os “atropelos” no ato da matrícula, o signatário do aviso acima fixava, para o ano vindouro, os dias e o horário em que estaria disponível para o atendimento externo. Ainda com o objetivo de sincronizar o tempo da escola com o dos responsáveis pelo ato da matrícula, avisava-se aos que quisessem realizá-la antecipadamente que poderiam formalizá-la ainda no mês de dezembro. Tentando facilitar a tarefa, uma vez que alguns pais moravam longe, anunciava-se ainda a possibilidade de as matrículas serem efetivadas no domingo, “dia 14, das 12:00 às 15:00 horas”, ou seja, os pais poderiam aproveitar seu deslocamento para assistir ao culto dominical e posteriormente fazer uma visita à escola, cumprindo com seu duplo dever. A exceção feita a apenas um dos dias que deveriam ser consagrados ao Senhor, – dentro de horário estipulado não coincidente com o das práticas religiosas – não pode ser configurada como sendo uma atitude de desrespeito à “Palavra”, ao contrário, denota um alto grau de preocupação em relação à escolarização de seus filhos. A praticidade vem aliada ao valor simbólico concedido ao ato da matrícula a ponto de reservar-se um período do tempo de

²⁰¹ Não nos foi possível localizar o regimento disciplinar da *Deutsche Schule*, portanto fazemos uso dessa fonte para referenciá-lo.

descanso e do tempo religioso para a efetivação de um ato que, visto por esse prisma, pode ser considerado como de “louvor ao Senhor”.

Destaca-se no documento o caráter ordenador das prescrições temporais. Elaboradas para impedir a concentração de público, num determinado período, tentava-se sistematizar sua distribuição. Dessa maneira, a escola também descartava qualquer hipótese de impedimento ou dificuldade de comparecimento dos pais e/ou responsáveis que se sentissem sobrecarregados pelo excesso de atividades, seja em seu tempo social ou de trabalho. Estas orientações antecipadas os preparavam para a (re)organização do ritmo familiar, lembrando que a inserção de um membro na comunidade escolar envolveria a participação de seus agentes e que o tempo também deveria ser escolarizado (Faria Filho; Vago, 2001). Alguns hábitos como – o horário de despertar, o das refeições, o de repouso – deveriam atender ao modelo temporal estabelecido pela escola, cabendo aos pais o traçado de alguns limites e o controle de algumas vontades, para que seus filhos fossem encaminhados à escola, regular e pontualmente. Esses seriam os elementos organizadores das primeiras noções de temporalidade, permitindo estabelecer correspondências e internalizar valores.

A construção dos tempos escolares realizava-se concomitantemente à reorganização das rotinas familiares e subordinados ao momento histórico, da urbanização, da higienização dos costumes, da industrialização crescente, demandando ações disciplinares e de controle sobre a população. A organização escolar passou a ser alvo de atenções e planejamento de uma ação educativa uma vez que, por meio dela, poder-se-ia promover o “processo civilizador” de controle do comportamento.²⁰² O tempo escolar é então pensado e construído pelo viés da ordem e da eficácia, minimizando os momentos de ociosidade e valorizando os tempos produtivos, específicos para cada atividade, para cada pausa, para cada aluno, para cada professor, os quais coexistem com outros tempos, diversos e únicos, que conformam e esquematizam, maleiam e condicionam. Contínua e regularmente, a noção de tempo seria aprendida de maneira a facilitar a aprendizagem, num processo etapista de seqüências e interrupções que seleciona, controla e disciplina o escolar.

As escolas públicas paranaenses, todavia, no ano de 1909, ainda enfrentavam dificuldades de compreensão desse tempo específico para a escola. O Diretor Geral de Instrução, ao perceber que “as escolas se despovoam” sazonalmente, sugeria uma mudança nesse horário fixo determinado para os trabalhos escolares, “obrigando os professores a

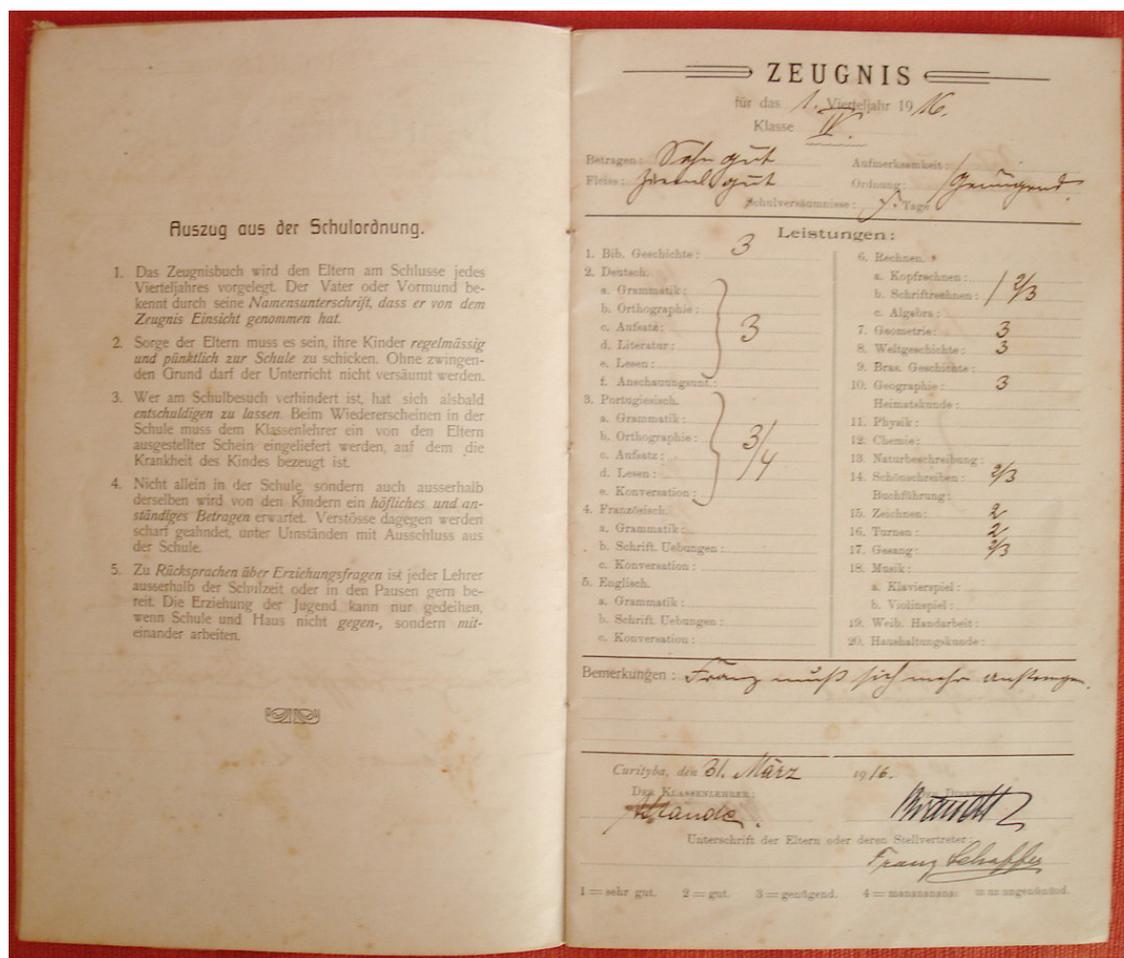
²⁰² Aqui pensado como processo civilizador individual, teoria desenvolvida por Norbert Elias sobre a regulação dos costumes, no final da Idade Média, quando algumas práticas começam a ser evitadas por meio de um controle externo substituído pelo processo de autocoação, o autocontrole.

funcionarem dentre delle”. Em sua opinião, dever-se-ia procurar estabelecer tempos mais flexíveis, conforme a região climática e a época de plantio ou colheita, de forma a conciliar o interesse do ensino com os da lavoura e para que as crianças não “sofram os rigores da estação” (Paraná. *Relatório*, 1910a, p. 7).

Na *Deutsche Schule*, a disciplina temporal estabelecia tempos específicos para alunos, professores e até mesmo para aqueles que desejassem ficar cientes do andamento desse processo disciplinar. Para estes, os professores estariam disponíveis, em momentos convenientes, de maneira a não atrapalhar o desenrolar das atividades educativas. Essa era, aliás, uma das determinações do Regulamento da Instrução Pública (Paraná. *Leis...*, 1901; art.18) o qual previa que até mesmo o inspetor escolar – cuja função era visitar as escolas no mínimo duas vezes ao mês, “syndicando” para ver se as disposições legais estavam sendo observadas – não deveria jamais prolongar essas visitas a ponto de interromper a marcha regular da escola, portanto, nada mais conveniente que alertar os pais para que cumprissem essa exigência também. Abria-se uma exceção em caso de necessidade extrema, permitindo-se que a visita realizada “durante o horário escolar”, fosse efetuada “apenas nos intervalos” (DS, 1916). De outra forma, o controle poderia ser realizado por meio de registros contidos nos boletins escolares, apresentados periodicamente aos pais, os quais atestariam seu conhecimento com uma assinatura.

As pequenas brochuras encadernadas serviam de veículo de intercomunicação entre a família e a escola, testemunhando a conduta do aluno – *Zeugnisbuch* (DS, 1916), avaliando e revelando algumas críticas ao seu desempenho – *Censurbuch* (DS, 1900). Quantificados e classificados segundo notas e conceitos, aplicação, comportamento, atenção, ordem e disciplina recebiam a avaliação do professor, atento às desatenções, aos atrasos, aos maus usos do tempo. A observação direta e diária levava o aluno ao cumprimento das tarefas escolares, à dedicação aos estudos, ao cuidado com o material escolar.

Figura 7



ZEUGNISBUCH – BOLETIM DO ALUNO. 1916. FONTE: Acervo Marly Schaffer Dias

As regras de comportamento ficavam inscritas na contracapa do boletim e comunicavam que a observância dos princípios da boa educação deveria ser estendida a todos os momentos, mesmo durante o período de tempo passado longe da escola, concebendo-se que “a educação da juventude só oferece bons resultados quando a escola e a casa estão a trabalhar em conjunto”. Família e escola associavam-se em prol de um objetivo mútuo, a educação disciplinar do jovem,²⁰³ sendo assim, um dos cinco itens selecionados para serem veiculados por meio do boletim diz respeito à conduta dos alunos da *Deutsche Schule*: “não só na escola, mas também fora dela, espera-se que as crianças se portem bem e sejam educadas.”

²⁰³ Segundo o *Mitteilungen des katholischen Lehrer-und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul*, o jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul (1902), esse intercâmbio também era cobrado no interior das comunidades alemãs católicas. Visava-se, além de legitimar as normas escolares, conscientizar os pais de suas obrigações para com seus filhos, argumentando que os hábitos disciplinares, o asseio corporal, a alimentação saudável e o bom exemplo seriam fundamentais para que a criança fizesse “progressos” (apud Rambo, 1994, p. 114).

Mesmo que não se definam quais os comportamentos a serem reprimidos, especifica-se com clareza a penalização maior: “Em caso de não observação desses itens, serão chamados à atenção e podem até provocar a sua expulsão” (DS, 1916).

Dentro das regras da “civildade”, a ameaça de exclusão escolar deveria exercer um grande poder coercitivo, mas nem sempre e nem todos os alunos respondiam a essas expectativas, expressando, de uma forma ou outra, sua indiferença ou recusa a esses ditames. O mesmo boletim nos dá um exemplo significativo, com alguns registros dessa tarefa disciplinar. Os bilhetes periódicos dos professores aos pais do aluno queixavam-se do descomprometimento deste para com as normas, num movimento progressivo, até que se fosse afirmado: “não encontramos meios de corrigir o Franz para que ele faça sua obrigação. Se ele fizesse as tarefas e mudasse seu modo de agir, talvez ainda conseguisse atingir seu objetivo, até a Páscoa” (DS, 1916).

Como o aviso foi dado no final do ano, em dezembro de 1916, constata-se que seria durante o período de férias que a criança deveria recuperar o tempo perdido e passar pelo processo de correção, moldando seus hábitos e recebendo um tratamento de revisão da aprendizagem, uma punição educativa escolar inscrita no ambiente familiar. Diante da norma comum, a do tempo imposto pelo programa de ensino, uma marcha contínua que elimina os retardatários, as famílias também deveriam entrar nesse ritmo ou correr o risco de serem responsabilizadas por não promoverem o avanço de seus filhos. O pai resolve então dar seu assentimento aos métodos de coerção da escola, fortalecendo o poder de decisão desta, e responde incisivamente: “Franz deve ser tratado com o máximo de rigidez e, se ele não melhorar, deve ser expulso da escola” (DS, 1916).

Ser assíduo, ser pontual, ser disciplinado eram requisitos do aluno da *Deutsche Schule*. Se as referências espaço-temporais da escola não conseguissem auxiliar o aluno a adquirir um entendimento propício do tempo, os pais deveriam vir em seu auxílio, orientando-o nessa formação de hábitos disciplinares. Consciente de que os alunos têm ritmos diferenciados, flutuantes e consoantes com outros fatores, a escola acionou o calendário litúrgico, com sua datação também oscilante, para demarcar o tempo limítrofe para essa aprendizagem. A Páscoa,²⁰⁴ festa que na leitura cristã celebra a ressurreição de Cristo, configura-se como o ponto de chegada e desloca para o campo do sagrado a questão da conscientização do escolar,

²⁰⁴ A Páscoa tem suas origens na festa judaica que, em data não coincidente com o calendário cristão, até hoje celebra a libertação dos hebreus do cativoiro egípcio. Para as escolas comunitárias alemãs católicas, sugeria-se a Páscoa como baliza para o início do ano letivo, a partir de 1900 (Kreutz, 1994, p. 50). Para os protestantes, a festa da Páscoa é investida de um significado especial pois ela coincide com a realização da Santa Ceia que, juntamente com o batismo, são os únicos sacramentos mantidos pela Reforma (Nadalin, 1978, p. 125).

vinculando-a a uma necessidade de mudança e de transformação pessoal. O período que antecede a Páscoa impõe aos crentes algumas privações em sua vida cotidiana e o aluno também teria de abdicar de algumas vontades e divertimentos, e dedicar-se aos estudos para que pudesse comemorar o domingo pascoalino. O sacrifício exigido iria lhe assegurar uma outra concepção de temporalidade bem como a sua continuidade naquele ambiente escolar.

Talvez seja necessário interrogar sobre a rigidez dessa disciplina escolar, trazida pelas fontes consultadas, e relativizá-la, uma vez que não nos foi possível ter acesso aos sujeitos afetados por essa organização e suas formas de apropriação destas normas. Entretanto, mesmo sob a repressão da escola, o caso acima é significativo para que pensemos sobre os variados graus de modalidades de resistência, impostas até mesmo pela monotonia da sala de aula. Nesse sentido, trazemos um pequeno texto do jornal *Der Kompass*, que, a título de ilustração, publicava de forma esporádica e principalmente em sua sessão “diversos”, algumas anedotas. Uma delas tem como cenário o ambiente escolar, quando um professor pediu a participação dos alunos para refletirem sobre a agressão ao meio-ambiente, o que foi chamado de “o fim de mundo”:

Ele pede para que os alunos imaginassem o ar cheio de fumaça, a tempestade arrancando as árvores e suas raízes, as casas destelhadas, escuridão, fogo do céu sobre a terra... O professor pára por um momento e pergunta a um aluno o que ele pensava sobre isso. O menino, com um sorriso maroto, responde: “Com um tempo destes não haverá aula” (*Der Kompass*, 21 maio 1902).

Cenas como esta não eram improváveis como também não o era o acesso à esta leitura, no ambiente familiar. O texto poderia mesmo servir de modelo para que outras respostas “marotas” pudessem ser elaboradas e até efetivadas, ainda que com o risco de uma “admoestação”, trazendo para o tempo da sala de aula alguns minutos de descontração.

O tempo escolar, enquanto elemento organizador que modela e normaliza a vida do aprendiz – e também dos indivíduos a ele relacionados, tais como pais, professores, funcionários da escola – pode ser pensado em sua perspectiva institucional, como um tempo plural. Concebido como conjunto harmonioso de movimentos – uma sucessão lógica de etapas a serem alcançadas – este tempo se desdobra e se repete, a intervalos regulares, em ritmos e cadências diferentes, conforme o ano, o mês, o dia, o instante. Horários e calendários programados estabelecem os períodos de trabalho e de lazer e determinam a ocupação útil desses tempos. Em sua dimensão prática, o tempo total do período escolar divide-se em anos letivos – que agregam os meses em bimestres, trimestres e semestres –, tabelas semanais,

jornadas diárias, horários picotados, conferindo regularidade aos trabalhos, instaurando um movimento rotineiro que organiza a vida escolar.

Os seis anos de escolarização propostos pela *Deutsche Schule* dividiam-se em seis classes. Como se fora uma contagem regressiva desse tempo, o aluno com 6/7 anos seria admitido na sexta classe e seria classificado, conforme sua aprendizagem, ano após ano, sucessivamente, para classes menores, até que conseguisse alcançar a primeira. Ao final desta, fechar-se-ia o ciclo, representando a conclusão dos estudos. Em 1895, o ensino diário era de seis horas, enquanto, em 1900, ele se estendia ao período vespertino, quando então eram ofertadas algumas matérias optativas. Em 1913, o início das aulas foi alterado para as 7 horas e 30 minutos, não se sabe porém se a carga horária foi aumentada, uma vez que não foi declarado o horário de seu término. Nesse momento, percebe-se uma sincronia entre a idade cronológica e o horário estabelecido para o início das aulas, determinando-se que os alunos menores poderiam adentrar no edifício um pouco mais tarde, pois suas aulas começariam às 8 horas e 15 minutos. O cumprimento destes e de outros horários era uma das preocupações da sociedade escolar, demonstrada já em 1887, ao atribuir ao pastor Haarmann a função de fiscalizar a pontualidade dos horários escolares (Fugmann, 1929, p. 85).

Na sua vida cotidiana, o aluno não poderia ficar indiferente à distribuição desses tempos, suas durações e referências, suas prioridades e determinações, seus pontos fixos e móveis, adaptando seu corpo a esse conjunto de referências temporais. Os intervalos de tempo, com suas regras e controles, eram repetidos e combinados com gestos e movimentos específicos, fazendo com que os corpos se acostumassem ao movimento contínuo do *balé* disciplinar. Essas execuções convencionais instituídas pela *Deutsche Schule* como essenciais para o desenvolvimento das atividades serão analisadas no item seguinte, quando, por meio de alguns vestígios, tentaremos perceber como se desenvolveu a aprendizagem da percepção do tempo.

3.1 Vigilâncias, ritmos, horários e sincronias: tempo das tarefas

Pensar o tempo como um dos elementos estruturais da instituição escolar nos permite conhecer um pouco mais de seu aspecto organizacional. A seleção de conteúdos, sua apresentação gradual, segundo os níveis de dificuldades, sua distribuição ao longo dos meses, das semanas e dos dias, com atividades exercidas dentro de determinado período, configuram o tempo das tarefas como instrumento de racionalização e controle.

O tempo, dividido e escandido, organiza a ação pedagógica e institui uma seqüência de etapas a serem cumpridas, conforme as séries, as idades e as competências do alunado. Nessa sucessão de fases ordenadas e enumeradas, a idéia de movimento continuado, serial e progressivo ganha forma e permite que o tempo seja medido e quantificado. E, para que esse procedimento seqüencial seja efetuado – aprendido e interiorizado –, o calendário seria o ponto de referência e o ano letivo utilizado como unidade de medida.

O ano letivo é um dos desdobramentos do tempo de um segmento maior e finito – da obrigatoriedade escolar – e estabelece o início e o término do tempo das atividades e das tarefas, o que correspondia, na *Deutsche Schule* da virada do século XIX, aos meses de janeiro e de novembro.²⁰⁵ Ao final deste, por meio de um exame, o aluno seria avaliado e declarado apto – ou não – para percorrer uma outra etapa, uma outra classe, uma outra série, e assim, sucessivamente, até que o tempo próprio de freqüentar a escola fosse concluído, seis anos após seu início.

Desdobrando-se em outros períodos de tempo, o ano letivo era marcado pelo compasso dos meses, os trimestres – ao final dos quais era preenchido e entregue aos pais o resultado parcial referente à aprendizagem dos filhos – e os semestres – estes precedidos de um descanso, as férias anuais e parciais. Esses ritmos acompanhavam os ciclos maiores de tempo e determinavam outros menores, um *continuum* de repetidos inícios e conclusões.

As jornadas diárias, com compromissos e metas a serem cumpridas em tempo determinado, sucediam-se semana após semana, com início pela manhã. O tempo diário de permanência na escola sofreu algumas variações, atendendo às exigências do tempo social e, entre uma alvorada e outra, além do período matutino, entre quinze e dezessete horas, eram oferecidas algumas matérias optativas exceto às quartas-feiras e aos sábados. Em 1913, estas consistiam em aulas de piano, trabalhos manuais e idiomas, inclusive o alemão, “para os alunos brasileiros” (DS, *Relatório*, 1913). As matrículas deveriam ser solicitadas no início do

²⁰⁵ Em 1895 e 1896, as aulas recomeçaram nos dias 7 de janeiro (Der Beobachter, 1894; 1895). Em 1912, o ano letivo iniciou em 8 de janeiro, e em 1916, no dia 10 (Heisler, 192[9], p. 76).

ano letivo, o que nos permite associar esse ato a uma disponibilidade financeira, por parte dos pais, que teriam de arcar com a despesa extra. Outro fator relevante para essa escolha diz respeito à localização da moradia do aluno e/ou os meios de locomoção deste até a escola, uma vez que, durante o intervalo de duas horas entre o período matutino e o vespertino, ele teria de seguir seu ritmo biológico e fazer uma refeição. E não podemos ainda desconsiderar as sincronizações necessárias com o tempo do trabalho, no qual estavam inseridos alguns jovens e até crianças. Estes teriam a incumbência de realizar algumas tarefas em compassos próprios que talvez não lhes permitissem presenciar as aulas de contraturno.

Percebe-se, pois, no transcurso dessa rotina, uma associação de elementos peculiares a outros tempos e a outras vivências que se entrecruzam e determinam os ritmos dos alunos, dos turnos, das turmas. Nessas cadeias de interdependência, exigia-se uma sincronização de todos os ritmos, com durações precisas, afetando de maneira direta ou indireta os atos individuais e coletivos, treinando os alunos para a percepção do tempo e pressionando os pais para acompanhar o novo ritmo imposto. Aliada a essa carga horária optativa, que complementava a obrigatória do turno matutino, ambas supervisionadas pelo corpo docente, a escola estabelecia ainda uma outra, realizada em casa, sob a fiscalização dos pais.

Argumentando que as tarefas caseiras seriam necessárias para a fixação das matérias estudadas em aula, a *Deutsche Schule* estabelecia algumas atividades como obrigatórias, durante o tempo de permanência fora da escola, e sugeria uma grade temporal para sua ordenação e efetivação. Em nome do ensino sério e bem sucedido, advertia-se os pais que a fiscalização deveria ser regular e contínua, “portanto, se os filhos afirmarem que não tem deveres de casa, os prezados pais deverão informar-se com os professores, pois certamente algo não estará em ordem” (DS. *Relatório*, 1913).

A duração média diária dessas tarefas, segundo a expectativa da escola, seria de uma hora, visando a não comprometer o tempo destinado a outras atividades. As propostas apresentadas, entretanto, supunham uma alteração substancial dessa duração, uma vez que as lições deveriam ser “estudadas e recapituladas”, repetidas inúmeras vezes, “em voz alta”, ouvindo o que e como se fala. A oralidade pressupõe um ritmo cadenciado, estando implícita, nesse procedimento, uma leitura com entonações adequadas, que permitisse modelar a linguagem e familiarizar o aluno com o manual escolar. A frequência dessa repetição poderia levar o aluno a memorizar o texto selecionado e, apesar da monotonia dessa tarefa, sua duração variava de acordo com a capacidade de expressão de cada aluno, servindo de medida e recurso para os pais poderem estabelecer sua flexibilidade.

Todas as classes, sem exceção, terão diariamente um dever de leitura (uma página do livro) que deverá ser lido em casa, repetidas vezes em voz alta. Também haverá pequenos exercícios de aritmética. Durante o ano, serão decoradas cerca de 10 poesias, assim, a cada semana, algumas estrofes poderão ser estudadas e recapituladas. Também, a cada semana, haverá um ditado, uma correção e uma cópia. A cada 3 semanas, uma composição, cópias e pequenos trabalhos escritos de gramática, especialmente nas classes intermediárias (DS, 1913).

Presume-se que as tarefas enviadas para casa eram extensões das práticas realizadas na escola e sua execução, naquele tempo externo à escola, não demandava maiores instruções dos familiares. Os exercícios de leitura em voz alta consistiam também em treinamento da pronúncia e da dicção do aprendiz, segundo indica um dos cadernos do aluno, no qual foram encontrados exercícios de leitura em alemão e cujos textos não têm muito sentido, concentrando-se em vocábulos que oferecem dificuldades semelhantes, o que denota um treinamento de fonética. O ato de decorar poesias utilizando entonação adequada de voz e obrigando o emprego cadenciado das palavras, contribuía para a mesma função.

As práticas orais que envolvem o domínio da leitura levam o aluno a compreender o que lê e por meio delas ele aprende a modular sua voz, a falar de forma inteligível e a dominar sua respiração, observando as pausas indicadas pela pontuação (Bittencourt, 1993). A ação repetida e vocalizada permite que se crie um repertório comum de linguagem (Vidal, 2005) ao mesmo tempo em que o difunde. Roger Chartier (1991b) nos lembra que, entre as práticas de leitura das sociedades ocidentais entre os séculos XVI e XVIII, quando poucos manejavam a palavra impressa, a leitura silenciosa passou a ser gradativamente um sinal de distinção e um ato de intimidade individual que escapava a qualquer controle.

Os países luteranos desenvolviam uma cultura literária em torno dos livros sagrados, sendo “intensiva” a leitura oral da Bíblia no ambiente familiar, e esse hábito proporcionava à criança uma sensação de *déjà vu* quando esta, mais tarde, deparava-se com a sua escrita e reconhecia de imediato os textos já ouvidos e memorizados. A leitura dos textos, praticada em voz alta, poderia então criar condições para que os irmãos menores os memorizassem e, futuramente, quando na escola, os reconhecessem no papel impresso. Por outro lado, a prática da leitura vocalizada como uma forma legitimada de aprendizagem pode também estar atrelada a uma tentativa de controle, na medida em que possibilita conhecer o uso e o emprego do tempo do aluno de forma adequada. Enquanto sua voz está sendo ouvida, confirma-se a execução da leitura e evita-se que o leitor se disperse.

Durante as tarefas realizadas em casa, a presença efetiva de um familiar era exigida apenas para o ditado já que a leitura e a escrita, copiando o que já havia sido escrito ou elaborando pequenas composições, com base em conhecimentos prévios, poderiam ser

efetuadas sem qualquer auxílio, provocando a ordenação mental e temporal do praticante. Direta ou indiretamente, entretanto, todos os membros se viam envolvidos. Os irmãos, se não estivessem encarregados de supervisionar o cumprimento das tarefas, seriam obrigados a participar ao menos como ouvintes das lições e poesias lidas e relidas, em voz alta. Os pais, responsabilizados pela escola, cumpriam seu papel, conferindo as formas e usos do tempo reservado aos deveres de casa. Para a criança, a quantificação desse tempo estaria estreitamente relacionada à sua capacidade individual de compreensão, regulação e interiorização do mesmo, ou seja, sua disciplina.

No ambiente escolar, essa ordem era estabelecida pelas tarefas. Ali todos deveriam seguir as mesmas regras e realizar suas atividades em unidades de tempo fixas e predeterminadas. Com a homogeneização das durações, os ritmos individuais se conformam, intensificam-se, minimizando as diferenças e garantindo a continuidade das práticas diárias. O tempo das tarefas diárias, por sua vez, obedecia aos padrões semanais de referência, às suas pausas regulares ocorridas ao longo dos períodos, introduzindo o ano e o semestre escolar. A semana, enquanto medida funcional que insere no calendário interrupções periódicas do trabalho e da vida cotidiana e estabelece um período fixo de repouso e tempo livre, foi considerada por Jacques Le Goff (1984, p. 280) uma “grande invenção humana”, afirmando que “a sua periodicidade pareceu adaptar-se muito bem ao ritmo biológico dos indivíduos e também às necessidades econômicas das sociedades.”

Esses ritmos biológicos complexos são analisados pela cronobiologia que nos revela o corpo humano como um medidor de tempo, cuja percepção individual do tempo pode registrar cadências diferenciadas, flutuantes e adaptáveis, sincronizadas de acordo com outros fatores e acontecimentos quotidianos. Os estudos nessa área indicam que poucos ritmos biológicos têm um ciclo diário coincidente com as vinte e quatro horas ditadas pelo nosso calendário, e nos relatos de pesquisa utiliza-se o termo “circadino” – cerca de um dia – para referir-se aos ritmos diários. As experiências realizadas, porém, levaram os cronobiólogos a crer que os ciclos de sete dias existem em toda a natureza, desde as formas mais simples de vida até todas as espécies de mamíferos (Hicks, 1997).

Na *Deutsche Schule*, esses ciclos semanais eram seqüenciados em um quadro dotado de coerência, com intervalos diários, estes subdivididos em unidades de tempo menores, passíveis de serem repetidas, conferindo a cada uma, uma matéria ou atividade específica. As atividades distribuídas ao longo das semanas auxiliavam na interiorização do processo de percepção do tempo, uma vez que estabeleciam modelos de organização temporal. O quadro-horário dava a conhecer o antes e o depois de cada atividade, distribuindo o tempo das tarefas

ao longo do dia e a ausência de intervalos entre estas indicava o movimento do tempo, marcado pela troca das horas e das práticas. Planejado para oferecer uma combinação entre horários e exercícios perfeitamente encaixados dentro de um quadro, este instrumento de encaixe tempo/tarefas foi comparado por Viñao (1998a, p. 30) com o ajuste entre parafuso/rosca, um movimento circular e contínuo por meio do qual se percebe a “marcha da classe”:

Uma descrição pormenorizada da sucessão temporal encadeada, sem interrupções, de atividades, exercícios e movimentos a serem levados a cabo, por uns e outros, desde que se entrava na escola até que se saía. Dita descrição constituía uma imagem em movimento que dava conta de tudo o que, sucessiva e simultaneamente, devia suceder na aula. (...) Seu objetivo era assegurar que todas as sessões tiveram sempre algo que fazer sujeitando a marcha da classe a um plano que evitara as interrupções e tempos mortos, os desajustes e a desordem.

Quadro 4: PLANO DE HORÁRIO – INÍCIO DO SÉCULO XX²⁰⁶

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
8-9	Aritmética	Geografia	Aritmética	Alemão	Aritmética	Cálculo mental
9-10	Alemão/carta	História do Brasil	Física	História Natural	Geografia	Português/carta
10-11	Desenho	Alemão/gramática	Ditado/português	Alemão	Gramática	Alemão/redação
11-12	Ditado/alemão	Literatura/portug.	Geometria	Alemão/ditado	Português	Geometria
12-13	História Universal	Português	---	História	Literatura	---
15-16	Francês	Português	Francês	Português	Francês	Português
16-17	Inglês	Latim	Inglês	Latim	Inglês	Latim

FONTE: Straube, *Caderno de aluno*, 190[-?].

Tomando este quadro como referência, podemos perceber a presença de alguns preceitos científicos adotados como critério para sua elaboração. A semana de seis dias contava com duas pausas para a recuperação de energias, e os dias eram interrompidos pelo horário do almoço, respeitando-se o tempo biológico. Embora não haja um tempo maior para a recreação, entre uma matéria e outra deveria existir um pequeno intervalo para a troca dos professores, promovendo aos alunos pequenos momentos de descontração.

O período matutino era reservado às matérias obrigatórias, e o vespertino oportunizava, aos que utilizavam a língua alemã cotidianamente, um maior contato com a língua portuguesa. Os primeiros horários da manhã eram reservados às matérias que exigiam maior concentração, como a aritmética e o cálculo mental. Sem nos determos agora sobre o valor social e cultural dessa seleção,²⁰⁷ o que se intenta é voltar o olhar para o quadro-horário, entendendo-o como um elemento de organização temporal, que marca as horas dedicadas ao

²⁰⁶ Esse quadro estava inserido no caderno de um aluno durante o período 1900-1902, quando ele tinha então seus 10 e 12 anos de idade.

²⁰⁷ A análise das prioridades e sua relação com a cultura escolar serão realizadas no item 5 deste trabalho, juntamente com o currículo e a metodologia empregada.

ensino e ao repouso, num movimento constante e regular que normatiza toda e qualquer atividade ali realizada.

Nesse sentido, convém salientar que a jornada diária da *Deutsche Schule* envolvia um período mais prolongado que aquele estabelecido por lei e adotado nas escolas públicas da época.²⁰⁸ Considerando essa variável e compreendendo o tempo escolar como uma construção e dependente de outros tempos, pode-se pensar esse tempo expandido como uma escolha cultural, própria do grupo que mantinha a escola. Ou seja, esse programa normativo, a trama complexa que atua na formação de hábitos disciplinares, poderia estar correspondendo a uma vontade cultural na qual a ocupação do tempo da criança seria prioridade. Ao estabelecer esse período específico para as atividades escolares – cinco a sete horas de trabalho diário, acrescidas de atividades programadas, realizadas em casa, durante seis anos ou mais da vida infantil –, a escola também dá mostras de conferir um peso significativo à infância e sua educação formal, em confronto com a realidade de outras escolas desse mesmo período.

Uma outra forma de aquilatar esses valores concedidos à escolarização relaciona-se ao trabalho docente realizado na *Deutsche Schule* por um número significativo de professores, superior ao número de classes. Subordinados à sociedade escolar, eles talvez não estivessem em posição favorável para decidir incisivamente sobre a distribuição do tempo de ensino e de aprendizagem, mas de qualquer forma, como agentes ativos ou passivos, pressões e restrições lhes eram impostas no sentido de organizar os saberes de maneira ordenada.

O corpo profissional consiste de quatro mestres e tres mestras. Cada um delles, com excepção da mestra de trabalho de mão, e regente de uma classe, o ensino porém é distribuido de modo que certas materias são em mão de certos mestres conforme as predilecções e habilitações dos instructores” (DS, 1895).

Se em 1895, o corpo profissional era composto de sete professores para seis classes, para o ano de 1913, esse tempo foi distribuído, de forma não eqüitativa, entre oito professores e duas professoras, cujos nomes seguem ao lado do número de horas/aula semanais a eles conferidas: Brandt²⁰⁹ (22); Bürger²¹⁰ (28); Frederico Rummert (30); Otto Aust (30);

²⁰⁸ Segundo o Regulamento, as aulas teriam a duração máxima de 5 horas diárias. (Paraná. *Leis...* 1899; 1902)

²⁰⁹ Karl Brandt também respondeu pela direção da escola durante dez anos, cargo que, segundo Heisler (192[9], p. 75), havia sido ocupado por Paul Issberner, Micolei [Micholsci, de acordo com Fugmann, 1929], Roppert, Gerlach, Heckermann e Bernard Thiele, este formado na Alemanha e chamado pelo cônego Joseph Ernster, de Rio Negro, para lecionar em escola católica local, onde ficara um ano (1903-1904), antes de mudar-se para Curitiba. No periódico “Diário da Tarde”, de 1900, o nome de Hugo Kretzschmar foi apontado como sendo diretor da *Deutsche Schule*, enquanto Giesebrecht (1899), menciona o diretor Enzinger para o ano de 1898.

²¹⁰ Paul Bürger foi o primeiro professor da escola mantida pela “União Alemã” em Castro – jul. 1896 – atendendo anúncio publicado no jornal *Der Beobachter*, de Curitiba. Em 1899, deixa seu cargo “para viajar para à Europa, por dois anos” (Sociedade Educacional, 1990, p. 12).

Rammelt²¹¹ (30); Kauschmann²¹² (30); Krehmcke²¹³ (26); Loyola²¹⁴ (28); *Fraulein Rieckes*²¹⁵ (18); *Fraulein Etzel*²¹⁶ (16). (DS, 1913).²¹⁷

A repartição desigual das horas-aula entre os professores correspondia à distribuição, também desigual, de salários e de matérias, sendo que para cada classe havia um “professor titular”, responsável pelo bom andamento da turma, um procedimento inerente à cultura escolar da *Deutsche Schule*, desde a década de 1890 (DS, 1895). Em 1913, o ensino do alemão ficava por conta dos titulares, enquanto o professor de português, Arthur Loyola, e a professora de trabalhos manuais e história bíblica, *Fraulein Etzel*, não receberam a incumbência de ter uma classe sob sua supervisão. Nessa ordenação, o elemento não pertencente ao grupo ou à comunidade lingüística, juntamente com a responsável pelas matérias classificadas como inferiores, na hierarquia dos saberes, não foram incluídos no quadro dos titulares. Como os docentes tinham formações, aptidões e especializações diferenciadas, as outras matérias eram ministradas de acordo com as experiências pessoais e capacitações de cada um, sendo necessário, em algumas situações, que outros professores tomassem para seu encargo as aulas de português. Específico para os professores era o tempo do planejamento, da avaliação e das reuniões convocadas pela escola. Periodicamente, o corpo profissional reunia-se para trocar experiências e lançar proposições, posteriormente levadas para a pauta das assembleias regulares, promovidas pela Sociedade Escolar, quando então se convocava todos os sócios (Der Beobachter, 29 dez. 1894).

²¹¹ Otto Rammelt viera de Blumenau para lecionar na escola de Castro, acima mencionada – abr. 1906 a dez. 1908. Ali, por acreditar na importância dos exercícios físicos, ele improvisara varas de bambu para as práticas de ginástica (Sociedade Educacional, 1990, p. 12).

²¹² Carl Kauschmann, nascido na Alemanha em 1879 (CELC, n. 1677), talvez seja o mesmo que fundara o Collegio Particular Alemão, citado em nosso item 2.

²¹³ Carl Krehmcke ingressara na escola em 1.º de junho de 1913 (DS, Relatório, 1913).

²¹⁴ Arthur Ferreira de Loyola, aluno “diplomado” pela Escola Normal, regente da 1.ª cadeira de instrução primária na cidade de Antonina (O Paranaense, 3 maio 1882, órgão do Partido Conservador). Em Curitiba, dirigiu o “Collegio Loyola”, fechado em 1894; foi eleito camarista em 1902; exerceu a função de diretor do Instituto Comercial Paranaense, em 1907; e em 1917, a de professor de Lógica no Gymnasio do Estado e na Escola Normal.

²¹⁵ Mathilde Rieckes, professora desde 1895, na *Deutsche Schule*, desde 1910 (Fugmann, 1929, p. 88).

²¹⁶ A professora Frida Etzel entrara para o corpo docente em 1897 (Heisler, 192[9]).

²¹⁷ Além desses, listamos aqui os nomes dos professores: R. T. Thomaz, Josef Hetwer (1885); Rudolph Lange, Carl Steinberg (1887); Anna Steinberg (1888); Severin Schmitz e Moritz Lehmann (1889); Theobald Becker (1891); Fritz Kienast – professor da escola de Castro em 1900, Carl Frank, Alvin Richter, Otto Finkensieper e Srta. Aust (1892); José Maria Higgins (1899), nascido em Barra do Piraí, RJ, em 1874, Reverendo da Igreja Presbiteriana de Curitiba e professor em outros colégios como o “Ginásio Paranaense”; Höpker e Peters (1900); F. Anderson, R. Scherer, O. Aust, F. Hermann e Srta. Lohse (década de 1910); Arthur Hermann Staude, formado em Altemburg, vindo de São Mateus, por volta de 1915, onde também lecionava; Baumgarten, professor da 5ª classe, em 1916; Otto Heyra, professor em uma escola da Lapa entre 1910-1916, quando ingressa na *Deutsche Schule* e passa a exercer o cargo de secretário do Consulado da Áustria em Curitiba; Fernando Augusto Moreira, professor de português no final do período, havia fundado a Escola Republicana e atuado no Instituto Comercial do Paraná como professor e diretor (Diário da Tarde, 1900; A República, 1905; DS, 1932, 1933, 1937; Heisler, 192[9]; Boletim..., jun. 1988; Instituto Martius-Staden).

Para efetuar modificações mais urgentes, como as realizadas no quadro-horário, os mecanismos acionados estavam estreitamente relacionados aos imprevistos inerentes à cotidianidade e à disponibilidade e maleabilidade do quadro docente, o qual teria de alterar seu ritmo para suprir as ausências e até os afastamentos definitivos. O ano de 1913 é representativo desse movimento interno e imprevisível que clamava por soluções imediatas sem que provocassem a alteração do calendário escolar. O professor Krehmcke ocupara o lugar do professor Kranert, e o Sr. Rummert, professor desde 1901, comunicara seu desejo de afastamento por motivos pessoais – iria trabalhar por conta própria²¹⁸ – mas atendera à solicitação de permanecer no cargo até que se encontrasse um substituto. Sua atitude teria contribuído para o registro de que ele seria “sempre lembrado por seu zelo e sua inabalável fidelidade ao cumprimento de seus deveres.” Em setembro, o professor Theodor Hermann (ver item 2) havia falecido, mas este já estava afastado por motivos de saúde, ao passo que a demissão voluntária do professor de desenho, Alfredo Andersen,²¹⁹ após “muitos anos de dedicada atividade”, obrigou a escola a promover algumas mudanças no horário das aulas e um remanejamento dos professores, para atender às “duas classes superiores”. *Fraulein Etzel* fora “acometida de reumatismo” e substituída “por duas vezes em uma semana”. Malgrado estes contratempos, a escola conseguira seguir o ritmo de sua programação, ou, dito de outra forma, “o andamento do calendário escolar não sofreu interferências sensíveis” (DS, 1913).

Para melhor compreender a distribuição dessas situações ao longo do tempo, seus horários, a graduação anual das matérias e a sua configuração semanal, foram elaborados dois quadros, embasados nas informações contidas no *Relatório* (DS, 1913), os quais serão comentados a seguir.

²¹⁸ Em 1907, Frederico [Fritz] Rummert, já citado no item 2 deste trabalho, pediu licença para abrir uma “pequena officina de Chapeus para Senhoras, a Rua Riachuelo, n. 26” (CMC. *Livro da Porta*, n. 12, n. de ordem, 2766, p. 119-120, 19 set. 1907) e em 1913, exercia o cargo de Presidente da Sociedade de Gymnastica Teuto-Brasileira (A Tribuna, 11 out. 1913).

²¹⁹ Alfredo Emilio Andersen (1860-1935) nasceu na Noruega e chegou ao Brasil com 32 anos. No início do século veio a Curitiba e, por possuir conhecimentos artísticos e experiência no ensino de desenho e pintura, lecionou em algumas escolas, adotando o método “mais racional e intuitivo de todos: o realista” (Diário da Tarde, 25 mar. 1910). Sobre sua obra e atuação, consultar ANTONIO, Ricardo Carneiro. *O atelier de arte de Alfredo Andersen* (1902-1962). Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Quadro 5: DISTRIBUIÇÃO DE MATÉRIAS ENTRE PROFESSORES

SÉRIES	PROFESSOR TITULAR	MATÉRIAS
7 ^a	Rummert	Alemão, Português, Aritmética, História da Bíblia.
6 ^a	Rammelt	Alemão, Aritmética, História Natural, Geografia, História da Bíblia.
5 ^a a /5 ^a b	Aust/Kauschmann	Alemão, Português, Aritmética, Geografia, História Natural, Desenho.
4 ^a	Krehmke	Alemão, Aritmética, História, Geografia, História Natural, Desenho.
3 ^a	Bürger	Alemão, Aritmética, História, Geografia, História Natural, Desenho, Geometria.
2 ^a /1 ^a feminina	Frau Riekès	Alemão, Português, Francês, Inglês, Aritmética, História, Geografia, Desenho, Administração Doméstica e História Natural.
2 ^a /1 ^a masculina	Brandt	Alemão, Francês, Inglês, Aritmética, Geometria, Álgebra, História, Geografia, História Natural, Física, Química, Desenho, Contabilidade.

