

**VALQUIRIA ELITA RENK**

**A EDUCAÇÃO DOS IMIGRANTES ALEMÃES CATÓLICOS DE CURITIBA  
(1896 – 1938). O ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO BOM JESUS**

**CURITIBA**

**2.000**

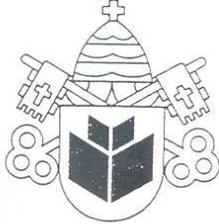
**VALQUIRIA ELITA RENK**

**A EDUCAÇÃO DOS IMIGRANTES ALEMÃES CATÓLICOS DE CURITIBA  
(1896 – 1938).O ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO BOM JESUS**

Trabalho apresentado como requisito de conclusão no Curso de Mestrado em Educação, área de concentração Filosofia e História da Educação no Brasil, na PUCPR.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel

**CURITIBA**

**2.000**



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NÍVEL DE MESTRADO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.**

Exame de Dissertação n.º 198

Aos quatro dias do mês de agosto de dois mil, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "A EDUCAÇÃO DOS IMIGRANTES ALEMÃES CATÓLICOS DE CURITIBA (1896-1938). O ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO BOM JESUS", apresentada por **Valquiria Elita Renk**, ano de ingresso 1997 para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel	<i>Maria Elisabeth Blanck Miguel</i>
Prof. Dr. Lúcio Kreutz	<i>Lúcio Kreutz</i>
Prof. Dr. Deoclécio Antonio Scherer	<i>Deoclécio Antonio Scherer</i>

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel	Conceito	A
Prof. Dr. Lúcio Kreutz	Conceito	A
Prof. Dr. Deoclécio Antonio Scherer	Conceito	A
	<b>Conceito Final</b>	<b>A</b>

Observações da Banca Examinadora:

*O texto é rigoroso, denso e argumentativo, metodologicamente bem delineado. Destaca-se a capacidade redacional e de reflexão. Prima pelo encadeamento coerente da argumentação e pela inter-relação com a atual entre Educação, Antropologia e História. A banca recomenda a publicação do trabalho.*

*M. Amélia Sabbag Zainko*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Sabbag Zainko  
Diretora da Área de Educação  
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

## AGRADECIMENTOS

A caminhada para a concretização desta dissertação não foi solitária. Muitos foram os que contribuíram para que este trabalho se realizasse, mas, algumas pessoas muito especiais, agradeço imensamente.

À Profa. Dra. Maria Elisabeth B. Miguel, pela dedicação, empenho, paciência, compreensão e partilha de angústias e alegrias.

Aos Funcionários do Arquivo Histórico do Colégio Bom Jesus ( Prof. Ernani, Dona Edite e Tomas), pelo acesso às fontes.

À Arlene Renk, pela leitura atenta de grande parte desta dissertação e também pelo diálogo, discussões e incentivo.

À Marcia Porto pela leitura minuciosa e apontamentos.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em História da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelas discussões e partilha dos percalços da caminhada.

À colega de trabalho e amiga Eliane Ferretti pelos momentos de troca.

Aos meus familiares pela compreensão e esforço para que este trabalho se concretizasse.

Aos Freis João C. Arns e Anselmo München pelas contribuições valiosas.

Ao Educardo e João Marcelo pela compreensão e apoio imprescindíveis à conclusão deste.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	4
1.2.2 Contextualização do problema .....	4
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	12
1.3.1 Hipótese de Pesquisa .....	14
1.3.2 Objetivos de Estudo .....	15
1.4 REVISÃO DE LITERATURA .....	16
1.4.1- Uma discussão necessária: As Teorias da Etnicidade e a Experiência, como fundamentos teóricos da pesquisa sobre Educação dos Imigrantes.....	23
1.5 TRABALHO COM AS FONTES .....	28
1.6 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	32
<b>2. O BRASIL NO SÉCULO XIX E OS IMIGRANTES</b> .....	34
2.1 O SÉCULO XIX NO BRASIL : UM PERÍODO DE MUDANÇAS E A ENTRADA DOS IMIGRANTES ALEMÃES .....	35
2.2 A BIPARTIDAÇÃO RELIGIOSA DA COMUNIDADE ALEMÃ .....	46
2.3 A POLÍTICA IMIGRATÓRIA BRASILEIRA.....	51
2.4 A POSIÇÃO DA IGREJA CATÓLICA FRENTE À PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E DAS IDEOLOGIAS DO SÉCULO XIX .....	56
2.5 A SITUAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DA ALEMANHA NO FINAL DO SÉCULO XIX .....	70
2.6 O MOVIMENTO DE RESTAURAÇÃO NA ALEMANHA .....	77

2.6.1 A importância da escolaridade para os alemães.....	85
2.7 AS REAÇÕES AO PROJETO DE RESTAURAÇÃO CATÓLICA NA ALEMANHA: ILUSTRAÇÃO (AUFKLAERUNG) E KULTURKAMPF .....	92
2.8 CURITIBA : CIDADE QUE RECEBEU OS IMIGRANTES .....	95
<b>3. O ENSINO NO COLÉGIO BOM JESUS E A MANUTENÇÃO DA ETNICIDADE E DA FÉ RELIGIOSA.....</b>	<b>103</b>
3.1 A LÍNGUA ALEMÃ NAS ESCOLAS E A MANUTENÇÃO DA ETNICIDADE.....	105
3.2 AS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS ALEMÃS E A LIBERDADE DE ENSINO NO BRASIL .....	118
3.3 AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE PARA A MANUTENÇÃO DA FÉ RELIGIOSA .....	127
3.4 A ESCOLA E A COMUNIDADE ALEMÃ : O CURRÍCULO ESCOLAR REFLETIA AS NECESSIDADES DAS ATIVIDADES RELACIONADAS AO COMÉRCIO E INDÚSTRIA.....	132
3.5 DISCIPLINA E QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA .....	135
<b>4. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO .....</b>	<b>140</b>
4.1 AS LEIS, O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ E A FORMAÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA.....	141
4.1.1 As leis educacionais, o ensino da língua nacional e o perigo alemão.....	145
4.2 A GUERRA COMO FATAOR DE MUDANÇAS NA ROTINA DA ESCOLA ALEMÃ (BOM JESUS).....	160

4.3	DAS CAMPANHAS PELO USO DA LÍNGUA NACIONAL ATÉ A POLÍTICA DE NACIONALIZAÇÃO: UM PERÍODO DE ATRITOS .....	180
4.4	A POLÍTICA DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E O RECRUDESCIMENTO DAS TENSÕES ÉTNICAS .....	189
4.5	A EXTINÇÃO DAS ESCOLAS ESTRANGEIRAS .....	204
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	216
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	221
	<b>FONTES DOCUMENTAIS</b> .....	229

## RESUMO

Esta dissertação apresenta como tema a educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba, no período de 1896 até 1938. Privilegiou-se o estudo do Colégio Bom Jesus, desde a sua fundação até a extinção das escolas estrangeiras, durante o Governo de Getúlio Vargas. Esta escola tinha um projeto pedagógico semelhante ao das escolas da Alemanha e era uma instituição que preservava os valores étnicos, principalmente através do ensino em língua alemã e das atividades curriculares e extra curriculares.

O presente foi elaborado a partir do seguinte questionamento: como caracterizou-se a escola para a comunidade alemã de Curitiba e quais foram os fatores que fizeram a mesma abandonar um modelo que se espelhava no padrão de escolaridade elementar da Alemanha, para adotar um padrão com características da escola brasileira. Objetivamos analisar a trajetória histórica do Colégio Bom Jesus, demonstrando que, enquanto escola confessional e étnica, fez parte de um projeto maior da Igreja Católica para a manutenção da fé e também da identidade cultural alemã. Ao longo da pesquisa comprovamos que para esta comunidade étnica, a escola e outras instituições da comunidade, como a Igreja e a imprensa, eram instituições que propiciavam a manutenção da identidade étnica.

As fontes documentais, o jornal Diário da Tarde e o Der Kompass e também a legislação educacional nos possibilitaram analisar as mudanças na ênfase, no

Colégio Bom Jesus, desde a sua fundação, como uma escola alemã até constituir-se numa escola com características das escolas nacionais. Também analisamos as relações interétnicas entre a sociedade brasileira e a comunidade de imigrantes alemães, que às vezes tornavam-se mais visíveis e emergentes e outras vezes menos visíveis. Nos períodos das Guerras Mundiais é que estas tornaram-se mais tensas. Em 1938, com a política de nacionalização do Governo Vargas e conseqüentemente com a extinção das escolas estrangeiras, a mesma adota um modelo pedagógico conforme das escolas brasileiras.

## 1. INTRODUÇÃO

No final do século XIX, importantes mudanças sociais, políticas e econômicas ocorreram no Brasil, como a libertação dos escravos, a Proclamação da República, a separação do Estado e da Igreja Católica e a entrada dos imigrantes europeus como mão-de-obra. Por influência das idéias republicanas instituiu-se o casamento civil e religioso, o ensino laico e a liberdade de culto.

A vida social, no Brasil, até o século XIX, se organizava num contexto agrário e comercial e no início do século XX, já apresentava pequenos índices de industrialização e urbanização. Os proprietários rurais que até então constituíam a classe dominante, passam a dividir o aparelho de Estado com a burguesia urbana.

A sociedade brasileira tornava-se mais complexa com a República, do que no período escravocrata. "Existia já uma pequena burguesia, em si heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados e padres, os militares, (...) uma burguesia industrial ensaiando os primeiros passos e todo um contingente de imigrantes na zona urbana que se ocupava de profissões que definiam classes médias.(...) (ROMANELI, 1986, p. 41).

Nos núcleos urbanos do Paraná já vinha se formando uma camada intermediária da população, que desenvolveu-se em torno das atividades econômicas, como a "mineração, o comércio de tropas muares e criação de gado,

a indústria extrativa e o comércio da erva-mate, e finalmente a exploração da madeira do pinho (...) (WACHOWICZ, 1984, p. 3 e 4). Sobre a industrialização do Paraná, David Carneiro Filho, citado por MIGUEL (1997, p. 51), considera que foi um processo pioneiro no Brasil, pois concretizou-se no final do século XIX, com indústria da erva-mate. Ainda segundo MIGUEL, neste período, o poder no Paraná estava nas mãos das oligarquias agro-industriais, vinculadas à indústria (mesmo que incipiente) e ao comércio da erva-mate. Esse processo começou a formar uma camada intermediária da população, vinculada ao trabalho no comércio, no setor bancário, na produção e transporte de barricas. Com a urbanização, a camada intermediária é um segmento que impulsionará a necessidade da escolarização, por trabalhar na indústria ou no comércio, atividades em que esta escolarização torna-se necessária. Para WACHOWICZ (1984), a reivindicação da educação escolar no Paraná, só ocorreu no final do século XIX, quando a vida urbana tornou-se mais expressiva, com a modernização da indústria do mate e a influência da imigração européia.

Quando o Paraná se emancipou de São Paulo, no século XIX, necessitava de uma política de ocupação do seu território, fato este que foi estimulado pelo governo, com apoio às imigrações européias. Em Curitiba, se instalaram imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, russos e outros, que formaram colônias nos arredores da cidade. A comunidade alemã se organizou na região já urbanizada, localizada próxima do centro, compondo-se de um segmento da população que tinha um trabalho vinculado às atividades consideradas urbanas, como a indústria e o comércio.

Deparando-se com um quadro de precariedade das escolas públicas, os grupos de imigrantes não esperaram a ação do governo para as instalações escolares para seus filhos. Criaram-nas com características de identificação com o país de origem, ensinando a língua materna e os costumes da Pátria distante. Estas escolas foram construídas com o esforço da comunidade, que mantinha o professor e também a escola. O ensino da língua estrangeira era priorizado ao ensino da língua nacional, caracterizando uma situação específica de escolas estrangeiras no Brasil, que se mantinham com o apoio comunitário. Muitas dessas escolas eram confessionais e pertenciam às congregações religiosas européias que vieram ao Brasil para manter um espaço que pertencia à Igreja Católica no Brasil Colônia e Império.

No período colonial a Igreja Católica "foi introduzida no Brasil mediante o modelo de Cristandade, cuja base repousa na união Estado-Igreja. A Igreja incorpora-se ao projeto político colonial lusitano e é instrumentalizada a seu favor" (AZZI, 1981, p. 39-40). Este modelo foi denominado de Cristandade de catolicismo afro-luso-ameríndio, que, com a entrada dos imigrantes passa a conviver com o catolicismo de raízes francesas, alemãs, italianas, polonesas (ZULIAN, 1998, p.95). A imigração ao Brasil ocorreu no mesmo período de novas orientações no interior da Igreja Católica, consubstanciado no projeto de romanização do catolicismo (resumidamente podemos dizer que era uma campanha em defesa da infalibilidade do Papa e da restauração do poder central de Roma).

A separação do Estado e da Igreja significou que outras confissões religiosas tiveram a liberdade de se instalar no Brasil, fato este que provocou uma reação da Igreja Católica não só contra outras religiões, mas, também em relação

à novas idéias, com a intensificação de um trabalho de missões e de escolas confessionais católicas .

Dentro deste contexto é que situa-se a questão da educação da escola alemã católica no Paraná, que foi instalada com o objetivo de atender primeiramente este grupo étnico, respeitando as diferenças religiosas.

## **1.2. PROBLEMA DE PESQUISA**

### **1. 2.1. Contextualização do problema**

O final do século XIX e o início do século XX constitui-se de um período muito importante na história do Paraná. Formou-se a burguesia ligada à modernização da indústria da erva mate, que constituiu-se de um segmento da população que trabalhou com atividades vinculadas ao comércio e à indústria e também um período de desenvolvimento da urbanização. É neste quadro que entraram em cena inúmeros grupos de imigrantes europeus, que muito contribuíram para a economia paranaense, com o trabalho agrícola nas colônias,

com a produção de hortigranjeiros nos arredores de Curitiba e com o desenvolvimento das indústrias e do comércio.

Os imigrantes alemães fizeram parte da história de uma Curitiba já urbana. Pelo espaço geográfico que ocuparam na cidade, observamos que formaram um grupo predominantemente urbano, cujas marcas da ocupação ainda se encontram presentes hoje, como a título de exemplo poderíamos citar: o Clube Concórdia, a Sociedade Rio Branco, o Colégio Martinus, as Igrejas Evangélicas de Confissão Luterana das ruas Inácio Lustosa e Carlos Cavalcanti, e outras que já não existem mais, como a Fundação Müller, a Cervejaria Leitner, Teatro Hauer e tantas mais que nos remetem ao final do século XIX e início do século XX.

A clivagem religiosa dos imigrantes alemães, entre católicos e luteranos, se fez presente desde o início da chegada dos imigrantes no Brasil. As escolas confessionais (mantidas as diferenças religiosas) foram um instrumento de manutenção da fé. Os imigrantes quando estão num país distante guardam consigo os seus valores culturais, como a língua e a fé, principalmente, como esclarece RENK (1997, p.41) “o grupo étnico toma alguns traços culturais para definir-se enquanto tal, para realizar seu trânsito no mundo social e na convivência com outros.”

