

INTRODUÇÃO

A idéia desta pesquisa foi despertada pelo registro fotográfico de um edifício que se destacava na paisagem curitibana. Movida pela curiosidade, indaguei sobre sua origem e obtive uma instigante resposta, aquele prédio pertencera a uma escola alemã e havia sido demolido. Fascinada pelo seu aspecto imponente e solitário, voltei o olhar mais uma vez para a fotografia tentando decifrar outros aspectos: os detalhes de sua arquitetura, sua localização, seu entorno. Percebi naquele momento o quanto o olhar do fotógrafo havia me conquistado. Esta aproximação com a Escola Alemã/Colégio Progresso gerou alguns questionamentos iniciais: Como se processavam as práticas escolares por detrás daqueles muros? Qual a cultura que ali circulava? Quais os sentidos daquela arquitetura?

Responder a estas primeiras questões parecia tarefa simples, todavia, por onde começar? Onde encontrar vestígios de uma escola particular que havia sido extinta há mais de cinquenta anos? Durante os primeiros passos deste percurso, o quadro que se delineava era desanimador, os registros eram escassos, as estatísticas, imprecisas e as informações, desconstruídas: os restos de seu acervo teriam sido perdidos em um incêndio ocorrido, em torno de 1992, no subsolo da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, ou, talvez, alguma coisa ainda existisse na Escola Técnica desta Instituição. Apesar de meu descrédito, fui checando cada uma das pistas e, paralelamente, visitava arquivos, examinava relatórios do governo, pesquisava jornais, construía o estado da arte, fazia entrevistas, buscando fontes e referenciais teóricos, na tentativa de compreender o que aquela imagem não me revelara.

No plano histórico, as instituições devem ser abordadas também como um sistema social de dominação e resistência. Inseridas num contexto político-social, elas só se tornam objetos históricos significantes quando nos mostram as relações estabelecidas entre elas e a sociedade; não apenas o que acontece dentro das paredes, mas a relação histórica entre o dentro e o fora.¹ Para responder às questões formuladas, tornou-se imperativo conhecer o universo da escola em

¹ IGNATIEFF, M. Instituições totais e classes trabalhadoras: um balanço crítico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 7, n. 14, mar/ago1987, p. 187.

questão - suas práticas, suas interações educativas, seu cotidiano - e a sociedade na qual estava inserida - as normas impostas e as maneiras de interpretá-las.

O processo de revisão pelo qual a história tem passado, a partir das articulações com outros campos de conhecimento, tem levado os pesquisadores a procurar por novas temáticas e novas dimensões analíticas e conceituais que respondam aos seus questionamentos e que melhor se adaptem aos seus estudos. Na esteira dessa pluridimensionalidade sugerida pela história cultural, fui buscar em outras áreas, alguns referenciais teóricos e métodos de pesquisa que dessem conta da análise. Neste sentido, o conceito de *cultura² escolar* fornece as ferramentas necessárias para compreender a tecitura complexa dessas relações.

A escola, enquanto instituição, é portadora de uma cultura própria, a *cultura escolar*, um conjunto de normas e práticas, ordenadas de acordo com o contexto histórico-social, que definem saberes e condutas e permitem sua transmissão e incorporação. A cultura escolar como objeto histórico, trata dos aspectos institucionalizados que incluem o cotidiano escolar, modos de pensar, significados e idéias compartilhadas, ou seja, “a cultura escolar é toda a vida escolar”, complementa Viñao Frago.³

Institucionalizados historicamente, estes aspectos são continuamente modulados pela dinâmica da cultura ambiente e pelas interações em todos os níveis, em função dos diferentes momentos histórico, social e político. “A cultura escolar reflete e amplia as condutas culturais do exterior”, interagindo, incluindo e excluindo, classificando, desenhando tendências, modelando um determinado estilo de vida. A cultura que a escola projeta é plena de intencionalidades, explícitas e implícitas, que devem ser analisadas, e as interações ali processadas contêm tensões e conflitos, próprias do dinamismo de uma sociedade.⁴

Os autores acima citados apontam para as várias modalidades pertinentes à cultura escolar, enquanto Viñao Frago tem destacado o espaço e o tempo escolar,

² O conceito de cultura já encerra uma certa complexidade, e aqui utilizo-me daquele defendido por GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 15: uma teia de significados construída historicamente. As várias acepções deste conceito são também percebidas na cultura escolar.

³ JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. In: CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO DO **ISCHE**. 1993, mimeo; VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, 1995, n.º 0.

⁴ MOLERO PINTADO, A.. En torno a la cultura escolar como objeto histórico. In: RUIZ BERRIO, J. (Org.). **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 224-227.

pois acredita que estes dois aspectos, juntamente com a linguagem, afetam o ser humano, conformando suas mentes e ações. Em consonância com este pensamento, António Nóvoa considera ainda que algumas problemáticas precisam ser abordadas por meio de novos instrumentos teóricos e metodológicos, incluindo a revalorização da memória, o enfoque das representações e a inclusão dos sujeitos, considerados por ele como os atores educativos. O objetivo de conhecer quais as práticas educativas da instituição escolar em foco levou-me a considerar estas dimensões da cultura escolar, como ordenação da realidade, e a analisar seus usos e seus significados.⁵

A partir deste enfoque foi feita uma investigação histórica da Escola Alemã/ Colégio Progresso, em Curitiba, tentando entender os significados dos valores, crenças, normas, rituais escolares, enfim, a trama de relações estabelecidas e traduzidas pela sua cultura específica. Interrogar sobre a organização do tempo e do espaço escolar, as intenções embutidas nos conteúdos disciplinares, os sentidos com o qual foram fabricados os conhecimentos, suas condições físicas e materiais, poderiam responder como a escola escreveu sua história e como ela foi descrita pela sociedade na qual estava inserida. Refletir sobre as manifestações culturais ocorridas no ambiente escolar levaria à compreensão dos processos de transformação ou permanência, e a perceber as articulações desse espaço com outros espaços sociais. No decorrer da pesquisa, enquanto organizava os dados, analisava as fontes e visitava outros estudos já realizados sobre escolas particulares alemãs pertencentes a outras comunidades,⁶ uma questão passou a se impor: como a escola se fazia representar, naquele momento, diante do projeto de nacionalização?

Para obter a resposta decidi desvelar as maneiras da escola se dar a ver, enfocando também seus sujeitos, o grupo que se auto-representava como alemão, em Curitiba. Como ferramentas de análise, utilizei o conceito de representação, recuperado por Roger Chartier⁷ e entendido como uma apreensão do mundo social,

⁵ NÓVOA, A. História da educação: perspectivas. In: CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO DO ISCHE. 1993, p. 13-17.

⁶ DONATO, H. **Colégio Porto Seguro**: ponte entre duas culturas, 1878-1993. São Paulo: Empresa das Artes, 1993; KLUG, J. **Imigração e luteranismo em Santa Catarina**: a comunidade alemã de Desterro, Florianópolis. Florianópolis: Papa-Livro, 1994.

⁷ Sobre as bases filosóficas que permitiram a elaboração da teoria das representações sociais, e o processo percorrido para a formulação do conceito e sua apropriação por outras disciplinas, consultar MINAYO, M. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In:

uma maneira de interpretar a realidade, tal como ela é ou como gostaria que fosse. Produzidas pela sociedade, as representações não são neutras, expressam valores e escolhas, posições e interesses, que interagem e produzem sentidos. Portanto, devem ser analisadas, não de maneira estática, mas, em termos de poder e dominação, provocando uma tensão permanente, entre indivíduos, grupos e instituições. Matriz e efeito das práticas, construtoras do mundo social, as representações revelam o dinamismo e a trama de significados e valores que organizam a sociedade.⁸

Dentro desta percepção, enquanto matriz e efeito, as intenções contidas neste sistema são construídas, re-significadas e recriadas, durante as mediações sociais. Nesta dinâmica, cada grupo elabora sua ordem simbólica, uma representação particular que revela sua busca de sentidos e significados.⁹ Os grupos representam/imaginam o mundo que os rodeia, apoiados no que já existe em seu mundo vivido - as artes, os locais de trabalho e de lazer, as técnicas, as crenças, mitos e símbolos, as transmissões devidas ao meio, à educação, à instrução.¹⁰ Suas representações estão atreladas a manifestações e dependências, suas percepções, a sujeições e resistências, mas não são sempre conscientes uma vez que se reproduzem a partir de algo anterior e habitual. Traduzem, porém, as posições e interesses dos grupos, exprimem como estes pretendem impor sua imagem.¹¹

Os discursos e práticas diferenciadas, tecidos e re-tecidos no mundo social, são plenos de significações, e envolvem relações de pertença e de classificação, o que foi dito, pensado e expresso adquire um outro sentido além daquele manifesto. Daí a necessidade de considerar/decifrar os códigos simbólicos, a relação entre o signo e seu significado. A representação mostra/evoca uma imagem/um significado

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995; e BOSCHILIA, R. Representação: um conceito polissêmico e multidisciplinar. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 16, p. 39-52, mar. 2000.

⁸ CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990, p. 17-19.

⁹ JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 78.

¹⁰ Sirinelli, apud: ROCHE, D. Uma declinação das luzes. In: RIOUX, J.; SIRINELLI, J. **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998, p. 20.

¹¹ MINAYO, M. O conceito de representações ..., p. 109.

na/no qual um objeto/uma idéia é mostrado/evocada, tornando visível o que se encontra oculto.¹²

Em relação à maneira como cada grupo se representa a si próprio, Cesar Paiva¹³ já postulava a importância de se observar cada uma das escolas particulares de ensino em alemão, dentro de seu contexto histórico, pois cada uma delas teria características próprias com diferenças significativas na sua organização e na forma como cada Estado as tratava. Estas peculiaridades foram pois buscadas em fontes diferenciadas - orais, escritas e imagéticas - num diálogo com a documentação coeva - a imprensa, a legislação, os relatórios do governo e os da escola, articuladas à análise de representação daquele grupo, responsável pela cultura escolar daquele estabelecimento de ensino.

Na reconstrução da trajetória histórica da Escola Alemã/Colégio Progresso busquei entender suas contradições internas e externas, ao mesmo tempo em que dialogava com aqueles que participaram deste processo de ensino, enquanto alunos. Este estudo visa compreender as representações elaboradas em torno desta escola, enfocando o grupo que as construiu e sua interação com a sociedade maior. Procura situá-la no espaço urbano, para tornar visível sua arquitetura e seus significados, e no contexto histórico, para discutir aspectos da campanha de nacionalização e as resistências detectadas ao modelo imposto. Também intenta interpretar as práticas escolares processadas no interior deste estabelecimento de ensino, analisando alguns elementos daquela cultura escolar, priorizando as quatro primeiras séries daquele estabelecimento.

O recorte temporal privilegiado, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), coincide com uma mudança no quadro político nacional e nas diretrizes da escola. Ela passa a dividir seu espaço com o curso ginasial e busca resgatar seu reconhecimento dentro da sociedade, gerando mudanças efetivas nas práticas educativas, num momento permeado de tensão e conflitos, internos e externos, até que se descaracteriza no ano de 1942. Analiso então os anos de 1930 a 1942, especificamente, não sem antes esboçar a trajetória da escola, desde seus primórdios e situá-la na cidade onde foi concebida, Curitiba.

¹² CHARTIER, R. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, 1991, p. 184.

¹³ PAIVA, C. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 9, n. 26, 1987.

A opção deste recorte foi dada pelos depoimentos, cuja maioria era de pessoas que haviam estudado naquele espaço escolar, durante o período analisado. A utilização da metodologia da História Oral apresentava-se como instrumento significativo, enquanto método de investigação, ampliando caminhos pois "a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história [...] transformando os 'objetos' de estudo em 'sujeitos', contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira."¹⁴

Como procedimento para a coleta dos dados,¹⁵ optou-se por um roteiro aberto de perguntas, e o conjunto de entrevistados foi determinado pela rede de relações e conhecimentos travados ao longo da pesquisa, rede esta que não cessou de se ampliar, exigindo uma seleção. Foram construídos vinte relatos orais, com ex-alunos (55%) e ex-alunas (45%) da Escola Alemã/Colégio Progresso. O grupo diversificado indicou/disponibilizou uma documentação que não poderia ser encontrada nem em arquivos nem em bibliotecas, contribuindo para com a pesquisa e suscitando novos questionamentos, novas buscas, novos contatos.¹⁶

Os depoentes, ex-alunos,¹⁷ puderam transmitir uma visão diferente daquele estabelecimento de ensino, lembrando os momentos de aprendizagem, quando traziam à luz suas próprias representações do ambiente escolar. "Um dos aspectos mais interessantes do uso das fontes orais é que não apenas se chega a um

¹⁴ THOMPSON, P. **A Voz do Passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 137.

¹⁵ Algumas entrevistas foram realizadas antes do início deste trabalho, com outro propósito, a realização de uma monografia. O roteiro padrão, porém, foi mantido nas entrevistas posteriores para traçar um paralelo entre as informações obtidas nos dois momentos. Para o roteiro, consultar Anexo 1. Os nomes completos dos entrevistados foram omitidos e substituídos por outros, fictícios, pois, pelo que pude observar, as tensões ainda se fazem presentes entre eles e o procedimento visa unicamente a sua preservação enquanto indivíduos. Uma entrevista foi transcrita como amostragem, ver Anexo 2.

¹⁶ Na maioria das entrevistas, a fotografia da escola foi utilizada como instrumento detonador do processo de memorização, possibilitando também uma descrição do cenário. Sobre a articulação entre as representações dos depoentes e a interpretação das imagens, consultar CAMPOS, M. A associação da fotografia aos relatos orais na reconstrução histórico-sociológica da memória familiar. In: LANG, A. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1999; e LEITE, M.; SIMSON, O. Imagem e linguagem: reflexões de pesquisa. In: LANG, A. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1999. Sobre a leitura crítica e a compreensão das ocultações contidas em na imagem fotográfica, ver KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.; SAMAIN, E. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas Ciências Sociais. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. (Org.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais**. Campinas: Papirus, 1998.

¹⁷ Foram tentados contatos, primeiro por telefone e depois por carta, com a professora Elvira B. Estrela, ainda no ano de 1998, explicando a finalidade da pesquisa e as informações que se desejava obter. Pelo telefone, ela alegou que sua memória não era boa, e não respondeu à carta enviada.

conhecimento dos fatos, mas também à forma como o grupo os vivenciou e percebeu."¹⁸

Na esteira das reflexões de Maurice Halbwachs¹⁹, alguns autores²⁰ retomaram a questão da memória enfatizando a importância de sua contribuição para a História. As discussões em torno do tema também advertem que a memória é um trabalho de construção, de reflexão, um exercício que utiliza imagens e idéias do hoje, do agora, numa permanente interação entre o vivido, o aprendido e o transmitido. Nestes registros, organizados e reescritos constantemente, não se pode minimizar o caráter seletivo da memória que omite e revela, através de palavras, entonações de voz, gestos e silêncios eloqüentes. Como bem salientou Mercedes Vilanova, a fonte oral é parcial, posto que é viva, e é política porque nos põe em confronto com o outro, num diálogo dinâmico entre o entrevistador e entrevistado, sem contudo deixar passar despercebida a importância do silêncio, o qual pode ser tão seletivo quanto o é a memória.²¹ As pausas, as respostas reticentes ou os esquecimentos e contradições também traduzem uma mensagem, uma vez que é um exercício de construção e de interpretação a partir do presente. Em cada indivíduo há um registro de seu passado cujas imagens "são conservadas e transmitidas através do tempo [...] como construções culturais administradas e mediatizadas."²² Os procedimentos de sua análise devem ser criteriosos, relacionados com outras fontes. Apoiado em Todorov, Paul Ricoeur²³ remarca que o trabalho do historiador, como todo trabalho sobre o passado, não consiste jamais em somente estabelecer fatos, mas também em escolher, dentre eles, os mais significativos e estabelecer entre os mesmos uma relação, um trabalho de seleção e combinação, orientado pela pesquisa.

¹⁸ GARRIDO, J. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set.1992/ago.1993, p. 39.

¹⁹ HALBWACHS considera a memória como um fenômeno construído socialmente, portanto a memória individual estaria atrelada à memória coletiva, com suas tradições e transformações constantes. HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

²⁰ LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1999; NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do programa de estudos pós-graduados em História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993; POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992; POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

²¹ VILANOVA, M. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, M. (Org.). **História oral**. Rio de Janeiro: Diadorin, 1994, p. 47-51.

²² THOMSON, A. et alii. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 76.

A reconstrução da memória, o testemunhar do passado, a reinterpretação do cotidiano constituem-se em elementos de identidade²⁴, uma representação de um "indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional."²⁵ Procurei pois situar os entrevistados dentro do núcleo familiar, verificando sua ascendência, religião, hábitos e educação formal, tentando perceber cada indivíduo, mas também o comum a todos. Depois de formulado o quadro de dados, foram cruzadas as informações, entre si e com outras fontes, pois "não é suficiente recuperar a memória e transmiti-la, é imprescindível refletir sobre sua natureza para poder entendê-la, analisá-la e incorporá-la plenamente à narrativa histórica".²⁶

As questões tornaram-se mais presentes que as respostas no decorrer da pesquisa, quando surgiram novas problematizações, algumas por falta de fontes, inviáveis para este trabalho. Outras, obtiveram respostas aquém das expectativas, e umas ainda, de maior importância, foram buscadas em fontes variadas uma vez que, como observou Dominique Julia, não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares, a história das práticas culturais é, de fato, a mais difícil de ser reconstruída porque não deixa rastros. Com tenacidade, porém, o historiador as encontra pois ele sabe fazer flechas de todas as madeiras.²⁷

Como já foi dito, desde o início desta investigação, o significado destas palavras havia sido percebido. As duas Grandes Guerras e o clima de suspeição, criado em torno dos imigrantes e/ou seus descendentes, provocaram um silenciamento generalizado na sociedade curitibana impondo-me uma peregrinação pelos arquivos do Estado do Paraná - Arquivo Público, Biblioteca Pública, Círculo de Estudos Bandeirantes - e outras instituições, dentro e fora do estado, tais como o Consulado Alemão, a Comunidade Evangélica de Curitiba, a Escola Técnica da UFPR, cartórios da cidade, o Instituto Martius-Staden, em São Paulo e o Sínodo Rio-Grandense, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Pouco a pouco as fontes foram

²³ RICOEUR, P. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Éditions du Seuil, 2000, p. 105.

²⁴ Identidade entendida como uma construção cultural e coletiva a partir do diálogo entre a cultura dominante e a minoritária, buscando referenciais comuns e demarcando fronteiras entre os grupos, numa relação de inclusão e exclusão. Neste estudo, a identidade do grupo, é demarcada pela etnia e pode ser definida como uma "forma de organização social em populações cujos membros se identificam e são identificados como tais pelos outros." CUNHA, M. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 116.

²⁵ ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 94.

²⁶ SCHWARZSTEIN, D. El auge del pasado: la historia pública y la historia oral frente a las demandas sociales. **Estudios Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, jan./jun. 2000, p. 28.

²⁷ JULIA, D. La culture scolaire comme..., p. 3-7.

sendo levantadas, algumas, em alemão. Este fator mobilizou-me a procurar a ajuda de tradutores, mas antes de tudo, obrigou-me a uma espécie de alfabetização do idioma, em seus caracteres góticos, visto que parte da documentação havia sido impressa/redigida nestes caracteres,²⁸ para que então pudesse fazer uma prévia seleção das matérias a serem traduzidas.

Além destes documentos esparsos, considero de imensa valia aqueles encontrados nos arquivos particulares: livros, boletins, certificados de conclusão de curso, fotografias, jornais, discursos. Guardados em velhos baús, muitos se revestiam de uma carga simbólica, constituindo-se em tesouros pessoais de seus portadores, restos de suas infâncias, testemunhos de suas memórias. Doados ou emprestados para a pesquisa, eles foram "achados" no momento das entrevistas.

Durante os depoimentos, as referências à escola demonstravam uma insistente diferenciação entre a Escola Alemã e o Colégio Progresso sendo que, na maioria das vezes, a escola era nomeada como - *Deutsche Schule* - quando se referia ao período matutino, e chamada de *ginásio*, quando se tratava do período vespertino. Sabe-se que a documentação escrita não dava tanta importância a este assunto, tendo sido encontrados nomes diferentes para a escola, dependendo do período. As memórias convocadas indicaram caminhos para a explicação:

Na *Deutsche Schule*, na Escola Alemã, tinha oito séries. [...] Nós tínhamos oito séries. [...] Nós morávamos nas Mercês [...] mas naquele tempo era muito longe aqui nas Mercês, não tinha condução, não tinha nada. Aí eu fiz admissão, o exame, e passei, e daí meu pai disse: "não, agora chega, deixe pra depois quando você sair da Escola Alemã, de manhã". E quando terminei o [curso] da manhã, daí que eu fui pro ginásio.²⁹

Falas como estas fizeram com que eu enfatizasse as questões sobre esta problemática nas entrevistas seguintes. Entrecruzando as fontes e consultando novamente a documentação, constatei que os oito anos ofertados pela Escola Alemã correspondiam a uma escola média na Alemanha e nem todas as séries eram reconhecidas pela legislação brasileira, mas tão somente os quatro primeiros anos, correspondentes ao "ensino primário", atualmente as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Quem cursasse as outras quatro séries, durante o período da manhã, não teria o direito de obter um diploma de conclusão do "curso ginásial", - ou

²⁸ O jornal DER KOMPASS e os manuais escolares visitados, utilizados nas séries iniciais da Escola Alemã/Colégio Progresso, eram impressos em alemão gótico. Também foram encontrados alguns documentos redigidos em gótico manuscrito.

²⁹ Eugenia. **Entrevista**. Curitiba, 21 mar. 1998.

seja, as atuais 5ª a 8ª séries - teria de fazer o exame preparatório ao qual a depoente se referiu e, no caso de aprovação, poderia ingressar no curso ginásial autorizado pelo Governo Federal. Aquele que a documentação se referia como "o curso ginásial do Colégio Progresso", também era mantido pela mesma Sociedade Escolar, funcionava no mesmo local, em horário diferente, e o ensino era todo ministrado no idioma pátrio, o português.

A carência de fontes que permitissem uma abordagem da escola como um todo, englobando os cursos primário e ginásial, fez com que eu delimitasse alguns aspectos da cultura escolar e desse ênfase ao curso primário na questão do ensino formal. Visto que a linguagem, principalmente, era o elemento determinante da fronteira entre "as duas escolas", uma vez que o espaço e a entidade mantenedora eram os mesmos para os dois cursos, e o tempo, mesmo que diferenciado, também exercia a função normativa para os dois cursos,³⁰ a cultura escolar daquele estabelecimento de ensino foi abordada sob estes três aspectos. A representação construída em torno da escola passou a exigir que se utilizasse a denominação hifenizada de Escola Alemã/Colégio Progresso cada vez que se lhe fizesse referência.

Para uma melhor compreensão da cultura ali transmitida fez-se necessário conhecer os sujeitos da escola, no caso, os alunos e a comunidade à qual pertenciam, que interagiam no processo educacional. As representações em torno do grupo foram sendo construídas e reformuladas através de imagens e discursos, ganhando novos sentidos durante o período, e participaram como elemento de contextualização de meu objeto. Da mesma maneira, porém sem pretender fazer um estudo do espaço urbano, foi imperativo o enfoque da cidade dos anos 1930, uma vez que suas transformações estiveram, naquele momento, relacionadas com as representações configuradas pela escola. Não foram encontrados trabalhos sobre o período que falassem de Curitiba, percebe-se que estes privilegiam períodos anteriores ou posteriores àquela década. Diante do impasse, e visto já ter sido pesquisada a coleção inteira do jornal Gazeta do Povo correspondente ao período, optou-se por desvelar a cidade através da imprensa.

³⁰ Os depoimentos dão a perceber que as categorias tempo e espaço exerciam a função de limite e controle, internalizadas nos alunos dos dois cursos.

Sobre a pesquisa nos órgãos da imprensa curitibana, faz-se necessário assinalar que este trabalho não se propõe a uma análise do discurso jornalístico, propriamente dito. Procurei refletir sobre a influência deste meio de comunicação - direcionando atitudes e influenciando comportamentos - e seu significado - como portador de interesses e jamais neutro.³¹ A partir destes pressupostos busquei, junto à imprensa escrita, as representações da sociedade, analisando as divergências, os consensos, as mudanças e as constâncias, percebidas nos temas abordados pelos articulistas. Como contraponto, buscando compreender o grupo alemão e suas formas de se dar a ver, consultei os anos completos de 1927, 1929, 1931, 1935 e 1937 do jornal editado em alemão, *Der Kompass*, que se posicionava como um jornal "conciliador e moderador", e cuja redação, durante o período analisado, esteve sob a responsabilidade do professor Hans Doetzer, católico.³² Com o auxílio de três pessoas - duas delas, ex-alunos da escola - foram selecionados os textos mais significativos, e elas, posteriormente, efetuaram a sua tradução.

Tratar da educação neste período também se tornou um desafio, principalmente pela carência de fontes específicas sobre o processo da campanha de nacionalização de ensino no Paraná, uma documentação fragmentada, dispersa, com dados sobre a região sul como um todo, ou com ênfase no Estado de Santa Catarina. A busca pelos documentos cartorários demonstrou, mais uma vez, o quanto nossos arquivos carecem de organização e disponibilidade. Fazem agora parte de meu acervo particular três certidões negativas,³³ afirmando que não havia sido encontrado nenhum registro referente à Sociedade Escolar Colégio Progresso. Entretanto, após algumas visitas aos cartórios, e muita insistência de minha parte, foram conseguidos os documentos que contrariam a afirmação obtida, numa busca inicial.

Aos poucos fui construindo o que Paul Ricoeur chama de "fase explicativa/compreensiva" da operação histórica, aquela que responde aos por

³¹ Sobre a ausência de neutralidade e o discurso da imprensa, cf. CARDOSO, C.; VAINFAS, R. História e análise de textos. In: CARDOSO, C.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997; CAPELATO, M. **Os arautos do liberalismo: imprensa paulista (1920-1945)**. São Paulo: Brasiliense, 1989, especialmente sua introdução.

³² FUGMANN, W. **Die Deutschen in Paraná**. Curitiba: Palácio Avenida, 1929, p. 119-21.

³³ As certidões foram emitidas pelo 1º Ofício de Registros de Títulos e Documentos.

quês?³⁴ Ao passar para a terceira fase, a da escrita, quando se declara a intenção do historiador, optei por transcrever a documentação coeva em *itálico* e respeitar sua ortografia. As entrevistas foram transcritas previamente, sublinhando as palavras que os depoentes haviam dado maior ênfase, e a inserção destas falas, no texto, foi feita "entre aspas", como qualquer outra citação.

A reconstrução da trajetória histórica da Escola Alemã/Colégio Progresso será desenvolvida aqui em três capítulos. No primeiro, esta escola foi situada dentro do contexto histórico e educacional do período e os artigos veiculados pela imprensa nos dão um panorama da cidade que a abrigava.

As maneiras como a Escola Alemã/Colégio Progresso se expressa e se deixa revelar serão discutidas na segunda parte deste trabalho. O público que a freqüentava, pertencente a um grupo de imigrantes alemães e/ou seus descendentes, a legislação e a campanha de nacionalização de ensino são tratados como elementos formadores dessa construção.

No terceiro capítulo, os relatos orais dos ex-alunos articulados à documentação escrita possibilitaram a construção do espaço no qual eram processadas as práticas escolares, suas representações e significados, dando-nos a ver uma imagem aproximada do que teria sido a experiência ali vivenciada.

³⁴ RICOEUR, P. *La mémoire....* , p. 169.

1 RETALHOS DE CURITIBA

Na Curitiba da década de 1930, meninos e meninas de ascendência germânica, em sua maioria, eram matriculados nas escolas particulares fundadas por indivíduos pertencentes à chamada colônia alemã, escolhidas por seus pais segundo as confissões religiosas a que pertenciam. Os evangélico-luteranos davam preferência ao ensino ofertado pela Escola Alemã/Colégio Progresso, a qual muitos haviam freqüentado, bem como alguns de seus pais e, quiçá, seus avós.

Pela manhã bem cedo, logo após o café, cada uma destas crianças pegava seu material - a lousa, o bastão de ardósia, a caneta de pena chanfrada, o livro - recebia o beijo materno, o lanche e as recomendações costumeiras - cuidado na rua e obediência na escola - as mais sossegadas sendo apressadas pelos pais para que chegassem dentro do horário. Um vinham de longe, enfrentando chuva ou nevoeiro, caminhando pelas ruas da cidade, algumas arborizadas - com magnólias na Rua Marechal Floriano, erva-mate na Rua Barão do Rio Branco, tipoanas na Rua Comendador Araújo, eugênicas na Avenida Luiz Xavier, jacarandás na Rua Dr. Muricy.³⁵ Outras residiam nas proximidades e poderiam atravessar a Praça Tiradentes, parando para uma olhadela nas obras de remodelamento e ajardinamento, na esperança de encontrar alguma raridade para suas coleções. E algumas poucas pegavam o bonde, cujo ponto, na Rua Riachuelo, as deixava bem em frente à escola. Na região da Praça Dezenove de Dezembro, ouviam-se chegar *louros bandos de crianças tagarelando yas e nichts*, [sic]³⁶ portando suas *Schultaschen*,³⁷ saltitando, andando, parando para compartilhar tesouros recém encontrados: selos, moedas, pedras, borboletas, besouros.³⁸

Os pais tinham razões de sobra para externar sua preocupação. Curitiba já contava com cem mil habitantes³⁹ e transformava-se em uma cidade que se *despia de sua veste antiga*, uma capital *progressista, moderna, onde o touriste encontra[ria] os mais sugestivos e lindos panoramas que possa imaginar. [...] Modernizada,*

³⁵ A esthetica da cidade. ÁLBUM Estado do Paraná: 1924-1925. São Paulo: Brasil, [1925?], p. 102.

³⁶ SANTOS, N. dos. **A terra do futuro**: impressões do Paraná. Curitiba: PMC, 1996, p. 77.

³⁷ *Schultasche* poderia ser uma espécie de mochila, na qual os livros eram presos por uma cinta de couro, com fivela.

³⁸ A construção deste cotidiano teve por base o conjunto de depoimentos.

³⁹ SZVARÇA, D. **O forjador, ruínas de um mito**: Romário Martins, 1983-1944. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998, p. 83.

*transfigurada, ostentando bulício, exibindo sussurro, atrativos esportes, teatros concorridos, reclames luminosos, autos chiques a disparadas, fraturando pernas e costelas; artimanhas políticas, paixões partidárias.*⁴⁰

As "artimanhas políticas" deram o tom para o golpe de Estado, em outubro de 1930. O período que ali se iniciara apresentava-se como portador de reformas substanciais em todos os setores, com concepções autoritárias que se radicalizariam já no final da década, com a imposição do Estado Novo. Condenava-se a política oligárquica, os chamados "movimentos estrangeiros" e enfatizava-se a necessidade de uma reforma educacional como meio de transformação do país.

No Paraná, em meio às agitações políticas, a imprensa descreveu a movimentação ruidosa, a atmosfera de apreensão, de júbilo, de esperança que invadia a capital, levantando ou acalmando os ânimos, conclamando a congregação de todos para aquele "novo tempo" de *destinos melhores do Paraná e da grande pátria comum*.

Attribuídos pelos erros imperdoáveis de um governo máo, angustiados pelos excessos impudicos de uma camarilha que jurára aos seus deuses enriquecer à custa das miserias de um povo que se debatia na luta insana pela vida, os paranaenses estão a escrever nesta hora memorável da pátria brasileira uma das mais fulgurantes paginas de civismo da historia do Brasil.⁴¹

A *massa popular* assistia ao movimento das tropas e à chegada de alguns prisioneiros, cujas cenas foram registradas pela lente de João Batista Groff em filme, "Pátria Redimida".⁴² As sociedades colocavam suas sedes à disposição das Forças Revolucionárias, os hospitais pediam auxílio material e pessoal para atender os feridos. Por ter sido enviado um grande número de paranaenses como participantes ativos na frente paulista,⁴³ Getúlio Vargas, enquanto chefe da revolução, felicitou o povo paranaense pelo *saliente papel*⁴⁴ desempenhado na campanha e preparava-se para uma visita de caráter estratégico ao Estado, com vistas a buscar apoio em todos os setores.

⁴⁰ ILLUSTRAÇÃO PARANAENSE. Curitiba: [s.n.], mar./1931.

⁴¹ O DIA, 14/10/1930, p. 1.

⁴² Sobre o fotógrafo/cinegrafista que acompanhou as tropas até o Rio de Janeiro, consultar VIEIRA, D. M. **João Batista Groff**, um olhar fotográfico no Paraná das primeiras décadas do século XX. Curitiba, 1998. Dissertação de mestrado.

⁴³ OLIVEIRA, R. Notas sobre a política paranaense de 1930 a 1945. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 9, 1997, p. 47.

⁴⁴ O DIA, 12/10/1930, p. 1.

Em sua chegada fora aclamado por uma *multidão de milhares de pessoas* enquanto as locomotivas, as sirenes das fábricas e dos automóveis provocavam *ruido festivo e alvissareiro*. A *multidão se agglomerava vivanda a figura maxima da revolução*, durante todo seu trajeto até o Palácio do Governo, onde Getúlio Vargas recebeu uma *formidável apothose de flores* e discursou *uma curta e intensa oração, em meio a um silencio religioso*.⁴⁵ Em seu diário, Vargas descreveu a recepção curitibana como "deslumbrante", mas não deixou de anotar que também percebera, depois de alguns contatos *com os políticos*, que no Paraná *não há partidos, há grupos que se digladiam*. Para ele, o General Mario Tourinho, apesar de *bem-intencionado*, [era] *alheio a políticas e às manhas destas*.⁴⁶

Não era apenas no Paraná que os grupos se "digladiavam", fazia parte do quadro brasileiro de indefinição. Enquanto alguns defendiam um regime mais centralizador e outros lutavam por medidas mais liberais, ocorriam conflitos e disputas entre os grupos dominantes. Sônia Regina de Mendonça cita a expressão, utilizada por Fausto e Weffort, e fala sobre o "vazio de poder" daquele período, quando ocorreu uma cisão na burguesia agrária, os discursos tenentistas não traduziram as aspirações da classe média, e a burguesia industrial que não participara do golpe não tinha força nem coesão para promover mudanças políticas. A autora salienta, contudo, que a nova estrutura política teria características distintas, dando margem também a uma modernização conservadora e a possibilidade do chefe do Executivo adquirir força pessoal.⁴⁷

Após ter sido deposto o governo de Washington Luis, ou, usando a linguagem coeva, *depois de enterrada a olygarchia sangue-suga*,⁴⁸ Curitiba aos poucos, ia voltando à normalidade, como a demonstrou o movimento dos cafés e restaurantes: *antes de sobrevir a revolução, [...] tudo estava triste, pouco frequentado e desanimado*. Nos dias de agitação, apenas os cafés viviam *aboletados* devido à *avidez de notícias*, e depois, *cessada a opressão*, as atividades estariam se

⁴⁵ A TARDE, O DIA, GAZETA DO POVO. 20/21 de outubro de 1930.

⁴⁶ VARGAS, G. **Diário**: 1883-1954. São Paulo: Siciliano; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1995, p. 14.

⁴⁷ MENDONÇA, S. Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, M. (Org.) **História geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p. 262.

⁴⁸ O DIA, 14/11/1930, p. 1.

normalizando, *a vida nocturna vae de novo intensificando* e o *povo sente mais prazer em palestrar, tem esperanças num futuro mais feliz*.⁴⁹

Dois anos depois de instaurado o governo provisório, a nova constituição não estava ainda à vista. De concreto, apenas a promulgação de um novo código eleitoral, instituindo o voto secreto e o voto feminino, direitos que não puderam ser usufruídos por não ter havido eleições diretas durante todo o primeiro governo varguista. O Brasil andava em círculos, na concepção de Rose.⁵⁰ Em 1932, depois de alguns civis e militares terem sido desalojados do poder, São Paulo, leia-se a elite cafeeira e seus aliados, contando com a adesão de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, explodiu numa guerra civil, rebelando-se contra o governo provisório.

As informações eram divulgadas através da imprensa curitibana que, além do Diário Oficial, contava com dez jornais⁵¹ e algumas revistas. Estas também se preocupavam em difundir o "estilo paranista", surgido de um movimento regionalista que visava a valorização do que seria tipicamente paranaense: as pinhas, os pinhões e os pinheiros estilizados, além das lendas indígenas.⁵² Seus artigos apresentavam uma visão "edulcorada"⁵³ de Curitiba que recebia apelidos carinhosos, *Princesa do Sul, noiva eterna da graça e da beleza*,⁵⁴ *a capital que sorriu* ou *a cidade bem amanhecida, sui-generis* sob alguns aspectos, *uma cidade "esquise", uma cidade em ser*.⁵⁵ Com *grandes avenidas* apenas traçadas, esperando pelo futuro calçamento, lamentava-se a *desgraciosidade* da cidade, principalmente naquele momento em que os acontecimentos políticos afetavam os ânimos de sua população. A cidade parecia em *período de pesado lucto* e o *curitybano morre aos poucos da pior morte, de tédio. Cidade-Sorriso... Cidade-Gurya... nem sorriso, nem brejeirice há mais por ahi*.⁵⁶

⁴⁹ O DIA; 2/11/1930, p. 5.

⁵⁰ ROSE, R. **Uma das coisas esquecidas**: Getúlio Vargas e controle social no Brasil, 1930-1954. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 48.

⁵¹ ALMANAK LAEMMERT. Rio de Janeiro: [s.n.], 1935. Separata para o Estado do Paraná. p. 25-26.

⁵² RODERJAN, R. Aspectos da música no Paraná. In: **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969, p. 193.

⁵³ DE BONI, M. **O espetáculo visto do alto**: vigilância e punição em Curitiba. (1890-1920) Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998, p. 16.

⁵⁴ ILLUSTRACÃO PARANAENSE, mar/1931.

⁵⁵ FONTES, H. A cidade sorriso. **Ilustração Paranaense**, jan./1928. Hermes Martins Fontes, (1888-1930), poeta e jornalista, natural de Sergipe, morava no Rio de Janeiro desde pequeno, onde se formou em Ciências Jurídicas e Sociais. Cf. NICOLAS, M. **Almas das Ruas**: cidade de Curitiba. Curitiba: Lítero-Técnica, 1974, p. 243-244.

⁵⁶ DIÁRIO DA TARDE, 26/7/1932, p. 1.

Segundo o articulista, a *paysagem curitybana* recebia os reflexos do levante paulista de 1932. Após a derrota deste, Getúlio Vargas, hábil e conciliador, convocou a Assembléia Nacional Constituinte, sendo eleito Presidente da República pelo voto indireto. A Constituição de 1934 previa para a presidência um mandato de apenas quatro anos, sem direito à reeleição.

Ainda em relação à Cidade Sorriso, título concebido por Hermes Fontes, no decênio de 1920, era freqüente seu uso como antonomásia, nas manchetes de jornais, para enfatizar também as *mazelas* da cidade. Comentava-se sobre o *pessimo serviço de limpeza publica, peças de roupa penduradas em plena via publica, lixeiros que exalam terrivel máu cheiro, os perfumes inebriantes do já celebre rio Ivo*, complementando ironicamente: "*cidade sorriso*"..., *mas... que sorriso amargo!*...⁵⁷ *só se for de uma velha muito feia, desdentada!*...⁵⁸ O que a imprensa repassa é um discurso ordenador, uma preocupação com a representação da cidade e de sua população que deveria incorporar alguns hábitos que denotassem "civilização" e "progresso", disciplinando e alertando para seus malefícios:

Hoje Curitiba é uma grande cidade. Não tem tempo para brincar brinquedos inocentes. Vai á Igreja para exhibir vestidos caros. Gasta a saude em divertimentos modernos. E é mais triste que outróra. Há mais pobreza, mais dôr, mais lagrimas. Progresso deshumano esse, que mata a alegria, que afugenta a felicidade, que desvirtua o encanto de viver. Progresso desprezível, cruél, odioso!⁵⁹

Durante o período analisado, as obras realizadas atingiram parte da área urbana, dentre elas, o asfaltamento da Rua XV de Novembro e da Rua Barão do Rio Branco. Nestas duas vias porém, existiam *verdadeiros casébres* que pareciam *tanto mais deprimentes* uma vez que seria a *parte da cidade que primeiro aparec[ia] aos olhos dos forasteiros* os quais teriam *uma impressão pessima da capital*.⁶⁰ A visão do articulista traduz a característica excludente dos centros urbanos e uma certa repugnância em se conviver com as marcas de um passado desordenado, impedindo que a cidade se tornasse um atrativo para os brasileiros de todas as procedências. Como salientou Paulo Cesar Lins,⁶¹ a fantasia da hora era parecer

⁵⁷ GAZETA DO POVO, 15/6/1933, última página.