FONTE: DS, *Relatório*, 1913. Nota: As aulas de canto eram ofertadas a todas as classes.

O tempo de cursar a *Deutsche Schule* era seriado, classificando os alunos em classes, conforme as idades e aptidões. A adoção desse critério por vezes obrigava a escola a repartir as séries em segmentos menores, como no momento em que, pressionada pela demanda, foram formadas duas turmas para o terceiro ano escolar, ou 5.^a série. Obedecendo a uma divisão singular, as duas últimas séries, chamadas de 2.^a e 1.^a, eram agrupadas por sexo. Havia então quatro turmas ocupando duas salas de aula: a 2.^a e 1.^a masculina e a 2.^a e 1.^a feminina, cada uma com seu professor/professora titular. E ainda, cada um desses agrupamentos contava com um determinado número de horas-aula semanais – 36 para a masculina e, 34 para a feminina – um número muito próximo ao da série anterior – 32 horas, o que sugere que a carga horária seria completada em apenas um ano letivo, e não em dois, como faz supor a nomenclatura.

Nas outras séries ou turmas praticava-se a co-educação e o ensino diferenciado era percebido apenas nas aulas de educação física, para os meninos, e trabalhos manuais, para as meninas. O número de horas semanais dedicadas aos estudos crescia à medida que o aluno apresentava um melhor aproveitamento em relação ao curso. A 7.^a série contava com uma carga horária semanal menor, enquanto a 6.^a e a 5.^a mantinham-se na faixa das 30 horas-aula, aumentando para 32, na 4.^a e 3.^a séries.

As matérias de língua estrangeira, inglês e francês,²²⁰ eram consideradas opcionais e seu aprendizado “aconselhado somente para alunos muito dedicados e com total aptidão para o estudo das línguas”, considerando-se que todos deveriam aprender o alemão e o português. Ainda, segundo a escola, a carga horária apresentada não havia contabilizado as aulas de língua alemã “para alunos brasileiros”, com seis horas semanais, ofertadas no período vespertino, juntamente com aulas de trabalhos manuais²²¹ e de piano,²²² também opcionais (DS, 1913). A primeira questão que a afirmação levanta é em relação à extensão dessa carga horária que, de forma progressiva, exigia do aluno uma permanência cada vez maior na escola, à medida que ele alcançasse níveis mais adiantados, culminando nas 36 horas/aula estabelecidas para as 1.^a/2.^a classes.

Nessa fase, o aluno “brasileiro”, aqui entendido como “não falante” do idioma alemão, teria esgotado todas as possibilidades de assistir a essas aulas, dentro da carga horária de seis horas diárias. A semana de seis dias completos deixava-lhe como opção única o horário integral, ou seja, teria de permanecer na escola durante oito horas diárias. Essa imposição pode ser compreendida como um procedimento seletivo, que poderia promover o afastamento dos alunos que não dominassem o idioma alemão e tirar-lhes a possibilidade de frequentar as aulas de qualquer outra matéria dita opcional. Com base nessas considerações, podemos, mais uma vez, aquilatar a importância atribuída ao ensino do idioma que, mesmo sendo o veículo utilizado para a transmissão do conhecimento, constituía-se em matéria obrigatória para aqueles que não o utilizassem em sua linguagem cotidiana.

Como matéria escolar, presente no currículo formal, o alemão detinha uma fatia considerável da carga horária total, ou seja, 48 horas semanais, como demonstra o quadro na página seguinte:

²²⁰ As matérias inglês e francês estavam assinaladas como apropriadas para os alunos das 1.^a/2.^a classes e contabilizavam 4 horas semanais cada uma.

²²¹ Nas aulas de trabalhos manuais do período da tarde, com 8 horas semanais, as alunas aprendiam a executar trabalhos mais complexos, que utilizavam aplicações, vários modelos de bordados com pontos contados ou preenchidos com fios finos, em tecidos como a seda e o linho, os quais poderiam ser desfiados e trançados, formando rendas. Pela manhã, a aprendizagem destinava-se ao uso prático da futura dona-de-casa, que deveria saber tricotar, costurar, remendar e utilizar-se de retalhos para confeccionar algumas peças de roupa.

²²² As aulas de piano totalizavam 4 horas semanais.

Quadro 6: QUADRO-HORÁRIO - 1913

	1 ^a /2 ^a m	1 ^a /2 ^a f	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	total
Alemão	6	6	6	6	6	8	10	48
Português	6	6	6	6	6	6	2	38
Aritmética	9	6	6	6	6	6	6	45
História	2	2	2	2				8
Hist. Bíblia						2	2	4
Geografia	2	2	2	2	2	(2)		[10]
Hist. Natural	[2]	[3]	[2]	2	2	2	(2)?	[13]
Física/Química	2							2
Redação		1	2	2	2	2		9
Contabilidade	1							1
Desenho	2	2	2	2	2			10
Ad. Doméstica		2						2
Canto	2	2	2	2	2	2	2	14
Ginástica/Trabalhos Manuais	2	2	2	2	2	2	(2)?	[12]
	36	34	32	32	30	30	[22]	216

FONTE: DS. *Relatório Anual*, 1913.

Para facilitar o entendimento do quadro acima, é necessário tomar conhecimento de algumas informações. Ele está na quinta página do relatório produzido pela *Deutsche Schule*, sob a forma de uma tabela, com espaços muito pequenos e sem linhas de separação, o que exige um grande cuidado para que os dados não se sobreponham e confundam o leitor. As páginas 4 a 7²²³ desse documento contêm o conteúdo programático no qual se indicam as matérias e os conteúdos desenvolvidos em cada classe, encimado pelo subtítulo “tarefas executadas no ano letivo por classe”. Ao realizar a análise desse quadro, deparamo-nos com algumas discrepâncias e incógnitas que serão demonstradas a seguir. Por ora, faz-se necessário esclarecer que os numerais colocados entre colchetes são inferências nossas, enquanto os que estão entre parênteses foram registrados pela escola.

No caso da matéria História Natural os campos relativos às 1.^a/2.^a e 3.^a séries estavam preenchidos pela informação de que nessas turmas, as aulas seriam ministradas em português, não restando espaço hábil para o registro da quantidade de horas/aula. Por aproximação, esses dados foram então sugeridos. Para a 7.^a série, entretanto, qualquer sugestão é passível de questionamento. O campo referente à História Natural está vazio, mas na descrição dos conteúdos programáticos consta “discussão e interpretação de figuras/estampas de animais e plantas conhecidas” – uma atividade que poderia estar agregada a outras matérias. Nesse nível, porém, a Ginástica não consta na programação horária, não obstante terem sido inclusas

²²³ As páginas não são numeradas originalmente.

as duas horas dedicadas aos trabalhos manuais e a escola ter afirmado que as aulas de Ginástica eram ofertadas em todas as classes. Ou seja, há um visível engano por parte da escola, uma vez que computadas as aulas de Ginástica e ainda as de História Natural, não conseguiremos uma correspondência com o total de 24 horas registrado no relatório. No quadro acima não computamos, pois, nenhuma dessas duas matérias.

O mesmo ocorre em relação à 6.^a série. Infere-se que o contato do aluno com a matéria Geografia se dava quando ele era levado a conhecer “os pontos cardeais; a escola e seus arredores; a cidade e suas ruas, praças, prédios públicos; as colônias vizinhas à cidade por meio de passeios realizados ao longo do ano”, mas essa matéria não foi computada na grade horária.

Mesmo diante dessas informações questionáveis, é possível visibilizarmos algumas preferências nessa seleção promovida pela escola. Apesar de reservar uma grande carga horária para o ensino da disciplina de Alemão, percebe-se que a de Português não era muito inferior, ocupava o terceiro lugar em número de horas-aula, logo após a disciplina de Aritmética. Juntamente com o Canto, os Trabalhos Manuais, e possivelmente a Ginástica e a História Natural, essas matérias integraram todos os níveis da escolarização. O aprendizado da leitura, da escrita e dos cálculos atendia às necessidades cotidianas e, na distribuição semanal do tempo, as aulas referentes a essas disciplinas consistiam em base da aprendizagem. O conjunto formado pelos exercícios físicos e pelas habilidades manuais ocupa uma posição respeitável dentro da hierarquia curricular. Percebe-se que a cultura escolar estava em consonância com as prescrições dos higienistas, que consideravam essas práticas como um meio de recuperar energias, desfrutar de momentos de relaxamento e descanso entre as outras aprendizagens, aquelas pertencentes a um tempo mais exigente e que demandam o esforço do intelecto (Viñao, 1998a; Faria Filho, Vago, 2001).

Em sua dimensão cotidiana, os tempos escolares eram múltiplos, e também os saberes e as capacidades. Em cada ano, em cada classe, em cada atividade, as classificações seriam inevitáveis, ficando “para trás” aqueles que não acompanhassem o movimento padrão de aprendizagem. As matérias introduzidas gradualmente ao longo dos diversos níveis aumentavam a carga horária semanal ao invés de reduzir as horas destinadas às matérias consideradas essenciais, um procedimento que levava o aluno a cada vez mais se conscientizar de sua responsabilidade diante de suas tarefas escolares. Medir o tempo, por meio da seriação das atividades e conteúdos, é uma das formas de perceber e relacionar os fatos e os conhecimentos adquiridos, estabelecendo uma hierarquização entre os próprios

alunos, de forma que o ensino se ajuste a todos para que não permaneçam com seu tempo ocioso.

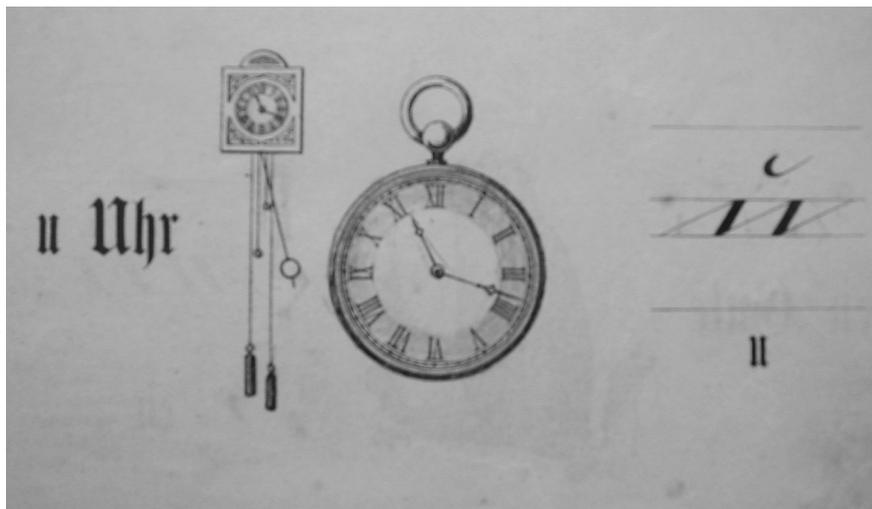
Os instrumentos de orientação temporal mecânicos, aperfeiçoados e ofertados pela indústria relojoeira, contribuíam para a concepção de um tempo universal, físico e homogêneo, mas não impediam que, em Curitiba, a população também se utilizasse da posição dos astros como meio de orientação, tais como o relógio de sol. Esse instrumento apresenta uma haste vertical cuja sombra, projetada em superfície plana, indica a altura do sol e as horas do dia (Ferreira, 1986, p. 1480). A Praça Tiradentes abrigava uma “elegante casa de relógio de sol no frontespício”, a *Pharmacia Allemã*, cujo edifício ainda existe (Dezenove de Dezembro, 23 maio 1886). Não muito distante dali, à Rua “15 de Novembro que faz esquina com a ladeira da Liberdade”, atual Rua Barão do Rio Branco, um outro estabelecimento comercial²²⁴ também foi agraciado com um relógio de sol. Em sua parede externa, um “mostrador” de mármore com as inscrições em latim, *Non nummero Horas nisi serenas*, “contava” apenas as horas dos belos dias (A República, 28 maio 1907).²²⁵

No cotidiano escolar, porém, que necessitava de um instrumento mais preciso, inclusive nos dias menos ensolarados, para orientar todas as atividades e lembrar a passagem do tempo e a urgência da produtividade, o relógio mecânico fora escolhido como instrumento. Em razão da capacidade de mostrar o tempo, na escola ele fora pendurado na parede, enquanto no manual escolar seu desenho servia de elemento para introduzir a vogal – U de *Uhr* (hora). As figuras de dois relógios diferentes, postos lado a lado, com os ponteiros desenhados exatamente na mesma posição simbolizavam a marcação idêntica das horas e minutos. A imagem fornecia condições para que o aluno estabelecesse relações de referência, desenvolvesse a necessidade de medir o tempo com precisão e criasse o hábito da pontualidade. Essa sincronia é reforçada pelo relógio de bolso, que acentuou tal tendência e popularizou a medição do tempo, com o aumento de sua produção a preços cada vez mais acessíveis, a partir do século XIX (Whitrow, 1993, p. 184), apontando para a facilidade de precisar o horário, mediante uma simples consulta a esse instrumento portátil.

²²⁴ A Confeitaria “Ao Pharol [do Sul]”, de Antonio Manoel da Silva, em 1900 (Boletim..., 1996, p. 18-19).

²²⁵ Na residência de João Schaffer Junior, também havia um relógio de sol com a inscrição “1869” e construído por Gottlieb Wieland (Bigarella, 1998, p. 251).

Figura 8

APRESENTAÇÃO DO VOCÁBULO UHR. FONTE: *Deutsches Lesebuch für Brasilien*, 1914.

Em Curitiba, Roberto Raeder, proprietário de estabelecimento à Rua do Riachuelo, 54, anunciava a existência de uma “cooperativa”, um sistema de consórcio de relógios de bolso e de parede, facilitando a compra desses instrumentos (Diário da Tarde, 28 set. 1908), enquanto o jornal impresso em alemão divulgava o produto aos viajantes, com a estampa de uma locomotiva a vapor projetando-se para fora do relógio (Der Kompass, 30 nov. 1905). Para os escolares, a percepção do tempo por meio do passar cadenciado dos segundos é representada pelo movimento do pêndulo do relógio de parede, possivelmente presente em algumas residências e semelhante ao da escola, todos sincronizados ao ritmo das engrenagens.

O ambiente escolar, vinculado ao cômputo desse instrumento para determinar e medir o tempo das atividades ali desenvolvidas bem como suas seqüências, em 1913, foi agraciado com um novo relógio, doação de Hans Kopp, um acontecimento que aos olhos do diretor da escola, havia alegrado a todos (DS, 1913). A troca do antigo relógio pelo novo, muito provavelmente, fora transformada em evento extraordinário ou não teria sido assinalada no Relatório anual. A novidade seria um elemento motivador para aqueles que estivessem adquirindo as primeiras noções de ordem temporal, um aprendizado que se desenvolvia na *Deutsche Schule* desde o primeiro ano escolar.

O livro de leitura apresentava ainda alguns textos que contribuía para que os alunos pudessem pautar seu comportamento e desenvolver seu sentido de tempo, como historietas que remetem o leitor à vida cotidiana e suas atividades sazonais. Em sua primeira parte, destinada a 7.^a série, 13% dos textos foram desenvolvidos com temas explicitamente relacionados à construção da temporalidade, inclusas algumas orações para serem rezadas em

períodos determinados e apresentação de elementos marcadores do tempo. Tomemos um claro exemplo, cujo título é “o relógio”:

O relógio nos diz que horas são. O menor relógio é o de bolso, ele é redondo, achatado e sua carcaça é feita de níquel, de prata ou de ouro. Na frente tem um vidro, através dele podemos ver o mostrador. No mostrador vemos 12 números e dois ponteiros. Os ponteiros, apontando os números nos dizem as horas. O maior é o ponteiro dos minutos e o menor indica as horas. No interior da caixinha, pequenas engrenagens e seus eixos movem-se bem devagar. Se encostarmos o relógio no ouvido, podemos ouvir o tique taque. Relógios de parede e os das torres das igrejas batem as horas. A que horas você levanta? E quando vai para a escola? Quando vai para casa e quando vai dormir? (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 72).

A descrição do objeto – sua forma, seu som, seu mecanismo, sua função – permite uma familiarização com ele e legitima seu caráter universal de marcador do tempo, fazendo crer que esse instrumento é parte integrante de uma ordem social padronizada. Por outro lado, as perguntas finais reforçam as imposições temporais e levam o aluno a tomar consciência desses valores, dotando-os de sentido, adaptando a eles o seu comportamento, desenvolvendo sua autodisciplina. A percepção do tempo, enquanto aprendizado socialmente adquirido, faz parte de um determinado código social e se desenvolve desde a infância, tornando-se “parte de nós, de nossa personalidade”, de tal maneira que “é como se nossa experiência do mundo não pudesse assumir outra forma” (Elias, 1998, p. 129). O mesmo autor nos lembra que para uma criança conseguir interpretar os símbolos do relógio e do calendário e modelar sua sensibilidade e comportamento a esses instrumentos ela necessita ter de sete a nove anos de idade, levando-nos a refletir sobre o papel da escola no sentido de desenvolver esta sensibilidade e orientar a conduta do alunado em função desses marcadores temporais.

Nesta linguagem simbólica, aprende-se que a chegada do mês de dezembro demanda um ritmo diferenciado. Na cidade, “o povo agita-se, corre, grita; os fracos cahem exaustos em meio da jornada; mas isso pouco importa, é preciso lutar n’uma furia doida, porque nossa epoca assim o exige.” Os estudantes “esgueiram-se para viverem no microcosmo de seus livros” e se tornam um pouco pálidos (O Paraná, 1910). Para estes, o último mês do ano indicado pelo calendário trazia consigo o tempo da expectativa, um tempo longo que encerrava vários outros menores, de apreensão, de ansiedade, de alívio ou preocupação, tendo em vista os exames finais e o almejado certificado de passagem para um nível superior. Como bem descrevera um articulista:

Mez de exames e de ferias, dezembro é para os collegiaes uma mistura de sustos e alegrias, de sobressaltos e esperanças. O exame é um fosso temeroso que é preciso transpor de um salto; o passo é difficil; mas do outro lado, é tão verde e lindo o campo livre das ferias, e tão seductora a paizagem e tão convidativo o pagode, – que a pequenada reúne a coragem que tem á

coragem que inventa, fecha os olhos, junta os pés, e galga o abysmo. Ha quem caia dentro do fosso... Mas na meninice, não ha desastres que doam muito tempo; almas jovens são como pelles moças: em umas e outras as feridas cicatrisam depressa (Diário da Tarde, 15 dez. 1906).

No percurso a ser realizado, o fosso cumpria a função de nivelar as competências, aquele que caísse em seu interior não poderia ser considerado apto a seguir adiante, tendo de repetir o salto em outro momento. O extrato nos dá elementos para pensarmos a apresentação do aluno a um exame público como o impulso para a etapa seguinte e superior, e como um ato de coragem, principalmente para aquele que não se sentisse preparado, tendo de se expor ao “perigo”, diante do olhar de sua assistência. Tanto os exames, e o desenrolar de seu processo de argüição e julgamento, – noticiados na imprensa desde o início do período (Dezenove de Dezembro, 26 nov. 1884), – quanto os trabalhos realizados, durante o ano, tinham seu resultado final colocado em vitrines para diligência e apreciação – ou não – do público em geral e sua curiosidade. Este deveria levar seu estímulo à dedicação do escolar, por um lado, contribuindo para dar maior destaque ao “festival”, e por outro, aumentando o temor daqueles que optariam, se pudessem, por um ambiente de maior privacidade.

Se a escolarização permitia ao aluno “avançar” na aprendizagem, o exame final era a constatação desse avanço. Ele atestava, por meio da escrita, a aprovação/reprovação do aluno diante de um público formado também pelas autoridades locais, elevando o nível de constrangimento. No entendimento de Julia Varela (1996, p. 85), o exame permite o registro individual do aluno, convertendo-se em um exercício de poder disciplinar, e no espaço escolar estaria vinculado a “duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Ambas coordenadas permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os colegiais.” Para a instituição educativa, ele adquire o caráter nivelador, apresentando resultados de uma etapa do processo educativo, medindo não apenas o nível de conhecimentos adquiridos pelo aluno, o grau de autodisciplina alcançado como também oportunizando uma amostragem de sua competência no manejo desse processo. Verdadeiros exames de promoção,²²⁶ permitindo ao aluno alçar patamares superiores de classificação, alardeando a obra institucional e divulgando a imagem dos possíveis méritos da escola.

Herr Keller (1937, p. 195; p. 203), ao escrever as memórias de sua atuação como professor e diretor de uma escola alemã, em São Paulo,²²⁷ manifestou-se em relação ao que ele chamou de “sucesso” de seus alunos, ou seja, os bons resultados por eles apresentados.

²²⁶ Na escola pública graduada espanhola, os chamados “exames de promoção” tinham um caráter mais restrito, não eram regulamentados nem obrigatórios e presididos geralmente pelo diretor (Viñao, 1990, p. 128).

²²⁷ Antiga Escola Alemã da Vila Mariana, atual Colégio Benjamin Constant, no qual Johannes Keller atuou durante 27 anos.

Em 1904, a diretoria daquela sociedade mantenedora havia tomado para si os louros dessa vitória, considerando “realizada sua tarefa” e afirmando que “a sobrevivência da escola estava sendo garantida”. Para o ano de 1912, o êxito obtido nas provas havia conseguido “pacificar ânimos” de alguns de seus críticos, os quais, segundo o então diretor, foram obrigados a reconhecer o seu trabalho. Embora em outro contexto, este exemplo nos remeta à rede de relações e de forças simbólicas que envolvem os sistemas de avaliação, e como tal, teria de ser firmada no reconhecimento (Bourdieu, 1998). Fazer-se reconhecer e dar-se a conhecer eram propósitos não manifestos durante o cerimonial dos exames e este ganha novas formas e novos públicos à medida que é anunciado pela imprensa, valendo-se de exposições mais elaboradas. No fluxo das aparências, a maneira da escola se distinguir a sujeitava a julgamentos de valor por parte dos alunos, dos professores e da própria banca examinadora (Diário da Tarde, 27 fev. 1904).

Durante os exames finais, as portas da escola ficavam abertas ao público e não poderia haver melhor oportunidade para tornar visível o trabalho escolar e demonstrar os talentos artísticos ali desenvolvidos. A programação era então organizada de forma a dar projeção e destaque aos resultados “satisfatórios”,²²⁸ aos valores e à qualidade da instituição, convocando a imprensa para a futura publicação:

Realizaram-se ontem os exames anuais na Escola Alemã, sita à praça 19 de Dezembro. Apresentaram-se para exame 250 alunos (...) O corpo docente desse estabelecimento de instrução é composto de 9 professores competentes, sendo o de português o sr. Arthur Loyola. Grande foi o aproveitamento que demonstraram os seus alunos. (...) Ao sr. Bernardo Thiele, digno e esforçado diretor da “Deutsche Schule”, os nossos agradecimentos (Diário da Tarde, 8 dez. 1916).

Este extrato é um exemplo significativo do que se queria dar a ver por meio das notas dos jornais. De maneira pontual, o leitor é informado sobre o endereço da escola, o número de alunos, de professores e a aprendizagem da língua portuguesa. Delineiam-se aqui outras informações que poderiam atestar a excelência do ensino, como a quantidade expressiva de alunos com quesitos suficientes para serem “apresentados” aos exames finais, sendo este desempenho que legitimava a competência e o esforço do corpo docente.

Se dezembro é o mês dos sobressaltos, como afirmara o articulista, ele também corresponde ao período de festas e comemorações. Estas marcavam as cadências do ano letivo e contavam com a participação ativa do alunado, tanto no ambiente escolar quanto fora dele,

²²⁸ A imprensa em língua alemã não poupava elogios aos resultados obtidos pelas escolas alemãs. Em 1885, o jornal *Der Pionier* (apud Vechia, 1998a, p. 236) deu ampla cobertura ao evento, alegrando-se em constatar que “filhos de brasileiros falam, lêem e escrevem alemão parecendo sentirem-se muito bem” na escola.

quando então as famílias aderiam às festividades. Para o próximo item foram selecionadas algumas das datas festivas celebradas pela escola, como parte de seus rituais, dando indicações de comportamentos e valores que se pretendia moldar e disseminar, enquanto os difundia para círculos maiores da sociedade.

3.2. Práticas culturais em dias de festas: tempo das comemorações

O ritmo regular das tarefas era intercalado pelo das pausas, marcando compassos e conferindo unidade à estrutura temporal. Com maior ou menor intensidade e duração, as pausas estavam submissas às prescrições do calendário, do quadro horário semanal, dos ponteiros do relógio, enfim, dos marcadores que ensinavam a cronometrar a passagem do tempo e a diferenciar os seus níveis de exigências. Como um ritual, no qual há um significado para cada ação, devendo ser observadas as formas de praticá-lo e as seqüências do antes e do depois, os marcadores temporais serviam de referência para o início e o fim de cada atividade, ao longo do ano letivo.

O calendário escolar fixava também os seus intervalos. Atados aos períodos de trabalho, eles não eram imprecisos nem estavam ociosos ou perdidos no vazio do tempo, mas sim, plenos de espera, de expectativa. Na lógica do tempo escolar, os intervalos atuavam como soluções de continuidade, retomadas de fôlego e de energias para o período que estaria por vir, cheio de atividades.

Entre o término e o início das atividades letivas anuais, as férias de verão consistiam em intervalo privilegiado, o maior e o mais festivo, coincidindo com o período em que os cristãos comemoram as festas natalinas e a passagem para um novo ano. Nos tempos do Paraná provincial, a lei determinava como férias o período de oito de dezembro a seis de janeiro, e durante a República, de primeiro de dezembro a quinze de janeiro. Seguindo ainda o calendário religioso, as atividades deveriam ser interrompidas na semana da Páscoa, aos domingos e em alguns “dias santos”, sem que estes tivessem sido especificados. Entretanto, como na *Deutsche Schule* a população majoritária pertencia à Igreja da Reforma, estes dias impostos pela lei como santificados não seriam dotados dessa carga simbólica, constituindo-se apenas em um dia a mais de descanso.

Os feriados poderiam atender também a alguns desígnios políticos e serem considerados como dias de festa nacional, nos quais se difundia a idéia de conagração. Com a instituição da República, as festividades visavam a legitimar o novo regime, distinguindo-o do antigo, e a provocar na população um sentimento de pertença a uma comunidade maior, uma nação. A tarefa republicana de substituir um governo e construir uma nação seria, pois, a do convencimento na qual o simbolismo, os rituais e as comemorações possibilitariam “a formação das almas” (Carvalho, 1990).

Neste sentido, pretendia-se a generalização de algumas práticas de louvor ao regime e a seus heróis, organizando a conduta coletiva para os dias de festa nacional e os de

comemoração cívica. O decreto federal, de 14 de janeiro de 1890, estabelecia como feriados festivos os dias: 1.º de janeiro; 21 de abril; 3 de maio, descoberta do Brasil; 13 de maio, fraternidade dos brasileiros; 14 de julho, república, liberdade e independência dos povos Americanos; 7 de setembro; 12 de outubro, Descoberta da América; 2 de novembro; 15 de novembro. Em 1907, o Regulamento da Instrução Pública (Paraná. *Leis...*, 1907, p. 110) acresceu a essa lista os dias 24 de fevereiro, 7 de abril e 19 de dezembro, consagrados à comemoração da promulgação das constituições federal e estadual e da emancipação política do Paraná, respectivamente. A cidade de Curitiba não foi obsequiada com um feriado, apesar da data de 29 de março ser considerada “dia de festa municipal” a partir da Lei n. 169, de 27 de março de 1906 (Curitiba. *Annaes...*, 1906).

A estas pausas comemorativas, previstas por lei, outras manifestações festivas foram sendo incorporadas ao calendário escolar, como a Festa da Primavera ou das Flores, celebrando a chegada da estação e o Dia da Árvore, cuja inclusão fora proposta desde 1914 (Bencostta, 2006b). E ainda outra, regulamentada e semanal, - a cada quinta-feira do ano letivo, salvo a incidência de um feriado, quando este seria substituído por aquela. Embora marcasse o compasso da semana, este dia de descanso estaria em desarmonia com os passos acelerados exigidos pela reorganização do ensino público. Essa era a opinião de seu Superintendente Geral, Victor do Amaral e Silva, que pedia a extinção deste “anachronico feriado das quintas-feiras”, argumentando:

Tudo serve de pretexto para a infância inconsciente deixar de freqüentar a escola; principalmente quando a isto allia-se o desleixo e a pouca vontade do professor. Com effeito actualmente não funcção as escolas por lei nos domingos, quintas feiras e dias de festa nacional; mas, como a maior parte de nossa população é catholica, nos dias santificados pela Igreja, as creanças não vão á escola, que deixa de funcionar, embora o professor não queira, por falta de alumnos. Juntem-se a estas faltas mais os dias de moléstia passageira do professor, ter-se-á uma considerável soma de *tempo perdido*, em detrimento da infância que vae se habituando á inércia e á vadiação. [sem grifos no original] (Paraná. *Relatório...*, 1894, p. 4).

Tempo perdido ou da perdição? A preocupação do superintendente é demonstrativa do carácter contingencial e disciplinador do tempo, que deveria ser preenchido, dignificado, tornado útil para não oportunizar a criação de hábitos nocivos à infância. Mais tarde, ao ocupar o cargo de diretor geral da Instrução Pública, Victor do Amaral procurou reverter esse tempo anacrônico,²²⁹ em proveito do progresso, apontando para a educação cívica como “um

²²⁹ “Cap. VI – do funcionamento das escolas – art. 43. As aulas funcionarão, diariamente, de 16 de janeiro á 30 de Novembro de cada anno, a excepção dos domingos, quintas-feiras e dias feriados por lei estadual ou federal. § Único. Quando houver um dia feriado na semana, as escolas funcionarão na quinta-feira dessa semana” (Paraná. *Leis...*, 1901, p. 95).

foco luminoso a irradiar sentimentos nobres”, e instituindo conferências nos dias de festas (Paraná. *Relatório...*, 1904, p. 13).

A utilização da palavra nos momentos de celebração era uma das formações simbólicas realizadas pela *Deutsche Schule*, quando, além das apresentações artísticas, os alunos assistiam a palestras e discursos que reportavam a tempos gloriosos de uma terra distante, a Alemanha, em dias festivos próprios, diferentes daqueles obrigatórios por lei, em datas que procuravam pontuar e narrar sua própria história ou em momentos oscilantes, determinados pelo tempo social do grupo que a administrava. Tempos heterogêneos presentes na dinâmica da escola e qualificados como a expressão simbólica de sua cultura, tempos comemorados.

Segundo a etimologia da palavra, comemorar é memorar com. As festas comemorativas fazem recordar, trazem à memória as lembranças de eventos, fatos ou pessoas, por intermédio de uma cerimônia. São, portanto, atos memorativos. Nessa perspectiva, devem-se pensar estas ações como formas de organização e de seleção, com regras próprias e carregadas de significados, regras que criam condições para uma valorização do que se deve lembrar e ser lembrado. Sendo assim, esses eventos não podem ser vistos apenas como momentos de conagração, mas como instrumental simbólico de seleção, de registro e de divulgação da identidade cultural do grupo que os promove.

Marcus Levy Bencostta (2006a; 2006b), em suas reflexões sobre tempos diferenciados, o das festividades escolares e o dos desfiles patrióticos promovidos pela escola pública paranaense, percebe estes momentos como práticas culturais, produções de seu cotidiano que contribuem para a construção de memórias e oportunizam a propaganda de valores educacionais:

As festas escolares são compreendidas como emissoras de uma linguagem coletiva que não deixa de lado sua característica primaz: expressar planos simbólicos diversos, apreendidos por aqueles que delas têm algum tipo de participação, quer sejam como organizadores, personagens ou expectadores (Bencostta, 2006b, p. 1).

Na colônia alemã, uma das datas comemorativas recorrentes, durante o período abarcado pela pesquisa, é o dia do aniversário do Imperador Guilherme II.²³⁰ Como o mais alto representante da nação alemã, sua imagem era relacionada à figura do herói que, com mãos firmes, não media esforços para manter a Alemanha unida e fortalecê-la, uma imagem

²³⁰ Guilherme II nascera em 27 de janeiro de 1859. Em outros Estados, a data também era comemorada pelas respectivas colônias alemãs, como a do Rio de Janeiro (A República, 27 jan. 1903). Em 1882, antes de o Imperador subir ao trono, os alemães comemoraram o dia 1.º de janeiro – durante as férias escolares –, data em que ele entrara para o exército, com 10 anos (Gazeta Paranaense, 1882).

muito próxima daquela apresentada nos manuais escolares, como veremos no item 5.1, e, como tal, seus súditos deveriam amá-lo, cultuá-lo e principalmente, devotar-lhe fidelidade e demonstrar sua alegria pela data festiva. A união de todos os participantes em manifestações de júbilo, apreço e reconhecimento contribuía para atrair simpatias e registrar nas memórias o acontecimento, alçando a figura do Imperador a uma posição gloriosa e benemérita.²³¹

Para os alunos da *Deutsche Schule*, as comemorações que envolviam o dia 27 de janeiro consistiam em práticas sociais, sendo convidados a participar, dentro e fora da escola, das homenagens prestadas pela passagem de mais um ano de vida de “seu monarca”. As manifestações festivas variavam em número e intensidade, de acordo com as possibilidades e demandas dos organizadores, mas, habitualmente, a festa particular da escola consistia em cânticos, declamações, palestras e discursos, estes proferidos por algum convidado (DS, 1913).

O clima festivo escolar era apenas uma extensão daquele criado pela colônia alemã, a qual revestia o ato de solenidade, reforçando sentidos culturais compartilhados e tentando visibilizar a homenagem. Com a ajuda dos jornais escritos em alemão, alguns impressos em papel diferenciado, de melhor qualidade, na edição correspondente à data (*Der Kompass*, 27 jan. 1904), e da imprensa curitibana “que se associava a essa alegria”, a data natalícia de Guilherme II foi anunciada e saudada, desde o início do século XX:

Passa hoje mais um aniversario do illustre monarcha Guilherme II, Imperador da Allemanha. (...) Festejando tão auspiciosa data duas bandas militares tocaram alvorada em frente ao consulado (*Diário da Tarde*, 27 jan. 1904).

Pela manhã realizaram-se officios religiosos na cathedral e templo lutherano, á cujos actos assistiram diversas pessoas. Á noite, terá logar no theatro Hauer, um magnífico festival em [sua] homenagem (*Diário da Tarde*, 27 jan. 1905).

O vocábulo “festival”, originário do latim *festum*, é utilizado para designar a celebração e denota a ocasião de regozijo, desdobrando-se em espaços e períodos distintos, ordenada e disciplinadamente. O ritual comemorativo iniciava-se ao alvorecer, pública e ruidosamente, tomava o espaço religioso para reverter-se de sacralidade, e cumpria com as exigências sociais de comemoração, prolongando-se quiçá até o amanhecer do próximo dia. A programação atribuía funções e sentidos aos períodos, tornando aquela data memorável e permitindo ao público leitor ficar ciente de seu desenrolar. Seu registro nos jornais também revela o envolvimento de diversos setores da sociedade nessas solenidades, conferindo-lhes legitimidade. Nessa linha de pensamento, é significativa a apresentação do jornal de 1903:

²³¹ Enquanto instrumento de convencimento, a data natalícia do representante do “Estado Novo” brasileiro seria incluída no calendário escolar, para ser comemorada como data cívica nacional, em 1940 (Bencostta, 2006a).

Passa-se hoje o 44 aniversário do poderoso monarca allemão cuja influencia na política internacional é sobejamente conhecida, desde que abandonando o velho chancellor de Bismarck, de muitas acanhadas vistas em relação a política da Allemanha no exterior, creou para o seu paiz o poderio formidável e assombroso de hoje.

O actual imperador nasceu a 27 de Janeiro de 1859. Em 1888, por morte de seu pae Frederico III²³² que reinou justamente 3 mezes á contar do fallecimento do grande imperador Guilherme I,²³³ subio ao throno como rei da Prússia e imperador da Allemanha, exercendo desde então decidida influencia e construindo-se arbitro da política européa (A República, 27 jan. 1903).

Aqui, a Alemanha é representada pelo seu exemplo máximo, o Imperador, poderoso, influente, conciliador e, portanto, admirável. Características distintivas que afirmam a diferença e colaboram para construção de uma identidade, reunindo os súditos em torno dos festejos e das vantagens proporcionadas por este “poderio formidável e assombroso”, integrando os possíveis destoantes e seus vínculos regionais. Na lógica simbólica da distinção, na qual “existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar a diferença” (Bourdieu, 1998, p. 129), o que estaria em jogo seria a legitimação ou a dominação de uma identidade sobre outra. Consoante com esses interesses, evoca-se a sensação de linearidade, rompida apenas por um curto período ocupado por Bismarck, o qual é representado como um “velho”, ultrapassado, com visão curta. Esse período que poderia ter sido considerado um entrave já pertencia ao passado, naquele momento, contudo, recorre-se à História, à certeza das datas, proporcionando uma explicação para a celebração. E ainda mostrando a Alemanha como se queria que ela fosse vista, a genealogia do Imperador vem acompanhada da enorme e (re)conhecida influência deste, o que em termos de distinção, forçaria a todos os membros do grupo a se reconhecerem como alemães.

A tentativa de recuperar estes fatos contribuía para atribuir significados à data e agregar em torno dela todos os que se consideravam súditos daquela figura “eminente”. Sendo assim, os alunos “das escolas communaes” (A República, 27 jan. 1903), das escolas “teuto-brazileiras” (Diário da Tarde, 27 jan. 1905), e os da *Verein Deutsche Schule* (Diário da Tarde, 27 jan. 1904) eram convocados a participar e a abrilhantar o festival de homenagens, estendendo o tempo das comemorações para além dos muros da escola.

²³² Seu falecimento foi sentido em Curitiba: “Effectua se amanhã, na igreja protestante, o funeral do Imperador Frederico III d’Allemanha, cerimonia religiosa que manda celebrar a colônia allemã desta capital” (Dezenove de Dezembro, 23 jun. 1888).

²³³ A nota, redigida de forma truncada, exige alguns esclarecimentos quanto a essa sucessão. Guilherme I (1797-1888), rei da Prússia, foi proclamado Imperador Alemão em 1871. Após a morte deste, também noticiada em jornal local (Dezenove de Dezembro, 21 mar. 1888), e o curto reinado de Frederico III, sobe ao trono Guilherme II como rei da Prússia e Imperador Alemão, durante o período 1888-1918.

Ao final do ano, após os exames finais que marcavam a conclusão de mais uma etapa do curso escolar, as portas da escola ficavam abertas ao público e não poderia então haver melhor oportunidade para tornar visíveis os trabalhos escolares e demonstrar os talentos artísticos ali desenvolvidos. Esse era, pois, o período das exposições escolares e das festas de “encerramento”, um acontecimento anual e para o qual eram acolhidas as famílias, a imprensa, a sociedade e seus representantes políticos. Sua denominação em si já implica um duplo sentido, *trazendo para dentro* da escola a comunidade e *pondo termo a* um ciclo, a um ano letivo. Esse encerramento foi tema de uma canção, inscrita no livro de cânticos e talvez parte dela entoada durante as costumeiras apresentações, com as famílias participando e comemorando a atuação de seus filhos. Pelo inusitado da letra, que também presta homenagem aos mortos, a transcrevemos integralmente:

A última hora do ano aconteceu com seriedade
 Cantem do fundo do coração que foi abençoado
 Foi melhor que os últimos, certamente,
 Trouxe alegrias e aflições, mas chegamos à meta final.

Daqueles que estavam conosco no ano que passou,
 Cheios de vida e alegria, quantos permaneceram?
 Ora, algum já se foi, agora descansa em paz,
 Vamos então lhe desejar paz, no seu jazigo final.

Quem sabe como mofam no fundo do jazigo!
 Sem aviso prévio a morte requisita as pessoas.
 A brisa da primavera também sopra as folhas secas,
 Quem fica chora, desejando o descanso eterno.

Alerta irmãos, coragem mesmo nas despedidas.
 Quem é bom encontra bondade na vida e na morte.
 Lá nos encontraremos e juntos cantaremos.
 Sermos bons é nossa meta para o Ano Novo (Gebhardt, 1898).

Em seu conjunto a canção apresenta um caráter funéreo, entretanto se considerarmos apenas sua primeira e última estrofes, ela bem poderia ser incluída no repertório musical, como sugere o título, do “encerramento do ano letivo”. Nessa composição, cantam-se as bênçãos recebidas, os momentos de alegrias e os de aflições, em agradecimento pela etapa cumprida. Louvando e cantando, fazem-se votos para o ano vindouro quando a bondade deverá prevalecer acima de todas as virtudes.

Segundo o calendário religioso cristão, o término do ano letivo coincidia com o tempo do Advento, que abarca os quatro domingos que antecedem a data de nascimento de Jesus Cristo. Considerado uma preparação para o Natal, esse é um período de reflexão e de maior conagração entre as famílias, como foi discutido no item 1.2, que aliado à conclusão de

mais uma fase da vida escolar e o prenúncio do tempo do descanso e dos folguedos, consistia em um bom motivo para festas e comemorações, quando as escolas, em sua grande maioria, convidavam público e autoridades para participar desse momento festivo. O inspetor escolar muitas vezes se via assoberbado ante tantos convites, sem poder atender a todos.

Quase todos os collegios particulares encerram seus cursos fazendo festas escolares. Apesar de ser convidado para quase todas, meus trabalhos somente me permittiram assistir a da Escola Allemã e a do Collegio N. S. de Sion. A Escola Allemã encerra seu curso celebrando uma festa em que os alumnos fazem, em presença dos paes e circumstantes, exhibição de seus conhecimentos. Creio que há distribuição de premios escolares (Paraná. *Relatório...*, 1908c, p. 55).

Embora tenha sido feita a referência aos prêmios, não foram encontradas fontes que pudessem confirmar a hipótese lançada pelo inspetor. A única exceção deu-se por conta de iniciativa do governo provincial que, no início de 1887, premiou alunos das diversas escolas, os que mais se distinguiram pelo seu estudo e adiantamento, num “acto solemne e imponente como devia ser uma festa de tal ordem”. Na ocasião, a aluna da “Sociedade Communa Allemã”, Emile Garmater, recebera “uma linda caixa de papel a phantasia”, ofertada pelo Diretor Geral da Instrução Pública, e o aluno Rodolpho Senff ganhara do “Dr Azambuja um rico livro encadernado” (Paraná, *Relatório*, 1887, p. 83-84).

Quanto à “exibição de conhecimentos”, esta podia ser considerada o ponto alto da festividade. Antecedida por um extenso período de preparação, com a produção e seleção dos trabalhos, com os ensaios das apresentações, com o rearranjo do ambiente, com o mobiliário sendo adaptado e/ou afastado, para atender a platéia, para abrigar os objetos a serem expostos e para dar passagem aos grupos de visitantes, a festa exigia um reordenamento espaço-temporal na vida cotidiana escolar. Tudo deveria estar perfeitamente disposto e cronometrado para o momento final da celebração, quando então a escola poderia ser mostrada, vista e prestigiada, com aquilo que tem, ou acredita que tem a oferecer:

Em uma das salas do edificio foram expostos trabalhos manuais das meninas, desde os mais simples concertos em roupas de uso doméstico até os mais valiosos tecidos e tapeçarias.