No campo de difusão das idéias, também foi um período muito rico na produção de novas formas de pensar. A educação, por influência republicana, se pretendia desvinculada da Igreja e apregoava o ensino laico nas escolas públicas. O debate entre o ensino laico e religioso era efervescente no Brasil Republicano. Em termos econômicos observaremos que a burguesia industrial começava a se implantar no país. “Do ponto de vista do ideário, a república nasceu sob a

influência e inspiração do positivismo(...) opunha-se explicitamente ao ideário católico (...) buscava-se superar a tradição clássica das humanidades” (SEVERINO, 1986, p. 76). Este é um período em que observamos um grande esforço da Igreja Católica para ampliar o número de escolas e garantir com isso o ensino da fé cristã. “Em Curitiba, no momento imediatamente posterior à Proclamação da República, travou-se intensa batalha entre os jornais, na qual positivistas - aliados aos maçons – disputavam com os católicos conservadores o predomínio do pensamento da cidade(...)” ( PEDRO, 1997, p. 293).

A educação do início do século pretendia “disseminar a moral, difundir a ética e a fé, enaltecer o progresso e o trabalho: distribuir a disciplina e a ordem, incentivar o civismo e introduzir a saúde e a higiene” (TRINDADE, 1992, p. 20). A fé, o trabalho e o progresso estiveram presentes no ideário republicano visando a manutenção da ordem social. É importante observar que no Brasil Republicano, o discurso do progresso começa a ser explicitado<sup>1</sup>.

A presente pesquisa tem por tema o estudo da educação católica dos imigrantes alemães em Curitiba, com o recorte histórico do Colégio Bom Jesus, que foi a primeira escola destinada aos filhos dos imigrantes alemães católicos nesta cidade. A mesma será entendida como uma escola étnica e confessional.

Dentre as escolas existentes em Curitiba, aprofundaremos a questão da educação para este segmento da sociedade, em especial do Colégio Bom Jesus, que foi a primeira escola destinadas aos filhos dos imigrantes alemães nesta cidade. Ela foi fundada como uma escola alemã em terras brasileiras, com o

---

<sup>1</sup> Para melhor entendimento ler: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola e a República. São Paulo: Editora Brasiliense, Série : Tudo é História, 1989.

objetivo de atender especificamente esta clientela. Ao longo dos seus cem anos de história, mudou de nome e também de clientela. Mas, no momento histórico, em que os imigrantes alemães católicos, em Curitiba sentiram a necessidade de uma escola para os seus filhos, esta foi desenvolvida conforme os moldes das escolas alemãs e não nos padrões das escolas públicas brasileiras.

No período a ser estudado, nos interessa conhecer como eram as relações da sociedade curitibana com a comunidade alemã e a necessidade desta comunidade com a educação de seus filhos, criando uma escola com este objetivo.

Entendemos por *imigrantes alemães* o grupo de imigrantes e seus descendentes procedentes da Europa Germanizada, de outros Estados brasileiros e do interior do Paraná. Neste trabalharemos usaremos o termo *imigrantes alemães*, sem fazer a distinção entre alemães nascidos na Alemanha e teuto-brasileiros.

Consideraremos os imigrantes alemães como um grupo étnico, manteve a identidade cultural, principalmente através da família, da escola e da igreja. O grupo étnico é definido por BARTH, como uma população que:

- a) se perpetua por meios biológicos;
- b) compartilha de valores culturais fundamentais, postos em prática em formas culturais num todo explícito;
- c) compõem um campo de comunicação e interação;
- d) tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem.” ( BARTH, in POUTIGNAT e STREIF- FENART, 1998, p. 189-190)

Portanto foram os próprios imigrantes alemães que procuravam preservar os elementos culturais que os identificam com a Pátria de origem e mantiveram essa identidade, também através do currículo das escolas alemãs.

BARTH, considera que a partilha de uma cultura comum é a característica mais significativa na identificação étnica. Assim, é importante considerar que, ao analisarmos uma escola étnica, devemos levar em consideração um dos valores tidos como mais importantes para a manutenção da identidade, que são o uso da língua alemã em casa, na escola e na igreja.

Até o ano de 1896, os imigrantes alemães de Curitiba, sem a diferenciação religiosa, mantiveram seus filhos na Escola Alemã de Curitiba (Deutsche Schule), que funcionava na casa pertencente à Comunidade Evangélica de Confissão Luterana, desde 1869. O ensino “estava vinculado à religião (...), construída a casa pastoral, também na década de 1870, foram ocupados os andares superiores para funcionamento das classes” (NADALIN, 1974, p. 22). Enquanto não havia uma escola para os filhos dos imigrantes alemães católicos, os mesmos estudavam na escola da comunidade luterana. Os católicos reclamavam um espaço para o ensino da religião para seus filhos. Em correspondência datada de 1896, à Diretoria da Deutsche Schule, o Padre Auling, solicitava “que as crianças de confissão católica que estudam nesta Escola Alemã, poder ministrar ao menos duas horas semanais do ensino religioso” (ARNS, 1996, p. 15). Pedido este negado. Com isto fica visível que o ensino religioso era uma das metas da Igreja Católica, e então, a necessidade de uma escola para esse fim. Portanto não bastava uma escola alemã para atender essa comunidade, era necessário que ela fosse confessional católica.

A reação da Igreja Católica contra a modernidade e a instrução laica, faz parte de uma ação planejada a partir de Roma, onde a vinda das Ordens Religiosas ao Brasil e era “uma etapa de planejamento bem elaborado e em escala mundial. Tratava-se para a Igreja de um processo de recuperar um lugar central na sociedade, de modo a evitar o perigo de sua destruição institucional” (MANOEL, 1996, p.50). De Roma eram ditadas as regras filosóficas e morais para os católicos da América. As políticas de combate à modernidade que começaram a se “esboçar nos séculos XV e XVI, adquiriram contornos definitivos após a Revolução Industrial e Revolução Francesa “(MANOEL, 1996, p. 40-41). Essa política de combate à modernidade justifica porque no final do século XIX e início do século XX, um grande número de ordens religiosas vieram ao Brasil, especialmente para cuidar da educação dos imigrantes. A educação da Igreja Católica, neste período no Brasil, foi trazida pelas Ordens que atendiam especificamente a educação de meninos e meninas separadamente.

O que a sociedade e a Igreja Católica entendiam por modernidade?

“Moderno, naquela altura do século XIX brasileiro, significava mais que máquinas, ferrovias, eletricidade, bancos. Significava também, e sobretudo, extensão de direitos civis para todos, inclusive às mulheres (...) . Foi, no entanto, no grupo dos católicos (...) que a repulsa pela idéia de emancipação feminina se tornou clara e vigorosa” ( MANOEL, 1996, p. 31).

Se a modernidade era assustadora numa sociedade conservadora, não é difícil compreender porque junto com os imigrantes europeus vinham as ordens religiosas e as escolas católicas. “Há na posição católica toda uma proposta educativa de fundo moral que opõem fé e razão, apoiada no sentimentalismo e na

via do dogma e do ritual” (TRINDADE, 1992, p. 41). Havia também a concepção de escolas e currículos diferenciados para meninas e meninos, como se as humanidades clássicas se identificam com a educação feminina e o domínio das ciências naturais e da matemática fossem atribuídos aos rapazes.

Os imigrantes alemães luteranos de Curitiba, no final do século XIX, tinham uma escola que era freqüentada pelas crianças alemãs, então, se fazia urgente e necessário construir uma escola alemã para as crianças católicas de Curitiba, pois “percebe-se que os imigrantes alemães de fato vieram cômicos da importância da escola” (KREUTZ, 1994, p. 154). A comunidade alemã de Curitiba, encontrou aqui escolas públicas para matricular seus filhos, inclusive já havia a Escola Normal, fundada em 1870. Mas, o que a fez construir uma escola alemã católica, foi, porque as crianças já freqüentavam a escola alemã luterana. Portanto não era o quadro de falta de escolas com que os imigrantes alemães católicos se deparam e sim de uma escola que atendesse os interesses específicos de manutenção da fé católica e da cultura alemã.

As escolas alemãs contribuíram para a manutenção da identidade cultural deste grupo étnico no Brasil e a escolaridade fazia parte de uma tradição já existente na Alemanha e na Prússia, desde o século XVII. No Brasil, os imigrantes alemães, não esperavam as iniciativas governamentais para a construção de escolas para os seus filhos e tomaram a iniciativa de construí-las e mantê-las,” (...) não se resignando à falta de escolas, já que o governo não lhas dava, multiplicavam (...) as particulares” (WILLEMS, 1980, p. 276) Vê-se que a escola tornou-se um elemento cultural, até mais importante que a língua portuguesa, pela tradição da escolaridade trazida da Europa.

Em Curitiba a organização da comunidade alemã luterana, em 1870, tinha a sua escola, sendo que esta e a construção de uma Igreja, foram uma das primeiras medidas tomadas pelo grupo.

O uso da língua alemã em casa e na escola foi um elemento da identidade étnica que permitiu a manutenção de uma identidade cultural deste grupo no Brasil. "O uso cotidiano da língua alemã, a organização escolar comunitária ou religiosa ( com ensino em alemão) , (...) da intensidade da vida social expressa pelas muitas associações que assumiram forte caráter étnico" (SEYFERTH, 1994, p. 14-15). A manutenção da língua materna, tinha um significado de coesão do grupo, de auto-identificação e de diferenciação com relação aos brasileiros e aos outros grupos étnicos. Podemos observar que no Colégio Bom Jesus, enquanto havia uma identidade étnica, o ensino era ministrado em língua alemã. Também a identidade com a Alemanha se manteve até a década de 30 e se traduzia em atividades curriculares e extra-curriculares, que sustentavam as relações culturais com a Pátria de origem.

### 1. 3. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

No contexto da recente proclamação da República no Brasil, que foi nomeado o primeiro Bispo do Paraná, Dom José de Camargo, com “ a tarefa de renovar a Igreja nos Estados do Sul “ (ARNS, 1996, p. 11). Foi ele quem valeu-se da ação do Padre Auling<sup>2</sup> para nomeá-lo secretário da Diocese de Curitiba e também fundar uma escola para as crianças alemãs de Curitiba. Dentre deste quadro é que consideraremos o Colégio Bom Jesus como uma escola étnica alemã, porque foi fundado em 1896, pelo Padre Auling, com o nome de “*Katholische Deutsche Volks-schule zu Curitiba* ” (*Escola Católica Elementar Alemã de Curitiba*). Assim, a primeira tarefa do Padre Auling foi a de “ congregar os alemães em uma associação ( ... ) e fundou a Comunidade Alemã Católica (...) com seu apoio pode o Padre fundar a 11 de maio de 1896, uma escola destinada aos filhos dos alemães católicos” (PICCOLO, 1980, p. 14). Inicialmente esta era uma escola mista e em 1903, com a volta de Padre Auling à Alemanha os Padres Franciscanos assumiram - na. Então ela foi dividida em duas : a ala masculina que ficou a cargo dos Padres Franciscanos e a ala feminina, com as Irmãs da Divina Providência (vindas da Alemanha) . Isto demonstra o quanto o espaço educacional e religioso era caro à Igreja Católica e neste contexto então compreenderemos o seu empenho em não perdê-lo para outras confissões religiosas ou para o ensino laico.

Havia toda uma identificação da cultura alemã com a escolaridade de seus membros, com a manutenção do uso da língua alemã pela comunidade e com o trabalho comunitário. Em muitas comunidades alemãs “o primeiro trabalho coletivo foi a construção do templo, (...) ao qual se acostumava anexar uma escola..” (ROCHE, 1969, p. 673). Esta identificação da cultura com a religião alemã também se concretizou na organização de um sistema escolar (das escolas teuto-brasileiras).

A língua alemã e a religião tinham um grande valor simbólico entre os imigrantes, pois por meio destes valores culturais se perpetuaria a cultura germânica: “ A língua não era considerada mero instrumento de transmissão, mas simbolizava os Evangelhos (...) A fusão dos valores religiosos e étnicos motivava a oposição à perda da cultura germânica, cuja base era religiosa e que determinava em grande escala a organização escolar” ( WILLEMS, 1980, p.288).

Sendo as escolas confessionais uma realidade para a sociedade paranaense do final do século XIX e início do século XX, passamos a refletir sobre a seguinte questão: de como caracterizou-se a escola para a comunidade alemã de Curitiba e quais foram os fatores que fizeram a mesma abandonar um modelo que se espelhava no padrão de escolaridade elementar da Alemanha, para adotar um padrão com características da escola brasileira, no período delimitado entre 1896 até 1938. Tomaremos como estudo de caso o Colégio Bom Jesus.

O problema de pesquisa estimula indagações:

---

<sup>2</sup> Padre Francisco Auling, era um sacerdote alemão, secular, que chegou a Curitiba no final do século XIX, e fundou a Comunidade Católica Alemã e a primeira escola católica alemã de Curitiba.

- a) Como as relações entre a escola, a Igreja, a imprensa e as famílias alemãs se desenvolveram e se modificaram no período em estudo?
- b) Como a identidade étnica se manteve através do currículo e das práticas pedagógicas, por um certo período e depois foi sendo abandonada , até constituir-se como uma escola confessional com características nacionais?
- c) Com relação ao Colégio Bom Jesus: como a legislação educacional contribuiu para a sua mudança ?
- d) Como a manutenção da língua alemã no currículo escolar, enquanto uma expressão da etnicidade, contribuiu para manter a identidade étnica do grupo, nas suas relações com a sociedade brasileira?

### 1. 3. 1 - Hipótese de Pesquisa

Temos como hipótese direcionadora do estudo:

- a) Apesar de ser uma escola confessional católica, considerada uma instituição universal, neste caso, visava atender em primeiro lugar a comunidade alemã e depois a população brasileira, preservando a cultura de origem.

### 1.3.2 Objetivos de Estudo

- a) Analisar a trajetória histórica do Colégio Bom Jesus, desde a sua fundação até 1938.
- b) Analisar a importância da escola étnica dentro da comunidade alemã.
- c) Compreender a importância do ensino, da formação pedagógica dos professores, de um currículo diferenciado e do material didático para a escola em estudo.
- d) Compreender a importância da manutenção da língua alemã no currículo, como um elemento de manutenção da identidade étnica.
- e) Analisar como a escola confessional e étnica manteve relações sociais com a comunidade alemã de Curitiba e como estas foram se modificando nos momentos de crise.
- f) Demonstrar que a escola sendo confessional e étnica, fez parte de um projeto maior da Igreja Católica para manter um espaço social, político e cultural para deter o avanço do ensino laico e das escolas protestantes.
- g) Analisar a importância de uma escola confessional para a manutenção da fé católica e da identidade cultural alemã em Curitiba, no período de 1896 até 1938.
- h) Analisar a contribuição da escola, através de atividades curriculares e extra-curriculares, na manutenção da identidade étnica da comunidade.

- i) Destacar a importância da imprensa na divulgação do cotidiano escolar e das divergências com a sociedade brasileira e a comunidade alemã no período de nacionalização das escolas.