⁵⁸ GAZETA DO POVO, 6/6/1934, p. 6.

⁵⁹ GAZETA DO POVO, 12/4/1934. "Gazeta Infantil".

⁶⁰ GAZETA DO POVO, 15/6/1933, p. 6.

⁶¹ LINS, P. Agache e o método do urbanismo-ciência: Rio de Janeiro (1928) - Curitiba (1943). In: PEREIRA, M. (Org.). **Monumenta**. Curitiba, Aos Quatro Ventos, 1999.

moderno, fazer-se cosmopolita, como as metrópoles industrializadas do velho mundo, mascarando a realidade de um país limitado econômica e culturalmente e cuja população, a grande maioria, ainda habitava na zona rural.

Percebe-se que os empreendimentos, realizados pela Prefeitura, eram assunto para críticas, reclamações, polêmicas. Alguns artigos apresentavam sugestões plausíveis, nem sempre atendidas, como os referentes ao acerto dos relógios de Curitiba, *todos em desacordo*, pois sete anos depois, foram encontradas as mesmas reivindicações, tão atuais nos dias de hoje.⁶² Outros propunham soluções *em prol da estética da capital e do bem estar curitibano*, identificando uma disponibilidade para a adoção do novo. Como o pedido para que se derrubassem os *paredões sem estética* no Alto do São Francisco. No ano seguinte, a proposta foi reavaliada e pedia-se apenas o ajardinamento do *ponto mais alto da capital* e sua transformação em *aprazível belvedere*.⁶³

Ao iniciar o decênio de 1930, Curitiba concentrava 52,7% do total das empresas até então registradas na Junta Comercial do Paraná. Destas, a maioria, 65,3%, pertencia a imigrantes e/ou seus descendentes. Se considerarmos apenas os anos de 1920 a 1929, esta diferença aumenta: 71,7% das empresas curitibanas haviam sido registradas por indivíduos de ascendências diversas, não luso-brasileiras, sendo os alemães responsáveis por 45,3% dos registros. A imigração havia proporcionado à Capital do Estado, uma diversificação das atividades econômicas tornando-a "de fato" o centro dos negócios paranaenses.⁶⁴

Para a imprensa, no setor fabril a capital do Paraná se mostrava *florescente*. Possuía duas grandes fundições, dez grandes usinas de beneficiamento de mate, quatro importantes cervejarias, fábricas de móveis artísticos, uma de pianos, duas de vidro, uma de cerâmica, uma de sabão, estearina e glicerina - *das maiores que o Brasil possu[ía]*. Contava ainda com uma fábrica de fitas de seda, empregando duzentos operários; uma de tecidos de malha, que fabricava "svveaters", trajes de *banho*, "cache-cols"; duas de *biscoutos* e artigos de confeitaria, e três de conservas, produzindo *presuntos*, *toucinho inglês (bacon)* e *salsichas*. E ainda, três estabelecimentos *litográficos*, uma fábrica de artigos de folha estampados, duas de

⁶² GAZETA DO POVO, 16/8/1933 e 27/4/1940, p. 1.

⁶³ GAZETA DO POVO, 23/11/1932, p. 6; 9/7/1933, p. 6.

artigos de couro, quatro de telhas.⁶⁵ Um levantamento muito próximo a aquele feito pelas autoras acima citadas.⁶⁶

As atividades plurais, abastecendo o mercado interno e *com grande aceitação* [dos produtos] *nos mercados de São Paulo e do Rio*, permitiam a previsão de um grande desenvolvimento do setor, considerando-se ainda as condições favoráveis ofertadas pela região: *um excelente clima, gêneros alimentícios baratos produzidos nas colônias agrícolas que a circundam, trabalhadores inteligentes, homens e mulheres, que ali se encontram a fartar, uma superabundância de recursos naturais, amplo e eficiente serviço de eletricidade, a modico preço.*⁶⁷

Procurando atribuir a Curitiba um futuro promissor, embasado nos "recursos naturais" e na população imigrante, a reportagem utilizava-se da imagem do elemento estrangeiro como mão-de-obra "farta" e os alemães, como portadores de requisitos diferenciados, inatos, empreendedores, pois *naturalmente onde existe, como ali, população alemã muito densa, há sempre a tendência para as pequenas indústrias de família.*

O mesmo caráter ordeiro e empreendedor era atribuído à população curitibana e em nome dele mobilizava-se o leitor em prol do "progresso" da cidade. Para a Catedral, por exemplo, fora solicitado o auxílio financeiro para que se pudesse efetivar a reforma do edifício visto que a Cia. Força e Luz, *num verdadeiro atentado á estética do templo, enche[ra] suas partes externas com grampos enormes, postes e fios*, tornando-se pois *um dever* de todos contribuir para seu embelezamento.⁶⁸ O jornal publicava posteriormente os nomes daqueles que haviam atendido aos seus apelos - seja contribuindo financeiramente para com entidades assistenciais, ou doando objetos ao Museu Paranaense; sugerindo o local ideal para a construção da nova sede dos *Correios e Telégrafos*, ou comparecendo à redação para relatar/denunciar fatos cotidianos - e os leitores reconheciam-se como partícipes na construção da imagem de sua cidade.

⁶⁴ BALHANA, A.; WESTPHALEN, C. Demografia e economia: o empresariado paranaense, 1829-1929. In: COSTA, I. **Brasil: História econômica e demográfica**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas, 1986, p. 271.

⁶⁵ GAZETA DO POVO, 17/1/1932, p. 8.

⁶⁶ Deixaram de ser apontadas as fábricas de tecidos de juta; de fósforos; de escovas, capacchos, cordas, vassouras, vimes; de massas alimentícias; de celulose, papel e papelão; de fumos, charutos e cigarros; de calçados e chapéus; de adubos; de tintas, vernizes e cal. Cf. BALHANA, A.; WESTPHALEN, C. Demografia e economia...., tabela 34, p. 287.

⁶⁷ GAZETA DO POVO, 17/1/1932, p. 8.

⁶⁸ GAZETA DO POVO, 21/2/1932, p. 8; 9/8/1933, p. 6.

O olhar atento às folhas dos jornais permite perceber a cidade que não se queria mostrar, carente de recursos e de obras, em especial as de saneamento. Nos primeiros anos da década de 1930, foram encontrados no centro da cidade, e levados até a redação: um jacaré, uma *formidável* cobra, um *venenoso réptil*, uma jaguatirica, e um *bagrinho, pescado em uma torneira da casa 465 da Avenida Cândido de Abreu*. Os editais, fixando prazos para que se consertassem as dependências sanitárias das residências e casas comerciais; as matérias, apontando as constantes inundações na Praça Zacarias e no Passeio Público; os anúncios, procurando *qualquer quantidade de ratos vivos, pagando-se bom preço*, revelavam uma cidade que ia de encontro àquela imagem padrão, a da cidade oficial, limpa e "civilizada" que se queria dar a ver. O *touriste* e o *forasteiro* deveriam levar, como *souvenir*, impressão semelhante àquela, registrada por um jornalista carioca, durante sua rápida estadia, a de que *não há, certamente, em todo o Brasil muitas cidades como Curitiba. Moderna ou melhor, modernizada, de ruas amplas e retas, excelentes praças e jardins, boa iluminação, Curitiba é uma cidade alegre, com aspectos europeus, com vida intensa e bons e amplos estabelecimentos comerciais.*⁶⁹

As características "européias" e a "alegria" percebidas pelo jornalista poderiam ser atribuídas à representação da cidade que vinha sendo construída pelos historiadores locais, como Romário Martins. Este, visando registrar o desenvolvimento da cidade, inventariou suas ruas, seus edifícios, seu comércio, suas escolas, para destacá-la no cenário nacional. No campo cultural, a imagem de Curitiba, por ele idealizada, permitia considerá-la a "Munique Brasileira".⁷⁰ Os curitibanos dispunham de inúmeros espaços de diversão e lazer, dentre eles, nove salas de cinema e várias associações promovendo espetáculos teatrais, concertos, filmes, exposições e bingos, além dos riques de patinação e salões de bilhar, clubes e parques particulares, casas noturnas e cassinos. Os *reclames* anunciavam novas e variadas programações, inclusive em outras línguas que não a vernácula, atendendo a um público formado por indivíduos oriundos de diversos grupos étnicos.⁷¹ *As funções eram dedicadas ao publico curytibano* em geral, e algumas

⁶⁹ GAZETA DO POVO, 14/8/1932, p. 6.

⁷⁰ SZVARÇA, D. *O forjador...*, p. 84-86.

⁷¹ Os vários Consulados sediados em Curitiba denotam essa diversificação. O Almanak Laemmert, de 1935, p. 28, elenca os da Alemanha, Áustria, Bélgica, França, Espanha, Holanda, Ingla-

tinham um alvo específico, como esta, ofertada pelo *Theatro Guaira: uma produção sonora, cantada e inteiramente falada em alemão cujo enredo atrahe, empolga e arrebatá, convidando especialmente a collonia Allemã*.⁷²

As sociedades culturais e/ou beneficentes também proporcionavam aos seus sócios sessões de cinema, teatro, festas e *matinés dansantes*. Muitas destas sociedades haviam sido fundadas por imigrantes, a partir de algumas necessidades que os mobilizaram a se organizar, em função de seus interesses, possibilitando o surgimento de uma série de associações para jovens e senhoras, trabalhadores e aposentados; de cunho esportivo, literário ou beneficente; círculos teatrais, musicais ou excursionistas. Na década de 1930, os alemães dispunham de vinte e nove associações em Curitiba, onde seus membros buscavam auxílio mútuo ou desfrutavam de algumas horas de lazer.⁷³

No contexto mundial, alguns Estados ampliavam suas conquistas territoriais e os regimes totalitários consolidavam-se como uma defesa contra a agitação revolucionária pós Primeira Guerra, ou como reação aos traumas causados pela crise de 1929. Em 1933, Hitler subiu ao poder com um programa social popular que incluía férias, esportes e o planejado "carro do povo",⁷⁴ e era divulgado no Brasil através da imprensa, exaltando a ascensão político-econômica da Alemanha. O Estado alemão também desenvolveu outros mecanismos para divulgar sua política, sendo o de maior visibilidade, literalmente falando, o envio de seus dirigíveis ao exterior.

Em 1936, um *espetaculo empolgante* oferecido pelo *arrojo germanico*, o Hindenburg,⁷⁵ voou sobre Curitiba durante quinze minutos, *cortando-a em todas as*

terra, Itália, Portugal, Paraguai, Polônia, Suíça, "Tchecoslovaquia" e Uruguai. Em 1938, foi inaugurado o Consulado do Japão. BOLETIM INFORMATIVO CASA ROMÁRIO MARTINS, out./1995, p. 17.

⁷² GAZETA DO POVO, 8/10/1930, p. 2.

⁷³ INSTITUTO MARTIUS-STADEN. **Deutsche Vereine im Staate Paraná, Brasilien**, n. 49.

⁷⁴ HOBBSAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 131.

⁷⁵ O Hindenburg, balão dirigível movido à hidrogênio com 245m de comprimento e 41,5m de diâmetro, voava a 135km/h, tendo a suástica em suas aletas terminais. O símbolo do poderio alemão incendiou em maio de 1937, em New Jersey, EUA, após um vôo de 60 horas. Em 1933, membros da Cia. Luftschiffbau Zeppelin tinham vindo ao Brasil para escolher um local apropriado para pouso e abrigo dos dirigíveis. Uma área de 80.000 m², próxima à Baía de Sepetiba, lhes foi doada pelo Ministério da Agricultura, onde foram construídos um hangar (de proporções gigantescas e projetado por alemães), um aeródromo e uma linha férrea ligando o local até a estação D. Pedro II. O hangar foi inaugurado em 26/12/1936 com a presença de Getúlio Vargas e, atualmente é o único existente no mundo pois os outros dois construídos, um na Alemanha e outro nos EUA, já não mais existem. BARREIRA, S. Titanic dos ares: a volta dos dirigíveis. **Mecânica on line**. Recife, n. 22, out.-nov.

*direções. Dentro da aeronave, os Ministros da Guerra, Educação, Marinha e Fazenda, deputados e outros passageiros ilustres. As sirenes gritam com estrépito, a população procura as praças e logares mais elevados, numerosos grupos sobem a terraço dos arranha-céus para admirar de perto o dirigível que se aproximava, o orgulho da raça alemã que radiante o vê singrar os céus, como embaixador da nova e forte Alemanha. Durante seu percurso, o governador Manoel Ribas dirigiu uma mensagem aos passageiros e à tripulação do navio dos ares saudando a altiva Alemanha, cujos filhos laboriosos e honestos, aqui radicados, constroem conosco a grandeza sempre crescente do Paraná.*⁷⁶

No quadro nacional, entre 1934 a 1937, Vargas governou por decreto, uma vez que o poder do Congresso era nulo e o judiciário não gozava de independência. Os interventores haviam desmantelado as antigas políticas locais e o Brasil era governado naquele momento por um terceiro imperador.⁷⁷ Durante esse período, dois movimentos distintos mobilizaram a população, a Associação Integralista Brasileira, nacionalista, criada por Plínio Salgado, e a Aliança Libertadora Nacional, aglutinando grupos de esquerda, representada por Luis Carlos Prestes, com adesão popular intensa. Organizados em uma insurreição, estes foram dominados e tornaram-se pretexto para que se decretassem medidas de controle e repressão ao comunismo, pois:

Alicerçado no conceito materialista da vida, o comunismo constitui-se o inimigo mais perigoso da civilização cristã. [...] O comunismo, encarado como força desintegradora e agente provocador de sérias perturbações, constitui, no Brasil, pela sua profunda e extensa infiltração, já comprovada mas desconhecida ainda do público, perigo muito maior do que se possa supor.⁷⁸

Desta maneira, com a justificativa da existência de um "perigo comunista"⁷⁹ fomentador da desordem, cujo poder de penetração era inimaginável, ameaçando a

2001. Disponível em: <<http://www.mecanicaonline.com.br/2001/outubro/especiais/zeppelin/5.html>> Acesso em 20 de maio de 2002.

⁷⁶ GAZETA DO POVO, 2/12/1936, p. 6.

⁷⁷ LEVINE, R. **Pai dos pobres?** O Brasil e a era Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 67.

⁷⁸ Saudação de Getúlio Vargas ao povo brasileiro nos primeiros minutos de 1936. In: GUASTINI, R. **Ideário político de Getúlio Vargas**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1943, p. 59-64.

⁷⁹ Apoiada no combate ao comunismo, a imposição do autoritarismo do Estado atendia a interesses/cooperações internacionais cuja troca de informações tornava-se paulatinamente mais complexa. Em set. de 1936, o forjado Plano Cohen legitimava o mito de complô secreto internacional e a Lei de Segurança Nacional calaria eventuais contestações, inserindo os militares como principal elo entre as nações ocidentais. Cf. CANCELLI, E. Ação e repressão policial num circuito integrado inter-

soberania nacional, contra a agitação anárquica, salvaguardando o país das forças totalitárias, impedindo o ressurgimento das antigas oligarquias regionais, tornou-se imperativo um *regime forte, de paz, de justiça e de trabalho, não podia haver meio termo ou contemporização*. Com tais argumentos, Getúlio Vargas tomou para si o *dever de restaurar a autoridade nacional, pondo termo a essa condição anômala da nossa existência política, que poder[ia] conduzir-nos à desintegração*, e impôs o Estado Novo.⁸⁰

A partir da metade da década de 1930, Curitiba inicia uma fase de acentuado crescimento com uma taxa de urbanização superior a 50%.⁸¹ Em 1940, contava com 142.000 habitantes⁸² e atingira uma média de 1,65 construções/dia. A arrecadação municipal, entre 1936 a 1941 saltara de Cr\$ 6 milhões para, aproximadamente, Cr\$10 milhões.⁸³ Alguns edifícios públicos eram destacados nos almanaques, atraindo futuros visitantes. *Iluminada a eletrecidade, servida por linhas de bondes e dotada de água canalizada e rêde de esgotos, a capital progred[ia] incessantemente*.⁸⁴

Com o aumento do contingente populacional, cresciam os problemas em relação ao tráfego de pedestres e veículos e ao número de acidentes de trânsito. Em algumas *arterias* do centro da cidade, tentou-se adotar o sistema de mão única, sob protestos dos comerciantes.⁸⁵ Foram proibidas as *aglomerações* no centro da cidade, principalmente nas saídas dos cinemas, pois *perturbavam* o trânsito e também impediam que o público apreciasse as vitrines, prejudicando os lojistas.⁸⁶ Mais tarde, adotou-se outra medida, desta vez dando prioridade ao pedestre e fechando a Rua XV de Novembro ao tráfego de *veículos*, aos domingos, medida esta considerada arbitrária, pois impedia o livre trânsito dos *chauffeurs de praça*.⁸⁷ Para evitar *imprudências*, o chefe de Polícia sugeriu a colocação de *postes*

nacionalmente. In: PANDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999; CARNEIRO, M. O Estado Novo, o DOPS e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 327-340.

⁸⁰ Discurso de Getúlio Vargas no Palácio Guanabara para todo o país, em 10/11/1937. In: GUASTINI, R. **Ideário**.... 1943, p. 71-82.

⁸¹ CHAVES, N. **A cidade civilizada**: discursos e representações sociais no jornal Diário dos Campos na década de 1930. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2001, p. 13.

⁸² MARTINS, R. **Quantos somos e quem somos**. Curitiba: Paranaense, 1941, p. 102.

⁸³ Urbanização de Curitiba: Plano Agache: Boletim PMC - 1943. **Monumenta**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, vol. 2, n.º 8, p. 14-16.

⁸⁴ ALMANAK LAEMERT ..., p. 20.

⁸⁵ GAZETA DO POVO, 16.5.1933, p. 1.

⁸⁶ GAZETA DO POVO, 28/12/1933, p. 8.

iluminativos tricolores, e, no final da década, as *faixas brancas de pedestres* foram pintadas, primeiro em frente às escolas públicas e depois nas principais *arterias*.⁸⁸

Ao entrar na década de 1940, a população se achava distribuída desordenadamente em doze bairros principais: Juvevê, Bacacheri, Glória, Batel, Portão, Água Verde, Assungui, Bigorriho, Mercês, Guabirota, Cajuru e Ahú, e quatro distritos: Santa Felicidade, São Casemiro do Taboão, Nova Polônia e Portão.⁸⁹ A Prefeitura de Curitiba encomendou uma análise para detectar as necessidades urbanísticas e estabelecer diretrizes de desenvolvimento. Os técnicos observaram que os *problemas mais agudos e de maior predominância*, em linhas gerais, correspondiam ao saneamento, ao tráfego e à definição/inserção de centros funcionais *administrativos, comercial, militar, universitário, social, etc.* As intervenções organizariam o crescimento da cidade e proporcionariam condições para que ela viesse a ter *a sua fisionomia própria, adquirindo foros de capital*.⁹⁰

O prefeito João Moreira Garcez, antecipando-se à conclusão deste estudo, anunciara um plano que remodelaria o centro de Curitiba e previa o alargamento da Rua Barão do Serro Azul, objetivando facilitar a ligação norte-sul da cidade. O projeto incluía uma total transformação espacial em todo o entorno da Praça Dezenove de Dezembro, com a demolição de alguns *pardieiros* e aproveitamento dos espaços vazios.⁹¹

A Rua Barão do Serro Azul era uma rua estreita, com paralelepípedos, na qual alguns carroceiros de aluguel ficavam estacionados, esperando por fregueses. Os bondes que faziam a linha leste-oeste passavam do outro lado da praça, pela Rua Riachuelo, e "onde hoje está o Tiradentes, tinha um bebedouro de animais."⁹²

⁸⁷ GAZETA DO POVO, 22/3/1938, p. 6..

⁸⁸ O DIA, 17/1/1937 e GAZETA DO POVO, 17/11/1937, 28/4/1940.

⁸⁹ ALMANAK LAEMERT, 1935; e BOSCHILIA, R. **Modelando condutas**: a educação católica em colégios masculinos. (Curitiba 1925-1965) Curitiba, 2002. Tese de doutorado, p. 69.

⁹⁰ Urbanização de Curitiba... , p. 15-22.

⁹¹ GAZETA DO POVO, 7/4/1940, p. 1.

⁹² Klaus. **Entrevista**. Curitiba, 22 mar. 2002.



A Rua Barão do Cerro Azul, antes de ser alargada.
Fotografia de Domingos Foggiato. Fonte: GAZETA DO POVO, 14/4/1991, p. 6

Situada em um nível mais baixo que as ruas que a contornavam, esta praça possuía um muro de arrimo sustentando uma balaustrada, um gradil de proteção aos pedestres, feito de tubos de ferro galvanizado, e algumas escadas facilitavam seu acesso.⁹³ O desnível era acentuado, em alguns pontos chegava a "uns dois metros e meio, por aí," em relação à rua.⁹⁴ Este espaço fora ocupado pelo Mercado Municipal, uma construção de madeira, que no final da década de 1930 já havia sido demolida, servindo de palco de recreações para as crianças, moradoras na redondeza, e alunos da Escola Alemã/Colégio Progresso, quando se reuniam para algumas partidas de futebol. "Nossa praça ali era uma delícia. Tinha muita criança, todos mais ou menos da mesma idade. Então a gente ficava ali, brincando de bola, de correr, de corda. Mais tarde com bicicleta também."⁹⁵ Durante o decênio de 1930, "havia ali algumas roseiras notáveis [...] e o Janguito, que era o fiscal da praça" não permitia que se lhes arrancassem as flores.⁹⁶ Sabe-se também da existência de uma bica na qual os transeuntes lavavam os sapatos, quando sujos de lama, a caminho do trabalho.⁹⁷

⁹³ TOURINHO, L. **Toiro Passante** III - Tempo de República Velha. Curitiba: Rocha, 1990, p. 135.

⁹⁴ Adolpho. **Entrevista**. Curitiba, 22 jun. 1998.

⁹⁵ Depoimento concedido a SANTOS, A. **Memórias e cidade**: depoimentos e transformação urbana de Curitiba. (1930-1990) Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1997, p. 62.

⁹⁶ Klaus. **Entrevista**..., 22 mar. 2002.

⁹⁷ Zico. **Entrevista**. Curitiba, 30 nov. 1997.

Ao lado da praça, com a frente para a Rua Barão do Serro Azul, dando fundos para a Rua Riachuelo, ficava a Escola Alemã/Colégio Progresso, popularmente conhecida como *Deutsche Schule* e considerada, no decênio de 1930, a mais antiga escola de Curitiba.⁹⁸

1.1 O DEBATE EM TORNO DA EDUCAÇÃO

Enquanto instituição de ensino e local de formação de valores, de hábitos e de condutas, a Escola era vista como instrumento para promover a transformação do país.⁹⁹ No decênio 1930, a educação ganhava relevância política posto que iria forjar o caráter da sociedade, possibilitando o surgimento do homem participativo, o trabalhador indispensável para o progresso da nação. Os discursos apontavam para o raiar de um “tempo novo”, contado a partir do chamado “movimento revolucionário”, e reforçado em 1937, por ocasião da implantação do Estado Novo, como uma continuação do processo.¹⁰⁰

As propostas econômicas, sociais e políticas foram elaboradas, num primeiro momento, por lideranças diversificadas, com visões distintas no que diz respeito à condução de um processo de mudanças. Já no início do processo, contudo, Getúlio Vargas passou a ser identificado como um líder, aquele que colocara fim a um já saturado sistema político, e que seria capaz de organizar a nação através da educação.

Desde a década precedente, as preocupações em torno dos problemas relacionados com a educação cresciam em importância, mobilizando parcelas da sociedade, tanto para reuniões, debates, conferências, como para a adoção de algumas reformas regionais. A “Conferência Interestadual de Ensino Primário”¹⁰¹

⁹⁸ DEUTSCHE WOCHE. Curitiba: Imprensa Paranaense, 24 abr.-2 maio 1937.

⁹⁹ No final do século XIX e início do XX, o “poder redentor da educação” também esteve na pauta das discussões e, para a consolidação do regime republicano, foram implantados os grupos escolares e a escola graduada. Cf. SOUZA, R. **Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

¹⁰⁰ ZUCON, O. Comunidade cindida: dissensão e conflito em Curitiba na II Guerra. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 9, 1997, p. 108.

¹⁰¹ Em nome do Presidente da República, Epitácio Pessoa, o Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Alfredo Pinto Vieira de Mello, convocara os representantes oficiais de todos os Estados da Federação para tomar parte da conferência realizada em outubro de 1921, no Rio de Janeiro, alertando para sua importância. ANNAES da Conferência Interestadual do Ensino Primário: 12 de out. a 16 de nov. de 1922. **História da Educação**, Pelotas, n. 7, abr. 2000, p. 129.

objetivava *tratar dos assumptos attinentes ao ensino primario no Paiz* considerado uma *questão de interesse vital para o regimen e para a propria nacionalidade*. Dentre os problemas mais prementes a serem solucionados estava o da intervenção da União no ensino. Em 1924, um grupo de intelectuais criou a Associação Brasileira de Educação (ABE) visando a priorizar a efetivação de um projeto de redefinição da escola como meio de controle e organização social.¹⁰² A partir daí foram organizadas algumas Conferências Nacionais de Educação, a primeira delas realizada em Curitiba, de 20 a 27 de dezembro de 1927.¹⁰³

As preocupações da década de 1930, em torno da educação, velavam disputas políticas e interesses diversificados, e abriram caminho para outros projetos e discussões, dentre eles o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, oferecendo propostas para minimizar os problemas educacionais brasileiros, defendendo a escola laica, pública e obrigatória, e a unificação desse processo em todo o território nacional.¹⁰⁴ O manifesto apregoava que: *em lugar dessas reformas parciais, que se succederam, [...] o nosso programma concretiza uma nova politica educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o rythmo acelerado dos organismos novos, o musculo central da estrutura politica e social da nação*.¹⁰⁵

O novo programa era representado, numa perspectiva científica, em oposição aos dogmas religiosos, como um organismo integrado e subordinado a um projeto maior de unificação e centralização de poder, traduzindo as necessidades já reveladas na década anterior, coadunando-se com o anseio político de rompimento

¹⁰² Marta CARVALHO analisou os arquivos da ABE e as discussões em torno de suas propostas, durante o período 1924-1931, e sustenta que a renovação da escola estava estreitamente vinculada a uma organização racional do trabalho. CARVALHO, M. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

¹⁰³ Durante os anos 1920, a ABE não era uma associação nacional. O Departamento carioca da entidade que promoveu as Conferências, e Fernando Magalhães, enquanto presidente da Comissão Organizadora, designou os temas e os seus expositores, sendo Lysimaco Ferreira da Costa o principal relator da primeira conferência. Op. cit., p. 31; 309-310.

¹⁰⁴ A maioria dos integrantes do grupo, conhecido também como "Pioneiros da Escola Nova," participou das Conferências mas não pertencia à ABE. Sobre o movimento escolanovista, no Paraná, consultar VIEIRA, C. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001.

¹⁰⁵ Apud: GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 58.

com a velha República e a formação de uma população disciplinada, operosa e homogênea.¹⁰⁶

Um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas foi o de criar o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública,¹⁰⁷ dando início ao processo de centralização e integração de um sistema nacional de ensino. À frente de sua pasta, o mineiro Francisco Campos¹⁰⁸ decretou uma série de reformas de caráter inovador criando o Conselho Nacional de Educação¹⁰⁹ para assessorá-lo na tarefa de padronizar a instrução brasileira, a partir de um modelo de referência, até que essa nova ordem fosse formulada pela Constituição de 1934, cujo art. 150, prescreve que à União compete fixar um plano nacional de ensino, no idioma pátrio, coordenando e fiscalizando sua educação em todo o país. A amplitude atingida pelo manifesto teria chamado para o debate representantes de todas as esferas¹¹⁰ e influenciado a formulação da nova Carta.

Para que se concretizasse o projeto de centralização do ensino tornava-se necessário solucionar um problema que vinha sendo apontado desde as últimas décadas do século XIX: as escolas que atendiam a população imigrante, com currículos e idiomas diferentes, conforme a procedência de sua população. O contexto histórico no qual se desenvolveu a temática remonta ao início do século XIX, quando o Brasil acionou uma política imigratória, com a finalidade de ocupar o território, dando preferência aos imigrantes europeus e de origem rural, concentrando-os em áreas bem definidas, denominadas "colônias", permitindo a

¹⁰⁶ A representação do corpo social tal qual uma máquina, uma engrenagem regulada, na qual cada peça exerce uma função vinha sendo construída desde o pós Primeira Guerra. Cf. MONARCHA, C. **Escola Normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: UNICAMP, 1999, p. 297-313. A simbologia organicista permeia toda a análise de LENHARO, A. **Sacralização da política**. Campinas: Papirus, 1986.

¹⁰⁷ Decreto n.º 19.402, de 14/11/1930. A criação de um Ministério da Educação já havia sido proposta por Ferdinando Labouriau, durante a primeira Conferência Nacional de Educação, no sentido de organizar e centralizar o ensino para todo o país, assegurando, por meio de um plano nacional de educação, a formação da nacionalidade brasileira. CARVALHO, M. **Molde nacional e ...**, p. 218-219.

¹⁰⁸ Com sua demissão, em 1932, assume Washington Pires substituído, em 25/7/1934, por Gustavo Capanema.

¹⁰⁹ Decreto n.º 19.850 de 11/4/1931.

¹¹⁰ Durante o Ministério Capanema, (1934-1945) estiveram atuando intelectuais famosos, como consultores, formuladores de projetos, defensores de propostas educativas ou autores de programas de governo, tais como Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Heitor Villa-Lobos e Manuel Bandeira, entre outros representantes da cultura, da literatura e da música nacionais. Para uma análise da participação dos intelectuais no governo de Getúlio Vargas, consultar VELLOSO, M. Os intelectuais e a política paranaense de 1930 a 1945. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 9, 1997.

consolidação de um campesinato característico fundado na pequena propriedade. Nestas colônias, a carência de serviços públicos demandou, da parte dos próprios colonos, o desenvolvimento de práticas associativas que facilitaram a manutenção dos costumes e do uso cotidiano de suas línguas de origem.

As discussões sobre o tema tornaram-se mais acirradas, com medidas restritivas, no período 1917-19, por ocasião da Primeira Guerra Mundial, atingindo as escolas primárias particulares cujo ensino não se processava em língua portuguesa. Essas escolas haviam sido criadas e continuavam sendo mantidas pelos imigrantes, nos locais onde estes foram assentados, em razão de o Estado não ter lhes oferecido o ensino formal, atendendo ao desafio social que se impunha. Constituíam-se pois em estabelecimentos de ensino privado que proliferaram ao longo da segunda metade do século XIX e início do XX, diante da contínua omissão do Estado em relação a uma política educacional, e este por sua vez, permanecia acomodado frente àquelas iniciativas empreendedoras. A expansão desta rede particular foi interrompida durante a Primeira Guerra, quando foram fechadas as escolas, mas, reabertas depois de alguns decretos estaduais, elaborados a partir da constatação da inviabilidade, por parte do Estado, de proporcionar educação para todos. Na década de 1920, as condições de ensino existentes passam a ser objeto de discussões e algumas providências começaram a ser previstas.

Quando da convocação dos representantes estaduais para a Conferência Interestadual de Ensino Primário, alertava-se para os estados do sul do Brasil nos quais aprendia-se *exclusivamente em idiomas exóticos*, e, nas escolas paranaenses, exigia-se *o ensino da língua vernacula e não o ensino na língua vernacula*. Na seqüência das reuniões, Orestes Guimarães elaborou um relatório sobre a necessidade da nacionalização do ensino, do seu ponto de vista, um *problema mais importante do que o combate ao analfabetismo*, pois este nunca impedira a defesa da pátria - citando os soldados e bandeirantes - ao passo que o ensino *estrangeirado* podia tornar *a alma corroída*, e esta sim o país teria *muito a temer*.¹¹¹ Sua fala obteve grande repercussão na Alemanha, cuja imprensa condenava o horizonte cultural homogêneo prevendo *um perfeito desastre educativo para o Brasil*.¹¹²

¹¹¹ ANNAES da Conferência Interestadual do Ensino Primário..., p. 127 ss.

¹¹² GAZETA DO POVO, 31/3/1922.

O sul do Brasil, zona de maior concentração de imigrantes, deveria receber cuidados especiais por parte da União para que tal previsão não se concretizasse. No Paraná, os acontecimentos políticos do início da década provocaram a paralisação de algumas escolas, pela ausência de professores. Por temor ou precaução, alguns preferiram ficar resguardados em suas residências, outros ingressaram nos "corpos revolucionários." Sobre o assunto, naquele momento conturbado, Francisco Negrão se expressou:

O Estado assumiu em 1930, uma atitude desassombrada em favor da Revolução, pondo em pé de guerra mais de 18.000 patriotas, que marcharam para a fronteira, abandonando o trabalho, e especialmente a lavoura, nos tres mezes da plantação - Outubro a Dezembro. O anno seguinte foi de crise formidavel, a perturbação foi grande. O anno de 1931 foi de lutas e de trabalhos; a propria população escolar soffreu a conseqüência de tudo isso.¹¹³

As estatísticas do *movimento educacionista* no Brasil, referentes ao ano de 1931,¹¹⁴ também demonstram o quanto a instabilidade política do momento repercutira no interior das escolas paranaenses: o índice de freqüência nas escolas do Paraná apresentava um percentual de 65%, muito mais baixo que a média geral brasileira, de 88%. A gravidade do problema aumenta se considerarmos o decreto assinado, no final do ano de 1930,¹¹⁵ declarando como aprovados por freqüência, independente dos exames finais, todos os alunos matriculados regularmente. Nem mesmo este procedimento estimulou a população escolar a ser mais assídua.

No panorama nacional, a *triste realidade brasileira* foi apresentada por Raul Rodrigues Gomes, aos leitores do jornal O Dia.¹¹⁶ Além de considerar absurda a convocação de elementos *leigos* para o Conselho Nacional de Educação, ele apontava para as estatísticas, relativas ao ano de 1931, divulgadas pelo Ministério de Educação. Os *crueis depoimentos aritmeticos* indicavam, em números arredondados, que das mais de oito mil crianças em idade escolar, cerca de duas mil estavam inscritas nas escolas, e apenas mil e duzentas as freqüentavam

¹¹³ NEGRÃO, F. Memória sobre o ensino e a educação no Paraná de 1690 a 1933. In: CINCOENTENÁRIO da Estrada de Ferro do Paraná: 1885 - 1935. Curitiba: Paranaense, [1935?] Publicação comemorativa da Rede de Viação Paraná-Santa Catarina. p. 126.

¹¹⁴ Op. cit., p. 125.

¹¹⁵ Decreto federal n.º 19.404, de 14/11/1930.

¹¹⁶ GOMES, R. Tecnicidade da educação. O DIA, 17/8/1932; O dever da educação. O DIA, 7/9/1932; ...E o direito à educação. O DIA, 10/9/1932; A nossa educação e sua metodologia anacrônica. O DIA, 15/9/1932; Revelações alarmantes. O DIA, 22/9/1932, p. 2. Raul Rodrigues Gomes foi professor, escritor e jornalista.

efetivamente. Isto significa que 75% da população escolar não recebia *a minima instrução e nem educação de especie alguma*. Ou seja, a grande maioria *vegeta[va], na ignorancia, na improdutividade, numa incapacidade dolorosa*, alimentando um *regime realmente aristocratico, onde o privilegio de sangue e o de titulos foram substituidos pelo privilegio de cultura*. Sobre essa parcela ínfima da população escolarizada, ele ainda comenta que a instrução é feita por *professoras leigas*, em sua maioria, *mal retribuidas, [...] e nuas de material*. Em Curitiba, na avaliação de Raul Gomes, havia somente cerca de quarenta salas de aula *adequadas*, as quais acolhiam, nos dois períodos, três mil e duzentos alunos. O restante da população escolar, ou seja, doze mil e oitocentas crianças, freqüentavam:

salas absolutamente inservíveis, pessimas, incompatíveis com os fins educacionais. Além da exiguidade do espaço coberto util, os pseudo grupos curitybanos não contam areas para as atividades recreativas e pedagogicas da infancia. Nalgumas casas escolares as Diretoras são forçadas ao cumulo de proibir recreio ás pobres crianças! Estas passam, portanto, do martirio das carteiras, o horrendo instrumento de tortura da idade média, para a imobilidade ao [ar] livre. E tudo isso porque não há terreno para os indispensaveis movimentos e brinquedos dos escolares.¹¹⁷

Este *arremedo de instrução*, como definira Raul Gomes, começara a engatinhar os primeiros passos em busca de uma ação centralizadora que transformasse o país a partir da educação. Ainda estava em vigor o Código de Ensino de 1917, sendo que algumas mudanças foram realizadas, por meio de decretos, e os dados para o primeiro censo escolar começavam a ser colhidos,¹¹⁸ ficando os Estados responsáveis pelo levantamento estatístico do ensino geral pré-primário e primário e a União, pelos outros níveis de ensino. O ensino particular, reconhecido oficialmente, seria equiparado às escolas mantidas pelo Estado, desde que se enquadrassem dentro de algumas normas e que as atividades escolares fossem acompanhadas regularmente por Inspectores.¹¹⁹ Tal fiscalização acarretaria o ônus de doze contos anuais parcelados para custear as despesas.¹²⁰

¹¹⁷ GOMES, R. Revelações..., p. 2.

¹¹⁸ Decreto federal n.º 20.826, de 28/1/1932.

¹¹⁹ Decreto estadual n.º 2570, de 28/12/1931. Para a equiparação exigia-se, no mínimo dois anos de funcionamento, material didático disponível e laboratórios indispensáveis ao ensino, cumprimento das disposições regulamentais aplicadas às demais instituições de ensino oficiais e a instalação em prédios adequados.

¹²⁰ PRYJMA, M. **A organização escolar**: a análise da escola primária paranaense no período de 1930 a 1945. Curitiba, 1999. Dissertação de mestrado, p. 53-55.

Em meados da década de 1930, entretanto, a educação ainda não era considerada como prioridade no orçamento da União, apenas um oitavo de seu montante era conferido aos Ministérios da Educação, Saúde e Cultura, enquanto o Ministério da Guerra recebia a metade.¹²¹ O estado de emergência para combater a "ameaça comunista" concentrava as atenções políticas. Nas escolas públicas, a maioria dos professores primários - 65% - não havia completado os quatro anos de escolaridade e seus salários não garantiam sua subsistência. As condições financeiras das famílias de seus alunos eram iguais ou piores às suas e o número de alunos matriculados não sofrera grandes alterações durante o período: menos de um quarto das crianças em idade escolar freqüentavam escolas, em 1940. A despeito de a educação estar relacionada à construção da nacionalidade, o censo nos revela que havia ainda muito a se realizar. Segundo Vargas, "o povo brasileiro precisaria de estímulos moral e ideologicamente saudáveis" para combater os males que assolavam a educação.¹²²

Dentre as metas do governo varguista estava o projeto de construir uma nação.¹²³ Para alcançá-la deveria acabar com os regionalismos e provocar nos brasileiros o sentimento de orgulho de sua nacionalidade. A educação, enquanto estratégia para o grande empreendimento que formaria o caráter moral e a competência profissional do cidadão, internalizando valores e socializando o indivíduo, deveria começar pela difusão do ensino primário e se processar:

de fôrma intensiva e rapida, extendendo-se a todo o territorio do paiz. Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior numero possivel, mas tambem de difundir os principios uniformes de disciplina civica e moral, de sorte a transformar a escola primaria em fator eficiente na formação do carater das novas gerações, imprimindo-lhes rumos de nacionalismo sadio. Releva notar, a proposito, a maneira dispersiva e caótica com que sempre se legislou sobre o ensino. O que existe, dessa materia, é fragmentario e se distribue entre a competencia da União e a dos Estados. A educação entretanto, é um problema nacional por excelencia. Torna-se preciso e urgente, por isso, fazer emanar do poder federal tudo o que se refere a sua definição e disciplina.¹²⁴

¹²¹ ROSE, R. Uma das coisas esquecidas..., p. 69.

¹²² LEVINE, R. **Pai dos pobres?**..., p. 75-76.

¹²³ A temática da formação da nação, enquanto corpo de cidadãos com identidade própria, já havia sido iniciada durante o Império, principalmente na literatura; no âmbito político, ela voltou à tona com a abolição da escravidão. Cf. CARVALHO, J. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990. No início do século XX, os descontentamentos com a República e a Liga Nacionalista dão ênfase à discussão e alguns autores passam a teorizar o nacionalismo, dentre eles, Olavo Bilac, Silvio Romero, Alberto Torres, Oliveira Vianna.

¹²⁴ VARGAS, G. **Discurso**. GAZETA DO POVO, 24/4/1938, p. 1.