Achavam-se na mesma sala, também expostos, desenhos, aquarelas, cadernos de escrita e trabalhos de cartografia.

Fizeram-se também ouvir em massas corais e em canto e violino, acompanhadas a piano, demonstrando o ótimo grau da cultura artística de sua educação.

Causou-nos agradável impressão a correção com que algumas meninas declamaram poesias em portugues (...); não menos nos impressionaram os cânticos patrioticos (...) em honra do Brasil (Diário da Tarde, 14 fev. 1908).

Percebe-se que a escola conseguia produzir algumas representações que serviam para legitimar suas práticas. Ao mesmo tempo em que se identificava como uma “escola alemã”,

na qual a aprendizagem se realizava em alemão, ela se mostra como uma instituição preocupada em ensinar o idioma nacional. Embora declamar ou cantar em uma determinada língua não atestem sua compreensão, o articulista, envolvido pelo cenário criado, o clima festivo e a apresentação musical, declara ter ficado impressionado com as manifestações patrióticas. O caráter espetacular dessas festividades foi detectado por Rosa Fátima de Souza (1998) ao realizar um estudo sobre a escola pública paulista. Naquele contexto, essas ocasiões haviam permitido que a escola republicana fosse admirada e se tornasse palco e cenário de suas próprias celebrações, sendo capaz de impressionar, emocionar e convencer.

Nesta mesma linha figurativa e buscando visibilidade, a *Deutsche Schule* promovia uma outra comemoração, em momentos variados, geralmente duas vezes ao ano, reunindo todas as famílias da comunidade escolar. A “festa das crianças”,²³⁴ dedicada “ao mundo infantil”, desenrolava-se durante toda a tarde domingueira, ao ar livre, e deveria portanto obedecer ao tempo da natureza e suas variações, não podendo ser agendada com muita antecedência. Em 1903, por exemplo, o convite estendeu-se a todos os curitibanos, porém a diretoria alertava que “a festa terá lugar se o tempo permitir domingo, 9 de Agosto, a uma hora da tarde no Bosque dos Atiradores” (A República, 8 ago. 1903).

No local, “à hora aprazada” era servido um “lunch” às crianças, fazia-se “pic-nik” e havia “bazares”, pequenas barracas nas quais se vendiam produtos vários, “sob as folhagens das arvores, em sombreado rincão”. As crianças participavam de brincadeiras, faziam declamações, realizavam corridas a pé ou podiam assistir a algumas apresentações de danças, exercícios de ginástica e de tiro ao alvo, bem como às bandas de música militares. Mas a atração principal consistia na “kermesse” ou leilão de prendas, quando se sorteavam produtos que deveriam exercer grande atração nos participantes, como máquina de escrever, bolsa de prata feminina e relógio de ouro. No caso de ocorrência de chuvas, durante o desenrolar das festividades, e o sorteio de prendas não tivesse chegado ao fim, havia a possibilidade de interromper temporariamente a programação para prosseguir no domingo próximo (Diário da Tarde, 2 set. 1905; 4 set. 1905; 8 nov. 1909).

A festa poderia ter horário marcado para acabar – “de 1 a 6 horas da tarde” – se houvesse um outro evento no período noturno, prevendo-se então um intervalo de tempo hábil de preparação ou descanso entre uma e outra atividade (Diário da Tarde, 1 set. 1905). As apresentações noturnas contavam com a participação dos alunos, em “sarau dramático” ou em

²³⁴ Essa festa que a escola “oferecia à infância” (A República, 11 jan. 1900) foi recorrente durante todo o período analisado, e no início convidavam-se os “srs. pais de família, em geral” (Dezenove de Dezembro, 27 jun. 1885). Sua descrição pela imprensa, entretanto, passou a ser feita a partir do século XX.

“apresentação theatral que muito agradou pelo excellent desempenho, dado á mesma, pelos intelligentes escolares. A festa terminou á 1 hora da madrugada” (Diário da Tarde; A República, 7 out. 1904). Às vezes lhes eram disponibilizados meios de transportes extras para sua locomoção:

Em bondes especiais seguiram hoje, ao meio dia, para o Bosque do Batel, os alunos da Escola Allemã, que ali foram em diversão campestre. Eram 8 bondes cheios da radiosa alegria infantil, de risos, faces rosadas e cabelos louros de uma infância sadia e bela (Diário da Tarde, 10 nov. 1908).

Para chegar ao local escolhido, os dirigentes da *Deutsche Schule* poderiam optar pelo passeio a pé e aproveitava-se a ocasião para promover um desfile dos alunos pelas ruas da cidade. Talvez elas cantassem alguns dos versos aprendidos na escola, convidando:

Venham todos, vamos passear, e pelos bosques escutar o canto dos pássaros, pelos vales ecoar. Deixem-nos cantar alegres como os passarinhos, e nossas vozes fortes, pelas matas ressonar. Vamos nos encontrar com o por do sol ao entardecer, colher lindas flores e arrumá-las num buquê (Gebhardt, 1898, p. 15).

As fontes encontradas nos revelam um número expressivo de crianças, em passeata pelas principais vias públicas, precedidas de bandas de música, empunhando bandeiras e “bizarros arcos de flores artificiais” e sendo “cinematografados” pela empresa do “Coliseo Curitibano”²³⁵ (Diário da Tarde, 8 nov. 1909). Pode-se imaginar o efeito que o “préstito” causava nos pacatos domingos curitibanos, com seus sons, cores e artifícios, ganhando a conotação de espetáculo, sem deixar de ser “bizarro”, como descrevera o articulista. Vejamos, na íntegra, a descrição de um outro momento desse acontecimento:

Esteve bastante concorrida a festa escolar promovida hontem pela Communa Allemã, no bosque dos atiradores.

Antes de dirigirem-se para aquelle aprasivel local, os alumnos da escola allemã em numero superior a 200, percorreram as ruas da capital, acompanhados de uma banda de musica e conduzindo as bandeiras nacional e allemã.

Á 1 hora da tarde formou na rua 13 de Maio a sociedade de atiradores allemães, que desfilou em seguida pelas praças da Ordem e Tiradentes e ruas José Bonifácio, Primeiro de Março, 15 de Novembro e Liberdade, em direção ao bosque.

Prolongou-se até a noute essa belíssima festa campestre, havendo baile infantil, gymnastica, etc. Tocaram durante a diversão as bandas do 13 de cavallaria e 6° de artilharia (A República, 10 ago. 1903).

²³⁵ O Colyseu Curitybano, um empreendimento do empresário Francisco Serrador, consistia em uma área, na esquina das ruas Emiliano Pernetta e Voluntários da Pátria, onde foi montado um parque de diversões, em 1905. Ali fora instalado um aparelho de projeção de imagens em movimento por meio de uma seqüência fotográfica, o primeiro cinematógrafo da cidade, vindo da Alemanha (Diário da Tarde, 3 nov. 1905).

Essas evoluções pela cidade, talvez sofríveis para os corpos infantis, conseguiam chamar a atenção de grande parte da população que, incitada pela propaganda, acorria ao evento e o resultado da venda dos bilhetes era revertido em benefício da escola. Em forma de desfiles, os alunos também participavam de outras comemorações esporádicas, como no quarto centenário da “descoberta da América” (A Federação, 26 out. 1892) ou na acolhida de um representante do Estado alemão (A República, 24 maio 1903). Esta, uma recepção festiva ao Barão von Treutler, organizada “pela colônia alemã aqui residente”, foi descrita por um aluno:

No sábado fomos informados que o Barão chegaria em Curitiba, as 4 horas, vindo de Rio Negro. Os alunos das escolas, famílias alemãs e brasileiras, todos já se reuniram às 2 horas. Todos seguiram para o Salão Hauer. Nós também aderimos à passeata. Houve um sorteio de lugares; o 1º lugar coube à Deutsche Schule (...) Mais tarde chegaram várias outras sociedades (...) que compareceram com música e bandeiras. (...) Quando finalmente o Barão e sua família chegaram, foram entusiasticamente saudados e em seguida, acompanhados até a sede do consulado, onde se hospedaram. Quando nós passamos na frente do prédio consular, tivemos que gritar: Viva! (...) A noite houve uma marcha luminosa com tochas, com banda de música que desfilou diante do consulado.²³⁶

Nem sempre os alunos conseguiam compreender o sentido dessas manifestações, como se pode apreender pela crítica sutil embutida na declaração “tivemos que gritar: viva!” A exigência de elevar a voz, em tempo e local determinado, significaria para o aluno apenas um incômodo em meio à celebração, entretanto esse era um dos princípios estabelecidos pelo desfile das “escolas alemãs”, unidas naquele momento em torno de códigos comuns para homenagear um dos representantes de sua “pátria mãe”.

Após um ano letivo, repleto de horários a serem cumpridos, tarefas a serem realizadas e festas a participar, entremeado por pausas pequenas, nem sempre suficientes para a recuperação de ânimos e energias, finalmente chegariam as férias escolares. Com elas, alguns alunos poderiam retornar à casa de seus pais, hospedados que estiveram em casa de parentes ou amigos mais próximos, outros teriam de “recuperar o tempo perdido”, revisando os conteúdos que haviam sido negligenciados, enquanto a maioria poderia participar de folguedos e brincadeiras, próprias do tempo livre da infância.

No modo de percepção do articulista, o espaço da cidade iria ressentir a ausência do movimento diário que os escolares proporcionavam, “emprestando-lhe um ar festivo e lindo”.

²³⁶ A descrição, sob a forma de correspondência enviada a um amigo, está inclusa no caderno de Guido Straube, aluno de outra escola, em 1903, e, por essa razão, esse material foi desconsiderado em nossa pesquisa. Apenas pinçamos esse segmento por trazer a referência à *Deutsche Schule* e a representação de um participante destas festividades (Straube, *Caderno*, 1903).

Após uma luta incessante, em que o trabalho perseverante e asiduo levou de vencida a colheita proveitosa da instrução, as creanças, esses seres gárrulos, entraram em férias, abandonando assim, ainda que momentaneamente, o Templo da Luz. (...) Emigraram, da nossa urbs, como os bandos de andorinhas quando chega a sua época. Nas ruas, nas praças e nos collegios, já não se vêem aquelles grupos de creanças que, de livro em punho, se dirigiam para as aulas, ao som dos risos dóceis da infância. Parece que tudo, com a partida dos escolares, revestiu-se de uma sombra escura de tristeza. (...) Ao vermos a entrada das férias, resta-nos o consolo confortalecedor de que, amanhã, recomeçará novamente a luta pelo ideal, em demanda da Instrução, “chave de ouro com que se abrem as portas do futuro” (O Paraná, 1910, p. 1-2).

O extrato, permeado pela sonoridade cotidiana produzida pelo movimento de vai-vem de alunos, que à hora determinada entravam e saíam dos “templos de luz”, traz à tona um elemento representativo da cultura material escolar – o livro. Sua presença, tão elementar no ambiente da escola, no espaço da cidade permitia identificar seu portador como um escolar, aquele que se dirigia às aulas, em demanda da instrução. E, tal qual andorinhas, que periodicamente se aglutinam para migrar e construir seus ninhos em clima apropriado, as crianças possuíam o tempo certo para juntar-se a outras, em local adequado, permitindo-lhes construir saberes, adquirir as chaves das portas do futuro.

E que local era este? Que espaços eram reservados para acomodar esses grupos? Quais as determinações prescritas para que esses espaços fossem transformados em lugares de ensino, em templos de luz e saber? Nesse sentido, o próximo item deste trabalho discute sobre as considerações e decisões pensadas, determinadas e instituídas como ideais para transformar crianças em escolares, trazendo para o palco os mecanismos alavancados pela *Deutsche Schule* para inserir-se nesse processo de constituição de um espaço escolar próprio e adequado para a construção do conhecimento.

4 “Aves” em ambientes fechados: gramática para o controle do espaço escolar

Agustín Escolano, na introdução da obra realizada em parceria com Antonio Viñao (1998), nos proporciona um relato de sua visita ao edifício da escola de sua infância, na Espanha. Ao mesmo tempo em que fazia emergir as memórias do aluno e as maneiras como ele havia “vivido” aquele espaço, seu olhar experiente buscava encontrar significados para aquela arquitetura já alterada pelas reformas e adaptações realizadas ao longo dos quarenta anos em que ele estivera distante. Seu objetivo fora o de aproximar o leitor para uma discussão sobre a arquitetura escolar, enquanto forma de expressão espacial e enquanto elemento formador de esquemas corporais, constitutivos da atividade educativa. Identificando-se “a si mesmo naqueles lugares os quais ele não havia desalojado completamente de sua memória” (p. 22), o autor nos desafia a pensar sobre a dimensão simbólica das estruturas construtivas escolares, imersas em contextos histórico-culturais diferenciados, expressando e instituindo discursos.

Essa provocação se insere no âmago de nossas preocupações enquanto historiadores da educação. Talvez seja interessante repetir aqui que o ponto de partida para esta e outras pesquisas anteriores tenha sido demarcado pela arquitetura do edifício-escola da *Deutsche Schule*, destacado em fotografia produzida na década de 1930. Naquele momento, foi a imagem de sua arquitetura que nos incitou a tentar uma aproximação investigativa da instituição educativa, buscando outras fontes que nos conduzissem para além daquele registro fotográfico. Não teria sido esse “discurso”, do qual fala Escolano, o “despertador” de nosso interesse? Seria ele tão eloqüente que nos suscitou a formular questionamentos? Qual seu nível de persuasão para nos levar a transformar as instigações em objeto de investigação? Por mais intrigantes que sejam essas indagações, possivelmente não poderão ser respondidas, mas elas nos levam a considerar a configuração do espaço como isenta de neutralidade e a manter o propósito de melhor entender o espaço escolar, seus modos de representação e as relações estabelecidas entre este e outros, os da cidade.

Na dinâmica da sociedade e do espaço urbano, nas vivências cotidianas, nas vivências coletivas, o exercício da observação é constantemente convocado, porém nem sempre efetivado, permitindo que as transformações ocorridas passem despercebidas ao olhar menos atento, em tempos e espaços diferentes. Foi assim que Antonio Cesar Santos (1997) tentou buscar em territórios subjetivos, por meio de depoimentos orais, as formas pelas quais os habitantes de Curitiba haviam percebido sua cidade. Como resultado de sua pesquisa, foram delineadas duas cidades, “a de hoje” e “a de ontem”, tendo por linha divisória as

comemorações do centenário do Paraná, em 1953, quando uma série de obras foi levada à execução, visando a cunhar a capital moderna e apresentá-la como tal para os festejos. Encontramos nesta Curitiba “de hoje”, o espaço antes reservado à *Deutsche Schule* totalmente descaracterizado uma vez que foi o palco principal dessas obras de remodelação da cidade. Constatamos também um tratamento historiográfico lacunar dispensado ao local que não fora privilegiado com nenhum trabalho de pesquisa que pudesse revelá-lo na Curitiba “de ontem”. Por outro lado, acreditamos que não poderíamos analisar o espaço escolar de forma solitária, sem buscar referenciais para que pudéssemos compreender sua linguagem arquitetônica e atribuir-lhe significados, sem conhecer como ele se constituiu e se formalizou na paisagem urbana, sem auscultar a trama de relações e mediações sociais que envolvera esse processo. Sua ausência física exigia uma pesquisa de sua espacialidade, mas, principalmente, em nosso modo de entender, fez-se necessário um estudo de sua cotidianidade, que possibilite a percepção que dele se fazia e que o tornava legível aos transeuntes, aos vizinhos, aos alunos, enfim a grande parte da população curitibana.

No exercício dessa percepção, convém lembrar que o modelo escolar tal qual o conhecemos hoje, como um espaço destinado à aprendizagem e à formação do “ser aluno”, e apresentado com a aparência de evidência, é resultado de um processo alavancado pela Igreja católica medieval. Dos mosteiros aos colégios humanistas, quando tomou formas mais definidas, somente na virada do século XIX adquiriu o caráter de local adequado e condição de passagem da infância (Durkheim, 2002; Buffa e Pinto, 2007). Enquanto lugar obrigatório, onde as práticas educativas são selecionadas e ritmadas, interiorizando maneiras de fazer, ver e pensar, a escola expandiu-se por todo o mundo ocidental aliada à imagem do progresso, podendo ser considerada uma das maiores construções da modernidade (Pineau, 1996). Assim como a escola é uma construção dotada de historicidade, sua edificação específica foi pensada para vir a se constituir em lugar representativo da ação escolar, no mesmo período em que os aglomerados urbanos conheciam um aumento de sua população. Medidas higiênicas passaram a fazer parte das preocupações governamentais na tentativa de combater enfermidades e promover a melhora da saúde dos habitantes das cidades e, como tal, a instituição escolar também foi arquitetada de acordo com as prescrições do saber médico.

Neste sentido, a Exposição Internacional de Hygiene e de Educação, que teria lugar em Londres, a partir de maio de 1884, pretendia colaborar como um espaço de exibição de modelos desenvolvidos mundialmente. Os participantes deveriam enviar os objetos com a devida identificação – nome, endereço e procedência do expositor – sendo vedados materiais inflamáveis e “toda e qualquer substancia nociva”. Ela tinha por finalidade:

dar a conhecer do modo mais perfeito não só os alimentos, o vestuário, a habitação, a escola officina de todos os paizes, sob o ponto de vista hygienico, mas tambem os melhoramentos modernos nas escolas elementares e de artes e officios e demonstrar a influencia dos preceitos hygienicos e do progresso intellectual sobre o bem estar dos povos (Dezenove de Dezembro, 11 mar. 1884).

De suas duas seções principais, educação e higiene,²³⁷ cada qual com suas subdivisões, selecionamos apenas os grupos referentes às escolas.

Quadro 7: EXPOSIÇÃO INTERNACIONAL DE HIGIENE E EDUCAÇÃO; GRUPOS DA SEÇÃO HIGIENE

classes	IV – CASAS PARA ESCOLAS	classes	VI – LIVROS, APARELHOS E OBJETOS DE EDUCAÇÃO
34	Desenhos e modelos de escolas primárias.	47	Mobílias e construção das salas de asilo e de jardins de infância. Jogos e divertimentos apropriados. Modelos para o ensino intuitivo. Exemplares de trabalhos nesses estabelecimentos.
35	Aparelhos para aquecer, ventilar e alumiar as escolas.	48	Mobílias e construção de escolas primárias, modelos de objetos de ensino. Livros de leitura. Catálogos e exemplares, espécimes de trabalhos feitos nas escolas.
36	Rouparias.	49	Modelos e moveis de escolas domesticas para o sexo feminino. Objetos próprios para o ensino da culinária, trabalhos de agulha, lavagem e engomado, e serviços domésticos. Flores artificiais, pintura, etc.
37	Cozinhas escolares.	50	Escolas profissionais para o sexo feminino, vários objetos.
38	Precauções para evitar o desenvolvimento de moléstias infecto-contagiosas nas escolas. Enfermarias.	51	Pedagogia científica, modelos e aparelhos para o ensino elementar da pedagogia, química, física e mecânica, livros, catálogo, etc.
39	Aparelhos de ginástica	52	Pedagogia intuitiva, idem, idem.
40	Publicações referentes ao grupo 4.	53	Instrumentos nas escolas industriais.
		54	Escolas para cegos e surdos-mudos. Objetos correspondentes.
		55	Literatura, estatística e catálogos relativos a esse grupo.
		56	Coleções de trabalhos diversos.

FONTE: Dezenove de Dezembro, 11 mar. 1884.

O elenco de temas nos permite visibilizar os objetos destinados a cumprir finalidades educativas e/ou sanitárias, nas então chamadas “casas escolares”, como centro das

²³⁷ A seção “educação” não foi privilegiada, na edição do jornal mencionada, e as outras subdivisões da seção “higiene” são: I – Alimentos; II – Vestuário; III – Casas para habitação; V – Fábricas.

discussões.²³⁸ As propostas, algumas muito distantes da realidade brasileira, deixam entrever que higiene e educação caminhavam lado a lado em busca de soluções preventivas para o desenvolvimento saudável de escolares. Segundo Moysés Kuhlmann Júnior (2001),²³⁹ que se dedicou à análise das relações entre as Exposições Internacionais e a temática educacional, este evento contou com a participação brasileira, representada pelo município do Rio de Janeiro, com a apresentação de trabalhos de alunos e fotografias de edifícios escolares da Corte.

O mesmo autor nos lembra que no ano anterior a essa exposição, em 1883, o Rio de Janeiro havia sediado o Congresso de Instrução, juntamente com uma Exposição Pedagógica, que contara com a participação de vários países e de algumas províncias, ocasião em que foram desenvolvidas palestras e conferências. Uma delas, proferida por Antonio de Paula Freitas, tratava da higiene escolar. Engenheiro e encarregado, por D. Pedro II, da construção da escola imperial da Quinta da Boa Vista,²⁴⁰ ele externou sua preocupação em acatar os preceitos higiênicos no projeto, com elementos que proporcionassem orientação, ventilação e estética, um esforço inerente às “nações civilizadas”. Em sua opinião, o “novo ambiente que a criança vai respirar”, concentrando indivíduos num mesmo espaço, num período relativamente longo, “fazem da escola não uma casa qualquer, mas uma casa especial com suas exigências próprias e as suas regras particulares, quer sob o ponto de vista arquitetônico, quer sob o da Medicina, quer ainda ao da Pedagogia” (Kuhlmann, 2001, p. 106).

Visava-se, pois, o planejamento do espaço educativo segundo os critérios de ordenação e de higiene, teorizados pelos indivíduos que se representavam como portadores de um conhecimento científico. Ambientes iluminados, limpos e com boa circulação de ar permitiriam uma convivência ordenada e mais produtiva, daí a necessidade de um planejamento, propondo-se como modelo uma “casa especial”. Tendo como bandeira a saúde dos escolares, o “novo” ambiente a ser freqüentado, diariamente, teria de estar de acordo com estes preceitos, conseguindo assim obter a confiabilidade do público alvo e sua aceitação à “nova” ordem a ser disseminada, um tipo determinado de escolarização.

²³⁸ No início da década de 1880, discutia-se também sobre as possibilidades de conferir educação aos filhos livres da mulher escrava, preparando-os “na liberdade plena, para o exercício da liberdade”, longe dos centros urbanos, no que se convencionou chamar de “colônias orphanológicas” (Paraná. *Relatório...*, 1882).

²³⁹ Em sua análise específica sobre as exposições, Kuhlmann (2001, p. 110 ss) consultou os trabalhos apresentados pela Comissão Brasileira e apresenta um quadro mais ampliado para a Exposição Internacional de Londres.

²⁴⁰ Na década anterior, 1870, a imprensa consultada demonstrava indignação perante a suntuosidade dos “palácios municipais”, construídos com o suor do povo e que não eram a eles destinados. Elevados na Corte e distribuídos por suas várias freguesias (os antigos bairros), também eram conhecidos como as “escolas do Imperador”.

Mesmo que D. Pedro II tenha se preocupado em proporcionar um local adequado para a instrução apenas dos filhos de seus funcionários mais próximos, o fato denota alguma inquietação em relação à instrução pública. Quando de sua visita à Província do Paraná, em 1880, ele cumpriu com uma extensa programação que incluía a passagem pelas escolas e não ficara muito satisfeito com o que lhe foi possível presenciar. Em seu diário deixou registrado que “as aulas de primeiras letras depõem contra o estado da instrução primária em Curitiba”. Considerou sofrível a atuação dos poucos estudantes do Instituto Paranaense, atual Colégio Estadual do Paraná, e sua “casa pequena”, sintetizando em seguida sua impressão geral: “casas acanhadas para 120 alunos, numa a duas – atrazo no ensino e falta quase absoluta do conhecimento de doutrina religiosa” (Anuário, 1959, p. 44). Dois dias depois, ele também visitou a *Deutsche Schule*, que ainda utilizava-se das dependências da Igreja e da casa pastoral, descrevendo a primeira apenas como “casa de aspecto de *chalet*”, sem tecer maiores considerações.²⁴¹

Nessas anotações, feitas às pressas entre os poucos intervalos de tempo em que o Imperador se permitiu certo recolhimento, podemos divisar um outro aspecto inerente ao modelo escolar, a sua ordenação espacial. A falta de uma organização dos indivíduos, concentrados em ambientes reduzidos e “acanhados” ou repartidos em locais diferentes, fugindo de uma supervisão geral, sem regulação ou uniformidade, não escapou de sua observação. Além das características higiênicas, as escolas deveriam ser dotadas de organização e funcionalidade, ou seja, a disposição de pessoas, de objetos e de ambientes deveria ser planejada de forma a expressar alguns valores e critérios que se desejava disseminar. A construção de estruturas próprias, com usos e funções definidas, exerceria uma função disciplinar, formando e conformando esquemas corporais e estruturas mentais. “O espaço comunica,” conforma, socializa, educa (Viñao, 1998b, p. 64).

No projeto político-social republicano, a difusão da educação popular se torna um instrumento de consolidação para o novo regime, em oposição ao anterior, considerado arcaico e descurado com a instrução pública, e busca-se lhe dar visibilidade por meio da escola graduada – com edifícios próprios e divididos internamente em várias salas de aula. Dessa forma, o edifício poderia abrigar, num mesmo local, uma organização complexa, concebida em bases científicas e dentro dos princípios de racionalização, a qual proporcionaria um ensino gradual, com programas e métodos adequados, homogeneizando

²⁴¹ Seu depoimento nos confirma que nem a casa do pastor nem a igreja conseguiam comportar o número de alunos, os quais eram divididos entre os dois locais, “parte estuda em casa do pastor. A outra é ensinada por um sub-mestre” na “capela” (Anuário, 1959, p. 48).

conhecimentos, organizando o ensino e a aprendizagem. Esse sistema organizacional, vinculado à idéia de desenvolvimento e civilização, vinha ao encontro dos projetos de higienização dos espaços, reforçando a necessidade de criação de um edifício apropriado para as escolas. As escolas reunidas em grupos escolares ficariam inscritas, na linguagem arquitetônica urbana, como locais de aprendizagem de saberes, permitindo a irradiação de sua dimensão educativa e configurando-as como “templos de civilização” (Souza, 1998).

Essa modalidade de escolas fora implantada no Brasil, pela primeira vez, em São Paulo e, ao longo da primeira década do século XX, em outros Estados – Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Paraíba – tendo o Paraná iniciado a construção de um prédio com essa finalidade, em 1903 (Bencostta, 2005a; 2005b). O caso paranaense, entretanto, como demonstra o autor após analisar, entre outras fontes, a planta baixa do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva e sua localização na malha urbana, não poderia ser considerado um modelo de organização, por situar-se em local de baixa densidade populacional e pela organização interna de seus espaços. No entendimento do diretor geral interino²⁴² da Instrução Pública, Jayme Dormund dos Reis, que notara a “distribuição defeituosa de luz” naquele local, este não seria um caso isolado. Como sugestão, ele aponta para a riqueza dos recursos materiais encontrados em terras paranaenses, “próprios para construções civis”, os quais, aliados aos esforços de “uma Secretaria competente”, encarregada da “organização de uma planta de edifício”, não exigiriam “grande dispendio” e viabilizariam a uniformização de “um typo de escola publica” (Paraná. *Relatório*, 1910a, p. 5).

A escola pública “típica” e hodierna deveria, pois, abandonar os locais improvisados e contar com prédios próprios, dentro dos preceitos de higiene e com características distintivas, impondo-se como uma organização e comunicando a todos sua incumbência educadora. Ao sugerir a utilização de uma planta padrão e de um determinado tipo de matéria-prima, aliada ao seu baixo custo, podemos encontrar nessa sugestão elementos de um “constructo cultural”, no sentido apontado por Agustín Escolano (1998, p. 26), visando a expressar e refletir certos discursos e idealizações. O projeto, concebido como solução para a carência educativa e investimento de fácil aplicação, capaz de resolver o problema dos espaços alugados, transitórios e inadequados, estaria intrinsecamente relacionado com a pretensa imagem da pujança paranaense, sua natureza pródiga e seu trabalhador morigerado, que se almejava dar a perceber (Pereira M., 1996).

²⁴² Nomeado por decreto para substituir Arthur Pedreira de Cerqueira (1905-1912), licenciado naquele momento.

A economia do estado, basicamente extrativista – madeira²⁴³ e erva-mate – cujo surto econômico propiciaria o desenvolvimento cultural da capital, forneceu também elementos para que se alavancasse um movimento que visava forjar uma identidade paranaense, aglutinando todos os portadores de “vontade realizadora”. Em prol de um Paraná melhor e pretendendo abarcar também os imigrantes aqui instalados, “a eugenia de todas as raças”, tentava-se projetar a sociedade paranaense do futuro e tecer uma história regional, no que se convencionou chamar de “movimento paranista”, iniciado no início do século (Pereira, L., 1996). Nessa configuração, a multiplicação de edifícios escolares, sem ostentações mas padronizados, também possibilitaria tornar público o caráter progressista do Paraná, cujo esforço ia ao encontro do ideário republicano.

A arquitetura específica para as escolas, divulgada desde o século anterior, havia sido pensada para ser identificada enquanto tal, incorporando muitas vezes elementos de ordem estética e simbólica em suas fachadas, em seus revestimentos, em suas aberturas que as tornavam singular e revelavam um sistema de intenções. A arquitetura, como expressão humana, não é isenta de neutralidade, divulga em sua materialidade opções e preocupações humanas, valores de uma determinada sociedade. Visando a transformar valores abstratos em práticas disciplinares, a conferir sentido às normas impostas pelo tempo da escola, a colocar em evidência a obra “civilizatória” da República que tornava possível o acesso à escolarização, o edifício-escola (re)produzia uma retórica. Em nome desse reconhecimento, reforçava-se o regime e a instituição escolar.

Em relação a uma planta padrão para edifícios escolares, tudo indica que os elementos alemães tinham propósitos semelhantes de padronização, visando a dar-se a reconhecer na paisagem arquitetônica urbana. Hernâni Donato (1993, p. 31), ao discorrer sobre os 115 anos do Colégio Visconde de Porto Seguro, sediado em São Paulo, faz menção a uma “planta padrão de estabelecimento prussiano” que teria sido encomendada para as futuras reformas nas instalações do colégio, em torno de 1890. Sem outros detalhes que trouxessem maiores esclarecimentos sobre essa arquitetura ou sua divisão interna, apenas podemos aventar a possibilidade de ter havido a intenção de conferir uma identidade ao edifício.

Nessa mesma linha de pensamento, lembramos o que já havia sido informado em nosso trabalho anterior, a respeito da *Deutsche Schule* de Curitiba, quando um dos depoentes, nascido na Alemanha, ao olhar a fotografia com a imagem do edifício escolar, reconheceu-o

²⁴³ A exploração das florestas e sua gama diversificada de espécies – pinheiro, imbuia, jacarandá, peroba, cedro, etc. – permitiu que o Paraná fosse elevado à posição de principal fornecedor de madeira no país (Carvalho, 1910, p. 357-368).

como tal. Segundo ele, sua arquitetura era muito semelhante às escolas protestantes construídas em seu país natal.²⁴⁴ Embora não tenhamos elementos para afirmar que o projeto foi elaborado com base em uma planta padrão, acreditamos que esse depoimento vem corroborar com a idéia de que os idealizadores do projeto arquitetônico previam uma forma específica de inserção na malha urbana, proporcionando-lhe uma identificação imediata não apenas com a instituição escolar, mas também com o grupo ao qual pertenciam. Representativa de uma ação conjunta, a escola fazia parte dos empreendimentos levados a efeito pelo grupo germânico, em Curitiba, e transformados em cartão-postal para serem apreciados por familiares e amigos distantes.

Figura 9



CARTÃO-POSTAL COM AS IMAGENS DO TEMPLO CONSTRUÍDO PELA *COMMUNA EVANGÉLICA ALLEMÃ* E DOS EDIFÍCIOS DA *VEREIN DEUTSCHER SÄNGERBUND* E DA *DEUTSCHE SCHULE*, ESTE ABAIXO À ESQUERDA . INÍCIO SÉCULO XX.

FONTE: Acervo da Casa da Memória.

²⁴⁴ Sutil (1996) e Rodrigues (2006) fazem referências a revistas e manuais de arquitetura importados, que circularam na cidade e serviam de modelo para os construtores. Com base nessas informações não seria improvável a existência de um manual padrão, vindo da Alemanha, e que teria dado “inspiração” ao projeto arquitetônico elaborado para a *Deutsche Schule*.

Como analisa Antonio Viñao (1998; 2005), a configuração do espaço e sua transformação em lugar utilizado especificamente para a aprendizagem é resultado de uma construção relacional, que envolve a percepção, as vivências e as culturas dos indivíduos e de seus grupos sociais. Historicamente, o autor atribui algumas tendências para que a escola se estabeleça como instituição, quais sejam, sua estabilidade, sua independência física e sua especificidade. Esse espaço-lugar, dotado de fronteiras que permitem manter seu particularismo, é considerado pelo autor como um território segmentado, com divisões internas, provocando-lhe a análise das relações entre duas dimensões – o externo e o interno.

O que é escola e o que fica fora dela, o que está na sala de aula ou em outro espaço escolar e o que está fora dele –, o fechado e o aberto – estruturas cortantes ou herméticas frente a estruturas de transição ou porosas –, e o próprio, o comum e o alheio – “minha” ou “nossa” sala de aula, “minha” carteira etc. (Viñao, 2005, p. 18).

Dentro dessa unidade, ou seja, no “território” da escola, estão contidas outras repartições, que tornam o espaço “segmentado”, porém não descontínuo, posto que cada um desses segmentos é dotado de usos, funções e disposições específicas que orientam o alunado e organizam seu comportamento. Produzida cultural e historicamente e aparelhada para disciplinar e educar, a estrutura espacial escolar distribui alunos em salas, corredores, pátios... Nesses cenários, com posições e papéis definidos, regras e ritos informam onde e como ficar, estar, ser. O dentro e o fora, o aberto e o fechado são espaços plenos de sinais, muitos não evidentes, que definem e indicam as formas de agir, de andar e de se portar. Orientados cotidianamente por esse mapeamento, os corpos familiarizam-se com as situações impostas e aprendem a fazer uso adequado dos móveis e objetos ali dispostos, proporcionando condições para que, coletiva e individualmente, sejam aprendidos procedimentos e formados esquemas e concepções de corporalidade.

Os espaços ordenados e específicos para as atividades educativas, pelo seu caráter inflexível de conformação de corpos, contavam com a oposição de alguns elementos que previam uma outra configuração para a escola, mais aberta e com espaços ao ar livre. Essa opinião era compartilhada por Guerra Junqueiro que, acreditando na educação escolar como forma de “iluminar os espíritos”, não deixou de traçar paralelos entre o “cárcere” e a “escola má”, numa clara referência às estruturas fechadas dos modelos educativos e disciplinares. Em sua concepção, a má escola seria aquela que se distancia da natureza, “fora della não há sciencia nem religião”, e argumentava que:

É para as almas delicadas um quadro doloroso ver as creanças durante seis horas na escola, sentadas, imbecis. A creança cujo organismo physico e moral requer imperiosamente a

agitação; cujo sangue é aspero, vivaz, inquieto, petulante; a creança que é toda feita de alegria virgem, de movimento rapido, de vibrações aladas, não póde estar durante um dia inteiro estupidamente constringida n´uma posição bestial e monástica.

Pobres flores! Dobram-lhes a espinha sobre um livro árido, secco, abstracto, amolecem-n´as com o repouso forçado, e quando somnolentas e cansadas, levantam a vista do livro que não entendem para espreitarem pela janella uma nesga do céo, encontram deante do seu olhar humidecido e terno o olhar dogmático de um professor pedante!

Vamos! Deixai correr as creanças. Saturae-as de luz. Equilibrae-lhes o systema muscular e o systema nervoso. Dae-lhes força, movimento, harmonia e sobretudo liberdade.

Uma creança não é um ventre, é uma ave. Quereis modelar a escola? Não copieis o claustro, imitae o ninho (A República, 22 nov. 1906).

Sua maneira de pensar a infância, “a creança na escola”, não concebia formas rígidas de controle que impusessem limitações e constringimentos aos seus corpos. Tal qual aves, em ambientes fechados as crianças sentir-se-iam engaioladas. A percepção de Guerra Junqueiro aproxima-se da abordagem realizada por Michel Foucault (2002), para o qual uma espacialidade determinada fornece meios para disciplinar corpos e mentes, facilitando a aprendizagem e produzindo indivíduos dóceis. Dentro do que esse autor convencionou chamar de princípio de quadriculamento, ao criar-se um espaço útil para distribuir indivíduos e alinhá-los, evita-se a circulação difusa e organiza-se um espaço ideal para que sejam impostas limitações, proibições e obrigações.

Apesar de sua possível aplicabilidade em termos generalizantes, afirmamos que esse conceito não instrumentaliza nosso trabalho, uma vez que ele não leva em conta as especificidades inerentes à cotidianidade do processo escolar, o qual se organiza dentro das relações cambiantes travadas entre os atores desse processo. Diante dos limites, proibições e obrigações impostas à instituição escolar e aos seus sujeitos, devem-se considerar os conflitos, as divergências e os mecanismos de enfrentamentos acionados por eles, bem como as práticas desses agentes, diferenciadas em usos e apropriações desses modelos, conferindo certa autonomia à escola e dotando-a de especificidades.

Para melhor compreender a programação espaço-temporal da *Deutsche Schule*, que conferia ordem na divisão de alunos para que esses pudessem efetuar suas atividades em etapas seqüenciadas e gradualmente complexas, iremos enfocá-la como expressão cultural do grupo que a criara e a mantinha e que visava implantá-la na geografia citadina como um espaço específico de ensino, informando a todos sua intenção. Enquanto forma de expressão de um grupo, imposta ao espaço urbano, compreendemos que ele tenha enfrentado desafios, tendo sido necessário redefinir e redirecionar critérios e intenções. Nas malhas que se tecem e se cruzam e envolvem as relações sociais, direcionamos nosso foco para as cercanias da

escola, num deslocamento semelhante ao realizado por Clarice Nunes na cidade do Rio de Janeiro, quando focalizou a escola pública no seu “em torno”:

Em outras palavras, não olhamos a escola exclusivamente de dentro, mas principalmente de fora, o que nos fez enxergar o caráter multifacetado do processo pedagógico em seu trabalho multidimensional de articulação, isto é, no plano do conhecimento, no plano das pessoas e das instituições. A tentativa de olhar a escola a partir do seu *em torno* nos fez mergulhar num processo em que múltiplos níveis de realidade e de imagens da sociedade e da instituição escolar ora convergiram ora se chocaram graças a especificidade das formas de interação social e de variadas ordens de representações (Nunes, 1992).

Nesta perspectiva, e compreendendo que a cada edifício lhe é atribuído um leque de significados e que sua concepção espacial é resultado de um programa construtivo, o próximo item irá examinar o processo de construção do edifício-escola, seu projeto, sua localização, sua disposição na malha urbana e a transformação daquele espaço em lugar.

4.1 Da Rua dos Alemães à Praça Dezenove de Dezembro: projetando o espaço da *Deutsche Schule*

Enquanto projeto educativo da membrazia da *Communa Evangélica Allemã*, a *Deutsche Schule* funcionara em locais provisionais, no interior da casa do pastor e da própria igreja. Com o aumento da população escolar e a ampliação do modelo educativo, algumas transformações tornaram-se prementes, dentre elas a independência espacial dessa escola.

À medida que o número de matrículas aumentava, suplantando a capacidade física das dependências da igreja, crescia a necessidade de encontrar um local adequado para as práticas educativas. Por outro lado, as diretrizes estabelecidas pela nova diretoria e a aparente descontinuidade do projeto educacional requeriam a autonomia da escola em relação à instituição religiosa, esta representada pela Igreja e a *Communa Evangélica Allemã*.

A idéia, pois, de encontrar um local adequado para a construção de um edifício escolar, com caráter próprio, conferindo-lhe um sentido de lugar, vinha sendo desenvolvida e compartilhada pela maioria dos integrantes da colônia alemã de Curitiba. E, quando delineada, durante as ocasiões festivas, fazia emergir um forte sentimento de identidade coletiva, dando a perceber que se sentia a falta de um território reconhecível, comum, que difundisse, na morfologia urbana, a obra educacional da colônia alemã. Nesses momentos de maior agregação, apelava-se para o “sentimento patriótico” de todos, no sentido de dotar a cidade de um “monumento” que pudesse, por si só, falar da germanidade.²⁴⁵

Com recursos financeiros insuficientes, a solução encontrada foi a de organizar festas “beneficentes” e “filantrópicas”, – tais como tômbolas, apresentações teatrais, de canto e de ginástica rítmica, com a participação de alunos, pais e amigos da escola, – convidando-se a população curitibana, em geral, por meio da imprensa, e às autoridades, por meio de ofícios, como este, enviado ao Presidente da Província, Alfredo d’Escragnolle de Taunay, pelo senhor Augusto Gaertner:

Cumpre-me a honra de, na qualidade de presidente da associação escolar allemã desta capital, convidar a V. Ex.a. e sua Ex.ma família para assistir a representação que terá lugar, domingo 13 do corrente [dez. 1885] as 8 horas da noite, em benefício da dita escola, no salão Strobel. Esperando a honrosa presença de V. Exa. desde já apresento a V. Exa. em nome da associação que represento os protestos de gratidão (Paraná. *Correspondência...*, 1885).

²⁴⁵ A mobilização em torno de um objetivo comum, como motivo de união entre os membros do grupo, minimizando divergências, foi detectada por Vechia (1999).

Esses mecanismos pretendiam direcionar olhares e sensibilizar almas de boa vontade para o projeto educacional desenvolvido, facilitando a arrecadação de fundos para a construção. A escola concebida por Lutero – um local onde os jovens fossem educados “nas ciências, na disciplina e no verdadeiro culto a Deus” – constituía-se em necessidade, pois o dever dos pais era zelar pela educação de seus filhos. Em seu entender, incentivar a escolarização e “colaborar para isso com dinheiro e conselho, a fim de que isso se torne possível, significa, sem dúvida, ter encaminhado os filhos a Cristo” (Lutero, 2000 p. 55).

No início do ano de 1891, o projeto conseguiu sair do papel. A importância do remanejamento futuro para um local expressamente designado, onde se pudesse propiciar condições para um ensino eficaz, foi explanada pela direção da sociedade escolar:

Actualmente a escola funciona no edificio que serve de Igreja a Communa Protestante, e, considerando a Directoria, que o alludido local é muito improprio para escolas não só pela impossibilidade de separar convenientemente uma classe da outra, como pelo lado hygienico, principalmente no inverno, nos dias frios e ventosos, resolveu construir um edificio apropriado ao fim (Diário do Commercio, 23 fev. 1891).