#### 1.4. REVISÃO DE LITERATURA

A especificidade do objeto de pesquisa, a educação dos imigrantes alemães católicos, em Curitiba, no contexto do final do século XIX e início do século XX, nos levou a fazer o caminho de primeiro selecionar as fontes documentais de pesquisa, para então delimitar o tema. Neste processo, a princípio, pensávamos em estudar a educação das meninas alemãs imigrantes, mas, devido às dificuldades de acesso às fontes, mudamos o tema. Na trajetória de busca de maiores referenciais sobre a educação dos imigrantes alemães, nos deparamos com outro problema: o trauma ficado em decorrência do processo de nacionalização do ensino, em 1938, ainda hoje gera desconfianças desta comunidade. Assim, a busca de dados referentes ao período delimitado nesta

pesquisa, na Comunidade Luterana Evangélica de Curitiba, foi infrutífera. Oficialmente não existem mais documentos sobre as escolas daquele período, mas, a pesquisa em arquivos particulares, exige um tempo maior de convivência com o grupo estudado, para que não exista qualquer desconfiança sobre o uso dos dados. Diante desta situação, o Colégio Bom Jesus, de imediato pôs a disposição o seu Arquivo Histórico, recentemente organizado, com o apoio das famílias de alunos e ex-alunos, pois o incêndio ocorrido em 1921, destruiu grande parte dos documentos. Afirmamos então, que foi de muita valia conhecer os arquivos organizados no Colégio Bom Jesus, de Curitiba, que já é uma escola centenária, para delimitar-mos o tema e o período a ser pesquisado.

Na reconstituição do quadro social econômico sobre a entrada dos imigrantes no Paraná, nos deparamos com a referência de que em meados do século XIX, a cidade já era alvo da atenção dos imigrantes alemães. NADALIN (1974, p. 16-18), aborda esta questão, enfatizando a localização geográfica deste grupo, situados em pequenas chácaras ao norte, noroeste e nordeste da cidade e na área urbana, dedicando-se às atividades comerciais e industriais. Neste sentido, a comunidade alemã, em grande parte se instalou na área já urbanizada, próxima do centro.

Inúmeros imigrantes alemães aqui chegados, já desenvolviam um trabalho relacionado ao comércio e à indústria. "Entre os imigrados havia um contingente apreciável de camponeses e membros das classes trabalhadoras urbana (...) Mas também havia entre eles artesãos, técnicos especializados, refugiados políticos, pequenos empresários, intelectuais (...) (SEYFERTH, 1994, p. 13). Em Curitiba,

também trabalharam em atividades relacionadas ao comércio e à indústria, predominantemente urbanas.

Os imigrantes alemães no Sul do Brasil eram em grande número luteranos. Este fato abriu um precedente para que aqui professasse a sua fé e pudessem expandir o protestantismo. Para a Igreja Católica isto representava a perda de um espaço social, religioso e educacional. Como reação à entrada de imigrantes não católicos no Brasil, temos o registro de um grande número de escolas católicas construídas próximas dos núcleos e colônias de imigrantes. Desta forma as ordens religiosas acompanhavam espiritual e materialmente os estrangeiros aqui chegados, fundavam com as comunidades étnicas as escolas para os seus filhos e continuavam o trabalho de missão. Escola e Igreja estavam unidas no processo de manutenção da fé, "a doutrinação católica era uma das poucas, se não a única ação educativa que atingia o povo" (MANOEL, 1996, p. 54). Assim, havemos de considerar, que a instalação das escolas confessionais nos núcleos de colonização de estrangeiros contribuiu significativamente para a formação moral, religiosa educacional da sociedade brasileira.

Com a Proclamação da República, a liberdade de culto foi instituída, pois entre os imigrantes luteranos a fé também era ensinada nas suas escolas confessionais. A educação dos filhos era um valor social e cultural que estava presente nas comunidades alemãs do Sul do Brasil. Estes "davam ênfase toda especial à questão escolar e insistiam fortemente na mesma, de modo que sua iniciativa se tornou singular para o contexto do país" (KREUTZ, 1994, p.150). A título de ilustração podemos citar, que no Rio Grande do Sul, no início do século XX "os imigrantes alemães haviam organizado, na região rural do Estado, uma

rede de 1.041 escolas comunitárias com 1.200 professores. Praticamente não havia analfabetos nessas comunidades teuto-brasileiras “ (KREUTZ, 1994, p.149).

Frente à abertura de escolas confessionais não católicas e da institucionalização do ensino laico nas escolas públicas, a Igreja Católica intensificou o seu trabalho religioso. “A partir de 1891, intensificava-se a vinda de religiosas estrangeiras, em sua maioria francesas e italianas (....). A Igreja, através dos Bispos, preocupados com o avanço do protestantismo e com a educação laica investe fortemente na vinda dessas congregações para Brasil” (NUNES, 1997, p. 492). Uma das formas de deter esse avanço era através da educação dos meninos e meninas. As ações da Igreja Católica foram planejadas a partir de Roma e a vinda das Ordens Religiosas foi parte de “uma etapa de planejamento bem elaborado e em escala mundial. Tratava-se para a Igreja de um processo de recuperar um lugar central na sociedade, de modo a evitar o perigo de sua destruição institucional “ (MANOEL, 1996, p. 50). De Roma eram ditadas as regras filosóficas e morais para os católicos da América. Portanto, desde os séculos XV e XVI, com a Contra –Reforma, as políticas de combate à modernidade foram se esboçando e se intensificaram a partir das Revoluções Francesa e Industrial.

A tentativa de delimitar o objeto de pesquisa, nos remeteu à busca de uma conceituação sobre o que seria ser imigrante alemão no Brasil. Na leitura da obra **Os alemães no Sul do Brasil**, escrita por um grupo interdisciplinar de pesquisadores, como educadores, antropólogos, sociólogos e historiadores, nos reconstitui a trajetória deste grupo, desde os primeiros tempos de colonização até a sua presença e de seus descendentes no espaço urbano, há pelo menos 170 anos. O presente livro faz uma reflexão muito profunda sobre o processo de

formação de uma cidadania e nacionalidade teuto-brasileira, em especial nos seguintes artigos: “*A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica*” de Giralda Seyfert ; “*Escolas de imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica*” de Lúcio Kreutz e “*Nacionalidade e cidadania*” de René E. Gertz. A leitura deste livro nos forneceu subsídios para pensar sobre a questão : o que é ser alemão? Como se constrói e se mantém essa identidade? Quais são os valores culturais considerados importantes e como identificam este grupo?

Quando nos deparamos com a necessidade de compreender melhor como este grupo se relacionou com a sociedade brasileira, Emílio Willems, em **A aculturação dos alemães no Brasil**, utilizando-se dos métodos sociológicos de pesquisa, nos fornece um quadro muito detalhado sobre a contribuição germânica na formação do Brasil. O autor, faz o recorte para a especificidade dos elementos que compõem a cultura dos imigrantes alemães e como estes elementos se mantiveram ou se modificaram com as relações deste grupo com a sociedade brasileira. Este trabalho é uma referência necessária a qualquer estudo sobre a questão dos imigrantes no Brasil.

Para melhor compreendermos a relação do Estado do Paraná com a educação, o livro de Lilian A. Wachowicz **A relação Professor-Estado no Paraná Tradicional**, nos traz um exaustivo estudo sobre a legislação e a documentação oficial, que se produziu de 1853 a 1930. A análise dos Relatórios de Governo de outros documentos nos possibilitaram compreender como foram as relações entre o Estado e os Professores no período em que a economia paranaense passava de agrária e exploratória para industrial e urbana. No segundo capítulo, encontramos um ítem sobre as escolas de estrangeiros e nos

subsídia no conhecimento da realidade destas escolas no Estado do Paraná, como o uso da língua estrangeira, a iniciativa comunitária para a construção das escolas étnicas, foram características dos imigrantes alemães, poloneses e italianos.

Para compreendermos o projeto de escolarização das Igrejas Católica e Luterana no Brasil, o livro **O Professor Paroquial** de Lucio Kreutz, foi de fundamental importância. Neste, o autor analisa toda a herança cultural da escolaridade que os alemães trouxeram ao Brasil e o como mantiveram a herança cultural perpetuada através da escola, igreja, imprensa e comunidade.

A antropóloga Giralda Seyferth, no livro **Nacionalismo e Identidade étnica** analisa profundamente a forma de colonização alemã no Vale do Itajaí (SC). Esta obra contribuiu de forma muito significativa para que compreendêssemos como se construiu o nacionalismo na Alemanha e também como as Associações, a comunidade, a escola perpetuaram o Deuschtum (valores de germanidade) no Brasil.

Os historiadores já se debruçaram mais sobre o tema dos imigrantes no Paraná. Aqui, nos deteremos em dois autores que no momento nos parecem mais significativos : Ranzi e Nadalin. Serlei M. F. Ranzi, na tese de doutorado **Alemães Católicos – um estudo comparativo de família em Curitiba ( 1850-1919)**, analisa através dos registros paroquiais da Igreja da Ordem e também do Convento de São Francisco , em Curitiba , os casamentos inter e intra – étnicos, a fecundidade e a formação das famílias. Este estudo contribui por ter considerado a delimitação do grupo em função da germanidade e da religião. O professor Sérgio O . Nadalin, pesquisou sobre os alemães luteranos em Curitiba. Já publicou

inúmeros artigos sobre o tema e a sua dissertação de mestrado e a tese de doutorado “ **Une Paroisse d’origine germanique au Bresil: la communauté evangelique lutherienne a Curitiba entre 1866 et 1969**” sobre a mesma temática. Nestes trabalhos, Nadalin fez um estudo aprofundado sobre a Comunidade Luterana de Curitiba, desde a sua organização até 1969. Ele analisa as relações dentro deste grupo e com a sociedade brasileira, como a comunidade se organizou para fundar a escola, o seu cemitério, a manutenção da língua alemã e os atritos entre o grupo. Para a educação são importantes as referências que ele faz sobre a primeira escola alemã luterana e as relações entre a educação, o associativismo, a religião e a comunidade.

Quando o Colégio Bom Jesus completou cem anos de existência em Curitiba, o Frei João C. Arns, editou o livro “ **Uma escola centenária em sua moldura histórica**”, onde reconta a história da instituição através de documentos, fotografias e depoimentos de ex-alunos, ex-professores. É um livro de muita importância pois traz cópias de documentos muito antigos como o diário do Padre Auling, fundador da Escola. É um trabalho minucioso sobre o cotidiano da escola que nos permite fazer uma leitura das relações entre os alemães de Curitiba com a sociedade, com a Igreja e com a imprensa. É uma leitura de referência para o tema em estudo, pois traz em detalhes os problemas, as perspectivas e os sucessos obtidos durante a sua trajetória histórica.

#### 1.4.1 – Uma discussão necessária : As Teorias da Etnicidade e a Experiência, como fundamentos teóricos da pesquisa sobre a Educação dos Imigrantes

Neste trabalho procuramos fazer um diálogo teórico entre a antropologia e a história para a compreensão da educação em uma escola de imigrantes. Isto se faz necessário pois são áreas das ciências humanas que discutem a questão étnica e que nos fornecem subsídios teóricos para compreendermos com mais clareza a temática da educação em uma escola de imigrantes.

Para este estudo nos utilizaremos das **Teorias da Etnicidade**, principalmente em Poutignat e Streiff-Fenart (1998) e a **Experiência**, em Thompson (1981), visto que os estudos atuais das ciências humanas preconizam por este diálogo entre as diferentes, mas complementares áreas do conhecimento.

Quando um grupo étnico se relaciona com outro, mantém a sua identidade, o que implica em estabelecer critérios “para determinar a condição de membro e os meios de assinalar e excluir os membros do grupo” (BARTH, 1969, p.15). A isto o autor atribui o termo limite étnico. Para identificar quem é membro de um grupo ou não, havemos de considerar que a auto-atribuição e a atribuição dos outros é fundamental. A atribuição de imigrante alemão e quem é assim identificado pela sociedade brasileira é necessária nos estudos das relações interétnicas.. A identidade étnica nas relações entre os grupos, tende a se exprimir como um sistema de oposições e contrastes. A identidade contrastiva

"parece se constituir na identidade étnica (...) à base da qual esta se define. Implica na afirmação do *nós* diante dos *outros*. Quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. (CARDOSO, 1975, p. 5).

Podemos então considerar que a identidade étnica emerge nos contatos interétnicos, em situações ou contextos específicos, onde os grupos assumem uma posição de negação de outras identidades que não a do seu grupo. Isto ficou bem explícito quando os imigrantes alemães no Brasil, assumiram a sua identidade étnica em contraste com a identidade de brasileiro. Assim, para CUNHA (1986), os grupos étnicos não podem ser definidos a partir da sua cultura, mas, nas relações interétnicas.

As fronteiras étnicas não são rígidas e inflexíveis, mas, produzidas e reproduzidas no decorrer do processo das interações sociais. Assim, elas se expandem ou se contraem em função "da escala de inclusividade na qual se situam e da pertinência, localmente situada, de estabelecer uma distinção entre nós/eles" (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 157-158).

Entre os imigrantes alemães de Curitiba, faz-se mister esclarecer que a clivagem religiosa em alguns momentos, serviu como elemento de diferenciação dentro do grupo e em outros momentos isto não foi importante. Para a imprensa brasileira, quando se tratava da questão dos imigrantes alemães em situação de contraste com a sociedade brasileira, não fazia diferença a religiosidade. Para a comunidade de imigrantes alemães havia de ser considerada a diferença religiosa, principalmente porque cada uma tinha a sua escola e seus espaços de culto. Para os católicos (e também alemães católicos) a construção de uma escola étnica

católica era significativa no contexto da realidade brasileira, pela questão da laicização do ensino que perpassava o ideário nacional.<sup>3</sup> Assim, além dos valores étnicos, a escola católica, significava o reavivamento da fé e também o ocupação de um espaço social.

A utilização e a manipulação das categorias étnicas irão determinar a emergência da identidade étnica e esta só se faz em situações de contato com outros grupo étnicos. Neste sentido, "a cultura é simultaneamente um aspecto de interação concreta e o contexto de significação desta mesma interação; ela é posta em movimento nas relações humanas como a condição que torna essas mesma relações significativas" (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 110). Em situações de crise, como nos períodos de guerra, a imprensa brasileira registrou acontecimentos nos quais a emergência da identidade étnica ficava muito visível. A língua alemã tornou-se um símbolo da diferença e também um limite étnico, pois havia em Curitiba jornais em língua alemã, igrejas e escolas deste grupo étnico.

A etnicidade é vista como um "idioma", onde são comunicadas as diferenças culturais, nos contextos de interação. Para POUTIGNAT e STREIFF-FENART (1998), as relações ocorrem em contextos interétnicos e não com grupos étnicos. Ou seja, é a situacionalidade quem define como serão os relacionamentos. As situações de mundo particular não existem senão nas situações interacionistas. Portanto, para compreendermos as relações e as emergências de identidade étnica ou dos limites étnicos, é preciso conhecer a

---

<sup>3</sup> A respeito do ideário nacional e a laicização do ensino, ler CARVALHO, Marta M.C. de. A Escola e a República. Série "Tudo é História", no. 127, São Paulo, Brasiliense, 1989.

situação social em que os imigrantes alemães estavam inseridos. Não é ao acaso que emergem as identidades étnicas, elas são acionadas em situações sociais que tem uma significação especial, como nos momentos de crise ou de guerras.