Tomada como tarefa do Estado, o ensino centralizado teria um conteúdo nacional. A *escola getuliana*¹²⁵ valorizaria a história do país, afirmando o valor da Pátria, do culto às autoridades, ensinando a pensar e agir com patriotismo.¹²⁶ Enaltecendo-se os heróis, os símbolos e as datas nacionais, marcava-se um "tempo novo", de integração nacional.¹²⁷



Alunas do Grupo Escolar Xavier da Silva, perfiladas no Dia da Raça. 4 de set. de 1940. Foto: Domingos Foggiatto. Fonte: GAZETA DO POVO, 15/10/1995, p. 6.



Alunos da Escola Alemã/Colégio Progresso aguardando o momento do desfile no Dia da Proclamação da República, em 1938. Fonte: GAZETA DO POVO, 19/5/2002, p. 11.

A imprensa paranaense colaborava neste sentido, publicando artigos ufanistas, com abordagens discursivas e fartas reportagens, comemorando a "utopia da sociedade feliz",¹²⁸ representada nas paradas cívicas que faziam Curitiba *estremecer de entusiasmo*.¹²⁹ Nas ruas, enquanto a juventude brasileira *participava do júbilo da população*,¹³⁰ as escolas perfiladas, desfilando sob *o ruído cadenciado dos tambores*,¹³¹ saudando o novo Brasil, *davam a impressão de um alto espírito de*

¹²⁵ A expressão é do Interventor do Estado de São Paulo, Ademar de Barros. GAZETA DO POVO, 28/4/1938, p. 1.

¹²⁶ Lauro GREIN revelou que "a Rua XV revestia-se de intenso civismo" nos dias de desfile, e "cada um dava o que tinha em aprumo, cadência e garbo". Ao passar pelo palanque onde ficavam as autoridades, todos deveriam "olhar a direita", o que lhe possibilitou guardar a imagem de vários comandantes da 5ª Região Militar, ali presentes. GREIN FILHO, L.. Saudades de Curitiba. GAZETA DO POVO, 11/1/2000, p. 6.

¹²⁷ A construção dos heróis, como referência simbólica para a instalação da República, foi abordada por José Murilo de CARVALHO. Apesar de inserida em outro contexto, o modelo de análise auxilia à reflexão sobre outros períodos, inclusive o decênio de 1930, quando se observa um esforço do Estado em apelar para o patriotismo em favor de uma "nova ordem" por meio da mobilização simbólica. CARVALHO, J. **A formação das almas...**, p. 55-73.

¹²⁸ CAPELATO, M. **Multidões em cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papius, 1998, p. 60.

¹²⁹ GAZETA DO POVO, 13/11/1937, p. 1.

¹³⁰ GAZETA DO POVO, 9/11/1938, p. 8.

¹³¹ GAZETA DO POVO, 3/9/1940, p. 3.

unidade.¹³² As autoridades eram saudadas por alunos perfilados em colunas organizadas, *erguendo os braços e dando vivas ao Brasil*. Durante o percurso pelas ruas cantavam *marchas patrióticas*. Quem não pudesse comparecer às comemorações era convidado a enfeitar sua casa e a dirigir o pensamento à pátria, de qualquer lugar em que estivesse. Este espetáculo prolongava-se no interior das escolas, em outras solenidades paralelas, com palestras, conferências e inaugurações de retratos, em comemoração ao Dia da Raça, Dia da Pátria, Dia da Bandeira, Dia da Proclamação da República...

Uma história repetida, espetacularizada e imóvel na qual os vultos do passado eram materializados em retratos, monumentos, hermas, bustos e placas.¹³³ Celebrava-se o patriotismo, preservando uma memória nacional buscada nos exemplos gloriosos da História do Brasil, na cultura indígena, no trabalho escravo e nas epopéias dos bandeirantes, os novos símbolos da nação: *Sintamos em nossas veias o sangue brioso do selvicola indomável. E no nosso físico, a força estoica do escravo. E no nosso peito a chama ardente de todo esse exercito de centauros que construíram o Brasil, que defenderam o Brasil, que nos legaram o Brasil. São eles os tesouros de nossas tradições*.¹³⁴

Ao se fazer uso da história, reconstruía-se um passado para ser cultuado e louvado, no presente, na tentativa de inculcar o sentimento de patriotismo. Uma "invenção de tradições",¹³⁵ legitimadas num passado forjado e cimentadas através de práticas repetitivas, num contexto de transformações que se exigiam rápidas e amplas. O momento propício e o projeto homogeneizador do Estado encontraram o terreno fértil para que se incentivasse o sentido coletivo de brasilidade, como se fosse um dever extensivo a todos, ignorando conflitos e diferenças.

¹³² GAZETA DO POVO, 12/11/1937, p. 3.

¹³³ Em Curitiba, na década de 1930, foram inaugurados três monumentos, três hermas e sete placas comemorativas.

¹³⁴ GAZETA DO POVO, 1/4/1938, p. 1.

¹³⁵ O termo nos remete às análises de Eric Hobsbawm - HOBBSAWM, E. A produção em massa das tradições: Europa, 1870 a 1914. In: HOBBSAWM, E; RANGER, T. (Org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984 - mas, ao focar alguns tipos de manifestações folclóricas, Renato Ortiz utiliza o mesmo viés de análise. A memória, enquanto tradição, deve transformar-se em vivência, possibilitando estabelecer uma ponte entre o passado/presente e se projeta para o futuro, apresentada como ponto de referência para projeção de ações individuais. Como projeto político, a "invenção das tradições" ancora-se na memória, reinterpretando-as e operando uma transformação simbólica, que durante o Estado Novo, visava encobrir as relações de poder e orientar a população em direção a uma unificação. Cf. ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O combate às diferenças ganha legitimidade na Constituição de 1937. As tendências democratizantes foram abandonadas e a educação foi delegada aos Estados e municípios, com o apoio do Exército, para desencadear uma campanha nacional na qual predominavam as questões étnico-raciais.¹³⁶ Até então a fiscalização era realizada tão somente pelos inspetores,¹³⁷ incumbidos de verificar *in loco* se as escolas cumpriam com as normas ditadas pela política educacional. No Paraná, a relevância de seu papel se faz notar durante o governo Manoel Ribas (1932-1945) quando esse serviço regulador foi restabelecido ao passo que, no campo pedagógico, não havia surgido nenhuma inovação.¹³⁸ Para o Estado autoritário, educar significava antes de tudo, controlar, fiscalizar, submeter todos à vigilância. Neste sentido, Francisco Negrão alertava para a ineficácia das reformas burocráticas realizadas no período, pois elas *não preench[iam] as finalidades do ensino*. Em sua opinião, a inspeção, para ser eficaz, deveria ser remodelada, contar com mais elementos que auxiliassem os professores, no sentido de indicar-lhes caminhos para um bom *ensinamento*, e não apenas exigir deles o exercício do ofício de fiscais. O inspetor deveria ser *mais um conselheiro que um tyrannico mandão, repoltreado em fofas poltronas, bancando o chefe prepotente*.¹³⁹

Um dos aspectos mais observados pelos agentes do serviço de fiscalização dizia respeito à língua vernácula na qual deveria ser processado todo o ensino, dando início a uma movimentação, encabeçada pelo Estado, que se convencionou chamar de "campanha de nacionalização do ensino" e para a qual o Paraná havia conseguido recursos junto ao governo federal, já no final do ano de 1930.¹⁴⁰ Mas foi durante o período do Estado Novo que essa campanha se tornou mais acirrada. Os problemas gerados pelo fato de muitos *extrangeiros* não conhecerem a língua nacional provocaram uma série de artigos na imprensa, referindo-se à *influencia perniciosa* para a juventude que a *babel de linguas e de sentimentos* poderia acarretar. O processo de nacionalização era anunciado como o caminho em direção a *Patria Brasileira organizada, poderosa, rica, próspera e feliz*.

¹³⁶ CAPELATO, M. **Multidões em cena...** , p. 212.

¹³⁷ No Paraná as escolas primárias e secundárias contavam com quatro Delegacias de Ensino como órgãos principais do serviço de inspeção e orientação, em 1937. Gazeta do Povo, 2/9/1937, p.8.

¹³⁸ PRYJMA, M. **A organização escolar...** , p. 51.

¹³⁹ NEGRÃO, F. Memória sobre... , p. 126.

Neste sentido, o governo Manoel Ribas preocupou-se em realizar obras de construção de edifícios escolares. Segundo um relatório publicado no jornal, em 1937, este era um dos problemas educacionais *inadiáveis*, mas já havia sido *atacado e resolvido*. O Estado se mostrava atento para com a saúde e o bem-estar dessa população declarando que fazia parte de seu plano a *modernização das construções escolares*, com a adoção de novas plantas, confeccionadas segundo as exigências mais rigorosas da pedagogia, da arquitetura e da higiene. Afirmando o caráter de modernidade, explica que os modelos haviam sido elaborados nos mesmos moldes que os adotados nas principais capitais do país, São Paulo e Rio de Janeiro, e adaptadas às condições gerais de nosso ambiente.¹⁴¹ Os edifícios escolares serviriam aos propósitos nacionais, tornando visível a necessidade de construir uma consciência pedagógica e criando opções para a população que freqüentava as escolas particulares mantidas por imigrantes e/ou seus descendentes.

1.2 AS "ESCOLAS ALEMÃS"

Nos Estados brasileiros que receberam maior número de imigrantes, a iniciativa de fundar escolas particulares partiu de alguns destes grupos, cada qual com características específicas, segundo a procedência das etnias, as necessidades, o tempo e o local determinantes.¹⁴² As escolas privadas, mantidas

¹⁴⁰ Através do decreto 19.398, art.1, de 11/11/1930 foi concedido auxílio de 108:000\$000 ao Paraná para a manutenção do serviço de nacionalização de ensino. GAZETA DO POVO, 10/10/1933, p. 1.

¹⁴¹ A arquitetura escolar já havia sido tema para uma exposição, organizada pela ABE no Rio de Janeiro, em 1934, com um programa de palestras sobre as relações entre o espaço e o ensino e propondo modelos para a construção dos edifícios escolares. NUNES, C. **Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca**. Disponível em <<http://www.prossiga.cnpq.br/anisoteixeira/fran/artigos/cultura10.html>>.

¹⁴² Alguns estudos apontam soluções coletivas para a questão escolar, envolvendo grupos de imigrantes diferenciados. Para os japoneses, por exemplo, consultar DEMARTINI, Z. Imigração e educação: algumas questões para a história da educação em São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, I., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s/n.], 2000. 1 CD-ROM; e SCHADEN, E. Imigrantes alemães e japoneses: uma visão comparativa. In: O ESTADO DE SÃO PAULO. 1/4/1979. Os americanos do norte também demonstravam esta preocupação, já no século XIX, tanto os presbiterianos - cf. BENCOSTTA, M. **"Ide por todo o mundo"**: a província de São Paulo como campo de missão presbiteriana. 1869-1892. Campinas: CMU/UNICAMP, 1996 - como os metodistas. cf. MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**: um estudo de caso. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

pelos imigrantes germânicos e/ou seus descendentes, representavam um número expressivo, 1.579 escolas em 1937, e podiam contar com um apoio externo que previa um sistema integrado de ensino.¹⁴³ Neste sistema complexo, não havia um padrão único de escola, entretanto podem ser distinguidos ao menos três modelos de oferta: escolas formadas em núcleos urbanos e mantidas por sociedades escolares; as comunitárias, localizadas nas colônias; e as mantidas por congregações religiosas.¹⁴⁴

O apoio às escolas particulares alemãs realizava-se a partir de ações conjuntas de algumas associações estreitamente vinculadas à Liga das Escolas Alemãs, - *Allgemeiner Deutscher Schulverein*, (ADS) - um departamento da Liga pela Germanidade no Exterior - *Verein für das Deutschtum im Ausland*, (VDA), com sede em Hamburgo.¹⁴⁵ Com o auxílio destas e o intuito de centralizar/coordenar o ensino das escolas particulares alemãs, foram criadas algumas associações no Brasil, dentre elas, os centros de formação de professores¹⁴⁶ e as Associações dos Professores, fundadas no Rio Grande do Sul, na virada do século XX.

Os professores se associavam segundo suas confissões religiosas, para defender seus interesses e receber orientação pedagógica. Reuniam-se em assembléias, reuniões locais e regionais nas quais avaliavam suas necessidades, discutiam sobre problemas educacionais comuns e trocavam experiências, através de aulas demonstrativas, com vistas a um aperfeiçoamento pedagógico. Nestas reuniões recomendava-se também o comparecimento dos pais. Suas associações editavam revistas e jornais tratando da questão escolar.¹⁴⁷

¹⁴³ KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./dez. 2000, p. 160 e ss.

¹⁴⁴ SCHADEN, E. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, I. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, 1963, p. 1.

¹⁴⁵ O núcleo do VDA havia sido formado em Viena e, após a unificação alemã, esta organização segmentou-se. Sobre seus objetivos expansionistas, consultar MAGALHÃES, M. **Pangermanismo e Nazismo**: a trajetória alemã rumo ao Brasil. Campinas, SP: UNICAMP/FAPESP, 1998, p. 105 e ss.

¹⁴⁶ As escolas formavam professores segundo as orientações religiosas. Havia duas protestantes, a do Sínodo de Missouri, fundada em 1903 e a do Sínodo Rio-Grandense, em 1909; e uma católica, fundada em 1902, fechada por falta de candidatos e reaberta, em 1930.

¹⁴⁷ *Lehrerzeitung*, para os católicos; *Allgemeine Lehrerzeitung*, destinada aos professores evangélicos; *Das Schulbuch*, divulgava o material didático. KREUTZ, L. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo; UNISINOS, 1994; RAMBO, A. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**: a Associação dos Professores e Escola Normal. São Leopoldo: UNISINOS, 1996.

A partir do trabalho desenvolvido pela VDA, em 1926, foi criada ainda a Liga Nacional dos Professores Teuto-Brasileiros, - *Landesverband Deutsch-Brasilianischer Lehrer*, (LDL) - com sede em São Paulo.¹⁴⁸ A distrital do Paraná foi fundada em 6 de abril de 1927, com sede à Rua Inácio Lustosa, 337, e em 1937, mantinha subsidiárias em Ponta Grossa, União da Vitória e Rio Negro. Sua principal tarefa era *oferecer proteção e benefícios aos seus associados, bem como às escolas alemãs do Paraná*, e para tanto, recebia auxílio do Consulado Alemão e da VDA.¹⁴⁹

A Sociedade Escolar dos Professores Alemã-Brasileira, no Paraná [...] não quer apenas ajudar seus membros associados e orientá-los lado a lado, mas, principalmente, dedica toda sua atenção às escolas. Está atenta a fornecer professores e material didático unificado tanto quanto possível. Muito já foi alcançado nestes poucos anos. Os professores são escolhidos e muitas escolas encomendam seus livros pela associação dos professores. Para escolas pobres faz-se um preço mais barato de mapas, postais, e também livros na língua portuguesa e alemã e, às vezes, até gratuito.¹⁵⁰

A nota revela uma disponibilidade de apoio financeiro, no sentido de suprir as escolas mais carentes com o material didático necessário para a aprendizagem.¹⁵¹ Os manuais escolares, produzidos especialmente para as escolas particulares alemãs, também faziam parte integrante de um ensino que visava a uma unificação cada vez maior.¹⁵² Neste sentido fomentava-se sua utilização através da distribuição

¹⁴⁸ Após a Primeira Guerra, a seção hamburguesa da VDA, visando a fortalecer a consciência étnico-política dos alemães e/ou seus descendentes, residentes fora da Alemanha, direcionou sua atenção para a questão escolar, criando associações que cuidassem de seus interesses, dentre elas a LDL. Sua área de atendimento às escolas compreendia os estados da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. cf. PAIVA, C. *Escolas de língua alemã ...*, p. 18; WACHHOLZ, W. **Nossas escolas comunitárias perante os desafios da década de 30 no nosso século**. São Leopoldo, 1989. Mimeo, p. 30.

¹⁴⁹ INSTITUTO MARTIUS-STADEN. **Verschiedene kleiner Artikel** betr. Curityba, n. 58.; ALMANAK LAEMERT, 1935.

¹⁵⁰ DEUTSCHE WOCHE, abr./maio de 1937.

¹⁵¹ Da mesma forma, o Estado japonês, mesmo que com uma certa irregularidade, fornecia auxílio financeiro e material didático para as escolas criadas pelo imigrante japonês, aqui no Brasil. Cf. SETOGUTI, R. *Imigrantes japoneses e suas primeiras práticas escolares no Brasil*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, I, 2000, Rio de Janeiro. **ANais...** Rio de Janeiro: [s/n.], 2000. 1 CD-ROM.

¹⁵² As colônias italianas paulistas também recebiam manuais escolares, impressos na Itália, estimulando nas novas gerações o amor à pátria de seus ancestrais. Cf. CORRÊA, R. **Conviver e sobreviver: estratégias educativas de imigrantes italianos. (1880-1920)** São Paulo, 2000. Tese de doutorado. Aqui no Paraná, os poloneses tiveram iniciativas semelhantes: centralizar suas escolas comunitárias, formar uma Associação de Professores, produzir material de orientação pedagógica. O primeiro livro didático português/polonês, escrito por Jerônimo Durski, é datado de 1893. Cf. WACHOWICZ, R. *As escolas da organização polonesa no Brasil*. In: **ANais** da comunidade brasileiro-polonesa, Curitiba, v. II, p. 13-110, 1970.

gratuita aos professores. A imprensa escolar constituía-se em um elo de união entre os associados que podiam colaborar com artigos, sugestões, relatos.

Os professores contavam também com uma caixa de pecúlio - *Ruhegehalt und Hinterbliebene Kuersorgekasse* (RHK).¹⁵³ Este fundo de auxílio e de assistência ao professor teuto-brasileiro assegurava-lhes mais tranqüilidade, tanto para as futuras aposentadorias quanto ao tocante à concessão de benefícios, extensivos às viúvas e/ou órfãos, e também estava vinculado à VDA. No Paraná, a RHK atuava desde 1921:

Uma organização escolar teuto-brasileira no Paraná não existia no início. Escolas e professores eram mantidos por conta própria. [...] Também o material didático era simplório. Só uma organização pôde trazer uma ajuda, e no ano de 1920 esta se realizou. Primeiro organizou-se uma aposentadoria, que aliviou o pensamento do dia de amanhã. Esta caixa entrou em ação no dia 1/7/1921 [...] se mostrou uma abençoada instituição e, com gratidão, cumprimenta-se também o auxílio de particulares; mais ou menos 120 membros se filiaram em Curitiba para manter a fundação.¹⁵⁴

Entre 11 e 14 de janeiro de 1927, Curitiba sediou o IV Encontro dos Professores Teuto-Brasileiros, para o qual compareceram 129 pessoas.¹⁵⁵ A cidade que sediava o encontro, denominado *Schultag*, agendava uma extensa programação, oportunizando uma confraternização com todos os membros da colônia.

Nos dias 11, 12 e 13 deste, reunião: antes do almoço, das 8 às 12 horas, e depois do almoço, das 2 às 5, todos os interessados na colônia estão convidados. Terça-feira, dia 11, à noite, comemoração festiva com concerto das crianças da Igreja Evangélica. Quarta-feira, 12, à noite, às 8 horas na Sängerbund, a colônia alemã convida para um jantar da comunidade. Quinta-feira, 13, 8 horas da noite na Handwerker-Unterst. Verein, "Noite divertida" com entrada livre. Sexta-feira, 14, às 9 horas da manhã, tendo como ponto de encontro o Sängerbund, passeio de carro na Serra [do Mar] com piquenique na chácara do Sr. Cônsul Garbers. A colônia aguarda a participação de todos ao acontecimento para o qual estão todos antecipadamente convidados.¹⁵⁶

O jornal *Der Kompass* noticiou a reunião, promovida pela regional do Paraná, cujo assunto principal foi o de *prestar serviço para o melhor de nossa juventude, de*

¹⁵³ PAIVA, C. Escolas de língua alemã.... , p. 18. Um dos depoentes, Alberto, afirma que a grafia correta seria *Ruhegehalt und Hinterbliebenenfürsorgekasse*.

¹⁵⁴ DEUTSCHE WOCHE, abr/maio, 1937.

¹⁵⁵ FUGMANN, W. **Die Deutschen in Paraná...**, p. 88.

¹⁵⁶ DER KOMPASS, 13/1/1927, p. 3.

nossos descendentes e da pátria brasileira, formando líderes representantes da colônia no cenário político. Na ocasião, foi escolhida uma comissão para homenagear o governo, na pessoa do Presidente Munhoz da Rocha, e também lhe informar sobre o cotidiano das escolas. Durante a visita, o Presidente reconheceu a importância da RHK e prometeu disponibilizar livros com conteúdos apropriados, de acordo com o currículo, para todas as escolas particulares. Finaliza a nota dizendo que os participantes tinham vindo da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e do interior do Paraná para tomar decisões *em relação às falhas da nossa vida escolar*.¹⁵⁷

O artigo visibiliza a importância dada pelos professores à questão escolar, muitos vinham de longe com o propósito de discutir sobre assuntos relativos às práticas escolares. Percebe-se também que a escola não possuía manuais "adequados" pela discreta alusão à utilização de material didático "em desacordo com o currículo".¹⁵⁸ Os livros utilizados no curso primário da Escola Alemã/Colégio Progresso eram editados por Rotermund e Co., de São Leopoldo, RS, e nele estavam inseridos vários elementos nacionais em seus textos e ilustrações. A editora distribuía prospectos de seu material aos interessados, aceitando pedidos dos professores *e amigos da escola* e lhes entregava o material posteriormente, sem ônus algum.¹⁵⁹

O cinema educativo também fazia parte das estratégias de ensino das escolas particulares alemãs. Com o patrocínio do governo alemão e produção da LDL, o Serviço Brasileiro de Filmes Culturais - *Deutsch-Brasilianischer Kulturfilmdienst*, (DKD) - visava a divulgação da Alemanha e dos ideais de seu Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães - *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*, (NSDAP)¹⁶⁰ - para além de suas fronteiras, objetivando:

¹⁵⁷ DER KOMPASS, 14/1/1927, p. 2.

¹⁵⁸ Em 1932, o professor Raul Gomes chamava a atenção dos leitores do jornal para a "necessidade do fomento à organização da publicística didática", valorizando principalmente a produção paranaense. Ele reclamava por um material ilustrado, "devidamente ambientado", que falasse de nossa realidade, "de nossas esperanças e de nossas alegrias". GOMES, R. Livros didáticos. O DIA, 26/8/1932, p. 2.

¹⁵⁹ DER KOMPASS, 27/5/1927, p. 2. Verificar em Anexo 3 a cópia de uma das páginas da cartilha utilizada na Escola Alemã/Colégio Progresso, durante o decênio de 1930, publicada pela editora Rotermund.

¹⁶⁰ O Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, doravante será referido pela sua sigla, NSDAP.

de acordo com o programa de expansão da ideologia nacional socialista para as colônias germânicas espalhadas pelos cinco continentes, manter a tradição teuta entre os colonos disseminados por todos os continentes, relatar as conquistas políticas, sociais e educacionais obtidas pelo nazismo na Terra Mãe e divulgar a vida dos colonos teuto-brasileiros na Alemanha, por meio de filmes documentários rodados no Brasil estabelecendo assim uma religião entre as populações emigradas e a pátria de origem.¹⁶¹

A autora revela que a temática abordada girava em torno da cultura alemã, mas a mensagem subliminar era a de uma Alemanha próspera, que cultivava suas tradições e as práticas eugênicas. Em 1936, o serviço de distribuição atendia a região sul e os estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro. (Anexo 4)

A rede de apoio à escola foi sendo tecida a partir do descaso das autoridades brasileiras perante a educação e reforçada pelas amplas possibilidades ofertadas pelo Estado Alemão, em termos de orientação e material, humano e financeiro. Este processo se intensifica após a Primeira Guerra, atingindo seu ápice no decênio de 1930.

No Paraná de 1937, as escolas "estrangeiras"¹⁶² mantidas por imigrantes alemães e/ou seus descendentes perfaziam um total de cinqüenta e cinco unidades, incluídos os jardins de infância, com 2.643 alunos atendidos por 127 professores. Curitiba abrigava seis destes estabelecimentos de ensino representativos da etnia alemã.¹⁶³

1.3 A DEUTSCHE SCHULE

A Escola Alemã/Colégio Progresso era um dos estabelecimentos de ensino beneficiados pelo sistema de apoio idealizado já no final do século XIX. Considerada

¹⁶¹ SIMSON, O. Imagem e memória. In: SAMAIN, E. (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 29.

¹⁶² Na década de 1920, César Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino, listou trinta e seis escolas mantidas por indivíduos de várias nacionalidades - polonês, alemão, italiano, francês, "rutheno", americano, belga, ucraniano - com matrícula média de 4.560 alunos, onde lecionavam 149 professores, dos quais 66 eram brasileiros e "em grande número, descendentes de imigrantes". DEAP (PR). **Relatório** de Cesar Prieto Martinez, 1922, s/p.

¹⁶³ Os estabelecimentos elencados são: *Deutsche Schule*, Colégio Progresso; *Deutsche katholische Knabenschule*, Colégio Bom Jesus; *Schule der katholischen Schwestern von der Göttl. Vor-schung*, Colégio Divina Providência; *Deutsch-Brasilianische Schule Villa Guayra*, Escola Teuto-Brasileira; *Evangelischer Kindergarten*, Jardim de Infância [da Rua Carlos Cavalcanti, 159]; *Evangelisch-Luther. Kindergarten*, Jardim de Infância [da Rua inácio Lustosa, 37]. INSTITUTO MARTIUS-STADEN. **Deutsche Vereine im Staate Paraná, Brasilien**, n. 49.

uma escola urbana, foi o resultado da iniciativa comunitária de imigrantes alemães,¹⁶⁴ oriundos, em sua maioria, das colônias de Joinvile (SC) e de Rio Negro (PR), que haviam resolvido investir no capital cultural de seus descendentes proporcionando-lhes a educação formal, em sua língua materna.

Estes imigrantes, estabelecidos em Curitiba desde meados do século XIX, congregaram-se em torno de uma comunidade evangélica, em 1866, e três anos depois, em 1869,¹⁶⁵ deram por fundada a escola, sua *Deutsche Schule*, aquela que iria manter nas futuras gerações os costumes e a língua de seus antepassados. O empenho deste grupo em preservar seu idioma na escola provocava alguns protestos por parte das autoridades. Entretanto, a ausência de soluções para os problemas educacionais, visto que o ensino público brasileiro caracterizava-se pela precariedade e pelo número insuficiente de escolas; as dificuldades econômicas da Província; as constantes alterações nos regulamentos, que muitas vezes não se apresentavam bem elaborados, garantiam a liberdade de ensino tanto desta, como de outras escolas comunitárias.

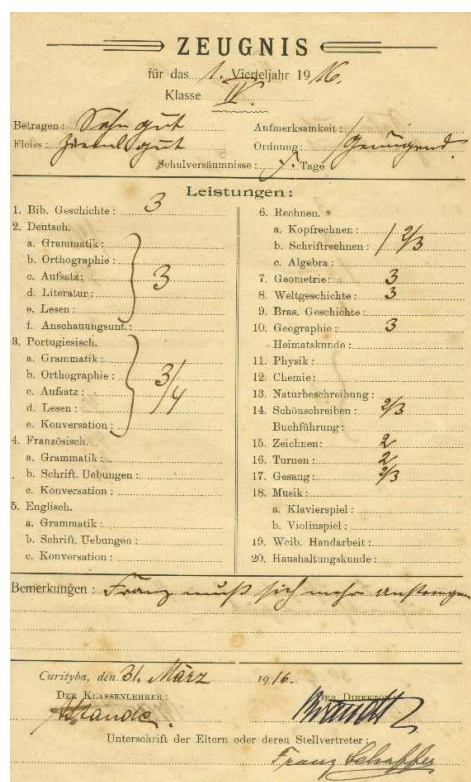
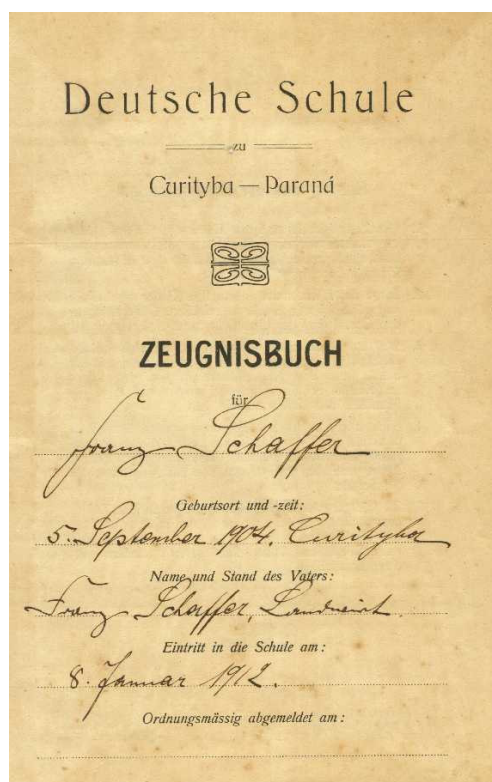
Nos primeiros anos de sua existência, ocorreu uma cisão da comunidade¹⁶⁶ e a escola funcionou de maneira irregular. Porém, a partir de 1872, gradativamente, o número de matrículas aumentava e a casa do pastor, que servia de local para as aulas, já não comportava a demanda. O ensino passou então a ser ministrado nas dependências da Igreja até que se conseguissem fundos para a construção do edifício sede, o que ocorreu em julho de 1892. Nesta época, a Escola Alemã já não possuía um vínculo administrativo com a Igreja, se bem que os pastores continuassem como professores e diretores do estabelecimento escolar e aquela

¹⁶⁴ O vocábulo "alemão", no século XIX, era usado para definir uma unidade de idioma e cultura que abrangia diversas regiões e países, cada qual com suas particularidades. FOUQUET, C. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil**. 1808-1824-1974. São Paulo: Instituto Hans Staden; São Leopoldo: Federação dos Centros Culturais "25 de julho", 1974, p. 65-66.

¹⁶⁵ Em relação à data de fundação da escola, foram encontradas referências aos anos de 1863 e de 1866. Seu funcionamento irregular e os desentendimentos no seio da comunidade, podem ter marcado a data de 1869, como sendo o marco fundador da escola. Neste estudo, tomamos como fontes os documentos produzidos pela escola - referenciados aqui, nas notas de rodapé, com a entrada abreviada, EA/CP - o relatório anual de 1913; a circular de propaganda de 1933; o prospecto do ano de 1936. Além destes, a revista DEUTSCHE WOCHEN, 24/4 a 2/5 de 1937, considerou a data de sua fundação a de 1869, tendo sido comemorada pela Escola Alemã/Colégio Progresso, em setembro de 1929, como relativa aos seus 60 anos de existência, conforme atesta o jornal DER KOMPASS de 25/9/1929, p. 2. A mesma data, 1869, é afirmada nos documentos cartorários visitados e confirmada pelos apontamentos do P. FUGMANN, (op. cit., p. 85), e em AULICH, W. **O Paraná e os alemães: estudo caractereológico sobre os imigrantes germânicos**. Curitiba: [s.n.], 1953, p. 84.

¹⁶⁶ Sobre o assunto, cf. SCHMIDT, R. **A comunidade evangélica de Curitiba**. São Leopoldo, 1980, p. 33-34.

dependesse financeiramente da comunidade evangélica. Fora criada uma Sociedade Escolar, a *Verein Deutsche Schule*, composta pelos senhores: Augusto Gaertner, Gottfried Mettler, Eduardo Senff, Paulo Issberner, Franz Jonhscher, Emil Prohmann, W. Escholz, Gustavo Thenius, Gottlieb Muller e P. Boecker. A sociedade passou a ser a sua mantenedora e, de acordo com os novos estatutos, as aulas de religião não eram mais obrigatórias. Sabe-se que em 1913 existia a disciplina “História da Bíblia” nas duas primeiras séries, quando se decoravam salmos, cânticos, orações e provérbios.¹⁶⁷



Caderneta escolar do aluno Franz Schaffer [Filho]: 1912-1920. Acervo particular. Dentre as disciplinas elencadas, a primeira - *Bibel Geschichte* - denota a intenção confessional da escola.

Segundo a documentação escolar, em 1914, a Escola Alemã mudou sua denominação para “Colégio Progresso”,¹⁶⁸ porém, ela era popularmente conhecida como a *Deutsche Schule* - Escola Alemã. Com a onda de nacionalismo lançada pela

¹⁶⁷ EA/CP. Relatório anual de 1913; Caderneta escolar, 1912-1920.

¹⁶⁸ EA/CP. Prospecto de 1937, p. 3. A análise documental demonstra que, ao longo de sua existência, o estabelecimento de ensino foi referenciado de várias maneiras, - “escola evangélica”, “*Gemeinde Schule*”, “escola da comuna evangélica”, “escola do Pastor Boecker”, “escola alemã”, “*Deutsche Schule*”.

imprensa e o torpedeamento do vapor "Paraná" pelos alemães, as manifestações populares recrudesceram e a escola foi depredada.¹⁶⁹

Terminada a guerra, a comunidade germânica veio em seu auxílio, custeando os reparos dos danos causados ao prédio, ao mobiliário e ao material escolar. Os diretores da Sociedade insistiam junto ao governo solicitando licença para a reabertura do colégio, afirmando ser uma instituição brasileira criada por alemães. Somente em outubro de 1919 a solicitação foi aceita, mas o número de matrículas havia diminuído consideravelmente: enquanto estivera fechada, muitos de seus alunos já haviam ingressado em outras escolas.

Ao findar a década de 1920, a Escola Alemã/Colégio Progresso contava com apenas 86% do total de matrículas atingido antes de seu fechamento. O questionário preenchido, no final de 1929, informa que o ano escolar encerrara com 244 alunos do gênero masculino e 138, do gênero feminino, dos quais, apenas 8 (oito) não eram de origem alemã. Declarava-se o não recebimento de qualquer espécie de auxílio, sendo mantida pela Sociedade Escolar.¹⁷⁰ A direção da escola estava a cargo de Karl Scheil,¹⁷¹ sendo professores Carlos Kauschmann,¹⁷² Arthur Staude,¹⁷³ Arnold Schreiber,¹⁷⁴ Otto Kantzig, Paul Apel, Konrad Hamer e Herzog Hauser, Mathilde Rieckes,¹⁷⁵ Hilda Hoffmann,¹⁷⁶ Maria Luisa Moreira,¹⁷⁷ e Fernando Moreira.¹⁷⁸ O

¹⁶⁹ Relatório do chefe de Polícia, 1917, p. 31. In: DE BONI, M. **O espetáculo...**, p. 53.

¹⁷⁰ Em 1929 essa sociedade era presidida por Hans Garbers, sendo Germano Witte seu vice; Albert Biesemeyer, o secretário; Ernst Sigel e Francisco Hertel, os tesoureiros.

¹⁷¹ Karl (Carlos) Scheil, nascido em 10 de maio de 1886, de origem prussiana, evangélico, formado em seminário alemão, era professor no colégio desde 1923.

¹⁷² Carl Kauschmann, nascido em 10 de dezembro de 1879, na Prússia, evangélico, professor no Brasil, desde 1902, na Escola Alemã/Colégio Progresso, desde 1911.

¹⁷³ Arthur Hermann Staude, nascido em 31 de dezembro de 1880, na Saxônia, evangélico, fez exames para professor no Seminário de Altemburg, professor no Brasil desde 1906, na Escola Alemã/Colégio Progresso, desde 1915.

¹⁷⁴ Arnold Schreiber, nascido em 1º de fevereiro de 1900, na Suíça, onde se formou como professor, lecionava na Escola Alemã/Colégio Progresso, desde 1927.

¹⁷⁵ Mathilde Rieckes, nascida em 21 de dezembro de 1871, no Brasil, evangélica, professora desde 1895, na Escola Alemã/Colégio Progresso, desde 1910.

¹⁷⁶ Hilda Hoffmann, nascida em 25 de junho de 1904, no Brasil, evangélica, professora de Trabalhos Manuais na Escola Alemã/Colégio Progresso, desde 1928.

¹⁷⁷ Maria Luisa Moreira, nascida em 1897, no Brasil, católica, professora normalista, na Escola Alemã/Colégio Progresso, desde 1924. Nora do professor Moreira.

¹⁷⁸ Fernando Augusto Moreira, nascido em 30 de maio de 1867, católico, professor no colégio desde 1916. Foi um dos membros da comissão organizada para a criação da Universidade Federal do Paraná, em 1912 e esteve à frente da direção da Escola Republicana e do Instituto Comercial do Estado. Em 1915 publicou a primeira edição de seu manual de estenografia.

diretor e a maioria do corpo docente não eram brasileiros, por isso, considerada uma escola estrangeira.¹⁷⁹

Ainda em 1929, a Escola Alemã/Colégio Progresso comemorava seus sessenta anos de atividades, tentando superar suas próprias dificuldades e se dar a ver como uma instituição que *desempenhava uma nobre missão* preservando suas tradições *para as futuras gerações*. Criara o curso ginasial, totalmente ministrado em português, sendo a primeira escola comunitária teuto-brasileira a conseguir tal autorização no Brasil,¹⁸⁰ e adquirira um conjunto de treze lotes, com 118,44m. (cento e dezoito metros e quarenta e quatro centímetros) de frente para a Rua General Carneiro e 144,21m. (cento e quarenta e quatro metros e dezoito centímetros) de fundos para a Rua Padre Camargo.¹⁸¹ A Sociedade Escolar e a maioria dos membros da comunidade alemã evangélica comungavam da intenção de ampliar as instalações do estabelecimento, transformando aquele espaço em lugar de ensino.

Neste capítulo, vimos que, sob o signo do "novo", as liberdades foram tolhidas e o controle moralizador perpassava todas as esferas da sociedade. A "engenharia social" demandava novos padrões de (re)organização, e a educação se tornou instrumento com o qual o Estado previa conquistar a população para seu projeto de ordem, hegemonia, progresso, preocupando-se com o reforço da inspeção escolar e a construção/reforma dos edifícios escolares. Enquanto isso, as populações "estrangeiras", ancoradas em suas tradições, insistiam em conservá-las em associações e escolas próprias, sendo consideradas um obstáculo ao fortalecimento do Estado Nacional. As representações construídas em torno de um destes grupos específicos, aquele que mantinha a Escola Alemã/Colégio Progresso, em Curitiba, serão os objetos de análise do capítulo seguinte.

¹⁷⁹ As informações sobre os professores, contidas neste parágrafo, foram buscadas na documentação do INSTITUTO MARTIUS-STADEN. Fragebogen über das..., 1929; no DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO DO PARANÁ. Curitiba: Chain/Banco do Estado do Paraná, 1991, p. 533; e em HEISLER, A. Apontamentos históricos sobre a imigração alemã no Estado do Paraná. (1829-1929). In: HEISLER, A. (Org.). **Os alemães dos estados do Paraná e Santa Catharina**. Em comemoração ao 1º centenario se sua entrada nesses estados do sul do Brasil. 1829 – 1929. Curitiba: Olivero, [1929?], p. 76.

¹⁸⁰ LEMKE, M. **A educação luterana no Brasil**: um estudo sobre o desenvolvimento histórico, filosófico e sociológico das escolas luteranas no Paraná (1853 – 1992). Curitiba, 1992. Dissertação de mestrado, p. 217.

¹⁸¹ A escritura foi lavrada em 3/1/1927, no 2º Tabelião de Curitiba, n. 891, lv. 3, fl. 224.

2 DELINEANDO CONTORNOS

O projeto de construção da nacionalidade, pautado na exaltação aos heróis, na valorização da cultura indígena, na exacerbação do sentimento de brasilidade, esbarrava com a população imigrante, portadora de outras culturas, representada como alienígena¹⁸² e resistente à assimilação. Esta se achava concentrada principalmente no sul do Brasil, nas zonas de imigração mais intensa, e apresentava um comportamento endogâmico, conservando suas tradições, valores, costumes. Com o golpe de 1937, as condições se tornaram favoráveis para que os procedimentos se tornassem mais intensivos em busca da homogeneização da sociedade.