A instalação física da *Deutsche Schule* apresentava-se, naquele momento, como condição *sine qua non* para a continuidade da obra educacional. Os diferentes níveis de aprendizagem, separando os alunos por aptidão e idade, exigiam outras disposições espaciais, permitindo a organização das atividades educativas. O extrato enfatiza ainda um outro aspecto inerente à estrutura física escolar, associando o investimento à saúde do alunado. A preocupação demonstrada pela direção vinha ao encontro das prescrições apontadas como modelares pelo saber médico-higienista.²⁴⁶

Antonio Vinão e Agustín Escolano (1998b), ao analisarem o espaço escolar enquanto construção cultural, apontam para sua eloquência muda. Sua configuração, sua arquitetura, sua simbologia atuam silenciosamente, instituindo um sistema de valores e projetando seu exemplo sobre a sociedade. Nessa configuração espacial, a escola é uma construção material e cultural, a ocupação daquele espaço e sua transformação em lugar de ensino, expressam, criam e reproduzem vontades e concepções. Essa análise nos convida a lançar o olhar não somente sobre a arquitetura do edifício escolar, mas também a acompanhar seu processo de

²⁴⁶ A fala científica da medicina propalava a necessidade de se impor algumas normas para a higienização da sociedade e definia também o modelo de organização escolar, suas condições físicas, de ventilação, de iluminação, etc. (Gondra, 2000). Ainda, no período abarcado, afirmava-se a necessidade do médico no interior da escola paranaense, visando-se a controlar as instalações físicas, acentuar valores higiênicos e, em casos extremos, demandar a suspensão das aulas, como ocorrera em 11 out. 1917 (PYKOSZ. Lausane Correa. *Intervenção dos médicos nas escolas: a inspeção escolar e a inspeção médico-escolar no estado do Paraná*. [inédito]).

construção, que se inicia antes mesmo da colocação da primeira pedra, com a aquisição do terreno.

A escolha e a demarcação desse local, entretanto, não haviam partido dos representantes da colônia alemã, e muito possivelmente estivera reservado para a construção de escola(s) pública(s).²⁴⁷ As fontes indicam que a comunidade previa uma maior proximidade entre o edifício escolar e aquele pertencente à sua Igreja, criando um território simbólico propício para a introjeção de alguns valores morais e culturais, a disseminação de certas concepções arquiteturais, estabelecendo um equilíbrio entre os espaços e as interações.²⁴⁸ Seguindo esse princípio, a comunidade havia adquirido anteriormente, “por compra,”²⁴⁹ um terreno localizado “nos fundos da Igreja do Rosário”²⁵⁰ (Diário do Commercio, 23 fev. 1891), o que representaria a distância de alguns poucos metros do local onde se realizavam as práticas religiosas e, provisoriamente, as educativas. No entanto, os concessionários do terreno, por não terem realizado nenhuma obra no local, durante o prazo estabelecido pelo Código de Posturas da Câmara Municipal, perderam seus direitos sobre o mesmo, que, tornado devoluto, estava sendo utilizado pelo Quartel de Curitiba, o 17º Batalhão de Infantaria, sediado em frente,²⁵¹ obstaculizando aquele intento. Em débito com a *Communa Evangélica*, a “Intendencia Municipal dignou-se conceder” um outro espaço, “em recompensa a aquelle, mand[ando] demarcar o mesmo entre a rua da Graciosa e Riachuelo, frente para o largo 19 de Dezembro” (Diário do Commercio, 23 fev. 1891).

Praças e largos são espaços de circulação, de intercâmbios, de comunicação, assumindo-se como lugares de acontecimento, por excelência. Lugar de centralidade física e simbólica, as praças do mundo ocidental estão associadas à linguagem institucional, civil ou

²⁴⁷ Pela Lei Provincial n. 874, de 23 de dez. de 1886, assinada pelo Presidente Joaquim D’Almeida Faria Sobrinho, o local havia sido anteriormente destinado a uma escola pública: “Art. 1º - O governo da provincia fica autorisado a mandar construir, na capital, duas casas escolares – uma, para o sexo masculino, *no largo ‘Dezenove de Dezembro’ entre as ruas da Graciosa e do Riachuelo*, e outra, para o sexo feminino, nos terrenos á rua do Serrito, em frente a estação do telegrapho.” [sem grifos no original].

²⁴⁸ O templo da década de 1870, em enxaimel, – *mitteldeutsches Fachwerkhaus*, um sistema de construção introduzido pelos alemães, cuja sustentação dava-se por caibros grossos, visíveis, formando uma grade para receber e manter o barro amassado, ou, no caso, tijolos, – estava localizado na Rua América, atual Rua Trajano Reis, uma transversal da Rua Treze de Maio, conhecida como “dos alemães”. Ainda a proximidade com a sede do *Deutscher Sängerbund*, atual Concórdia, cujo edifício imprimia as marcas da arquitetura e do associativismo germânico, desde 1887, permite pensarmos em uma região que concentrava indivíduos dessa etnia.

²⁴⁹ Entende-se o termo utilizado como sendo a concessão do terreno, formalizado pela assinatura do requerente aos termos designados pela Câmara, denominado termos de aforamento, selando a concessão do lote.

²⁵⁰ Seria na esquina da Rua América com Rua Treze de Maio.

²⁵¹ Em officio assinado pelo comandante, Coronel Francisco José Cardoso Junior, que afirma “não ter nem obra nem material no lugar a mais de 5 annos”, apela-se para que se considere que o “quartel ficara sem o pequeno pateo em sua frente necessário não só a instrucção das praças, como a qualquer formatura” (DOCUMENTOS Constituintes das Atas da Câmara Municipal de Curitiba, 1889). O Código de Posturas de 1884 previa que o terreno se tornava devoluto caso não apresentasse benfeitorias, no prazo de um ano (Costa, 1991).

religiosa.²⁵² As áreas abertas apresentam-se propícias para as mais variadas formas e usos desses espaços, como manifestações cívicas e manobras militares, apresentações de grupos artísticos e bandas musicais, constituindo-se em locais de encontro e lazer da população. Os significados, usos e funções daquele espaço não construído poderiam pois vir a conferir boas condições de destaque ao edificado e a escolha, realizada pela municipalidade, viria ao encontro de alguns propósitos da colônia alemã.

Ao entrar na década de 1890, aquele entorno abrigava o Passeio Público²⁵³ (1886), o parque de lazer dos curitibanos, e a estrada da Graciosa, – o elo carroçável entre o litoral e o planalto construído a partir de 1854 e pavimentado em 1870, – proporcionando, tanto por parte do cidadão quanto do viajante, uma identificação do edifício escolar. Aliado a esse fator, algumas obras recentes de remodelação, de embelezamento e de instalação de serviços, prometiam um crescimento da cidade, naquela direção. A luz elétrica, fornecida pela primeira vez em 1892,²⁵⁴ passou a substituir gradativamente os lampiões a querosene. “Eram poucas lâmpadas em cada rua principal, espaçadas, acendiam às sete da noite e apagavam de manhã, mas já representavam um avanço, motivo de orgulho para esse povo que caminha sem pressa,” como foi registrado pelo memorialista Octavio Secundino Junior ([19--?], p. 130).

No sentido noroeste, a Rua da Graciosa, atual Rua Barão do Serro Azul,²⁵⁵ delimitava aquela área territorial. Paralela a esta, a Rua [do] Riachuelo era conhecida pela população em razão das casas comerciais ali estabelecidas e por fazer parte do itinerário da primeira linha de bondes, com tração animal, inaugurada em 1887. O mercado imobiliário desse eixo comercial²⁵⁶ – que ligava a Estação da Estrada de Ferro (1885), principal porta de entrada da

²⁵² Ao focar o edifício da Escola Normal de São Paulo, Monarcha (1999, p. 187) analisa as representações construídas em torno da Praça da República e do edifício ali situado, convocando a uma reflexão sobre a intenção republicana de instalar escolas junto às praças para celebrar o novo regime, dando origem a uma quase religião cívica.

²⁵³ O local projetado para este logradouro incluía as terras pertencentes à viúva Pauline Hauer, desapropriadas por 2:220\$000 (Dezenove de Dezembro, 20 e 30 abr. 1886).

²⁵⁴ O contrato para o fornecimento de luz elétrica fora assinado em 1890; em 29 de setembro de 1892, a iluminação pública foi efetivada e os trabalhos contaram com os conhecimentos do engenheiro Leopoldo Stark. Em 1898, a concessão foi adquirida por José Hauer Sênior (Carneiro, 1976), cujo filho estava matriculado na *Deutsche Schule*, em 1884. Em 1901, José Hauer transfere a usina para o local denominado Capanema e, em 1905, parte definitivamente para a Alemanha com sua esposa (Der Kompass, 29 mar. 1905).

²⁵⁵ A via pública fora conhecida como Rua do Louro, Nova da Entrada, Nova da Carioca, Nova do Campo, Nova do Chafariz da Cruz, sendo denominada “Rua do Nogueira”, em 1861. No início da década de 1890, chamava-se “Rua da Graciosa”, começando na Praça Tiradentes e terminando ao encontrar a Praça Dezenove de Dezembro. Dali em diante era considerada a “Estrada da Graciosa”, ligando a capital ao litoral. Em 1873, os munícipes reclamam: “a rua importante por ser uma dada entrada da cidade, é um verdadeiro atoleiro” (Dezenove de Dezembro, 5 nov. 1873).

²⁵⁶ Essa rua também já havia recebido outras denominações - do Campo, do(s) Lisboa(s), da Carioca, da Carioca da Cruz – utilizadas muitas vezes simultaneamente. A Câmara Municipal colabora para com a falta de referenciais, mudando o nome da Rua da Carioca para “Riachuelo” e a Rua do Riachuelo para “São Francisco” (Dezenove de Dezembro, 29 nov. 1871).

cidade, ao Alto da Glória, uma região residencial procurada pelos industriais do mate – fora aquecido vigorosamente após a implantação do sistema de transporte. (Ramos, 2002).

Nas direções NE/SO, a escola fazia fronteira com a Rua Ignácio Lustosa e o espaço livre da Praça Dezenove de Dezembro. Nesse lugar público, na esquina da Rua Riachuelo, havia sido mandado construir um chafariz, sob a supervisão do Engenheiro Chandler, encarregado de obras da municipalidade, com materiais vindos do Rio de Janeiro.²⁵⁷ Em razão da existência dessa fonte, a praça era também conhecida como Largo da Carioca e Largo do Campo da Bica, ou ainda, Largo do Chafariz do Nogueira e Largo Dezenove de Dezembro, mesmo que houvesse sido designada, pela Câmara Municipal, desde 1879, como Praça Dezenove de Dezembro. Até 1900, entretanto, ela não passava de um espaço de terra batida, desnivelado – que durante as temporadas de chuvas poderia tornar-se um banhado²⁵⁸ ou, no mínimo, um grande lamaçal – sem ter sido obsequiada com elementos estéticos que lhe conferissem algum embelezamento.²⁵⁹

A imprensa utilizava-se normalmente da nomenclatura “largo 19 de Dezembro” ao publicar o endereço de seus anunciantes e por meio destes podemos conhecer alguns estabelecimentos comerciais ali instalados quando o edifício escolar já se tornara realidade. O jornal *A Federação* (16 jul. 1892), que nos serve de fonte, tinha seu “escritório e officina” no número 7 da praça, e no ano de 1894, o Sr. Frederico Siegmüller fora intimado pela Prefeitura para calçar a frente de sua propriedade naquele local (A República, 19 jul. 1894) enquanto Guilherme Etzel, seleiro e estofador, estabelecido na esquina com a Rua Paula Gomes, anunciava “ter mallas para crianças de Escola” (A República, 5 out. 1894). Presume-se que havia apenas um sobrado margeando a praça, pois o anúncio d’*A República* (14 out. 1894) informa que “o” sobrado de Antonio Martins Franco, no “largo 19 de Dezembro”, estava para ser alugado.

²⁵⁷ As bicas atendiam ao abastecimento de água da população e exigiam uma constante manutenção por parte da prefeitura. Esta da Praça Dezenove de Dezembro contava com mais de um olho d’água, decidindo-se então pela construção de um chafariz, com mais de uma bica. Os “cannos, torneira e simento romano” utilizados para sua construção foram pagos antecipadamente. Quando pronta, a obra recebeu a inscrição: “1862, Camara Municipal” (Boletim..., v. LXII, 1933)

²⁵⁸ “No século XIX, quando chovia, um grande “banhadão” se formava desde a Rua Trajano Reis, continuando pela Rua Inácio Lustosa, passando pela Pç. Dezenove de Dezembro, seguindo pela Presidente Faria, abrangendo toda a Pç. Santos Andrade e seguindo pela Rua João Negrão até próximo ao antigo Paiol da Pólvora” (Veiga, 1981, p. 595). De forma mais sucinta, Leão (1926/I, p. 1640) também faz referência ao “banhado”.

²⁵⁹ Segundo o “Quadro demonstrativo de serviços mandados executar pela Secção Technica da Camara Municipal de Curityba”, durante os anos de 1896 a 1900, nenhuma obra havia sido realizada naquela praça. Os balanços do item “obras públicas”, apresentados à Câmara, não declaram nenhuma importância ali despendida. No ano de 1901, foram realizados “concertos de 2 pontilhões” e “no boeiro do chafariz”, além de terem sido abertas 4 valetas. Entre os anos de 1900 a 1906, a Praça Dezenove de Dezembro foi objeto de algum remodelamento, com a colocação de 54,90 m. de meio-fio e 780 metros cúbicos de terra, provavelmente para que ali pudessem ser plantadas as 25 árvores registradas (Curitiba. *Annaes...*, 1904-1907).

Uma vez que o local havia sido definido, e talvez pelo receio de que ele também viesse a ser requisitado, a comunidade alemã mandou levantar um muro de alvenaria com gradil de ferro, demarcando a área e definindo as fronteiras.²⁶⁰ A cerimônia de inauguração das obras, colocando-se a “pedra fundamental”, do edifício, foi realizada, no dia 22 de fevereiro de 1891:

... em presença da Diretoria escolar, dos alumnos, acompanhados pelos seus Professores, paes e alumnos e muitas pessoas que tiveram noticia. O presidente leu um Historico da escola desde sua fundação até hoje, e em seguida o secretario leu a escriptura que, juntamente com os jornaes do dia, foi depositado na pedra, entoando então os alumnos uma Canção solemne. A Directoria não expedio convite algum para este acto, mas tenciona reparar esta falta para quando esteja nas condições de offerecer uma obra concluida (Diario do Commercio, 23 fev. 1891).

O articulista demonstrava sua estranheza por não ter sido providenciada nenhuma comunicação para a solenidade e, pela indicação da resposta obtida, pode-se aventar certa prudência na omissão dos convites. Acostumados a anunciar suas proposições e realizações por meio da imprensa, os alemães teriam mesmo cometido essa “falta”, naquele momento? Esses elementos estrangeiros não teriam planejado uma comemoração mais simples, longe dos holofotes publicitários? Não estariam receosos de que algum fator pudesse vir a causar a paralisação ou até o cancelamento da obra? O muro levantado com antecedência e a pedra assentada sem grandes alardes representariam segurança ou ameaça?

Nesse sentido, dois artigos publicados pelo mesmo jornal podem nos ajudar a refletir sobre algumas questões. Assinada por “NárapaS”,²⁶¹ a coluna – “Por paos e por pedras” – era publicada no jornal *Diário do Comércio*, tecendo considerações sobre os fatos ocorridos na cidade. Como bem anuncia o título, seu autor achava-se no direito de lançar farpas e de colocar uma pedra no assunto, se lhe conviesse.

No mês de março, alguns dias após a cerimônia descrita acima, ele apontou para o que, do seu ponto de vista, teria sido um erro, “crasso e lastimavel”, da Intendência Municipal, “consentindo que se levantasse um edificio n´uma praça tão elegante”. Pela decisão tomada, chamou “aos bolos” aquela “corporação distinta”, atentando para o fato de que, em Curitiba, a função estética e higiênica das praças estava sendo anulada pela má intervenção de seus

²⁶⁰ Talvez a pressa para construir o muro se deva à perda do terreno anterior por conta da ausência de benfeitorias. A nota encontrada no jornal produzido pela escola, durante a década de 1930 (Eco Literário, n. 1), redigida por Mauro Moreira, contribui para a hipótese: “Como no prazo estabelecido não havia sido construído o muro, o govêrno ocupou-o.”

²⁶¹ Segundo Luiz Romaguera Netto, este era um dos pseudônimos utilizados por Sebastião Paraná de Sá Sottomaior, que após a morte de seu pai eliminou seu sobrenome e assumiu apenas o “Paraná” (Gazeta do Povo, 3 jan. 2003, p. 8).

representantes municipais. Sua justificativa apoiava-se no exemplo das cidades “grandes e adiantadas”, cujas praças só possuíam chafarizes e jardins, contribuindo para com as “condições atmosfericas”:

Já em tempos passados a Camara Municipal prejudicou a actual praça do Rozario, concedendo um lugar para n’elle se edificar um predio d’uma sociedade italiana.²⁶² Agora a Intendencia, plageando aquelle procedimento contrario ao aformozeamento dos centros populosos, sacrificou, ou por outra, sujou uma de nossas mais lindas praças, a praça 19 de Dezembro, com a concessão que fez em máu dia, em hora presidida pelos gemidos do mal (Diário do Commercio, 11 mar. 1891).

Sua opinião foi contestada pelo jornal *Der Pionier*, ao qual não tivemos acesso. Quem nos informa é o próprio colunista, que utilizou as páginas do jornal para uma réplica:

Acudam-me que estou ferido!

O germanico redactor do *Der Pionier*, interpretando mal as palavras de que usei, quando tive ocasião de censurar a intendencia municipal, por haver prejudicado o futuro embelezamento da praça 19 de Dezembro, concedendo algum lugar para n’elle se erigir um edificio, investio contra mim e feriu-me a torto e a direito! (...)

Não tive jamais a idéa peccaminosa de menoscabar o utilissimo e proficuo edificio que ora se levanta, na referida praça, e nem deprimir os brios de quem quer que seja.

Não: o meu fito foi apenas dizer que a intendencia deveria e deve ainda conceder generosamente terrenos para nelles se edificarem casas escolares, mas nunca em largos ou praças, onde só devem existir chafarizes, jardins e arvoredos, que redundam em proveito da ornamentação da cidade e tambem em prol da saude publica.

Agora que dei esta ligeira e delicada explicação ao publico desvendando os motivos porque fui accusado, cumpre-me tambem dizer que deixo de responder ao distincto redactor do *Der Pionier*, não por temer de seus dardos, mas por ver que estes, para ferir-me, foram importados do esterquilinio (Diário do Commercio, 18 mar. 1891).

Abstraída a forma de linguagem utilizada e as palavras ferinas, coloca-se em evidência os conflitos existentes dentro do quadro de relações de poder. Em nome do embelezamento da cidade, as críticas à “Intendência Municipal” pretendiam antes atingir os representantes das etnias italiana e alemã, cujas construções, em locais privilegiados, deixariam manifestas as realizações desses elementos e toda a trama de significados que as envolvem. As diferenças culturais embutidas nos discursos alteram sua enunciação e revelam posições contraditórias e contestações exacerbadas. Tais polêmicas não eram incomuns, uma vez que a presença dos elementos estrangeiros causava desconforto em alguns habitantes nacionais, sendo apontados como obstáculos de projetos de vida dos demais cidadãos (De Boni, 1998). Para a sociedade curitibana, em vias de grandes transformações e com várias questões a serem resolvidas, os elementos externos consistiam em uma perturbação adicional.

²⁶² Os imigrantes italianos já haviam alavancado seu projeto de construção da casa escolar, em Curitiba. Situada à Praça Doutor Faria, (atual Praça Garibaldi), sua pedra fundamental fora lançada em 24 jul. 1887 (Dezenove de Dezembro, 23 e 27 jul. 1887).

Nesse processo de diferenciação, com os agentes em posições antagônicas, não seria difícil imaginar que os alemães demonstrassem apreensão com o andamento das obras do edifício-escola. Muito embora as suspeitas pudessem ter fundamentação, elas não chegaram a se concretizar. Em princípios do mês de julho de 1892, o novo edifício escolar foi inaugurado.

Uma construção funcional, simples, na qual o supérfluo não teria lugar, continha e internamente apenas quatro salas de aula. Com os tijolos deixados à vista,²⁶³ numa alusão ao estilo enxaimel, as paredes externas foram revestidas posteriormente. Sua porta de entrada era ladeada por duas janelas enquanto outras quatro janelas foram abertas em cada uma das paredes laterais, que formavam dois frontões. Estas paredes, mais altas que as demais, terminavam de forma triangular, em dentilhão, para abrigar o sótão, o qual era iluminado por três janelas, menores que as do térreo.

Figura 10



O EDIFÍCIO-ESCOLA, EM IMAGEM ANTERIOR AO ANO DE 1907.

FONTE: Nicolas, 1973, p. 40.

²⁶³ Conforme imagem apresentada no caderno iconográfico, ao final deste trabalho. Decretada a Lei Municipal de 22 setembro de 1897, que obrigava os proprietários a rebocar e caiar ou pintar a frente de suas edificações (O Município, 18 dez. 1897), o edifício escolar teria passado por uma modificação externa.

Isento de ostentações, o prédio distinguia-se pelo seu caráter educativo, podendo reunir todas as turmas e professores e proporcionar espaços diferenciados para atividades distintas. Dentro das condições possíveis e das perspectivas pedagógicas e técnicas, a obra não privilegiava nenhuma magestuosidade, mas sim, a higiene, a boa iluminação e circulação de ar, fato este que chamou a atenção de um jornalista, convidado para uma visita à escola, em 1905. “O predio, construído especialmente para esse estabelecimento de ensino primario, offerece excellentes condições prescriptas pela pedagogia moderna: é amplo, claro e fartamente arejado. Está em louvavel estado de asseio, tendo quatro salões para o funcionamento das aulas” (A República, 14 dez. 1905).

Convidar a imprensa para uma visita à escola era uma prática utilizada por grande parte dos estabelecimentos escolares, objetivando ganhar visibilidade. Nesse sentido, um outro jornal havia recebido o mesmo convite, alguns anos antes e suas impressões sobre aquele “templo de educação” foram bastante favoráveis, considerando as salas de aula “bem arejadas e possuindo as condições hygienicas essenciaes para o fim a que se destinam”. Concluía ser a *Deutsche Schule* um “estabelecimento de instrucção que honra a nossa capital” (Diário da Tarde, 22 out. 1900).

A mesma observação, porém, traz algumas ressalvas quanto às salas de aula. Estas não poderiam ser “apresentadas como modelos na espécie, em todo o caso satisfazem plenamente.” O articulista não especifica os critérios que o levaram a essa crítica, mas possivelmente os integrantes da comunidade escolar já haviam percebido algumas falhas em seu projeto. As Atas da Câmara Municipal (Curitiba. *Annaes...*, 1902, p. 57) nos informam o recebimento de um requerimento anterior ao ano de 1900, expedido pela Sociedade Escolar, solicitando o terreno contíguo para uma nova construção.

Por outro lado, em face à escassez e/ou carência de escolas públicas, o empreendimento comunitário poderia ser considerado “satisfatório”, em consonância com alguns estudos realizados (Kreutz, 2000; Dreher, 2000; Klug, 1994) que denotam a importância conferida à educação formal por parte dos elementos pertencentes àquela cultura específica, no sentido de instalar e manter escolas, mesmo que de forma precária, nos núcleos coloniais e/ou urbanos, num contraste gritante com a grande maioria da população brasileira que não atribuía valor social à educação formal.

Faz-se necessário lembrar que a instituição escolar estava, naquele momento, em processo de construção, ocupando casas, igrejas e outros locais improvisados. A construção de edifícios escolares, com a definição de “lugar próprio”, foi desenhada com base em um projeto republicano no qual a educação escolar primária era tida como um dos principais

meios de transformar súditos em cidadãos. Juntamente com a construção física e simbólica das cidades, eles foram concebidos para dar visibilidade ao novo regime, para serem reverenciados, na tentativa de operar uma mudança de comportamentos e costumes na população brasileira. Pretendia-se formar uma nova cultura, ordenadora do social – a cultura escolar.²⁶⁴

No panorama paranaense, as poucas escolas públicas existentes não apresentavam condições para o bom funcionamento, ocupando locais improvisados e algumas sem as mínimas condições higiênicas, como é o caso da “villa de Bocayuva”, levado ao jornal, o qual informava que “a casa onde funciona a escola já serviu de estrebaria” (A Federação, 10 nov. 1892). Em Curitiba, a única escola pública, edificada especificamente para os fins educativos, até então, era a Escola Carvalho, situada à Rua Aquidaban, atual Emiliano Pernetá, e inaugurada dez anos antes, em 1882.²⁶⁵ Para essa realização, porém, a ação governamental contara com a doação do terreno de particulares e com o auxílio em espécie de algumas poucas pessoas,²⁶⁶ dentre elas, um imigrante alemão, natural de Trier, membro da *Communa Evangélica Allemã*, cuja profissão naquele momento era de empreiteiro de obras.

Neste contexto, consideramos que os mecanismos alavancados pelos membros da colônia alemã em prol da educação formal podem ter acionado outros dispositivos sociais, com movimentos de velocidades variadas e alguns não tão imperceptíveis. No caso das construções, fontes coevas (Santos, 1996, p. 73) e estudos mais direcionados (Sutil, 1996, p. 22; Balhana, 1991, p. 53) apontam para as transformações ocorridas na arquitetura espacial curitibana, após a chegada dos imigrantes alemães, com suas técnicas e novas formas de pensar o espaço urbano, conferindo uma “feição germânica” à cidade. O edifício-escola, apesar de modesto, era dotado de intenções simbólicas, capaz de gerar uma imagem positiva a ponto de ser elencado e assinalado como referência, na planta da cidade de 1894, como pode ser observado na página seguinte.

²⁶⁴ Sobre a adoção desta nova concepção e dos Grupos Escolares, consultar Souza (1998).

²⁶⁵ A construção pioneira foi seguida pela da Escola Tiradentes, onze anos depois, quando foram elencadas 48 escolas públicas na capital paranaense (Paraná. *Relatório...*, 1894a, p. 7). Sobre os edifícios escolares públicos paranaenses, consultar Bencostta (2005).

²⁶⁶ A lista elencava os nomes de 11 colaboradores (Paraná. *Relatório...*, 1882, p. 89).

Figura 11



PLANTA DA CIDADE DE CURITIBA, 1894, COM O EDIFÍCIO ESCOLAR ASSINALADO.
 FONTE: Acervo da Casa da Memória.

O censo de 1900 registrara uma população de 49.755 habitantes e, na virada do século XIX, com o desenvolvimento das vias de comunicação, os resultados obtidos com a agricultura de subsistência, – praticada nos núcleos de populações, inclusive alemãs, permitindo-lhes a comercialização de seu excedente – e a chegada contínua de imigrantes dessa procedência, acentua-se a “feição germânica” da cidade. E nas circunvizinhanças, a imagem dos jardins floridos, dos quintais produtivos, das cortinas nas janelas de casas pintadas foi vendida como propaganda “du pays des merveilles” (Munhoz, 1907),²⁶⁷ um atestado do progresso possível proporcionado pela associação da força de trabalho com os recursos naturais paranaenses. Pela imprensa, tomava-se conhecimento das impressões produzidas por essa paisagem, convidando todos para construir o “Paraná diferente”. Tomamos como exemplo um extrato do testemunho de um francês, Julião Bouvier, que escrevera em espanhol: “todas as casas de esos colonos son espaciosas, blanqueadas, com abundancia de vidrios en suas ventanas, de verde pintadas. Hay alrededor de Curityba lugares semejantes á los de Suiza, Itália y Bélgica” (A República, 5 jul. 1907).

Os elementos germânicos habitantes em Curitiba e seus arredores não se sentiam isolados desse processo, pelo contrário, acreditavam-se partícipes e muitas vezes responsáveis pelo seu desencadeamento. Durante o século XIX, eles haviam ultrapassado resistências e congregado esforços para viabilizar um espaço condizente com seu ideário educativo de escolarização, mas naquele momento, a demanda escolar, superior àquela que as condições físicas de sua *Deutsche Schule* poderiam suportar, exigia providências. Ao raiar o novo século, com os meios de comunicação a alardear uma pretensa modernidade para sua cidade, os representantes dessa etnia passaram a se preocupar com uma questão a ela relacionada: a capacidade e dimensão do edifício-escola, já mapeado na carta geográfica da capital do Paraná. Esse processo de revitalização e redistribuição do espaço, as expectativas e obstáculos por ele gerados, será o foco do próximo item abordado por este trabalho.

²⁶⁷ O livro *Le Paraná pour l'étranger*, redigido em francês com o propósito de possibilitar a leitura para grande parte de europeus, motivou “um industrial holandês” – bem como outros tantos, incógnitos – a escrever ao jornal curitibano pedindo mais informações (Diário da Tarde, 27 out. 1908).

4.2 Uma nova necessidade à vista: ampliar o espaço

Nos primeiros anos do século XX, apesar da estrutura precária da cidade, seu crescimento populacional acentuava-se e, com ele, diversificavam-se as atividades nos setores comercial e fabril. A imigração alemã continuada, inserindo indivíduos que procuraram aliar seus conhecimentos às necessidades do momento - na agricultura e/ou em obras públicas, na abertura, construção e conservação de estradas, nos transportes, conseguindo ascender socialmente, estabelecer-se no comércio ou no setor de manufaturas e chegando a conquistar cargos políticos, como o camarista Augusto Stellfeld²⁶⁸ - conforme vem sendo demonstrado, foi expressiva a participação destes imigrantes e/ou de seus descendentes neste processo. Naturais dos Estados germânicos, estes vieram a ocupar cargos especializados, - como o de Henrique Henning²⁶⁹, que “na escola do Sr. Mariano de Lima”, dava “aula especial de Architectura, onde são ensinados diversos ramos da arte” (Dezenove de Dezembro, 13 nov. 1889) – e vieram engrossar o número do contingente populacional, ao passo que as novas levadas de imigração introduziam elementos variados, alguns com capital necessário para iniciarem-se no ramo fabril. Estes podem ser representados por Fernando Hurlimann, cuja fábrica de fósforos empregava 800 operários e alcançara o 11º lugar na listagem das cem maiores firmas manufatureiras do país, em 1907 (Dean, 1989, p. 260); e Floriano Essenfelder²⁷⁰, que após ter sido premiado em exposições realizadas em Buenos Aires (1899) e no Rio de Janeiro (1908), estabeleceu-se em Curitiba (1910) com sua fábrica de pianos (A República, 23 out. 1910).

Com o passar dos anos, os imigrantes alemães e/ou seus descendentes tornaram-se proprietários de terras²⁷¹ e, por motivos diversos, alguns se retiravam da cidade, deixando à venda a sua propriedade. Em 1905, por exemplo, “2 casas de tijollos” na Rua 13 de Maio, “perto do quartel do 1º de engenharia, tendo bom quintal e boa agua”, foram colocadas à

²⁶⁸ Augusto Stellfeld (1817-1894), farmacêutico, nascido no ducado de Braunschweig, aportou em Joinville, então Colônia Dona Francisca, em 12 jul. 1851, foi para Paranaguá e de lá ao Rio de Janeiro para reconhecer seu diploma, instalando-se em Curitiba, em janeiro de 1857. Nesta capital foi agente da Coletoria de Rendas e serviu o Batalhão da Guarda Nacional, durante a Guerra do Paraguai. Em 1882 foi eleito vereador e mais tarde ocupou a presidência desta Câmara (A República, 6 abr. 1907), possivelmente beneficiário da legislação de 1881 que permitia a candidatura de indivíduos naturalizados à Assembléia Provincial (O Estado de São Paulo, Suplemento, 1878, p. 8). Mais informações sobre Stellfeld, consultar Colatusso, 2004.

²⁶⁹ Engelhard Heinrich Christian Henning (1838-1894), protestante, natural de Plön, ao norte da Alemanha, chegou a São Francisco do Sul em 24 jun. 1859, foi para a Dona Francisca, depois a São Bento do Sul, Rio Negro e Curitiba, onde atuou como construtor (Celestino, 2002, p. 479-481).

²⁷⁰ A trajetória de Essenfelder foi analisada pelo viés histórico em CARVALHO NETO, João Baptista Penna. *Floriano Essenfelder: a trajetória de um empresário*. 1991. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1991.

²⁷¹ E conseguiram obter algum lucro com a sua revenda, como Carlos Weigert, cuja chácara foi adquirida pelas “freiras do Cajuru” (A República, 23 out. 1903), atual Colégio Bom Jesus Nossa Senhora de Lourdes.

venda porque seu proprietário teria de retirar-se para a Alemanha (Diário da Tarde, 7 out. 1905). E ainda existia uma pequena parcela dessa população com condições para regressar ao país de origem a fim de adquirir/aperfeiçoar material/conhecimentos que, no seu entender, poderia contribuir para com a produção e o comércio local e conferir-lhes um aumento de capital. Este é o caso de José Freyesleben²⁷² que fora “buscar sortimento para uma casa de commercio”, a ser inaugurada pelo “operoso e distinto cidadão” (A República, 15 jun. 1892), e de Rodolpho Hatschbach que, entre as várias viagens de lazer ao continente europeu, uma foi efetivada especificamente para tratar de negócios de importação, em 1906, na Alemanha.²⁷³ Desta feita, entre os grupos estrangeiros, os alemães chegaram a predominar na produção de bens de consumo, sendo proprietários de quase 30% das “indústrias” sediadas em Curitiba (Santana, 1991).

As ruas, com “feição seductora” (Dias, 1904, p. 384), exibiam as vitrines das casas de comércio e “por todo o lugar viam-se indícios de nomes alemães” (Walle, 1916, p. 8). Apesar das descrições eivadas de intenções,²⁷⁴ elas são representativas para compreendermos as iniciativas alavancadas pelos imigrantes alemães como contribuição não apenas para a expansão do mercado de trabalho, mas também para que se construísse a idéia de que seriam eles os únicos responsáveis pela mudança na “fisionomia” citadina e na sua conformação espacial. Na área da construção, essas “feições” ficavam mais visíveis, com os planos e realizações de construtores e projetistas²⁷⁵ levados adiante por uma mão-de-obra qualificada, afastando o casario das divisas dos lotes e desenvolvendo outros padrões construtivos dentro da malha urbana.

Não demorou, o próprio aspecto físico da cidade foi-se modificando a olhos vistos por influência patente desses alienígenas. A velha construção colonial dos prédios, sólida, mas rude, tornou-se caduca: impôs-se em lugar dela a construção alemã, ainda pesada, é certo, porém menos desgraciosa, com outro ar mais civilizado, mais hodierno (Santos, 1996, p. 71).

²⁷² José Freyesleben, comerciante de tecidos na Rua Fechada (atual José Bonifácio), pai de Waldemar Kurt Freyesleben (1899-1970), este, aluno da *Deutsche Schule*, e de Alfredo Andersen, na escola primária e em seu Atelier de Arte (Dicionário, 1991, p. 181).

²⁷³ Rodolpho Hatschbach (1881), que trabalhava com o comércio de couros e era proprietário de uma fábrica de calçados, viera com seus pais ao Brasil, em 1872, sendo que estes retornaram ao seu país de origem, em 1881. Eles eram oriundos da cidade de Gablonz, que pertencia à Áustria, na época província da Boêmia alemã. Seu primogênito estudou 6 anos em Hamburgo (1899-1904) onde atuou como aprendiz voluntário, no comércio, por 2 anos. Rodolpho Hatschbach foi aluno da *Deutsche Schule*, ingressando em 1874.

²⁷⁴ A obra de Arthur Dias pretendia trazer informações geográficas, políticas e comerciais, dados pitorescos e descritivos do Brasil, enfim, criar uma imagem de país desenvolvido para atrair investimentos. Paul Walle, em seu *avant-propos* para a 6.^a edição, declara-se preocupado com os *affaires* realizados pela Alemanha com o Brasil e países vizinhos, e nessa “guerra econômica” chama a atenção dos franceses para as “evidências” e, lembrando da derrota de 1871, incita-os a uma mobilização.

²⁷⁵ Sobre o desenvolvimento urbano e arquitetônico da capital paranaense e a participação ativa dos imigrantes alemães não apenas na construção civil, mas também no ensino de arquitetura, consultar Rodrigues, 2006.

Esta solução espacial consagrada como estilo germânico, desde 1866, ao ser levantado o prédio da *Pharmacia Allemã*²⁷⁶ dotado de um aspecto “pesado” e austero, estaria presente nas futuras instalações da *Deutsche Schule*. A primeira construção, realizada em 1892, requeria ampliações e/ou remodelamentos para comportar a demanda crescente²⁷⁷ e fazer jus à sua função educativa.

Em busca do espaço necessário, em dezembro de 1900, o presidente da sociedade escolar, Theodoro Stock, enviou um requerimento à Câmara Municipal, reiterando o pedido feito em outra ocasião, junto à gestão municipal anterior.²⁷⁸ Não obtendo sucesso, o solicitante dirigiu-se mais uma vez aos novos membros, estes empossados em setembro de 1900, visando à concessão do mesmo terreno, contíguo ao prédio, “39 palmos de terreno junto aos que a mesma sociedade possui a rua Barão do Serro Azul” (Curitiba. *Annaes...*, p. 26). A solicitação foi encaminhada à Comissão do quadro urbano para avaliação e, no último dia do ano, foi indeferida pelas razões expostas abaixo:

A Comissão dirigiu-se ao local em que se acha a escola e verificou ser necessária a conservação do Largo 19 de Dezembro, que é por demais pequeno, além de ser ocupado por um chafariz; ainda mais verificando que dentro dos muros do terreno ocupado pela Escola existe extensa área de terreno onde facilmente pôde ser aumentada a edificação do prédio existente; verificando que já em tempo da Câmara anterior, foi presente à mesma um requerimento idêntico ao presente, cuja solução foi contrária ao que agora é requerido, em cuja ocasião foi também apresentado um protesto assinado por todos os moradores daquela zona contra esta pretensão; é pois esta Comissão de parecer que seja indeferido o mesmo requerimento, não havendo porém inconveniente em ser concedido o ângulo formado pelo alinhamento dos muros na rua Riachuelo e Largo 19 de Dezembro, que em tempo já foi requerido pela mesma escola.²⁷⁹

O primeiro aspecto a ser analisado no documento diz respeito às representações criadas pela população e pelos governantes em relação à cidade. Nas relações de uso, o espaço público, de fruição e lazer, ainda conservando a alcunha de “Largo”, não poderia ser alterado, transformado em privado, impedindo a circulação e acessibilidade. Diante de tal “pretensão”, os moradores haviam feito uso de sua cidadania e protestado, sob a forma de um abaixo

²⁷⁶ Encomendado por Augusto Stellfeld, o trabalho utilizou-se de técnicas inovadoras em sua montagem e execução, tornando o sótão habitável, introduzindo um corredor lateral e alguns complementos ornamentais, como o relógio de sol (Sutil, 1996).

²⁷⁷ Os relatórios oficiais apresentam os seguintes números de alunos matriculados: em 1905 – 150; 1906 – 250; 1907 – 320 (Paraná. *Relatórios...*, 1906, p. 41; 1907, p. 25; 1908b, p. 56).

²⁷⁸ Este era o procedimento utilizado por aquele que desejasse comprar um terreno. Após receber o pedido formal, a Câmara encaminhava-o a uma comissão designada para tal, que iria verificar as possibilidades de atendimento e, posteriormente, dar seu parecer. Em caso de não haver nenhum impedimento, o requerente assinava os respectivos termos de aforamento e recebia a concessão do lote, tendo a obrigação de construir, dentro de um período determinado, e de pagar pelo seu foro, o imposto devido.

²⁷⁹ Assinam o documento Augusto Loureiro, Zepherino José do Rosario, Plínio Miró. 31 dez. 1900 (Curitiba. *Annaes...*, 1902, p. 57).

assinado, defendendo o acesso coletivo a aquele espaço. A manifestação foi utilizada como aval pelas autoridades, garantindo seu uso compartilhado.

Segundo os representantes do município, a área não construída pertencente à escola, seria mais do que suficiente para a ampliação pretendida, relegando, pois, a um segundo plano a necessidade de espaços físicos para a recreação dos escolares. A única concessão que se poderia vir a fazer, de acordo com a decisão da comissão, seria a de alinhar seus muros junto à praça.²⁸⁰ Devemos considerar ainda que a imprensa havia anunciado, seis anos antes, a venda de terrenos em uma área aberta, contígua àquela ocupada pelo edifício-escola, em sua face norte/noroeste, a qual também consta que tenha feito parte do dito “Largo 19 de dezembro”, segundo a planta da cidade. O secretário da Câmara, Joaquim Ventura de Almeida Torres especifica:

Para conhecimento dos interessados, publico que até o dia 17 do corrente mez serão vendidos, sem hasta publica, os terrenos situados na parte do Largo Thereza Christina e Largo Dezenove de Dezembro sendo neste Largo a parte que fica entre as ruas Graciosa e Assunguy, conforme autorização da Câmara em Sessão de 25 de Setembro do anno passado (A Federação, 14 abr. 1894).²⁸¹

O aquecimento vigoroso do mercado imobiliário, a partir da implantação do sistema de bondes, envolvendo os terrenos localizados a menos de quatro quadras, ao longo de suas linhas (Ramos, 2002), pode ter provocado esta decisão da Câmara, atraindo muitos interessados. Ou seja, a valoração desse espaço tornou sua privatização interessante para os cofres públicos, motivando a venda em lotes e, possivelmente, parte da população tentou evitar que esse ato se repetisse no espaço restante, cerceando sua circulação. Na estatística censitária do quadro urbano, publicada em várias edições do jornal *Diário da Tarde*, ao longo dos meses de maio e junho de 1907, foram arroladas trinta e duas construções ou pessoas físicas que as demandavam, na Praça Dezenove de Dezembro.²⁸²

Alguns segmentos, entretanto, sentiam-se desconfortáveis com aquele espaço vazio que não estaria em conformidade com a concepção de cidade moderna e organizada, oportunizando atitudes anti-higiênicas por parte de seus usuários e a presença de animais. É o que deixa transparecer a nota publicada na imprensa:

²⁸⁰ A sugestão parece ter sido acatada pela diretoria da associação escolar. A fotografia de 1914 (figura 9, p. 164) revela a lateral contígua à praça sem a vegetação que contorna o restante do muro (cf. figura 10, p. 166).

²⁸¹ As atas da Câmara Municipal de Curitiba, correspondentes aos anos de 1889 a 1895, até o momento, não foram encontradas e consideradas como perdidas pelos funcionários responsáveis pelo arquivo daquela instituição pública.

²⁸² Também publicada pelo jornal *A República*, a partir de 21 de maio de 1907.

Chamamos a atenção da prefeitura desta capital para o estado em que se acha a praça Dezenove de Dezembro, que há muito tempo se transformou em depósito de lixo e potreiro de animais. Attendendo ás condições topographicas daquela praça, somos de opinião que a municipalidade deveria autorisar a venda do terreno para edificações, tanto mais que a parte mais plana da referida praça já foi cedida para a escola allemã que alli foi construída (Diário da Tarde, 17 jul. 1906).

Pleiteando a ocupação dessa área, outros dois requerimentos foram encaminhados aos representantes da municipalidade, ambos provenientes de associações e pedindo a concessão do terreno para nele construir suas sedes. O primeiro, da “Sociedade Gymnastica Teuto-Brazilera”, atual Sociedade Duque de Caxias, foi indeferido em abril de 1909. Alegava-se que a concessão implicaria na extinção da praça, cuja área, “pela sua extensão e collocação faz-se myster não só ao embelezamento da cidade, como ainda aos rigorosos preceitos da hygiene publica” (Curitiba. *Annaes...*, 1909, p. 77). Este seria um antigo projeto da sociedade que, em 1894, já pretendia ocupar o espaço para a construção de seu pavilhão de esportes, em frente à *Deutsche Schule* (Der Beobachter, 14 nov. 1894).