Para BARTH (1969), a mobilidade das pessoas e o contato cultural é que problematizam a emergência e a persistência dos grupos étnicos, enquanto unidades que se identificam pela manutenção das suas fronteiras. Desta forma, quando o mesmo coloca o foco da análise na fronteira, é a etnicidade que assegura a unidade efetiva do grupo. Assim, se compreende porque a comunidade alemã e as escolas étnicas tanto se empenharam em manter os valores da etnicidade ou o *Deustschtum* (valores de germanidade) .

Portanto, para se compreender a escola situada numa comunidade étnica, é necessário que se analise a situacionalidade deste grupo étnico com a sociedade brasileira, como os seus membros se identificam e são diferenciados e também as ações efetuadas para manter a fronteira étnica. Portanto, se a identidade étnica é contrastiva, o caminho será a abordagem relacional de *imigrantes alemães e brasileiros* do período estudado entre 1896 até 1938.

Trabalharemos com a experiência escolar de um grupo étnico e para isso nos valem também do apoio teórico de THOMPSON. Para ele,

“A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes tem novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas estão presas: na prisão, pensam de modo diverso sobre as leis . Frente a estas experiências gerais, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença “( THOMPSON, 1981, p. 17).

Ele contesta a redução das disciplinas em grandes esquemas explicativos, como o modo de produção e determinismo econômico. No seu entendimento, através da experiência histórica, os sujeitos podem ser reinseridos na História.

“E quanto à ‘experiência’ fomos levados a reexaminar todos esses sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão, sistemas que o próprio rigor da disciplina, em Ricardo ou no Marx de O Capital visa excluir: parentesco, costumes, as regras visíveis e invisíveis de regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de denominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, instituições e ideologias – tudo o que, em sua totalidade, compreende a ‘genética’ de todo o processo histórico, sistemas que reúnem todos, num certo ponto, na experiência humana comum, que exerce ela própria (...) sua pressão sobre o conjunto “ (THOMPSON, 1981, p. 189)

A experiência só pode ser experimentada por cada um, não é possível um vivenciar a experiência pelo outro. Assim, quando analisarmos uma escola étnica, devemos considerar que foi uma experiência social, vivenciada por um grupo étnico, num determinado contexto social. O valor da experiência só pode ser determinado por quem a vivenciou. Para THOMPSON, as pessoas vivem as experiências como sentimentos e lidam com estes sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares, de parentesco, valores ou nas convicções religiosas.

Assim, no seu entendimento, cada experiência é **uma experiência** e não somente **a experiência**. Portanto, só os grupos étnicos que foram atingidos com a política de nacionalização, durante o Governo Vargas, é que podem definir como lidaram com estes sentimentos e esta situação. Somente com a existência de escolas étnicas é que a sociedade brasileira pode lutar pelo que considerava

como a desnacionalização da infância, influenciar as autoridades para a modificação das leis e também proibir o uso de línguas estrangeiras.

A leitura das obras acima citadas, entre outras, nos permitiram construir e delimitar o tema da presente pesquisa, leituras estas que foram clareando a questão e nos possibilitando analisar as fontes de pesquisa.

### 1.5. O TRABALHO COM AS FONTES

Quando trabalhamos com a pesquisa histórica temos a necessidade de recorrer à inúmeras fontes produzidas na época estudada, para poder reconstruir as relações sociais do período estudado. Portanto, as fontes documentais de pesquisas tem um papel fundamental para podermos reconstituir os quadros sociais. A análise das fontes nos revelam a forma de pensar e de viver de uma época. Para isso se faz necessário recompor o perfil do grupo em estudo, tanto nas suas relações com a sociedade como também na manutenção de uma cultura étnica.

O advento da República, a separação entre o Estado e a Igreja, trouxe uma disputa pelos espaços sociais e em especial, a educação. A imprensa tornou-se um espaço para divulgação das idéias. Os jornais foram registrando as discussões presentes no cotidiano da sociedade. A leitura dos jornais da época nos permitiram compreender e analisar as questões delimitadas como importantes para este estudo.

Para este estudo, analisamos o jornal *Der Kompass (A Bússola)*, publicado pelos frades franciscanos, publicado em língua alemã, com caracteres góticos e o jornal *Diário da Tarde*, que circularam durante todo o período em estudo. A seleção destas duas fontes de pesquisa foi em decorrência da escassez de documentos da escola em estudo, como Livros de Registro de Matrícula, Livros de Atas de Reuniões, em decorrência do incêndio de 1921, por ser o jornal um meio de comunicação importante para a comunidade e por retratar a forma de pensar de quem nele escrevia.

O *Diário da Tarde* foi selecionado por ter circulado durante todo o período de estudo, pois nesta época muitos outros periódicos iniciaram e saíram de circulação e o *Der Kompass*, por ser específico da comunidade católica alemã de Curitiba.

O *Diário da Tarde*, iniciou as publicações em Curitiba, em 1899 e circulou até 1952. Era de propriedade de E. Correia e considerado como um jornal moderado, ante os clericais e os anti-clericais. A busca da verdade era seu objetivo, com relativa isenção política, pois não animava os seus redatores o "ímpeto abrasado que anima aos seres perdidos da atmosfera enganadora em

que se movem as agremiações políticas.”<sup>4</sup> Considerava-se um jornal neutro, frente às questões relativas aos conflitos entre alemães e brasileiros, principalmente no período de guerras. Mas, apesar dos editoriais <sup>5</sup> afirmarem isso, o que lemos foi um espaço maior à sociedade brasileira e aos reclames contra as colônias, do que ao registro da fala dos alemães.

Este jornal, em diversos momentos, posicionou-se ao lado dos anti-clericais, publicando matérias contra a Igreja e o clero (BALHANA, 1981, pg.21). No período da nacionalização do ensino, trouxe artigos inflamados sobre o perigo alemão e lutou em defesa do ensino da língua nacional nas escolas. Também trouxe espaços (menores) para que os alemães colocassem a sua versão dos fatos. O mesmo autor, ainda afirma que por adotar uma postura anti-clerical e livre-pensadora, a leitura deste jornal não era indicada para as famílias católicas.

Pela posição anti-clerical adotada, afirmava que “o confessionário é o maior antro de imoralidades”<sup>6</sup>. Desta forma não recomendava que as moças de família e as esposas se confessassem.

O *Der Kompass* circulou de 1902 até 1941. Funcionava junto ao Convento dos Franciscanos, na Praça da República (atual Praça Rui Barbosa), era escrito em língua alemã, com caracteres góticos. Trazia registrado para toda a Comunidade alemã do Paraná e Santa Catarina, a rotina das atividades da escola, como as chamadas e matrículas, as festas, os eventos importantes. Muitos professores do Bom Jesus também escreviam artigos. Neste jornal, a escola da comunidade luterana também fazia suas publicações. Era um jornal dirigido para

---

<sup>4</sup> - Diário da Tarde, no. 1, de 18 de março de 1899

<sup>5</sup> - Diário da Tarde, n. 4718, de 20.06.1914.

toda a comunidade católica alemã, que tinha uma seção sobre as notícias da Alemanha, pequenas notas sobre fatos envolvendo a comunidade e também noticiando o cotidiano da escola Bom Jesus e do Colégio da Divina Providência (o nome destas escolas sempre escrito em alemão e algumas vezes também em português), festas, encontros e eventos das diversas associações alemães também tinham espaço.

Este jornal era considerado pelos anti-clericais como “o porta-voz da fradaria em marcha contra a República”<sup>7</sup>. Portanto, mais do que um jornal católico, também divulgava notícias de interesse dos alemães.

Trabalharemos com notícias destes dois jornais, que tinham posições ideológicas antagônicas, mas, que registravam o cotidiano da vida de Curitiba, com olhares distintos.

Mais uma vez reafirmamos que seleção deste material se fez necessária em função da escassez de outras fontes, que foram perdidas, principalmente por parte da escola em estudo, em virtude de um incêndio ocorrido em 1921. Portanto, entendendo que os jornais retratam a história do cotidiano, é possível reconstruir a trajetória da escola através do que permaneceu escrito na imprensa.

Neste sentido, os arquivos existentes no Colégio Bom Jesus, organizados para a pesquisa da sua história e também os documentos oficiais existentes no Departamento Estadual de Arquivo Público do Paraná (DEAP) nos permitiram fazer uma leitura das relações da escola com a sociedade e como as medidas

---

<sup>6</sup> - Diário da Tarde, 22 de março de 1906.

<sup>7</sup> -Ramo da Acácia, nos. 5/6, março - abril de 1909.

legais adotadas pelo governo do Estado interferem na cotidiano escolar, como a organização curricular.

Como não poderíamos deixar de mencionar, as fontes secundárias, que muitas vezes já nos trazem inúmeros fatos já analisados, também foram importante subsídio para estabelecermos as análises propostas.

## 1.6 A ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A leitura da bibliografia sobre a história da educação, a imigração alemã no Sul do Brasil, a história do Brasil e do Paraná e a consulta às fontes documentais da época, nos possibilitaram a seguinte organização dos capítulos:

No primeiro capítulo contextualizamos a pesquisa e as questões dela decorrentes, como: o problema de pesquisa, os objetivos, a hipótese e revisão de literatura e as fontes teóricas e fontes de pesquisa.

No segundo capítulo analisaremos o contexto da sociedade brasileira no final do século XIX e a entrada dos imigrantes alemães ao país. Discutiremos as relações e os conflitos existentes entre a Igreja Católica e o Estado na Alemanha,

no final do século XIX, e nesse contexto, a saída dos imigrantes para o Brasil. Como a Igreja Católica em virtude dessa crise, buscará novos espaços para a seu trabalho de missão, acompanhando os imigrantes ao Brasil.

No terceiro capítulo analisamos a importância da escolaridade para os alemães. Como este grupo étnico construiu e manteve as escolas comunitárias para os seus filhos. Discutiremos o quanto a manutenção de uma identidade étnica foi importante para esse grupo, que se reproduziu num modelo de escolas com uma identidade voltada à pátria de origem, com um currículo diferenciado das escolas públicas brasileiras. A manutenção da língua materna na escola contribuiu para manter a identidade étnica do grupo, através do currículo escolar. Demonstraremos a organização escolar do Colégio Bom Jesus no ensino da fé católica através das atividades escolares e também a disciplina escolar enquanto um valor importante no processo de aprendizagem.

No quarto capítulo analisaremos como o currículo da escola alemã era uma forma de diferenciação frente à sociedade brasileira. Também analisaremos como a legislação educacional brasileira preconizava o ensino em língua nacional e como o Colégio Bom Jesus procurou manter um currículo diferenciado das escolas públicas brasileiras. As crises entre a sociedade brasileira e o grupo étnico alemão, refletiram mudanças na organização curricular da escola em estudo. A rotina escolar, a organização curricular, o quadro de professores, foram alterados pelas guerras e pela campanha de nacionalização das escolas. Delimitaremos o período até 1938, com o Decreto de extinção das escolas estrangeiras pelo Presidente Vargas.

## 2. O BRASIL NO SÉCULO XIX E OS IMIGRANTES

“O mundo é suficientemente vasto para que nele nos dispersemos.”  
( Goethe)

Neste capítulo temos como objetivo compreender a política imigratória brasileira do século XIX e o processo de entrada de milhares de imigrantes europeus no Brasil, especialmente os alemães. Esta situação provocou mudanças na paisagem e na vida social de Curitiba, com o incremento das atividades comerciais, industriais, de lazer e em especial escolares.

Analisaremos também quais eram as condições de vida, a situação econômica e política da Alemanha, para que milhares de pessoas emigrassem ao Brasil . Para isso faremos uma incursão na história, para termos os elementos do contexto social, político e econômico na Alemanha, a fim de compreendermos as diferenças religiosas, geográficas e sociais que os imigrantes trouxeram na sua bagagem. Em síntese, este será um capítulo onde nos situaremos na história, para compreendermos o porquê das emigrações dos alemães para o Brasil e qual situação educacional aqui encontrada. Estes referenciais nos possibilitam compreender uma parte da história dos imigrantes e contextualizar a escola alemã católica fundada em Curitiba.

## 2.1. O SÉCULO XIX NO BRASIL : UM PERÍODO DE MUDANÇAS E A ENTRADA DOS IMIGRANTES ALEMÃES

O século XIX foi um período de inúmeras mudanças sociais e políticas no Brasil. O primeiro quartel registrou a entrada dos imigrantes europeus e o final do século XIX, a libertação dos escravos, a Proclamação da República.

Com a Proclamação da República, o Estado promoveu mudanças das questões religiosas, através do decreto n. 119-A, de 07 de janeiro de 1890 . Este decreto determinou a separação total do Estado e Igreja Católica, permitiu a liberdade de culto de outras religiões, impôs a obrigatoriedade do casamento civil. Outros decretos foram promulgados e entre as medidas adotadas estava a secularização dos cemitérios.

A Constituição de 1891 afetou diretamente o sistema educacional, no artigo 72, no. 6, que tratava da laicização do ensino administrado nas escolas públicas. Mas, esta mesma Constituição permitiu a entrada de religiosos e sacerdotes estrangeiros, medida esta que provocou reações diversas por parte da Igreja Católica, como analisaremos mais adiante.

Segundo os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), citados por FOUQUET ( 1974, p. 14 e 15), no período compreendido entre 1851 e 1950, chegaram ao Brasil 4.800.000 imigrantes, sendo 1.540.000 italianos,

1.480.000 portugueses, 600.000 espanhóis, 250.000 alemães, 190.000 japoneses e 760.000 pessoas de outras etnias não especificadas. Assim, o mesmo autor calcula que aproximadamente 20% deste número de imigrantes tenham retornado à terra natal, permanecendo no Brasil em torno de 4.000.000 de imigrantes.

As estatísticas sobre a imigração não são muito precisas, existem divergências entre os dados apresentados sobre a entrada de estrangeiros no país. Para SEYFERTH (1994, pg. 13), entre 1859 e 1909, entraram no Brasil, em média 15.000 alemães em cada década. No período de 1818-1849, foram contabilizados 6.983 que foram encaminhados para as colônias de São Leopoldo (RS), São Pedro de Alcântara, Mafra (SC) e Rio Negro (PR). Após a Primeira Guerra, em 1920, é que o Brasil recebeu pouco mais de 75.000 alemães, o que representa quase 30% do total e a partir de 1938, os números são inexpressivos.

No Paraná, os números sobre a entrada dos imigrantes também são divergentes. Mas, para este estudo utilizaremos as estatísticas de Romário Martins, citadas por MARTINS (1955)

a) no período entre 1829 –1853 entraram 460 imigrantes;

b) de 1853-1889, entraram 19.215 imigrantes e

c) de 1889-1934. Entraram 81.656 imigrantes, o que totaliza 101.331 imigrantes. (MARTINS, 1955, pg. 77).

Destes, calcula-se que aproximadamente 15.000 não fixaram residência no Estado. A distribuição conforme a nacionalidade pode ser assim visualizada, até o ano de 1934:

Poloneses – 47.731

Ucranianos - 19.272

Japoneses -	14.860
Alemães -	13.319
Italianos -	8.798.