Os discursos apontavam para um problema de natureza lingüística como impedimento para a integração nacional, uma fronteira que cristalizava as diferenças, sendo o que apresentava contornos mais difíceis de serem transpostos era o do imigrante germânico. Suas concepções diferentes nas áreas política, social e cultural, distinguiam-no dos demais, imprimindo-lhe um caráter de maior fechamento.¹⁸³

A organização comunitária do imigrante alemão estaria vinculada a ideais de germanidade/germanismo, o *Deutschtum*, traduzido e analisado por Giralda Seyferth. Tendo sido buscado nas definições de nação do romantismo alemão do início do século XIX, o germanismo supõe uma origem comum, baseada no *jus sanguinis*. Enquanto marcador de uma ancestralidade genética permitia aos alemães afirmarem seu pertencimento a uma nacionalidade alemã - herdada e mantida através da língua e dos costumes alemães - desvinculada da cidadania, esta adquirida pelo *jus soli*, com fronteiras territoriais específicas, ligando o indivíduo a um Estado. Partindo do princípio que um alemão é sempre alemão, ainda que tenha nascido em outro país, o imigrante alemão radicado no Brasil fazia-se então representar como teuto-brasileiro, uma categoria distinta, enraizada num patrimônio

¹⁸² Neide FIORI nos faz lembrar que o vocábulo corresponde ao antônimo de "indígena". FIORI, N. Rumos do nacionalismo brasileiro nos tempos da II Guerra Mundial: o "nacional" e as minorias étnicas "inimigas". **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 4, número especial: Natureza, História e Cultura, 1993, p. 140.

¹⁸³ Sobre estes aspectos há uma farta bibliografia, e sugere-se a consulta à SEYFERTH, G. **Nacionalismo e identidade étnica**. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981; FOUQUET, C. **O imigrante alemão...**, 1974; WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil:**

cultural, que lhe permitia ser cidadão brasileiro fiel à nacionalidade de seus antepassados de origem alemã.¹⁸⁴

O idioma materno, portanto, jamais deveria ser descuidado, *não só no Brasil, mas em todos os lugares onde há alemães*,¹⁸⁵ e a família e a escola estavam incumbidas de preservá-lo. Esta questão, porém, gerava algumas discussões, quando equacionadas em termos de sua aplicação nas escolas. Os jornais e almanaques, ressaltavam a importância da *Muttersprache*, a língua materna, para a formação espiritual, especialmente para a liturgia luterana,¹⁸⁶ em contrapartida, a imprensa escolar apontava para a necessidade operacional do aprendizado do português, designado pelo Estado como língua nacional, a *Landessprache*:

Aqui no Brasil se encontra a pátria de nossos filhos; aqui no Brasil irão viver, trabalhar e morrer. E sem entender a língua da terra? Como irão se defender no trato com as autoridades, em juízo, no serviço militar sem o domínio da língua do País. Centenas e mais centenas de relacionamentos os põe em contato, no relacionamento diário e no comércio com pessoas que só falam o Português. Caso não queiram sucumbir na luta pela vida, eles têm que saber o Português e devem saber bem o Português.¹⁸⁷

A comunicação entre os indivíduos pertencentes às colônias alemãs e a população nacional estava se processando com prejuízo para os primeiros. O que se percebe é uma preocupação com o destino das novas gerações quando estas fossem chamadas a inscrever-se na sociedade maior, ou para exercer seus direitos/deveres de cidadania ou para os contatos comerciais.

A aprendizagem do idioma nacional vinha atrelada à mobilidade social. Como lembrou Giralda Seyferth, os motivos seriam de ordem prática,¹⁸⁸ uma vez que o português auxiliaria no ambiente de trabalho, no trato com o comércio, no dia-a-dia. A escola de formação de professores evangélicos deixa claro seu posicionamento favorável ao ensino bilíngüe: *os professores deverão ser capacitados para transmitir os valores culturais da língua alemã e para compreender e conservar os costumes provenientes de um tesouro: a alma alemã. [...] Porém os alunos são cidadãos*

estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Nacional, 1980.

¹⁸⁴ SEYFERTH, G. **Nacionalismo e ...**, p. 3-17.

¹⁸⁵ HEUER, R. **Deutsche Sprachschule**. São Leopoldo: Rotermond, 1930.

¹⁸⁶ As orações, os cânticos, as prédicas, a leitura da bíblia deveriam ser realizadas em alemão, nos moldes concebidos por Martinho Lutero cuja fundamentação teórica estava embasada no estudo da bíblia, por ele traduzida.

¹⁸⁷ LEHRERZEITUNG, 1934, p. 2; apud RAMBO, A. **A escola comunitária ...**, p. 180.

¹⁸⁸ SEYFERTH, G. **Nacionalismo...** p. 64.

*brasileiros, onde têm suas raízes e devem fidelidade ao país [...] sendo melhores cidadãos na medida em que estiverem profundamente imbuídos dos valores alemães.*¹⁸⁹

A ênfase na preservação do idioma alemão era uma das principais atribuições da escola comunitária evangélica e os futuros mestres deveriam estar cômnicos desta responsabilidade quando assumissem suas funções. Deixar de transmiti-la seria um empobrecimento, tanto para o alunado, que estaria impedido de conhecer a literatura alemã,¹⁹⁰ quanto para o país, que deixaria de poder contar com cidadãos portadores daquele "tesouro: a alma alemã". Todavia, não se poderia escamotear o pertencimento "nacional" do alunado, e propunha-se a transmissão do ensino em linguagens diferentes, inerentes àquela categoria teuto-brasileira.

Ingrid Tornquist,¹⁹¹ em seus estudos lingüísticos sobre a comunidade alemã do Rio Grande do Sul, analisou, através da linguagem oral e escrita, a influência que o idioma alemão exerceu naquele grupo. Por meio de vários exemplos a autora nos mostra o papel da língua materna como transmissora de valores e atitudes, determinando as maneiras de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Estas diferenças comportamentais, próprias da linguagem e por ela manifestas, expressas já no título de sua tese de doutorado - *Das hon ich von meiner Mama* (isto eu aprendi com minha mãe) - desenhavam contornos e posicionavam os indivíduos dentro/fora destas linhas divisórias. Sua análise nos leva a uma maior compreensão sobre a discussão e permite perceber outros sentidos imbricados nas proposições.

A orientação para o aprendizado do português demonstra que as "maneiras de pensar, sentir e agir" sofriam um processo de transformação e os limites entre as culturas estavam sendo relativizados. As representações em torno das funções e objetivos da escola estavam sendo re-elaboradas, naquele momento, a partir de necessidades objetivas, como a inserção no mercado de trabalho e as relações sociais e comerciais, tornando a aprendizagem do idioma nacional, juntamente com o alemão, uma necessidade premente às futuras gerações.

¹⁸⁹ Bericht, 1931, p. 26, apud KREUTZ, L. Língua de referência na escola teuto-brasileira: as tensões entre o uso do alemão e do português. In: CUNHA, J; GÄRTNER, A. (Org.). **Imigrantes alemães no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação.** No prelo.

¹⁹⁰ WACHHOLZ, W. **Nossas escolas comunitárias...**, p. 32.

¹⁹¹ TORNQUIST, I. Linguagem e mentalidade entre teuto-gaúchos. In: CUNHA, J; GÄRTNER, A. (Org.). **Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação.** No prelo.

Algumas escolas, nas quais o ensino bilingüe já havia sido experimentado, visibilizam, entretanto, as dificuldades encontradas em relação à proposta. Um professor de uma escola que atendia à comunidade alemã paulista registrou o esforço dos alunos na tentativa de se expressarem corretamente, e as dificuldades detectadas em relação à troca de fonemas, de pronomes e à mescla de vocábulos, português/alemão, numa mesma frase, concluindo que os resultados não eram muito satisfatórios pois, *a manifestação de seus pensamentos continua do mesmo modo, deixando transparecer a influência de sua origem*. O mesmo professor se queixou do fato de não possuir livros que o auxiliassem na tarefa do ensino bilingüe, os que existiam, *com ortografia simplificada, peca[va]m ainda pela ausência de assuntos interessantes à criança*.¹⁹²

Outra professora também sentia as mesmas dificuldades, mas defendia a utilização dos dois idiomas na escola, sob o ponto de vista da sociabilização do alunado, sem contudo, deixar de lado a aprendizagem do alemão: *hoje ninguém mais contesta a necessidade de conhecer a língua alemã. Assim sendo, esse trabalho de integração na vida do nosso povo não deve consistir na inibição de um idioma, na submissão, e sim na colaboração desse elemento para o progresso material e intelectual da nossa terra*.¹⁹³

No Paraná, segundo a imprensa alemã, as escolas comunitárias fundadas por imigrantes alemães e/ou seus descendentes representavam-se como brasileiras e bilingües.

As nossas escolas teuto-brasileiras no Paraná não são estrangeiras, como às vezes são classificadas injustamente, mas sim, são escolas brasileiras que só se diferenciam das outras instituições por serem mantidas pelos pais dos alunos, por recursos particulares e que ensinam duas línguas, quer dizer, a língua pátria e ao mesmo tempo a língua alemã. Por isso elas não são escolas estrangeiras alemãs e sim escolas brasileiras e também querem ser. Os colégios teuto-brasileiros religiosamente administram o currículo do programa educacional nacional. São usados os livros iguais a todas as escolas nacionais. Esforçadas a incutir o amor à Pátria e o respeito às Leis e Autoridades. Algumas divergências não se devem levar em conta.¹⁹⁴

¹⁹² BORGES, E. Algumas dificuldades no ensino do vernáculo. **Revista da Sociedade Alemã de Beneficência**, [s.n.], 1937, p. 61.

¹⁹³ KIRSCHNER, A. "Os dois idiomas" na nossa escola. In: 25 JAHRE Deutsche Schule: Mooca-Braz. São Paulo: Gutenberg, Becker e Cia., 1936.

¹⁹⁴ DEUTSCHE WOCHE, 1937. Foi editada na cidade da Lapa (PR), pela "Typographia Wiedmer", em set. de 1927, a "Cartilha Paralela" ou "*Parallelfibel*" - um livro que visava facilitar o ensino simultâneo do português e do alemão nas escolas teuto-brasileiras e que poderia ser também utilizado por aqueles que quisessem iniciar-se no idioma, com ou sem mestre.

A citação pode ser compreendida como a expressão de um abrandamento de tensões no interior da sociedade ou do próprio grupo. Ela aponta para "algumas divergências", não nomeadas, e faz parecer que os esclarecimentos fornecidos iriam abrandar/calar as vozes divergentes.

A Escola Alemã/Colégio Progresso incumbia-se de preservar o idioma alemão e partilhava da mesma opinião do Seminário de formação de professores, assinalando as vantagens advindas da aprendizagem de novos códigos lingüísticos para a vida futura de sua clientela:

Além da manutenção da língua alemã ao lado da nacional, os alunos devem estar em condições de aprender outras línguas germânicas ou latinas com facilidade e assim adquirir a superioridade necessária para vencer a luta impiedosa pela vida e não serem apenas bigorna. A escola deverá ser um local onde se cultiva a disciplina, profundidade e espírito de trabalho alemão e deverá levar aos alunos todo o conhecimento necessário para fazer deles valiosos cidadãos da sua maravilhosa pátria brasileira.¹⁹⁵ [sem grifo no original]

As palavras grifadas nos remetem aos conflitos inerentes às representações sociais. A imagem da bigorna supõe uma situação de passividade/tolerância, de sujeição/subordinação que não correspondia mais aos interesses do grupo. Naquele momento, ele poderia estar pretendendo uma participação efetiva na sociedade, ocupar posições de maior relevância/atuação na hierarquia social ou política e, para tal, investia na formação de indivíduos que, futuramente, pudessem representar o grupo nesta investida.

A representação que a escola faz de si mesma afirma sua diferença e revela uma condenação tácita às outras escolas que não utilizam o sistema bilíngüe, colocando-as em um plano inferior, despreparadas para formar trabalhadores capazes e "valiosos cidadãos", e a posiciona como a escolha acertada para transformar indivíduos em seres produtivos, disciplinados dentro do "espírito de trabalho alemão". Construía-se a imagem da escola ideal para o grupo, aquela que prepararia o jovem na escalada sócio-profissional, em conformidade com a doutrina protestante, à qual pertencia a grande maioria do corpo docente e discente, que sustentava a moral do sucesso pessoal.

Este aspecto foi colocado em destaque em diversas oportunidades, durante os festejos comemorativos ocorridos no seio da comunidade, quando os objetivos da

¹⁹⁵ EA/CP. Circular de propaganda, 1933.

escola eram rememorados como sendo, desde sua fundação, o de formar jovens que se projetassem na sociedade, *aptos a enfrentar a luta pela existência, e o que nossos pais construíram com intrépida coragem permanece a nós confiado como nosso maior bem.*¹⁹⁶ No centenário da imigração alemã no Paraná, assinalou-se que:

Nas escolas alemãs, frequentadas indistintamente pelos filhos de pobres e ricos, é ministrado aos jovens não só o ensino elementar, mas também o secundário. O aluno, após receber os conhecimentos gerais, obtém o aperfeiçoamento da sua cultura intelectual, de forma a torna-lo apto para o exercício da profissão na vasta esfera do comércio, da indústria e da agricultura. Não descuram também os mestres da formação do caráter do aluno. Os exemplos do dever, da honra, da disciplina, a ginástica, a arte, a música e o canto, são os poderosos recursos de que lançam mão para atingirem o fim visado.¹⁹⁷

As comemorações festivas do grupo constituíam-se em ocasiões propícias para reafirmar a identidade e os valores da escola. Na sua festa de aniversário, em 1929, ao celebrar seus sessenta anos de atividades, suas origens e seus fundadores foram lembrados, bem como a importância de seu papel junto às gerações passadas e vindouras, *a nobre missão desempenhada para a colônia, para o indivíduo e para a coletividade.*¹⁹⁸

A estes festejos sucederam-se outros, durante a década de 1930. A colônia alemã de Irati festejou os 25 anos da chegada de seus primeiros imigrantes naquela localidade e, em Curitiba, algumas sociedades alemãs comemoravam seus jubileus, a *Deutscher Sängerbund* (Sociedade União dos Cantores Alemães, hoje Clube Concórdia), a *Handwerker-Unterstützungsverein*, (Sociedade Beneficente dos Operários Alemães, atual Sociedade Rio Branco), e a sociedade Thalia cujos festejos culminaram com a inauguração de sua nova sede, à Rua Comendador Araújo. Todos eles consistiam-se em momentos de rememoração, *com a presença de autoridades civis e militares*, marcadas por palestras e discursos, valorizando o *Mitarbeit*, (tudo que era produzido pelo trabalho alemão), sua contribuição à economia brasileira. Vejamos a fala do cônsul alemão no Paraná, Sr. Ludwig Aeldert, quando da festa jubilar do *Handwerker-Unterstützungsverein*, em julho de 1934:

¹⁹⁶ Ibid, capa.

¹⁹⁷ HEISLER, A.. Apontamentos históricos..., p. 71.

¹⁹⁸ DER KOMPASS, 25/9/1929, p. 2.

Vocês têm aqui em Curitiba, um exemplo flagrante do que pode ser conseguido em colaboração com a Alemanha: a fazenda modelo Franz Schaffer. O Sr. Schaffer nasceu em Curitiba, nunca esteve na Alemanha antes de começar seu empreendimento, também não cursou escola superior. Apenas estudou na Escola Alemã e, tendo aprendido a língua falada e escrita, conseguiu através desse conhecimento, estudar em livros técnicos da área e realizar sua fazenda modelo. Conforme ouvi do próprio septuagenário Schaffer, ele é até hoje muito agradecido aos seus pais por tê-lo mandado à Escola Alemã. Vários técnicos agropecuários europeus que visitaram o empreendimento Schaffer me afirmaram que ele seria modelo também, se fosse transferido para a Holanda ou norte da Alemanha.¹⁹⁹

No exemplo pelo qual deveria pautar-se a conduta dos demais, colocava-se em realce os valores alemães e, sobretudo, a maneira como alguns privilegiados tinham conseguido as ferramentas necessárias para alcançar uma elevada situação econômica e social graças aos esforços próprios. O idioma alemão, a forma esmerada com que ele era ensinado na Escola Alemã/Colégio Progresso - ou seja, a cultura escolar ali praticada - havia influenciado seu comportamento, incentivando-o a um auto-aprimoramento, em direção a uma formação técnica, e oportunizado aquele ex-aluno a trilhar o caminho do sucesso.

Ao mesmo tempo, o depoimento evocado como sustentáculo do discurso testemunhava sua concordância e exatidão com a memória do grupo, com o essencial que se quer lembrar. A reconstrução da memória operava-se se apoiando também na lembrança de outros, num ir e vir do coletivo para o individual e vice-versa, o que só é possível para os que faziam parte do mesmo grupo.²⁰⁰

As gerações mais novas, valorizadas e representadas como herdeiras das tradições, naquele momento, constituíam-se em foco de preocupações da Escola Alemã/Colégio Progresso devido à sua possível assimilação pela sociedade brasileira, levando-as a um distanciamento do *Deutschtum*. Aquele estabelecimento de ensino conferia uma grande importância à formação do "caráter" de seu alunado, educado dentro do "espírito alemão",²⁰¹ e afirmava que *os costumes alemães, sua*

¹⁹⁹ INSTITUTO MARTIUS-STADEN. *Verschiedene kleiner...*, n. 58.

²⁰⁰ HALBWACHS, M. *A memória* ..., p. 34.

²⁰¹ O vocábulo alemão *Geist* está contido na expressão "espírito alemão", reportando-se a algumas características diferenciadoras daquela etnia e representadas como inerentes àquela cultura. Na concepção de MEYER, D. **Identidades Traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica

*maneira de ser jamais deverão sucumbir. Eles nos dão forças para resistir e vencer a luta, nas tempestades e na miséria.*²⁰² Em 1933, ela reforçava seu compromisso perante os membros pertencentes à colônia radicada em Curitiba, afirmando ser:

Um pilar mestre da nossa nacionalidade alemã no Paraná; a garantia de uma nova geração educada e treinada no espírito e na disposição alemã; a norma de nossa própria valorização no exterior e pela qual seremos avaliados; a assistência de primeira qualidade que também dará oportunidade aos pais com menores recursos, para educar seus filhos no espírito alemão e permitir que eles adquiram educação, a base do conhecimento e a solidez da raça alemã.²⁰³

A escola queria dar-se a ver, não apenas pela sociedade local, mas também na Alemanha, como o suporte, o sustentáculo, a espinha dorsal que mantém a cultura alemã e estabelece conexões com aquele país. Através de uma educação esmerada, fortaleceria o "espírito" alemão de todos os descendentes, atestando o trabalho e a reputação dos alemães, enquanto grupo. A expressão "no exterior" pode ser entendida sob dois aspectos: no micro, a colônia perante outras esferas da sociedade brasileira, ou no macro, a colônia se fazendo ver como pertencente à "grande Alemanha", numa relação sem fronteiras geográficas, preocupada com sua representatividade diante dos elementos externos à ela. Nas duas formas de representação, entretanto, o crescimento ou a decadência daquela instituição de ensino estaria diretamente relacionado com a *importância e a consideração* da colônia como um todo, ocultando as possíveis diferenças, agrupando todos os que tivessem herdado aquela cultura e língua específicas. A valorização da cultura escolar construía sentidos, influenciava as escolhas, impunha um pertencimento e um comprometimento para com aquela comunidade, somente quem não se identificasse com aquela herança poderia fugir à responsabilidade de lutar pelo reconhecimento destes valores.

Talvez seja importante considerar que essas representações, que forçavam um posicionamento destes indivíduos, elas tenham sofrido algum estremeamento naquele momento. A conservação das tradições, acionadas em todas as falas, dá indícios de uma cultura ameaçada. De qualquer modo, a intensidade da carga simbólica que se confere ao passado nos leva à concordância com Jorge Cunha,

no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000, p. 63, a expressão pode ser entendida como "modo de ser, de agir e de pensar".

²⁰² EA/CP. Circular de propaganda, 1933, capa.

²⁰³ Op. cit., 1933, p. 2.

quando afirma que esta forma de preservação dos valores culturais fossiliza-os e imobiliza aquilo que, por natureza é dinâmico, mutável.²⁰⁴

O que emergia dos discursos proferidos pelos membros da Sociedade Escolar é que, em Curitiba, a colônia alemã podia contar com um local para que seus filhos pudessem usufruir a aprendizagem na língua materna, além de outros idiomas, incluso o português, por meio de uma grade curricular muito semelhante àquela oferecida pelas escolas intermediárias da Alemanha, estruturada para que pudesse fornecer uma base sólida de conhecimentos aos jovens que iriam ser inseridos no mercado de trabalho. O corpo docente era relacionado a um *ensino sério* e competente, e o curso ginásial daria direito à transferência para qualquer outra escola do país, atestando sua respeitabilidade. O diretor da Sociedade Escolar reforçava esta imagem, os elementos de seu discurso apontavam para a grande possibilidade de, no futuro, os alunos alçarem a posição de líderes:

O trabalho da *Deutsche Schule* e o âmbito a ser alcançado devem ser imaginados na mais ampla das bases. Foi conseguido estruturar o Colégio Progresso de tal maneira que os seus formandos têm garantido o acesso a todas as escolas superiores e Universidades do Brasil. Fato este que o destaca de todas as escolas alemãs do país. O curso ginásial do Colégio Progresso dá aos alunos a possibilidade de adequar a sua índole germânica à criatividade brasileira e assim se posicionar, social e culturalmente, no mesmo nível dos demais cidadãos, integrando-os ao mundo brasileiro, que de qualquer maneira também será o seu.²⁰⁵

O curso ginásial acima referido estava sendo implantado e, no início da década de 1930, a situação financeira da Escola Alemã/Colégio Progresso não era das mais animadoras. A direção promovia festas, bingos, eventos, visando a divulgar a escola, mas, principalmente, a arrecadar contribuições. Anunciados nas páginas do jornal *Der Kompass*, dirigidos aos *sócios e amigos da escola*, incentivava-se a participação e o comparecimento de todos. Como sócios eram considerados *todos os pais de alunos, e os que contribuíram de alguma forma para com a escola*. Os "não sócios" seriam os "amigos" e, por esta razão, também bem-vindos. Nestas ocasiões, procurava-se dar visibilidade ao trabalho exercido no interior da escola, chamando a atenção para o evento, para a *beleza* do acontecimento, esperando que ela repercutisse *nos corações e trouxesse um auxílio correspondente ao grande e*

²⁰⁴ CUNHA, J. Historiografia recente sobre a emigração alemã para o Brasil. **Fronteiras: Revista de História**, Florianópolis, n. 6, 1998, p.17.

*palpável resultado.*²⁰⁶ A imagem simbólica dos antepassados era constantemente acionada como referencial simbólico, nos moldes concebidos por Roger Chartier, numa relação que transforma a representação "em máquina de fabrico de respeito e de submissão que produz constrangimento interiorizado", forçando a mobilização de todos no sentido de contribuir para com a manutenção da escola.²⁰⁷

Para arrebanhar mais matrículas, na imprensa alemã foram publicados alguns "reclames", sob a forma de pequenas notas, anunciando que:

Alemães e teutos que desejam cursar a Universidade podem se preparar cursando o ginásio. O corpo docente corresponde a um ensino sério, de acordo com as leis federais. Os exames são prestados na própria escola sob controle federal. A aprovação no ano escolar dá direito à transferência para o ano seguinte, em qualquer outra escola do país, inclusive nas escolas superiores do governo. Alunos que cursam todos os anos escolares, inclusive a pré-escola, gozam de desconto no pagamento das matrículas.²⁰⁸

Em 1933, uma "Comissão de Propaganda", em nome da Associação Escolar, mantenedora da escola, distribuiu uma circular entre *todos os participantes da colônia alemã*, um demonstrativo dos serviços que a escola oferecia. Junto, um balanço financeiro evidenciando uma grande desproporção entre receita e despesas.²⁰⁹ A comissão faz ver a todos que no interior do país, onde existiam colônias alemãs, escolas foram construídas por *pobres colonizadores* e sustentadas por eles, e não se compreendia portanto a razão de, *nas camadas mais altas de nossa colônia de língua alemã*, em Curitiba, não ter ainda surgido *mais compreensão e mais interesse* pela escola e seu significado.

Para reverter a situação e *acabar com o constante saldo devedor*, apelava-se para o *espírito de sacrifício dos compatriotas que sempre fora comprovado cada vez que se fala[va] em manter e sustentar* o estabelecimento escolar. A ênfase dada ao pertencimento a uma "pátria comum" justificava a mobilização e o "sacrifício"

²⁰⁵ GARBERS, H. Deutsche Schule - Colegio Progresso. **Deutsche Woche**, Curitiba, p. 62-63, abr./maio 1937.

²⁰⁶ DER KOMPASS, 25/9/1929, p. 2.

²⁰⁷ CHARTIER, R. **A história cultural...** p. 22.

²⁰⁸ DER KOMPASS, 13/8/1931, p. 2. A pré-escola era ofertada pela Igreja Evangélica Luterana Alemã, a *kleine Kirche*, sita à Rua Inácio Lustosa.

²⁰⁹ O montante do recolhimento mensal era de Rs 3.828\$000, advindo das mensalidades escolares, contribuições dos membros da Sociedade, donativos e doações. As despesas, incluindo salários de professores e funcionários, custo de inspeção do curso ginásial, manutenção do prédio, impostos e despesas gerais, estavam orçadas em Rs. 6:404\$000. EA/CP. Circular de propaganda, 1933, p. 10.

aludido. Este seria materializado quando o portador da circular fizesse parte do quadro da Associação Escolar, *mediante a contribuição mensal de Rs 5\$000*, chamando a atenção para o fato de que *mais importante do que ajuntar riquezas é a educação cuidadosa de nossos descendentes*. A urgência dos donativos era explicada pelos investimentos, tais como a ampliação da biblioteca, do prédio, a criação de um local adequado para a prática de esportes, jogos e canto, indispensáveis *na moderna educação dos jovens* para que estes fossem *influenciados física e espiritualmente*. Tais objetivos só seriam possíveis de ser alcançados com uma receita regular.

É interessante de se perceber que *todos os participantes da colônia alemã*, e não apenas os pais de alunos matriculados, estavam sendo chamados à responsabilidade pela melhoria das condições do estabelecimento escolar, revelando um pertencimento ao grupo na condição de cidadãos que não abdicam de sua cultura, língua e origem comum, o que era chamado de "colônia" ou "comunidade".

A categoria "comunidade" (*Gemeinschaft*) aparece sempre que os teuto-brasileiros falam de seu grupo étnico, num sentido de integração e participação. O indivíduo é suplantado pela comunidade; e cada indivíduo de origem alemã cujo comportamento se coaduna com os princípios do grupo é identificado como membro e pertence à comunidade.²¹⁰

Relevava-se a formação física e espiritual do jovem, além daquela implícita, a formal que a escola deveria oferecer, tentando fazer crer que a falta de colaboração impediria uma assistência de primeira qualidade, *dentro do espírito alemão*, à próxima geração. Tornar-se sócio contribuinte estava vinculado a uma questão de honra a ser assumida por cada um, sendo *prioridade, dever e obrigação de cada compatriota alemão, na medida do possível, sustentar e promover a Escola Alemã de Curitiba*. Quem não contribuísse monetariamente estaria promovendo a desagregação da escola, e por extensão, da juventude.

Em anexo, um formulário a ser preenchido pelo destinatário, com seu nome, endereço, e a declaração de pertencer ou não ao quadro associativo. No caso de já ser um contribuinte, deveria especificar o valor mensal pago, ou aumentá-lo se

²¹⁰ SEYFERTH, G. **Nacionalismo...** p. 126.

assim o desejasse. Ao aspirante a sócio, sugeriam-se alguns valores, *de acordo com os donativos* recebidos até então:

Empresas industriais ou comerciais.....	Rs 50\$000 a Rs 100\$000
Pessoas físicas independentes ou em posição de chefia.....	Rs 20\$000
Funcionários, trabalhadores, operários.....	Rs 5\$000 a Rs 10\$000

A resolução dos problemas financeiros tornara-se premente e buscavam-se recursos junto à comunidade. A circular visibilizava as más condições da escola, enfatizava sua importância no contexto da comunidade e seus significados, convocava a mobilização dos membros, argumentando ser uma despesa modesta *que mesmo pessoas de poucas posses poder[iam] permitir-se*. Como justificativa, a Comissão de Propaganda ancorava-se nos objetivos dos fundadores da *Deutsche Schule*, legitimando o *pedido de SOS* nas práticas sociais anteriores. A representação do alemão trabalhador e o papel hierarquizante da escola se insinuam no contexto dos argumentos, dirigindo intenções de comportamento. Não foi esquecido de mencionar os *milhares de descendentes de origem alemã* ali formados que exerciam, naquele momento, *posições de destaque* na sociedade.

A proposta discursiva exigia um comprometimento em relação à comunidade escolar. Não se pedia apenas uma contribuição única ou esporádica, mas sim mensal, selando um compromisso de pertencimento aos propósitos da escola muito próximo da coação: *se porventura o formulário não for devolvido, estaremos supondo que V. S. está aguardando a visita de participantes da Comissão de Propaganda, para obter maiores esclarecimentos.*²¹¹

Os sistemas de representação social, produzidos e entrelaçados em relações de poder, definem quem está ou não incluído em determinados grupos e quais os valores devem ser reforçados ou produzidos. Dagmar Meyer, ao analisar a cultura e docência teuto-brasileira-evangélica gaúcha, afirma que as representações criadas, com o auxílio da imprensa, "acionavam a idéia de uma relação quase natural entre cultura alemã e escolarização", e o valor atribuído à escola se tornou um traço distintivo da cultura alemã sem que se percebesse a existência de outras concepções de escolarizações.²¹² Tal afirmação fazia parte da representação do grupo e era expressa pelos seus representantes, aqui no caso, a "Comissão de

²¹¹ EA/CP. Circular de propaganda, 1933, p. 12.

²¹² MEYER, D. **Identities Traduzidas**... p. 110.

propaganda", conduzindo o comportamento dos indivíduos pertencentes à colônia alemã curitibana, convencendo-os da obrigação e necessidade de contribuírem com esse "serviço" escolar. Em nome dessa pretensa homogeneidade e da "natural" visão do elemento alemão em relação à escola, fundados na tradição e no consenso, seria "natural" a estratégia empregada para salvar o destino do colégio.

Não se tem notícia de outros balanços para avaliar a situação financeira da escola, mas aventa-se a hipótese de que a resposta ao pedido de auxílio tenha sido considerável, pois, três anos após, suas instalações foram ampliadas, reformados os laboratórios, as salas de aula e o gabinete da diretoria.

2.1 ALEMÃES CURITIBANOS

Os alemães que haviam se radicado em Curitiba colocavam em evidência alguns traços que os destacavam, em relação às outras culturas, "fechando-os na sua diferença", proporcionando-lhes formas específicas de organização e permanência e a representação de um todo indiferenciado, caracterizado pelo associativismo, a endogamia e a resistência à assimilação. Utilizavam o idioma como linha fronteira de pertencimento, promoviam eventos que garantiam a manutenção das tradições e a afirmação de sua identidade, anulando ou minimizando possíveis dissensos.

Durante a terceira década do século XX, este sentimento de pertença reforçava a representação de coesão do grupo. Os alemães e/ou seus descendentes se davam a ver como tal, camuflando as fissuras internas, estas só visibilizadas através da imprensa alemã, pelos portadores de um código lingüístico comum e que faziam a leitura em caracteres góticos. Em Curitiba, os segmentos eram decorrentes das diferenças sócio-econômicas, - as diversas associações criadas proporcionavam condições para a formação de sub-grupos;²¹³ de religião, - os que professavam a religião católica e a evangélica, e dentre estes, os que

²¹³ Num primeiro momento os imigrantes se reuniam pelo caráter étnico, depois as diferenças econômicas passam a ser os referenciais; o caso do Graciosa Country Club seria um exemplo de agregação de sócios pertencentes à elite curitibana. Cf. PILLA, M. **Escola de Virtudes: sociabilidades no Colégio Cajuru (1907-1942)**, 1999. Dissertação de mestrado, p. 32. Os depoimentos apontam para uma estratificação social, concedendo à Sociedade Duque de Caxias, chamada de *Turn*, e à

freqüentavam a igreja da Rua Trajano Reis, e os evangélicos luteranos agrupados na *kleine Kirche*, da Rua Inácio Lustosa; de origem;²¹⁴ de miscigenação;²¹⁵ de práticas educativas - implícita na concorrência entre as diferentes escolas que atendiam à comunidade; e ainda, de filiações partidárias.²¹⁶ O que os congregava era a convicção de que faziam parte de um grupo mais amplo, unidos por uma filiação ancestral, ou seja, o conjunto de significados, atribuído ao seu sistema de representações coletivas, atuava como uma força normatizadora.

Para analisar essa situação, cabem algumas considerações feitas por Denys Cucche em relação à representação das culturas dos imigrantes, que, no seu entendimento, atua como um eufemismo de "raça" e, "o que reforça a representação dominante de suas culturas será observado nos sistemas culturais próprios dos imigrantes. Isto é, os aspectos mais visíveis e mais surpreendentes". Serão destacadas as "tradições", os "costumes", os "traços culturais" mais "exóticos".²¹⁷

No início da década de 1930, a União passou a atuar no processo de integração dessa população "estrangeira" enviando auxílio para os estados sulinos, no sentido de "nacionalizá-los" a partir da educação, e a manutenção do idioma estrangeiro era vista como elemento responsável pela existência incômoda das "minorias étnicas". Sobre este conceito, Martin Dreher ressalta que ele surgiu no pós Primeira Guerra, quando o direito internacional previu uma liberdade cultural à estas minorias, mas na América, área de imigração, ocorreu justamente o contrário, o imigrante deveria ser integrado.²¹⁸ O autor afirma ainda que o nacionalismo, que

Sociedade Rio Branco, classificações menos importantes do que as referenciadas ao Clube Concorórdia, e à Sociedade Thalia, esta freqüentada por uma grande maioria católica.

²¹⁴ A procedência e a época de imigração muitas vezes distanciavam culturalmente os elementos recém-chegados daqueles já integrados à comunidade. Cf. SEYFERTH, G. **Nacionalismo** ...; WILLEMS, E. **A aculturação**.... Alguns depoimentos incluem os descendentes de imigrantes, nascidos no Brasil, como "nós" em oposição aos "outros", nascidos na Alemanha, também representados como "importados".

²¹⁵ Quanto aos alemães católicos, estes ainda podem ser divididos em dois grupos: os que se casaram com elementos alemães e os que escolheram elementos de outras etnias, mas este comportamento, apesar de não ser o ideal, era preferível à união com elementos de religiões diferenciadas. Cf. RANZI, S. **Alemães católicos**: um estudo comparativo de famílias em Curitiba. (1850-1919). Curitiba, 1996. Tese de doutorado.

²¹⁶ SEYFERTH aponta para a tarefa de "regermanização" executada pelo Partido Nazista no sul do Brasil, classificando seus simpatizantes nascidos na Alemanha, como *Neudeutscher*, em oposição aos teuto-brasileiros, e a resistência de alguns destes que não queriam filiar-se ao partido. MARGALHÃES, M. **Pangermanismo e nazismo**..., p. 158, também afirma que o movimento nazista manifesto no sul do Brasil provocou um efeito galvanizador, pelos critérios exigidos daqueles que quisessem a ele se filiar.

²¹⁷ CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999, p. 230.

²¹⁸ A GAZETA DO POVO reproduziu parte de um artigo da imprensa peruana que abordava o tema e afirmava ser favorável à sujeição dos imigrantes, em todo o continente americano, às leis

começa a esboçar-se neste período, pode ser traduzido por um "nativismo", com o cultivo a uma herança histórica, visando gerar um ser indefinido, criado por "integração" e desenvolvido como negação a outros valores culturais, em virtude da falta de tradições. Por esta razão o idioma adquire significado, "ser brasileiro não é ter uma história, mas ter um idioma".²¹⁹

Com o Estado Novo implantado, este processo se intensifica, sob a forma de legislação, incidindo sobre o problema magno do país, o estrangeiro, sua documentação, sua situação no país.²²⁰ O decreto-lei n.º 383 de 18/4/1938 proibia-os de exercer atividades políticas, manter jornais ou qualquer publicação em idioma alemão e receber subvenções de outros estrangeiros no exterior. Não lhes era permitido ostentar ou portar símbolos partidários, nem organizar desfiles, comícios ou reuniões de natureza política, apenas com fins culturais e assistenciais. Outro decreto-lei, n.º 406, de 4/5/1938 dispunha sobre o ingresso e permanência do estrangeiro e algumas medidas em relação ao ensino: todas as escolas deveriam ter como diretores brasileiros natos, o idioma nacional era exigido nos livros didáticos, no ensino de todas as disciplinas, sendo obrigatórias as de História e Geografia do Brasil. Esses procedimentos demandaram, por parte do governo do Estado, uma explicação, apelando para a conscientização de todos e chamando-os para o cumprimento das leis formuladas na Constituição, promulgada naquele ano:

Cumprindo parte essencial do novo regimen que nos governa, generalisa-se o movimento de nacionalização dos estrangeiros residentes no Brasil. E para facilitar a tarefa que não é de pouca monta, o ilustre Comandante Pinto de Oliveira em companhia do Capitão Aduino Melo e do dr Gaspar Veloso esforçado diretor da Instrução Publica do Estado, deliberou promover hoje as 10 horas importante reunião no Orfeon da Escola Normal e para a qual estão especialmente convidados os srs diretores da Sociedades estrangeiras culturais, educativas, beneficentes, recreativas e esportivas, e mais os diretores de associações que congregam elementos de origem estrangeira. O fim é a nacionalização rapida e eficiente dos brasileiros filhos de estrangeiros.²²¹

vigentes dos países em que vivem e trabalham. "Aceitar um tratamento distinto, equivaleria a abrir uma exceção ao princípio básico das soberanias nacionais." Segundo o artigo, o panorama na América é distinto daquele europeu e o sentido político atribuído ao conceito, minorias étnicas, também é diferente. 3/4/1938, p. 1.

²¹⁹ DREHER, M. O imigrante alemão e sua utopia. **Estudos Leopoldenses**, 1998, v. 2, n. 2, p. 143-145.

²²⁰ Decreto-lei n.º 341, de 17/3/1938.

²²¹ GAZETA DO POVO, 10/12/1937, p. 2.

A repercussão da nova legislação no seio da comunidade alemã em Curitiba pode ser percebida através dos dados levantados no Arquivo da Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, por Sérgio Odilon Nadalin.²²² Ele apontou para as contradições do período entreguerras quando o meio urbano exercia um papel de integração na sociedade local e, ao mesmo tempo, permitia ao grupo um maior contato com a política alemã, enquanto que o grande fluxo imigratório alemão ao Brasil defrontava-se com a campanha de nacionalização que se radicalizava. Mesmo sem ter se debruçado sobre o período, caracterizou-o como sendo de crise na comunidade, constatada pela retração da natalidade cuja ascensão só veio a ser retomada após 1940. Aponta ainda outros silêncios reveladores dos momentos de incerteza, a ausência de alguns documentos do acervo - as atas da comunidade de 1932 a 1938²²³ - e a sua redação em português, a partir dessa data.

A política centralizadora e o governo pendular de Getúlio Vargas colaboravam para que os alemães se sentissem inseguros em relação ao seu futuro. O Brasil assinou acordos comerciais com os Estados Unidos e com a Alemanha, ao longo da década, fomentando a concorrência entre os mercados e alimentando a suspeita alemã de que o Brasil tinha uma *forte dependência política dos Estados Unidos*, e estes esperavam *uma deterioração nas relações entre a Alemanha e o Brasil* para atingir o objetivo econômico de afastar a Alemanha do mercado brasileiro.²²⁴ As observações feitas pelo Encarregado de Negócios no Brasil, ao Ministério do Exterior, von Legetzow, também confirmam tais suspeitas, acrescentando ainda que, contra os *interesses alemães*, haviam se unido *o elemento democrático-judaico, o catolicismo e a América do Norte*, no momento em que surgira *uma onda de sentimento nacionalista*, proporcionando uma *posição antialemã* nos discursos.²²⁵ O relatório político representa a visão alemã da situação no país após a suspensão

²²² NADALIN, Sérgio Odilon. A colonização alemã e os luteranos em Curitiba. In: CICLO DO PENSAMENTO CURITIBANO, I. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1984.

²²³ SCHMIDT, R. **A comunidade evangélica de Curitiba**..., p. 40, relata que apenas foram registrados os batismos, confirmações, casamentos e enterros.

²²⁴ "Do embaixador no Brasil para o Ministério do Exterior, 30/3/1938". Doc. 2621/525726-29 In: **O III Reich e o Brasil**: documentos autênticos capturados na Segunda Guerra Mundial. 1968, vol. 1, p. 27. Esta publicação é o resultado de uma pesquisa feita pelo Departamento de Estado, em Washington, o *Foreign Office*, em Londres, e da qual participou o governo francês, junto aos arquivos capturados na Alemanha (série D, vol. V, de *Documents on German Foreign Policy*, 1918-1945). A tradução brasileira aqui utilizada como referência foi feita a partir daquela editada pelos Estados Unidos.