O segundo requerimento, expedido pelo presidente da Sociedade de Tiro Rio Branco, João Gualberto Gomes de Sá Filho, recebeu parecer favorável das comissões em dezembro de 1910. Indubitavelmente, a conservação das praças deve ser da alçada do poder municipal, dizia-se, “trata-se neste caso, porém, de uma praça já mutilada em grande parte, com pequena area, de fórmula irregular e inesthetica e quasi fronteira ao nosso Jardim Botânico” (Curitiba. *Annaes...*, 1911, p. 29).²⁸³

Creemos ser necessário colocar parênteses aqui para tecermos algumas considerações sobre este pedido, vindo do engenheiro militar e então tenente e fundador dessa associação mista, civil e militar. Incorporada à Confederação do Tiro Brasileiro, cuja finalidade era a de proporcionar a seus sócios o ensino elementar de infantaria e especialmente o de tiro de guerra, seus membros deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados (Diário da Tarde, 19 maio 1909). Os exercícios militares realizavam-se em dias específicos na sede da sociedade que, em 1909, situava-se à Rua Doutor Murici. Esporadicamente, os integrantes realizavam marchas musicais e evoluções pelas ruas (A República, 17 jan. 1910). Segundo Wachowicz (1969, p. 311), o também chamado “Tiro 19 de Curitiba” havia sido criado em função das tensões entre Brasil e Argentina por questões de limites territoriais, o que nos permite uma compreensão da anuência da Câmara e das palavras finais constantes no parecer, afirmando-se que a sociedade “merece excepcional atenção dos poderes publicos pelos relevantes serviços

²⁸³ O Passeio Público passou a denominar-se Jardim Botânico de Curitiba, a partir da aprovação do Projeto-lei, n. 50, de 4 de julho de 1906.

que vai prestando ao nosso Estado, quer sob o ponto de vista da instrução militar que está disseminada, quer sob o ponto de vista da acção reflexa de propaganda em favor do Paraná” (Curitiba. *Annaes...*, 1911, p. 29).

O teor subjetivo das análises realizadas pela vereança e as opiniões contraditórias, de um lado, nos revelam o clima de tensões e os propósitos subjacentes que permeavam as decisões, tomadas em nome do bem da municipalidade, de outro, as manifestações contrárias à ocupação de um espaço físico mais amplo denotam a dimensão simbólica exercida pelo edifício escolar. Enquanto lugar de representação de uma atividade educativa exógena ao poder público, sua ampliação não fazia parte das intenções políticas de disseminação e manutenção do novo regime republicano por meio do atendimento à educação popular.

A morte de João Gualberto, em outubro de 1912, durante a campanha do Contestado,²⁸⁴ e as discussões sobre as necessidades econômicas de abastecimento da população curitibana, em reuniões da Câmara Municipal, forneceram subsídios para que se traçassem novos rumos para aquela praça. Em abril de 1914, ela estava ocupada pelo Mercado Público Provisório, transferido do Paço Municipal.

Sua construção no “systema chalet” (Curitiba. *Annaes...*, 1906, p. 13) foi levantada na parte mais baixa do terreno.²⁸⁵ De um lado, ficava a residência da família Tourinho e, de outro, a “Doitche Schule” (Escola Alemã), Colégio Progresso, depois da guerra. A gurizada encantava-se com o garboso galo de ferro que encimava a cumieira [*sic*] do Mercado. Ao soprar o vento, mudava de posição. Só faltava cantar” (Paciornik, 2002, p. 331). Nas memórias de Ermelino de Leão (1926, p. 476), por volta do ano de 1914, a imagem da praça ainda era representada como “um banhado, tendo ao centro um chafariz sem estylo e de um dos lados a *Communa Allemã* (Escola)”. Após ter sido “terraplanada e macadamisada”, foi construído ali o “mercado provisório. (...) O nome da praça perpetua a data da instalação da provincia”.

²⁸⁴ A disputa política e judicial entre PR/SC pela posse das terras de uma vasta região deu origem a um confronto que envolveu civis e militares, em movimentos vários e complexos trazendo para a linha de batalha questões conflituosas que envolveram posseiros, imigrantes, migrantes, nativos, indígenas, empresas estrangeiras e uma forma de religiosidade popular intensa, mal compreendida, obrigando a intervenção do Exército brasileiro. Numa das batalhas foi mortalmente ferido João Gualberto e seu funeral, realizado em Curitiba duas semanas depois, transformou-se em festa cívica regional (Pereira, L. 1996), com um grande cortejo, no qual, segundo Heisler (192[9], p. 76), a *Deutsche Schule* fez-se representar.

²⁸⁵ O terreno da Praça Dezenove de Dezembro apresentava um grande declive nessa parte, e para evitar a erosão, foi construído um muro de pedras, com escadas e corrimãos de ferro (Biscaia, 1951, p. 11).

Figura 12



EM PRIMEIRO PLANO, À DIREITA, PARTE DO TELHADO DO MERCADO PÚBLICO PROVISÓRIO, INSTALADO À PRAÇA DEZENOVE DE DEZEMBRO. À ESQUERDA, A RUA BARÃO DO SERRO AZUL E AO FUNDO, O EDIFÍCIO ESCOLAR DA DEUTSCHE SCHULE, JÁ COM O SEGUNDO PAVIMENTO. 1914.

FONTE: Acervo da Casa da Memória.

Naquele momento, a sociedade escolar já havia materializado seu intento de ampliar as dependências físicas de seu edifício. As pesquisas realizadas indicam que, durante o ano de 1907,²⁸⁶ a construção adquiriu uma forma mais verticalizada com o acréscimo de um outro pavimento. Podemos aventar a possibilidade de a sociedade escolar ter se utilizado de recursos financeiros externos, vindos do *Schulfond des Auswärtigen Amtes* – fundo escolar do Ministério do Exterior, como parte de um processo de preservação da germanidade, por meio do incentivo à educação, como já foi discutido ao longo do trabalho e especialmente em nosso item 1.3. Giesebrecht (1899), em relato posterior à sua visita às escolas alemãs do sul do Brasil, afirmou que a *Deutsche Schule* recebia uma subvenção anual de 1.000 marcos do governo alemão, desde 1896 e o apoio financeiro, se bem que não de forma contínua, é reiterado por João Klug (1997, p. 116-117), que nos revela subsídios significativos destinados

²⁸⁶ Em março de 1907, a *Communa Evangélica Alemã* pede aprovação da planta “para construir mais um andar sobre o seu edifficio sito a praça 19 de Dezembro !” (CMC. *Livro da Porta*, n. 12, n. de ordem, 2263, p. 64-65, 1º mar. 1907), ao passo que no final do ano a obra já havia sido efetivada (Diário da Tarde, 17 dez. 1907).

a essas escolas, sendo que, para Curitiba, somente no ano de 1906, fora designada a quota de 17.000 marcos.²⁸⁷

A solução construtiva encontrada, por sua vez, dotaria a escola de uma maior visibilidade, inscrevendo-a soberana perante os edifícios de seu entorno. Essa característica, entretanto, demandava um cuidado especial para com o planejamento e a arquitetura escolar, cujos traços deveriam estar de acordo com algumas disposições que permitissem identificá-la como representativa do grupo. Dessa feita, o projeto e os trabalhos de execução foram encomendados junto aos alemães,²⁸⁸ segundo suas concepções de ordenação espacial e suas técnicas construtivas e de carpintaria, despendendo-se para tanto, cerca de trinta e seis contos de réis (36:000\$000). (Diário da Tarde, 17 dez. 1907).²⁸⁹

Sólido e compacto, o edifício-escola ocupava o espaço central do terreno, ainda em consonância com os aspectos higiênicos e pedagógicos apontados como ideais pela ciência. Suas fachadas, livres da proximidade de outras construções, recebiam ar e luminosidade na mesma proporção que possibilitavam uma fácil localização e observação. Exposta em sua totalidade, a volumetria pretendia expressar uma preocupação secular em relação à formação da infância e da juventude, pautada pela disciplina e pela austeridade. Exibindo-se à sociedade, que ali não poderia adentrar sem razão explícita, acolhia alunos e professores, tendo os muros a demarcar os limites da área e a permitir uma visibilidade parcial de seus espaços, investindo-os de individualidade.

Internamente, sua estrutura manteve-se a mesma, com um corredor central, eixo de distribuição e passagem, ramificando-se em salas de aula e conduzindo, ao final, aos degraus da escada de madeira. As quatro salas de aula no andar térreo provavelmente possuíam área equivalente à construção primitiva, com a iluminação natural incidindo pelas laterais. O pavimento superior repetia esse mesmo arranjo, sendo que havia um outro compartimento, destinado aos professores, com uma porta-janela que lhes permitia o acesso a um balcão, este ocupando a parte superior à área da entrada principal.

²⁸⁷ Os “donativos dos fundos escolares para escolas alemãs no Brasil” ocorriam anual e regularmente, a partir de 1900, atendendo a pedidos de subvenção das escolas e subordinados às informações concedidas pelas mesmas, reunidas e analisadas pelos consulados para serem posteriormente avaliadas pelo Ministério Alemão, o qual ordenava que os subsídios não deveriam se tornar conhecidos. Para 1906, do total de 83.750 marcos solicitados, foram concedidos 72.000 marcos, indicando que a quota acima apontada corresponderia a 23,6% do montante destinado ao Brasil (Schubring, 2003).

²⁸⁸ Carlos Schaumann desenhou a planta e dirigiu a construção; o mestre de obras foi Wilhelm Krüger e o mestre carpinteiro, Roberto Strobel (Heisler, 192[9], p. 75), os mesmos responsáveis pela construção do templo, permitindo-nos pensar na existência de um vínculo entre a Sociedade Escolar, a comunidade e a Igreja Territorial da Prússia, como aponta Klug (1994, p. 151) para o caso de Florianópolis.

²⁸⁹ O edifício-escola da Vila Mariana, na capital de São Paulo, com 4 salas e uma varanda, custara 13 contos de réis, em 1908 (Keller, 1937).

Figura 13



O EDIFÍCIO ESCOLAR VISTO DA ESQUINA DAS RUAS INÁCIO LUSTOSA E BARÃO DO SERRO AZUL. A IMAGEM TAMBÉM MOSTRA UM GRUPO DE CRIANÇAS À PASSEIO. 1911. FONTE: Acervo da Casa da Memória.

As paredes externas e platibandas receberam apliques, frisos e adornos circundantes e, da mesma forma, as janelas foram emolduradas por padieiras e cornijas, ao gosto do “ecletismo” vigente. Linhas retas e curvas, simetricamente configuradas nas aberturas, evocavam ordem e regularidade. A mansarda centralizada no sótão adornava a construção em sua parte frontal, enquanto os frontões, mantidos em seu desenho dentado, escondiam as laterais do telhado e revelavam a obra arquitetônica germânica (Sutil, 1996, p. 37). No espaço livre, outros símbolos e valores corroboravam com esse cenário, dando a perceber a particularidade daquele lugar. Entre os muros, margeados pela vegetação, e a parte fronteira do edifício, as duas pedras de granito, plantadas no decênio de 1890, foram mantidas expostas²⁹⁰ aos visitantes e à população escolar daquela instituição de ensino, externalizando a memória da fundação da Sociedade Escolar e a comemoração do centenário do Imperador Guilherme I (Giesebrecht, 1899, p. 14). Seus códigos simbólicos permitiam que se estabelecessem relações espaço-temporais e servissem de instrumentos de comunicação, expressando significados e aspirações para as manifestações espaciais do grupo que as gerara.

²⁹⁰ Estas pedras permaneceram, no mínimo, até o final da década de 1930, tendo sido citadas por ex-alunos, durante as entrevistas realizadas.

Entre os muros e a área edificada, o pátio respondia ainda às demandas de equipamento para as atividades físicas e de recreação. À entrada, um tapete de pedregulhos cobria o solo, margeando as plantas e folhagens que para ali foram transplantadas, para evocar a riqueza da flora tropical²⁹¹ e indicar o caminho da entrada principal, flanqueada por duas colunas e antecedida por sete degraus. Podem-se perceber nesse sistema harmonioso de composição alguns elementos simbólicos que conduziriam usuários desse espaço e alguns possíveis visitantes a uma atitude de respeito, quando de sua passagem. Como a escala de virtudes,²⁹² os sete degraus permitem ascender ao patamar principal ou superior do conhecimento, do saber, este ladeado e protegido por colunas, símbolos de firmeza e virilidade (Escolano, 1998, p. 38).

A ocupação destes espaços específicos obedecia a uma norma educativa. Enquanto local de trabalho, impunham-se ali algumas formas autorizadas de usos e de apropriação, disciplinando os movimentos, direcionando a atenção, regulando as atividades. A ordem construída exigia posturas espaço-corporais diferenciadas. Da rua ao pátio interno, deste ao interior da escola, do corredor às salas de aula, a transição entre um local e outro exercia um domínio simbólico de passagem, no qual a formação de filas cumpria um importante papel. A natureza do lugar impunha limites, facilitando a internalização de hábitos e atitudes necessários para o processo de aprendizagem.

Nas salas de aula, essa estrutura tomava formas mais visíveis. O vocabulário dos objetos e materiais escolares obedecia a uma hierarquia de usos e funções, na qual o professor era encimado pelo estrado de madeira e postava-se de frente para a classe, diante de sua mesa, bem maior que a dos alunos. Estes, num plano inferior, confinados em bancos e carteiras, deveriam atender às exigências e limites impostos pelo professor. A estabilidade dos bancos-carteiras, muitas vezes pregados ao chão, e sua disposição enfileirada em direção ao mestre, auxiliavam o processo de auto-regulação dos corpos e das vontades, lembrando que à frente estaria a personificação da vigilância. A espacialização visava a gerar uma disciplina corporal e a instituir alguns valores, que seriam internalizados na criança. Seus signos e símbolos passariam a atuar de forma silenciosa em sua formação.

A dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma. Tal qual a dimensão temporal ou a comunicativo-lingüística, é, como já disse, um traço que toma parte de sua própria natureza. Não é que a condicione e que seja condicionada

²⁹¹ O jardim, além de seu significado simbólico e material, com seus canteiros de plantas entremeados pelos caminhos de pedra, constituía-se em espaço para a observação da natureza e seus elementos.

²⁹² Na religião cristã, as virtudes podem ser divididas em teológicas – fé, esperança e caridade – e cardinais – coragem, justiça, sabedoria, temperança.

por ela, mas é parte integrante dela; é educação. O espaço escolar não é, pois, um “contenedor” nem um “cenário”, mas “uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores” (Viñao, 1995, p. 69).

Nesse discurso, previam-se usos e funções específicas para espaços determinados. Lugares reservados somente aos professores (gabinete do segundo piso), locais definidos para a utilização segundo a categoria de gênero (sanitários, aulas de ginástica para meninos e de trabalhos de agulha para meninas), espaços coletivos e transacionais, (pórtico, corredores, escadaria, e jardim), espaços para ficar (salas de aula) e limites objetivados explícitos (muros) e funcionais (portas e janelas). As classes, apesar de sua espacialização mais ou menos uniforme, não podem ser compreendidas pelo seu todo, contando cada uma com especificidades de acordo com seus usuários. Nesse cenário, é significativo o papel desempenhado pelo professor regente, que imprime em “sua” turma traços de sua personalidade, de seu ritmo pessoal, de suas maneiras de controlar os diferentes ritmos de seus alunos. Em todas estas dependências, entretanto, a disciplina seria uma constante. Nesse sentido, a afirmação do Inspetor Escolar da capital, Sebastião Paraná, em visita a escola, reveste-se de significado:

A escola tem um espaçoso lugar destinado ao recreio das crianças, aparelhos de ginastica e um pequeno jardim. (...) Uma das coisas que também causam admiração na Escola Allemã é a ordem e disciplina quase militar que ali predomina.

As crianças não se movem, estão sempre atentas a voz de comando, não riscam as paredes limpas, caiadas de fresco; não tocam numa flor sem a permissão do mestre. Admiravel e edificante tudo isso? (Diário da Tarde, 17 dez. 1907).

O testemunho nos fala da disciplina como parte integrante daquela cultura escolar. Mesmo que os alunos tivessem sido precavidos da visita de inspeção e que lhes tivesse sido exigido um comportamento exemplar, perante a autoridade externa ao ambiente escolar, o comportamento deles aqui descrito denota uma intensa contenção de corpos e de mentes. Esta quase imobilidade chamou a atenção daquele professor, habituado com as visitas rotineiras às escolas, permitindo-lhe a comparação com a ordem e a disciplina existentes no interior dos quartéis. Podemos ainda aventar a hipótese de que o estranhamento demonstrado provocara no mestre algumas reflexões que haviam perdurado, pelo menos, até o momento de sua expressão escrita, fato demonstrado pela pergunta lançada – e deixada sem resposta. Decorrido um ano desta observação, Benjamin Lins, investido do cargo de inspetor escolar, visita estabelecimentos de ensino, entre eles o Collegio Particular Allemão e a *Deutsche Schule*, e busca formas de entendimento para as práticas realizadas nestas escolas. Seus registros fazem referência ao “typo” alemão que, em seu entender,

conserva os índices de um soldado e um invasor. (...) Por uma necessidade das circunstâncias, o soldado fez-se industrial, sem perder a ordem das formaturas e a obediência das fileiras, applica sua fortaleza a vida pratica das officinas, ou do commercio, e a disciplina militar, á ordem no trabalho. Deslocado de seu meio o homem trouxe os mesmos processos e os mesmos habitos (Paraná, *Relatório*, 1908c, p. 50).

As “impressões” do inspetor têm certa consonância com o *ethos* alemão já discutido anteriormente, levando-nos a aferir a estrutura hierarquizada da escola como meio de formação deste código de conduta no alunado. Henrique Janzen (2005), analisando a representação literária de instituições de ensino, brasileira e alemã, nas obras de Raul Pompéia e Robert Walter, percebeu que o exercício da autoridade como meio condutor para a aprendizagem e a obediência eram elementos comuns a ambas instituições, sendo que o caso alemão tinha características peculiares, atreladas ao poderio da organização militar prussiana, a qual ocupava lugar de destaque na estrutura social. Para Janzen, a obediência gerava a ausência de iniciativa própria no aluno e garantia a homogeneização do grupo por sua conformação ao conjunto de regras impostas. Esse mesmo autor cita o depoimento de Jakob, o aluno-personagem do romance alemão: “A lei que ordena, a impingência que obriga e as inúmeras prescrições inflexíveis que nos ditam o rumo e o gosto: é isso que é grande e não nós os alunos” (p. 118). Dentro da rotina e da previsibilidade, havia momentos precisos e determinados para todas as práticas, inclusive a de esperar durante dez minutos pelo início da aula, sem se mexer. Apoiado em H. Kayser, o autor se refere à posição dos professores, funcionários públicos e também passivos de controle, enquanto que aos alunos lhes era reservado apenas o dever de obedecer aos professores assim como os subordinados obedecem aos oficiais, um modelo de hierarquia muito próximo do militar (p. 88).

Os inspetores escolares que notaram este direcionamento militarizado para a formação escolar do alunado da *Deutsche Schule*, questionando sua validade ou buscando elementos de compreensão, possivelmente ficaram desassossegados com o comportamento que era estranho aos seus olhos. Os relatórios, previstos para lançar em livro especial os termos de suas visitas, observando tudo que lhes parecera digno de louvor ou de censura (Paraná. *Leis...*, Cap. IV, art. 2º, p. 89, 1901-1902), não tinham a intenção de trazer respostas e nos levam a pensar que não havia uma definição clara do critério a ser estabelecido para o observável. Sebastião Paraná, em sua reflexão final, afirmou que “em verdade declaro que me retirei satisfeitíssimo da Escola Alemã” (Diário da Tarde, 17 dez. 1907), ou seja, no cômputo geral, haviam predominado as impressões positivas. Todavia, o superlativo utilizado pode ter se apoiado

também em outros elementos diferenciadores, como o “aparelhamento material” deixado à vista e utilizado para a concretização daquela obra educacional.

Esses instrumentos do trabalho escolar, aparelhos de ginástica e aparelhos de medição, quadro-negro e lousas, bancos e carteiras, cadernos e compêndios, quadros para o ensino de história, globos para a geografia, coleções para o ensino das “coisas”, expostos e dispostos pelos espaços internos da escola, haviam sido examinados durante a inspeção, causando impressão favorável no visitante. Tais utensílios, produzidos ou encomendados pela escola, com a intenção de facilitar o desenrolar do processo de aprendizagem, estavam vinculados à proposta metodológica do ensino de “cousas”, um “methodo natural” que poderia ensinar “intuitivamente qualquer creança, começando por familiarisal-a com os *objectos* que mais activamente ferirem-lhe os *sentidos*, e indo dahi ascendendo progressivamente até chegar ao ensino geral de todas as sciencia e artes que constituem o saber humano” (Dezenove de Dezembro, 18 nov. 1886).

Na *Deutsche Schule*, método e material didático foram concebidos para serem aplicados e manipulados de forma a facilitar aprendizagens. Contando com a eficácia desta parceria, a escolha de matérias e conteúdos, desenvolvidos gradualmente e de acordo com idades e aptidões dos alunos, viria ao encontro do projeto de educação formal, desenvolvido pelo conjunto de professores naquele espaço escolar. Esta seleção alavancada pela direção da escola será objeto de análise no próximo tópico deste trabalho, fornecendo pistas de práticas realizadas e revelando um pouco de sua cultura escolar.

5 “Uma educação no gênio da antiga pátria”: o ensino pela intuição e a cultura material

O levantamento de documentos que subsidiassem a abordagem de alguns aspectos da cultura escolar desenvolvida no interior da *Deutsche Schule*, tornando possível a identificação de normas e práticas utilizadas durante o desenvolvimento do processo educativo, nos levou a voltar nossa atenção para a produção e organização do conhecimento a ser transmitido naquele espaço, os conteúdos de ensino.

Pela análise empreendida, percebemos a existência de uma proposta curricular, – um conjunto de matérias organizadas hierarquicamente, com objetivos, atividades e especificações de tempo, – que foi sendo implantada e aperfeiçoada ao longo dos anos. As fontes apontam também, desde o início de nosso recorte temporal, para a preocupação da escola em distribuir os alunos em classes, respeitando as faixas etárias e os níveis de aprendizagem. Mesmo em um ambiente inadequado para a efetivação dessa proposta, um espaço cedido dentro da igreja, este foi dividido por pára-ventos para improvisar a separação entre as classes existentes.

O plano para a educação dos alunos, durante sua passagem pela escola, estabelecia um ensino progressivo, desenvolvido no curso de seis/sete anos com a periodicidade diária de seis horas. Os graus de aprendizagem correspondiam ao número de séries ou classes, tendo cada uma o seu professor responsável, o titular ou “regente de classe”, que por sua vez atuava em todos os níveis ou séries, ministrando matérias específicas, estabelecendo um contato direto com cada um dos alunos e obtendo uma noção de conjunto do público atendido. “O ensino é regulado por um plano organico para a escola inteira assim que cada classe é fornecido com um cyclo de materias da escolha e do grão adaptados á idade e capacidade de cada classe” (DS, 1895). Em 1905, o relatório do inspetor escolar colocou em destaque a *Escola da Communa Allemã* por ter observado ali “muita ordem e proficua applicação da moderna methodologia” (Paraná. *Relatório*, 1906, p. 38).

A concepção de um plano orgânico nos leva à associação com um sistema unitário, organizado, no qual cada um desempenha uma função determinada. O corpo profissional, como parte integrante desse todo, vivo e dinâmico, seria então dotado de certa autonomia e, corroborando essa idéia, o relatório ainda nos informa que periodicamente os professores se reuniam entre si para compartilhar experiências, informações e buscar sugestões para o melhor andamento da escola.²⁹³ E em nome desse possível dinamismo e da provável interação

²⁹³ O professor e posteriormente diretor da escola alemã de Vila Mariana (SP) afirma procedimento semelhante, entre o corpo docente daquele estabelecimento de ensino (Keller, 1937).

entre a escola e a comunidade que a mantinha, assembleias regulares eram realizadas pela Sociedade Escolar, – trimestrais nesse período – quando enfim teriam condições de avaliar e/ou concretizar as mudanças necessárias.

Percebe-se que esse planejamento realizava-se num âmbito maior, envolvendo diferentes setores e sujeitos, atrelado a processos de reformulação, adaptação e inclusão de saberes e práticas. Nessa perspectiva, poderíamos falar em termos de currículo, mesmo que em nenhum momento a escola tenha se utilizado do termo. De acordo com Jean-Claude Forquin (1993, p. 16), o currículo é uma construção histórica e, como tal, não é estático e nem neutro. Ele varia segundo o momento, o local em que foi produzido e o público a quem se dirige. Envolvendo relações de força e poder, apresenta uma diversidade de conteúdos e é passível de mudanças, de acordo com os “critérios de seleção cultural escolar”.

Nesta linha de pensamento, a escola vem sendo reconhecida como espaço de produção de conhecimentos, um local de autonomia capaz de alavancar mecanismos de participação e criação de conteúdos.²⁹⁴ Possuidora de uma dinâmica própria de organização, a escola não funciona de forma isolada ou como mero agente de transmissão,²⁹⁵ mas sim de forma interativa com todos os setores da sociedade e opera no sentido de reconstruir os saberes, elaborados fora dela, de acordo com seus próprios objetivos. Sendo assim, os conteúdos de ensino ou disciplinas escolares²⁹⁶ devem ser pensados no contexto de sua trajetória histórica e, como tal, não podem ser compreendidos como distantes dos processos de mediação e seleção, que ocorreram concomitantemente àqueles de suas constituições.

Convém observar que nosso trabalho não se insere no campo da história curricular ou no das disciplinas escolares, mas pretende antes valer-se desses estudos como instrumento de diálogo, tentando perceber a dinâmica da *Deutsche Schule*. As análises desenvolvidas naqueles campos apontam para a necessidade de associar a investigação histórica ao movimento interno das escolas, suas práticas e suas cotidianidades, possibilitando uma visão mais clara das transformações e/ou interações promovidas no interior do espaço escolar

²⁹⁴ As análises de Ivor Goodson (1995, 1990) e de André Chervel (1990), com base em disciplinas específicas, Geografia e Gramática, demonstram esta possibilidade de configuração pela escola.

²⁹⁵ Yves Chevallard (1991) encara a escolarização como um processo de depuração para o saber ensinado, isento de autonomia, e a escola, um local onde ocorre a “transposição didática” do saber escolar, este um saber produzido pelo rigor científico e transposto para uma situação escolar, um conhecimento transformado em “inferior” por meio de situações didáticas. Sustentada no tripé professor-aluno-saber, a escola estaria subordinada a uma “neosfera”, exterior a ela - leis, intelectuais, especialistas que pensam a educação - e seria um simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela.

²⁹⁶ Os termos “disciplina” ou “disciplina escolar” também carecem de historicidade e há algumas discussões sobre seus usos e referenciais nas diferentes épocas e graus de escolarização. Chervel, (1990, p. 178), afirma que, até final do XIX, eles significavam repressão, controle. Utilizaremos, pois, as expressões “matérias de ensino” ou “matérias escolares” como equivalentes aos “conteúdos de ensino”.

(Hamilton, 1992, 2001; Goodson, 1995, 1990; Julia, 2001). Neste sentido, por meio de alguns elementos residuais de práticas escolares, pudemos elaborar o quadro apresentado a seguir:

Quadro 8: MATÉRIAS INCLUSAS NO CURRÍCULO DA DEUTSCHE SCHULE

	1895	1900	1907	1912	1913	1916	
Português	x	x	x	x	x	x	
Alemão	x	x	x	x	x	x	
Gramática		x*	x	x		x*	*língua alemã e portuguesa
Ortografia				x		x*	* língua alemã e portuguesa
Caligrafia	x			x			
Literatura		x		x	x	x	
História da literatura			x*				*para a última série
Leitura		x		x*	x*	x*	* língua alemã e portuguesa
Redação	x	x*		x*	x*	x*	* língua alemã e portuguesa
Geografia	x	x	x	x	x	x	
História Natural	x	x	x	x	x	x*	*consta como “descrição da Natureza”
Ciências					x*		*para a série final, masculina
História	x	x	x		x		
História do Brasil		x				x	
História Universal		x	x	x		x	
Aritmética	x	x	x	x	x	x	
Matemática					x		
Cálculo Mental		x			x	x	
Contabilidade					x*		*para a série final, masculina.
Correspondência comercial			x*				* para a série final
Geometria	x	x	x		x*	x	*para a série final, masculina
Álgebra			x			x*	*para a série final, masculina
Física	x	x	x			x	
Química			x			x	
Canto	x	x	x	x	x	x	
Ginástica	x	x		x	x	x	para meninos
História Bíblica				x	x	x	
Trabalhos de mão	x			x	x	x	para meninas
Administração doméstica				x*	x*		*para a série final, feminina.
Desenho		x	x	x	x	x	
Inglês*		x		x	x	x	* opcional
Francês*		x			x	x	* opcional
Latim*		x					* opcional
Piano*					x	x	* opcional
Violino*						x	*opcional

FONTE: DS. *Relatório anual*, 1913; DS. *Boletim*. 1900, 1912, 1916; DS. *Relatório...*, 1895; A República, 21 dez. 1907.

Nota: As matérias opcionais eram ministradas no período vespertino, quando também era ofertada a matéria de ensino “Alemão”, para alunos que não dominavam este idioma.

Como se percebe, iremos trabalhar com um conjunto de materiais de fontes diversas, ora mencionando os conteúdos, ora sugerindo determinadas atividades. Alguns dos documentos explicitam a distribuição das matérias, em tempo e em dias da semana determinados, outros apenas elencam os seus títulos. Constituem-se basicamente em um “plano de horários” incluso no caderno de um aluno que ali estudara, nos primeiros anos do século XX; um quadro semelhante, advindo do *Relatório Escolar Anual* de 1913; o elenco de conteúdos ministrados nos anos de 1895, 1907 e 1913; três boletins escolares referentes aos anos de 1900, 1912 e 1916. Munidos dessas fontes nos foi possível elaborar esse “quadro de

matérias”, contendo as aprendizagens estabelecidas como fundamentais para o desenvolvimento do processo de escolarização na *Deutsche Schule*.

A estrutura nos permite visualizar alguns elementos do projeto pedagógico. No rol de opções, algumas matérias apresentam-se constantes durante todo o período analisado – Alemão, Português, Redação, Aritmética, História Natural, História,²⁹⁷ Geografia, Canto, Ginástica e Trabalhos Manuais²⁹⁸ – denotando seu grau de importância naquela organização escolar. A seleção demonstra uma preocupação não apenas em relação aos conhecimentos de base, – ler, escrever e contar – mas também com um saber mais complexo, estimulando o desenvolvimento de aptidões e de hábitos disciplinares no alunado.

O idioma alemão, escolhido como veículo de comunicação e agente alfabetizador da *Deutsche Schule*, atendia à proposta da maioria do público escolar que o utilizava dentro do ambiente familiar. À minoria, obrigada ao contato diário com esse idioma apenas no espaço escolar, oferecia-se sua aprendizagem no contraturno. Os meandros de seu aporte, seja cultural, econômico ou político, como já foram analisados na primeira parte deste trabalho, apontam para a importância de seu papel no sentido de enfatizar sua memória histórica, seus referenciais familiares, religiosos e de nacionalidade.

Nem todos os elementos do grupo, entretanto, vindos de origens distintas e de círculos distantes entre si, com dialetos diferenciados, utilizariam o mesmo idioma padrão (*Hochdeutsch*)²⁹⁹ e esta seria uma das finalidades da escola, o de padronizá-lo por meio do processo de aprendizagem. Levando o alunado a conhecer os rudimentos da língua, suas estruturas, seu funcionamento e o significado de seus símbolos, portanto, pressupõe uma produção de sentidos, garantindo sua homogeneidade e permanência às gerações futuras e seu reconhecimento como parte de uma cultura ancestral. Não se pode minimizar, nessa produção, o relevado interesse em proporcionar, aos alunos que não praticavam esse idioma em sua oralidade familiar, um contato cultural maior, exigindo-lhes a assiduidade às aulas de alemão, no período de contraturno.

²⁹⁷ Esta matéria escolar sofreu algumas alterações quanto às suas abrangências, mas esteve presente durante todo o período. Cf. Quadro 8.

²⁹⁸ Para o ano de 1900, a matéria então chamada “trabalhos de mão” está ausente do quadro porque a fonte consultada é o caderno de um aluno. Como representante do gênero masculino, ele não poderia tê-la em seu quadro de horários uma vez que essa matéria era exclusiva para as alunas. Nesse espaço de tempo, de maneira geral, enquanto as meninas se dedicavam aos trabalhos manuais, os meninos praticavam os exercícios físicos, a Ginástica.

²⁹⁹ O *Hochdeutsch* ou alto alemão é considerado o alemão padrão clássico. Lutero levantara as bases para o aperfeiçoamento e unificação da língua alemã, com sua tradução da Bíblia, esta tomada como referência comum aos integrantes da comunidade evangélico-luterana, mas pode-se pensar no predomínio de algum dialeto e até numa mistura deles como acontecera em Brusque, onde os dialetos se fundiram embora predominasse o badense (Seyferth, 1981, p. 128). Sobre a língua-padrão e a persistência dos dialetos entre os elementos de origem germânica, cf. Willems (1980 p. 193-232).

Esta forma de expressão da comunidade escolar também era explicitada como um dos meios para conservar e ampliar o relacionamento com a antiga pátria, sendo que os objetivos da escola, constantes nos relatórios anuais encontrados, apontam para uma educação formal realizada nos moldes alemães, “uma educação no gênio da antiga pátria” (1895), com o ensino em “bases alemãs” (1913). Enfatiza-se, porém, que esse procedimento seria “ajustado às necessidades de nosso tempo, com uma formação voltada às condições nacionais” (1913), “sem perder de vista que os meninos nascidos nesta terra hão de ser cidadãos brasileiros” (1895), objetivando a preparação dos alunos para tornarem-se “cidadãos, úteis para a comunidade” (1913).

As finalidades da escola, manifestas em sua documentação em dois momentos específicos, procuravam acionar alguns mecanismos de diferenciação/identificação no processo educativo. Ao identificar-se como uma organização de ensino nos moldes alemães e tomar para si a tarefa de proporcionar um ensino embasado em critérios de ancestralidade, desenvolve a idéia de um modelo, uma cultura escolar própria. Dentro desse modelo, concebia-se que o ensino em alemão – seu principal diferenciador – adquiria uma dupla função, assegurando a homogeneidade lingüística e a conexão com a pátria de seus ancestrais, sem impedir a formação de cidadãos brasileiros, elementos “úteis”³⁰⁰ para a sociedade.

Nesse sentido, os alunos deveriam demonstrar possuir algum conhecimento do idioma nacional, selecionando-se o português como uma das matérias integrantes da grade curricular,³⁰¹ uma característica inerente às escolas alemãs estabelecidas em núcleos urbanos (Seyferth, 1981, p. 133). Pela análise da documentação, entretanto, percebe-se que esse ensino sofreu algumas variações, de acordo com as séries e o período em que foi ministrado. Em relação às séries iniciais, em processo de alfabetização, não havia uma preocupação com a aprendizagem efetiva do idioma nacional. Esperava-se apenas que o aluno repetisse/decorasse algumas frases, poesias e hinos pátrios para serem recitados/cantados em ocasiões especiais ou durante as visitas obrigatórias dos inspetores às escolas. Para as últimas séries, com a aproximação do fim do curso e a apresentação dos alunos aos exames, o processo de aprendizagem seria acelerado, chegando a ser efetuadas traduções e composições.

³⁰⁰ O vocábulo nos remete ao objetivo da escola, expresso em seu relatório de 1913, mas também ao fato de que autores de manuais didáticos acreditavam que a observação só teria utilidade se conduzida a uma atividade, por isso alguns defendiam o trabalho como parte da educação geral da criança, com atividades adequadas à sua idade (Valdeman, 2004, p. 107).

³⁰¹ Embora levemos em consideração que o ensino do idioma deva ser ministrado por professores com proficiência e aventando a possibilidade dessa matéria existir apenas no currículo escrito, sem ter sido efetivada a sua aprendizagem, gostaríamos de assinalar que ela fora elencada já em 1873, tendo como conteúdo o ensino da gramática, leitura e escrita (Paraná. *Requerimentos...*, 1873, p. 45-54).

Em alguns momentos foram contratados professores “nacionais” para ministrar estas aulas – Ursino Carneiro de Souza³⁰² e Arthur Loyola³⁰³ – e durante esses períodos possivelmente o ensino da língua portuguesa tenha recebido maior atenção. No início do século XX, por exemplo, Otávio Ferreira do Amaral, com base nas informações trazidas pelos inspetores que observaram as atividades realizadas em sala de aula e a maciça utilização do idioma alemão, deixou registrado seu descontentamento em relação ao ensino “muito descuidado” do português (Paraná, *Relatório...*, 1903, p. 10). Em 1907, já com a atuação do professor Loyola à frente dessa disciplina, o inspetor Sebastião Paraná acompanhou alguns exercícios de leitura e tradução e demonstrou alguma satisfação com os resultados obtidos. “Notei com gaudío que muitos alumnos de ambos os sexos já se exprimem perfeitamente, como si não falassem outra língua em seus lares” (Diário da Tarde, 17 dez. 1907).

A obrigatoriedade do ensino e a adoção da língua vernácula em escolas particulares estiveram na pauta das discussões durante o período. As leis mal formuladas exigiam o ensino “da” língua vernácula, dando brechas para que as “escolas estrangeiras” continuassem a conceder-lhe um tratamento diferenciado, inclusa como matéria, dentro de um programa de ensino inteiramente voltado aos seus idiomas de origem. Como tentamos demonstrar em itens anteriores (1.3 e 3), considerava-se imperiosa a adoção dessas medidas para reverter o quadro estatístico do analfabetismo, estabelecer a unidade nacional pela “identidade da língua” e reverter a “influencia deleteria” de costumes “transplantados, de tradições vindas de longe”.³⁰⁴

Já no decênio 1910, com as disposições do Regulamento de Ensino de 1907,³⁰⁵ que previa multas e penalidades caso não fossem respeitadas, percebe-se uma mudança no currículo formal da *Deutsche Schule*. Seu plano de ensino apresenta-se mais consistente, dotando a matéria de uma carga horária expressiva e conteúdos similares aos do ensino do idioma alemão (DS. *Relatório...*, 1913; *Boletim...*, 1912 e 1916).

³⁰² O professor Ursino, segundo Heisler (192[9], p. 75), assumiu a matéria a partir de 1887, com uma carga horária de 10 aulas semanais (Fugmann, p. 85). No início de 1900, a obrigatoriedade do ensino do idioma nacional leva o presidente da Sociedade Escolar a pedir auxílio ao Congresso Legislativo do Estado para a “contratação” de um professor e a compra de materiais para o ensino intuitivo da língua vernácula (A República, 9 mar. 1900). Ursino de Souza também fez parte do quadro de professores do colégio “Externato São José”, em Curitiba, declarando-se que tinha a “vantagem de saber falar bem o alemão, bem como o portuguez” (Dezenove de Dezembro, 10 fev. 1887).

³⁰³ Não há como precisar datas, mas os registros da atuação do professor Loyola aparecem a partir de 1907 e em 1916 ele ainda é citado como responsável pela matéria (Diário da Tarde, 8 dez. 1916).

³⁰⁴ O autor do artigo, L. de Souza, afirma ainda que mais de 85% da população brasileira não sabia ler (Diário da Tarde, 18 mar. 1909).

³⁰⁵ Os diretores eram obrigados a “ensinar ou fazer ensinar a língua vernácula nesses estabelecimentos, theorica e praticamente, de modo que os alumnos a possam falar correntemente” (Paraná. *Leis...*, 1907, cap. I, art. 213, p. 31). Com a criação da Lei n. 894, de 19 abril de 1909, reorganizando o ensino público estadual, uma das medidas visava a reforçar o decreto anterior e uma cópia desta foi enviada pelo Diretor Geral de Instrução, sob a forma de ofício (n. 10a), a todas as escolas particulares (Paraná. *Relatório...*, 1910b, p. 62; anexo Circular n. 324, 5 out. 1909).

Traçando um paralelo entre os conteúdos ofertados para a aprendizagem do idioma nacional e a de outras línguas estrangeiras – inglês, francês e latim – a partir dos dados de 1916, veremos que o português recebe um tratamento diferenciado. Dentro dessa matéria são cobrados, além de gramática, exercícios escritos e conversação, comuns a todos os idiomas, os quesitos ortografia, leitura e redação. Nesse mesmo procedimento, o único quesito que consta na matéria “alemão” e está ausente na matéria “português” é o de literatura, conferindo a este idioma um lugar significativo dentro da escala hierárquica de aprendizagem.

De qualquer maneira, pela análise do Quadro 8, o ensino plurilingüista parece ser uma constante. O inglês, o francês e o latim foram introduzidos no currículo como matérias não-obrigatórias, porém, depois de algum tempo, as duas primeiras passam a ter preferência sobre o latim.³⁰⁶ Esses “estudos humanísticos”, até meados do século XX, eram concebidos como elementos formadores do espírito, importante para a leitura dos clássicos, e arsenal para citações em discurso erudito, “tão caro a juristas e políticos” (Bittencourt, 1993, p. 143). Aos protestantes, os conhecimentos lingüísticos apresentam-se como um meio para estabelecer relações e auxiliar tanto a compreensão da leitura como a escrita correta, recorrendo a eles como a uma fonte. Para Lutero (2000 p. 25), as línguas são “as bainhas da espada do Espírito. São o cofre no qual se guarda essa preciosidade. Elas são o vaso que contém essa bebida. São a despensa em que está guardado esse alimento.”³⁰⁷

Não obstante seu caráter religioso, aventamos a hipótese de existir finalidades instrumentais para essas aprendizagens, as quais poderiam ampliar possibilidades de leitura e conhecimento e dar acesso às novas tecnologias e mercados. Sua oferta pode ser considerada ainda como um mecanismo para exhibir a escola perante a população e o Estado, como uma instituição bilíngüe, dando margem às negociações e acesso à liberdade de ação.

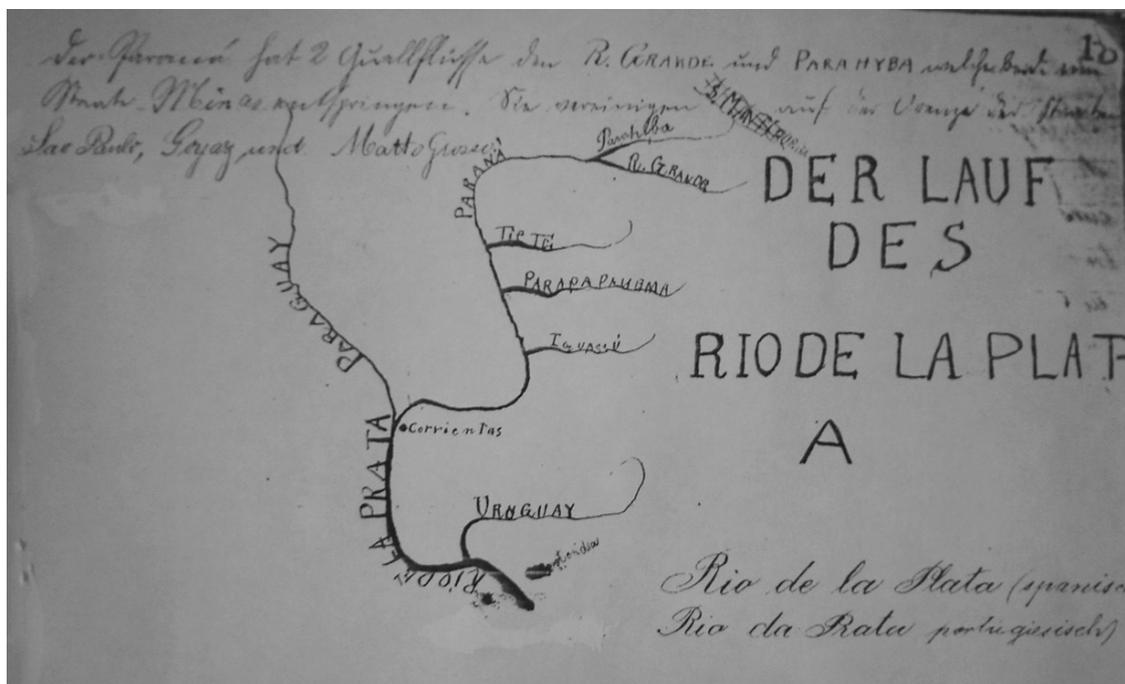
Os estudos da Geografia e da História do Brasil estiveram também presentes durante todo o período. As matérias eram introduzidas a partir do segundo ano, quando os alunos eram levados a conhecer os vários modos de orientação, por meio da geografia local e de passeios realizados aos arredores da escola, à cidade e às colônias mais próximas, percebendo a paisagem por meio dos sentidos, apreendendo seus sons, suas cores, seus cheiros. Nas séries seguintes, os conteúdos abrangiam terras mais distantes, com ênfase para os dois países

³⁰⁶ Em um dos cadernos, com folhas soltas e sem data específica – entre 1900-1902, os exercícios de latim consistiam em conjugação de verbos e declinações, com algumas versões para o alemão, na maioria palavras soltas sem constituir frases.