Ainda havemos de considerar que até 1934, entraram no Estado, 9.826 imigrantes, de outros grupos étnicos, que foram os franceses, austríacos, russos, suíços, ingleses, holandeses, islandeses, búlgaros, rumaicos, suecos, noruegueses, tchecoslovacos, gregos, húngaros, dinamarqueses, lituanos, egípcios, portugueses, espanhóis, argentinos e paraguaios. Ainda há o grupo dos urbanistas, sírios, libaneses, judeus e os grupos vindos de outros Estados, que totalizam 30.000 (MARTINS, 1955, pg. 78).

Numericamente os imigrantes alemães não foram o grupo majoritário, mas, em termos de expressão cultural a sua presença foi muito significativa, por ter se concentrado em poucas regiões e em alguns casos formando colônias etnicamente homogêneas. SEYFERTH ainda considera que precisa ser relativizada a questão do isolamento das colônias, pois as mais importantes estavam situadas em áreas muito próximas às capitais. Portanto, o isolamento geográfico não pode ser considerado como fator de manutenção e afirmação da etnicidade, mas ao contrário, ela é decorrente do contato entre as diferentes etnias e com a sociedade brasileira.

A diplomacia brasileira, em meados do século XIX e primeiras décadas do século XX, esmerou-se em desenhar uma imagem positiva do Brasil, principalmente na Europa, cujo objetivo era trazer trabalhadores “mais aptos que o trabalhador nacional ao regime livre que se consolidaria com o fim da escravidão” (AZEVEDO, 1987, p. 60). Ainda contribuindo com este quadro, era necessário

demonstrar no exterior, que o Brasil era um país sem conflitos sociais e raciais e que foi construído, predominantemente em torno das riquezas naturais. Assim, o trabalhador mais adaptado para o Brasil, seria o europeu – branco.

Para o Visconde de Abrantes, em missão especial do governo brasileiro em Berlim, os alemães por sua índole e sua capacidade como agricultores e artífices, eram os mais recomendados para colonizar o país (citado por SEYFERTH, 1996, p. 45). Segundo a autora, a ocupação do território privilegiou a agricultura para a produção de alimentos, com o trabalho livre, onde os mentores desta política, também se empenharam na elaboração de hierarquia racial, que considerava como “atraso” as correntes imigratórias africanas e asiáticas. Dentro desta lógica, os asiáticos e africanos eram considerados os imigrantes mais indesejáveis pela sua natureza moral e também porque eram considerados incapazes para produzir num sistema de trabalho livre. A imigração chinesa deveria ser deixada para a iniciativa particular, apesar de seus defeitos e vícios.

Se a política imigratória brasileira havia considerado que os alemães tinham a perfil ideal do trabalhador que o país necessitava para branquear a nação, a sociedade brasileira via com ressentimentos a manutenção da identidade étnica alemã, a partir da Primeira Guerra Mundial.

A formação de colônias homogêneas ou não, no sul do país, contribuíram para dar credibilidade à imaginada nação branca. Os discursos nacionalistas, elaborados num contexto de críticas às políticas de imigração, voltavam-se aos imigrantes considerados “inassimiláveis”. Assim, as colônias alemãs se tornaram alvo principal destes discursos xenófobos. “O imigrante privilegiado do regime anterior (...) se tornou um perigo em potencial para a nacionalidade, tendo em

vista sua 'consciência nacional' pautada em valores alheios à brasilidade" (SEYFERTH, 1996, pg. 49). Estes valores considerados alheios à sociedade nacional, formavam o limite étnico entre os imigrantes alemães e os brasileiros. De um lado os imigrantes alemães mantendo uma identificação étnica e de outro os intelectuais incomodados com a situação.

O jornal *Diário da Tarde* registrou em muitos artigos o discurso sobre a não assimilação da cultura nacional pelos imigrantes alemães aqui radicados. "Os allemães de Coritiba vivem afastados dos brasileiros, que dizem não prestar para nada. (...) O allemão não aprende nunca o nosso idioma, mas cultiva um amor entranhado pela sua língua"<sup>8</sup> (grafia de época); "Integrar o colono na nossa nacionalidade, pelo conhecimento da nossa língua e da nossa história"<sup>9</sup>; "Os estrangeiros que buscam em nossas plagas os meios de vida, precisam identificar-se conosco"<sup>10</sup>. As matérias publicadas tinham destaque, pois as acima citadas, foram assunto de primeira página.

Para POUTIGNAT e STREIFF-FENART (1998), se um grupo conserva a sua identidade, isso implica em critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a presença e a exclusão quando interage com outros. Assim, os grupos étnicos não são baseados somente na ocupação do território, mas, na estruturação da interação com outros grupos, que permite a persistência das diferenças culturais.

O conceito de cultura, nos apropriamos de Geertz, que afirma: "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a

<sup>8</sup> Publicado no *Diário da Tarde*, de 18.04.1917, matéria de capa

<sup>9</sup> Publicado no *Diário da Tarde* de 19.05.1917, matéria de capa

cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado” (GEERTZ, 1989, pg. 15).

Portanto, quando nos referimos à cultura, não estamos usando-a como sinônimo de escolarização, mas, como uma expressão, um modo de vida mais abrangente que envolve trabalho, religião, linguagem, artes e política. “Um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida” (FORQUIN, 1993, p.12). Os valores culturais dos imigrantes, trazida da Europa, produzida dentro de uma realidade social e específica em determinado momento histórico, foi preservada pelos imigrantes no Brasil e foram contrastivos nas relações interétnicas com a cultura brasileira.

Quando analisamos as relações interétnicas, ressaltamos que é importante observar como os valores culturais significativos para os imigrantes alemães foram preservados por um longo tempo. Entre estes valores, consideraremos *a língua alemã, a religião católica e o associativismo*, que são identificadores da cultura deste grupo étnico. Há que se ressaltar que a religião católica não é um elemento significativo para toda a comunidade alemã, mas, para este grupo que está sendo analisado e que compartilha deste credo religioso.

É através da *língua alemã* usada cotidianamente na família e na escola que o sentido de pertencimento de grupo foi se mantendo. A língua traduzia uma visão de mundo, valores morais e sociais que foram se mantendo ao longo do tempo. Portanto, preservar a língua de origem significa manter uma identidade

---

<sup>10</sup> Publicado no Diário da Tarde de 11.09.1916, matéria de capa

cultural, que é contrastiva com a sociedade brasileira. SEYFERTH (1994, pg. 18), afirma que “na ‘colônia’ são alemães, e para continuar assim devem ser preservadas a língua, as instituições, os costumes, a tradição *de origem*”. Ou seja, para manter uma identidade cultural a língua é um elemento fundamental, enquanto identificador de um grupo étnico. WILLEMS (1980, p. 194), considera que devido ao isolamento em que inúmeras colônias alemãs ficaram no início do período de colonização, foi possível manter a língua materna, SEYFERTH (1994) no entanto discorda desta posição. Ela afirma que a manutenção da língua é decorrente do processo de contato com a sociedade brasileira, como uma expressão da etnicidade. Consideramos que, a manutenção da língua no lar, na escola e na igreja, é mais abrangente do que o isolamento geográfico. Autores como ARNS (1997) e KREUTZ (1994) confirmam que a língua materna foi mantida, enquanto era um valor cultural significativo para o grupo e não somente como elemento do isolamento cultural do grupo étnico. Neste ponto as escolas alemãs muito contribuíram, pois as aulas eram ministradas neste idioma e assim como também as missas e cultos eram celebrados nesta língua, asseguraram a manutenção deste valor cultural, como traço de distintividade do grupo.

A língua representou para os imigrantes alemães no Brasil (e para os teuto-brasileiros), o elemento mais marcante da identidade étnica. Ela era considerada como “a expressão por excelência do sangue e do espírito comuns (...) A língua humana significa muito mais do que uma mera forma de expressão. Ela brotou do sangue e da índole de um povo” (RAMBO, 1994, p. 45). Neste sentido a língua representa seus valores sociais, morais e culturais. No caso da língua alemã, ela assume a expressão da nacionalidade (*Volkstum*), ou seja a perda da língua

significa a perda desta identidade com os valores culturais da Pátria-mãe. A nacionalidade alemã não se define pelo território, mas, pela identificação com a cultura, a língua e a ascendência. Pode-se ser alemão em qualquer lugar do mundo, pois a identidade cultural alemã, vai além da nacionalidade, das fronteiras geográficas do território, ela implica em pertencimento étnico. SEYFERTH, considera que a cidadania não alemã em nada impede que os descendentes de alemães, sejam fiéis à nacionalidade dos seus antepassados. Desta forma, fica mais fácil compreender por que a língua alemã e a manutenção da identidade cultural foi muito cara a estes imigrantes e seus descendentes no Brasil.

Além da língua, a religião constituiu-se num traço cultural marcante, para o grupo estudado. Quando trabalhamos a **religião** como um valor cultural é importante ressaltar que, entre os imigrantes alemães, há as diferenças entre os católicos e os protestantes. Neste estudo nos interessa os imigrantes alemães católicos e em especial as influências da Igreja Católica na organização escolar. WILLEMS (1980, p. 336), considera a bipartidação religiosa dos imigrantes alemães entre católicos e protestantes, como o fato mais importante da diferenciação cultural interna deste grupo. Para este autor isto foi avaliado como uma linha de demarcação cultural entre ele (o grupo), pois conforme o credo religioso, havia uma receptividade diferenciada para os valores considerados como estranhos a esta cultura. Para GEERTZ (1989, p. 104) a crença e a prática religiosa objetivam “preferências morais e estéticas, retratando-as como condições de vida impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular, (...) a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens da ordem cósmica ao plano da experiência humana”. Este raciocínio

endossa as palavras de WILLEMS, pois para a Igreja Católica mais importante era a sua perpetuação como credo e a língua alemã era um instrumento para alcançar este propósito. Para os imigrantes protestantes a religião e etnia formavam uma simbiose, onde a língua não era só o meio para a sua transmissão, mas simbolizava os Evangelhos. Os imigrantes alemães protestantes entendiam que a perda da língua simbolizava a perda da cultura germânica .

As **associações culturais, religiosas, escolares** estiveram presentes na vida das comunidades de imigrantes alemães no Brasil e constituíam um elemento da identidade étnica deste grupo. NADALIN (1974), afirma que a comunidade alemã de Curitiba, estava inserida na vida urbana, em atividades ligadas ao comércio e à indústria e que as associações alemãs (culturais, escolares, religiosas) eram bastante freqüentes. Assim, na cidade do início do século,

“tornava-se cada vez mais evidente um dos traços característicos da cultura alemã – o associativismo- que se exteriorizava na formação de sociedades do tipo ‘Gesangverein’( sociedades de canto), ‘Tuernverein’ (sociedades de tiro) , (...) abrangendo as mais diversas necessidades do grupo, seja de recreação, cultura, ginástica, esportes, assistências, etc. Este associativismo, da mesma forma, manifestava-se na criação de associações religiosas e de ensino” ( NADALIN, 1974, p. 18-19).

Desde o final do século XIX, o associativismo aparecia na história dos imigrantes alemães em Curitiba, como um dos valores sociais e culturais muito expressivos. NADALIN cita que, na criação da Comunidade Evangélica de Curitiba, em 1869, vinte famílias já esboçavam a formação desta comunidade religiosa. Neste sentido, ARNS (1997, p. 11) afirma que o Bispo Dom José de

Camargo, convidou o Padre Auling, em 1896 naquele ano para fundar a comunidade católica alemã de Curitiba e também a sua primeira escola.

Da mesma forma os professores das escolas alemãs do Brasil (do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul) haviam constituído desde o final do século XIX a Associação de Professores Teuto-Brasileiros, diferenciadas por credo religioso. Nas associações discutiam e organizavam os programas escolares, elaboravam materiais didáticos e os divulgavam pela imprensa, assim como também a criação de um fundo de pensão e aposentadoria.

Sobre a **diferença religiosa** nas comunidades alemãs, podemos afirmar que ela estava presente e se explicitava nas associações escolares. A exemplo disto, MARTINS ( 1955, p. 368) cita que em Curitiba, no ano de 1884, o Pastor Fugmann (da Igreja Luterana), fundou a Associação Escolar Inter-Confessional, e o ensino era ministrado na Igreja Evangélica, mas a Associação pagava os quatro professores e o aluguel para a manutenção da escola. Ressalta - se aqui mais uma vez a importância do associativismo para esta comunidade étnica, como um fator de aglutinação do grupo, em torno de objetivos comuns e também da importância da escolarização dos seus membros. KREUTZ (1991, p. 68) atribui a esta rede de associações que estavam presentes na vida cotidiana das comunidades alemãs no Brasil, a quase inexistência de analfabetismo, de desempregados e de um sistema judicial e penitenciário. Este autor afirma que a Igreja Católica soube tirar proveito do associativismo, enquanto um valor étnico, na criação de escolas confessionais, apoiadas por múltiplas associações religiosas e sociais que influenciaram na escolarização dos membros das comunidades nas quais estavam inseridas.

CUNHA (1986), afirmou que os traços culturais que fazem a distinção do grupo enquanto tal, dependem de outros grupos em presença e da sociedade em que estão inseridos. Portanto

“A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas, adquire uma nova função, essencial a que se acresce às outras, enquanto se torna cultura de contraste (...). A cultura tende ao mesmo tempo se acentuar, tornando-se mais visível e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos” (CUNHA, 1986,p.99-100)

Quando estudamos a comunidade alemã, precisamos conhecer a importância dos valores culturais como a língua de origem, a religião, a escolarização e as associações, enquanto elementos de manutenção da identidade étnica. No decorrer do trabalho analisaremos como estes valores foram se modificando ao longo da história, no processo de relacionamento com a sociedade brasileira.

## 2.2. A BIPARTIDAÇÃO <sup>11</sup> RELIGIOSA DA COMUNIDADE ALEMÃ

Nos povos de fala alemã, há uma tradição histórica de utilização da escrita e da leitura, desde a Reforma de Lutero, para a leitura da Bíblia e indiretamente relacionada com a promoção da escolarização desta população. HEINE (1991), analisa a importância de Lutero e da tradução da Bíblia para a língua alemã. Assim, “estava dada à razão o direito de explicar a Bíblia, e ela, a razão, foi reconhecida como juíza suprema em todos os litígios religiosos” (HEINE, 1991, p. 43-47). Isto significava a liberdade de pensamento e de interpretação da palavra escrita por quem a lesse e não necessitando de ‘intérpretes’. Quando o latim era utilizado nos auditórios das universidades, o povo pouco ou nada compreendia, portanto a tradução da Bíblia, permitia a todos, inclusive aos mais pobres o acesso à língua alemã, fato este de magnitude maior, pois difundia e dava unidade à língua. Este autor ainda afirma que os príncipes que adotaram a Reforma legitimaram essa liberdade de pensamento. Para os Luteranos a leitura e a escrita foram importantes para a interpretação dos Evangelhos. Para os católicos a mediação entre a consciência da pessoas e Deus, é intermediada pelo sacerdote, que faz a leitura dos Evangelhos.

---

<sup>11</sup> - O termo bipartidação foi apropriado de WILLEMS (1980, p. 336), por ser considerado como o fato mais importante da diferenciação cultural interna deste grupo. Outros autores usam outros termos para designar o mesmo fenômeno, como RANZI (1996) usa o termo *clivagem religiosa*.