²²⁵ "Do encarregado de negócios no Brasil para o Ministério do Exterior". Rio de Janeiro, 25/10/1938. Doc. 6966/E519618-20 In: **O II Reich**..., vol 1, p. 133.

dos direitos aos estrangeiros. Para a Alemanha, sob o ponto de vista econômico, o Brasil era o país mais importante na América do Sul, *e muito à frente dos outros*,²²⁶ e até o fim da década, ela ainda tentava acordos econômicos com alguns países da América do Sul, alertando para a vantagem que se insinuava, após a guerra, com a Grande Alemanha e seus 90 milhões de consumidores,²²⁷ chegando a declarar estar pronta a também entregar uma siderúrgica, objetivando impedir a proximidade Brasil/Estados Unidos.²²⁸

No Brasil, os alemães tinham uma participação expressiva no setor de importação, no comércio, na indústria, seja como pequenos empresários ou operários especializados nas fábricas existentes, economicamente dependentes do governo alemão. Nas relações comerciais brasileiras, a Alemanha ocupava o segundo lugar em importância,²²⁹ e, em Curitiba, nas atividades comerciais e industriais os representantes da colônia alemã exerciam um papel significativo.²³⁰ Estes indivíduos participavam também em prol da agricultura, seja organizando cooperativa, seja promovendo eventos, como o Congresso de Lavradores,²³¹ ou a Semana Alemã, de 24 de abril a 2 de maio de 1937,²³² quando exibiram-se os produtos locais, os da Alemanha e a produção agrícola das chamadas "colônias alemãs" no Paraná, na tentativa de tornar visível a qualidade da produção e o prestígio dos indivíduos germânicos que, segundo as estimativas, perfaziam um total de 100.000 habitantes no Paraná.²³³

²²⁶ "Memorando de um funcionário do departamento de política econômica". Berlim, 24/10/1938 doc. 231/154974-75. In: **O III Reich** ... , vol. 1, p. 123.

²²⁷ "Do embaixador Ritter para a Embaixada no Brasil". Berlim, 27/6/1940. Doc. 1053/212254-57. **O III Reich**..., vol. 2, p. 51.

²²⁸ "Do diretor do departamento de política econômica para a Embaixada no Brasil". Berlim, 10/7/1940. Doc. 1053/312246-48; "Memorando de um funcionário do departamento de política econômica". Berlim, 16/7/1940 doc. 8614/E604175-77. In: **O III Reich**..., vol. 2, p. 68-71.

²²⁹ PERAZZO, P. **O perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1999, p. 36.

²³⁰ De acordo com as pesquisas de BALHANA, A.; WESTPHALEN, C. (Demografia e economia..., 1986) em 1929, dos 52 campos de atividades industriais e comerciais elencados pela Associação Comercial do Paraná, os empresários brasileiros estão ligados a 48 deles, e os alemães, a 49. Em relação ao capital acumulado, durante o período da Primeira República, os brasileiros detêm 46%, e os empresários de origem estrangeira, principalmente os alemães, são os maiores detentores, com 54%, sendo que a fábrica de fósforos de Fernando Hurlimann, possuía o maior capital individual do estado.

²³¹ Por iniciativa do cônsul alemão, o Congresso de Lavradores Paranaenses de Origem Alemã permitia uma troca de conhecimentos técnicos e insumos, e aconteceu em Curitiba, de 2 a 4 de janeiro de 1930. Martins, R. apud SZVARÇA, D., **O forjador**..., p. 63.

²³² INSTITUTO MARTIUS-STADEN. **Verschiedene kleiner**..., n. 58.

²³³ MARTINS, R. **Quantos somos e**..., p. 123.

Até então, os indivíduos "não nacionais" eram representados como portadores de uma grande contribuição para com a economia paranaense. A divulgação do álbum comemorativo da Exposição-Feira Interestadual de 1933, por exemplo, anunciava seções destinadas às colônias estrangeiras, ilustradas com os *clichês* de suas *principais figuras* na indústria, no comércio e na sociedade, *valiosos elementos estrangeiros entre nós domiciliados*.²³⁴ Alguns discursos de Getúlio Vargas também faziam referência ao *caldeamento de várias correntes migratórias*, enfatizando a hospitalidade brasileira aos *imigrantes honrados* para os quais abriam-se *as portas de uma fraternidade leal que os conduzir[ia] ao recesso da Família Brasileira, à esperança de melhores dias e à tranquilidade da paz e do trabalho*.²³⁵

Para os alemães, a imagem do "imigrante honrado" vinha sendo construída através de mecanismos que visibilizassem sua participação dentro da sociedade, envolvendo atos de apreciação. Esta representação se manifestava em condutas e palavras, algumas investidas de interesses, marcando um entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições.²³⁶ Em 1922, em comemoração ao centenário da Independência, a Junta Alemã, composta de industriais, comerciantes e particulares, ofereceu 27:847\$200 à Universidade do Paraná, arrecadados entre os membros da associação. Também durante os festejos de outro centenário, o primeiro da imigração alemã no Paraná, os discursos proferidos permitiram que se reforçasse a dimensão simbólica do *trabalho dedicado e perseverante* dos pioneiros alemães bem como a *incansável energia de trabalho, a fidelidade, o respeito perante a lei, o amor á ordem e o genio pacato, as qualidades que distinguem o alemão*.²³⁷ A ênfase nos valores próprios e a "distinção", apresentada no singular em nome de um coletivo, reforçando a coesão e relegando a afirmação ao senso comum, contribuem para afirmar as diferenças e fazer reconhecer uma representação positiva de si mesmos através da imagem de trabalhadores, um mecanismo muito próximo daquele explicado por Pierre Bourdieu: "os que são designados para falar do grupo, em nome do grupo, os porta-vozes autorizados [...] apresentam um discurso de acordo com a visão que o grupo quer dar de si e para si mesmo,

²³⁴ GAZETA DO POVO, 8/9/1933, p. 3.

²³⁵ Getúlio Vargas, discurso proferido em 7/9/1934. In: GUASTINI, R. **Ideário político...**, p. 43-46.

²³⁶ MINAYO, M. O conceito de representações ..., p. 108.

²³⁷ HEISLER, A.. Apontamentos... ps. 92,145, 151.

ênfatisando (sobretudo perante um estrangeiro) os valores (por exemplo os valores de honra) mais que os interesses, os modelos, mais que as estratégias."²³⁸

As divergências contra esses indivíduos não eram bem visibilizadas²³⁹ através da imprensa, até a instalação do Estado Novo. O jornal consultado publicava, ao lado da coluna "Notícias da Alemanha", - na qual exaltava-se o *modus vivendi* alemão e as obras de reconstrução do país, - algumas notas referentes à política externa, denunciando o perigo de um conflito. Anúncios de diversões e filmes no idioma alemão dividiram as páginas com outros mais curiosos, como o do *Grupo de Companhias de Petróleo Shell*, avisando da adoção de um novo logotipo, uma concha, em substituição à suástica que havia representado a Companhia, até então. Publicavam-se notas a respeito das reuniões de nazistas e integralistas acontecidas na capital, - com a participação *dos alunos dos nossos institutos de ensino secundário*,²⁴⁰ - e a chegada do ministro alemão - numa ampla reportagem comentando sobre o banquete oferecido em sua homenagem, os discursos do Interventor do Estado, Manoel Ribas, e o ápice da festividade com a audição *dos hinos das duas patrias que se confraternizavam*.²⁴¹ O que se percebe, a partir da imprensa, é a representação de uma sociedade na qual se estabelecia uma relação de complementaridade entre os dois grupos, apesar da persistência das diferenças culturais.

A questão do idioma era abordada por alguns poucos articulistas, e as críticas referiam-se a situações gerais sem especificar o local, como esta, de um escrivão que dizia exercer a *função nesta Capital, há mais de 20 anos*, entretanto, suas observações referem-se a outras *localidades em Estados de nosso Brasil*, onde:

Há disticos de casas, nomes de sociedades e até ruas com placas em idioma puramente estrangeiro. Sociedades existem que tudo é feito em seus próprios idiomas estrangeiros, nada em brasileiro. No recinto social só se fala no estrangeiro e as atas dos trabalhos sociais são redigidos tão sómente no idioma que lhes pertencem. [...] Em toda parte, na escola, na sociedade, nas rodas, em tudo que se

²³⁸ BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980, p. 185.

²³⁹ As resistências contra os imigrantes existiam e eram escamoteadas, sendo percebidas com maior ou menor intensidade de acordo com o momento histórico, nos discursos políticos e sociais, desde meados do século XIX. Cf. LAMB, R. **Uma jornada civilizadora: imigração, conflito social e segurança pública na Província do Paraná. 1867-1882**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1997; e, para um período posterior, (1890-1920), ver DE BONI, M. **O espetáculo visto do alto**...., 1998.

²⁴⁰ GAZETA DO POVO, 24/10/1934, p. 6.

²⁴¹ GAZETA DO POVO, 11/11/1934, p. 8.

parmilhe a hospitaleira mae de todas as Patrias, deve-se falar a lingua oficial, porque assim se respeita a sua bandeira, o seu hino e o seu povo.²⁴²

Em relação ao ensino da língua estrangeira, as críticas também eram veladas, limitando-se a análises de experiências ocorridas em outros países, e defendendo a escola como *locus* onde se cultiva a inteligência, aperfeiçoa-se o caráter, desenvolve-se o civismo. O professor Raul Rodrigues Gomes tratou da política educacional do partido nacional-socialista sugerindo que se seguisse o exemplo. Baseado no artigo que previa a educação das crianças alemãs por professores alemães, ele afirmava que também *a escola nacional só deve[ria] ser regida por professores de raça brasileira*.²⁴³ Sebastião Paraná acreditava que: *é na escola que as nacionalidades se preparam para vencerem todas as batalhas sociais. Não foi o soldado que venceu na guerra Franco-Prussiana mas sim o mestre-escola alemão. Espalhar escolas, abri-las por toda parte, conforme assim entenderam os governantes da poderosa Republica Norte Americana, equivale erguer muralhas contra os assaltos perigosos e imprevistos*.²⁴⁴

A partir de 1937, as questões relacionadas ao idioma são re-equacionadas e a imprensa dá maior visibilidade às discussões e às oposições entre os brasileiros e os "não brasileiros"; os "já estabelecidos" e os "recém-chegados"; os "autóctones" e os "imigrantes" e, principalmente, os "lusos" e os "teutos". O elemento estrangeiro passa a ser representado como aquele que não satisfaz as expectativas dos "nativos" que os acolheram. Por causa de *nosso espirito de hospitalidade e nossa indole de liberalismo* não houve uma preocupação quanto à seleção dos imigrantes que *deveriam trazer-nos seu contingente para a formação da nossa raça. Só [naquele momento] que acordamos, depois que toda a sorte de indesejaveis infesta[ra]m as nossas cidades e os nossos campos*.²⁴⁵ As inquietações explicitam questiúnculas que deveriam ter sido resolvidas um século antes, quando da primeira leva de imigrantes alemães vinda para o Brasil, e ainda discutia-se sobre a sua validade, enquanto projeto de povoamento. No decênio 1930, as teorias "científicas" respaldavam os discursos enquanto questionava-se a própria indefinição do "ser

²⁴² GAZETA DO POVO, 28/9/1933, p. 2.

²⁴³ GOMES, R. A política escolar dos nazis. GAZETA DO POVO, 11/8/1932, p. 2.

²⁴⁴ PARANÁ, S. O magno problema de instrução popular. GAZETA DO POVO, 23/10/1936, p. 3. Sebastião de Sá Sottomaior, professor e membro do Conselho Superior de Ensino Público no Paraná.

brasileiro", num processo de construção da nacionalidade, alicerçado na negação ao "outro".

*Os brasileiros que não são brasileiros,*²⁴⁶ tendo vindo para o Brasil *em porões imundos de um navio,*²⁴⁷ *mal recompensando a nossa hospitalidade,*²⁴⁸ teriam trazido *ideologias esdruxulas, minazes, feitas para nos corromper e nos arruinar.*²⁴⁹ Seriam *quistos*, tumores, elementos discordantes que cresceram de forma anômala no tecido social comprometendo a saúde do organismo, o corpo nacional, e urgiam ser extirpados.

O quisto racial é uma concentração harmoniosa de espíritos estrangeiros, dentro de uma nacionalidade. A ação inibidora dos quistos raciais é de fundo psicoterápico. Os enquistados não se desnaturalizam. Os alemães constituem a raça-tipo de enquistadores. Tácito já notava esse característico dos teutões. [...] Tôda obra de nacionalização tem por fim persuadir ao estrangeiro que, no Brasil, só há um amor - o amor ao Brasil.²⁵⁰

As metáforas organicistas realçavam a ameaça do perigo e configuravam a imagem de uma sociedade amorfa e doente, validando as práticas autoritárias ordenadas pelo "cérebro", as elites responsáveis pela unidade da nação. Percebe-se que a representação do imigrante, principalmente o alemão, foi sendo re-elaborada a partir dos valores atribuídos à sua cultura - e características genéticas, sociais e lingüísticas - que eles mesmos selecionaram para ser enfocados, diferenciando-os no conjunto social. Segundo Denys Cuche, a cultura dos imigrantes "é uma cultura definida pelos outros, em função dos interesses dos outros, a partir de critérios etnocentristas", constituída em oposição ao sistema cultural da sociedade acolhedora e quanto mais o indivíduo for encarado como diferente, mais ele será considerado como "imigrante".²⁵¹ O "espírito alemão que não se deixa abater" vai aos poucos se tornando um empecilho à unidade nacional e passa a ser julgado segundo os critérios de valores acentuados anteriormente, pondo em relevo sua

²⁴⁵ GAZETA DO POVO, 11/11/1937, p. 3.

²⁴⁶ GAZETA DO POVO, 24/7/1938, p. 1.

²⁴⁷ GAZETA DO POVO, 21/6/1938, p. 3.

²⁴⁸ GAZETA DO POVO, 26/4/1938, p. 1.

²⁴⁹ GAZETA DO POVO, 5/4/1938, p. 1.

²⁵⁰ BALÃO JUNIOR, J. A campanha de nacionalização nos estados do sul. GAZETA DO POVO, 24/7/1938, p. 8. O autor, além de jornalista, era poeta e membro da Academia de Letras do Paraná.

²⁵¹ CUCHE, D. **A noção de cultura...** p. 229.

condição de exotismo. Aqueles *operarios da civilização*,²⁵² *o povo mais methodico e mais emprehendedor do globo*,²⁵³ pertencentes a *uma colônia laboriosa*,²⁵⁴ quando o Estado intenta definir critérios próprios para a identidade nacional, foram acusados de estrangeiros, imigrantes capazes de "desagregar, contaminar e desfazer o que deveria ser agregado, puro e ordenado."²⁵⁵

Por outro lado, o alemão que se fazia representar como portador de uma grande energia para o trabalho, tomava esta característica para diferenciar-se do brasileiro, de sua (falta de) operosidade. A imagem que o alemão fazia do elemento nacional correspondia àquela do caboclo, indolente, analfabeto que muito devia à superioridade e à força do trabalho alemão, pois *afastado o elemento allienigena, de nada seriam capazes os nacionais senão de plantar uns pés de milho ou mandioca*.²⁵⁶ Tomando para si as representações positivas, como o apreço ao trabalho, o estrangeiro afirmava-se como um elemento ativo, em contraposição ao trabalhador nacional, este depreciado. Os alemães alegavam que o Estado brasileiro não lhes havia proporcionado meios para essa "integração" desde os primeiros tempos da imigração, competindo a eles a abertura das matas, das estradas e das escolas, numa alusão clara à falta de iniciativa e de consciência coletiva do elemento nacional. Definiam-se como portadores de um *ethos* cultural diferenciado, reforçando seu *status* de estrangeiro; demonstravam fidelidade às suas origens, ancoravam-se em suas tradições, apontando para a falta de tradição nacional; acentuavam sua identificação étnica para uma nação que estava por construir uma identidade. Manifestavam, acima de tudo, seu desejo de "permanecerem alemães", convictos de que esta era a melhor maneira de contribuir para com a pátria adotiva, pois continuaria a existir o dever e o amor ao trabalho.

As representações, tanto do brasileiro como do imigrante alemão, estavam sendo reconstruídas, envolvendo formas distintas de subjetividade, num processo marcado pela ambigüidade, com visões diametralmente opostas e atitudes contraditórias dos que propunham uma assimilação e dos que permaneciam irredutíveis diante de tal proposta. Confinado à sua situação de estrangeiro, o grupo

²⁵² GAZETA DO POVO, 5/10/1930, p. 6.

²⁵³ GAZETA DO POVO, 7/10/1932, p. 2.

²⁵⁴ GAZETA DO POVO, 30/7/1932, p. 2.

²⁵⁵ FIORI, N. Violência em tempos de guerra, silêncios em tempo de paz: a II Guerra Mundial no sul do Brasil; contribuições de história oral. In: **X International Oral History Conference**, Rio de Janeiro, v. 2, 1998, p. 670.

alemão afirmava-se enquanto tal, e conferia ao nacional uma posição de inferioridade, questionando as práticas de miscigenação deste.

Pinceladas de contrastes, com preconceitos e estereótipos presentes nas manifestações de ambos os lados, tais representações podem ser atribuídas a um papel de ressonância dupla: reforçariam a coesão do grupo e mobilizariam a ação do outro.²⁵⁷ No processo de formação da nacionalidade, alguns elementos atribuídos como peculiares ao grupo alemão - e valorizados por ele - são apropriados pelo Estado, e justamente o nacionalismo exacerbado do imigrante alemão viria a servir de modelo para o projeto brasileiro. Esse quadro de análise é confirmado pelas palavras do Ministro Carlos Maximiliano, em uma visita à capital:

Não é demais que eu repita o que já uma vez disse numa Assembleia política traduzindo a minha admiração pela cultura e pelo civismo do povo alemão: não só em festas patrióticas, mas até em solenidades de clubes e nas reuniões familiares, velhos e moços, matronas e donzelas, entôam em cântico o *Deutschland ueber alles im der Welt* [sic] - a Alemanha acima de tudo, acima de todos, em toda a superfície da terra! [...] que as nossas gerações futuras, contemplando nossa obra, possam cantar também o Brasil ilustrado, o Brasil heroico, o Brasil culto, o Brasil adiantado: o Brasil acima de tudo, acima de todos, acima da terra!²⁵⁸

Nas escolas públicas, procurou-se estimular certos valores e atitudes que despertassem o sentimento de brasilidade, de dever para com a pátria - trabalhos manuais, ginástica, canto, comemorações cívicas, símbolos da nacionalidade, disciplina rígida, semimilitarizada - um procedimento muito semelhante ao que se processava nas escolas particulares mantidas pelos alemães, ou seja, uma apropriação.²⁵⁹ O sistema educacional brasileiro procurava valorizar seu produto, e instituí-lo como sendo nacional, proclamando a desvalorização do outro, o estranho e concorrente. Helena Bomeny, ao refletir sobre a participação do Exército no projeto de educação estadonovista, ressalta o movimento "Juventude Brasileira" que

²⁵⁶ GAZETA DO POVO, 11/9/1938.

²⁵⁷ SCHWARTZMAN, Simon et alii.. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 161.

²⁵⁸ GAZETA DO POVO, 9/4/1938, p. 1. Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (1873-1960) na década de 1930, foi consultor jurídico do Ministério da Justiça, deputado na Assembléia Constituinte de 1933/34 e Ministro da Corte Suprema, afastando-se em 1941. Membro honorário da Liga Brasileira de Higiene Mental, publicou obras na área jurídica e acreditava que somente o indivíduo alfabetizado poderia adquirir a plenitude de seus direitos de cidadania.

²⁵⁹ A noção de apropriação é utilizada no sentido dado por CHARTIER, de fazer algo com o que se recebe. As maneiras contrastantes de como os grupos ou os indivíduos fazem uso dos motivos ou das formas partilhadas com os outros são práticas que devem ser vistas como concorrências,

enfetizava a educação física, moral e cívica visando a despertar o sentimento de amor e de dever para com a pátria. Em contraste, os núcleos de colonização alemã, defensores ferrenhos de sua cultura, mantinham-se estreitamente ligados, por um dever "de sangue" e de amor idílico, à pátria de origem "provocando um misto de admiração e medo nas autoridades brasileiras."²⁶⁰ O projeto nacional revela essa dualidade, enquanto nega e exclui os grupos minoritários, busca ali referências para sua realização. Conforme nos lembra Pierre Bourdieu, "mal entendidos, empréstimos descontextualizados e reinterpretados, imitação admirativa, distanciamento desdenhoso" são pertinentes às situações de contato cultural.²⁶¹

2.2 MODO ACUSATIVO

A chamada Campanha de Nacionalização visava transpor duas obstâncias principais: os regionalismos políticos e os núcleos estrangeiros nas zonas de colonização. Como estratégia, o ensino deveria ser padronizado e a população, unida, seria levada a amar sua pátria *com fé inabalável na grandiosidade de seus destinos*.²⁶² Neste *campo de batalha*, incentivava-se a delação, e para a efetivação do "ataque" contava-se com o aparato policial, permitindo afirmar que, em questões de nacionalismo, quem mandava mesmo era o poder regional/local.²⁶³ A questão do idioma, utilizada como estratégia, permitia identificar os elementos *desagregadores*, os que não fizessem uso cotidiano do português consistiam-se em alvo principal dos sistemas de acusação.

Paraná e Santa Catarina, repletos de *máus estrangeiros, misturados entre si e com os nacionais*,²⁶⁴ ficaram sob a responsabilidade da 5ª Região Militar, (5ª R.M.), sediada em Curitiba e comandada, num primeiro momento, pelo General de Divisão, José Meira de Vasconcelos.

implicando controle e condicionamento e gerando outros usos e representações. CHARTIER, R. **O mundo...**, p. 136-137.

²⁶⁰ BOMENY, H. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

²⁶¹ BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998a, p. 217.

²⁶² GAZETA DO POVO, 28/4/1938, p. 1.

²⁶³ FIORI, N. Violência em tempos..... p. 667.

²⁶⁴ GAZETA DO POVO, 25/6/1938, p. 8.

Segundo a imprensa, o general havia reconhecido *desde logo, que os quistos raciais existentes eram muito maiores do que se imaginava*, mas que, com o apoio dos interventores, *a grande batalha civica contra tais elementos foi-se fazendo sentir dia a dia.*²⁶⁵ Antes de ser substituído interinamente pelo general Raimundo Sampaio, em seu boletim de despedida, Vasconcelos teria pedido a colaboração de todos para que a campanha prosseguisse na mesma marcha, utilizando-se do incentivo à prática da denúncia em nome da segurança nacional.

Articulada como foi a solução do problema aqui na Região, dentro dos moldes onde predominam as decisões da inteligencia, a tarefa exige se não abandone o que foi esboçado afim de que não se apresente amanhã com outros aspectos que exijam interferencia da força. Esse precipuo dever de vigilancia deixo-o a cada companheiro, nunca deverá ser esquecido, cada um é sentinela para execução do que interessa fundamentalmente a integridade nacional, cada um será colaborador junto ás autoridades para que se cumpra a lei.²⁶⁶

A atuação do General Meira de Vasconcelos pode ser melhor visibilizada através do recente trabalho realizado por Cecília Maria Westphalen e Altiva Pilatti Balhana, que tiveram acesso a documentos do Comando da 5ª Região, datados de janeiro de 1938. No início daquele ano, a chefia militar já havia detectado as realizações estrangeiras considerando-as perigosas para a segurança nacional. A colônia alemã foi apontada como perniciosas. Segundo as autoras, as orientações da política de Hitler haviam atraído alguns imigrantes alemães e/ou seus descendentes, provocando reações em todas as estâncias e chamando a atenção dos comandantes militares.²⁶⁷ A 5ª Região Militar concluíra que os elementos pertencentes à etnia alemã eram os mais difíceis de serem assimilados, pois o grupo, caracterizado pelo isolamento, tinha o respaldo do governo alemão que lhes

²⁶⁵ MOREIRA, N. A campanha de nacionalização nos estados do sul. In: GAZETA DO POVO, 30/7/1938, p. 3. Nelson Moreira era major da 5ª Região Militar.

²⁶⁶ MOREIRA, N. A campanha de nacionalização nos estados do sul. In: GAZETA DO POVO, 8/7/1938, p. 6.

²⁶⁷ Sobre a infiltração do partido no sul do país, e a atuação policial cf. SEYFERTH, G. **Nacionalismo e...**, 1981; e MAGALHÃES, M. **Pangermanismo e...**, 1998 que também nos revela as associações sustentadas pelos alemães e analisa o sentido do nazismo para os imigrantes. Na mesma linha de pensamento, consultar PERAZZO, P. **O perigo alemão...**, 1999, que afirma não ter havido um Partido Nazista Brasileiro, mas o Partido Nazista no Brasil e que este jamais foi registrado no Superior Tribunal Eleitoral.

fornecia orientação, proteção e assistência contínua de caráter financeiro, educacional e organizativo.²⁶⁸

Além destas observações, o mesmo relatório chamava a atenção para as orientações dadas aos alemães residentes no exterior e suas atividades realizadas em Curitiba. Apesar de não ser objeto deste estudo a atuação do NSDAP, junto à comunidade, faz-se necessário assinalar sua existência no período analisado, uma vez que suas operações provocaram o alerta das autoridades responsáveis pela nacionalização, e também porque, como afirmaram Westphalen e Balhana, a ação do partido nazista era aberta e permitida até 1938. Até então, como já foi relatado, as relações entre Brasil e Alemanha eram muito boas e vinham sendo ampliadas com visitas de personalidades ligadas ao NSDAP, divulgando o nacional-socialismo.²⁶⁹ A escritora e poetisa Maria Kahle, por exemplo, esteve presente na festa comemorativa do jubileu da Sociedade Rio Branco e ficou encarregada das palestras para o público feminino.

As células do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, NSDAP, fundadas na América do Sul, estavam vinculadas à uma organização do Partido Nacional Socialista para o Exterior, *Auslandsorganisation*, (A. O.) que auxiliava a formação de outras associações. Em Curitiba, sabe-se que estas existiam em grande número, pois como citou um depoente, "onde tem dois alemães fazem três sociedades,"²⁷⁰ porém não se pode afirmar que, em sua totalidade, fossem locais de reuniões de membros simpatizantes do nacional-socialismo e nossa postura aqui não é a de identificá-las. Apenas elencamos os locais que, de alguma forma, estiveram intrinsecamente relacionados com as atividades escolares realizadas pela Escola Alemã/Colégio Progresso, exigindo a participação dos sujeitos enquanto alunos daquele estabelecimento de ensino, como aquele onde se reunia o Círculo da Juventude Teuto-Brasileira, *Deutsch-Brasilianischer Jugendring*, também chamada pela população de Juventude Hitlerista, descrita por Norberto Toedter:

²⁶⁸ O documento estava guardado em arquivo particular e foi entregue às autoras para análise. WESTPHALEN, C.; BALHANA, A.. O combate à desnacionalização - 1937/1938: a proposta do comando da 5ª Região Militar. In: **ANAIS** da XXI Reunião da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, Rio de Janeiro, 2002, p. 406-407.

²⁶⁹ MASKE, W. **Bíblia e arado**: os menonitas e a construção do Seu reino. Curitiba, 1999. Dissertação de mestrado, p. 134.

²⁷⁰ Klaus. **Entrevista...**, 22 mar. 2002.

A juventude descendente dos alemães aqui radicados foi organizada e reunida no *DBJ - Deutsch-Brasilianischer Jugendring*, Círculo da Juventude Teuto-Brasileira. Tínhamos uniformes semelhantes ao da *Hitler Jugend* alemã, só faltando a braçadeira com a suástica. Naqueles tempos era comum as escolas desfilarem com seus alunos em dias de feriados nacionais. Havia um Dia da Raça - não era só Hitler que se ligava em questões de raça - e que abria os festejos da Semana da Pátria. Neste dia, deve ter sido em 1937, o *DJB* desfilou junto com a juventude curitibana. Fez um enorme sucesso. Lembro-me do público, que margeava a Rua XV de Novembro, aplaudindo com entusiasmo fora do normal. O motivo eram os dois clarins, que, além dos tambores, tudo embandeirado, precediam ao nosso grupo. Tinham um efeito extraordinário e eram pouco conhecidos.²⁷¹

As reuniões, os encontros e os ensaios desta juventude eram realizados em terreno que pertencia à Escola Alemã/Colégio Progresso, à Rua General Carneiro, o qual abrigava "uma casa de madeira muito boa, onde morava o zelador com sua família."²⁷² O autor acima citado nos informa que "lá se cantava, brincava, praticava esportes, confraternizava. Não havia jogos de guerra ou algum tipo de preparação militar como depois foi sugerido em filmes e noticiários."²⁷³

Um depoente, entretanto, lembra-se que "era proibido a gente se aproximar do galpão. [...] É onde eles faziam o tal endurecimento deles lá... um treinamento agressivo de lutas, etc, de transformar os camaradas em pessoas lutadoras e capazes de poderem defender o hitlerismo."²⁷⁴

O depoimento explicita alguns conflitos, nas relações estabelecidas entre os grupos de alunos, e nos convida a algumas reflexões. Alguém impedia a aproximação do galpão? E, em sendo proibida a sua entrada, ou mesmo a aludida aproximação, como o depoente poderia ter testemunhado as práticas ali realizadas e mesmo seus objetivos? Questões como estas nos remetem ao caráter subjetivo da memória, reconstruída a partir das referências que o indivíduo possui, omitindo ou privilegiando fatos que se coadunem com a imagem que ele faz de si, para si e para os outros. A memória organiza-se numa relação estreita com o sentimento de

²⁷¹ TOEDTER, N. ...**E a guerra continua**. Curitiba: Ed. do Autor, 2000, p. 22. Como tarefa de formação da juventude, percebem-se algumas semelhanças na simbologia desta organização e a da *Hitler-Jugend* alemã: o uniforme de cor castanha, os desfiles com as bandeiras flutuantes, ao som de tambores e também a prática do endurecimento do corpo. Cf. MICHAUD, E. "Soldados de uma idéia": os jovens sob o Terceiro Reich. In: LEVI, G.; SCHMITT, J. **História dos Jovens 2**. A época contemporânea. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

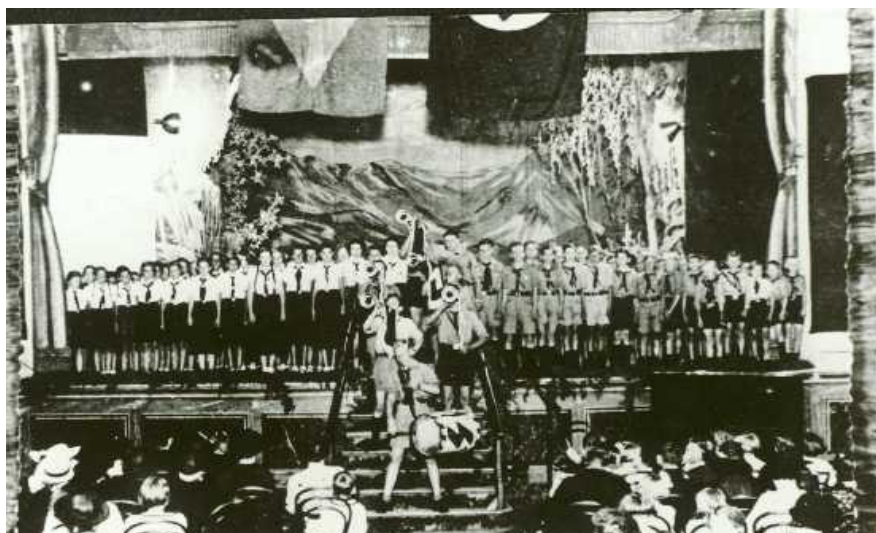
²⁷² Ralph. **Entrevista**. Curitiba, 23 mar. 2002.

²⁷³ TOEDTER, N. ... **E a guerra...**, p. 22.

²⁷⁴ Adolpho. **Entrevista...**, 22 jun. 1998.

identidade e a experiência narrada poderia, portanto, estar vinculada a outros significados.²⁷⁵

De qualquer forma, a “confraternização” ou o “treinamento” não ocorria como uma atividade extra-classe, era uma prática efetuada em dias e horários exógenos ao calendário escolar. Algumas apresentações deste grupo juvenil também podiam ser vistas durante as inúmeras solenidades comemorativas realizadas nas sociedades.



Apresentação da Juventude Teuto-Brasileira, na Sociedade Beneficente Handwerker. Década de 1930. Fonte: Casa da Memória

Outras atividades processadas naquele espaço estão largamente registradas nas páginas do jornal *Der Kompass* e em algumas memórias:

A festa de São João, por exemplo, eles faziam uma comemoração enorme lá. Porque isto é o dia mais curto do ano, e na Alemanha, é o dia mais comprido do ano. É uma festividade germânica que vem de muitos séculos, é anterior ao cristianismo, uma espécie de culto ao fogo, e aquilo foi reavivado, no cristianismo passou a ser a festa com fogueiras. Essa *Sonnwendfeier* era feita lá, convidavam a banda do Exército pra tocar na festividade e, em seguida, havia um baile na [Sociedade] Duque [de Caxias] e convidavam a população inteira pra isso.²⁷⁶

Naquele campo fazíamos Educação Física, eu me lembro que nós íamos jogar "handball" lá naquele campo que era de propriedade da escola.²⁷⁷

²⁷⁵ POLLAK, M. Memória e identidade social..., p. 204.

²⁷⁶ Ralph. *Entrevista...*, 23 mar 2002.

²⁷⁷ Roberto. *Entrevista*. Curitiba, 28 abr. 1998.

A Educação Física fazia parte da grade curricular da Escola Alemã/Colégio Progresso e o local era propício para que alunos mais velhos praticassem esportes:

Sei que às vezes íamos à pé, passando pelo Passeio [Público], ali por dentro, e atravessávamos lá onde era... onde hoje é o Hospital de Clínicas, tinha um campo de esportes, um começo. Tinha alguma cancha, tinha pista de corrida, tinha alguma coisa começada pra... se pensava fazer ali um colégio grande com uma cancha poliesportiva. Nós íamos fazer ginástica, as aulas de ginástica eram lá.²⁷⁸

Quanto ao Grupo Regional de Curitiba, uma nota do jornal paulista, *Deutscher Morgen*,²⁷⁹ do ano de 1937, informa que ele adquiriu sua autonomia, sendo reconhecido como tal, em 23 de julho de 1937, e nomeado seu comissário dirigente o Pg. Werner Hoffmann,²⁸⁰ e seu vice, o Pg. Bennewitz. Em sua sede, uma residência alugada em 1932, na Avenida Anita Garibaldi, no chamado "Alto do Cabral", conhecida como *Gustloff-Haus*, promoviam-se festas, atividades e reuniões da comunidade nacional socialista, anunciadas pela imprensa alemã.



A Gustloff-Haus, sede do NSDAP em Curitiba. Acervo particular.

²⁷⁸ Affonso. **Entrevista**. Curitiba, 3 mar 1998.

²⁷⁹ O jornal *Deutscher Morgen* (Aurora Alemã) era considerado órgão de propaganda das idéias nazistas e seus proprietários foram indiciados por fazerem propaganda estrangeira. DIETRICH, A. O partido nazista em São Paulo. In: CARNEIRO, M. (Org.). **Inventário DEOPS Alemanha**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1997.

²⁸⁰ A sigla Pg. significa Parteigenosse, (Partei = partido, Genosse = camarada) cuja tradução nos dicionários é "correligionário".

Este local possuía uma área considerável também utilizada para que os alunos aprendessem a prática da jardinagem, afirmam os depoentes:

Depois tinha também o que eles chamavam em alemão, *Gustloff-Haus*, que era lá no... onde é a fábrica de bolachas, a Lucinda, [...] a gente plantava depois eles davam almoço.²⁸¹

Uma vez por semana íamos para uma chácara que ficava ao lado da Fábrica Lucinda, [...] e faziam jardinagem. Ficávamos o dia todo e levávamos o almoço. Plantamos verduras, legumes e flores. O trabalho era voluntário.²⁸²

Tivemos aula até de jardinagem, [...] lá perto da fábrica Lucinda, ali em cima daquele alto, tinha um terreno grande que era da família Grötzner,²⁸³ não sei se eles alugaram ou não, mas ali nós fomos aprender jardinagem, plantação de hortaliças. [...] A gente aprendeu, junto com o programa do próprio colégio a gente aprendeu coisas. Era um ensino prático e super atualizado. [...] Era um contacto direto com a parte da natureza, e aí tinha professor, geralmente de História Natural, já dava mais uma explicaçõzinha disso, daquilo, como que é isso, como que é aquilo. Aí nas aulas de jardinagem se aprendia tudo o que era sobre vegetais.... Hoje em dia perguntam: "o que é isso, é rabanete ou beterraba?" (risos)²⁸⁴

Depois de 1938,²⁸⁵ principalmente, todas as associações - culturais, recreativas, esportivas e de classe - passaram a ser vigiadas pela polícia local, após o Comando da 5ª Região Militar ter apontado para as realizações de alguns de seus membros e alertado contra os *velados intuitos expansionistas* existentes entre *esses elementos indesejáveis*, objetivando a separação dos estados do sul do Brasil, *onde os alemães, brasileiros de origem teuta, ficariam em maioria*. As autoridades, através dos jornais e dos microfones da *radio emissora P.R.B.2*, incitavam a todos, militares ou civis, a se tornarem *sentinelas vigilantes, a se engajar a fundo, de corpo e alma, numa verdadeira batalha de vida ou de morte*, em nome de um *verdadeiro e sadio patriotismo*, contra a *ação desnacionalisante, pelo cultivo de sentimentos e lingua que não os nacionais, bem como colégios, associações e igrejas, invadidos por esses mesmos agentes criminosos, na ancia de perpetuar, em flagrante delito contra*

²⁸¹ Izolde. **Entrevista**. Curitiba, 7 abr. 1998.

²⁸² Ines. **Entrevista**. Curitiba, 19 nov. 1997.

²⁸³ O aluguel da residência foi anunciado pelo proprietário da fábrica referida, juntamente com outros imóveis, no jornal O DIA, de 2/8/1932, p. 7: "Palacete no Alto do Cabral - Aluga-se a contar de 1º de Agosto vindouro o aprazível palacete sito no Alto do Cabral, junto á Fabrica Lucinda, contem Agua Esgoto Luz, Garage e um grande pomar."

²⁸⁴ Klaus. **Entrevista...**, 22 mar. 2002.

²⁸⁵ Lei n.º 383, de 18/4/1938 proibindo a organização ou associação de estrangeiros, em caráter político.

*a formação e concretização de nossa nacionalidade, a língua e sentimentos patrióticos de suas patrias de origem.*²⁸⁶

As relações entre autoridades e a população chamada de "estrangeira" vão sendo re-elaboradas de forma complexa e contraditória, envolvendo a padronização de sentimentos na tentativa de exercer um controle social, classificando a todos os que se opusessem ao sistema dominante, como elementos perigosos, numa situação muito próxima da noção de sistemas de acusação explicada por Gilberto Velho.²⁸⁷ Segundo o autor, um sistema de acusações pode ser estudado como uma estratégia mais ou menos consciente de manipular poder e organizar emoções, estabelecendo fronteiras. Sob esta perspectiva, ele analisa a categoria "subversivo", utilizada como ameaça à ordem, com conotações de periculosidade visto ser uma ameaça política que desarruma, contamina, trazendo idéias "de fora", estranhas, traindo e renegando sua pátria e, por estas razões, deve ser identificado e controlado. A partir desta análise pode-se afirmar que *ser alemão*, dentro do contexto político-social da segunda metade da década de 1930, era considerado uma "categoria de acusação", com alto poder de contaminação, envolvendo o aparato policial e toda a população, criando um clima tenso de delações. As medidas nacionalizadoras desenvolveram dispositivos de controle e padronizaram os comportamentos, permitindo que se rotulassem todos os alemães e seus descendentes com um sem-número de adjetivos, estigmatizando-os a todos, como se pertencentes a um bloco monolítico e desviante.

2.3 MEMÓRIA QUENTE

O Decreto Federal n.º 406, de 4 de maio de 1938, impedia que o ensino fosse ministrado em qualquer outro idioma que não o nacional, impondo uma mudança radical na cultura escolar da Escola Alemã/Colégio Progresso. Os depoimentos e o material encontrado na "gaveta dos guardados"²⁸⁸ dos ex-alunos permitem que se

²⁸⁶ GAZETA DO POVO, 15/6/1938, p. 2.

²⁸⁷ VELHO, G. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999, p. 57-64.

²⁸⁸ Título de uma coletânea de textos do pintor Iberê CAMARGO; para ele, o tempo vai armazenando as lembranças que vão sendo acomodadas em gavetas interiores. Cf. FOLHA DE SÃO PAULO. 9/5/1998, Caderno de Resenhas, p. 1. A referência aqui diz respeito aos depoentes, pois, ao

tenha uma representação do que foi a trajetória dessa escola durante o terceiro decênio do século XX.