³⁰⁷ O conhecimento dos idiomas havia permitido a Lutero a tradução dos evangelhos e, por meio dessa experiência, ele considerava ser vontade de Deus conhecer e respeitar os idiomas como instrumentos a serviço do acesso e difusão das escrituras sagradas. Segundo ele, este aprendizado é essencial “para pregar, governar e administrar” e, sobretudo, “quando é necessário falar com mais pessoas do que apenas com o vizinho João” (Lutero, 2000, p. 52).

Alemanha e Brasil. Com noções totalizantes, privilegiando as narrativas sobre os heróis e suas conquistas,³⁰⁸ estudava-se a “evolução do novo império alemão” e a História do Brasil “da descoberta até a modernidade”, enquanto eram trazidos para a sala de aula “conhecimentos exactos da América do Sul e da Europa”, utilizando-se de “esboços cartográficos” e cálculos de latitude e longitude (A República, 21 dez. 1907; DS, 1913).³⁰⁹ Como recurso visual, esses mapas constituíam-se em material didático relevante para a contextualização dos fatos no tempo e no espaço e os alunos eram envolvidos em situações de aprendizagem que implicassem a sua elaboração. Dessa maneira, eles poderiam desenvolver alguns procedimentos – observar, desenhar, comparar, interpretar, representar – que os levassem além da espacialização dos conteúdos e conhecimentos adquiridos. No caderno de um aluno, à página 13, foi encontrado um desses mapas, elaborado por ele, em seu “ofício” de estudante.

Figura 14



MAPA DO “RIO DA PRATA”, E SEUS AFLUENTES, DESENHADO PELO ALUNO.
FONTE: DS. *Caderno*, 1902, p. 13.

³⁰⁸ É o que sugerem as atividades realizadas no caderno do aluno, relatando fatos e datas importantes da história germânica (DS. *Caderno*, 1902).

³⁰⁹ As primeiras abordagens da geografia, ao implantar-se nos currículos escolares, no final do século XIX, antes de constituir-se como disciplina acadêmica, consistia em uma “monótona coleção de fatos e cifras geográficas” (Goodson, 1990, p. 236).

A ênfase dada à história da Alemanha por meio dos conteúdos³¹⁰ da matéria escolar – a história do povo germânico desde o tempo das Cruzadas, os alemães no Brasil, a nação e o povo alemão na atualidade, os três imperadores Hohenzoller – em atividades semanais regulares, envolve significados e construções simbólicas. Nesse sentido, o estudo de fatos e feitos históricos, representativos do passado a ser memorado, levariam o aluno a conhecer melhor aquela pátria distante e, por conseguinte, a criar/manter elos culturais e de afetividade.³¹¹ Por sua vez, as referências a uma memória única, com datas e heróis específicos, celebrados por todo o alunado, e as representações hegemônicas construídas em torno dessa memória – imagens, rituais, linearidade entre o presente e os mitos de origem – contribuíam para que se desenvolvesse um sentimento de continuidade e de alteridade, auxiliando no processo identitário daqueles que compartilhavam esse ensino.

O papel do ensino escolar da História como difusor de determinados valores morais e cívicos, dando a conhecer o que a nação deve saber sobre seu passado, vem sendo destacado pelos historiadores dessa disciplina e o caso do Paraná não difere do conjunto de outros estados brasileiros quando a sua implantação na grade curricular das escolas públicas foi imposta para auxiliar na tarefa de legitimação dos ideais republicanos (Schena, 2002). América Sabóia (1978, p. 33) lembra de suas lições no livro de História, com seus heróis, mártires e “traidores”, seus “rasgos de coragem” e “atos de covardia” e afirma que, por meio desses nomes e fatos, jamais esquecidos, aprendera a fazer distinção entre “patriotismo e servilismo, barbárie e civilização”. Pela análise dos conteúdos estabelecidos pela *Deutsche Schule*, entretanto, os valores ali desenvolvidos visavam a identificar o aluno com a nação alemã – inclusive com a tradição monárquica, num movimento contrário ao estabelecido pelo regime implantado em 1889. Em relação à escolarização dos imigrantes italianos, talvez tenha se desenvolvido o mesmo processo de identificação. Embora devamos considerar os diferentes contextos históricos e, portanto, as características próprias de cada uma dessas iniciativas, as quais Lúcio Kreutz (2003) demonstrou serem bastante diferenciadas, a “escola

³¹⁰ Ariclê Vechia (1998a, p. 235), que teve acesso a um manual escolar utilizado pela escola em 1888, “*Deutsche Sprachschule – Grammatik, [sic] Orthographie und Stil*, publicado em Leipzig e Berlim, em 1888.” afirma que os textos versavam sobre o modo de vida alemão, sua história e geografia, ressaltando “os valores da cultura alemã”.

³¹¹ Esses procedimentos, fazendo passar mentalmente diante dos olhos do alunado os fatos relacionados à terra de seus ancestrais, fariam despertar nele um forte desejo de conhecê-la, o que no imaginário infantil poderia ser efetivado. Como exemplo extremo, a imprensa focalizou o desaparecimento temporário de 2 crianças, Max e Paulo, de 11 e 12 anos, alunos da “escola do Pe. Auling”, que traziam consigo esse desejo. Após a saída da escola no sábado, ao meio-dia, eles não foram mais vistos, causando a preocupação dos pais. Ao serem encontrados, explicaram que tinham se detido para ver o “circo de touros”, atrasaram-se e resolveram “seguir a linha férrea” para embarcar em Paranaguá “com destino à Europa”. Afirmando que a casa paterna e a atitude dos pais não davam margem para essa atitude de fuga, comentava-se o “caso curiosíssimo” (A República, 27, 28 e 29 abr. 1903).

italiana” de Campinas (SP) teria objetivado também uma identificação do alunado com a Itália. Ao analisar os manuais escolares ali utilizados, foi dado a perceber, a Rosa Lydia Corrêa (2000), conteúdos que levavam o aluno a exaltar a família imperial e a carta geográfica da Itália, inculcando valores e deveres para com a terra de seus ancestrais, tais como ser bom, inteligente e estar pronto para sacrificar sua vida por ela.

A *Deutsche Schule*, com o idioma e o conhecimento histórico-geográfico distinto das escolas públicas, apresentava ainda uma pluralidade de temáticas no interior dos conteúdos da matéria História Natural. Estes eram desenvolvidos com base na observação da natureza, “dos animais e plantas” (1895) ou das “observações da vida,” como ficou estabelecido no programa do quarto ano (1913), delineando-se pois uma aprendizagem de elementos básicos, que envolveriam as áreas da Botânica e da Biologia. Pela descrição genérica dos conteúdos e embasados nas discussões levadas a termo no item 2.2, esta aprendizagem traria apenas noções rudimentares das ciências, visando a não comprometer a fé religiosa do alunado. Podemos pensar que a aprendizagem levada a efeito a partir da observação fosse voltada para a compreensão/formação religiosa e moral, tal qual acontecera nas escolas britânicas do século XIX (Goodson, 1995, p. 123), onde o método intuitivo ou “lições de coisas” alcançara êxito.

Os pressupostos e procedimentos dessa metodologia, suas concepções e formulações pedagógicas nos são revelados por Vera Teresa Valdemarin (2004). Pelo exame realizado pela autora, dos manuais escolares produzidos no século XIX e indicando o método, um de seus princípios norteadores era o de levar o escolar a utilizar/aperfeiçoar os sentidos preparando-o para a construção do conhecimento. A partir da observação, ele era estimulado a perceber sua realidade, o local onde vive, “as coisas”, os objetos que lhe estavam próximos e acessíveis, sendo capaz de fazer relações simples para, posteriormente, atuar em horizontes mais amplos e complexos. Na prática, as atividades deveriam ser dirigidas mediante perguntas e respostas, provocando o raciocínio e estimulando a percepção.

Nessa metodologia, “a descrição da natureza” – suas diferentes formas, texturas, sons, cores, odores – assumia importante função, permitindo que o aluno alcançasse um nível de “interesse empírico da observação” ao final do curso. Seu conteúdo abrangia noções de botânica e mineralogia (DS. *Caderno*, 1902) e culminava em um “adiantamento do interesse estético, devendo o aluno conhecer as cores e a simetria; ele vê o bello corporificador da natureza; dessa maneira a contemplação esthetica e meditada é o fim maximo do ensino desta matéria, tanto nessa classe como nas outras” (A República, 21 dez. 1907).

A instrução pelos sentidos se torna clara nesse plano de ensino. O aluno é induzido a investigar, a familiarizar-se com os objetos, a aguçar seus sentidos, sua sensibilidade para apreciar a ordem, a estética, a cor, a simetria e desenvolver seu raciocínio. Por meio do ensino intuitivo, ele iria “aprender a ver”.³¹² A metodologia aplicada na *Deutsche Schule* foi objeto de registro no relatório de inspeção escolar, tendo sido observado que

o alumno recebe a noção concreta, põe-se em contato com o mundo. A memória da criança cedo substitui-se pela memória do homem de ciência e de trabalho, subordinada aos pontos de referência, reforçada pelas memórias tátil, visual, auditiva; afinam-se os sentidos no perceber as semelhanças e diferenças, as coexistências e sequências (Paraná. *Relatório*, 1908c, p. 50).

O livro de leitura também enfatiza esse aspecto a ser desenvolvido, a educação dos sentidos. Ao introduzir as vogais (*Deutsches Lesebuch*, 1914, p. 5-7), a imagem de uma orelha ao lado da palavra *Ohr* (orelha) reporta o aprendiz ao sentido da audição, enquanto um olho humano e o vocábulo *Auge* (olho), representam a visão. Mais adiante, a despeito de seu acento religioso e a intenção de formar hábitos disciplinares, um texto auxilia a criança a tomar consciência de seus órgãos sensoriais:

Eu tenho:

1. Dois olhos, claros e atentos que se viram rápidos para todos os lados; eles enxergam as flores, árvores, arbustos e lá em cima o belo céu azul. Tudo o que é de Deus, posto a minha disposição para que eu possa ver.
2. Dois ouvidos me foram dados para que eu possa ouvir quando minha querida mãe diz: “Filho, obedeça, não faça isto.” Ou meu pai chamando: “Vem cá rápido; eu gosto muito de você meu bom filho”.
3. Uma boca sim, eu também tenho uma boca; que deve ser bem usada. Posso perguntar tantas coisas; posso dizer meus pensamentos, rir e cantar. Posso rezar, louvar e agradecer a Deus no céu.
4. Um coração. No peito eu tenho um coração, que embora pequeno bate com alegria e ama com fervor o meu pai e minha mãe. E sabem vocês de onde veio meu coração? Foi Deus quem me deu: O coração, o amor e minha vida também (*Deutsches Lesebuch*, 1914, p. 94).

Essa mesma diretriz pedagógica foi percebida em outras escolas particulares mantidas por imigrantes alemães e/ou seus descendentes (Fouquet, 1974; Kreutz, 1994; Rambo, 1996; Fiori, 2003). O processo de transmissão dos saberes partia da “realidade” do aluno, o observado, o concreto, a *Realia* (do latim, “coisas objetivas”).³¹³ Este termo cedeu sua raiz à

³¹² “Eu aprendi [a] ver com os olhos e o coração (...). Isto foi um grande presente que nós ganhamos, (...) conhecer e ver o que está ao redor de você.” A afirmação é de uma ex-aluna do final do período analisado (Marckmann, Isa. *Entrevista...*. Curitiba, 10 set. 1998).

³¹³ Daí a criação da *Realschule* alemã, em meados do século XVIII, resultante de um movimento, alavancado na Alemanha, que rompia com os métodos da Renascença e da escolástica, colocando o aluno em contato com as coisas (Durkheim, 2002, p. 269-272). Em Curitiba, esse modelo teria inspirado Libero Teixeira Braga a

denominação do método – realismo pedagógico – e passou a caracterizar um conjunto de matérias – geografia, ciências naturais, história natural, história – que auxiliavam o aluno a compreender e expressar as realidades mais complexas. Tal agrupamento, entretanto, não era considerado o enfoque principal do processo educativo, que deveria estar voltado para um saber utilitário, priorizando-se a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e da religião.³¹⁴

Com a ciência dos números, a aritmética, aprendia-se a relação entre os números e sua representação escrita,³¹⁵ desde o primeiro ano, ampliando gradativamente esse conhecimento ao longo do curso, com a inserção das quatro operações e até o exercício de cálculos mais complexos – problemas matemáticos, conversão de medidas e de frações, cálculos monetários e percentuais, contabilidade, matemática comercial, cálculo de juros, utilização da regra de três em problemas simples. Como observara o professor da escola alemã de São Paulo, “todo trabalho movimenta dinheiro e crianças devem aprender como se lida com ele” (Keller, 1937, p. 200), ou seja, visava-se a instrumentalizar o alunado para a vida prática.

Os estudos de arithmetica e algebra são os mais praticos que imaginar se pode. Os alumnos habituum-se a calcular mentalmente, de sorte a dispensarem as delongas da escripta; os problemas e equações enquadram-se, rapidamente, nas regras que o professor ensinou, sem tratar do como e do porque (Paraná. *Relatório*, 1908c, p. 50).

Nesse sentido, decorar a tabuada e desenvolver o cálculo mental eram consideradas ferramentas preciosas, levando-se em consideração que nem sempre era possível dispor de lápis e papel. Lucio Kreutz (1994, p. 48) que tem se dedicado a compilar os manuais escolares utilizados pelas escolas alemãs, percebeu que esse material fora elaborado e editado na perspectiva do realismo pedagógico, sendo adaptados especialmente às escolas rurais. Aventamos a possibilidade de essa diretriz ter sido elaborada desde a Alemanha, que editava “cartilhas de cálculos” para serem adotadas em suas escolas públicas. Dois desses exemplares chegaram a ser utilizados na *Deutsche Schule*, contendo “tarefas para cálculos orais e escritos”, com números inteiros, decimais e “operações comuns usadas na vida prática”.³¹⁶

denominar seu estabelecimento de ensino de “Eschola Realista”, o qual objetivava instrumentalizar os alunos para “carreiras de alta esfera” (Dezenove de Dezembro, 15 jun. 1889).

³¹⁴ Sobre o ensino da religião, a documentação selecionada aponta a inclusão na grade curricular de “História Bíblica” para os anos de 1912, 1913 e 1916.

³¹⁵ No idioma alemão, os numerais quando agrupados para representar as dezenas são lidos de forma invertida, começando pelo seu final. Nesse sistema, o número 25 é lido como *fünfundzwanzig* – “cinco e vinte”, e para o 93, fala-se *dreiundneunzig*, ou seja “três e noventa”, por exemplo.

³¹⁶ *Rechenbuch für Volksschulen*. 90.^a ed. Münster: Aschendorff, 1909, capa simples, cor verde, 12 x 19 cm e o nome de seu usuário, 32 páginas; *Rechenbuch für Volks und Fortbildungsschulen*. 32.^a ed. Münster: Aschendorffsche, 1912, capa simples, cor verde, 12 x 19 cm, 116 páginas. Editados para as escolas públicas alemãs, contêm exercícios para cálculos orais e escritos.

Esse treinamento dos alunos para o cálculo mental, de grande utilidade na vida cotidiana, seria incentivado pela escola, desde o segundo ano escolar, quando se estabelecia que o tempo previsto para as aulas de Aritmética seria dividido em duas partes iguais, “meia hora de cálculos mentais e meia hora de cálculos escritos” (DS. *Relatório*, 1913). No final do ano letivo, quando os exames representavam uma exibição pública das atividades escolares, a demonstração dessa habilidade causava boa impressão: “No estudo da arithmetica surprehendeo-nos extraordinariamente a facilidade com que os pequeninos alumnos resolvem de cabeça, instantaneamente, as operações fundamentaes, propostas com enormes números” (A República, 8 dez. 1906).

A esta apresentação, descrita pelo articulista, seguiram-se outras que visavam demonstrar as habilidades musicais adquiridas pelos alunos durante as práticas de Canto. A matéria é denominada em alguns momentos como Música (*Singen*, 1913, indicando o verbo cantar ou canto coral), e em outros, apenas como Canto (*Gesang*, 1903, podendo significar canto ou hino religioso). A nomenclatura “música”, pelo seu conceito abrangente, fornece inúmeras possibilidades de trabalho, mas, no início do século XX, como matéria de ensino, teria um caráter teórico e de formação básica enquanto o “canto” estaria atrelado às práticas de canto coral e/ou orfeônico. Wilson Lemos Júnior (2005, p. 14), que discute sobre as diferenças entre estas denominações, também apresenta um artigo de 1907, no qual o autor, Veríssimo de Souza, refere-se à inclusão da matéria na grade curricular da escola secundária pública paranaense como uma decisão inspirada no modelo escolar alemão e de “outros paizes cultos”.

Sua escolha para integrar-se ao currículo da *Deutsche Schule* teria obedecido às finalidades educativas e disciplinares que ela proporcionava, ao mesmo tempo em que criava/desenvolvia a sensibilidade e uma cultura musical nos participantes.³¹⁷ O canto, além de servir como instrumento eficaz para a aprendizagem, organizando e canalizando significados por meio dos sentidos, cumpre com sua função higienista, levando o aluno a conhecer o funcionamento interno de seu próprio corpo e a desenvolver alguns hábitos corporais para o exercício de sua voz, existindo uma série infindável de técnicas, exercícios e indicações posturais, facilitadores dessa tarefa. O conteúdo programático dessa matéria abrangia “ária e rythmo”, centrando-se na aprendizagem de canções populares nos idiomas português e alemão (A República, 14 dez. 1905), e a teoria musical, para todas as classes, era

³¹⁷ Como a coleção de cantos do Barão de Macaúbas demonstra, já no Império os escolares brasileiros aprendiam a entoar alguns cantos em alemão. Disponível em: <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM67-03.htm>> Acesso em: 13 ago. 2002.

posta em prática nas canções populares e cânticos de até três vozes,³¹⁸ “com ênfase para o Hino Brasileiro”, que recebera um arranjo do maestro Leo Kessler (DS. *Relatório...*1913). No fim do período, o maestro e compositor Carlos Frank foi encarregado de ministrar a matéria escolar, cujas práticas eram acompanhadas de instrumentos musicais, como o piano, ali presente em 1907.

Na primeira parte deste trabalho, pudemos perceber o papel relevante da música instrumental e dos concertos vocais, junto aos alemães, enriquecendo os eventos, as comemorações, as celebrações nas sociedades, na escola, na igreja. Ao empreender a Reforma, Martinho Lutero percebeu a importância da música para a educação da sensibilidade, chegando a criar/traduzir hinos para que os fiéis pudessem participar do culto dominical, com o canto conjunto. Mais tarde, alguns músicos dedicaram seu tempo a compor cânticos de louvor a Deus, dentre eles, Johann Sebastian Bach (Dreher, 2003) Atrelado à formação religiosa, o ensino da música e do canto proporcionavam à *Deutsche Schule* diversas oportunidades para se dar a ver, como um grupo organizado, durante os eventos, apresentando o resultado de seu trabalho educativo para um público maior.

O ensino da Ginástica³¹⁹ também cumpria o mesmo papel, promovendo a visibilidade da escola que visava manifestar sua proposta de educação, preocupada com o desenvolvimento não apenas do intelecto, mas dos sentidos, da estética, da disciplina corporal. Talvez alguns versos fossem entoados durante os exercícios físicos, organizando compassadamente suas práticas e valorizando-as. Nas canções selecionadas para o livro de cânticos, a máxima *mens sana in corpore sano* esteve presente, pedindo aos céus pela saúde do corpo e da alma, ou apontando para a saúde corporal como condição importante para a do espírito. Como exemplo, a canção de seis estrofes, intitulada “O espírito aventureiro do atleta”, termina com os versos: “alegres caminhamos logo cedo/ alegres voltamos tarde à noite/ espíritos são em corpos são/ assim somos nós, atletas” (Gebhardt, 1898, p. 86).

Os exercícios praticados em atividades corporais e grupais, “ordem unida, marchas, jogos, ginástica rítmica e em aparelhos” (DS. *Relatório*, 1913), proporcionavam noções de organização, reforçavam o sentimento de equipe e aguçavam a atenção, a percepção, a concentração, referenciais condizentes com a cultura escolar da *Deutsche Schule*. As práticas

³¹⁸ Os coros podem ser mistos – formados por cantores de sexos e idades diferentes – ou constituídos apenas de vozes femininas, masculinas ou infantis. Para sua formação, exige-se afinação, ritmo e algumas noções teóricas, como o solfejo. Normalmente, o coro se compõe de quatro vozes: soprano, contralto, tenor e baixo.

³¹⁹ As designações Ginástica e Educação Física eram utilizadas concomitantemente, durante o período em foco e até em período posterior, como indica o trabalho de Sergio Chaves Júnior (2004), sendo que Francisco Negrão (1935, p. 116), ao comentar sobre o ensino paranaense em 1884, utiliza-se das duas denominações, num mesmo parágrafo, alertando para os benefícios dessa prática escolar que minimizaria o “esfalfamento mental”.

impostas podem ser ainda pensadas pela concepção eliasiana de aprendizagem dos autocontroles, um treinamento desenvolvido por meio de hábitos corporais. Com vistas a uma ordenação social, o desenvolvimento de algumas qualidades físicas, como flexibilidade, agilidade, equilíbrio, contribuiriam para despertar nos alunos o gosto pela educação física e pela prática esportiva, moldando corpos saudáveis e harmônicos, maximizando suas capacidades e mantendo-os ocupados em seus momentos de lazer.³²⁰

Na primeira década do novecentos, a imprensa divulgava algumas notas sobre a necessidade dessa prática para a educação como um todo, compreendendo-a como “o eixo em volta do qual deverá girar a educação mental e esthetica”. Tendo a medicina como esteio, enfatizavam-se os aspectos da higiene e da saúde para alcançar o “progresso intelectual” ao mesmo tempo em que se recorria aos gregos, “povo forte, resoluto e bello”, incentivando a prática de exercícios ao ar livre, inclusive para as moças (Diário da Tarde, 15 jun. 1904; 30 jun. 1909).

Pelo quadro (n. 8) de matérias da *Deutsche Schule*, percebe-se a ausência da Ginástica apenas na programação de 1907. Esta lacuna deve ser imputada ao fato de, durante esse ano letivo, o espaço destinado a essas práticas corporais estar sendo ocupado pelos materiais e/ou entulhos acumulados durante a fase de ampliação do edifício escolar, ou até mesmo passando por uma fase de remodelação, como acontecera com o jardim que demandava restauros (Diário da Tarde, 17 dez. 1907). O conjunto de fontes³²¹ nos leva a crer ser esta uma exceção, permitindo-nos afirmar que a prática de exercícios físicos fez parte das atividades escolares durante todo o período analisado. Um outro elemento significativo trazido para o quadro de matérias, diz respeito ao ano de 1912, cuja fonte é o boletim de uma aluna. Este indica que a matéria “ginástica” esteve presente nas práticas femininas, juntamente com os “trabalhos de agulha” e o “ensino de serviços domésticos” ou a administração do lar, ao menos para a última série do curso. A aluna, que estava cursando a série final, recebera o conceito “boa”, na avaliação de seus exercícios físicos.³²²

³²⁰ A prática da ginástica está atrelada à obra de Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), que visava reavivar o sentimento nacional alemão por meio da promoção do exercício físico, atitude que tornaria o homem forte e harmônico com o desenvolvimento de suas qualidades físicas e morais. Para a prática do *Turnen*, exercícios físicos/ginástica, foram desenvolvidos aparelhos, *Geräte* (*Gerät*, no singular), como as barras paralelas ou a fixa, daí o termo *Turnengeräte*, aparelhos para ginástica, e a expressão *Turnen mit Geräte*, ginástica com aparelhos.

³²¹ Entre elas, podemos citar o depoimento do Sr. Carl, aluno da *Deutsche Schule* em 1917; 1919 a 1924. Suas memórias, mesmo que seletivas, enfatizam que a prática do *Turnen* havia contribuído para sua saúde. Com 87 anos, o entrevistado também participava de um ensaio semanal de canto coral (Raeder, Carl. *Entrevista...*, 2 de maio de 1998). Lembrando que a diretoria intentava a ampliação de seu espaço físico, em período anterior a 1902, alegando ser o local insuficiente para os exercícios físicos, informamos ainda que, na década de 1920, a escola adquiriu um conjunto de lotes que passou a ser utilizado para as práticas esportivas.

³²² O boletim vinha impresso e preenchido nos dois idiomas, português e alemão.

Dentro do espírito do método intuitivo, a educação corporal – ginástica e canto – deveria ser pensada como um instrumento de trabalho, um contrapeso para a atividade intelectual (Valdemarin, 2004, p. 113). Ao alternar a atividade física com as do intelecto, estabelece-se um ritmo cadenciado que orienta e disciplina a aprendizagem. Gradual e organizadamente, controlando o lúdico e o trabalho, modelando condutas e direcionando saberes, com o auxílio de material próprio, criam-se condições para estimular o aluno a adquirir conhecimentos.

No âmbito dessa concepção metodológica, baseada na observação do concreto e no aprimoramento dos sentidos, os utensílios e objetos variados são alçados à condição de elementos essenciais do processo ensino-aprendizagem, peças importantes para seu desencadeamento. Esse material, associado à qualidade de ensino e considerado como facilitador e produtor de aprendizagens, pode nos dar pistas para a interpretação das práticas educativas, especialmente as relacionadas com a leitura e a escrita. Produtos da ação do homem para estimular a sua observação, os artefatos materiais disponibilizados pela *Deutsche Schule* serão enfocados a seguir com o intuito de problematizar seus usos e significados.

5.1 As palavras e as coisas: *Deutsches Lesebuch* e *Musikalischer Kinderfreund*

Ao investigar a organização cotidiana do fazer escolar na *Deutsche Schule* como um processo que visava a transmitir/incorporar saberes, normas, práticas e condutas, levamos em consideração o papel desempenhado pelos instrumentos utilizados nesse processo. Na perspectiva de que o espaço e o tempo da sala de aula foram construídos historicamente para legitimar a escolarização e organizar os saberes, há que se pensar também em outros recursos materiais de que a escola lançava mão, em seu espaço, criando condições para a transmissão e incorporação de conhecimentos e valores, num tempo determinado.

Os artefatos materiais foram introduzidos com os mesmos princípios estabelecidos pelo controle do tempo e do espaço, visando à ordem e à eficácia do ensino. Nesse ambiente, em que corpos e mentes se conformam e se expandem, no qual não há espaço para o tempo ocioso, os objetos apresentam-se como alternativas para as práticas de ensino e a imposição de regras e de condutas, conjugando o rendimento e a produtividade do trabalho escolar com a sujeição ao silêncio e à imobilidade dos corpos.

Embora suas funções permaneçam inalteradas, esses utensílios devem ser pensados como resultado material de um plano de ação, envolvendo sujeitos e significados, relações e interações, com variáveis, portanto, cronológicas, espaciais e culturais. Nesse sentido, como sugere Agustín Escolano (2000, p. 319), os objetos seriam vestígios, “restos arqueológicos” que “falam em silêncio” dos valores e das concepções educacionais de uma determinada escola e podem testemunhar algumas particularidades de suas práticas educativas. Associando-se a essa concepção, Viñao (1995) aponta esses suportes materiais como uma das modalidades do conjunto de aspectos institucionalizados da escola, se examinados seus usos, funções, distribuições, permanências, simbologias.

Vistos sob esse prisma, os instrumentos de que a *Deutsche Schule* se valia para prover materialmente o ensino, melhorando sua qualidade, serão considerados em sua dinâmica como parte do todo da vida escolar, de sua cultura. As possibilidades de investigação dos artefatos materiais escolares foram mapeadas por Rosa Fátima de Souza (2007) que as compreende, em seu conjunto, como um estudo histórico da cultura material escolar. Com base em uma significativa bibliografia, a autora constata ser este um objeto de estudos em construção, possibilitando a decifração das práticas educacionais, e nos informa que o uso do termo, cultura material escolar, vem sendo utilizado pelos historiadores da educação que, instigados pelos aspectos inerentes à cotidianidade da escola, perceberam a potencialidade oferecida pela análise desses materiais, enquanto vestígios de práticas.

É nessa perspectiva, em busca de indícios que orientem nossa investigação, que iremos dialogar com essas fontes “silenciosas”. E, como nos sugere Carlo Ginzburg (1989, p. 144), delinea-se então um método de decifração/interpretação de pistas e sinais, no qual se faz necessário examinar os pormenores e o conjunto de todos os aspectos, para que possamos detectar o ambiente material e abarcar todas as suas dimensões.

Os materiais dos alunos foram coletados ao longo da pesquisa, por meio de indicações diversas, em suas residências ou na de seus descendentes. O fato de permanecerem guardados por tanto tempo já nos remete ao seu caráter simbólico,³²³ manifestando algumas das maneiras pelas quais seus portadores conferiam/conferem a esse material a condição de documento/monumento, no sentido atribuído por Jacques Le Goff (1984), como resultado de um esforço de impor ao futuro uma determinada imagem do tempo passado. Trazendo lembranças do tempo escolar, seus portadores atestavam a excelência da escola na qual estudaram, fazendo referência ao bom estado de conservação de seu material como uma imposição daquela cultura, embora se saiba que a sacralização do livro não tenha sido prerrogativa dos alemães e deva ser compreendida no âmbito do mercado editorial, associada ao valor da instrução (Bittencourt, 1993). Aos posicionados na situação de herdeiros, o material se desloca para a dimensão afetiva, representando suas origens, valores e formas de transmissão cultural. Percebe-se que, para alguns, o objeto estaria ainda associado à representação que a família faz de si mesma, atenta a preservar os vestígios materiais de um tempo passado, e/ou a rememorar as pegadas deixadas pelo antigo portador. Por veicularem sentidos, esses objetos foram selecionados como fontes, e os que se referem ao nosso recorte temporal foram separados em três conjuntos: livros didáticos, cadernos e boletins.

Ao primeiro agrupamento pertencem os livros, os manuais escolares apontados pelo senso comum como o material símbolo da escola (Choppin, 2000, p. 111). Os livros de Aritmética já citados (item 5, nota 316), o que visava a “exercitar pronúncia e escrita correta” das palavras,³²⁴ três livros para o ensino da língua alemã,³²⁵ dois livros de leitura para

³²³ Estes significados e representações são percebidos pelo historiador que os descobre também como relicários. Cf. CUNHA, Maria Teresa Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. (no prelo).

³²⁴ Nowack, H. *Sprachstosse für die Volksschule*. Breslau: Ferdinand Hirt, 1901. Tamanho: 25 x 13 cm; 32 páginas, traz o preço impresso em sua capa, 20 Pfennige. O autor apresenta-se como “professor do Seminário Real de Marienburg”. Sua capa veicula a propaganda de um manual destinado ao professor, com ditados e informações sobre como treinar o aluno no uso de seu material, enquanto a contracapa apresenta outras obras lançadas pela editora. Como conteúdo, exercícios de ortografia; espécies e declinações; formação de palavras; frases e pontuação; grupos de palavras para complementação e uso eventual na pronúncia, escrita e leitura.

³²⁵ Kahnmeyer, L.; Schulze, H. *Deutsches Sprachbuch*. 22. ed. Bielefeld und Leipzig: Velhagen & Klasing, 1904, Tamanho: 13 x 20 cm, 32 páginas; capa simples, cor marrom clara e preço estampado, 25 Pfennige, com exercícios para o ensino da gramática e ortografia alemã. O texto da parte inferior da capa informa a existência

iniciantes³²⁶ e um, contendo canções populares e religiosas, cuja edição demonstra seu caráter de longevidade.³²⁷ Por serem edições alemãs, apresentam um diferencial em relação às obras que circulavam na maioria das escolas alemãs das áreas rurais, em décadas posteriores a 1890, quando este material passou a ser produzido/editado no Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul, com maior intensidade (Kreutz, 1994, p. 61). Destes, privilegiamos os conteúdos dos textos e imagens dos livros de leitura e de cantos por aproximarem-se de nossos objetivos que não abarcam análises do idioma alemão e suas formas de aprendizagem.

O segundo grupo é formado pelos cadernos de um único aluno, Guido Straube, estudante da *Deutsche Schule* durante o período 1900-1902.³²⁸ Foi desconsiderada boa parte desse material, seja por conter anotações estenográficas e/ou esparsas e incompletas, seja por apresentar estudos de latim, de francês e de inglês, mais específicos para estudos no campo da História das Disciplinas.

Os boletins formam o terceiro conjunto, pertencentes a três alunos e referentes aos anos de 1900, 1912 e 1916. Eles contêm registros de códigos disciplinares, o elenco das matérias ministradas durante esses anos letivos, com as respectivas notas e/ou conceitos obtidos pelos alunos, assinaturas e observações de professores e pais.

Os manuais escolares selecionados como representantes da cultura material da *Deutsche Schule*, no período abrangente por este estudo, foram impressos na Alemanha, em caracteres góticos, para a aprendizagem da leitura e do canto no idioma alemão. Suas capas escuras, destituídas de atrativos e cobertas de tecido prensado, apenas apontam para suas finalidades pedagógicas: o primeiro, destina-se aos alunos brasileiros, como opção de leitura para o primeiro e segundo anos de escolarização; o segundo, identifica-se como “o amigo musical das crianças”, porém sua seleção de canções, “para a primeira e médias classes”,

de um suplemento para o professor, dividido em duas partes: para as classes primárias e médias e para as classes superiores.

Nowack, H. *Sprachlehre und Rechtschreibung*. 9. ed. Breslau: Ferdinand Hirt, 1901, capa dura cinza esverdeada, 20 x 13 cm, 96 páginas. O manual se destina às “classes superiores e primeiras classes de curso superior”.

Baron, Junghanns und Schindlers. *Deutsche Sprachschule - Sprachlere, Rechtschreibung und Aufsatz in konzentrischen Kreisen*. 38. ed. Leipzig: Julius Klinkhardt, 1913, capa marrom, 18x12cm, corresponde ao 7.º caderno de uma coleção, 30 Pfennige. Conforme o índice, o livro divide-se em 3 partes, enfocando o ensino da ortografia, da formação de palavras e da sintaxe em frases simples. A edição de 1888 já era utilizada na escola (Vechia, n. 307, p. 234, 1998); e a de 1913 se assemelha com a maioria dos dados apresentados na tiragem de 1907, arrolada em Kreutz (1994, p. 149).

³²⁶ *Deutsches Lesebuch für Brasilien - für das erste und zweite Schuljahr*. 5. ed. Berlin: G. Bernstein, 1914. Sem indicação de autor, com 196 páginas, capa dura revestida em tecido verde, 15 x 24 cm. Foram encontrados 2 exemplares. Conferir semelhanças com a obra de Grimm; Bürger, de 1909 e citada em Kreutz (1994, p. 80).

³²⁷ Gebhardt, F. *Musikalischer Kinderfreund*. Leipzig, 1898. O exemplar consultado, na 38.ª edição, possui 108 páginas, faltando os cânones constantes no índice. Sua capa dura é verde clara, 19 x 13 cm, possui reforço nas cantoneiras externas e anuncia o conteúdo: 175 canções populares, 40 religiosas para coral e 10 cânones, algumas com as notas musicais, indicando a melodia padrão para ser aprendida e entoada sem distorções.

³²⁸ As notas constantes em seu boletim escolar foram tomadas como referência para este recorte.

indica seu uso específico nas escolas. Este se diferencia daquele pelo seu tamanho menor, pela capa mais resistente e pela maior quantidade de informação nela contida, destacando-se também pelo número de edições e pela apresentação de seu autor, “professor da primeira escola pública de Leipzig”, conferindo-lhe certa respeitabilidade. Ambos, o livro de cânticos em sua trigésima oitava edição e o de leitura, em sua quinta, fazem supor uma boa aceitação frente ao público ao qual se destinam.

Figura 15

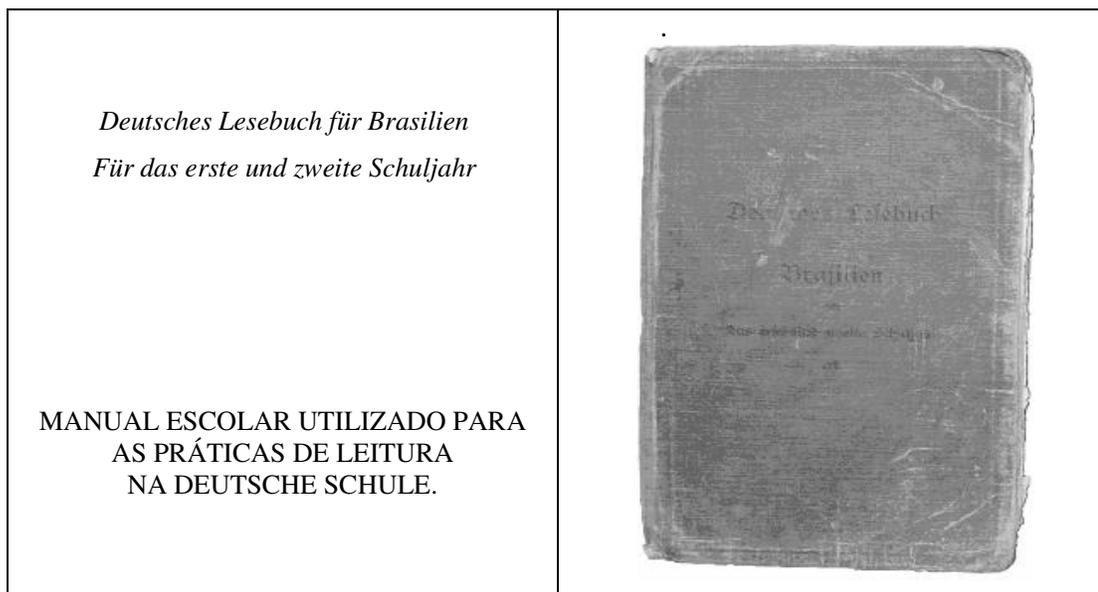
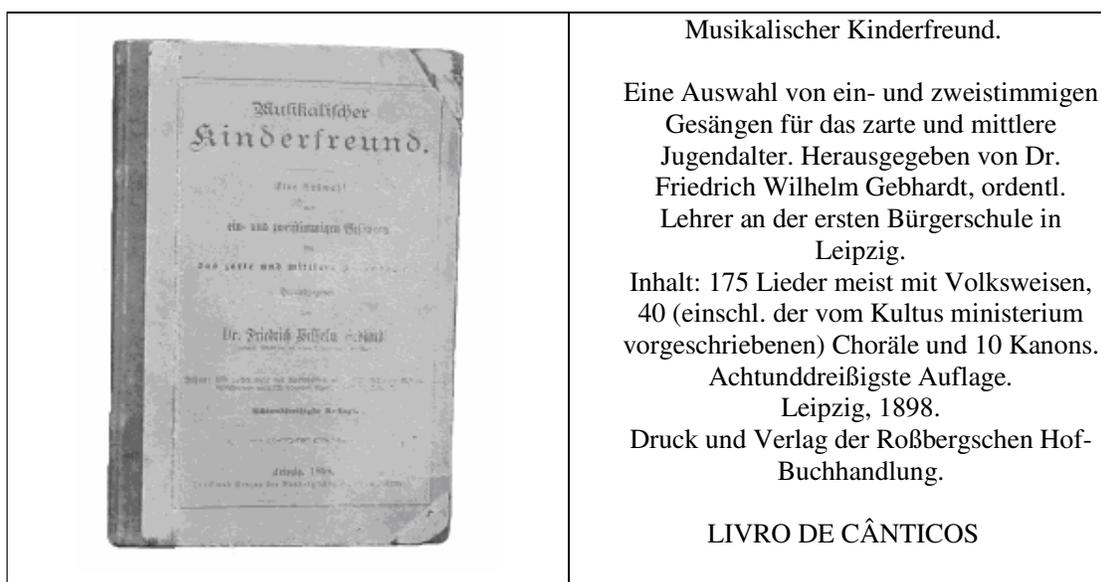


Figura 16



As páginas de rosto nos trazem outras indicações sobre o impresso, especialmente no que tange à edição do livro de leitura, pois o outro se limita a reproduzir o que já estava visível em sua capa. A proposta do *Deutsches Lesebuch* encaminhava-se para o ensino simultâneo do português e do alemão e, com esta finalidade, trazia anexadas palavras traduzidas e exercícios centrados nas dificuldades fonéticas. O livro de leitura havia sido pensado e elaborado com base na experiência de professores alemães e/ou descendentes em escolas brasileiras, reunidos em torno de associações.³²⁹ A necessidade de compilar textos mais próximos da realidade do aluno teria alavancado o projeto editorial, o qual, segundo informações constantes na própria edição, contara com a “supervisão das associações de professores católicos e evangélicos do Rio Grande do Sul”, ou seja, consoante com as opiniões, critérios e interesses desses docentes, representantes do campo religioso. Neste sentido, a ética e a moral cristã não estariam ausentes, pelo contrário, poderiam mesmo marcar a forma de educar os alunos dentro de seus princípios.

Em que pese esta seleção e os dispositivos de controle, é importante fazermos uma interpretação dos modos como se desenvolviam as práticas de leitura, a partir dos dados disponíveis. Em itens anteriores, discutimos sobre as determinações da escola sobre como ler e o quanto ler, no ambiente familiar e escolar. Iremos agora tentar nos aproximar de elementos residuais da recepção dos textos, realizadas na aprendizagem da leitura que se desenvolvia concomitantemente à da escrita, por meio dos três livros já citados, pertencentes a diferentes alunos.

O livro de cânticos, impecável em sua conservação, pouco nos diz das práticas de leitura a ele relacionadas. Ao lado do título *Musikalischer Kinderfreund*, na folha de rosto, encontra-se apenas um registro “*Deutsche Schule Curityba*”, em manuscrito desenhado à caneta de forma elegante e uniforme, com a última letra alongada, emoldurando o conjunto. As outras páginas primam pela limpeza, mesmo demonstrando terem sido bastante manipuladas por seu(s) usuário(s) e consoante com a proposta amigável do título.