No entanto, para os imigrantes alemães católicos no Brasil, a imprensa também foi importante para divulgar as suas idéias, e isto pressupôs que a comunidade soubesse ler e escrever. Como observaremos desde o final do século XIX e início do século XX, a imprensa esteve presente na comunidade alemã de Curitiba.

Em 1898, foi fundada pela Igreja Católica, a revista *Estrela* que publicava a agenda da Cúria e também fazia instrução religiosa. Esta revista teve sua publicação até 1912, mas, em 1902, a comunidade católica fundou o jornal *Der Kompass*, com a participação dos professores da escola alemã católica, dos padres franciscanos e também de pessoas católicas leigas. A imprensa escrita católica ganhava espaço na sociedade de Curitiba e tornava-se combativa contra as idéias publicadas pela imprensa agnóstica e maçônica. Tanto que, o jornal *Der Beobachter* (O Observador - publicado em língua alemã), era agnóstico e segundo a Igreja Católica “procurava atingir os alicerces da fé, propondo-se a provar que a doutrina cristã não era compatível com o avanço das ciências” (ARNS, 1997, p. 44).

A Igreja e a comunidade católica alemã estiveram muito unidas no propósito de divulgar a fé, mas para um grupo que tinha acesso à leitura e escrita, para fazer a interpretação dos textos. O Papa Leão XIII ressalta que “o jornal tem uma penetração maior que a pregação, pois os artigos são lidos também por aqueles que não costumam ouvir as pregações” (ARNS, 1997, p. 12). Esta divulgação da imprensa atingia este segmento da sociedade que era escolarizada, mas, não a sociedade brasileira como um todo, pois era grande a parcela da população analfabeta. Sobre este dado é importante ilustrar a análise que NAGLE

(1976, p.112), faz da Primeira República, e afirma que na década de 20 a luta contra o analfabetismo ainda era uma herança do decênio anterior, e que 80% da população brasileira era analfabeta. O analfabetismo era considerado como a vergonha nacional e também um entrave à modernização do país.

Ainda abordando este problema (o analfabetismo), MESQUIDA (1994), analisa que para o Protestantismo no Brasil, o número de analfabetos entre a população também se tornava um problema, pois a escolarização se colocava como uma necessidade para fazer a leitura e interpretação do Evangelho. Assim, "era imprescindível que o protestante soubesse ler a Bíblia e os folhetos religiosos..." (WILLEMS, in MESQUIDA, 1994, p. 139). Isto nos leva a pensar sobre o significado da leitura e da escrita para católicos e protestantes.

A diferenciação dos significados que as religiões dão aos valores culturais devem ser levados em consideração quando se tratam de imigrantes alemães católicos e luteranos. A religião, para os luteranos, é identificadora da consciência étnica, considerando-se que a comunidade é que dá o caráter étnico à religião. BERGER, (citado por RANZI, 1996, p. 10) é enfático ao afirmar que para os luteranos a religião não foi só o elemento mais importante na conservação da cultura, mas também significou um obstáculo ao processo de aculturação. É pertinente ressaltar que a religião não é étnica, mas, os grupos é que dão uma conotação étnica ao religioso.

Consideramos importante ressaltar que o sentimento de identidade étnica por muito tempo se manteve em Curitiba, de forma diferenciada entre os dois grupos religiosos, pois

“os alemães luteranos procuraram difundir entre seu grupo a idéia de que a sua autoconsciência étnica era mais forte e legítima do que a dos católicos, pois – além de se contrapor à sociedade majoritária por uma série de traços de distintividade – eles contavam com a religião e todos os seus componentes básicos ( língua litúrgica, hinos, sermão e livros) como elementos mantenedores da etnia.” (RANZI, 1996, p. 12)

SEYFERTH (1982, p. 146), ilustra a discussão sobre a religiosidade e a manutenção da identidade étnica, quando afirma que “os protestantes são quase sempre considerados fechados na sua comunidade e, com certo ressentimento, é afirmado pela maioria dos católicos que ‘ eles querem ser mais alemães que nós’, quando a origem étnica e a preservação da língua e dos costumes alemães é a mesma para ambos.”

Esta discussão é oportuna, porque ao estudarmos a educação nas escolas étnicas alemãs, havemos de considerar que por muito tempo mantiveram o uso da língua alemã e outros valores que as identificavam com a cultura da Alemanha e mantinham viva a preservação do *Deutschtum*.

A observação das diferenças religiosas se faz necessária, mesmo trabalhando com a comunidade alemã, em diversas situações abordaremos estas diferenças, principalmente quando da abertura das escolas confessionais em Curitiba, onde cada comunidade religiosa abriu uma escola para os seus filhos. SEYFERTH (1982, p. 146-7), confirma a existência de sub-grupos dentro da comunidade alemã no sul do Brasil, pois para os luteranos, a religião e o grupo étnico se confundem e para os católicos a religião é mais importante do que os valores étnicos. Este valor cultural (a religião) era considerado com seriedade, tanto que se afirmava que “quando um alemão ou seu descendente não fala mais o alemão, ele se converte ao catolicismo (...)” (WILLEMS, 1980, p. 351). O mesmo

“os alemães luteranos procuraram difundir entre seu grupo a idéia de que a sua autoconsciência étnica era mais forte e legítima do que a dos católicos, pois – além de se contrapor à sociedade majoritária por uma série de traços de distintividade – eles contavam com a religião e todos os seus componentes básicos ( língua litúrgica, hinos, sermão e livros) como elementos mantenedores da etnia.” (RANZI, 1996, p. 12)

SEYFERTH (1982, p. 146), ilustra a discussão sobre a religiosidade e a manutenção da identidade étnica, quando afirma que “os protestantes são quase sempre considerados fechados na sua comunidade e, com certo ressentimento, é afirmado pela maioria dos católicos que ‘ eles querem ser mais alemães que nós’, quando a origem étnica e a preservação da língua e dos costumes alemães é a mesma para ambos.”

Esta discussão é oportuna, porque ao estudarmos a educação nas escolas étnicas alemãs, havemos de considerar que por muito tempo mantiveram o uso da língua alemã e outros valores que as identificavam com a cultura da Alemanha e mantinham viva a preservação do *Deutschtum*.

A observação das diferenças religiosas se faz necessária, mesmo trabalhando com a comunidade alemã, em diversas situações abordaremos estas diferenças, principalmente quando da abertura das escolas confessionais em Curitiba, onde cada comunidade religiosa abriu uma escola para os seus filhos. SEYFERTH (1982, p. 146-7), confirma a existência de sub-grupos dentro da comunidade alemã no sul do Brasil, pois para os luteranos, a religião e o grupo étnico se confundem e para os católicos a religião é mais importante do que os valores étnicos. Este valor cultural (a religião) era considerado com seriedade, tanto que se afirmava que “quando um alemão ou seu descendente não fala mais o alemão, ele se converte ao catolicismo (...)” (WILLEMS, 1980, p. 351). O mesmo

autor, estabelece a relação entre a religião protestante e a manutenção da consciência étnica. Neste contexto, ressalta a importância da língua alemã, como um valor que foi adquirindo um caráter sagrado. "É a língua usada por Lutero e foi nela que o reformador tornou acessível, ao povo alemão, a Sagrada Escritura.(...) A perda da língua possui sempre, para o protestante alemão ortodoxo, um significado religioso "( WILLEMS, 1980,p. 351).

A manutenção do sentimento de pertencimento ao grupo se produz dentro deste (grupo) e os valores considerados como relevantes são repassados pelo processo de socialização. Quem trabalha esta questão, é BERGER (1975), quando analisa o processo de socialização, ou seja, como tornar – se membro de um grupo. Para o autor, este processo tem início na infância, onde os padrões de existência social são aprendidos e impostos à conduta social e individual. "A socialização constitui parte essencial do processo de humanização integral e plena (...) o mecanismo fundamental consiste num processo de interação e identificação com outros (BERGER, 1975, p. 44-69). Fazemos o parêntese para a questão de socialização, pois quando nos referimos à identificação étnica alemã, é importante ressaltar a importância da família, da escola e igreja no processo de transmissão dos valores culturais significativos para o grupo.

A manutenção do *Deutschtum* se efetivou principalmente pelo uso da língua alemã cotidianamente e pela preservação dos valores culturais significativos para o grupo, mas que só foram conseguidos porque foram socializados pela família, pela escola, pela imprensa e também pela Igreja.

BERGER (1985), considera a sociedade como uma forma de construção de mundo, onde a religião é um dos elementos mais importantes. Assim, o autor

considera a sociedade um produto do homem, ele também é um produto da sociedade, num processo dialético, pois, para a existência da vida em sociedade, é necessário que seus membros se identifiquem com o grupo e com as regras e normas de conduta social estabelecidas. Portanto, o processo de socialização é considerado fundamental para tornar as pessoas membros da sociedade. Nesta perspectiva não basta ter nascido no grupo, mas, comungar dos mesmos valores, regras e ideais, para ser considerado como seu membro .

### **2.3. A POLÍTICA IMIGRATÓRIA BRASILEIRA**

A necessidade de ocupar os “vazios demográficos” do território brasileiro, no século XIX, fez o governo imperial brasileiro adotar uma política imigratória para a ocupação destes espaços, principalmente no sul do Brasil, face a problemática das fronteiras com a Argentina e o Uruguai. A partir de 1840, o debate sobre a colonização foi mais acentuado, como, com a promulgação da Lei 601, de 1850, - a Lei das Terras- que regulamentou a concessão de terras públicas e desta forma facilitou a emissão de títulos de propriedade para estrangeiros.

SEYFERT (1996, p. 45) analisa os debates sobre o tema imigração, que giravam em torno de duas questões: a) as dificuldades decorrentes do assentamento de imigrantes em terras devolutas e as medidas necessárias para o sucesso econômico ; b) a abolição da escravidão, como a única medida capaz de tornar o país “civilizado” , com o trabalho livre . Este debate excluía os escravos e trabalhadores livres brasileiros do sistema de colonização. Portanto, o governo brasileiro sugeriu uma série de medidas para atrair os imigrantes, preferencialmente os alemães, por sua índole e capacidade de trabalho na agricultura e como artífices. Assim, o trabalho escravo era incompatível com o desenvolvimento econômico e um impedimento à imigração.

Os aliciadores de imigrantes se encarregavam da propaganda e do recrutamento em diversos países. Como a imigração destinava-se a projetos agrícolas, a preferência era para os agricultores e artesãos.

As primeiras famílias de imigrantes alemães e suíços<sup>12</sup> fundaram as primeiras colônias em 1818, na Bahia e Rio de Janeiro. FOUQUET (1974, p. 95), afirma que a Carta Régia concedida em 06 de maio de 1818, serviu de modelo para outros contratos, pois no seu texto continha concessões aos imigrantes, tais como: receber as passagens por mar e por terra sem custos, doação de terreno, para cada família de três a quatro pessoas, um boi de tração ou cavalo, duas vacas leiteiras, quatro ovelhas, duas cabras, dois porcos e sementes de trigo, linho cânhamo, feijão, arroz e milho. Mas, haviam algumas exigências: deveriam

---

<sup>12</sup> . Para FOUQUET ( 1974, p. 65), no século XIX, o termo alemão era usado para definir uma unidade cultural e lingüística, que abrangia diversos países, formadores dos Estados do Reich de 1871, que incluía a Alsácia - Lorena, Luxemburgo, Suíça, Áustria e Hungria, Romênia, Polônia e as províncias Bálticas da Rússia. Eram os países que formavam a antiga “Ordem Alemã”. Ao chegar ao Brasil, os imigrantes eram

*ser católicos, que trouxessem um médico, um farmacêutico e de dois a quatro religiosos.* Uma vez estabelecidos no Brasil, ficavam sujeitos à obediência das leis brasileiras.

Necessitando atrair imigrantes, principalmente alemães, o Ato Constitucional de 1834, trouxe mudanças, no sentido de atraí-los, como podemos citar: a permissão da prática de outros credos que não fosse a religião católica, desde que fossem realizados em residências e não apresentassem o aspecto externo de igreja.(Art. 5). Os estrangeiros seriam naturalizados, independentes de sua profissão de fé (Art. 6). O Art. 179 assegurava aos cidadãos o direito de expressão, não restringia o uso da língua materna e proibia a perseguição religiosa, desde que a religião oficial fosse respeitada. Isto, de uma certa forma facilitava a entrada de imigrantes alemães luteranos, que puderam manter a sua fé.

A partir destas regulamentações legais, cada Província (na época do Império e depois Estados com a Proclamação da República) passou a estabelecer os seus regulamentos para receber os imigrantes, como a quantidade de terras a ser distribuída e até a restrição de que estas deveriam ser cultivadas pela família e não com o trabalho escravo (FOUQUET, 1974, p. 100).

O fluxo mais intenso de imigrantes deu-se no período de 1880 e 1920, quando mais de um milhão de pessoas ingressaram no país, a maioria proveniente da Itália. SEYFERT (1996, p. 49), afirma que “as estatísticas serviram para dar credibilidade à imaginada nação branca do futuro(...) Trata-se de uma

construção racial – clarear a pele do futuro, pelo menos – pois a nacionalidade já tem sua cultura, sua língua e sua religião.” Assim, a busca de braços europeus não se deu ao acaso, mas, fez parte de um conjunto de medidas políticas, tanto de ocupação de território como também de formar um país racialmente mais branco. Medidas estas que também suscitaram o debate, principalmente sobre a forma de organização das colônias homogêneas no sul.

As referências ao trabalho dos imigrantes europeus foram um contraponto da própria imagem do trabalhador nacional. A população brasileira era vista como signo “da doença, do vício, da falta de vitalidade, da degradação e da degenerescência. O trabalho é, nessas figurações, elemento ausente da vida nacional” (CARVALHO, 1989, p.10). As teses racistas que justificavam a vinda dos imigrantes brancos, estigmatizavam os negros e mestiços como criaturas propensas à vadiagem e sem habilidades para o trabalho livre. No ideário republicano a escola era o antídoto para os males da nação. Ela era retratada com a função de “organizar o trabalho nacional (...) fixar o homem no campo, de modo a conter os fluxos migratórios para as cidades(...) e o trabalhador rural, livre, criará o cidadão útil, voltado à propriedade do seu recanto” (FERNANDO MAGALHÃES, in CARVALHO, 1989, p. 13).

Na política de recrutamento dos imigrantes estava implícita a idéia de que os colonos, principalmente os alemães, eram os ideais para colonizar o Brasil, pois contribuiriam para o branqueamento da nação. Portanto preferiram-se os camponeses e os artesãos e no processo de regulamentação da concessão das terras, exigiam-se atestados de casamento, provas de bom comportamento e escrúpulos “eufemismos que permitiram a exclusão, sobretudo, da população

regional chamada cabocla” (SEYFERT, 1996, p. 47-48). Desta forma, a política imigratória brasileira baseada nos pressupostos de inferioridade racial, desconsiderava a presença de negros, caboclos, indígenas, mestiços e portugueses neste processo.

Em 1890, o governo da República proibiu a entrada de imigrantes da África e da Ásia, através do Decreto no. 528 e aqueles que ingressavam no país, deveriam ter permissão do congresso nacional (FOUQUET, 1974, p. 103). Este decreto reforçava a tese de que o imigrante europeu, branco era o ideal para o Brasil como também o estigma racial sobre negros e mestiços.