Dentre o material disponibilizado, os certificados de conclusão do curso matutino permitem um paralelo entre os anos de 1933, 1935 e 1938 evidenciando pequenas adaptações realizadas pela escola. Em relação ao idioma, o primeiro foi todo redigido em alemão, o segundo é bilíngüe e o terceiro se apresenta inteiramente em português, demonstrando que a direção estaria tentando uma adaptação às normas vigentes. Quanto à grade curricular, percebe-se a inclusão de História do Brasil, mas não há referências quanto à Geografia do Brasil. Continuavam sendo ofertadas outras línguas, como o Francês e o Inglês, sendo que a disciplina, Português, ali elencada, compartilhava com o ensino da língua alemã dos mesmos critérios de avaliação. A conjuntura política, as normas oficiais atuaram no processo educativo e foram reinterpretadas, naquele momento, de forma peculiar. Estes certificados demonstram, sobretudo, a intencionalidade da escola em garantir seus valores, "numa escola alemã, se fala alemão e nada pode mudar isso".²⁸⁹ Posta diante da alternativa de se definir ou como brasileira, ou como alemã, ela optou por manter o ensino diferenciado, quando uma das exigências fundamentais decretadas pela "lei da nacionalização", era que a instrução primária fosse ministrada exclusivamente em português.

As realizações dos estrangeiros, relatadas pela 5ª Região Militar, foram examinadas pela Comissão de Estudos do Conselho de Segurança Nacional. Esta acionou alguns mecanismos para que se tomassem providências contra sua continuidade, as quais foram aprovadas por Getúlio Vargas, em 1938. Dentre elas, o Ministério da Educação deveria iniciar um *programa de desapropriação progressiva das escolas estrangeiras, começando pela nomeação de diretores brasileiros, até a substituição de todos os professores estrangeiros por nacionais selecionados*.²⁹⁰

Seguindo estas instruções, as medidas oficiais passaram a ser executadas junto à Escola Alemã/Colégio Progresso e esta seguiu a orientação dada pela

fazerem uso de suas memórias e lembrem de algum objeto que poderiam ainda possuir, alguns diziam: "eu devo ter *isso* guardado no fundo de uma gaveta..."

²⁸⁹ SEYFERTH, G. **Nacionalismo...**, p. 135.

²⁹⁰ Ofício n.º 4 do Chefe do Estado Maior do Exército ao Ministro da Guerra, 24/1/1938.

Embaixada alemã no Brasil no sentido de não haver outra alternativa *senão conformar-se com as novas leis brasileiras*.²⁹¹

Quando da escolha da nova diretoria da Sociedade Escolar, no início do mês de maio de 1938, a reunião contou com a presença de militares. Na ocasião, os presentes resolveram *dar outra denominação ao estabelecimento, passando a chamá-lo de Sociedade Colégio Progresso*, atribuindo-lhe um caráter educativo, de acordo com as leis. *Escolhida unanimemente*, a diretoria passou a incluir o cargo de "presidente honorário", ocupado pelo Tenente Coronel Jayme de Almeida, e o Capitão Emanuel Moraes passou a fazer parte do quadro de vogais.²⁹² Notam-se aqui as alterações, provocadas pela campanha de nacionalização, no âmago da Sociedade Escolar, cujo poder de decisão fora pulverizado pela inclusão de vogais e do cargo "honorífico". A mudança do nome da sociedade indica que a reunião teve o caráter de uma Assembléia, com alteração dos estatutos, sob a fiscalização de militares que passaram a fazer parte do quadro diretor.

O momento de ruptura foi registrado pela imprensa alemã que tratou de publicar uma nota, dirigida aos pais e amigos da escola, assegurando a continuidade das atividades escolares.

A nomeação da nova diretoria pela comissão de Nacionalização garante que o ensino pelas novas determinações legais terá continuidade sem perturbações e sem impedimentos. Reclamações de qualquer natureza podem ser enviadas por escrito à direção da escola. Adverte-se a todas as pessoas, que por propagação de falsos boatos, querem prejudicar a escola, que contra essas pessoas, a pedido da direção da escola, a Comissão do Governo tomará as mais sérias medidas.²⁹³

A representação que a escola fazia de si mesma vai de encontro ao *corpus* documental analisado. Sua situação financeira abalada, as adaptações curriculares exigidas pela legislação, a nova composição da Sociedade Escolar, a imposição de um código lingüístico único constituíam-se em elementos geradores de tensão interna que impossibilitariam a garantia de um ensino "sem perturbações e impedimentos". A publicidade contida na nota, todavia, faz crer que a escola

²⁹¹ Memorando n. 235/156958-62. In: **O III Reich**..., vol. 1, p. 40.

²⁹² Roberto Langer tornou-se o 1º presidente. Fernando Moreira e Carlos Scheil continuaram como diretores técnicos, os demais membros, Alfredo Mohr, Erico Heckmann, Ernesto Sigel e Leopoldo Kellermann, eleitos secretários e tesoureiros. Além do Capitão, ocupavam ainda o cargo de *vogais*, Julio Moreira, Oswaldo Pilotto, Carlos E. Krueger e Francisco Schaffer. *DER KOMPASS*, 10/5/1938, p. 2; *GAZETA DO POVO*, 7/5/1938, p. 2.

²⁹³ *DER KOMPASS*, 12/5/1938, p. 4.

continuará inabalável a perseguir seus objetivos de disciplinar e educar a juventude alemã, utilizando-se de um tom de ameaça ao dirigir-se aos açuladores de opiniões. Neste momento, uma questão se impõe. Como poderia ela continuar com o ensino diferenciado, ministrado em alemão, se ele não correspondia às exigências relativas à legislação vigente? Com a lei federal de 12 de dezembro de 1938, que reforçava o decreto n.º 406²⁹⁴ referente ao ensino obrigatório em português, seria impossível a continuação do curso matutino nos moldes em que era fornecido à sua clientela. Pode-se pois aventar a hipótese de que, no ano de 1938, ele tenha sido extinto, fazendo com que a Escola Alemã/Colégio Progresso perdesse seu caráter de "escola estrangeira".

O momento de conflitos coincide com a saída de alunos cujos pais procuraram uma outra escola para seus filhos.

Eu me lembro de ter cursado a Escola Alemã em 1937/38, quando eu saí justamente por causa da nacionalização, aí meus pais devem ter considerado que a escola não era mais aquilo que eles pensavam.²⁹⁵

Eu fiz cinco anos na Escola Alemã, aí, em 37 fiz o admisão no Cajuru.²⁹⁶

Inclusive o colégio entrou, em 36/37, em declínio. [...] Eu fui para o Santa Maria.²⁹⁷

Alguns alunos também explicitam a existência de uma tensão interna, nas relações professor/aluno, entre colegas, e entre os professores:

Tinha o [professor X] ele não se bicava com o meu pai, e daí na sala de aula ele... se vingava um pouco comigo, sabe... e nós fizemos uma brincadeira com uma amiga nossa e ela se ofendeu com a tal brincadeira. [e se queixou ao professor X] Então era dois contra dois. [...] e o professor... não me lembro mais o nome dele, ele veio e disse pra essa minha amiga [sua aliada] que ela não devia se dar comigo.[...] Aí eu disse: "se o senhor quiser saber, eu chamo papai". E ele fala: "não quero entrar em contato com a sujeira".²⁹⁸

O professor entrou na sala de aula, começou a conversar. Numa certa altura ele perguntou: "Vocês sabem como são chamados as pessoas que são do Rio Grande?" São os gaúchos. "Quem nasceu no Rio de Janeiro?" São os cariocas. Barriga-verde são os catarinenses, e assim por diante. "E o apelido dos alemães, como é que é?" E

²⁹⁴ Apud RENK, V. **A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba.** (1896-1936). O estudo de caso do Colégio Bom Jesus. Curitiba, 2000. Dissertação de mestrado, p. 206.

²⁹⁵ Alberto. **Entrevista...**, 26 mar. 2002.

²⁹⁶ Ines. **Entrevista...**, 19 nov. 1997.

²⁹⁷ Affonso. **Entrevista...**, 3 mar. 1998.

²⁹⁸ Eugenia. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

ninguém sabia. "Então é boche", ele disse, "e vocês sabem o que significa a palavra boche?" Ninguém sabia. Então ele explicou: "É porco".²⁹⁹

Me lembro até hoje da aula [...] a turma fazendo aquela baderna, e ele [professor]: "porque vou dar um tapa em vocês que vocês vão ver que nem esse deus que vocês acreditam tira de vocês esse tapa". Aquilo me pareceu uma batida, foi um choque.³⁰⁰

Nestas falas percebe-se que os conflitos recrudesciam a tal ponto que conseguiam atravessar os muros daquela instituição de ensino, atingindo jovens e crianças. Ao mesmo tempo em que a cultura escolar transplanta para o seu interior alguns conceitos e critérios da sociedade que a abriga, ela reflete e amplia as condutas culturais do exterior atuando, às vezes, como uma caixa de ressonância, de ampliação ou de consolidação.³⁰¹ O momento político favorecia transbordamentos de sentimentos negativos em relação ao grupo e, "naquela época, aluno não respondia para o professor, [este] podia falar o que quisesse."³⁰²

Dentre as adaptações impostas aos sujeitos, enquanto membros de uma comunidade exógena à esfera cultural brasileira, estão a sujeição e o silêncio. A palavra silenciada por tanto tempo nos remete ao trabalho de Pollak quando nos fala da necessidade de "desenterrar as memórias subterrâneas", as lembranças traumatizantes que por muito tempo foram rememoradas apenas na clandestinidade. Segundo o autor, o longo silêncio sobre o passado se faz necessário quando ele se opõe ao excesso de discursos oficiais, mas para que ele possa vir à luz, para que os sofrimentos possam ser relatados, a(s) pessoa(s) precisa(m), antes de qualquer coisa, encontrar uma escuta.³⁰³

A colônia alemã, por parte de seus representantes, investiu o quanto pode para continuar com aquele ensino diferenciado, mantendo as tradições, pois, em seu entendimento, *vale a pena lutar por nossos colégios. Eles são os guardiães de uma rica herança que nos foi legada por nossos antepassados a qual transferimos aos nossos filhos. Nós vivemos num povo de pensamento nobre que não nos há de negar o que nos é querido e caro e que só pode ajudar na evolução da nossa linda terra do Brasil.*³⁰⁴

²⁹⁹ Ralph. **Entrevista**..., 23 mar. 2002.

³⁰⁰ Landa. **Entrevista**. Curitiba, 21 mar. 1998.

³⁰¹ MOLERO PINTADO, A. En torno a p. 227.

³⁰² Ralph. **Entrevista**..., 23 mar. 2002.

³⁰³ POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio..., p. 5-6.

³⁰⁴ DEUTSCHE WOCHÉ....., 1937.

A fidelidade à imagem - criada - da terra de origem, naquele momento específico, os valores que se dizia querer salvaguardar, com contornos definidos e perenes, vinham de encontro às leis vigentes e só faziam aumentar o campo de lutas, gerando atritos e desconfianças. Para o comando da 5ª Região Militar, a manutenção dessa cultura *desnacionalizava* as crianças sedimentando *por trabalho premeditado, uma concepção de patria artificial no espirito da juventude*. Devido à *perigosa influencia de certos elementos estrangeiros* exigia-se, como colaboração, a vigilância de todos.³⁰⁵ Assim, os professores do período matutino, alemães natos em sua maioria, e antigos membros da Sociedade Escolar foram convidados a naturalizar-se brasileiros. Os que não aceitaram foram rotulados de "maus brasileiros", pela população em geral.

Em 1938 a maioria do corpo docente e da Sociedade Escolar foi fichada pela Delegacia de Ordem Política e Social, (DOPS), tendo sido julgados como suspeitos, perniciosos, adeptos do nazismo, ou, exonerados de suas funções por serem considerados elementos integrantes da Organização Nacional Socialista que operava nesse país. Tem-se notícia ainda de um elemento que, após confirmar ter pertencido e tomado parte do NSDAP, foi mais tarde encarcerado.³⁰⁶ Um dos professores deixou registrado, em cartório, seu protesto após ter sido despedido, dirigindo-se ao presidente da Sociedade Escolar e *demais membros da Diretoria do Curso Ginásial do Colégio Progresso*:

Dou em meu poder o ofício n.º 22 de 16 do corrente pelo qual VV.SS. trouxeram ao meu conhecimento a exoneração ou dispensa de meu cargo de professor de todos os cursos desse Colégio, de acordo com os ofícios n.º 22 de 21 de junho e n.º 30, de 7 do corrente, do Comando da 5ª Região Militar, junto por cópia. Tendo esses ofícios, como único fundamento e exclusiva afirmativa fazer parte do partido nazista de Curitiba, devo lamentar o equivoco, visto como, residindo no Brasil há mais de 30 anos, casado com mulher Brasileira e tendo filhos brasileiros, tenho condições de cidadão Brasileiro. Fui simpatizante do Partido Nazista até quando este foi admitido e funcionou legalmente. Dahi em diante não mais cogitei, nem cogito de assuntos partidarios. Professor desse Instituto, com mais de 20 anos de serviços efetivos reservo-me o direito de, oportunamente, em defesa Cabal, como prova de respeito e veneração pela grande Patria Brasileira, pleitear o restabelecimento de meu Direito.³⁰⁷

³⁰⁵ MOREIRA, N. A campanha de nacionalização nos estados do sul. GAZETA DO POVO, 12/7/1938, p. 3.

³⁰⁶ DEAP (PR), arquivos do DOPS.

³⁰⁷ OFÍCIO DE REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS, 2, n. 2232, lv. B-5, 22/7/1938.

O documento visibiliza a ação do Exército e a dinâmica de resistência e apropriação existente no interior da escola. O professor fora demitido sumariamente e não se conformava com as razões alegadas: considerava-se brasileiro e, segundo ele, não infringira as leis do país pois, no momento em que as reuniões do partido foram colocadas na ilegalidade, teria dele se desligado. Em sua ficha consta apenas ter sido *elemento integrante e ativo da Organização Nacional Socialista que operava no país*.³⁰⁸ Como já foi dito, não é intenção deste trabalho abordarmos a ação do NSDAP, o que se quis mostrar por meio deste exemplo são as vozes discordantes, os conflitos que envolveram alguns indivíduos brasileiros, inquietando a sociedade, e permanecem marcados nas memórias dos envolvidos, uma "memória quente".³⁰⁹

A imprensa consultada apontou para a situação de confronto entre os nacionais e os alemães, dando a perceber um recrudescimento da situação quando o Estado Novo recorre também aos meios de comunicação para exercer seu controle e despertar sentimentos patrióticos na população nacional, e, na mesma medida, os ideais germanistas se intensificam, seja por reação ao modelo imposto e/ou pela influência da política nacional-socialista.

Durante o processo de nacionalização, a educação e a língua nacional adquirem significados "assimiladores" e recebem atenção especial de seus agentes de imposição e controle, contando com a participação efetiva do Exército, impondo o português em todas as colônias, estas acusadas de ameaçarem a soberania nacional. Aqui em Curitiba, a Escola Alemã/Colégio Progresso preservando o idioma, a disciplina e o espírito alemão, foi considerada sob suspeita, uma vez que seu nome consta nos prontuários do Departamento de Organização e Política Social.³¹⁰ Esta documentação ali encontrada foi também utilizada como fonte para podermos analisar a cultura escolar do colégio em foco, no próximo capítulo.

³⁰⁸ DEAP (PR). DOPS, ficha 493.

³⁰⁹ Charles MAIER, comparando os dois regimes totalitários, o alemão e o soviético, e os crimes ocorridos durante o período de sua vigência, interessou-se em saber por que, nas memórias, as experiências provocam indignações em níveis diferenciados, e utilizou os termos "memória quente" e "memória fria", respectivamente. Cf. MAIER, C. A meia-vida do nazismo e do stalinismo. **Folha de São Paulo**, 14/4/2002. Caderno Mais!, p. 3.

³¹⁰ DEAP (PR). DOPS, topografia 239, dossiê 26; EA/CP. Circular de propaganda, 1933.

3 EM BUSCA DO ESPAÇO PERDIDO

O recente debate em torno da cultura escolar abriu um fértil campo de investigações para os que se dedicam à história das instituições educativas. Esta pesquisa, motivada pela imagem de um edifício escolar, demandava um enfoque da instituição sob este prisma, buscando a análise de suas funções e seus modos de representação, dentro da realidade espacial e social. Desta maneira, a nova forma de abordagem apresentou-se como referencial teórico capaz de refletir e indagar sobre este aspecto, o espaço enquanto construção cultural.

Assim como a escola e a educação são construções históricas, a edificação específica para o ensino foi também planejada e arquitetada intencionalmente para tornar-se um lugar representativo de uma atividade educativa, cujas variáveis estão atreladas ao período histórico no qual ela se insere. Dotada de uma simbologia própria, a linguagem arquitetônica cria e reproduz algumas representações, e, enquanto expressão de um sistema de intenções, valores e discursos, deve ser analisada como construção cultural. Uma instituição escolar ocupa um espaço e um lugar, havendo uma correspondência entre sua construção e a autonomia adquirida em relação a outras instituições ou poderes.³¹¹

O edifício que abrigava a Escola Alemã/Colégio Progresso fora construído especialmente para as atividades educativas, em 1892³¹²; uma construção simples, compacta, cravada ao lado da Praça Dezenove de Dezembro, num terreno quadrilátero, contornado por um muro de alvenaria. A solidez do edifício e de seus muros expressava um sistema de valoração, pautado pela austeridade e rigidez, que ali seria cimentado. A arquitetura materializa concepções, valores, opções, ressaltadas na ocasião dos festejos da imigração: *se um povo tem cultura, não se*

³¹¹ Para estas afirmações, utilizamo-nos principalmente das análises de Agustín Escolano e Antonio Vinão Frago, contidas em: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. Sobre o processo de construção da imagem do edifício escolar e sua vinculação a um projeto político, a análise de Anne-Marie CHÂTELET das escolas parisienses, na virada do século XIX/XX nos leva a algumas reflexões pertinentes ao caso brasileiro. Cf. CHÂTELET, A. **La naissance de l'architecture scolaire: les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914**. Paris : Honoré Champion, 1999.

³¹² Até então, a única escola pública em Curitiba, construída com essa finalidade, em 1882, era a Escola Carvalho, à Rua Aquidaban, atual Emiliano Pernetá. No início de 1892 foi aprovado o projeto-lei n.º 24 que criava a Escola Tiradentes, inaugurada um ano depois. Cf. BENCOSTTA, M. **Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, jul./dez. 2001; **BOLETIM DO ARQUIVO DO PARANÁ**. Curitiba: DAMI, 1984, n. 14, p. 12.

*mostra porém unicamente no homem em si e nas suas formas de vida de sociedade, mostra-se também do modo como elle forma o seu ambiente, como constroe a sua casa, como arranja sua habitação, como trata a paizagem em que vive.*³¹³

Concebido como *locus* de ensino, planejado, projetado e construído por alemães,³¹⁴ o edifício de arquitetura tudesca³¹⁵ era portador de uma identidade e buscava indicar seu propósito: o de reforçar uma tradição secular que se preocupava com a formação de sua juventude e com os benefícios que a instrução pudesse lhes proporcionar. Suas quatro faces referendavam o saber, o prestígio, a tradição e a cultura que se pretendia transmitir.

Na articulação entre espaço e construção cultural, Escolano chama a atenção para a localização do edifício e sua disposição na trama urbana, inserindo-os como elementos curriculares importantes, pois são capazes de, por si próprios, gerar uma imagem positiva. Suas pesquisas falam de como a localização ideal foi sendo discutida e analisada pelos estudiosos da educação para que se tornasse portadora de uma intenção pedagógica, "projetando seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível".³¹⁶ Na esteira destes estudos, Carlos Monarcha remarca que, na tradição do mundo ocidental, as praças são ocupadas por igrejas, seminários e conventos ou pelo Executivo, Legislativo e Judiciário, representantes da autoridade espiritual e do poder temporal.³¹⁷ Tendo em conta que o edifício escolar fora construído junto a uma praça,³¹⁸ sua localização pode ser considerada privilegiada, atribuindo a aquele uma certa dignidade. Isolado, exibindo suas quatro laterais,

³¹³ MÜLLER-FREIENFELS, R. A cultura alemã moderna. In: HEISLER, A.. (org.) **Os alemães dos estados do Paraná e Santa Catharina**. Em comemoração ao 1º centenario de sua entrada nesses estados do sul do Brasil. 1829 – 1929. Curitiba: Olivero, [1929?], p. 136.

³¹⁴ Carlos Schaumann desenhou a planta e dirigiu a construção; o mestre de obras foi Wilhelm Krüger e o mestre carpinteiro, Roberto Strobel. A pedra fundamental foi lançada em 21 de fevereiro de 1891. HEISLER, A. . Apontamentos historicos sobre... , p. 75. Ressalte-se que o depoimento do Sr. Walter, alemão nato e um dos indivíduos que auxiliaram na tradução dos documentos desta pesquisa, nos fala que a construção se assemelha com a das escolas evangélicas construídas na Alemanha.

³¹⁵ TOURINHO, L. **Toiro Passante**..., p. 21.

³¹⁶ ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço, escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 28-33.

³¹⁷ MONARCHA, C. **Escola Normal da praça**..., p. 187.

³¹⁸ Mesmo que, à época de sua inauguração, não passasse de um espaço de terra batida, desde 1879 o nome, Praça Dezenove de Dezembro, havia sido designado pela Câmara Municipal para o local. Entretanto, na Planta de Curitiba de 1894, ele está assinalado como "Largo 19 de Dezembro", e compreendia um espaço amplo limitado pelas ruas Riachuelo, "Ignácio Lustoza", Paula Gomes e Assunguy, atual Rua Mateus Leme.

destacava-se no conjunto urbanístico, diferenciando-se das moradias de seu entorno, atraindo olhares, reafirmando sua identidade.³¹⁹



Fotografia aérea, realizada pelo 5º Regimento de Aviação, em 25 de jun. de 1935, mostrando a Praça Dezenove de Dezembro, e em primeiro plano, a Escola Alemã/Colégio Progresso. Acervo particular.

Na década de 1930, o edifício possuía dois pavimentos e um amplo sótão, dando a impressão de um terceiro piso, numa observação menos atenta. Todas as paredes externas receberam frisos horizontais contornando o perímetro da construção. As seis janelas do segundo piso tinham as padieiras retas guarnecidas de cornijas curvas, as do térreo eram em volta batida, emolduradas por cornijas retas. As paredes laterais, mais estreitas, eram recortadas por quatro janelas em cada piso e terminavam em um frontão com três janelas sem adornos.

³¹⁹ Até 1905 o edifício-escola era térreo, possuía um sótão e 4 salas de aula, de acordo com as fontes consultadas. Entre 1905 e 1907, foi-lhe acrescido o segundo pavimento. DIÁRIO DA TARDE, 22/10/1900, p. 1; 17/12/1907, p. 1; A REPÚBLICA, 14/12/1905, p. 2; fotografia NG 1709, acervo Casa da Memória de Curitiba.

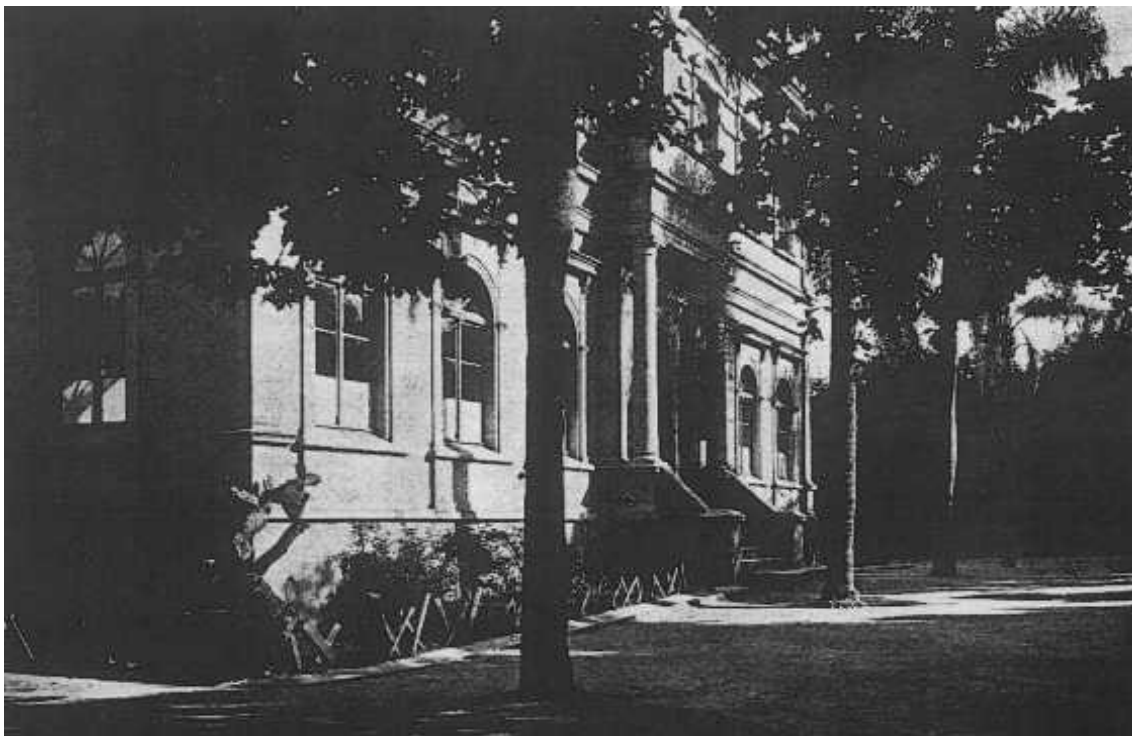


O edifício escolar em 1908, em fotografia de Fleury e Kopf. Acervo da Casa da Memória.



Em 1937, a construção perde um pouco de sua visibilidade devido à vegetação. Acervo particular.

O acesso à entrada principal era feito pela Rua Barão do Serro Azul. Subiam-se sete degraus e alcançava-se o alpendre cujos pilares recebiam os esforços solicitados pela sacada existente no segundo patamar. Sobre esta, uma mansarda cuja janela também proporcionava a entrada de luz e ar para o sótão. Em frente ao prédio, a escada e os espaços livres do jardim acolhiam os alunos e os visitantes.



Entre luzes e sombras, o jardim do edifício-escola. Fonte: Circular de propaganda, 1933.

A fotografia também é a representação de um espaço e de um tempo vivido. Como suporte de preservação da memória, ela nos dá a conhecer o lugar em que se realizou a atividade escolar, onde ocorreu o processo de socialização e de conhecimento. Para desvendar seus significados e interpretar estas experiências, foram colhidos os depoimentos daqueles que as vivenciaram, compartilhando-as com colegas e professores. "Um homem ou uma mulher, falando sobre seu trabalho, sabe mais sobre ele que o pesquisador mais diligente tem condições de descobrir"³²⁰ e o mesmo se dá quando alguém fala do local onde estudou. As quatro horas diárias convivendo naquele espaço, durante oito ou mais anos de suas vidas, fizeram com que ele se tornasse decisivo na formação de seus próprios esquemas corporais, moldando, selecionando e conformando cada um às suas regras, internalizando-as.

A disposição física da sala de aula, seus objetos, seus móveis, seus significados, os tempos destinados ao "estar" na escola, seus ritmos, cortes e modos de utilização, as relações estabelecidas com os mesmos, fazem parte do conjunto de práticas escolares utilizadas para normatizar os sujeitos. Antonio Viñao Frago nos convida a olhar o espaço e o tempo como dimensões ou aspectos que afetam o ser humano em seus pensamentos e atividades, conformando suas mentes e suas ações. Elementos ora coercitivos, ora permissivos, eles atuam como formas silenciosas de ensino.

O espaço escolar, delimitado pelos muros, possuía uma função reguladora e um tempo diferenciado, com novos usos e valores. Lembrando o sistema de oposições já consagrado entre a casa e a rua, os muros representariam a passagem para um mundo onde existem regras fixas e novas formas de comunicação,³²¹ e a entrada neste espaço exigia uma contenção de gestos, palavras e ações. O momento de passagem entre a rua e a escola era reforçado por uma cerca natural formada por um espesso bambual³²², corroborando o significado de *passagem* para um espaço diferenciado. A ultrapassagem dessa linha divisória é lembrada por uma

³²⁰ SAMUEL, R. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 89/fev. 90, p. 231.

³²¹ Sobre o tema, consultar DA MATTA, R. **A casa e a rua**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

³²² Alguns depoimentos se referem a uma cerca formada por bambus enquanto outros afirmam ser de taquara. Segundo o dicionário, os dois podem ser considerados sinônimos. Cf. FERREIRA, A., **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, vocábulo "taquara".

depoente: "a gente vinha conversando, brincando... tem gente que vinha de longe! Mas quando entrava na escola todo mundo ficava quieto, senão..."³²³

As vidraças das janelas do prédio, através das quais podia se enxergar o exterior, foram destituídas desta função: a transparência foi anulada pelas pinceladas de tinta branca sobre os vidros inferiores. Guacira Louro salienta que o espaço não é apenas o cenário, ele faz parte da trama. Sua divisão espacial, os muros que se constrói, os objetos e o mobiliário ali colocados são criações que se ajustam às necessidades e interesses mutantes, e implicam relações de poder.³²⁴ Esta transformação pode ter sido realizada com o propósito de neutralizar as interferências sonoras e os olhares curiosos, vindos "da rua", que interferiam no processo educativo.

O edifício era circundado por um pátio cuja composição espacial correspondia a usos e funções diferenciadas. O portão principal abria-se para o jardim, com árvores e folhagens, a "pedagogia da paisagem" que moldava o caráter dos povos.³²⁵ Nas memórias da grande maioria dos entrevistados, uma das imagens que mais ficaram registradas foi a de um carvalho. Sua descrição foi feita, invariavelmente, acompanhada de adjetivos ditos com uma forte entonação de voz:

Alguém tinha trazido, logo no começo, uma muda de carvalho da Alemanha, e esse carvalho estava plantado na esquina e se tornou uma árvore magnífica, frondosa, enorme, grande mesmo! [...] Ela dava frutos, derrubava, [...] e a gente [os] juntava, eu tinha até guardado um. [...] Era duro, tipo um pinhão. Dentro, quebrando, tinha aquela polpa onde tinha as sementes. E tinha aquela folha bonita, usada como decoração.³²⁶

Na Cândido de Abreu com a Inácio Lustosa [...] tinha um carvalho enorme, na frente. Aquilo lá... engraçado que ficou na lembrança.³²⁷

A única coisa que eu me lembro do colégio, que era muito marcante, era uma árvore imensa, frondosa, que eu não perdôo até hoje a Prefeitura por ter cortado aquela árvore. Era um carvalho. Era uma árvore imensa e tiveram a coragem de cortar.³²⁸

O carvalho produz uma madeira dura e simbolizaria a força da Alemanha.³²⁹ Este, surgido nas descrições, havia sido plantado juntamente com umas palmeiras,

³²³ Thea. **Entrevista**. Curitiba, 15 mai. 1998.

³²⁴ LOURO, G. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

³²⁵ ESCOLANO, A. Arquitetura como programa....., p. 42.

³²⁶ Affonso. **Entrevista**..., 3 mar. 1998.

³²⁷ Ines. **Entrevista**..., 19 nov. 1997.

³²⁸ Thea. **Entrevista**..., 15 mai. 1998.

espécimes abundantes em terras brasileiras, fazendo alusão a um entrelaçamento das duas culturas, a germânica e a brasileira. O jardim dava visibilidade a um dos principais objetivos da escola: o forte caráter alemão a serviço do Brasil, e a manutenção desta característica: "deve permanecer carvalho alemão na terra das palmeiras".³²⁹ A propósito, um depoente lembrou de uma canção que diz: "Firme como nossos carvalhos, resistimos por todos os tempos."³³¹



O carvalho plantado na esquina das ruas Barão do Serro Azul e Inácio Lustosa. Dez. de 1940. Acervo: Casa da Memória.

Na parte lateral norte, voltada para a Rua Inácio Lustosa, ficavam os sanitários femininos e, no lado sul, junto à Praça Dezenove de Dezembro, os masculinos. Deste lado, ao longo do tempo, foram colocadas algumas barras paralelas para as práticas de ginástica masculina e foi construída uma área coberta. Nos fundos, com vistas para a Rua Riachuelo, havia um pequeno portão utilizado pelos alunos. Faz-se necessário ressaltar que estas e outras informações foram colhidas por meio de entrevistas realizadas, as quais, utilizando uma expressão benjaminiana, auxiliaram a salvar o passado de um abandono definitivo. As

³²⁹ Em alguns poemas e depoimentos, o carvalho aparece vinculado à força da Alemanha. Entretanto, já na mitologia grega ele era considerado árvore sagrada; entre os romanos era consagrado a Júpiter e com seus ramos faziam-se coroas; na religião dos gauleses, os druidas lhe concediam um papel importante, sendo hoje utilizada a expressão francesa *être fort comme un chêne*.

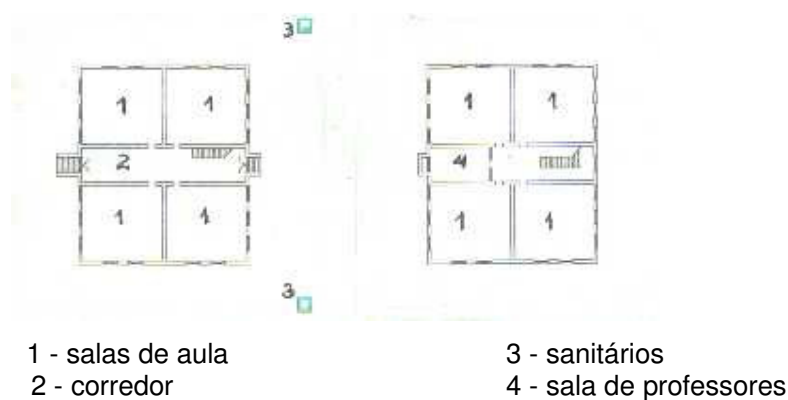
³³⁰ SEYFERTH, G. **Nacionalismo**...., p. 120.

³³¹ Alberto. **Entrevista**..., 26 mar. 2002. Os versos originais, em alemão, do trecho de uma canção da Baixa Saxônia: FEST WIE UNSERE EICHEN / HALTEN ALLE ZEIT WIR STAND.

descrições dos depoentes, antes de tudo, consistiram em uma importante ferramenta de apoio para este trabalho, permitindo inclusive a elaboração do espaço vivido, com base nas memórias:

A entrada oficial do colégio, pras visitas ou pra quem fosse lá procurar uma documentação, era pela Rua Barão do Serro Azul. Os alunos entravam pela Riachuelo e depois subiam direto para as salas de cima. Tinha um pátio [...] com as barras. Do lado [...] [da Inácio Lustosa] havia os sanitários [femininos].³³²

Eu me lembro que tinha uma coberta, e no começo da coberta tinha um desses aparelhos de ginástica, as paralelas, e eu adorava brincar nas paralelas. Depois lá no fundo, [...] tinha os sanitários. E atrás tinha um pátio grande, o pátio todo era revestido com pedrinhas e na frente tinha duas palmeiras.³³³



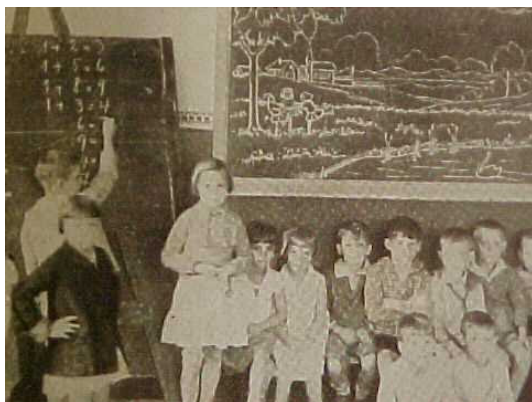
Representação gráfica da planta baixa do edifício da Escola Alemã/Colégio Progresso, a partir dos depoimentos

As salas de aula, em número de oito, eram divididas entre os dois pavimentos e suas amplas janelas forneciam a rápida circulação do ar, conforme as prescrições higienistas. À frente, o quadro-negro e a mesa do professor sobre o estrado - símbolo da autoridade - e, em oposição a este ficavam os alunos, como espectadores passivos. As carteiras, duplas e fixas, possuíam em seu tampo um orifício especial para o tinteiro e uma caneleta onde pousava a caneta de pena chanfrada. Objetivando civilizar e moralizar, dentro das salas, cada um ocupava seu lugar, geralmente determinado pelo professor regente, evitando deslocamentos e propiciando a concentração. Considerada mista nas estatísticas, por aceitar alunos dos dois gêneros, sua proposta era a de co-educação, mas dividia seu espaço, interna e externamente, impedindo que meninos e meninas sentassem juntos nas

³³² Adolpho. **Entrevista...**, 22 jun. 1998.

³³³ Romulo. **Entrevista**. Curitiba, 9 out. 2001.

salas de aula ou participassem de brincadeiras conjuntas, à hora do recreio, pois "o pátio era dividido por uma linha imaginária. Sempre, ninguém invadia."³³⁴



Aula de matemática com a participação conjunta dos alunos, no quadro-negro. Fonte: Circular de propaganda, 1933.



Somente na última série, do curso matutino, os alunos eram separados por gênero. Fonte: Circular de propaganda, 1933.

Naquele tempo era separado. Guris brincavam de um lado do pátio e as meninas de outro. E cada um sabia, nem pensávamos em brincar lá do outro lado.³³⁵

Tinha quatro salas embaixo. Depois tinha uma escada de madeira que a gente subia, e tinha mais [...] quatro salas. Onde era a mesa do professor, tinha [...] um estrado, [...] pra ele ficar mais alto, e as carteiras eram de dois alunos, aquelas carteiras antigas. Me lembro bem das salas com aquele soalho de madeira ainda, com o teto alto como os prédios antigos, o pé direito alto, os janelões grandes.³³⁶

O imaginário social forjava os sentidos e estabelecia as fronteiras feminino/masculino. Outros locais definidos para os gêneros eram mais visivelmente delimitados, nos sanitários, nas filas e em determinadas aulas: ginástica para meninos, trabalhos de agulha para as meninas.

Subindo o último lance da escada, chegava-se ao terceiro piso, o sótão, onde a presença de alunos era permitida apenas em algumas ocasiões. Sabe-se que o espaço foi ocupado pela residência da família do zelador, Sr. Alfredo Nitsche, sua esposa, Sra. Paula, também chamados de "inspetores de alunos",³³⁷ e seu filho Herbert, aluno da escola. Pode-se aventar a possibilidade de o espaço ter mudado de função em algum momento específico, inclusive abrigando uma sala de aula:

³³⁴ Roberto. **Entrevista...**, 28 abr. 1998.

³³⁵ Clara. **Entrevista.** Curitiba, 25 mai. 1998.

³³⁶ Romulo. **Entrevista...**, 9 out. 2001.

³³⁷ ECO LITERÁRIO, n. 17, set./1940, p. 3.

Lá em cima no sótão, tinha a residência do zelador e um depósito de tralhas, de mesas. O zelador era simpático, morava com a família, se não me engano.³³⁸

Primeiro tinha [sala de aula], mas depois não. A sala da 8ª série era lá em cima, mas depois eles puseram ela embaixo. [...] Em cima ficou casa do zelador e uma outra sala que era venda de cadernos, borracha, lápis...³³⁹

Os rearranjos do espaço interno ocorriam em resposta às necessidades. A construção de uma nova sede fazia parte dos planos da escola, suas condições financeiras, porém, não haviam permitido a concretização do empreendimento. A solução encontrada foi alugar uma edificação localizada defronte ao colégio, do outro lado da Rua Barão do Serro Azul, no ano de 1936. O prédio também não mais existe e sua localização/ocupação é indicada pelos ex-alunos: "vindo do Centro Cívico, atravessando a Inácio Lustosa, duas casas depois."³⁴⁰

Onde depois funcionou o Grupo Tiradentes. O prédio era alugado. Atravessando a rua, do outro lado tinha [aulas de] Química e Física. O material de química veio todo da Alemanha. [...] pra Drogaria Suíça. O Sigel que era um dos da diretoria lá do colégio, e [por isso] foi tudo pra lá. E daí nós, alunos que já [es]tavam nas séries mais altas, nós íamos lá pra drogaria e íamos trazer as coisas pro colégio.³⁴¹

A secretaria do colégio era no prédio da frente. Ali tinha a secretaria. Tinha o salão, o salão nobre que chamavam. A gente entrava, tinha o gabinete do prof. Moreira e no fundo tinha..., era uma extensão comprida assim, o salão nobre.³⁴²

Ao serem inauguradas as novas instalações, a escola se fez ver através de uma nota publicada no jornal:

O conceituado Colegio Progreso [...] vem de ampliar suas magnificas instalações, reformando os seus laboratórios e salas de aula, bem como o gabinete da diretoria e suas dependencias. Com tais remodelações, teve a diretoria do aludido colegio, o elevado intuito de aperfeiçoar as suas instalações, para maior eficiencia do ensino ali ministrado nos diferentes cursos, dotando a nossa capital de um excelente educandario particular, onde varias centenas de moços recebem as luzes do saber. As novas instalações do Colegio Progreso - que bem atestam o desenvolvimento extraordinario daquele colegio de honrosas tradições em nosso Estado, fundado em Curitiba por elementos da colonia germanica aqui radicada - serão inauguradas ás 20 horas de hoje com significativa solenidade para a qual foram convidadas altas autoridades federais e estadoais, e representantes do magisterio paranaense. Um filme sobre o Paraná será projetado na ocasião, no salão de conferencias, onde

³³⁸ Roberto. **Entrevista...**, 28 abr. 1998.