Os dois exemplares do *Deutsches Lesebuch*, entretanto, embora pertençam à mesma tiragem, distinguem-se entre si devido aos usos que deles foram feitos. Um deles encontra-se em perfeito estado de conservação sem ter sofrido nenhuma intervenção escrita, trazendo apenas a marca de posse de sua proprietária e sua localização espaço-temporal: “Edith Strobel Curityba *Januar 1917*”. Neste caso, foi possível colher alguns dados sobre o livro por meio

³²⁹ “Associações de professores teuto-brasileiros” existiram no Brasil (RS) desde o século XIX (1898 para os católicos e 1901 para os evangélicos), servindo como instância de referência para atividades e necessidades dos docentes, bem como canal de união entre Igrejas e escolas. Neste sentido fizeram editar periódicos que tratavam da questão escolar (Kreutz, 2000, p. 171).

de uma entrevista realizada segundo a metodologia da História Oral,³³⁰ quando a depoente estava com oitenta e nove anos e ainda lembrava do dia em que o recebeu de seu pai como um presente duradouro. Segundo esta senhora, que já havia se utilizado de material impresso pertencente a seus primos, este deveria receber todo seu cuidado já que também poderia ser útil posteriormente a outros familiares e teria sido ele, o pai, quem inscrevera seu nome e data na folha de rosto (Strobel, 1998). Podemos atribuir essas recomendações à dificuldade de obtenção desses livros, não somente pelo seu alto custo, mas também devido aos obstáculos de importação maximizados durante o período de conflito mundial. Amarelecidas pelo tempo, as páginas abrigavam relíquias, “mil nada” de sua infância, – dobraduras, folhas, flores e pétalas secas.³³¹ Testemunhos de um senso estético, poderiam representar acontecimentos pessoais externos ao ambiente escolar.

O segundo impresso requer um manuseio cuidadoso devido à fragilidade de suas folhas já despregadas da costura. Na contracapa, entre anotações, desenhos e colagens, acima de um endereço posteriormente riscado, identificamos como sendo de “Propriedade de Berthold Brenner”, escrito em português. As colagens realizadas pelo processo de decalcomania representam um músico e um caçador, sendo que algumas páginas internas foram ilustradas da mesma forma com estampas de animais domésticos. No verso da folha de rosto, aproveitando o espaço em branco, foram desenhadas duas figuras masculinas, ligadas ao mundo rural e personagens constantes nos textos. Um deles representa um lenhador usando uma boina e segurando um machado acima da cabeça, como quem está prestes a utilizá-lo; o outro, de boné, serra um tronco de madeira que está apoiado em duas forquilhas. Ainda interagindo com o texto, as gravuras impressas foram colorizadas e as letras de impressão, transcritas em manuscrito gótico. Algumas palavras estão sublinhadas segundo uma lógica, selecionando-se apenas os verbos ou os vocábulos que terminam com o mesmo som, por exemplo. Resíduos de folhas secas e algumas manchas de tinta, juntamente com um mata-borrão, completam o conjunto de informações aliadas a esse suporte.

Os procedimentos fragmentados, seus interstícios e suas representações, encerrados “às margens”, no momento da leitura, fazem supor que o exercício de apreensão e

³³⁰ As entrevistas realizadas para pesquisas anteriores permitiram a coleta de objetos escolares e auxiliaram-nos a compreender seus significados. Margarida Felgueiras (2005, p. 90) também se beneficiou deste procedimento ao recolher os objetos materiais escolares, com o intuito preservá-los em arquivos para futura disponibilização e interpretação, e valoriza as informações e os significados que os atores lhe atribuem, compreendendo esses dados como “parte de um patrimônio imaterial da escola.”

³³¹ Práticas de registro semelhantes foram encontradas em arquivos privados de mulheres francesas do século XIX (PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 9, n. 18, ago./set. 1989) e, no Brasil, em álbuns de recordações femininas, na primeira metade do século XX (CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. *Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)*. São Paulo: Unesp, 2000).

compreensão do texto não se processou de maneira semelhante, podendo muitas vezes ter conduzido o leitor a um distanciamento da mensagem textual. As formas de expressão, seus registros ou sua ausência permitem identificar práticas e interpretações não necessariamente inerentes ao saber escolar, mas, sobretudo revelam o lado criativo da recepção e da relação com a linguagem textual. As situações proporcionadas para que o alfabetizado educasse sua sensibilidade e modelasse sua conduta, incorporando valores e hábitos, a partir de sua leitura, nem sempre estiveram vinculadas às suas práticas, uma vez que, conforme o depoimento citado, escrever nas páginas dos manuais escolares poderia ser considerado um ato indisciplinar, ou de depreciação se considerarmos o que diz, de forma implícita, o próprio manual: “Eu só tenho este livro; você me é caro, meu livro, (...) eu não vou sujar nem rasgar, daí o professor gosta de mim” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 57).

Talvez seja interessante fazermos aqui um parêntese para lembrar que a elaboração de material didático, para atender as escolas particulares cujo ensino se processasse em idioma alemão, já havia sido alavancada no Rio Grande do Sul, desde 1832 – uma cartilha cuja folha de rosto continha a epígrafe: *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr*, “o que Joãozinho não aprende, João não aprenderá mais.” Lúcio Kreutz, (2004, p. 235; 1994, p. 58) quem nos informa sobre a obra, afirma que a partir de 1870, as Igrejas evangélica e católica passaram a incentivar esse gênero de publicação, bem como as Associações de Professores, seus jornais e suas escolas de formação. As editoras responsáveis pela edição/circulação de material didático, “Rotermund”, em São Leopoldo; “Typographia do Centro” e “Selbach”, ambas em Porto Alegre, recebiam sugestões e críticas – por meio dessa imprensa e durante as Assembléias dos professores, cujo debate também era publicado, – podendo assim proceder às reformulações necessárias. Dessas discussões, o autor pôde apreender que os manuais didáticos não eram impostos, mas sim sugeridos como suporte para o professor e que, a partir da passagem do século, sua produção foi intensificada.

Temos ainda a notícia trazida pelo jornal alemão de que a “Sociedade Escolar *Deutsche Schule* de São Paulo”, hoje Colégio Visconde de Porto Seguro, decidira substituir seus antigos livros didáticos por outros que estivessem mais próximos da realidade brasileira, abrindo concorrência para o recebimento de projetos para manuais escolares (Der Beobachter, 5 out. 1895). Na edição comemorativa desta instituição educativa, afirma-se que a escola estaria empreendendo esse projeto uma vez que os livros “vindos da Alemanha”, adotados ali até então, “pouco ou nada” diziam da pátria brasileira (Donato, 1993, p. 32).

Diante deste leque significativo de ações efetivas para a implantação de manuais escolares produzidos em terras brasileiras, a escolha de um manual editado na Alemanha

torna-se, no mínimo, intrigante. O deslocamento para outro campo de produção torna-se significativo se considerarmos ainda que ele fora elaborado por professores atuantes nas escolas alemãs e membros das associações que promoviam as assembléias, citadas por Lúcio Kreutz. Nesta dimensão, podemos ventilar a possibilidade de existirem conflitos entre os meios de produção e edição. Talvez até pelo acúmulo de textos e de reformulações exigidas aos editores brasileiros, estes não conseguissem dar conta das impressões e montagens, tornando as publicações excessivamente morosas aos olhos dos produtores de textos. Há também a possibilidade de a matéria prima para a impressão ter um preço mais acessível na Alemanha, embora posteriormente, com os custos da distribuição e da exportação do material impresso, talvez não trouxessem compensações para o consumidor, que teria de arcar com o repasse do custo final, embora este fator contribuísse para a produção de sentidos em torno desse material, como demonstrou a entrevistada.

Fechando o parêntese, o conteúdo do *Deutches Lesebuch* consiste basicamente em provérbios e enigmas, fábulas e historietas de cunho moralizante, visando a transmitir valores e conselhos formativos por meio da leitura. Soltos ao longo das páginas ou fazendo parte dos textos, provérbios e máximas, rimados ou não, eram dotados de ritmo e facilmente assimiláveis pelo leitor. Alguns foram musicados e, com o auxílio da melodia poderiam ser acessados conforme a exigência da situação. “Rápida gira a roda / quando bem lubrificada. / Se queres um cavalo ligeiro / não deves economizar no feno. / (...) Anote bem esta palavra, / vai servir para toda a vida: / reto é o caminho para a escola, / sendo o professor o supervisor” (Gebhardt, 1898, p. 5). O manual escolar, cujos textos também objetivavam assegurar a incorporação de valores, por meio da leitura, utilizava-se muitas vezes de frases curtas e imperativas. No exemplo selecionado, a disposição visual do texto, – com o título grifado no original e o ensinamento moral centralizado e ocupando sozinho a última linha – sugere uma doutrinação:

A desobediência será castigada

“Crianças,” falou a mãe mosca para seus filhotes, “cuidem-se com o mel, com o vinho e com a vela acesa!” – “Bobagem,” disse a mosquinha mais nova, “mel é tão doce e gostoso, vou comê-lo.” Seus pezinhos ficaram grudados no pote de mel. “Ah!”, disse a outra, “vinho é uma bebida muito boa, eu beberei.” Bebeu, embriagou-se e morreu afogada no copo. “Mas a vela”, falou a terceira, “sua chama é tão quentinha, eu vou me aquecer.” Chegou perto, mais perto e morreu queimada.

– As coisas más parecem boas, doces e bonitas. Por isso crianças devem ouvir os conselhos dos pais, senão serão infelizes.

Quem não quer ouvir, terá de sentir (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 87).

Apelando para a sensibilidade infantil, afirmava-se que a desobediência acarretaria, impreterivelmente, o sofrimento e o castigo, num discurso muito próximo dos princípios da moral cristã. As situações sentimentais e maniqueístas também povoaram os manuais didáticos brasileiros, analisados por Circe Bittencourt (1993, p. 164), que as atrelou à concepção da infância como fase de formação da razão. Seus autores acreditavam que, nessa fase, a educação moral deveria desempenhar papel preponderante nos conteúdos dos livros didáticos, canalizando-a para o ensino ou religioso ou cívico.

A fábula era um recurso muito utilizado na literatura infantil pelo seu caráter ilustrativo, beirando a magia, sem deixar de introduzir preceitos morais, especialmente em sua conclusão. Esta coloca em evidência o lado negativo, tanto de seus personagens quanto ao que se refere aos prazeres dos sentidos, ao indicar que tudo que parece bom, doce e bonito leva aos caminhos do sofrimento, do padecer, como que lembrando ao bom cristão, das regras da vida terrena.³³² A conotação negativa é reforçada pela personificação das moscas que nos remetem à impertinência e a significados simbólicos das forças do mal. Segundo o Novo Testamento, a palavra belzebu, de origem hebraica, significaria *o senhor das moscas* (II Rs 1,2).

Como observa Roger Chartier (1990, 1991b, 2001), a leitura é uma atividade produtora de sentidos e suas práticas são criadoras de usos e de representações, oferecendo possibilidades múltiplas de recepção e compreensão. A apropriação de um texto, como uso inventivo e criador, depende da capacidade de leitura, – a primeira condição de seu acesso – da materialidade, das formas pelas quais atingem o leitor e, no caso do impresso, envolvem ainda as proposições do autor e do editor que operam no âmbito da circulação do escrito.

O livro de leitura apresentava ainda orações para diferentes horários e textos que auxiliavam o aluno a construir a percepção de temporalidade e a adquirir hábitos de estudo e de ordem, em relação ao seu material escolar. O célebre conto do “Chapeuzinho Vermelho”³³³ dividia espaço com textos sobre a História do Brasil e da Alemanha, e outros de natureza prática, abordando a cidade, a colônia, o trabalho e o insólito da natureza. A proposta de seus idealizadores de criar um livro específico para as séries iniciais de escolarização e aproximar o leitor de sua cotidianidade levou-os a selecionar temas que oferecessem algumas noções sobre a geografia brasileira, sua fauna e sua flora. Essa aproximação ia ao encontro da

³³² Essa compreensão nos remete à imagem pictórica *Os dois caminhos*, representativa do universo protestante. O caminho largo, à esquerda, apresenta às suas margens os prazeres mundanos, desembocando em labaredas, enquanto o da direita, anunciado por um pregador, é estreito, acidentado e sem atrativos, desembocando na “Cidade Santa”, a eternidade.

³³³ Na versão dos irmãos Grimm – Jakob Ludwig Karl (1785-1863) e Wilhelm Karl (1786-1859) - que apresenta um final feliz quando o caçador mata o lobo e devolve a vida à menina e à sua avó, diferente da versão de Perrault a qual termina com a personagem devorada pelo lobo.

metodologia intuitiva e fornecia munição para o professor desenvolver diversos conteúdos enquanto organizava a percepção dos alunos, também por meio da leitura. Os temas relacionados à natureza tropical e os que se referem ao trato com os animais domésticos e à precaução com aqueles mais desconhecidos pelo universo infantil estão presentes em quase a metade do total de textos.

No processo de decodificação textual, o leitor poderia estabelecer relações entre o conteúdo escrito e o mundo vegetal e animal, próximo da realidade do público consumidor, filhos de imigrantes e/ou seus descendentes que se radicaram no Brasil, em sua grande parte, habitantes de áreas rurais. Nestes locais, a agricultura e a pecuária consistiam fonte de renda e as crianças auxiliavam na produção familiar, sendo importante pois que a leitura estivesse vinculada à aprendizagem de noções básicas sobre o trato com os animais e as formas de aproveitamento das “dádivas da natureza”. Este potencial era uma das finalidades explícitas nas descrições de alguns de seus espécimes encontrados *in natura*, cujos títulos por si só são ilustrativos – “as palmeiras”, “a banana”, “os peixes”. Os animais, em geral, aparecem nos textos como personagens ou como foco de atenção, ora para valorizá-los como meio de obtenção de alimento ou de lucro, com a sua comercialização, ou ainda como auxiliar no trabalho; ora para compreendê-los como uma criação divina, ora para que as crianças aprendessem a respeitá-los pela sua natureza selvagem e por fazerem parte da criação divina. “Nunca afluja um animal por brincadeira pois ele sente dor como você” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 65).

Rios e matas serviam de cenário para algumas narrações nas quais a paca, o tatu, a jararaca e grande parte dos pássaros – quero-quero, tico-tico, bem-te-vi, etc. – e peixes – bagre, traíra, dourado, etc. – eram nomeados por vocábulos pertencentes à língua portuguesa, denunciando não ter sido possível fazer qualquer relação com um conhecimento anterior dessas espécies e/ou não haver uma denominação correspondente, no idioma alemão. Preservando-se o hábito antigo de “contar” histórias em linguagem simples, próxima à dos contos orais, os textos instigavam a curiosidade e favoreciam o desenvolvimento do imaginário infantil, podendo-se aventar a possibilidade de haver a intenção de provocar uma relação prazerosa entre leitor e leitura.

O Tigre ou Jaguar.

O tigre pertence à espécie dos felinos. Também é chamado de jaguar. Chega a ter dois metros de comprimento, a altura de uma mesa. Tem uma cor amarelo avermelhada sendo que a barriga é praticamente branca. Tem manchas pretas e anéis escuros. O tigre tem trinta afiados e muito fortes dentes; nas patas, grandes e curvadas unhas.

Nas regiões pouco habitadas do Brasil, ainda encontramos numerosos tigres, mais precisamente nas matas cerradas nas proximidades de lagos e banhados. Gosta de esconder-se na vegetação rasa. Durante o dia dorme. Logo de manhã cedo, à noitinha e em noites claras sai para caçar. É um animal de rapina. Chega sem medo até as casas dos colonos; se a porta estiver aberta ele entra.

O jaguar come cavalos, muares, bois, ovelhas, cabras e cachorros. Também gosta de jacarés, tartarugas, ratos, peixes e aves. Com muita fome ataca os humanos.

O tigre é muito forte. Chega a arrastar um cavalo morto a grandes distâncias, ou nadar com ele por um rio profundo.

O jaguar é caçado com arma de fogo ou capturado em grandes armadilhas. Os índios o flechavam com setas envenenadas. Sua carne tem gosto ruim. Sua pele pode ser transformada em lindo tapete.

Agora uma pequena história: em uma colônia duas crianças de oito e nove anos, brincavam na roça quando se aproximou um grande tigre. As crianças que não conheciam o bicho continuaram brincando, pensando que talvez fosse um cão grande. Então o tigre, como faz o gato ou o cachorro, começou a brincar com elas. Mas quando o bicho com sua enorme e pesada pata arrancou um grito de dor do menino, a irmã bateu no tigre com uma vara. O tigre então triste foi embora sem fazer nada às crianças.

Na Ásia vive um tigre que é ainda maior que o jaguar. É também mais perigoso. Sua pele amarela tem listas pretas (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 110).

Embora tenha sido comum designar a “todos os felídeos brasileiros de grande porte”, inclusive “os indivíduos melânicos da onça-pintada” como sendo tigres, lembramos que esses não habitavam nossas matas, mas sim as da Ásia e Índia. (Ferreira, 1986, p. 1675 e 1223). Não obstante a linguagem fluida, ela deixa perpassar o olhar estranho do europeu e as correspondências estabelecidas segundo suas próprias ordenações e hierarquizações. Diante da natureza selvagem e da necessidade de capturar o perigoso animal, os procedimentos são diferenciados, cabendo ao índio uma técnica inferior, superada ou obsoleta – o verbo é utilizado no passado – enquanto a arma de fogo e as grandes armadilhas são apresentadas como vantajosas e de uso corrente naquele presente. Os lances de expectativa e perigo aproximam-se do interesse do leitor e atendem os ditames da prática de leitura em voz alta, que também visava a interpretação gestual e fisionômica (Vidal, 2005, p. 80). A narrativa cria ainda uma atmosfera propícia para introduzir alguns conteúdos curriculares e outros externos a eles, apontando para o perigo de aventurar-se em locais “pouco habitados” e nas margens de lagos e, para mensagem subliminar e recorrente de que tudo que parece “bom, doce e bonito” pode não corresponder à realidade, o texto termina com um final feliz, graças à atitude de um de seus personagens.

A área rural, “onde o colono instala seu lar”, foi também abordada em oposição à área urbana, com instituições administrativas e com “sentido” econômico, “um local de mercado” na categoria weberiana (Weber, 1973). Os dois textos traçam paralelos entre esta e aquela, com ênfase em suas estruturas espaciais, suas necessidades, seus tempos e modos de vida diferenciados, entretanto, ambos perpassam a idéia de modelos de sociedade, nas quais todos

trabalham. A cidade foi representada como um conjunto de casas “próximas umas das outras”, margeadas por ruas, vielas e praças. Os edifícios públicos existentes, Igrejas, escolas e Prefeitura, foram designados com suas funções, bem como um grande número de profissionais, inclusive hoteleiros e farmacêuticos, afirmando-se que “a profissão vale ouro” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 125). Na colônia, “as pessoas dispõem de muita terra”, com jardim, pasto, “roça”, sendo que “muitos têm ainda um pedaço de mata nativa” e cultivam “tudo o que [se] necessita para viver. O excedente é vendido”. Ali também são encontrados “comerciantes e trabalhadores autônomos”, mas não há hotéis nem farmácias e “todos têm a aparência limpa e saúde, são bem trajados e gentis com os de fora. Durante as férias escolares, muitas crianças da cidade vêm para a colônia descansar, (...) o ar puro e a boa comida lhes dá uma nova aparência” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 128).

A despeito da contradição, supondo-se que onde não há hotel não existem visitantes nem demanda, não se pode minimizar a possibilidade de os hotéis estarem associados a uma noção de progresso e de descontrole disciplinar, palco de vícios e desordens,³³⁴ muito distante do cenário que se queria dar a ver. Em contraposição à cidade, o campo – produtor/fornecedor de alimentos – é representado como local benéfico, aprazível e salutar, podendo restaurar as forças daquele que vive em espaços alinhados com tempos cronometrados e, no jogo de contrastes, a simplicidade do trabalhador rural não impede de ser posicionado como aquele que tem hábitos modelares, ditos “civilizados”, como o da gentileza, da higiene e do bem trajar, reforçando a idéia do texto anterior de que “todas as profissões são dignas quando bem exercidas” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 125) .

Dirigido a um público específico, a comunidade escolar de fala alemã habitante no Brasil, o manual também inclui noções generalizantes sobre História do Brasil e da Alemanha. O primeiro tema apresenta uma seqüência de fatos ou “imagens” – este é o título do texto – que abrangem um longo período de tempo, desde a chegada de Pedro Álvares Cabral até a imigração do século XIX. O desenrolar dos acontecimentos, ou pelo menos os dignos de serem registrados, concorrem para que se instale a noção de desenvolvimento, de progresso, sendo que no final da linha “evolutiva”, encontra-se o seguinte extrato:

No século passado, muitos imigrantes alemães chegaram ao Brasil. Expressivamente numerosos, são encontrados hoje nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. No meio da floresta virgem, edificaram suas despojadas casas com troncos de árvores e tábuas. Com trabalho árduo derrubaram a mata, para instalar plantações onde cultivavam milho, feijão, tabaco, cana de açúcar e outras espécies de plantas úteis. O produto das suas lavouras é

³³⁴ Plenos de “cantos sombrios”, os hotéis, “templos do pecado” ou “altares” das “sete divindades”, foram vistos por alguns cronistas locais como símbolos de modernidade e progresso para Curitiba (O Paraná, 1911).

vendido nas cidades e, persistentes, muito trabalhadores logo alcançaram uma situação econômica que lhes permitiu substituir os seus barracos humildes por bonitas construções de alvenaria. Com o constante advento de mais colonos, as primitivas picadas agora são largas estradas carroçáveis. Também construíram igrejas e escolas e quem hoje cavalga pelas colônias depara-se com uma paisagem deveras agradável: as casas brancas dos colonos cercadas de palmeiras, laranjais e pastos verdes onde pasta um gado sadio, e ao fundo, a tranqüila mata atlântica (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 134).

Os imigrantes alemães, considerados representativos, segundo o texto, habitavam apenas no espaço geográfico delimitado pela atual Região Sul do Brasil. Estes foram agentes de ocupação e desbravamento da floresta graças às suas virtudes e propósitos, sendo suas ações consideradas pioneiras e pontos de referência para as novas gerações, este um tema comum na literatura produzida pelos imigrantes alemães e/ou seus descendentes (Seyferth, 1981, p. 108). A narração das realizações dos antepassados, ou seja, aquilo que se deseja ser lembrado e transmitido destas realizações, é uma característica da transmissão da memória, cuja função também é filtrar e selecionar. A representação construída pelo processo da aprendizagem da leitura efetivado pela escola incorporava e legitimava elementos organizadores de uma identidade cultural, operando para que todos participassem de alguma forma para a continuidade desse processo, seja valorizando seu esforço, seja incorporando sua persistência.

Visando a manter elos afetivos com a pátria de seus ancestrais, chama-se ao palco a figura de seu representante maior, o Imperador Guilherme II, juntamente com alguns dados referentes à sua biografia. Personagem central dos seis últimos textos, ele é retratado em momentos diversos de seu cotidiano, atento às necessidades de seus súditos, praticando a caridade, revelando seu senso de justiça, fazendo com que todos se associassem na alegria de “ter um imperador tão bom e amável” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 141). Organizando progressiva e harmoniosamente os saberes, o manual apresenta para leitura, no final do ano letivo, coincidindo com a proximidade das comemorações da festa máxima da cristandade, o texto que anuncia o término do livro:

Feliz Natal!

O imperador Guilherme II é um grande amigo das crianças e muita criança pobre desse vasto império tem histórias para contar sobre a bondade deste soberano. Em Potsdam, a cidade residencial do Imperador, no Natal, três garotos foram generosamente presenteados por Sua Excelência, que os vira na rua, em diferentes ocasiões. Depois que investigações mostraram que eram de famílias muito pobres.

Quando se aproximava o dia de Natal de 1891, as crianças aguardavam com alegria a chegada das festas. Porém nem todas, muitas sabiam que não haveria presentes. Dois meninos da cidade de Spandau, filhos de um inspetor federal, sabiam que o Natal seria magro, pois tinham muitos irmãos e o salário do pai era pequeno.

Mas os garotos sabiam que, além de um Deus poderoso no céu, havia um coração generoso na pátria alemã. Na escola os meninos já haviam apreendido a escrever, e muito bem. Rápidos sentaram e em segredo escreveram uma cartinha ao imperador que se encontrava em Potsdam. Seus pais, ocupados com suas obrigações quotidianas, mesmo na antevéspera do Natal, pouco tempo dispunham para outras coisas, além do que o parco orçamento natalino já se esgotara. Um filho precisava de uma nova jaqueta para o inverno, o outro de um par de sapatos, a filha receberia uma manta de lã, portanto brinquedos nem pensar.

Assim chegou a noite do Natal e o carteiro que subiu com uma caixa vistosa pela escada da humilde casa nem imaginava que se tratava de um presente do imperador. Os dois garotos, no entanto, com certa esperança, correram ao encontro do mensageiro postal gritando: “Isto vem do imperador! Isto vem do imperador!” Os pais reagiram com espanto. Rapidamente a caixa foi aberta e surgiram capacetes, espadas, armas e cinturões. Conforme haviam pedido: brinquedos que os pequenos príncipes não mais quisessem. E eles o fizeram com prazer. O pai a princípio ficou bravo com o atrevimento dos filhos, porém a bondade do imperador o comoveu, e pela primeira vez a família do pobre servidor, teve um feliz Natal.

Contando com a generosidade do Imperador alemão, o representante do ser supremo na Terra, as crianças tomaram a iniciativa de endereçar-lhe a carta, na esperança de verem concretizado seus sonhos de infância, os brinquedos. Estes, ao serem descartados pelos filhos do Imperador, promoviam seu enaltecimento e o despojamento dos ex-usuários. Pelo seu conjunto, “capacetes, espadas e armas”, representando a guerra, o militarismo, podemos identificar o papel ou função que o brinquedo assumia na casa imperial, servindo para a formação de comportamentos competitivos e atitudes militaristas, discutidas anteriormente.

Outros elementos presentes no texto colocam em evidência valores e atributos que tornam a família merecedora desta dádiva, e aproximam o soberano de Deus. Lembremos que houve um processo anterior de investigação da família, e da mesma maneira que “onde estou e o que faço Deus, meu Pai me observa” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 55), o Imperador podia também observar seus súditos e conceder graças a quem as merece. Os pais laboriosos, os pequenos estudiosos, todos conformados com o salário minguado do servidor público e com as prioridades familiares os tornaram dignos de serem contemplados com aquele gesto de bondade vindo do Imperador.

A relação intrínseca entre o manual escolar e a difusão/perpetuação de um sistema de valores foi analisada por Alain Choppin (2000), que lhe confere um papel determinante na função de “doutrinação” das jovens gerações. Sua elaboração obedece a uma estrutura lógica e coerente e apresenta-se como depositário de conhecimentos e de “verdades”, selecionadas e transmitidas por meio de textos, imagens, exemplos, que o autor denomina de “técnicas de manipulação”, constituindo-se em um instrumento de poder. Nessa compreensão, o texto investe-se de significação, contribuindo para que o leitor se sentisse um súdito alemão, orgulhoso dessa figura benfazeja, que o levava a valorizá-la mais e mais, numa atitude de apreço, respeito e estima muito próxima da adoração.

Embora tal representação da figura monárquica não tenha sido apropriada por todos e nem com a mesma intensidade, ela era celebrada durante as comemorações de seu nascimento e cultuada nas festas realizadas no interior da *Deutsche Schule* (vide itens 2.1; 3.2). Os testemunhos dos inspetores escolares e do representante da imprensa, em visita à instituição, nos revelam ainda que, juntamente com as bandeiras nacional e alemã, os retratos do Marechal Floriano, do Presidente da República, do “Chefe do Executivo Estadual”, e de Vítor do Amaral, as paredes da escola estariam sustentando a imagem de Guilherme II e de Bismarck, “em grandes e belas molduras e ladeados de folhagens” (Diário da tarde, 17 dez. 1907; A República, 14 fev. 1905). Símbolos de autoridade, sua distribuição nas paredes obedecia à lógica organizacional e disciplinadora, sacralizando o espaço escolar e a cultura ali transmitida. Enquanto bem simbólico talvez o retrato do Imperador alemão estivesse a exigir um outro, de maior beleza ou porte, uma vez que, logo após a passagem de oficiais da marinha alemã por Curitiba – tripulantes do “vaso de guerra” Panther, que estava ancorado em Paranaguá (Diário da Tarde, 4 nov. 1905) –, a escola havia sido brindada com uma obra de arte:

O secretario do consulado allemão sr Jasper entregou á escola allemã, como presente do sr cônsul Baerecke um rico quadro de Sua Magestade o Imperador Guilherme II em riquíssima moldura. Este quadro será não só uma constante decoração na escola allemã como também exortará a mocidade allemã a praticar e a exercer os costumes allemães, longe da velha pátria e da nossa gloriosa família soberana dos “Hohenzollern” ficando sempre submissa a mesma (Diário da Tarde, 9 nov. 1905).

A intenção de incitar os escolares a “praticar os costumes alemães” nos é revelada como um dever muito próximo do religioso, com o soberano onipresente e tornado objeto de culto naquele “templo” de saber. Com o mesmo objetivo, visando ao exercício da germanidade, a biblioteca escolar era obsequiada com obras impressas em alemão. Compreendendo o livro como um veículo eficaz para a circulação da cultura, considerava-se de extrema importância a formação e disponibilidade de oferta de sua coleção, permitindo estimular os alunos a complementar suas leituras e a aprofundar-se nas obras de escritores alemães. Com eles, criava-se um repertório comum de linguagem, ampliava-se o vocabulário e difundia-se a escrita ortograficamente correta. Outrossim, segundo os princípios estruturados por Martinho Lutero, no sentido de difundir a escolarização, não se deveriam poupar esforços materiais ou humanos para que a instalação de bibliotecas pudesse ser viabilizada nesses locais. “Que os livros bons sejam preservados, dizia ele, e não perdidos juntamente com as artes e as línguas” (Lutero, 2000, p. 42). Tentando resguardar apenas o

“bom livro”, percebe-se que havia uma prévia seleção em relação aos exemplares doados. Dessas doações, algumas obras eram distribuídas entre os professores, outras iam para uma biblioteca destinada a seu uso exclusivo e outras ainda ficariam ao alcance dos alunos, sendo direcionadas à biblioteca da escola para consulta e leitura individualizada. A distinção e o desdobramento das atividades realizadas com esse acervo era o de construir um determinado tipo de leitor, aquele que difundisse a literatura alemã, e não seria ilógico inferir que as doações seriam em grande parte originárias das editoras alemãs.

A frequência, o uso e os empréstimos dessas obras, efetuados mediante inscrição prévia, eram computados e registrados nos relatórios anuais, avaliando-se a ampliação do acervo e os resultados obtidos junto à comunidade escolar. No decênio de 1910, esse “importante fator cultural”, contava com 245 volumes e havia sido assiduamente freqüentada pelos alunos, “já as alunas, nem tanto”, denunciando falhas nas práticas da leitura espontânea. (DS, *Relatório*, 1913). Às voltas com fios e agulhas, contando pontos e seguindo modelos, tecendo rendas e filés, as representantes do gênero feminino ainda teriam de encontrar tempo hábil para outros enredos e disposição para desfazer outros nós, envolvendo-se nas malhas literárias das obras selecionadas da biblioteca escolar.

A relação entre a leitura dos textos e sua produção, ou seja, a representação com sinais do que se fala, se ouve, se observa, exigia uma aprendizagem que seria desenvolvida ao longo do tempo de escolarização. Saber ler e saber escrever e contar consistia na instrução mínima exigida pela escola primária, sendo desenvolvida e aperfeiçoada nas diversas etapas do curso, com práticas, procedimentos e objetos diferenciados. Segundo o método intuitivo, a observação das coisas deveria ser verbalizada por meio de palavras adequadas, cada qual com um signo próprio a ser registrado por escrito, num movimento que, partindo do simples para o complexo, envolvia os corpos, os sentidos, as palavras e as coisas.

Sendo assim, as questões abordadas sobre as práticas do ensino da leitura serão retomadas no item seguinte, quando iremos nos voltar para o escrever, enquanto aprendizado que envolve a conformação dos corpos, o domínio de noções específicas e o manejo de material apropriado. Traremos para o palco da análise os aspectos normativos impostos ao aprendiz e as condições materiais que participavam da dinâmica de aprendizagem.

5.2 Livros, aparelhos e objectos de Educação: o manejo das coisas

A percepção de uma cultura material escolar como expressão de atividades diferenciadas, produzidas e desenvolvidas no contexto educativo, leva-nos a relacionar essa materialidade à estrutura física e temporal da escola, compreendendo-a como parte do todo institucional. Como tal, estes artefatos materiais também não são destituídos de neutralidade, respondem a determinadas intenções, a necessidades educativas e disciplinares. Concebidos como contribuintes ao fazer escolar, instrumentalizando alunos e professores, dia-a-dia ao longo do tempo da escola, esses objetos do cotidiano possuem significados, “vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar” (Souza, 2007).

A escola utilizou-se e produziu artefatos materiais que nem sempre foram nomeados por ela ou inseridos no foco de análises histórico-educativas. E nem sempre podemos contar com um núcleo de conservação ou de preservação que disponibilize esses documentos. Neste trabalho, para possibilitar a problematização da materialidade da cultura escolar da *Deutsche Schule*, além da documentação produzida pela escola e daquela remanescente que pertencera aos alunos, recorreremos aos relatos e descrições realizadas pelos inspetores escolares e pelos articulistas, quando em visitas àquela instituição escolar.

Salientamos anteriormente que o método empregado na *Deutsche Schule* era o intuitivo, “aquelle de perguntas feitas á classe inteira”, como se referiu o presidente da Sociedade Escolar, em 1895. Tendo como base a observação das coisas e visando a educação dos sentidos, o método exigia um arsenal considerável de material que proporcionasse ao aluno ao menos uma experimentação visual dos objetos ou fatos, materiais “destinados a facilitar ao alumno a compreensão do que aprende” (A República, 9 mar. 1900). Os manuais pedagógicos vinham estampados com algumas gravuras que poderiam desempenhar este papel, trazendo para a sala de aula ilustrações que serviriam como focos de observação. Havia, entretanto, uma significativa produção de material concebida para prover as escolas de instrumentos facilitadores dessa aprendizagem, os quais foram apresentados como “livros, aparelhos e objectos de educação” (Dezenove de Dezembro, 11 abr. 1884), na *Exposição Internacional* realizada em Londres, e na *Exposição Pedagógica*, no segundo semestre de 1883, no Rio de Janeiro, quando alguns países se fizeram representar com seus mostruários de objetos.

Carl von Koseritz,³³⁵ que esteve neste local por duas vezes, englobou estes materiais como “coleções de todo gênero de instrumentos de ensino”, distribuídos em seis salas do edifício da Imprensa Nacional: mapas, cartas, atlas, globos terrestres, gravuras históricas, quadros anatômicos, quadros para o ensino da fisiologia, aparelhos de física, instrumentos matemáticos, esferas, livros, desenhos, moldagens em gesso, instrumentos de ginástica, mobiliário e ainda o resultado de alguns trabalhos manuais executados por alunas belgas. O Brasil havia sido representado por duas escolas, o Colégio Abílio e o Colégio Menezes Vieira, o qual, segundo o autor, seguia o sistema alemão de ensino e exibia, juntamente com sua coleção pedagógica inteiramente importada da Alemanha, a bandeira desse país ao lado da brasileira.

Moysés Kuhlmann Júnior (2001) ao analisar as *Exposições Internacionais* realizadas durante o período de 1862 a 1922, enquanto espaço de projeção de métodos e materiais pedagógicos, apresenta-nos os materiais exibidos pelo Colégio Abílio:

...para as matemáticas (aritmética, geometria, mecânica), astronomia, física, (hidrostática, pneumática, calor, óptica, eletricidade, magnetismo, acústica), química, geologia e mineralogia, botânica, zoologia, anatomia, coleções tecnológicas para lições sobre objetos (por ex.: quadros do reino vegetal e cartas de cores para instrução primária), geografia, história, desenho e escrita, leitura, acessórios de ensino, educação física (Kuhlmann Júnior, 2001, p. 202).

Como se pode depreender do texto, materiais dos mais variados estavam sendo difundidos como elementos imprescindíveis para gerar aprendizagem. Tornados materiais didáticos, eram exibidos no mercado para serem adquiridos pelas escolas interessadas em inovações, prometendo-lhes como retorno, além do ensino eficiente, o prestígio e o aumento de seu público.

Na condição de mercadoria, entretanto, o elevado custo desses instrumentos de ensino poderia inviabilizar sua implantação nas escolas públicas. Como bem observara Koseritz (1980, p. 171), para o ano de 1883, “como o país tem 6000 escolas públicas e uma coleção completa para instrução não custa menos de 500\$000 [quinhentos mil réis], seria necessária uma despesa anual de três mil contos, porque os objetos no correr de um ano se estragam ou

³³⁵ Koseritz (1980) escreveu, sob a forma de um diário, as impressões de sua viagem à cidade do Rio de Janeiro para poder editá-las em seu jornal, *Koseritz Deutsche Zeitung*, de Porto Alegre-RS. Sobre a *Exposição* (p. 135-138 e 169-172), comenta a participação dos Estados Unidos, Uruguai, Chile, Portugal, Espanha, Holanda, Inglaterra, Bélgica, França e Alemanha e registra, principalmente após sua segunda visita à *Exposição*, seu descontentamento com “a maneira absolutamente insuficiente” da representação alemã, desaparecendo perante “sua brilhante rival”, a França, considerando que a primeira deveria “ter ficado em casa com sua meia dúzia de coisas...”

ficam fora de uso”.³³⁶ No Paraná, onde a instrução pública dispunha de “escassos meios” com um quadro de professores “bastante acanhado em suas vistas e processos de ensino”, a aquisição “de mappas, modelos, globos, figuras, etc.” era sugerida apenas para a Escola Normal.³³⁷

A situação financeira da *Deutsche Schule* não era muito diferente. Suas aludidas despesas mensais demandavam auxílio ora do Estado, por meio de subvenções, ora da população em geral, convidada a participar das festas em benefício da escola, ora da comunidade escolar, chamada a contribuir com auxílios e doações. E se retomarmos a discussão do capítulo primeiro acerca da Sociedade Escolar, – suas novas diretrizes, o descontentamento de ambas as comunidades, evangélica e católica, – poderemos partir do pressuposto que, no final da década de 1880, com a diminuição de matrículas, reduzir-se-ia a possibilidade de investimentos dessa ordem, enquanto na década seguinte, o excedente financeiro teria sido direcionado para a construção do edifício escolar.³³⁸

Outrossim, a falta de indicações que comprovem a presença de um material industrializado em determinada escola, difundido como ideal para as “lições de coisas”, não infirma necessariamente a adoção da metodologia. O professor da Escola Alemã “Vila Marianna”, na São Paulo de 1906, utilizava sua criatividade para suprir a falta de material didático, montando aparelhos com materiais descartados e usando batatas para esculpir “cubos, tetraedros, pirâmides e outros corpos geométricos” (Keller, 1937, p. 198). O exemplo demonstra que a metodologia e suas práticas podem estar sujeitas a interpretações diferenciadas e nos leva a crer, juntamente com Valdemarin (2004, p. 108; 171), que o método pode ter sido aplicado nas escolas como exercício para iniciar o aluno no uso dos sentidos, ou somente em algumas áreas do conhecimento, cujo estudo envolvia a visualização

³³⁶ Talvez para as escolas particulares a aquisição desse material pudesse se tornar viável se tomarmos como base o montante máximo de cento e vinte mil réis (120\$000), cobrado anualmente pela escola paulistana “Collegio Teuto-brasileiro”, variando de cinco mil réis (5\$000) a dez mil réis (10\$000) mensais por aluno externo (A Província de São Paulo, 1883). Em Curitiba, em 1884, as anuidades eram de dezoito mil réis (18\$000) a vinte quatro mil réis (24\$000) por aluno (Heisler, 192[9], p. 74). Três anos depois, encontramos valores inferiores aos paulistas com o “Novo Collegio Allemão” e suas taxas mensais de dois mil réis (2\$000) a quatro mil réis (4\$000), perfazendo vinte e quatro mil réis (24\$000) a quarenta e oito mil réis (48\$000) anuais (Dezenove de Dezembro, 1886).

³³⁷ (Paraná. *Relatório*, 1886) Ou ainda para prover as escolas nas quais os alunos da Escola Normal iriam praticar (Paraná. *Relatório*, 1882).

³³⁸ O balanço do ano de 1895 sugere que doações ocasionais eram bem-vindas e demonstra uma receita negativa, de Rs 538\$000, mesmo contabilizando a subvenção anual de Rs 1:200\$000 que ainda não havia sido paga. No rol de despesas, consta o gasto de Rs 600\$000 com o item “utensílios, livros, melhoramentos do edifício, limpeza, etc.” (DS. *Relatório*, 1895), embora não tenha sido contabilizado o provável subsídio alemão mencionado por Franz Giesebrecht (1899, p. 14) e apontado no item 4.2.

de objetos concretos, que estavam fora alcance da observação e, por isso, eram improvisados de várias formas, dispensando a compra/o uso de materiais dispendiosos.

Desta feita, em nosso corpo documental, as referências a esse material são percebidas apenas no limiar do século XX, quando “os objectos escolares” recém-chegados “da Europa” foram cuidadosamente arrumados em uma única sala para uma exposição pública. O comparecimento da imprensa, seguido do registro do evento nas páginas do jornal, fornece-nos subsídios para que possamos também conhecer, “observar” e interpretar os objetos de ensino presentes na exposição.

Das paredes pendem finas estampas coloridas para o ensino pratico da historia natural, com especimes dos tres reinos da natureza, e tambem quadros representando scenas da vida profissional, para incutir no espirito das creanças o amor pelos officios manuaes ou para fornecer-lhes elementos para o estudo intuitivo das cousas.

Vimos magnificos mappas geographicos dos mais modernos e aperfeiçoados que concorrerão para o ensino da geographia, disciplina tão bem aceita pelos alumnos e que tanto desenvolve-lhes a memoria e o gosto pelo estudo. Apreciamos muito a collecção de aparelhos para o ensino de elementos de physica, cujo conhecimento todos devem possuir [,] aparelhos para a demonstração das leis do equilibrio, tanto dos solidos como dos liquidos, para provar a theoria das forças, bussolas, thermometros, camara escura, microscopio, aparelhos para demonstrar a theoria das cores, sua composição e decomposição, imans etc. etc.

Chamou-nos a attenção tambem umas estampas com figuras anatomicas e principalmente uns especimens proprios para o estudo d’essa sciencia, que poderiam figurar com vantagem em qualquer museu de anatomia.

Alem de tudo quanto vimos de descrever deparamos com quadros apropriados para o ensino primario, não so de leitura e calligraphia, como tambem de arithmetica e desenho linear.

Poderíamos fazer uma descripção mais extensa e minuciosa do que nos foi dado apreciar hontem na Escola Allemã, porem julgamos que o que vimos de relatar é mais do que sufficiente para dar uma idéa do valor deste instituto de instrucção (Diário da Tarde, 22 out. 1900).

A informação jornalística nos dá indicações de aspectos relevantes para a discussão sobre a cultura material da *Deutsche Schule* – ou Escola Allemã, como aqui foi denominada. O agrupamento desses objetos numa mesma sala pode ser entendido como uma coleção de itens, reunidos para serem vistos e apreciados pelos convidados, dando sinais do prestígio da instituição como sugere o jornal. Entretanto, essa coleção nos documenta também a preocupação da escola em oportunizar aos alunos a realização de atividades concretas, conveniente com os princípios metodológicos adotados, e que pode ser concebida como um pólo para o ensino e suas práticas.