## 2. 4. A POSIÇÃO DA IGREJA CATÓLICA FRENTE À PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E DAS IDEOLOGIAS DO SÉCULO XIX

Até a Proclamação da República o Brasil era um país que tinha a religião católica como oficial, as relações entre Estado e Igreja eram amistosas, com algumas divergências pontuais.

Ao analisar a situação da Igreja Católica no Brasil, no século XIX, OLIVEIRA (1976, p. 132-133), afirma que a ação dos Bispos Reformadores foi muito significativa, para se compreender o processo de romanização do catolicismo brasileiro. Assim, cita algumas características, para se compreender a situação em que esta se encontrava, como:

- a) o regime de Padroado: onde os Bispos eram funcionários públicos encarregados do culto religioso, dependentes do Governo Imperial, careciam de apoio até mesmo da Santa Sé, pois as bulas papais dependiam do 'placet' do Imperador para ter valor legal.
- b) O clero secular encontrava-se em estado deplorável, segundo o ponto de vista eclesiástico. Muitos sacerdotes vivam em concubinato e também dedicavam-se à atividades econômicas rentáveis e eram relapsos nos serviços religiosos. Os padres seculares interessavam-se mais pelas atividades políticas do que pelos serviços religiosos.

c) As Ordens Religiosas tradicionais (jesuítas, franciscanos, beneditinos e carmelitas), que foram consideradas como a representação da Igreja Católica durante o período colonial estavam em decadência e tolhidos pela restrição ao ingresso de noviços. Os jesuítas que haviam se encarregado da educação brasileira, privilegiaram o ensino de humanidades em detrimento do ensino das ciências e da formação para o trabalho (que era estigmatizada). Com um ensino completamente alheio à realidade nacional, ligado à cultura européia, era um sistema de ensino dual: a escola elementar para os curumins e filhos de colonos e a educação média para os homens da classe dominante. Os jesuítas foram expulsos por Pombal em 1759 e um dos argumentos era de que este tipo de escola “educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país” (RIBEIRO, 1995, p. 33). A mesma autora ainda considera que a educação jesuítica era transplantada da Europa, alienada à realidade nacional, mas que servia à aristocracia rural brasileira e tornou-se símbolo de status ostentar o título de bacharel.

Após 1580, outras ordens religiosas como os franciscanos, os beneditinos e carmelitas, ingressaram no Brasil para auxiliar os jesuítas no apostolado. Depois de quase três séculos de atuação, a crise entre Estado e Igreja, também chegou a outras ordens. Podemos citar os padres franciscanos que tiveram suas atividades restritas pelo mesmo Marquês, mas a Ordem não foi extinta no Brasil e em 1855, Dom Pedro II assinou um decreto que fechava os noviciados no Brasil.

Em virtude desta situação os bispos reformadores atuaram nos seguintes pontos:

- a) A ação dos clérigos deveria voltar-se para os assuntos da Igreja e os mesmos não poderiam assumir cargos políticos.
- b) Trazer da Europa novas ordens e congregações, que servissem de apoio para a romanização da Igreja.
- c) Instituir os seminários fechados como o único meio de ingressar no sacerdócio; os sacerdotes deveriam dedicar-se exclusivamente aos serviços religiosos.

A crise entre Igreja Católica, é analisada por RANZI (1996, p. 18), que afirma que esta provocou o seu afastamento do Estado e da própria sociedade, obrigando-a a uma reorganização do seu aparelho eclesiástico. Após a Proclamação da República, a separação entre Igreja e Estado “não alterou o funcionamento da organização religiosa no que concerne à religião vivida pelo povo.(...) O Clero buscando cada vez mais uma pauta europeizante e romanizante, ignorou o povo, pois a estratégia da Igreja na época republicana era a de atingir a elite (...) e a partir desta, atingir o povo” (RANZI, 1996, p. 18).

Após a Proclamação da República, a Constituição de 1891, promoveu a separação entre o Estado e a Igreja, fato este que criou uma situação de perdas de espaços sociais religiosos, como o da educação, do batismo, dos casamentos e dos óbitos, que passaram para o controle do Estado. A Igreja perdia estes espaços sociais, com a secularização destas atividades.

As medidas adotadas pelo governo republicano, promoveram no seio da Igreja Católica uma política de militância mais agressiva. Segundo LUSTOSA (1991, p. 23) dentro da Igreja Católica haviam duas correntes que lutavam pela defesa dos seus direitos.

A primeira corrente era a católica *monarquista* e questionava a legitimidade do governo republicano e na imprensa atacava os deslizes deste governo. Eram os *conservadores* que não aceitavam “o estatuto político da República,(...) O grande propósito da corrente católica conservadora em favor da restauração da monarquia no Brasil se concentrava em criar um clima de aversão e hostilidade ao regime republicano” (LUSTOSA, 1991, p.23 - 24).

A segunda corrente era composta de católicos *republicanos*, que julgavam ser a República o regime de governo mais apropriado às necessidades do progresso do Brasil e a desvinculação da administração com a Igreja. “ A luta deles se encaminhava para tentar conseguir um lugar para a Igreja Católica nos espaços oficiais, especialmente na legislação” (LUSTOSA,1991, p. 25). Acreditavam que a Igreja não tinha preferência por nenhuma forma de governo. Não questionavam o regime republicano, mas, já que a República era irreversível, reivindicavam às autoridades o respeito aos direitos e à liberdade dos católicos e da comunidade eclesial.

Os católicos republicanos procuraram enviar grande número de representantes fiéis aos seus ensinamentos à Constituinte de 1890. A Constituição de 1891 excluiu o nome de Deus e no seu texto a laicização estava explicitada. A Igreja Católica planejou uma ação para influir na sociedade e “contrabalançar os efeitos do ‘espírito laico liberal’” (LUSTOSA, 1991, p. 27). Mas, as relações entre o Estado e a Igreja, a princípio tensas, foram aos poucos esmorecendo, como, por exemplo , quando o Vaticano foi convidado pelos governos brasileiro e boliviano a intermediar a questão do território do Acre.

A Igreja Católica, encontrou outra forma de manter-se presente na vida da sociedade, com a entrada no país de muitas ordens religiosas masculinas e femininas, acompanhando os imigrantes na manutenção da fé e através da educação.

Foi somente no final do século XVIII que os intelectuais do Brasil Colônia começaram a despertar para o interesse científico, paulatinamente com a formação da burguesia urbana. Para AZZI o Iluminismo brasileiro na verdade foi o transplante do Iluminismo português para o Brasil. “Os novos intelectuais brasileiros não são mais teólogos, juristas ou literatos, mas principalmente naturalistas” (1991, p. 62).

A elite brasileira que estudava na Europa, vinha ‘contaminada’ com as idéias iluministas que repercutiram nos ideais de liberdade e independência ao país.

Neste contexto, cabe destacar que as Reformas Pombalinas objetivavam a modernização e transformação de Portugal numa nação capitalista e também promover mudanças no Brasil, para adaptá-lo à nova ordem. Desta forma era necessário “modernizar” a educação da elite, neste sentido o Seminário de Olinda, fundado em 1800, foi considerado por muito tempo a melhor escola secundária do Brasil. A ação pedagógica era considerada mais ‘suave’ quando comparada com o rigor do ensino jesuítico. Esta dava maior atenção à matemática e às ciências físicas e naturais, formou uma geração de párocos voltados para o meio urbano e para a ação de investigação da natureza.

Uma questão também a ser analisada é que, com a vinda da Família Real para o Brasil em 1808, foram fundadas aqui inúmeras instituições, como a

Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico, o Museu Nacional, o primeiro jornal- A Gazeta do Rio. Estas, possibilitaram uma ampliação dos horizontes intelectuais da sociedade brasileira, assim como também as missões de artistas e cientistas estrangeiros, que criaram cursos técnicos em economia, agricultura e indústria. Para RIBEIRO (1995, p. 41) "estes cursos representaram a inauguração do nível superior de ensino no Brasil." Pela primeira vez na história do país, estes cursos surgiram das necessidades reais brasileiras e representaram uma ruptura com o ensino jesuítico.

Assim, esta concepção cultural cria nos cidadãos nacionais um vínculo maior com a natureza, que se refletirá na consciência da própria realidade brasileira e na luta pela independência da Coroa Portuguesa. A concepção de um novo projeto de país, livre e independente esteve presente em alguns episódios, como a Inconfidência Mineira ( 1789), a Conjuração Baiana ( 1798) e a Revolução de Pernambuco (1817), embasados nos pressupostos iluministas e liberais.

A partir de 1850, mudanças significativas, de caráter capitalista foram conhecidas no Brasil, como a industrialização, a construção das primeiras ferrovias, a instalação de telégrafos e a abolição da escravatura. Os ideais das revoluções liberais que ocorreram na Europa também se manifestaram no Brasil, trazidos pelos filhos das elites que lá estudavam, influenciando os movimentos em prol da Proclamação da República.

A filosofia Iluminista privilegiava a razão e a capacidade racional do homem em contraposição ao domínio da fé em termos de explicação da natureza e do universo. A oposição entre fé e razão, associava o obscurantismo com a fé, com o atraso e com a ignorância e o brilho com o domínio da razão.

Os ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, também ecoaram no Brasil. A posição da Igreja Católica Romana era contrária a este ideário, mas, no Brasil Colônia, “parte significativa do clero urbano e letrado, passou em seguida a exercer as suas atividades no Brasil sob a influência do pensamento liberal” (AZZI, 1991, p. 95). Disso resultou um nova postura por parte do clero brasileiro, de apoio à independência e também não foram poucos aqueles que se tornaram insurgentes e revolucionários contra a Coroa Portuguesa.

Ao analisar o ideário do liberalismo, MESQUIDA (1994, p. 70-72), estabelece diferenças significativas entre o liberalismo do Brasil e nos Estados Unidos e Europa .

- O liberalismo passou a ser a ideologia dominante nas instituições jurídicas, educacionais, religiosas e na organização familiar na Europa e nos Estados Unidos.

- A liberdade e o individualismo , postulados fundamentais, atingiram nos Estados Unidos a sua mais alta expressão.

- Suas bases estavam na revolução industrial, na luta da burguesia contra a aristocracia feudal na Europa .

- No Brasil, o ideário do liberalismo foi adaptado, devido ao regime de escravidão e pelas estruturas arcaicas, que não possibilitavam a mobilidade social e o exercício da cidadania. Assim, aqui o liberalismo , adotou uma posição moderadora, pois tinha de adaptar-se aos interesses políticos e econômicos locais e regionais e perdia o seu potencial libertador.

No século XIX, toda a sociedade européia já estava ‘contaminada’ pela explicação racional dos fenômenos e a fé foi perdendo espaço. A postura da

Igreja Católica foi de combate ao pensamento liberal e às explicações científicas dos fenômenos, principalmente o evolucionismo, pois à medida que estas ocupavam um espaço social, a religião como única explicação dos fenômenos foi sendo deixada de lado.

No final do século XIX, a ciência assumiu o status de religião para os positivistas, a ponto de ser vista como um remédio para a humanidade. Para Comte (considerado o pai do positivismo), e para o positivismo, “a ciência é o novo remédio , porque possui uma capacidade de previsão (...).Para se defender do devir da realidade e para dominar, é necessário, de fato, poder prever os fenômenos e só o conhecimento científico das leis dos fenômenos permite tal fato” (SEVERINO, 1986, p. 91). O mundo teria uma explicação dentro das leis científicas e isto superou a explicação religiosa de mundo. Para a Igreja Católica esta forma racional e científica de explicar o mundo tinha o significado do caos, portanto era preciso lutar contra estas ideologias da cultura moderna.<sup>13</sup>

O posicionamento dos católicos frente ao governo Republicano, na verdade foi um posicionamento frente ao ideário dos republicanos, que era a modernidade.

Esta modernidade pode ser entendida como a necessidade de mudanças sociais e políticas e também o empenho pelo progresso tecnológico e científico, pela expansão da economia menos dependente, a presença de

---

<sup>13</sup> - A modernidade era entendida como “a primazia do indivíduo, como sujeito de direitos e de decisões, a separação entre público e privado, o pluralismo cultural (...) a realimentação mútua entre ciência e tecnologia com hegemonia da racionalidade própria, o predomínio cada vez maior do simbolismo formal de cunho numérico-matemático, a pesquisa e a industrialização em níveis diversos de qualidade técnica(...) ( ZULIAN, 1998, p.55-56).

correntes filosóficas, como o positivismo, evolucionismo<sup>14</sup>, o liberalismo<sup>15</sup> e a secularização<sup>16</sup>, respaldando a realidade terrena e não a transcendência. Estas idéias representavam uma forma de pensar o mundo racionalmente e não mais sob os ditames da fé. Isto era associado pela Igreja Católica ao caos, pois neste momento era necessário resgatar a fé sob o risco da humanidade submergir nas trevas. Com a sociedade moderna, a política, a organização social, as ciências, a economia, foram se desvinculando da interpretação cristã. A sociedade moderna não repudiou o sagrado, mas tirou-lhe a dimensão de fonte de intelegibilidade do homem e do mundo. O homem deixa de ser encarado teologicamente como um ser universal e passa a ser considerado como um sujeito histórico, como indivíduo, como sujeito de decisões.

Foi com a Revolução Francesa que se estabeleceram as Cartas Constitucionais, que anunciavam o Estado de Direito, onde se afirmava que todos os homens eram iguais perante a lei, fato este que deve ser relacionado com a ascensão da burguesia ao poder. Também a Revolução Francesa foi o marco da ascensão da burguesia ao poder e do capitalismo como sistema econômico. Esta (a burguesia) acreditava que era necessário haver a unificação de regiões, sob a forma de nação, rompendo com a organização descentralizada em principados, como a que existia na Alemanha até o final do século XIX.

<sup>14</sup> - O evolucionismo, segundo SEVERINO ( 1986, p. 107), afirma que a natureza e qualquer aspecto do mundo se realizam segundo um esquema de desenvolvimento – que é a evolução. Afirmar a evolução das espécies, significa dismantelar a idéia da imutabilidade da natureza, que vigorou durante a Idade Média.

<sup>15</sup> - O regime industrial é “baseado na iniciativa independente dos indivíduos que não estão dispostos a ver limitada a sua atividade e a sua produtividade pela intervenção do Estado (...). O liberalismo é assim uma consequência natural da evolução da sociedade.” (SEVERINO, 1986, p. 111)

<sup>16</sup> - A secularização deve ser entendida como “fenômeno histórico dos últimos séculos, pelo qual as crenças e instituições religiosas se converteram em doutrinas filosóficas e instituições leigas.” (FERREIRA, 1995, p. 590). Neste sentido, secularizar é tornar leigo o que era eclesiástico.

A Unificação Alemã só ocorreu em 1870, quando o movimento liberal-nacionalista burguês se reestruturou e a Alemanha conseguiu sua unificação num processo militar marcado por três guerras: em 1864 contra a Dinamarca; em 1866 a Austro-Prussiana e em 1870 a Franco Prussiana, sob a ação de Bismarck<sup>17</sup>. Entre os resultados destas guerras, podemos citar a anexação de territórios dinamarqueses com população alemã à Prússia, unificação dos Estados alemães do Norte e do Sul na guerra contra a França, a anexação dos territórios de Alsácia e Lorena à Alemanha e finalmente, Guilherme I, foi coroado Imperador do Segundo Reich ( Império).