³³⁹ Eugenia. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

³⁴⁰ Landa. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

³⁴¹ Eugenia. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

³⁴² Romulo. **Entrevista...**, 9 out. 2001.

serão também serão inauguradas varias fotografias com as quais são prestadas homenagens pela diretoria do Colegio Progresso.³⁴³

O referido "salão de conferências" não pertencia ao espaço cotidiano, era utilizado apenas em comemorações e datas especiais. No prédio recém alugado, ele ficava depois do gabinete do diretor do curso ginásial e comercial, ou seja, para ali adentrar, forçosamente passar-se-ia pela sua fiscalização. Como este, havia outros espaços nos quais a circulação estava vinculada a tempos e usos diferenciados, tais como o gabinete do diretor ou as salas dos laboratórios. O prospecto da escola, de 1937, nos dá uma visão do conjunto do seu *aparelhamento material*:

O colégio dispõe para o funcionamento regular de todos os cursos que mantem, de bons e completos laboratórios de Física, Química e História Natural, material especializado para cada um dos cursos, auditório para conferências, projetores cinematográficos para films escolares instrutivos, boa biblioteca, aparelhamento para ginástica, e gabinete médico com todos os aparelhos exigidos para controle da educação física.

No que se refere ao material didático-pedagógico, a escola dispunha de amplos recursos, incluindo o audio-visual. Os "projetores cinematográficos" exibiram filmes que ainda permanecem guardados em algumas memórias:

Esses filmes eram apresentados naquela parte do colégio que era do outro lado da rua. Lá tinha uma sala onde se podia projetar cinema. Então numa ocasião o professor nos levou pra apresentar esses filmes. Eram filmes sobre a Alemanha, sobre turismo. Por exemplo, um filme muito bonito que eu lembro até hoje, foi sobre a Floresta Negra, mas nenhum filme de cunho político. Eu só me lembro de umas duas apresentações cinematográficas e sobre as regiões da Alemanha.³⁴⁴

O material dos laboratórios existentes na Escola Alemã/Colégio Progresso já se fazia notar desde o início do século, divulgado pela imprensa como *aperfeiçoados aparelhos para o ensino da physica, chimica e anatomia*.³⁴⁵ Com o correr do tempo foram sendo adquiridos *novos aparelhos para experiências científicas*,³⁴⁶ nichos, armários de despejo fechados por paredes de vidro, mesa de balanças, dando lugar a modernos laboratórios:

³⁴³ GAZETA DO POVO, 19/11/1936, p. 6.

³⁴⁴ Ralph. **Entrevista**..., 23 mar. 2002.

³⁴⁵ DIÁRIO DA TARDE, 17/12/1907, p. 1.

³⁴⁶ Alguns dos aparelhos chegaram como doações de empresas e do Estado alemão, pelo que se percebe a partir das informações contidas no relatório anual de 1913, e dos depoimentos.



Laboratório de Física, Química e Ciências Naturais da Escola Alemã/Colégio Progresso.
Fonte: Circular de propaganda, 1933

O material de Física do colégio era extraordinário [...] Com a passagem do patrimônio do Colégio Progresso para a Faculdade de Medicina, houve realização das provas práticas de Física e Química, realizadas durante os exames vestibulares, nos laboratórios do antigo Colégio Progresso. O material que o mesmo possuía para demonstração a alunos era representativo. Concernente ao estudo de Física, a aparelhagem era expressiva, enchendo armários especiais para tanto. [...] manipulamos sempre que necessário, balança para demonstrar o princípio de Arquimedes, balança de Roberval, esferas metálicas para demonstrar a dilatação dos metais sob ação do calor, bomba pneumática para demonstração da pressão atmosférica e uma série de aparelhos para estudos eletrostáticos, etc., etc, tudo em perfeito funcionamento.³⁴⁷

A ordem e a limpeza, bem como o trato com o material e o mobiliário escolar eram enfatizados pela pedagogia disciplinar. Na contracapa de um boletim mais antigo, de 1917, foram encontradas algumas normas muito semelhantes àquelas exigidas pela escola na década de 1930, permitindo-se aventar que o rigor disciplinar da cultura escolar do estabelecimento de ensino em questão não sofrera grandes transformações. Esperava-se dos alunos um bom comportamento e *tratar todos os professores, funcionários e colegas com respeito e consideração*.³⁴⁸ As penas impostas pelas infrações disciplinares iam desde a *admoestação em particular* até a *expulsão*, envolvendo outros níveis de penalidades, não explicitados no documento, entretanto, sabe-se que incluíam alguns castigos corporais, marcados nas memórias. A mesma "consideração" era cobrada no trato com o mobiliário e o edifício escolar. No caso de algum "descuido", o aluno era chamado ao dever de ressarcimento: "me lembro que eu quebrei uma vez uma vidraça.

³⁴⁷ Ricardo. **Entrevista...**, 11 out. 2001.

³⁴⁸ EA/CP. Prospecto, 1937.

Porque tinha aqueles pauzinhos pra cortina ficar abaixada e eu fui fechar a janela, (risos) não reparei no pauzinho e quebrou o vidro, mas daí tinha que pagar. Tinha que ir lá na diretoria." ³⁴⁹

O programa arquitetônico escolar previa funções específicas para cada espaço. O pátio, tão próximo da rua, da liberdade, é o local preferido na descrição dos depoentes, pois "se a escola se define como espaço de reclusão, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como espaço de convívio e de encontro. Estes momentos são especialmente concretizados nos espaços transacionais, isto é, lugares comuns, lugares de passagem como os corredores, o pátio, a calçada da escola." ³⁵⁰

A face norte do pátio, reservado às alunas, possuía bancos de madeira nos quais elas se sentavam para o lanche, trazido de casa. O tempo de lazer era dedicado às brincadeiras de roda, como "lenço-atrás", "passar-anel", a pular corda e "amarelinha", ou apenas às conversas costumeiras. Os meninos ficavam do outro lado brincando "de mãe", "polícia e ladrão", "pular sela", ou aproveitavam para fazer ginástica nas barras paralelas. A prática de esportes, de exercícios físicos contribuía para a aquisição de hábitos disciplinares e de uma vida em geral pautada por princípios de ordem e de harmonia. ³⁵¹ As descrições, emergidas dos recantos mais distantes da memória, tinham referências sensoriais e vinham acompanhadas de vultos, gestos e vozes dos companheiros de escola. Como declarou uma depoente, "isso era o melhor de tudo!" ³⁵²

No portãozinho da Riachuelo parava o sorveteiro, seu Pasquale, que vendia sorvetes e doces. Ninguém tinha muito dinheiro, comprava tudo por mês. Ele tinha um caderno bem grosso onde anotava [as dívidas]. Era um carrinho, uma construção de menos de um metro quadrado, sobre um eixo de um carrinho puxado a cavalo. Ali dentro tinha um bujão que seria a sorveteira onde ele punha o sorvete dentro e em volta, o gelo. Entre a caixa e aquela parte redonda, tinha o gelo. Era um sorvete de massa em copinho, colorido. ³⁵³

A gente de vez em quando, ia tomar um sorvete. Me lembro que uma vez, era inverno, ele disse: "Hoje não tem sorvete, hoje tem sorvete quente". E era um... pirão não sei de que, um pudim que ele botava em copinhos e dava pra gente como

³⁴⁹ Izolde. **Entrevista...**, 7 abr. 1998.

³⁵⁰ SOUZA, R. **Templos de civilização...**, p. 144.

³⁵¹ RAMBO, A. **A escola comunitária...**, p. 189.

³⁵² Clara. **Entrevista...**, 25 mai. 1998.

³⁵³ Zico. **Entrevista...**, 30 nov. 1997.

sorvete. Era horrível! [...] Acho que ele não levou mais porque não teve boa aceitação.³⁵⁴

Ele tinha uma roletazinha na carrocinha, que se a gente comprasse um pirulito dele tinha o direito de acionar a roleta, e às vezes, a roleta dava um segundo pirulito grátis.³⁵⁵

O Pascoal tinha um apito. Havia uma mercearia também, e aí, na hora do recreio, quem pagava por mês, ia lá e tomava um copo de leite e um sanduíche.³⁵⁶



O sorveteiro Pascoal posando para a fotografia ao lado de um de seus carrinhos.
Fonte: Gazeta do Povo, 22/7/1990.

³⁵⁴ Thea. **Entrevista...**, 15 mai. 1998.

³⁵⁵ Klaus. **Entrevista...**, 22 mar. 2002.

³⁵⁶ Eugenia. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

O trabalho de reconstrução da memória fez emergir fatos e lembranças de atores que não atuavam dentro do processo educativo, mas que, em algum tempo no passado, haviam deixado rastros. Michael Pollak³⁵⁷ nos fala de alguns exemplos nos quais as pessoas atribuem às recordações sensoriais um ponto de referência para que se alavanque a memória. Naquele momento, as cores, os cheiros e os gostos da infância surgiam através da imagem do sorveteiro.

Para se ter acesso do pátio ao interior da escola, ficava mais fácil utilizar a porta dos fundos. No corredor de passagem, ficavam a escada, um bebedouro, o relógio e o sino, este "junto à porta da secretaria".³⁵⁸ Colocados em lugar visível, num dos espaços de maior circulação, o relógio e o sino exigiam pontualidade, impunham disciplina, marcavam o tempo das atividades escolares.

O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção de tempo, da duração, nos chega através da recordação de tempos diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais, visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história.³⁵⁹

A análise interpretativa, com base nos depoimentos, foi possível por meio deste material: os espaços, suas imagens e os tempos diversos que ficaram marcados nas memórias. A partir de uma reflexão, priorizando os depoimentos uníssonos sem que isso implicasse num desdém para com aqueles destoantes, os personagens relataram um quadro representativo do tempo passado.

3.1 TEMPOS PERIGOSOS, LINGUAGEM NEFASTA

O processo de construção da percepção do tempo, na sociedade ocidental, e da introdução do relógio, como meio de orientação, foi analisado por Norbert Elias que ressalta o papel coercitivo e discreto exercido pelo tempo, sob a forma de símbolos: sinos, relógios, calendários, quadros de referência. À medida que cresce, a criança vai se familiarizando com o tempo e incorporando a concepção e a

³⁵⁷ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio..., 1989.

³⁵⁸ Klaus. **Entrevista...**, 22 mar. 2002.

necessidade de medi-lo e regulá-lo, até que se torne parte integrante de sua personalidade. O sistema escolar contribui nesse processo, pois "se, no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela [a criança] não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade."³⁶⁰

A nova concepção de tempo demandava uma organização seqüenciada das atividades (avaliações), dos saberes (pré-requisitos), e das competências (fortes, médios, fracos), proporcionando uma visão da aprendizagem como um processo de seleções e opções, de ganhos e perdas, de avanços e progressos. Uma arquitetura temporal, com dias, horas e minutos planejados esquemática e gradualmente para cada curso, atividade e/ou tarefa, desenhada para atender as exigências de controle e regulamentação do tempo útil.³⁶¹

Condicionante e condicionado por outros tempos sociais - do trabalho, do descanso, do lazer - configura-se também como "do trabalho", envolvendo alunos e professores que fazem uso diferenciado do mesmo tempo podendo este ser espartilhado ou distendido.

Na Escola Alemã/Colégio Progresso dos anos 1930, o ensino era efetuado num tempo diferente em relação às escolas públicas. Pela manhã era ofertado um curso de oito anos, que compreenderia nosso atual ensino fundamental,³⁶² em língua alemã, sob a direção de Carlos Scheil. Durante o período da tarde, o mesmo espaço era ocupado pelo ginásio,³⁶³ dirigido pelo professor Fernando Moreira, em língua portuguesa.

³⁵⁹ VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar..... , p. 63.

³⁶⁰ ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Editora J. Zahar, 1998, p. 14.

³⁶¹ VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación.... , p. 71-73.

³⁶² O colégio seguia o currículo similar ao de uma escola média alemã que, segundo a opinião de Fugmann, na década de 1920, deveria ser adaptado para que o certificado de conclusão do curso permitisse o acesso às escolas superiores brasileiras. FUGMANN, W. **Die Deutschen in Paraná...**, p. 83-99. No questionário encontrado nos arquivos do Instituto Martius-Staden, o diretor a classifica como *Mittelschule* uma escola intermediária. Segundo Fouquet, a conclusão de uma *Mittelschule* daria ao aluno o direito de freqüentar o curso preparatório para a Universidade, na Alemanha. Cf. FOUQUET, C. **O imigrante alemão e ...** , p.172. Convém lembrar que a Constituição de 1919, da República Federativa Alemã, conhecida como Constituição de Weimar, art. 145, decidia pelo ensino obrigatório em escolas nacionais com o mínimo de oito anos de escolaridade.

³⁶³ O curso ginasial, ou ginásio, correspondente às atuais últimas 4 séries do curso fundamental, estava sob o regime de inspeção do governo federal a partir de 1934. (decreto-lei de 9/4/1934) De acordo com os formulários estatísticos referentes ao ano de 1930, o curso era denominado de "especial", talvez por ainda não ter sido regularizado, e contava com 13 alunos matriculados.

O curso ginásial, implantado gradativamente a partir de 1929, teve seu funcionamento autorizado, em 1933. O fato permitiu uma certa valorização daquela instituição de ensino, mas também, uma transformação de sua cultura. Os cursos ofertados³⁶⁴ eram mantidos pela mesma Sociedade Escolar, dividiam o mesmo espaço, mas faziam uso de um tempo e de uma linguagem diferentes, propiciando aos alunos a construção da imagem das "duas escolas", tendo em comum apenas o espaço: "duas coisas completamente distintas, não tinham muita ligação, só nos dias de desfile que todo mundo se encontrava."³⁶⁵

Esta representação era reafirmada pela linguagem utilizada na escola: no curso matutino, desde a alfabetização, a aprendizagem se processava no idioma alemão, no vespertino, em português. Concebida dentro de uma comunidade diferenciada, constituída em sua grande maioria por imigrantes alemães e/ou seus descendentes que visavam a perpetuação de algumas de suas tradições, no curso primário, o alemão era a língua de comunicação diária e a língua de ensino, enquanto o idioma português estava incluído no currículo como uma disciplina. O curso ginásial, entretanto, não incluía o idioma alemão nem em seu currículo, ali apenas o português era utilizado para o ensino formal e nos espaços de sociabilidade.

No que tange ao aprendizado do idioma nacional os depoimentos são contraditórios. Segundo Pierre Bourdieu,³⁶⁶ o tipo de aprendizagem, a linguagem e seus códigos, perpassados pela escola, formam um conjunto de esquemas fundamentais, internalizados pelo indivíduo, que ordenam e valorizam certos aspectos da realidade. Este corpo comum de categorias de pensamento, propiciado pela cultura escolar, torna possível a comunicação entre aqueles que dividiram o mesmo espaço escolar e lhes permite poder discordar a respeito de algumas questões, uma vez que estão de acordo para discuti-las. A visão bourdiniana nos fornece elementos para compreender a polêmica surgida através dos depoimentos quando convidados a falar sobre o assunto. Nenhum dos ex-alunos se furtou a tratar

³⁶⁴ A escola também oferecia o Curso Complementar, com duração de dois anos e, à noite, das 7h20 às 9h40, a partir de 1936, funcionava ainda, dentro do espaço escolar, o Curso Comercial. Subdividido em seis outros cursos, cada um com sua duração, eles serão apenas listados por não fazerem parte do objeto de estudos: Admissão, um ano; Propedêutico, três anos; Auxiliar de Comércio, dois anos; Guarda-livros, dois anos; Perito-contador, três anos; Datilografia e Estenografia, três ou seis meses, dependendo do número de aulas diárias.

³⁶⁵ Klaus. **Entrevista...**, 22 mar 2002.

³⁶⁶ BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas...**, p. 201-215.

da questão, porém, alguns (36%) não se lembram de nenhuma aula ministrada em português, outros (64%) afirmam que havia pelo menos uma aula semanal. Há os (9%) que já utilizavam o idioma nacional nas relações externas ao sistema familiar e aqueles (91%) que se lembram de terem tido contato com ele somente após seu ingresso na escola.

Para mediar a discussão, tomamos o testemunho do jornalista que esteve presente aos exames finais, como convidado: *Estivemos presentes às provas de Português, História do Brasil e Geografia e Corografia, materias prelecionadas pelo venerando e conceituado prof. Fernando Augusto Moreira e pela prof. Maria Luiza Simas Moreira, e pudemos verificar o ótimo aproveitamento dos alunos que eram os do oitavo e ultimo ano do curso daquele colégio.*³⁶⁷ A nota cita dois professores, brasileiros, que haviam lecionado, para a última série do curso matutino, as matérias obrigatórias na grade curricular, e *em vernáculo*, como determinava a lei ainda vigente.³⁶⁸ Da mesma forma, para 1931, os exames públicos *das matérias lecionadas em alemão* foram realizados em dia diferente daquele reservado para as disciplinas ministradas em português.³⁶⁹ Sendo assim, aventa-se a hipótese de que nem em todas as séries estas disciplinas eram ofertadas na língua nacional.

As interações entre a linguagem oral e escrita, a decifração dos códigos, o processo de aprendizagem desenvolviam-se ordenadamente, por etapas, no espaço escolar, conforme o toque do sino e do relógio.

Seu calendário previa um período de aulas e de interrupções, segundo as festas religiosas e cívicas, pré-determinadas pelo Estado, e nos feriados religiosos, Páscoa e Pentecostes, as atividades escolares eram interrompidas por uma semana.³⁷⁰ O comparecimento às aulas deveria ser feito de forma *regular e pontual* e somente um forte motivo poderia impedi-lo, cabendo aos pais enviarem uma justificativa ao professor da classe, declarando qual a doença que motivara a ausência de seu filho/a. Segundo a cultura da escola, era um dever de todos, pais e professores, cuidar da educação de seus descendentes. O princípio da obrigatoriedade, no tocante à educação formal, estava presente nos núcleos

³⁶⁷ GAZETA DO POVO, 11.12.1932, p. 8.

³⁶⁸ Decreto lei n.º 2.157, de 8/4/1922. Previa a inclusão no programa, do ensino de Geografia, História e Corografia do Brasil por professores de reconhecida competência.

³⁶⁹ DER KOMPASS, 3/12/1931, p. 2.

familiares, principalmente os urbanos, onde se defendia a instrução/educação como passaporte para o ingresso no mercado de trabalho e elemento facilitador à ascensão social. Esse consenso se faz notar no depoimento: "eu nunca gostei muito de ir ao colégio (risos) [...] eu não era assim, uma intelectual, ia obrigada. Mas eu sempre ia, nunca faltei, a gente ia porque era uma obrigação."³⁷¹

Talvez por esta razão, a cada início do ano letivo, também os pais eram convidados a comparecer à escola, para uma reunião com a diretoria, os membros do conselho e professores, segundo nos relatam os jornais consultados. A chamada fazia lembrar que o período de férias terminava e os pais, cujos filhos estivessem em idade escolar, deveriam tomar consciência de que, a partir do mês de fevereiro, iniciar-se-ia um novo tempo dentro do sistema familiar, quando aqueles deveriam cobrar os deveres escolares destes. Para alguns, seria o primeiro ano, a primeira experiência, marcados como um rito de passagem. A literatura escolar é farta de exemplos que demonstram esse momento preciso no qual a criança deixa o ambiente familiar e parte em direção ao desconhecido, com um misto de receio e ansiedade diante de novos compromissos e preocupações, antevistos pelos pais: *É verdade, disse o pai, o menino já tem seis anos e creio que é bom ele ir para a escola. Então a mãe preparou a lousa com giz e também um pedaço de bolo, colocou em sua bolsa, beijou-o na face e falou: "Não tenha medo!"*³⁷²

No retorno ao lar, segundo a "tradição alemã", o aluno ganhava uma recompensa, o *Schultüte*, um grande cone de papelão repleto de doces, "representando o primeiro dia de aula da criança, o canudo que só se ganha uma vez na vida."³⁷³

Enquanto instituição, a escola se representa como transmissora de hábitos e valores que permeiam o social. As atividades escolares desenvolvem-se sob um processo que integra família/escola, num trabalho que implica um tempo distinto daquele conhecido no âmbito familiar, ordenando, selecionando e condicionando o alunado por meio dos conteúdos programáticos subdivididos em séries, classes e saberes diferenciados.

³⁷⁰ Para fins estatísticos, listava-se até mesmo as datas inclusas no período de férias: 25 de dez. e 1º de janeiro, além de outras: 24 fev.; 21 abr.; 1º de maio; 3 mai.; 13 mai.; 14 jul.; 7 set.; 12 out.; 2 nov.; 15 nov. DEAP (PR). **Formulários estatísticos do ensino particular**, 1930.

³⁷¹ Clara. **Entrevista...**, 25 mai. 1998.

³⁷² DEUTSCHER EVANGELISCHER LEHRERVEREIN VON RIO GRANDE DO SUL. **Heimat**. São Leopoldo: Rotermund, 1935, p. 7.

A segmentação e a ordenação do conhecimento transmitido na Escola Alemã/Colégio Progresso podem apenas ser sugeridas pela listagem de disciplinas, mas ao mesmo tempo expõem algumas tendências de sua cultura escolar. Nos boletins, as matérias elencadas eram: Português, Alemão,³⁷⁴ Inglês, Francês, Aritmética, Álgebra, Geometria, História Universal e do Brasil, Geografia, Geografia do Brasil,³⁷⁵ História Natural, Física, Química, Caligrafia, Desenho, Ortografia, Canto, Ginástica, Trabalhos de agulha. As disciplinas Português e Alemão eram avaliadas nos itens referentes à gramática, ortografia, composição e literatura. A aprendizagem dos idiomas francês e inglês, quando ofertados, era diferenciada da do português, cobrando-se apenas a gramática, *exercícios de estilo* e conversação.³⁷⁶

As aulas de canto eram muito valorizadas pela escola. Não seria desnecessário lembrar que, mesmo sendo uma escola não confessional, a maioria de seu corpo docente e discente pertencia à Igreja Evangélica Luterana na qual os cânticos ocupam lugar de relevo durante os cultos religiosos. Nas festas, na igreja, na escola e na vida cotidiana, *canta-se e faz-se música em toda a parte, [...] não são meras cantaroladas, mas sim, muitas vezes antigos bens culturais de grande valor.*³⁷⁷ A participação das crianças em cantos corais fazia parte das tradições a serem preservadas, e sua aprendizagem entretinha o alunado e auxiliava sua formação, como afirma um depoente: "Eu gosto muito de música, [...] aprendia cantos corais e tudo o mais. [...] A teoria musical ajuda a criança a desenvolver a inteligência."³⁷⁸

As poesias tinham o mesmo objetivo de disciplinar a atenção, exercitar a memorização e fixar conteúdos. No correr do ano letivo, os alunos eram levados a interpretá-las e declamá-las, muitas vezes em público, nas comemorações festivas. Os poemas deveriam ser ricos em conteúdo, expressando virtudes e valores a serem cultivados, e insistia-se na sua compreensão e na sua leitura com a entonação correta.

³⁷³ Alberto. *Entrevista...*, 26 mar 2002.

³⁷⁴ Não se teve acesso a nenhuma grade curricular do período analisado, mas através dos dados encontrados no relatório anual da escola, de 1913, quando havia aula em período alternado, sabe-se que o português tinha a mesma carga horária do alemão, de 6 sobre 30 horas semanais.

³⁷⁵ As disciplinas de História e Geografia do Brasil estavam incluídas nos boletins de 1937 e faziam parte do currículo no ano de 1932. GAZETA DO POVO, 11/12/1932, p. 8.

³⁷⁶ EA/CP. Certificado de conclusão de curso de 1935; boletins de 1933 e 1938.

³⁷⁷ MÜLLER-FREIENFELS, A cultura alemã moderna..., p. 137.

³⁷⁸ Affonso. *Entrevista...*, 3 mar. 1998.

O programa era único para os dois gêneros, excetuando os trabalhos de agulha reservados às meninas e a ginástica, para meninos. Os alunos também eram avaliados pelo comportamento, atenção, aplicação e amor à ordem, o que demonstra a valorização destes itens na formação da disciplina corporal em sincronia com o tempo e o espaço, refletindo uma das exigências do trabalho industrial, a de maior eficiência e maior lucro. A intenção era aperfeiçoar a *cultura intellectual, de forma a tornar o aluno apto para o exercício da profissão na vasta esphera do commercio, da industria e da agricultura.*³⁷⁹

Em relação ao trabalho, algumas mensagens estavam contidas nas lições dos livros didáticos. Na cartilha utilizada pelos alunos durante o período analisado,³⁸⁰ uma imagem chama nossa atenção. Segundo Roger Chartier, quando colocada junto a um texto, a imagem atua como construtora de significados uma vez que ela é o elemento que o introduz e o identifica. Sob este aspecto, ela se torna o protocolo da leitura.³⁸¹ Na que estamos a nos referir, pode-se ver o interior de uma sala de aula modesta, provavelmente semelhante às construídas nas colônias de imigrantes; o mobiliário rústico, e como recurso didático, um quadro de giz ocupando posição estratégica. A figura do professor é representada junto aos alunos, com o dedo em riste, o corpo porém, está ligeiramente inclinado, aconselhando, indicando uma disciplina menos rígida, reforçada pela postura dos alunos em seus bancos-carteiras.

³⁷⁹ HEISLER, A. Apontamentos historicos...., p. 71.

³⁸⁰ HEUER, R. *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien*. São Leopoldo: Rotermund, 1929, p. 15. Impressa em letra gótica, a cartilha consultada foi utilizada por outras turmas nos anos 1930, segundo depoimentos. Ela está catalogada por Lúcio Kreutz, como um dos livros elaborados e impressos no Brasil, especificamente para a escola teuto-brasileira.

³⁸¹ CHARTIER, R. *A história cultural*.... , p. 133.



A representação da sala de aula por meio da gravura da cartilha.
Acervo: Regina Souza.

Percebem-se ainda dois detalhes como pano de fundo: a paisagem que se descortina através da janela - um templo - sugere a onipresença divina, e no interior da sala, uma porta entreaberta deixa ver os degraus de uma escada - os degraus do saber que conduzem a uma posição elevada na sociedade. Os sentidos produzidos pela imagem reafirmam duas marcas da identidade que se procurava firmar no alunado: prepará-lo para alçar uma posição social significativa e para ter responsabilidade de seus atos perante Deus - um componente do protestantismo luterano alemão.

A disciplina e o cumprimento das tarefas com pontualidade também eram elementos presentes na orientação desta escola, desde o final do século anterior, e reforçados e valorizados, na década de 1930, como:

símbolo do espírito e da cultura alemã, a sua disciplina e sua energia, local onde milhares de descendentes de origem alemã residentes aqui [em Curitiba], que se fizeram na vida profissional e que, em parte, exercem posições de destaque, obtiveram sua formação e seu conhecimento na Deutsche Schule, agora sob o nome de Colégio Progresso [onde] são ensinados e preparados os descendentes de origem alemã para serem equiparados com o conhecimento necessário para enfrentar a luta pela existência, cada vez mais acirrada.³⁸²

Neste mesmo sentido, a caligrafia era vista como elemento primordial da cultura escolar, normatizando a prática da escrita, disciplinando o corpo, proporcionando hábitos de asseio, ordem e disciplina mental. Uma série de

³⁸² EA/CP. Circular de propaganda..., p. 3-4.

prescrições corporais garantia a escrita vertical, clara, legível, rápida e elegante e formaria o senso estético da criança, aliando-se a uma preocupação econômica exigida pela sociedade moderna, a da velocidade e da perfeição, indicações de eficiência ao trabalho no comércio e na indústria.³⁸³ A imprensa anunciava cursos e aparelhos *privilegiados para facilitar, corrigir e ensinar posições de escrita*³⁸⁴ e a escola obrigava alunos a sujeição.

A caligrafia ia de dois, três anos, não era só no primeiro ano. [...] E nós aprendemos o gótico também, [...] era uma letra bonita, não se usa mais também. [...] Tinha de ficar bem retinho, eles cobravam, obrigavam a todos a ficar bem sentados. Eu sou canhota, nunca escrevi com a mão esquerda. Eu faço tudo com a mão esquerda, menos escrever porque me obrigaram a escrever com a mão direita. Não se admitia que se escrevesse com a mão esquerda, e eu faço tudo, não sei nem pegar numa agulha com a mão direita. Mas isso por obrigação.³⁸⁵

O curso primário da Escola Alemã/Colégio Progresso sujeitava o ensino à escrita gótica e latina desde a primeira série. Usava-se a lousa, num primeiro momento, e depois, a caneta de pena chanfrada mergulhada no tinteiro, exigindo um aperfeiçoamento da técnica de escrever para conseguir o traçado leve e harmonioso, sem o excesso de tinta e os temidos borrões que o mínimo descuido pudesse acarretar.

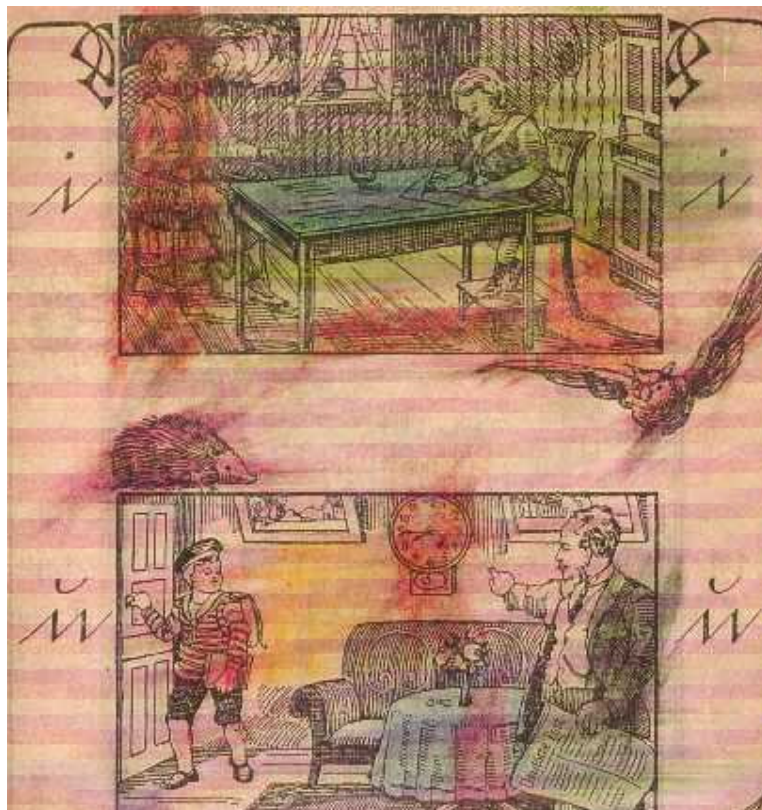
A disciplina corporal era cobrada da mesma forma em relação aos deveres de casa, é o que demonstra a cartilha utilizada pela escola durante o período analisado. Em suas primeiras páginas há uma orientação de seus usos pelo professor, sugerindo que as figuras nela contidas fossem utilizadas para a alfabetização. A observação das gravuras pelos alunos seria induzida pelo professor, por meio de perguntas, até que se descobrisse a palavra-chave, com a qual iriam trabalhar.

A primeira gravura representa uma menina fazendo seus deveres escolares, em seu ambiente familiar, sob o olhar vigilante de uma pessoa adulta, indicando o local e a postura correta. Na segunda, enfatiza-se a pontualidade e a obediência ao tempo escolar, o dedo em riste do pai aponta para a figura do relógio e um menino apressado, já de saída, cômico de suas responsabilidades.

³⁸³ VIDAL, D. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan/jun 1998.

³⁸⁴ GAZETA DO POVO, 2/11/1934, p. 4.

³⁸⁵ Ines. **Entrevista...**, 19 de nov. de 1997.



As gravuras, auxiliares do professor no processo de alfabetização, ainda conservam a "pintura" feita pelo aluno. Acervo: Regina Souza

Uma das práticas pedagógicas da Escola Alemã/Colégio Progresso consistia em organizar passeios com os alunos do curso primário. Eles lembram de algumas imagens das "aulas de campo", as visitas às fábricas e às chácaras quando se aprendia a observar os fenômenos da natureza e suas transformações. Em alguns, essas lições ficaram internalizadas e hoje passam despercebidas, outros se conscientizaram de sua importância e verbalizam:

Além das aulas dentro da sala nós tivemos uma gama de conhecimentos que abria a cabeça de qualquer um. Era visita a fundições, era visita a cervejarias, era visita a qualquer coisa que viesse a interessar determinados... vamos dizer, setores de atividades, comercial, industrial. [...] Era um enfoque mais prático, visitas, por exemplo, na chácara do Schaffer³⁸⁶ assistindo ordenha de leite e tal, tudo coisas que eram convertidas pra praticidade. [...] Eu me lembro de uma visita que nós fizemos ao primeiro sujeito que destilou óleo, aqui em Curitiba, e fez gasolina. [...] aprendia-se uma parte que dizia respeito à cultura, outra parte no que dizia respeito à praticidade do ensino propriamente dito, e a terceira era essa de o professor

³⁸⁶ A Chácara Schaffer, instalada a partir de 1863, na antiga "colônia Pilarzinho", região norte de Curitiba, era considerada um estabelecimento modelo, primando pela qualidade e higiene dos produtos de sua criação. Foi tomada por um incêndio, em 1933, matando quase a totalidade dos animais. GAZETA DO POVO, 20/10/1933, p. 6.

organizar o deslocamento do colégio, da sala de aula pra um recinto desses que seria visitado. A fábrica de cordas do Schneider, lá no Portão, por exemplo. Nós íamos de bonde.³⁸⁷

Mas era longe pra chuchu! Então a gente levava farnel, e de tarde, tempo da Atlântica, [...] vinha um caminhão de gasosa, [...] e o Schaffer tinha plantação de laranja, então nós ganhávamos também laranja. Era um piquenique por ano, na metade do ano mais ou menos, pois deve ser na época de laranja.³⁸⁸

Lá onde é o Canal 4 agora, naquela zona lá. Os pequeninhos iam num caminho mais curto e os maiores, num mais longo.³⁸⁹

Eu aprendi [...] [a] ver com os olhos e o coração, [...] você andava pela rua, quando você anda você enxerga, [...] você via tudo. Isto foi um grande presente que nós ganhamos: [...] conhecer e ver o que está ao redor de você.³⁹⁰

Os depoimentos colhidos nos deram a perceber que a escola dava muita ênfase ao contato com a natureza, sua preservação, sua observação. Segundo Kreutz, as análises preliminares dos livros didáticos, utilizados nas escolas privadas teuto-brasileiras, dão conta de um direcionamento para a formação da cidadania, priorizando-se o método intuitivo, ou *lição de coisas*.³⁹¹ O ensino deveria partir da realidade do aluno, daquilo que ele já conhece, preparando-o para uma melhor compreensão do mundo em que vive, da sua própria realidade. Rosa Fátima de Souza, que analisou algumas escolas públicas de São Paulo, durante o período da Primeira República, descreveu o método como o indicado para ser implantado em toda a rede paulista - suas origens, suas formas de utilização e os materiais didáticos necessários. Ela aponta para algumas de suas características, dentre elas, a aquisição dos conhecimentos por meio dos sentidos e da observação, uma abordagem indutiva na qual o ensino parte do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A criança aprenderia observando, experimentando, explorando a natureza, manipulando objetos, para depois recorrer aos livros. Para atingir estes objetivos era necessária uma quantidade expressiva de material didático, tais como: cadernos de caligrafia, coleção de cartões para leitura, globo terrestre, quadros de História do Brasil, mapas, laboratórios, museus,

³⁸⁷ Klaus. **Entrevista...**, 22 de mar. 2002.

³⁸⁸ Eugenia. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

³⁸⁹ Izolde. **Entrevista...**, 7 abr. 1998.

³⁹⁰ Luisa. **Entrevista**. Curitiba, 10 set. 1998.

³⁹¹ Sobre o método intuitivo, além das obras já citadas de SOUZA, R. **Templos de civilização...**, e KREUTZ, L. **Material didático.....**, foi consultado VALDEMARIN, V. Ensino da leitura no

esqueleto humano, microscópios, para citarmos apenas alguns. A perspectiva analítica que se abriu com sua abordagem permitiu uma série de reflexões e a detecção de uma similaridade entre este e o método empregado na Escola Alemã/Colégio Progresso.

A documentação analisada faz referências a este tipo de material, e alguns artigos de jornal, principalmente os do início do século, quando faltavam até escolas, enfatizavam o farto material encontrado:

Uma sala está occupada exclusivamente com os objectos de ensino. [...] 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 inculcir 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 aperfeçoados que concorrerão para o ensino da geographia, disciplina tão bem acceita 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.³⁹²

A partir das análises fornecidas sobre a utilização do método intuitivo e diante das fontes visitadas, há uma grande possibilidade de ter sido este o método empregado no curso primário da Escola Alemã/Colégio Progresso, cuja abordagem induzia o aluno ao conhecimento repassado por meio das *lições de coisas*.

As festividades e comemorações faziam parte do calendário escolar e durante o ano, os alunos participavam de festas organizadas em benefício da escola: apresentações artísticas e teatrais de todos os gêneros. Contos e peças de autores alemães encenados por grupos amadores, com acompanhamento musical de orquestra, banda "artística" infantil, ou canto coral, eram anunciadas com antecedência, pela imprensa alemã, enfatizando a finalidade a que se propunham. A

método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, jul./dez. 2001.

³⁹² DIÁRIO DA TARDE, 22/10/1900, p. 1.

compra dos ingressos podia ser feita antecipadamente em locais pré-determinados e era recomendada.

3.2 FESTAS E RITUAIS ESCOLARES

Desde a Primeira Guerra Mundial, quando fora fechada, a escola não conseguira mais um número considerável de matrículas que pudessem lhe proporcionar uma estabilidade financeira. A manutenção do curso ginásial, a necessidade de ampliar suas instalações, o momento econômico e político desfavorável eram os elementos principais dessa crise financeira. Na tentativa de recuperar seu espaço no mercado educacional o colégio desenvolvia mecanismos para difundir suas práticas educativas. As provas finais eram acontecimentos sociais plenos de formalidades, "rituais para promover a identidade da escola e construir seu caráter".³⁹³

Autoridades e imprensa em geral eram convidadas para os exames finais cujos resultados, publicados nos jornais da cidade juntamente com a descrição da solenidade, proporcionavam à instituição escolar uma maior visibilidade:

Foi-nos dado assistir, ontem, os exames a que vêm sendo submetidos os alunos do Colégio Progresso, o tradicional e renomado estabelecimento de ensino primário e intermediário mantido pela laboriosa colônia alemã desta capital. [...] Figurava na mesa que presidiu aos exames todo o corpo docente do Colégio Progresso, além do dr. Romulo Gutierrez e do prof. Francisco José Gomes Ribeiro, respectivamente fiscal federal e professor do curso secundário mantido por aquele estabelecimento de ensino e dirigido pelo prof. Moreira. O referido corpo docente é o seguinte: Diretor: sr. Scheil. Professores: srs. Carlos Kauschman, Artur Staude, Johannes Bauer, Arnaldo Schreiber, Willy Bergheter, Fernando Augusto Moreira, Carlos Hauser Herzog, Rodolfo Volf, e sras. Maria Luiza Simas Moreira e Hilda Krueger Hofmann.³⁹⁴

A ocasião era propícia para premiar, simbólica e materialmente, aqueles alunos que haviam se distinguido durante o curso. Autoridades, corpo docente e familiares presentes, o espetáculo da cultura encenado, a celebração pública da premiação concederia ao aluno um lugar de grande destaque, incentivando e hierarquizando.

³⁹³ DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 29.

³⁹⁴ GAZETA DO POVO. 11.12.1932, p. 8.