Abrangendo uma gama considerável de instrumentos e de “espécimes”, não seria ilógica a afirmação de sua finalidade primordial, a de despertar a curiosidade. Mas pelo seu todo, podemos argumentar que a coleção ainda atenderia a outros fins, instrumentalizando o alunado para a obtenção do conhecimento em várias áreas – consoante com os conteúdos

propostos de geografia, história, aritmética, desenho, leitura e ciências físicas – desenvolvendo o pensamento e o raciocínio com vistas a uma preparação dos futuros membros “úteis” para a sociedade. Nas “estampas coloridas” pendentes nas paredes, “representando cenas da vida profissional”, podem ser encontrados elementos residuais desse contexto. Ao tentar “incutir no espírito das crianças o amor pelos trabalhos manuais”, a escola atende às exigências do sistema produtivo republicano e intenta garantir a futura independência econômica do alunado. Valorizando a atividade produtiva do homem, a escola se distancia dos valores arraigados na maioria da população nacional, cujas concepções negativas sobre o trabalho manual eram advindas do antigo regime monárquico e do sistema escravocrata, e se posiciona como progressista,³³⁹ capaz de fornecer/proporcionar conhecimentos objetivos para que seu público pudesse vir a praticar qualquer atividade, colaborando e participando do desenvolvimento do país.³⁴⁰

O relatório do inspetor escolar corrobora esta afirmação. Após “travar conhecimento” com dois estabelecimentos de ensino “dirigidos por alemães”, entre eles a *Deutsche Schule*, e tecer algumas considerações sobre a impressão por eles causada, declarou que “o estudo que faz o descendente de paes allemães é o strictamente necessário para as applicações industriaes.” E referindo-se à *Deutsche Schule* como um “estabelecimento de primeira ordem”, afirma que:

...o alumno sahido do collegio, tendo feito seu curso, sae apto a tratar com os elementos predominantes do Estado, provido de necessário para vencer na lucta pela existencia. Viveiro de uma população infantil alegre, trabalhadora e forte, aquelle estabelecimento encara a vida pela sua feição pratica, preparando homens para a direcção intelligente da industria e do commercio (Paraná. *Relatório*, 1908c, p. 50).

Por outro lado, o enaltecimento da capacidade humana de transformar a natureza para satisfazer suas necessidades básicas, vinculado ao saber científico – as demonstrações dos fenômenos observáveis e seus resultados; os recursos e técnicas desenvolvidos e suas diversas aplicações no cotidiano – contribuem para o avanço do conhecimento e a divulgação do progresso como conquista de uma sociedade organizada, participativa e produtiva. Daí a necessidade de trazer para o ambiente escolar alguns instrumentos destinados a observar (microscópio), conhecer (câmara escura), medir (termômetros), comprovar (bússolas),

³³⁹ Em consonância com a etimologia da palavra “progresso”, cuja origem latina (*progressus* = avanço) sugere desenvolvimento, aumento qualitativo ou quantitativo – escolhida como denominação da *Deutsche Schule*, em 1914 (DS, [*Prospecto*], 1937).

³⁴⁰ Os jornais do início do século XX, de vez em quando, faziam referências ao ensino obrigatório efetivado na Alemanha e ao seu direcionamento para o ensino profissional, desde a escola elementar, visando a dotar aquela nação de “força intelectual e produtora” (A República, 4 jan. 1910).

demonstrar (ímãs), propiciando a percepção dos movimentos, das formas, das forças, dos estados, das cores e seus matizes, enfim, levando o aluno a compreender o mundo que o rodeia.³⁴¹ Construindo seu conhecimento, ele poderia estabelecer relações entre os reinos da natureza e entre esta e a ação do homem; compreendendo melhor a transformação da paisagem para atender às necessidades do ser humano.

No âmbito das relações entre o homem e a natureza, e ainda incitando a observação acurada, os alunos eram incentivados a trazer para a escola alguns resultados palpáveis dessa compreensão. Propunha-se então a coleta de elementos encontrados em seu hábitat ou de suas representações em cartazes, para a formação de um pequeno museu escolar.³⁴² Além de proporcionar evidência às colaborações individuais, a coleção permitia que todos participassem das descobertas e percebessem seu aspecto, suas características, aguçando a curiosidade e gerando novas aprendizagens. Durante o ano letivo de 1913 (DS. *Relatório*), Reinhold Lange trouxera caramujos; Rudolf Schlenker, uma jararaca; Hans Feyl, uma salamandra; Arthur Müller, uma cobra d'água e uma borboleta; Hermann Bürger, caramujos e duas pedras ágata; Alfons Grötzner, uma cobra coral e caramujo; Josef Körbel, caramujos e borboleta. Esses três últimos alunos, bem como Wenzeslau Schwansee e W. Köhler, doaram alguns de seus trabalhos sob a forma de “placas e cartazes diversos”.

O trabalho do aluno tornado visível revestia-se de utilidade prática. Não se conhece o teor dos aludidos cartazes, reconhece-se, porém, seu papel determinante na aprendizagem, ao terem sido concebidos como uma atividade concreta, produto de uma elaboração de idéias. Segundo o método proposto pela escola, observação e ação consistiam em preceitos básicos para que a aprendizagem se realizasse, “aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir” (Valdemarin, 2004, p. 107). Não bastava apenas observar, perceber, conhecer, o aluno deveria interagir com os dados observados e realizar trabalhos que os materializassem, pois, no mundo dos objetos, o exercício da percepção conta com o trabalho de reflexão pelo qual o sujeito elabora este material e o restitui, sob a forma de conhecimento (Rouanet, 2002).

³⁴¹ Percebe-se que este aparelhamento foi ampliado ao longo do tempo, por meio de doações procedentes da Alemanha, “com a intermediação do Sr. Garbers”, presidente da Sociedade Escolar, como é o caso da firma “Bing” de Nürenberg, que enviara “três estojos com aparelhos para experiências científicas (ótico-calor e eletricidade estática)” (DS. *Relatório*, 1913).

³⁴² Walter Benjamin (1984), nascido em Berlim em 1892, ao tentar recuperar as memórias de sua infância, atenta para as possibilidades ilimitadas de relações que a criança pode estabelecer entre os materiais encontrados em seu cotidiano, “o mundo das coisas”, objetos de sua atenção, ação e coleção.

Neste sentido, os materiais utilizados no cotidiano da sala de aula faziam parte do conjunto de instrumentos condutores e produtores de aprendizagens, alguns estimulando o desempenho do grupo, outros desenvolvendo as capacidades individuais, todos subordinados à lógica ordenadora da produtividade, em etapas programadas para serem cumpridas dentro de um tempo determinado. Trabalhar com afinco e de maneira disciplinada era o dever de todo aluno, tornado natural desde seu ingresso no ambiente escolar quando se aprendia a recitar: “eu ainda sou jovem e pequeno, mas apesar disso já sou aplicado; a abelha também é pequena e, no entanto, junta mel” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 56).

A simbologia compreendida nesses versos pode ser relacionada, sob vários aspectos, ao “ofício do aluno” e sua atuação no processo de ensino/aprendizagem. Seu resultado ou a recompensa do trabalho bem feito, o mel – com suas propriedades nutritivas e medicinais, servindo de base para o fabrico de outros produtos utilitários – seria apenas um dos elementos associados à concepção do conhecimento adquirido e seu poder de transformação. A imagem da abelha coloca em destaque uma série de qualidades (operosidade, perseverança, cooperação), concepções (sociedade hierárquica na qual cada um exerce sua função) e desenvolve a idéia de produtividade aliada à ordem e à limpeza do interior das colméias.

Tendo em vista que o aprendizado escolar deveria ser empreendido por meio de uma atividade constante e ordenada, seria de fundamental importância fornecer-lhe meios e instrumentos para essa realização. Segundo as proposições da medicina, as salas de aula deveriam dispor de aparato higiênico, evitando a propagação de doenças e interiorizando noções de ordem e asseio em corpos e mentes, gestos e atitudes. A *Deutsche Schule*, entretanto, apesar de demonstrar uma significativa preocupação com a boa ordem, segundo as fontes, deixava muito a desejar no que tange ao quesito mobiliário escolar. Suas instalações precárias no interior da igreja inviabilizaram qualquer empreendimento nesse sentido, uma vez que a prioridade ali seria a de acomodar os fiéis para os cultos dominicais. Já em seu local definitivo, as condições ideais do mobiliário ainda se apresentavam como projeto de futuro. “Os bancos e carteiras não estão de acordo com os conselhos da hygiene escolar moderna, porem soubemos que serão substituídos por outros que prehencham esta lacuna” (Diário da Tarde, 22 out. 1900). Apesar de não ter sido possível obter maiores detalhes desse mobiliário, sua procedência ou sua constituição, aventa-se a possibilidade de ele ter sido materializado juntamente com as obras de ampliação do edifício, quando enfim, por meio da avaliação do inspetor escolar, somos informados de que “a escola está muito bem montada, dispondo de moveis e utensílios imprescendíveis em estabelecimento de tal natureza” (Diário da Tarde, 17 dez. 1907).

Entre os elementos descritos como “imprescindíveis”, estão inclusos os “mappas muraes, esferas”, a “grande quantidade de quadros para o exercício de lições de cousas”, os “aperfeiçoados aparelhos para o ensino de physica, chimica e anatomia”, além do piano e outros instrumentos musicais não especificados. O texto seria excessivamente longo para que aqui fosse reproduzido em sua totalidade, mas percebe-se que o inspetor, mais preocupado em verificar se as atividades realizadas pela escola eram condizentes com a programação estabelecida pela legislação, foi atraído pela variedade de materiais espalhados pelo interior do estabelecimento de ensino. Seja pelo colorido dos mapas e quadros, seja pelo caráter científico que comporta a aparelhagem do laboratório ou a conotação emblemática do piano, foram esses os objetos que roubaram a cena de sua observação. Entretanto, cabe aqui indagar sobre os outros objetos que deveriam estar ali presentes, mesmo que encobertos pelo acanhado manto da trivialidade – o quadro-de-giz ou quadro-negro, os cadernos, as lousas, as canetas de pena ..., só para citar alguns exemplos. Talvez este material fosse considerado tão corriqueiro e sua presença tão familiar, já incorporada à cultura escolar, à sua vida cotidiana, que passasse despercebido, sem causar surpresa ou inquietação.

Esvaecidos no dia-a-dia escolar, a ponto de serem desconsiderados, esses objetos possuem uma trajetória histórica e finalidades específicas, muito embora suas formas e utilizações variem segundo o tempo e o local em que se inscrevem. A preocupação com a permanência e a naturalidade dispensadas aos elementos da cultura material escolar conduziram Vera Mendes dos Santos (2004) a focalizar os cadernos escolares enquanto produtores de práticas educativas, buscando compreender seu processo de cristalização. Ao compor seu itinerário, a autora localizou a primeira presença do caderno no interior dos colégios jesuítas, concebido como um recurso para manter alunos ocupados. Desse momento até sua legitimação como um recurso pedagógico, juntamente com a difusão das escolas públicas, o caderno teria passado por algumas transformações, orquestradas com modelos e práticas diversas, consolidando o uso da escrita como indispensável no processo de ensino.

Com base nessa análise, o caderno seria apenas um dos dispositivos criados para que os aprendizes pudessem adentrar no universo complexo dos caracteres e dos sinais da escrita. E porque o ato de escrever está de tal forma incorporado ao ato de ensinar/aprender, outros materiais pensados para atingir aquela finalidade dividem com os cadernos a mesma condição de naturalidade, sem que sua presença seja questionada. Nossa intenção aqui é a de trazê-los, em sua concretude, como pistas para a interpretação das atividades escolares.

O treinamento da escrita dependia da formação de hábitos posturais e de coordenação motora e envolvia uma série de procedimentos, a serem realizados por etapas, tendo o

professor por guia e modelo, até que as regras da boa escrita fossem interiorizadas pelo aluno. Com essa finalidade, um dos materiais mais elementares para a aprendizagem, podendo ser utilizado como suporte para toda a classe observar atentamente os movimentos, executados em várias direções, seria o quadro-negro. Uma superfície de cor escura, em madeira ou pedra, colocada em suporte apropriado para ficar em posição inclinada, facilitando o uso coletivo, o quadro-negro foi uma criação dos Irmãos das Escolas Cristãs, congregação religiosa fundada por Jean Baptiste de La Salle, que, visando a proporcionar um ensino mútuo, já haviam experimentado quadros de papelão suspensos, com inscrições variáveis, segundo matérias e níveis de aprendizagem (Barra, 2001). As pranchas escuras – sobre as quais se escrevia com um material contrastante, um pedaço de calcário, o giz, – que poderiam ser apagadas facilmente, demonstraram praticidade de uso e garantiram sua estabilidade. Este recurso material, lembra a autora, mostrou-se tão eficiente, indicando a toda a classe a lição a ser executada, que redefiniu a espaciabilidade da sala de aula, seu mobiliário, seu material, seus sujeitos.

Os exercícios executados no quadro-negro eram posteriormente reproduzidos por cada um dos alunos, em suas próprias lousas. A lousa³⁴³ consistia em uma pedra lisa de ardósia, enquadrada em madeira para facilitar seu traslado e evitar seu esfacelamento, na qual se escrevia com o auxílio de um utensílio pontudo, feito da mesma pedra, o ponteiro.³⁴⁴ Trazendo ainda as contribuições fornecidas pela pesquisa de Valdeniza Barra (2001), a lousa sucedeu às caixas de areia, marcadas pelos dedos dos aprendizes no treino da habilidade manual, e substituía o papel, de alto custo e descartável, e a pena de aves, que exigia habilidade em seu preparo, demandando a intervenção do professor. Como apagador, um pedaço de pano ou de esponja era mantido atado à ardósia, por meio de um cordão. Este material dispensava alguns cuidados rotineiros para desempenhar sua função, como sugere o texto a seguir:

Eu tenho uma lousa; ela tem quatro cantos, ela é quadrada. Ela é de ardósia, por causa disso se chama “quadro de ardósia”. A ardósia é uma pedra de cor cinzenta; ela quebra fácil, por isso tem uma moldura de madeira. Na moldura foi feito um buraco e nele foi presa uma corda. Nessa corda tem uma esponja ou um pedaço de pano, com isso apago o que está escrito.

³⁴³ *Taffel*, lousa ou “quadro de ardósia” foi também denominada de “pedra” e “prancha de traçar”, na língua portuguesa, citada em GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA. Lisboa/Rio de Janeiro: Editorial Enciclopédia Limitada, 19[--?], v. III, p. 160. A enciclopédia nos informa ainda que, “na franco-maçonaria, especialmente no grau de mestre”, o quadro de ardósia figura como simbolismo da memória.

³⁴⁴ *Griffel*, em alemão. O vocábulo “ponteiro” foi utilizado no dicionário ao ser introduzida a palavra “lousa” com a explicação de que nela se escrevia com “ponteiro da mesma pedra” (Ferreira, 1986, p. 1049).

O professor traça linhas na lousa; nessas linhas eu escrevo. Quando está suja a gente não consegue ver muito bem, isso prejudica os olhos; por isso eu lavo a lousa uma vez por semana e também a esponja ou o pano.

O ponteiro serve para escrever; ele é de ardósia e quebra fácil; a gente precisa lidar com cuidado. É sempre bom ter dois ponteiros com a gente; um pode ficar sem ponta, se quebrar ou perder; com a ponta rombuda/gasta não se consegue escrever bonito. É melhor afiar com uma lima. Uma criança comportada decora o ditado: “a gente precisa o ponteiro afinar, senão a gente não pode usar” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 57).

Ao aluno cabia a responsabilidade de zelar pelo seu material. De sua limpeza e manutenção dependia não apenas a boa aprendizagem, mas também a sua saúde e os resultados deste cuidado seriam computados, sob a forma de notas ou conceitos, no boletim escolar, questão discutida no item 3 deste trabalho. Percebe-se que o fato de ajustar a escrita ao espaço limitado pelas linhas exigia um grande esforço, aqui interpretado pela fadiga e os possíveis danos aos órgãos da visão caso a lousa não fosse mantida limpa. O traçado dessas linhas pelo professor nem sempre era necessário, uma vez que elas poderiam estar inscritas na pedra, sulcadas propositadamente com ferramenta própria, sendo que algumas lousas continham, numa das faces, linhas paralelas para a escrita das letras e/ou vocábulos, e na outra, linhas esquadradas para os exercícios de aritmética, como se pode observar na figura:

Figura 17



AS DUAS FACES DA LOUSA

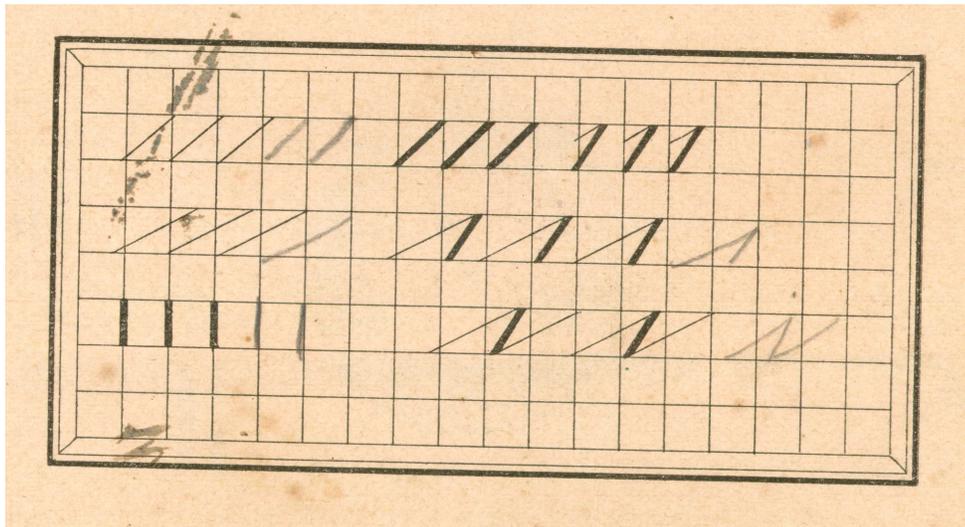
FONTE: Museu Paranaense. Acervo particular em exposição durante a Mostra “Raízes do Paraná – Os Alemães” realizada entre 16 março e 29 maio de 2005.

Ficava, desta maneira, delimitado o espaço para a escrita, exigindo atitudes dantes não experimentadas que envolviam o corpo como um todo nessa aprendizagem. A contenção de gestos, a manutenção de uma postura adequada, o desenvolvimento de alguns músculos – adequando braços, punhos, mãos e dedos a traçarem linhas, traços e curvas, dentro de um espaço determinado -- estariam estreitamente relacionados ao bom desempenho nesse

aprendizado. Colocado diante de um contexto específico, o ambiente escolar, no qual movimentos e aprendizagens são controlados e medidos, o aluno deveria aprender a localizar-se no tempo e no espaço estabelecidos, utilizando seu corpo como referencial para perceber a si e os objetos que o rodeiam. A percepção acurada pode depender de alguns procedimentos simples – manter a lousa limpa para melhor ver as linhas – mas, principalmente, da assimilação de conceitos – lateralidade, discriminação visual, simetria – que permitem a organização corporal nas diversas situações espaços-temporais da sala de aula. Em suma, a aprendizagem deve ser incorporada, passar antes pelo corpo, ser experienciada corporalmente (Surdi, 1999), e desde o primeiro ano letivo recomendavam-se os exercícios escritos para:

- A. Desenvolver e treinar os conceitos em cima, embaixo, direita, esquerda, etc., de preferência, no quadro negro e na lousa.
- B. Demonstrar, imitar o repetitivo treinamento da postura corporal dos braços, das mãos e dos dedos para escrever.
- C. Exercícios na face quadriculada da lousa (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 3).

Figura 18



MODELO SUGERIDO PARA EXERCÍCIOS MOTORES.

FONTE: Deutsches Lesebuch, 1914, p. 3.

Luciano Faria Filho (2001), no caso de Minas Gerais, associa as práticas estruturalistas utilizadas pela escola aos ritmos e padrões impostos pela nova ordem social, fundamentada no método e na ciência. O aprendizado da escrita contribuía para transformar a “corporeidade da criança” em “corporeidade do aluno” o que implicava em educar a postura, em demarcar e controlar claramente os gestos, em criar condições para um escrever saudável e higiênico.

Enquanto prescrevia-se sobre a forma ideal de posicionar-se diante do papel e de movimentar mãos e dedos, produzia-se um corpo escolarizado.

A lousa e o quadro-negro serviam de instrumentos para a criança escolarizada aprender os primeiros movimentos de uma escrita correta. Mantendo o ponteiro entre os dedos, traçando linhas cada vez mais precisas, num constante escrever-apagar/modificar-aperfeiçoar, os hábitos motores iam sendo incorporados. Só após este treinamento, que deixaria suas mãos mais firmes e aptas para o traçado fino, sem rasgar as finas folhas de papel, seria permitido a ela operar sobre estas com a caneta. Esse objeto que, em finais do século XIX e início do XX, consistia em um pequeno tubo no qual se encaixava, em uma de suas extremidades, uma lâmina de aço ou metal denominada pena.³⁴⁵ Terminada em ponta bifurcada e flexível, a pena era mergulhada em tinta especial para que, em contato com o papel, deixasse ali as marcas do líquido. O manuseio da pena requer movimentos finos e alguma habilidade motora, observando a posição dos dedos, do papel, da caneta e a pressão exercida. Se a caneta for comprimida em demasia, será liberada tinta em excesso, causando borrões na folha; a reduzida compressão, entretanto, não permite a suficiente liberação da tinta, inviabilizando o ato da escrita.

Figura 19



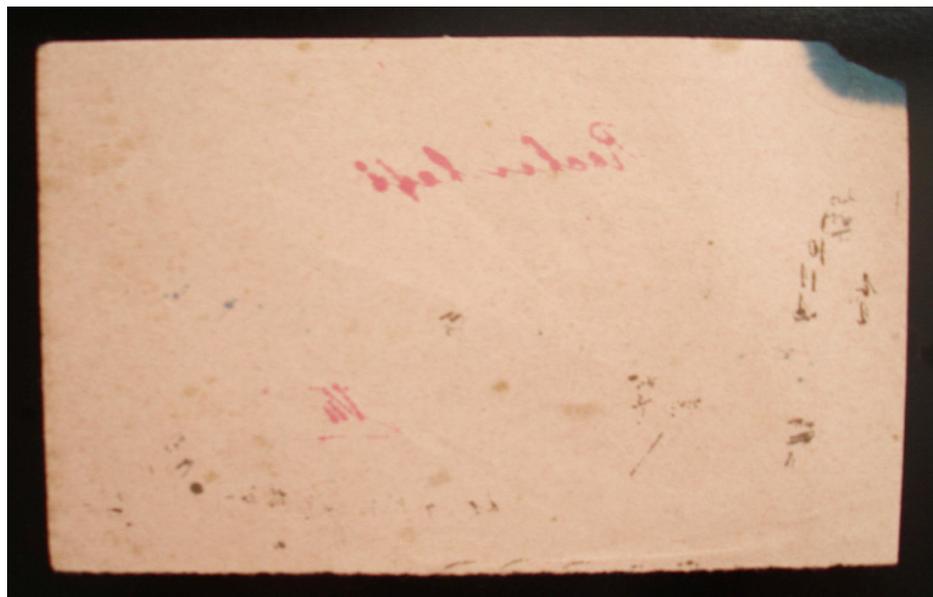
CANETA COM PENA *SOENECKEN* N.º 12, SEMELHANTE À UTILIZADA PELO ALUNO EM SEU CADERNO DE 1902. FONTE: Acervo particular de Paulo A. Grötzner.

³⁴⁵ Antes de ser usada, a pena nova deveria ser passada pelo fogo para remover os resíduos de graxa deixados pela fábrica e torná-la mais flexível (Franco, 1938, p. 132).

Com este instrumento, o aluno iria passar para uma outra etapa, tendo atenção redobrada e o corpo reestruturado para adaptar-se a uma função motriz mais minuciosa, executando primeiramente linhas retas, curvas, em todas as direções, unindo traços, pausando a pena, conforme instruções e modelos dados, desenvolvendo progressivamente suas habilidades. Esses exercícios preparavam-no para executar uma escrita limpa e uniforme cujos traços ficariam indelevelmente marcados no papel, com um mínimo de falhas e desatenções, registrando seu desenvolvimento. No ofício de escrever, os trabalhos executados pelo aluno ao longo do ano ficariam compilados no caderno, um “conjunto de folhas de papel cortadas, coladas ou cosidas, formando livro de anotações, de exercícios escolares” (Ferreira, 1986, p. 310). O vocábulo originário do latim *quaternio* nos remete à sua concepção remota de “grupo de quatro folhas” (Dictionnaire, 1986, p. 235) de papel, dobradas e costuradas, de maneira a mantê-las firmes, e que ao correr do tempo estabeleceram-se como registros da escrita.

Os cadernos eram um dos elementos materiais considerados adequados para a organização da aprendizagem, anotando dados, resolvendo problemas, exercitando o raciocínio e permitindo que os professores acompanhassem a produção individual dos saberes. Os hábitos e cuidados exigidos para a obtenção de um resultado satisfatório, isto é, o domínio do traçado das letras e o manejo da pena de forma a conseguir uma escrita correta, clara e legível, foram rememorados por José Lins do Rego (2000) e Graciliano Ramos (1992) como um período de sujeição e resistência, quando se sentiam incapazes de dominar as “pernas” das letras e as penas entre os dedos. Utilizando-se de hipérboles, para descrever as manchas provocadas pela tinta, os autores lembram que recorriam ao mata-borrão, um pedaço de papel poroso que absorvia o excesso de tinta deixado no outro papel, como este, encontrado entre o material do aluno e que traz consigo as marcas dos seus traços pressionados em excesso.

Figura 20



MATA-BORRÃO PERTENCENTE AO ALUNO DA *DEUTSCHE SCHULE*.
 FONTE: Deutsches Lesebuch, 1914.

Enquanto documentos escritos e registros do cotidiano, o exame desses cadernos, realizado pelo professor de forma individual e coletiva, serviria de base para a avaliação contínua, dando a conhecer o aproveitamento de cada aluno, o cumprimento do programa de ensino e o andamento da sala de aula. E nesta linha de pensamento, o caderno pode ser considerado um instrumento de trabalho e de controle, tanto do aluno como do professor (Viñao, 1990). Vale lembrar que ao final do ano, durante o período de exposição dos trabalhos, os cadernos – ao menos os dignos de exibição – ficavam à vista do público como resultados materiais de produtividade, fazendo emergir a idéia de organização e competência da instituição de ensino por meio de sua cultura material. Na condição de mercadorias, os comerciantes aproveitavam para incluí-las em seus “reclames”. Papéis pautados, cadernos para cópia, bem como lousas e “utensílios para escrita”, penas (Der Kompass, 5 dez. 1906), canetas e lápis diversos (A República, 23 out. 1900) eram anunciados pela imprensa, enquanto a selaria de Kurt Wescher (Der Kompass, 10 dez. 1904) e a Casa Favorita divulgavam as “muxilas para escola” (Diário da Tarde, 18 dez. 1909), nas quais o material escolar ficaria acondicionado e protegido durante o trajeto diário entre a casa e a escola.

Produzir resultados satisfatórios e cuidar de seu material, como requisitos indispensáveis do bom aluno, podem ter colaborado para que os cadernos de Guido Straube tivessem sido preservados não só por ele como pela sua próxima geração. Visto pelo conjunto, seu estado de conservação é bom, apesar de algumas folhas terem sido despregadas

pelo tempo e pelas possíveis mudanças de local de armazenamento. Externamente, eles levam estampado seu nome em etiquetas e alguns estão ainda encapados com papel kraft.

Para este trabalho, privilegiamos o caderno de capa dura, azul escuro, com as inscrições “Diarium für Guido Straube” – “Escola Allemã”, por conter informações relevantes para nossa pesquisa, estar datado em seu interior e oferecer condições de análise. A escrita manuscrita gótica presente neste material fora intercalada com alguns arabescos que sugerem exercícios de estenografia e, por vezes, impede a leitura e sua tradução até mesmo para o olhar treinado de quem foi alfabetizado com esses caracteres. Diante dessa realidade e compreendendo que o trabalho do historiador consiste em interpretar os dados existentes, optamos por considerar seu conteúdo como indício das atividades realizadas na *Deutsche Schule*, em 1902.

Suas oitenta e quatro páginas, quadriculadas e numeradas mecanicamente, estão totalmente ocupadas pela escrita. Em papel de boa qualidade, os possíveis espaços em branco, não preenchidos num primeiro momento pelas tarefas realizadas, foram, posteriormente, utilizados para anotações menores, algumas divididas entre si por linhas de separação, levando-nos a crer que havia a preocupação com a economia da página e o bom uso do papel. A caligrafia nem toda prima pela diligência, percebe-se que algumas notas foram produzidas apressadamente, enquanto outras se apresentam cuidadosamente elaboradas, algumas com letras bem desenhadas pela caneta de pena, alternando talhos finos e médios, no exercício caligráfico.

Esse caderno contém exercícios e anotações de várias matérias, em sua grande maioria escritas em alemão, mas também há tarefas realizadas em português, além de cálculos e operações matemáticas. Seu conteúdo corresponde às matérias elencadas em seu boletim e, pela idade cronológica do aluno, doze anos completos em 1902, era seu sexto ano de vida escolar. Há fortes indícios de que ele estivesse cursando o último ano do curso ofertado pela *Deutsche Schule* – a primeira classe – quando os alunos se tornariam aptos para cursar níveis mais avançados em outras escolas. Para o ano de 1903, não foram encontrados registros de sua permanência na *Deutsche Schule* e, no início de 1904, seu nome aparece na relação de aprovados nos exames preparatórios do Gymnasio Paranaense (Diário da Tarde, 4 fev. 1904). Estas pistas nos induzem a crer que, mesmo que houvesse alguma defasagem entre o tempo cronológico e o escolar, esta não poderia exceder a um ano letivo, enquanto o grau de dificuldades dos exercícios nos leva a confirmar a relação entre estes e as matérias dos últimos anos do curso.

Pelo exercício da repetição, as tarefas realizadas no idioma alemão denunciavam certa preocupação com a linguagem e a escrita do idioma, reiterando o que havia sido expresso no prólogo do manual escolar, o qual afirmava: “reler, copiar, fazer ditado são exercícios que precisam ser sempre repetidos para que haja um bom resultado no ensino” (Deutsches Lesebuch, 1914, p. 2). O caderno sugere que o aprendizado da escrita era conduzido por exercícios de gramática e exercitado por meio de cópias, ditados, redações, estas escritas tantas vezes quantas fossem necessárias até aproximar-se de um resultado satisfatório, de acordo com o nível de exigência de cada professor. As correções feitas ao longo das páginas nos levam a interpretá-las como um incentivo para o aluno encontrar palavras e modos diferentes de expressar suas idéias. Algumas redações, em razão do grande número de erros cometidos, tiveram de ser refeitas, enquanto outras dão sinais de um trabalho de pesquisa anterior à elaboração escrita, todas corrigidas com tinta vermelha, ressaltando os erros, na tentativa de que eles não mais ocorressem. Selecionamos uma delas para que possamos conhecer seu conteúdo:

Eu tenho muito gosto em corresponder-me com parentes e amigos.

Outra particularidade que cultivo é escrever minhas memórias em uma bonita folha de papel de carta. Certo dia, porém, deparei-me com uma folha com uma grande mancha azul. Depois de descartá-la, aconteceu que voltou às minhas mãos. Aborrecido e já prestes a rasgá-la, observei-a com mais atenção. Percebi que a tal mancha não era de tinta, tratava-se de um fragmento de tecido, que provavelmente se agregara ao papel no momento da fabricação.

Se nos perguntarmos qual é o principal componente do papel, a resposta será: fibras vegetais, mais precisamente de linho. Deixemos portanto que a própria folha de carta nos conte sua história:

“Na primavera, nós as flores azuis do linho confundimo-nos com o azul do céu. Porém não por muito tempo; logo somos arrancadas, colhidas e levadas para um moinho, onde com grande sofrimento somos trituradas por pesadas hastes de ferro. Em seguida, levam-nos a uma fiação e nossas fibras são transformadas em longos fios. Depois nos encaminham a uma tecelagem de onde saímos um belo tecido. Uma confecção costura uma linda camisa. Um homem em uma loja compra a camisa que o agasalha da geada e do frio. Passada a vida útil, eu e minhas companheiras vamos parar nas mãos de um catador de trapos. Depois vendidas para uma empresa de reciclagem. Então recomeçam os sofrimentos: durante semanas somos levadas até ficar bem branquinhas. Na fábrica de papel o moinho nos reduz a pó. Conduzidas por uma esteira, passamos por prensas e calandras, enfim alisadas e finalmente já secas, cortadas em pedaços e agora encontramos-nos em suas mãos” (DS. *Caderno*, 1902, p. 44).

A redação, pelo seu nível de complexidade e até pela inserção das aspas, sugere que tenha sido combinada com um texto copiado o qual versaria sobre o antigo processo de fabricação de papel, por meio do aproveitamento de resíduos de tecidos de linho. O trabalho de construção lingüística pode ser compreendido como um exercício elaborado para tornar o texto mais expressivo que ainda atenderia às exigências do ler, escrever, copiar, como forma de aprendizado. A escolha pela prosopopéia, atribuindo qualidades e sentimentos humanos ao

elemento vegetal, enfatiza o sacrifício das flores em proveito do homem e atribui valor simbólico à produção, revelando noções de economia e de preservação da natureza bem como um conhecimento, mesmo que generalizado e romaneado, das diversas etapas do processo de transformação da matéria-prima, inclusive as de reciclagem.

Este saber prático fazia parte da cultura escolar da *Deutsche Schule*, como meio de o escolar ampliar seus conhecimentos e suas possibilidades de futuro. Conhecer melhor as atividades econômicas e financeiras vinha ao encontro das necessidades da Curitiba do início do século XX, que abria suas portas para negócios e investimentos tanto na área fabril e industrial como na agricultura e no comércio e oferecia oportunidades aos que possuíam habilidades e conhecimentos artesanais, técnicos e comerciais. Em sintonia com o currículo escolar, no qual constavam matérias que facilitavam esse encaminhamento do alunado, os cadernos registravam um sem número de cálculos monetários, percentuais, com frações decimais e ordinárias. Os problemas apresentados falavam de juros, contabilidade, livro-caixa e exigiam longas operações com regras de três, números simples e periódicos, conversões de medidas e de valores, resoluções muito próximas das exigidas no comércio.³⁴⁶ Algumas noções de álgebra e geometria dividiam espaço com cartas comerciais, noções de botânica e de mineralogia, abrindo o leque de possibilidades para a escolha de uma carreira promissora e de utilidade social.

Na aprendizagem escolarizada, porém, o trabalho era outro e o aluno contava com uma variedade de utensílios e instrumentos que iriam organizar seu pensamento e registrar seu desenvolvimento. Os cadernos serviam a essa finalidade e o professor dele se utilizava para disciplinar a classe, mantendo todos ocupados a maior parte do tempo, obedecendo ao seu comando, e, se de alguma maneira não fosse atendido, poderia ainda exercer seu poder de mando e obrigar o aluno a fazer um exercício complementar e corretivo. O usuário do caderno escolar que temos em mãos teria infringido alguma(s) das regras, uma vez que fora obrigado a escrever por duzentas vezes: “Um bom menino obedece imediatamente.” A punição no mundo da escola³⁴⁷ inscrevia-se no processo de modelação de condutas, atrelando o(a) bom(boa) aluno/a a(o) menino/a obediente que obedece às ordens, sem contestar e de forma

³⁴⁶ À página 84 do caderno escolar, há uma redação produzida para a matéria de contabilidade que versa sobre o “mau comerciante”.

³⁴⁷ Ana Maria Galvão (2001) enfocou alguns aspectos do cotidiano das escolas na região paraibana, no período de nossa pesquisa, e pôde perceber a aplicação generalizada dos castigos, acompanhada de palavras humilhantes e, muitas vezes, de instrumentos materiais, conjugando ameaça e dor, punição e correção. Para período anterior, o mesmo tema foi abordado em DALCIN, Talita Banck. *Os castigos corporais como práticas punitivas e disciplinadoras nas escolas isoladas do Paraná (1857-1882)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

imediate. Naquele lugar destinado à infância, os papéis se imbricavam, enquanto institucionalizava-se a subordinação de corpos e mentes por meio da escrita e adotava-se a ameaça – velada ou não – como um dos mecanismos de contenção do escolar.

Mesmo que tenha sido criado para penalizar a possível falta, o exercício reforçava o domínio dos movimentos da escrita os quais, pela prática, seriam automatizados. A aprendizagem das técnicas caligráficas, questionável neste caso mas considerada como exigência daquela cultura escolar, inclusa até como matéria curricular para o ano de 1895 (vide quadro 9), tinha também suas finalidades práticas. Ao final da década de 1880, o Diretor Geral da Instrução Pública, que verificava o “talhe da letra” dos alunos examinados e percebera que muitos ainda tinham a “mão vacillante”, afirmou a necessidade do aperfeiçoamento da escrita: “no commercio, nas repartições publicas e mesmo nas artes, a boa letra é predicado de primeira indagação e fornece por si só meios de vida a muitos moços pobres” (Paraná. *Relatório*, 1887, p. 80).

Percebe-se, pois, que a materialidade da cultura escolar utilizada como ferramenta de investigação pode nos remeter para um universo complexo, permeado de intencionalidades e significados que interferem nas relações e práticas desenvolvidas na escola. Os componentes materiais, relacionados ao campo de sua produção e implementação e compreendidos como portadores de sentidos, atrelados ao sistema de valores e significações sociais, transcendem sua função elementar de facilitar o processo ensino/aprendizagem, tornando-se fontes para a problematização desse processo. Acreditando então na potencialidade destes vestígios do passado da escola, como forma de abordagem, possíveis de serem utilizados como uma “nova entrada para a decifração das práticas educacionais” (Souza, 2007), esperamos que este trabalho possa fazer emergir alguns aspectos singulares da cultura escolar da *Deutsche Schule* e venha a contribuir para as pesquisas históricas em Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, procuramos desvendar e compreender a proposta educacional da *Deutsche Schule*, alavancada e desenvolvida por imigrantes alemães e/ou seus descendentes, dentro da complexidade do contexto histórico na qual ela se inseria.

O material analisado nos levou a perceber a efetivação deste projeto como decorrente do anseio dos alemães em estabelecer, transmitir e garantir a continuidade de certos valores, atribuídos como inerentes àquela cultura específica, por meio do processo de escolarização. Vimos, também que, abarcados sob a denominação de alemães, havia vários grupos de indivíduos que, por conta do movimento imigratório, chegaram à Curitiba em momentos distintos, com diversidades regionais, profissões variadas bem como seus níveis de exigências e de adaptabilidade ao novo ambiente. Neste sentido, argumentamos que a escola previa exercer o papel de integrar esta pluralidade de indivíduos e canalizar os pensamentos para um projeto em comum, selecionando e alicerçando elementos a serem considerados como constitutivos do grupo, num processo que envolvia discussões e confrontos, resistências e cisões.

Na formação de laços identitários, a questão religiosa passou a ser entendida como não prioritária e nossa baliza inicial aponta para este direcionamento. Sob o controle administrativo da Sociedade Escolar e afirmando seu caráter laico, a escola se dizia desvinculada da Igreja evangélica, criando condições para atrair maior clientela, independentemente de suas escolhas de fé, uma decisão que permitia manter vivos usos e costumes relacionados com suas origens germânicas e ainda difundí-los entre os “brasileiros”, católicos em sua maioria.

Embora este posicionamento possa ser interpretado como isento de discriminação, tendo como aval a admissão de alunos não-protestantes e de não-cristãos ao ambiente escolar, verificamos que ele se apoiava em projeto maior, de preservação da germanidade, atrelado aos interesses do Estado alemão. Este, prevendo uma expansão de seu “imperialismo”, via sistema escolar, enviava doações e subsídios para que se formasse o alunado dentro do “espírito alemão”, fomentando-lhes o *Deutschtum* e despertando interesses que trariam benefícios comerciais e econômicos aos alemães do Reino. As contribuições, de caráter secreto e subordinadas à avaliação dos Consulados Alemães, davam estímulo, direcionamento e instrumentalização às ações educacionais desenvolvidas pela Sociedade Escolar.

De modo geral, as associações formadas pelos imigrantes alemães e as publicações que entre eles circulavam, nas quais a comunicação realizava-se por meio do idioma

germânico, contribuíam para que eles se sentissem mais próximos e semelhantes entre si. Os vínculos estabelecidos principalmente em momentos de lazer, proporcionavam ocasiões para que as memórias fossem trabalhadas e incitavam a revalorização de particularidades que moldavam um “modo de ser alemão”, a fluir do sangue de seus antepassados comuns.

A instituição familiar desempenhava importante papel neste processo, operando de maneira conservadora e protetora e visando a assegurar-se de que seus filhos dariam continuidade ao seu projeto de “transmissão cultural”. Como grande parte das famílias integrantes do círculo abarcado pela *Deutsche Schule* constituía-se de pessoas que haviam obtido algum sucesso, em sua jornada imigratória ou na de seus ancestrais, o trabalho de rememoração contribuía para que fossem destacadas aquelas experiências, aquele tempo passado como exemplo às próximas gerações e próprias para serem (re)lembradas, norteando os caminhos da identidade que se queria construir.

Em coerência com este sentimento identitário que se procurava alimentar no ambiente escolar, família e escola comungavam dos mesmos objetivos educativos, conscientes de que o processo ensino-aprendizagem, desenvolvido por professores capacitados, era também um dever religioso, que se traduzia pelo número expressivo de alunos ali matriculados e sua frequência assídua. Para os seguidores da Reforma, a escolarização proporcionava melhor entendimento das Escrituras e ampliava a capacidade de ação dos sujeitos na sociedade. A formação de profissionais competentes, que iriam gerenciar os “negócios” familiares ou atuar em outros setores, era compreendida como fundamental para a constituição do cidadão participativo e a escalada social e econômica.

Os tempos e espaços escolares, analisados como dimensões daquela cultura escolar, moldando o ser e o fazer do alunado, evidenciaram maneiras peculiares de utilização do calendário, num ambiente de muito rigor que ultrapassava os muros da escola. As práticas coletivas, as relações de parentesco, o convívio estreito entre professores, escolares e familiares facilitavam o direcionamento de hábitos, crenças e valores que se desejava serem incorporados pelo alunado. As práticas simbólicas e as demonstrações festivas diferenciadas, organizadas pela Sociedade Escolar, contribuíam para a construção e sedimentação de um “patrimônio cultural”, mitificado e exclusivo dos possuidores de “raízes germânicas”. Da mesma maneira, o currículo, os textos, os componentes materiais dessa cultura escolar, utilizados como instrumentos de observação e análise, nos deram a perceber terem sido depositários de heranças culturais, envolvendo uma ampla rede de produção de identidades, vinculados à etnia e ao nacionalismo pangermanista.

De modo imperativo, este “passado social formalizado” fixava padrões para aquele presente (Hobsbawm, 1998, p. 23) definindo concepções, normatizando condutas e minimizando diferenças. E, neste processo de definição, o modelo educacional desenvolvido pela *Deutsche Schule*, durante o período abarcado, demonstrou estar congruente, uma vez que, naquele ambiente escolar, o passado se fazia presente, como memória histórica do grupo, sendo acionado constantemente para conservar, transmitir, produzir uma cultura.