Obtiveram os prêmios destinados aos alunos que conquistaram aprovação ótima nas duas matérias examinadas, a senhorinha Rute Gaensly e o jovem Germano Roessle. Esses prêmios consistiram em dois dicionários de Candido Figueiredo. Encerrando os exames, o sr. prof. Moreira despediu-se dos seus alunos com uma expressiva alocução. Amanhã realizar-se-ão as provas orais de Inglês, Alemão, Aritmética e Ciências Naturais.³⁹⁵

Ainda fazendo parte dos festejos de encerramento, as exposições de trabalhos escolares colocavam em evidência o nome da escola. A população em geral era convidada a se inteirar do processo de aquisição de saberes. "Fonte de orgulho de professores, alunos e familiares, a exposição denotava o capricho, o desvelo, a habilidade, o esforço, o empenho e a dedicação dos alunos e professores."³⁹⁶

Acha-se aberta, no Colégio Progresso, a exposição anual de trabalhos manuais que são ali ensinados por d. Hilda Krueger Hofmann. É grande o número de trabalhos apresentados, todos eles reveladores de bom aproveitamento por parte dos alunos e de esforços dedicados da professora.³⁹⁷

Na festa de encerramento do ano letivo haverá exposição dos trabalhos dos alunos e bordados. A abertura da exposição é na 5ª feira, 10 de dezembro, das 3:30 às 6:30 da tarde. 6ª feira e sábado, no mesmo horário; domingo, 13 de dezembro, das 9 às 11 horas da manhã e à tarde, das 3:30 às 6:30.³⁹⁸

Os trabalhos de bordado, em ponto cruz - várias amostras de alfabetos e numerais, servindo de modelo para o enxoval da futura dona-de-casa - ficavam expostos em uma vitrine de vidro, com um pequeno papel contendo o nome da aluna e sua série, identificando a autora do mesmo.

As festas também propiciavam certo exibicionismo, desagradando a alguns observadores que percebiam outros sentidos para a ocasião. É o que demonstra o artigo no qual o reclamante dá uma tonalidade irônica ao brilhantismo das festas de colação de grau. Diz ele não encontrar motivos para *solenidades de vulto*, promovidas *com pompa* por aqueles que terminam seus cursos, indo muito além do significado do acontecimento e transformando-as em *banalidade*. Segundo sua

³⁹⁵ GAZETA DO POVO. 11.12.1932, p. 8.

³⁹⁶ SOUZA, R. **Templos de civilização** ..., p. 261.

³⁹⁷ GAZETA DO POVO, 11.12.1932, p. 8.

³⁹⁸ DER KOMPASS, 3/12/1931, p. 2.

opinião, só se justificaria uma solenidade *eloquente e expressiva* quando se encerra o período estudantil para se ingressar no mercado de trabalho, sendo porém dispensáveis os bailes e banquetes que oneram o orçamento do chefe de família - que tanto já havia despendido com o custeio dos estudos de seu filho/a - vendo-se pois obrigado a gastar *em roupagens, quadros e festejos*. Em respeito aos pais e à verdadeira expressão solene da ocasião, as refeições de grau deveriam ser extintas uma vez que *em ultima analyse, constituem propaganda de estabelecimentos de ensino particulares*.³⁹⁹

As referidas formaturas obtinham espaço na imprensa, anunciadas como grande celebração, detalhando-se a programação, indicando o local e a hora em que a solenidade iria ser realizada, listando os nomes dos formandos e, por vezes, os dos professores homenageados e orador da turma. As notas vinham acompanhadas de palavras elogiosas à escola: *tradicional educandario, colegio conceituado, de tradições firmadas*, ajudando a reafirmar a imagem de escola competente e de valor social inestimável, *que há muitos anos vem contribuindo, de maneira notável, para a educação da mocidade conterranea*. O teor da cerimônia era carregado de uma atmosfera solene e formal, na qual os atores procuravam desempenhar seus papéis de forma natural, apesar da situação exigir um comedimento de gestos.

Realizou-se a 14 do corrente, nos amplos salões da Sociedade Sangerbund, às 21 horas, a solenidade de colação de grau dos bacharelados que concluíram o curso no Colegio Progresso, desta Capital. Aberta a sessão pelo diretor do conceituado estabelecimento de ensino secundário, prof. Fernando Moreira, foram convidados a tomar parte na mesa as autoridades presentes, tendo assumido a presidência o cap. Almir Mourão, representante do Interventor Federal em nosso Estado. Depois de procedida a entrega dos certificados de conclusão do curso, foi dada a palavra ao orador da turma, Ari Guimarães [...] Seguiu-se o discurso do prof. Francisco Ribeiro, [...] fazendo referencias detalhadas sobre a influencia da Colonia Alemã no desenvolvimento de nosso estado. Ao terminar sua oração foi o prof. Ribeiro vivamente aplaudido, sendo nesta ocasião encerrada a sessão pelo prof. Moreira. Estiveram presentes ao ato os exmos srs. Interventor do Estado, dr. Prefeito Municipal e Secretario da Fazenda representados pelos seus secretarios, Ludovico Aeldert, digno consul da Alemanha, dr Vitor do Amaral diretor da Universidade do Paraná, dr. Romulo Gutierrez inspetor federal, sr. João Garbers e Ernesto Sigel, diretores da Sociedade Deutscheschule, Coronel Othon de Oliveira Santos, corpo docente e grande numero de familiares. A esta solenidade seguiu-

³⁹⁹ GAZETA DO POVO, 22/12/1940, p. 3.

se um bem organizado programa artístico pelos alunos do Curso Ginásial do Colégio Progresso, após o que foi dado início a um sarau.⁴⁰⁰

Ainda que, naquele momento, se exaltasse a influência da imigração alemã para o Paraná e se constate a presença de representantes das duas nacionalidades, percebe-se que o enfoque era dado ao curso ginásial. A cerimônia girou em torno dos "bacharelados", a primeira turma a completar o curso vespertino. O orador, os participantes do "programa artístico", o paraninfo e o diretor, todos pertenciam ao referido curso. Diretor e professores da escola primária da Escola Alemã/Colégio Progresso não são nominados. A partir desse ano de 1933, as cerimônias de formatura passam a acontecer em dias diferentes, sendo as dos alunos que completavam as oito séries do período da manhã bem mais modestas e não se davam a ver ao público. Segundo a imprensa alemã, os convidados eram apenas aqueles pertencentes a "colônia alemã": membros da Associação Escolar, corpo docente, familiares e "amigos da escola". Consistiam as cerimônias de alguns discursos proferidos pelo diretor, a entrega dos diplomas e de algumas apresentações preparadas para a ocasião, que evidenciavam a perícia dos alunos na ginástica e no trato com o idioma alemão.

Os vínculos com a pátria *de origem* deveriam ser mantidos junto aos alunos que freqüentavam o período matutino, cabendo à escola desenvolver o caráter e as virtudes germânicas, garantir que a *nova geração* [fosse] *educada e treinada no espírito e na disposição alemã*.⁴⁰¹ Tais procedimentos criavam e reforçavam elos de amor e respeito para com o país de seus ancestrais, despertando no alunado a intenção de conhecê-lo:

Papai chegou em casa e disse que [...] [*um professor*] ia para a Europa. Então eu disse pra ele: "Ele vai viajar pra Alemanha?" "Vai." [*respondeu o pai*] "Eu quero ir junto com ele!" Pois foi uma luta pra me fazer compreender que não era possível eu ir com ele, tinham que fazer tudo quanto é tipo de artimanhas... Eu queria ir com ele pra Europa, pra Alemanha! Então meu sonho sempre foi, desde pequena, conhecer a Alemanha. Engraçado como isto está dentro da gente, né? Custou eu ir pra Alemanha, mas eu fui.⁴⁰²

⁴⁰⁰ GAZETA DO POVO, 19/12/1933, p. 3.

⁴⁰¹ EA/CP. Circular de propaganda..., 1933, p. 2-3.

⁴⁰² Luisa. **Entrevista**..., 10 set. 1998.

Pelo depoimento, é possível perceber que a escola transmitia para os alunos este sentimento de germanidade, o *Deutschtum*, internalizando-o. O conteúdo dos manuais escolares, as declamações, as apresentações teatrais, os provérbios, os cantos - todos em alemão - expressavam valores, exemplos e virtudes que deveriam ser cultivados, desenvolvendo a expressão corporal, a memorização, a disciplina. Em relação ao aspecto disciplinar, enfatizava-se a prática da ginástica, forjando o caráter, distraindo o espírito enquanto fortalecia a massa muscular. Transformados que foram em atores, ensaiados e treinados durante todo o ano letivo, os alunos trazem gravadas em suas memórias algumas destas apresentações:

Cada ano [a escola] apresentava alguma coisa. Então era cantos, ginástica dos meninos, [...] danças... Por exemplo, a gente fazia uma vez carrinho de mão com bonecas enfeitadas, um ano anterior fizeram com argola, [no outro com] bolas grandes, [...] e depois tinha ginástica: a gente fazia pirâmide, [...] me lembro que eu fui numa [pirâmide] e fiquei aqui em cima, [no ombro] do rapaz e aí, a gente segurava duas bandeiras. A gente ia de branco. Eram bonitas [as festas]! Ah, eu adorava!⁴⁰³



A festa da qual fala a depoente, com os carrinhos e as bonecas enfeitadas. Década de 1930. Acervo particular.



Grupo de alunos em uma apresentação teatral, durante as festas de encerramento do ano letivo. Década de 1930. Acervo particular.

O curso ginásial também se preparava com antecedência para o evento formal de entrega de diplomas. Em reunião no interior da escola, os alunos elegiam o paraninfo, os professores a serem homenageados, escolhiam uma comissão para tratar da organização das festas e decidiam sobre outros detalhes, como o quadro

de formatura que ficaria exposto, geralmente na vitrine de uma casa de comércio, com as fotografias dos formandos e dos professores homenageados, dando visibilidade à escola e orgulho para as famílias.⁴⁰⁴ Em 1937, o quadro simbólico de formatura, podia ser admirado na *Casa de Casemiras Chico*, à *Rua XV de Novembro*, número 229.⁴⁰⁵

Em nome da construção da nacionalidade, o Estado preocupou-se em desenvolver, sobretudo nos jovens, o espírito de civismo. Nos estabelecimentos de ensino, especialmente durante a Semana da Pátria, aconteciam as sessões cívicas nas quais se *cultua[va] a memória de todos os brasileiros que dignificaram a nossa terra*. Naquele ano de 1936, os alunos da Escola Alemã/ Colégio Progresso proferiram *orações entusiásticas de acentuado ardor cívico* e as comemorações culminaram com a festa nos salões da Sociedade *Sängerbund*, cujo programa constava de apresentação de *côro* dos alunos executando os hinos da Independência, da Bandeira e o Nacional. Seguiram-se as demonstrações de ginástica, declamações, e “palavras” dos professores sobre *homens e fatos de nossa história*.⁴⁰⁶

Valquiria Renk ao focar uma outra escola particular católica em Curitiba, o Colégio Bom Jesus, detectou no decênio de 1930, algumas comemorações realizadas em conjunto, por toda a colônia alemã curitibana. A Festa do Dia do Trabalho, por exemplo, contou com a presença não apenas dos alunos e professores, mas também, de indivíduos pertencentes ao consulado e a algumas associações, e na Consagração à Bandeira, uma missa foi rezada em sua homenagem.⁴⁰⁷

A bandeira, enquanto símbolo, estava presente na maioria das solenidades acontecidas no interior da Escola Alemã/Colégio Progresso, não somente a brasileira, mas também a bandeira alemã e o Hino da Alemanha. Enquanto escola “estrangeira”, “alemã”, como era classificada, ela também se fazia representar através dos símbolos das tradições que preservava, sem contudo deixar de tomar

⁴⁰³ Eugenia. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

⁴⁰⁴ Nos dias atuais, estes quadros podem ser encontrados no interior das escolas. Os da Escola Alemã/Colégio Progresso estão dispersos, mas alguns, em 1999, estavam expostos nas escadarias da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná, que herdou parte do acervo do chamado Colégio Progresso.

⁴⁰⁵ GAZETA DO POVO, 19/9/1937, p. 7.

⁴⁰⁶ GAZETA DO POVO, 5/9/1936; 8/9/1936.

parte das comemorações cívicas nacionais. Até ser proibida a ostentação de tais símbolos,⁴⁰⁸ este procedimento parecia não chocar as autoridades locais. Na inauguração do prédio escolar, em novembro de 1936, com a presença de Manoel Ribas e do Chefe de Polícia, foi inaugurado o salão nobre com os retratos do Presidente da República, do Governador do Estado, dos fundadores do colégio, dos diretores da Sociedade Escolar, juntamente com o de Adolfo Hitler.⁴⁰⁹

Sabe-se que no mesmo local foram também descerrados os *retratos de pioneiros da instrução de Curitiba*, numa homenagem prestada a aqueles que *acenderam as primeiras luzes no caminho* da cultura paranaense.⁴¹⁰ A pinacoteca escolar reverenciava o passado na figura dos primeiros mestres, alemães e brasileiros, e cultuava o presente nas imagens dos representantes dos dois Estados, Alemanha e Brasil.

O momento político, entretanto, não era favorável para a livre expressão deste material simbólico e, na escola, as tensões internas se faziam sentir. O grupo alemão representava-se como inamovível, com suas convicções arraigadas aliadas ao receio da *Entdeutschung*, a "desalemanização" de seus jovens.⁴¹¹ Por outro lado, com a instalação progressiva do curso ginasial, os alunos que não tinham ascendência germânica cresciam em número, e da mesma forma, os professores que os atendiam. As formas de pensar, os comportamentos, as expectativas não estavam orquestradas e as relações se estabeleciam num clima de tensões. Esta população escolar, "nacional", que se inserira no núcleo já constituído, passa a oferecer uma certa resistência às demonstrações de fervor a uma pátria que lhes era estranha, alimentada pelas noções de civismo e de sentimento de nacionalidade recém despertados, determinando o desenvolvimento de alguns mecanismos no campo das representações. Tal como aponta Roger Chartier, estas devem ser entendidas em termos de poder e dominação, pois "as percepções do mundo social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros,

⁴⁰⁷ RENK, V., **A educação dos imigrantes...**, p. 196.

⁴⁰⁸ Decreto-lei n.º 383, de 18/4/1838 que proibia portar ou ostentar símbolos estrangeiros.

⁴⁰⁹ ECO LITERÁRIO, n. 3, nov/1936, p. 1.

⁴¹⁰ GAZETA DO POVO, 6/10/1936, p. 1.

⁴¹¹ PAIVA, C. Escolas de língua alemã...., p. 14.

por elas menosprezados, a legitimizar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas."⁴¹²

Assim, em abril de 1936, a partir de uma iniciativa do professor do curso ginásial, Fernando Corrêa de Azevedo, foi fundado o Centro Literário Fernando Moreira, (CLFM) visando a incentivar alunos e ex-alunos à leitura e à expressão oral e escrita, ao mesmo tempo em que lhes oportunizava uma participação mais atuante na vida escolar. Ao tentar *desenvolver o gosto pela literatura, tornar a palavra fácil e desembaraçada aos seus membros, facilitar a divulgação dos trabalhos literários, incentivando assim a produção, estaria aperfeiçoando as difíceis artes da literatura e da retórica e despertando o interesse cívico pelos problemas nacionais e sociais.*⁴¹³

Seu programa se desenvolvia a serviço do engrandecimento literário, científico, artístico e cívico, fazendo-se reconhecer como um veículo de expressão da língua nacional. Suas reuniões eram mensais e preocupavam-se em promover pequenos concursos de oratória, de recitação de poesias, de apresentações de trabalhos escritos, com a entrega de prêmios. Para a primeira modalidade, por exemplo, sorteavam-se alguns temas relacionados com a História do Brasil, e os participantes tinham de cinco a dez minutos para preparar seu discurso. Os melhores trabalhos escritos receberiam, além dos prêmios, o direito a um espaço para afirmar sua competência: a publicação no seu órgão *oficial* de imprensa, o Eco Literário.⁴¹⁴

Este periódico veiculava as atividades promovidas pelo CLFM, como as sessões ordinárias e extraordinárias, os cinemas e excursões, com a participação de professores e alunos, o conteúdo de palestras proferidas na escola, algumas das práticas desenvolvidas pelo curso vespertino, artigos moralizantes e, sobretudo, os trabalhos dos alunos. A tematização destes girava em torno de um enaltecimento aos diretores, à pátria e às ações de seus heróis. O diretor do ginásio, Fernando Moreira, como "Membro Honorário", passou também a figurar na pinacoteca do salão nobre. Seu retrato pendurado na parede pretendia elevá-lo à condição de memorável, expondo-o e sacralizando-o, juntamente com outros pioneiros e representantes do estabelecimento de ensino e do Estado. Em 1937, a homenagem

⁴¹² CHARTIER, R. **A história cultural**.... , p. 17.

⁴¹³ CLFM. **Estatutos do Centro Literário Fernando Moreira**. Curitiba: A Cruzada, 1937, p. 5.

⁴¹⁴ Foram editados 20 números, de setembro de 1926 a novembro de 1941, nas oficinas gráficas da Penitenciária do Estado e na tipografia de João Haupt.

foi reforçada durante o evento "Semana Fernando Moreira", por ocasião de seu aniversário.



Uma das reuniões promovidas pelo CLFM, no segundo andar do edifício escolar. A platéia ouvia atentamente as palavras do orador e podia admirar os retratos dos heróis nacionais, em consonância com as palavras do quadro maior: "Nas manifestações da juventude deve pairar acima de tudo a imagem da Pátria." À frente, junto à mesa, um aluno segura a bandeira do CLFM. Fotografia de 1941. Acervo particular.

O que se percebe, pelas manifestações, é uma situação de confronto, a partir de procedimentos equivalentes; uma imposição de uma identidade própria em oposição àquela até então estabelecida; uma demarcação de fronteiras no interior do estabelecimento escolar que reitera a idéia de uma mudança na hierarquização do corpo docente. As diferenças se estabeleciam também a partir de sistemas simbólicos, em meio a concorrências e competições, distinguindo os grupos. "As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio."⁴¹⁵

⁴¹⁵ CHARTIER, R. **A história cultural...**, p. 17.

Neste sentido, outros mecanismos diferenciadores foram sendo acionados pelo grupo de jovens estudantes e seus professores. Quatro anos após sua fundação, foi inaugurada a bandeira do Centro Literário, ocasião para um programa de comemorações, um ritual legitimando coisas e relações já sabidas.⁴¹⁶ Sua confecção, em seda, contara com a cotização de alunos e professores e incluía *um distintivo em campo azul, representando a beleza do céu que nos cobre e a concretização de um dos desejos do CLFM, um símbolo que regerá daqui por diante os seus destinos*. Sua presença afirmaria um distanciamento da cultura escolar desenvolvida durante décadas e de sua característica mais visível, sua linguagem.

O emblema, ideado e desenhado pelo ex-aluno Luís Pilotto, foi publicado no



jornal, juntamente com os significados de seus símbolos, permitindo seu entendimento, enfatizando que o *estilizador* não esquecera de incluir *os louros colhidos pelo Centro Literário*. *Ao fundo se esboça o Brasil, como símbolo de civismo; o pinheiro imponente e magestoso, representa o Paraná; o Livro e a pena representam a literatura; o microscópio, a ciência; o discóbolo, o esporte, e a lira, a arte. Literatura, civismo, arte, ciência e esporte, cinco palavras que para o Centro Literário Fernando Moreira, significam o motivo das suas atividades.*⁴¹⁷

O jornal editado pelo CLFM afirma sua posição favorável à nacionalização e permite entrever a dicotomia interna existente. Impondo-se como guardião de uma cultura legítima, em seu último número, o jornal publicou frases de Olavo Bilac e de Rui Barbosa que alertavam sobre os perigos causados pelo descuido com o idioma nacional.

⁴¹⁶ DA MATTA, R. **A casa e a rua**. ..., p. 33.

⁴¹⁷ ECO LITERÁRIO, n. 19, set/1941, p. 2; n. 20, nov./1941, p. 4.

As fronteiras lingüísticas e culturais, cada vez mais demarcadas, traduziam-se também em certas falas, por parte de indivíduos representativos da autoridade, que ficaram marcadas, como demonstra este depoimento:

O professor [...], mas isso já foi no Colégio Progresso, na aula de geografia, ele disse pra nós... tinha muito aluno que não era de origem alemã, mas tinha muitos de origem germânica no colégio. Ele disse pra nós: "Vocês não são brasileiros. Brasileiro é uma mistura do português, do índio, do negro, e vocês não se misturam! Precisam se miscigenar pra algum dia vocês serem brasileiros!" E esse aí era um dos professores, assim, de mais nível que tinha lá, sabe. [...] No ginásio do Colégio Progresso, os descendentes dos alemães eram hostilizados pelos outros alunos. Éramos taxados de "quinta-coluna", e isso era diário.⁴¹⁸

3.3 NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA ESCOLA

O código cultural comum estabelecido e a imposição de um novo cenário construíam sentidos para uma ordenação do espaço, inclusive o urbano, identificado com o imaginário oficial. A cidade produtiva, próspera, civilizada previa um planejamento do setor viário, disciplinando o tráfego, descongestionando o centro. Cada espaço público deveria demarcar a presença do Estado e as praças transformar-se-iam em palco do poder catequizando a população.⁴¹⁹ Dentro desta moldagem, Curitiba foi analisada por técnicos que iriam propor algumas alternativas para minimizar seus problemas e fazer-lhe face à imagem de capital. Alguns estudos preliminares demonstraram que seria necessária uma ligação entre o norte e o sul da cidade, sugerindo o alargamento da Rua Barão do Cerro Azul. Com o recuo do alinhamento predial, a frente do terreno onde estava situada a Escola Alemã/Colégio Progresso seria desapropriada, como podemos ver pela planta e a explicação dada pelo próprio jornal:

⁴¹⁸ Ralph. **Entrevista...**, 23 mar. 2002.

⁴¹⁹ LINS, P. Agache e o método ..., p. vii-xxi.



A avenida norte-sul, projeto de alargamento da Rua Barão do Serro Azul
 Fonte: Gazeta do Povo, 7/4/1940.

No desenho [...] o leitor verificará a importância de comprometimento. A linha pontilhada será o futuro alinhamento predial, quinze metros para trás do atual. Serão sacrificados alguns prédios novos e muitos pardieiros, mas serão aproveitados os espaços vazios do Grupo Tiradentes, a velha Delegacia Fiscal, que vai ser demolida, da Praça 19 de Dezembro e o jardim do Colégio Progresso. Um lado da Avenida Candido de Abreu ficará alinhado pela futura avenida.⁴²⁰

Sendo assim, no mês de setembro, com a presença do Prefeito, Sr. Rosaldo Gomes de Mello Leitão, do Diretor do departamento jurídico da Prefeitura, Sr. Theophilo Moreira Garcez, e dos membros da Sociedade Colégio Progresso,⁴²¹ foi assinado o termo de cessão de uma faixa de terreno pertencente à escola, nos seguintes termos:

1ª - A Sociedade "Colégio Progresso" representada por sua diretoria, no propósito de colaborar com a administração municipal, faz por este termo cessão de uma faixa de terreno em toda a extensão da frente de sua propriedade sita a rua Barão do Cerro Azul, n.º 500 (quinhentos) com 44m. (quarenta e quatro metros) de frente e fundos necessários ao novo alinhamento da futura avenida Barão do Cerro Azul com uma área aproximada de 528m² (quinhentos e vinte e oito metros quadrados).

2ª - Como compensação o Município fará todos os serviços de remoção do muro existente para o alinhamento e cancelará o débito referente a impostos devidos ao Município pela Sociedade cedente na importância de 20:198\$600 (vinte contos, cento e noventa e oito mil e seiscentos réis), conforme consta das informações prestadas na petição citada. [...] ⁴²²

Pelo teor do documento confirma-se a gravidade da situação financeira da escola. A "compensação" aludida teria chegado em momento propício, abonando a dívida com

⁴²⁰ GAZETA DO POVO, 7/4/1940, p. 1.

⁴²¹ Presentes no ato Fernando Augusto Moreira, presidente; Ernesto Sigel, tesoureiro; e Erico Heckmann, secretário. Ausente o antigo diretor, Carlos Scheil, um dos presidentes da Sociedade constituída em 1938.

⁴²² CURITIBA. PREFEITURA MUNICIPAL. **Protocolo** n. 4.111, 26 jun. 1940. Acervo da Casa da Memória.

a Prefeitura e talvez se pudesse pensar em concretizar alguns projetos pendentes, como a construção do novo prédio, postergada desde a década de 1920.



A faixa de terreno cedida à municipalidade compreendia o jardim em frente ao edifício escolar. Agosto de 1940. Fotografia: Domingos Foggiato. Fonte: Gazeta do Povo, 19/5/2002, p. 11.

O ano de 1942, entretanto, iniciou-se com o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha, e no dia seguinte, as primeiras prisões contra indivíduos alemães foram efetuadas.⁴²³ A repressão policial foi se intensificando, gerando conflitos e denúncias por parte da população, fechavam-se sociedades, revistavam-se casas apreendendo armas, munições, rádios, livros, quadros, objetos pessoais, através da ação policial. *O afundamento de quatro navios brasileiros por piratas do eixo* provocou inúmeras manifestações contra as pessoas originárias daqueles países.⁴²⁴ *A massa popular* visava atingir as sedes comerciais e industriais de *súditos* alemães, japoneses e italianos, que foram parcial ou totalmente destruídas, e as manifestações continuaram até a madrugada.

Numa certa noite, aquela baderna que se verificou aí na cidade... tentaram quebrar, quebraram vidraças lá de casa. Mas daí um funcionário, que nós tínhamos alugado essa casa de um cidadão, um judeu que era dono de uma tinturaria ao lado. [...] Daí um dos funcionários dele disse: "Não, não, aqui não é, aqui é judeu, etc." Aí o

⁴²³ TOEDTER, N. ... **E a guerra**..., p. 13-15.

⁴²⁴ **Boletim Informativo** da Casa Romário Martins, out/1995, p. 5-6.

pessoal foi embora, foi pro centro da cidade fazer o quebra-quebra ali, o Garmatter... invadiram tudo, todas aquelas firmas e as lojas na XV de Novembro.⁴²⁵

Diante dos acontecimentos, o Delegado da Ordem Política e Social, Valfrido Pilotto, foi chamado para uma reportagem, declarando:

Compreende-se perfeitamente que os patriotas em face á situação atual, sejam tomados de ímpetos de ação cívica no sentido de demonstrar a revolta que lhes explode no íntimo, pelas fortes agressões nazistas, e de manifestar, também, estar imperecível e forte, como sempre, á chama do devotamento pátrio. Gostaríamos, nós os da Polícia, poder mostrar a todos esses bons e resolutos brasileiros, o quanto nos temos desdobrado em tarefas úteis pela segurança nacional e em golpes implacáveis contra a 5ª coluna e os seus multiformes meios de agir. Aliás, confortamos a cooperação que todos nos tem trazido, e que é, seguramente, resultante da ação indormida e enérgica que o Governo do Estado e seus auxiliares vêm desenvolvendo e da qual todos estão podendo sentir os efeitos. [Sobre as prisões] vai isto como informação estatística: sobem a quasi uma centena. Posso assegurar-lhe, - é o que interessa - , dentre os elementos que lá na Casa de Detenção se acham curtindo as suas claras ou disfarçadas ideologias de traidores do Brasil, está a maioria dos próceres e os mais perigosos.⁴²⁶

Para aqueles que viveram estes momentos, as representações do período são verbalizadas, avaliando os acontecimentos passados com as ferramentas adquiridas durante suas trajetórias de vida:

A guerra era uma coisa injusta porque... como minha mãe, ela veio menina pra cá, ela se sentia brasileira, e nunca ela se sentiu tão estrangeira como na época da guerra.⁴²⁷

Queriam que meu pai se naturalizasse e meu pai não quis se naturalizar. Ele disse: "pátria não é uma camisa que você põe e tira e eu já tô morando aqui, tenho casa aqui, bens aqui, casei com uma brasileira e tenho filhos brasileiros, por lei, eu já sou brasileiro, então não preciso me naturalizar."⁴²⁸

Meu pai foi preso também. Porque tinha alguém que estava interessado no cargo dele [...] e daí acharam milhões de coisas, entraram em nossa casa, tiraram livros, rádio, levaram tudo. E ele ficou preso por três anos. Ele ficou aqui em Curitiba e depois foi para a Ilha das Flores, daí ele foi para São Paulo e depois foi para a Ilha Grande no Rio. [...] Quando voltou, bem mais velho, de cabelinho branco já, foi trabalhar [...] e lá ele faleceu.⁴²⁹

⁴²⁵ Adolpho. **Entrevista...**, 22 jun. 1998.

⁴²⁶ GAZETA DO POVO 19/3/1942, p. 2.

⁴²⁷ Landa. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

⁴²⁸ Eugenia. **Entrevista...**, 21 mar. 1998.

⁴²⁹ Ines. **Entrevista...**, 19 nov. 1997.

No contexto desta situação, durante os anos de 1942/1943, a Escola Alemã/Colégio Progresso completa seu processo de descaracterização. Um documento de época nos informa que após a prisão de um dos ex-diretores da Sociedade Escolar a direção da escola ficou inteiramente em mãos do Professor Moreira. Os depoimentos dos ex-alunos dão conta que alguns professores do curso matutino passaram a exercer suas funções em suas residências ou em outros colégios particulares. O curso vespertino ainda era ofertado e o professor Scheil continuava a dar aulas para os alunos de ginásio, entretanto, alguns depoentes lembram da dificuldade deste em se fazer entender no idioma português. Uma de suas falas freqüentes, no sentido de chamar a atenção dos alunos para fazerem apontamentos das aulas para uma consulta posterior, dizia: "Buros para o futuro será senão notícia!" ou seja, "burro no futuro será aquele que não tomar notas!"⁴³⁰ O mesmo professor, "por falar muito pouco o português, a gente não entendia. Ele queria ajudar no quadro e aí ficava tudo "zero a zero". [...]. Não se entendia o que ele falava e não se sabia o que ele estava escrevendo."⁴³¹

Teria sido apenas este o professor remanescente do que havia sido a *Deutsche Schule*? A imprensa escolar noticiou que o referido professor *achou que seria um dever seu tornar-se brasileiro*, e que havia se naturalizado *expontaneamente, num gesto altamente dignificador*.⁴³² A documentação visitada lista apenas o seu nome em meio ao de vários outros que ministravam aulas para o curso ginásial, durante o ano de 1942. Ela também nos informa que novos estatutos haviam sido redigidos para que fossem aprovados em assembléia do dia 4 de junho de 1942 e publicados pela Imprensa Oficial em 17 de junho do mesmo ano, anulando os antigos, que não puderam ser localizados. De acordo com o artigo 16, do novo estatuto, a extinção da sociedade poderia ocorrer em qualquer época pelo voto de dois terços dos sócios presentes à Assembléia Geral, convocada extraordinariamente para esse fim, devendo, nesse caso, ser o seu patrimônio entregue a um estabelecimento de ensino, a critério da assembléia.

Documentos cartorários, por outro lado, mostram que a então Faculdade de Medicina do Paraná, em reunião ocorrida em 10 de junho de 1942, havia estudado a

⁴³⁰ Ricardo. **Entrevista...**, 11 out. 2001.

⁴³¹ Zico. **Entrevista...**, 30 nov. 1997.

possibilidade de agregar a escola ao seu patrimônio, tomando para si a responsabilidade de todo o passivo e ativo e comprometendo-se a continuar com o curso secundário.⁴³³ No final do mesmo ano, em 22 de dezembro, a Sociedade Colégio Progresso reuniu-se em assembléia, com vinte e seis membros, para discutir sobre a dissolução da sociedade. Mesmo com outras propostas a serem analisadas, foi decidido que o patrimônio da sociedade seria cedido à Faculdade de Medicina do Paraná a qual garantiria os direitos de continuidade dos professores e funcionários do colégio, sendo na ocasião nomeada uma comissão até que se fosse firmado o acordo, o que ocorreu em 15 de janeiro de 1943.⁴³⁴ Iniciava-se o processo de transferência dos bens pertencentes à Sociedade Escolar, mantenedora da Escola Alemã/Colégio Progresso, para a Faculdade de Medicina. Dentre eles, a área adquirida por aquela, em 3 de janeiro de 1927, onde mais tarde seria construído o Hospital de Clínicas.

O edifício escolar da Rua Barão do Serro Azul continuou abrigando apenas o Colégio Progresso, ou seja, o ensino ofertado em português, todavia, em 1944, estava em construção um prédio, à Rua Coronel Dulcídio, n.º 638, para onde seria transferido o colégio.⁴³⁵

No novo local, o estabelecimento de ensino deixou de atender ao público, pouco tempo depois, como nos fala um depoente: "O que houve, mais tarde [...] foi uma política [...] de não continuar o colégio. [...] Foi simplesmente fechado. Havia uma secretária lá que foi encarregada de... quando vinham fazer matrícula, dizia: "Olha, não tem mais, não vai funcionar esse ano." Então o pessoal foi... diluindo, sabe, foi desaparecendo e não houve mais freguesia."⁴³⁶

As obras de alargamento da Rua Barão do Serro Azul urgiam ser continuadas e optou-se pela demolição do edifício escolar. Os planos urbanísticos

⁴³² ECO LITERÁRIO, n. 14, jun/1938, p. 1. O fato não impediu que, em 27/12/1938, o Serviço de Nacionalização da 5ª Região Militar o tivesse julgado "pernicioso e adepto do nazismo". DEAP (PR). DOPS, ficha 38.457.

⁴³³ OFÍCIO DE REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS, 1, Curitiba. Doc. n. 6606, lv B-6, fl. 552.

⁴³⁴ OFÍCIO DE REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS, 1, Curitiba. Doc. n. 6604, lv B-6, fl. 53-54v., e doc. n.º 47, lv de notas, fl. 121-125.

⁴³⁵ Em 1944, ofertavam-se os cursos "Primário, Pré-Ginasial, Ginásial (1º ciclo), Clássico e Científico (2º ciclo)" com "selecionado corpo docente". O Curso Comercial, criado em 1936 e funcionando no período noturno, passou a denominar-se "Academia de Comércio Progresso" sendo anexada à Faculdade de Direito do Paraná". O DIA, 18/6/1944, p. 9; EA/CP. ESCOLA ALEMÃ/COLÉGIO PROGRESSO. **Históricos escolares, recibos, pedidos de matrículas, "certidões de exames", diplomas.** Curitiba, 1940, 1941, 1942, 1945.

de 1940 haviam sido alterados. O carvalho ainda resistiu por algum tempo habitando solitário a paisagem urbana, mas também acabou sendo derrubado para preparar o lugar para a modernidade: um conjunto de elementos que divulgariam os ideais cívicos e a pujança econômica paranaense. Como parte de um projeto comemorativo ao Centenário de Emancipação Política do Paraná, em 1953, a nova Praça Dezenove de Dezembro foi inaugurada.

Antonio Cesar Santos realizou um trabalho de pesquisa junto aos moradores de Curitiba para detectar qual o juízo daqueles em relação às transformações urbanas presenciadas. Pelas respostas ele pôde perceber que a Praça Dezenove de Dezembro era reconhecida como depositária de uma memória oficial, representada como inauguradora de um tempo novo, divisora de águas entre a "Curitiba de ontem", e a "Curitiba de hoje", esta fundada em 1953.⁴³⁷

Os frios monumentos de pedra e cimento pretenderam pasteurizar o local em nome do progresso. A imagem da "velha Escola Alemã" bem como as roseiras, as "peladas" com "bolas de meia", os sons dos risos dos "alemãezinhos de cara sardenta", as tonalidades mutantes dos "cabelos ruivos a trepar pelas orelhas", e dos "olhos coloração azul-castanho" desbotam no tempo, evocados de quando em vez, pelo saudosismo de alguns.⁴³⁸ Como documento, restaram algumas fotografias, sem identificação, descobertas ao acaso, clamando por uma compreensão do que está ausente. Enquanto lugar, a Escola Alemã/Colégio Progresso seria representada apenas nas memórias dos que ali vivenciaram sua experiência escolar, sinalizando para alguns aspectos significativos de sua cultura, aqui analisados.

⁴³⁶ Adolpho. **Entrevista...**, 22 jun. 1998.

⁴³⁷ SANTOS, A. **Memórias e cidade...**, p. 61-63.

⁴³⁸ TOURINHO, L. Curitiba dos meus verdes anos. GAZETA DO POVO, 29/8/1997, p. 6.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar as iniciativas educacionais desenvolvidas e mantidas por um grupo de imigrantes alemães e/ou seus descendentes, no interior da Escola Alemã/Colégio Progresso, para compreender em que medida a escola se ajustou ao paradigma oficial e suas formas de persuasão política.

Ao longo do trabalho, verificou-se que enquanto os elementos germânicos buscavam uma maior inserção e representatividade na sociedade local, colocando-se como sujeitos hifenizados e acentuando seus contornos, o Estado brasileiro visava seu fortalecimento e a unidade política da nação, inscrevendo a presença de uma genealogia de "origem" e impondo a assimilação dos elementos "exógenos" à ela, ou seja, o nacionalismo estava sendo forjado pela exclusão.

Vimos também que a manutenção da língua alemã se tornara fator de vida ou morte cultural para os elementos germânicos, sua marca de pertencimento étnico. Vinculadas a questões mais amplas, envolvendo interesses do Estado alemão, as associações de apoio às escolas particulares - cujo ensino se processasse no idioma alemão, divulgando e fomentando nas novas gerações o sentimento de germanidade - solidificavam suas estruturas, naquele momento. Por outro lado, este fator se contrapunha ao modelo de escola oficial que estava sendo implantado, a escola única que cultivaria hábitos de ordem e de operosidade, promoveria o saneamento cultural e desenvolveria os valores cívicos, através da educação.

No contexto desta mudança política, a Escola Alemã/Colégio Progresso também passava por um processo de redefinição. Ela desejava identificar-se como representante de valores étnicos e, preocupada com a educação da juventude, dentro destes moldes, alavancava algumas negociações complexas que pudessem ser articuladas ao discurso disciplinador, promovido pelo Estado. Seu ensino primário - com a introdução paulatina do bilingüismo - e o secundário - implantado gradativamente, nos moldes propostos pelas leis vigentes, com currículo e idioma nacionais, mas sob sua supervisão e disciplina - só poderiam vir a beneficiar o alunado, e, por extensão, o Brasil.

Inicia-se então um período que prima pela contradição. De um lado o ensino nos moldes ofertados pela Alemanha, com professores alemães, em sua maioria, cuja principal preocupação era a de formar o jovem dentro do "espírito alemão", de

outro, em obediência ao sistema nacional, um ensino que formasse cidadãos brasileiros, ministrado por professores de nacionalidade brasileira.

Os dois padrões culturais, ali implantados, produziram um certo "estranhamento" nas interações processadas dentro do estabelecimento escolar. A concorrência de pretensões e prioridades foi sendo acentuada na proporção que o momento político, as imposturas e as medidas repressivas alavancadas pelo Estado intensificavam-se, e a disparidade numérica entre os grupos "germânico" e o "nacional" aumentava. No conflito de autoridades, percebeu-se a fragmentação do primeiro - portador de uma "tradição" e de uma anterioridade - e o fortalecimento do "outro" - representante da vontade oficial - proporcionando condições para a construção de imagens antagônicas, no interior da escola, o deslocamento de posições hierárquicas e o redirecionamento de sua cultura escolar.

Pelas fronteiras diferenciais, foi sendo construída - de forma errática - a representação de uma escola híbrida, segmentada, sem referências. Ao torná-la visível, percebeu-se uma imagem duplicada, sem identidade que, no início da década de 1940, permitiu sua alienação. Seus contornos, aqui delineados, sugerem que, naquele momento, sua representação simbólica caracterizava-se pela ambivalência e incapacidade de articulação. O desabamento de seus valores e significados foi o elemento facilitador para que, estatutariamente, se lhe traçassem outros rumos para sua vida, já agonizante.

Esta pesquisa não pretendeu abarcar todas as possibilidades de análise a respeito da Escola Alemã/Colégio Progresso. Ao interpretar seu itinerário, pelo viés da cultura escolar, evidenciou-se um campo de conflitos que suscita outros questionamentos, permitindo o desenvolvimento de novos trabalhos. A documentação visitada oferece condições para a continuidade das investigações e um diálogo com outras áreas de pesquisa, no campo da Educação, da Psicologia, da Arquitetura, para citar alguns. Ao longo dos anos em que atuou, a Escola Alemã/Colégio Progresso desenvolveu seu projeto educacional, difundindo uma cultura alemã, mas também se apresentou como alternativa de escolarização para o elemento nacional e este estudo espera ter contribuído para dissipar o clima de silêncio existente em torno desta experiência escolar.