A unificação da Alemanha foi para os católicos um processo traumático, pois a perseguição religiosa que sofreram culminou na expulsão de inúmeras ordens religiosas. Estas encontraram na América um espaço de missão, acompanhando os imigrantes.

Com a Proclamação da República no Brasil, a situação se definiu de uma forma mais clara - a Igreja seguiria as orientações de Roma. Para ZULIAN (1996, p. 84), já no final do governo Imperial, a Igreja no Brasil se articulava em defesa da infalibilidade do Papa e da restauração do poder central desta em Roma. Assim, no Concílio Vaticano I (1869-1870), foram estabelecidas as diretrizes da romanização da Igreja, como também o preparo de padres estrangeiros que acompanharam os imigrantes ao Brasil. Ainda para a autora acima citada, neste momento os bispos decidiram pelas seguintes questões:

“um retorno do clero aos cuidados dos assuntos internos da Igreja, não mais assumindo cargos na política imperial; a instituição de seminários

---

<sup>17</sup> Otto von Bismarck foi nomeado em 1861 pelo Rei da Prússia primeiro Ministro. Era um aristocrata rural, com ampla visão econômica e se empenhou no crescimento industrial e financeiro da Alemanha.

fechados, rigorosistas, como a única forma de ingresso no sacerdócio(...); a instalação no Brasil, na medida do possível de novas ordens e congregações religiosas européias, masculinas e femininas, que servissem de apoio para a reforma da Igreja” (ZULIAN, 1996, p. 85).

O catolicismo seguindo as orientações de Roma era caracterizado como **“tridentino, romanista, episcopal e clerical”** (AZZI, 1974, p. 648), que significa a obediência incondicional à Roma e onde os bispos e padres podiam falar em nome de Deus. Este movimento recebeu a denominação de Catolicismo Ultramontano.

A Igreja Católica se articulou para fazer frente à realidade Republicana e ao mundo moderno, com um amplo sistema de ensino, organizando uma rede de escolas, “construindo hospitais e trazendo da Europa várias congregações e ordens religiosas que contribuiram para redefinir a ação pastoral, com o intuito de garantir sua presença paralela ao Estado, no meio de todas as categorias sociais, perpassando governantes e governados, elites e povo” (MARCHI, 1989, p. 231).

Esta ação tinha suas diretrizes determinadas pela Santa Sé, pois o Vaticano nos pontificados de Pio XI (1846 –1878) e Leão XIII (1878 –1903), “concentrou recursos no revigoramento do trabalho missionário, nos incentivos à nacionalização do clero e da alta hierarquia em áreas coloniais de missão.(...)” (MICELI, 1988, p. 13). Também se fazia urgente rever os conteúdos do apostolado católico, pois os protestantes já estavam empenhados no trabalho educacional e assistencial. Assim, o que era considerado como moderno, passou a ser condenado pela Igreja. O embasamento para isto estava no Syllabus, que era um catálogo de 80 proposições condenadas por Pio IX e acompanhavam a

Encíclica Quanta Cura, que era a proposta da Igreja para fazer frente ao liberalismo e condenar o mundo moderno .

Em 1870, o Papa Pio IX, conseguiu do Concílio Vaticano I a declaração da infalibilidade do Papa, ou seja, a centralização institucional e dogmática da Igreja. Fomentou o aumento dos seus quadros, com os conventos e seminários repovoados por novas vocações e ampliação de novas congregações religiosas. Esta estratégia possibilitava a presença da Igreja mais próxima dos necessitados e carentes, através dos hospitais, asilos, orfanatos e também através do ensino, com a abertura de inúmeras escolas católicas, opondo-se desta forma, com atitudes mais concretas à laicização do ensino (KREUTZ, 1991, p. 26-27).

Assim, se a partir de Roma havia a proposta de revigoramento do trabalho das missões, no Brasil, estas vieram acompanhando espiritualmente os imigrantes e também instalando inúmeras escolas católicas. Desta forma os imigrantes estariam menos expostos às influências do protestantismo, através do trabalho das ordens religiosas masculinas e femininas com a formação educacional da juventude. Portanto, não foi ao acaso que inúmeras Ordens Religiosas vieram ao Brasil, mas , isto fez parte de

“uma etapa de um planejamento bem elaborado e em escala mundial. Tratava-se para a Igreja de um processo de recuperar um lugar central na sociedade, de modo a evitar o perigo de sua destruição institucional, (...) Utilizava-se, para isso, como linha de frente, os seus membros mais preparados, e talvez por isso, os mais conservadores” (MANOEL, 1996, p. 50).

A escola era um espaço social importante para a manutenção da fé dos filhos dos imigrantes. Por isso, muitas ordens religiosas vieram com os imigrantes europeus, com uma proposta educacional específica. “Há na posição Católica toda

uma proposta educativa de fundo moral que opõem fé e razão, apoiada no sentimentalismo e na via do dogma e do ritual (TRINDADE, 1992, p. 41). A escola era um espaço social que possibilitava o resgate da fé e da moral. Portanto, as escolas católicas se multiplicaram em Curitiba no final do século XIX e início do século XX. Podemos citar dentre as instituições católicas masculinas, por ordem de fundação, primeiramente o Seminário São José, em 1896, neste mesmo ano a abertura da primeira escola católica alemã de Curitiba, mais tarde Colégio Bom Jesus e o Colégio Santa Maria (Irmãos Maristas – 1925). Dentre as instituições femininas, a primeira fundada em Curitiba foi a dos Santos Anjos (1895), depois as Irmãs de São José (francesas – 1896), as Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus (italianas – 1900), as Irmãs da Divina Providência (alemãs – 1903), as filhas de Caridade de São Vicente de Paulo (Polonesas – 1904) e outras mais que chegaram ao Brasil nos anos seguintes (TRINDADE, 1992, p. 17). Dentro deste quadro pode-se perceber quão intenso foi o trabalho da Igreja Católica no acompanhamento dos imigrantes, na expansão das missões e na sua ação frente às escolas laicas.

Quando os imigrantes alemães chegaram ao Brasil, no final do século XIX, não ficaram desassistidos pela Igreja Católica. Inúmeras ordens religiosas da Alemanha também vieram para cá, como é o caso dos franciscanos e das Irmãs da Divina Providência, que cuidaram da educação escolar dos filhos dos alemães católicos de Curitiba.

Entre as Ordens que acompanharam os imigrantes, destacaremos a importância dos jesuítas, que haviam sido expulsos pelo Marquês de Pombal em 1773 e retornaram ao Brasil em 1842. Ocuparam-se principalmente da educação

dos imigrantes no Rio Grande do Sul. Os Franciscanos, tiveram suas atividades restritas pelo Marquês do Pombal, mas a Ordem não foi extinta. Em 1855, um decreto de Dom Pedro II fechou os noviciados, mas, com a República, esta restrição acabou sendo anulada. O Papa Leão XIII incumbiu a Província Saxônica de Santa Cruz da tarefa de reconstituir a Ordem no Brasil. Os Padres Franciscanos de Curitiba também tinham vindo da Alemanha, dentro do Projeto de Restauração da Igreja Católica e aqui assumiram a primeira Escola Católica Alemã, a partir de 1903.

É interessante observar que alguns Padres Franciscanos de Curitiba, eram bilíngües ou até políglotas. Como cada etnia queria manter a sua língua materna, a Igreja da Terceira Ordem, onde eram realizadas as missas, atendia a todos, sendo que num domingo a missa era professada em língua alemã, noutro em português, noutro na língua italiana e no último domingo do mês em língua polonesa. Assim, atendiam às diversas etnias no ofício de propagação da fé católica (ARNS, 1997, p. 36).

## 2.5. A SITUAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA DA ALEMANHA NO FINAL DO SÉCULO XIX

Após 1850 a Alemanha conheceu um surto de industrialização da política de Bismark (que foi chanceler de 1870 até 1890). Neste período, transformou-se numa das maiores potências econômicas do mundo. Paralelamente a isto, também expandiu seu território, com a anexação de principados através de guerras com a Dinamarca, a Áustria-Hungria e a França; constituindo o primeiro Império Alemão ( Reich), sob a forma de Confederação.<sup>18</sup>

MARX, (in KREUTZ, 1991, p. 14-18), analisa a organização econômica social da Alemanha na primeira metade do século XIX, onde a nobreza ainda possuía um sistema de propriedade feudal da terra e era considerada como a primeira "ordem" do país, produzindo altos funcionários do governo e do exército.

A unidade política, constituída por 36 principados, de tendências conflitantes não possibilitava um desenvolvimento dos interesses da burguesia e

---

<sup>18</sup> - No Congresso de Viena em 1815, os 38 Estados formaram um grupo para se proteger das ambições francesas. Áustria e Prússia mantiveram-se parcialmente dentro e parcialmente fora da Confederação, e eram rivais dentro desta. Na revolução de 1848 uma nova Assembléia Constituinte estabeleceu uma monarquia constitucional alemã, que foi recusada pela Prússia e pela Áustria. Em 1867, após a vitória prussiana sobre a Áustria, na Guerra Austro-Prussiana, os 21 governos secundários ao norte do rio Meno, se organizaram na Confederação Alemã do Norte, com capital em Berlim e liderança da Prússia. A autoridade estava a cargo da presidência de acordo com os direitos hereditários dos governantes da Prússia.. Esta foi dissolvida em 1871, e foi proclamado o Segundo Império ( Reich). Foi criado por Bismarck, pela união dos 25 Estados germânicos, sob o rei da Prússia, Guilherme I. Neste período houve grande expansão territorial principalmente na África

concentravam o poder e a riqueza. As áreas industriais eram poucas e dispersas, situadas no interior, utilizavam os portos belgas e holandeses para as exportações e importações.

A industrialização alemã era considerada tardia quando comparada com a França ou a Inglaterra (na primeira metade do século XIX), assim como também a formação da burguesia e o desenvolvimento social e político da classe operária estavam aquém daqueles países europeus. MARX, afirma que as tradicionais manufaturas alemãs haviam sido superadas pela máquina a vapor e pela indústria inglesa. “O atraso da indústria alemã podia ser tributado em boa parte à localização geográfica desfavorável em relação ao Atlântico (...) e a parte mais expressiva dos trabalhadores era empregada por pequenos comerciantes cujo parque fabril era apenas uma réplica da Idade Média” (MARX, citado KREUTZ, 1991, p. 14-15).

Para a burguesia, a unificação alemã, era considerada como um passo decisivo para por fim ao domínio da aristocracia. Esta, (a burguesia alemã) percebeu que a constituição política (dividida em 36 principados), a burocracia a que eram submetidas as transações comerciais e a organização econômica (de formação feudal na agricultura), eram um obstáculo ao seu desenvolvimento.

A classe alta (aristocracia), percebeu a fragilidade da burguesia e confirmou o seu poder e supremacia do país recém unificado. Para ELIAS (1997, p. 60) a unificação não democratizou a sociedade alemã, pois a aristocracia continuou detentora do poder, abriu espaço para parte da burguesia formadora de opinião,

---

e no Pacífico, formando colônias além-mar, a exemplo de outros países Europeus que também tinha colônias em outros continentes. (KENNEDY, P. Ascensão e quedas das grandes potências, pg. 179-192)

como os professores universitários, altos funcionários públicos e homens de saber. No aparelho de Estado, a classe alta tinha muito mais poder que outros segmentos da sociedade, que lhe eram subordinados. O povo via o Estado "não como algo que todos formavam juntos, mas como algo que lhes era externo, como as autoridades, a elite governante, os estabelecidos, que estavam no comando" (ELIAS, 1997, p. 73). A atração sentida pelos estratos burgueses em relação aos modelos da classe alta começaram a declinar após o início do século XX, quando esta se mostrava cada vez mais incapaz de proteger as classes médias da ascensão dos trabalhadores.

A urbanização e a industrialização foram decisivas na perda de poder da aristocracia rural em relação à população urbana. As classes comerciais urbanas, representadas pelos liberais, fizeram oposição nas primeiras décadas do século XX à aristocracia.

Quanto à estrutura de classes, no século XIX, a maioria da população era formada por pequenos comerciantes e operários nas cidades e camponeses nas zonas rurais. Os lojistas e comerciantes formavam uma classe numerosa nas cidades em detrimento dos grandes capitalistas e industriais. O desenvolvimento social e político da classe operária também era considerada por Marx, atrasada com relação à Inglaterra e à França. A classe operária urbana tinha como oposição os trabalhadores braçais do campo. Estes eram subnutridos, viviam na miséria e consideravam a classe operária urbana como anarquista e comunista. Na Revolução de 1848 os trabalhadores do campo se uniram às demais classes e organizações, contra os operários urbanos e as suas palavras de ordem eram *propriedade, família, religião e ordem*. Nesta perspectiva, Marx, considera que o

movimento ativo das classes médias só se iniciou em 1840 e o da classe operária, em 1844.

Os movimentos liberais de 1848 foram frustrados na Alemanha pois a maioria da população era de pequenos comerciantes, operários urbanos e camponeses. Os lojistas formavam a maioria da população nas cidades e tinham uma posição intermediária entre a burguesia e o proletariado e eles aspiravam ocupar a posição da primeira. MARX (1979, p. 106), define esta classe como servil ao Governo feudal, que se voltou ao liberalismo quando a burguesia estava em ascensão e pressionou por democracia. Ainda para o mesmo autor, a classe trabalhadora era empregada por pequenos comerciantes, que não tinham métodos modernos de produção, assemelhando-se às condições de produção da Idade Média. Assim, quando eclodiu a Revolução de 1848, grande parte destes trabalhadores lutavam pelo restabelecimento de associações e corporações comerciais, como no período medieval.

O desenvolvimento acelerado da indústria, fez com que no final do século XIX, esta já houvesse ultrapassado a da França e da Inglaterra. Este desenvolvimento industrial estava centralizado na Prússia e alguns principados menores, conduzida pelo poderoso ministro Bismarck<sup>19</sup>. Algumas regiões da Alemanha eram mais industrializadas, como a Prússia, (situada ao Norte) e outras menos industrializadas, como a região do Hunsrueck, na Renânia (região oeste, fazendo fronteira com os Países Baixos e França).

---

<sup>19</sup> Sobre a industrialização da Alemanha é importante destacar que em 1870 esta detinha 13% da produção industrial do mundo e os EUA 23% do total (KENNEDY, 1991, p. 139).

A região do Hunsrueck está situada numa região montanhosa, era formada predominantemente por católicos que viviam em pequenas propriedades rurais, se organizavam em comunidades com grande coesão cultural, social e religiosa. KREUTZ (1991, p.17- 19), afirma que é da região do Hunsrueck, que vieram grandes levas de imigrantes alemães católicos ao Brasil, a partir de 1826. Esta região, não conheceu o mesmo surto industrial que o restante da Alemanha, até o final do século XIX. Permanecia com uma economia rural, com tradição católica milenar, subdividida em pequenas propriedades que formavam pequenas comunidades rurais, comparada à tradição da Idade Média. Esta forma de organização da vida em pequenas comunidades, segundo KREUTZ (1991, p. 19), é que foi transplantada ao Brasil, principalmente nas regiões de imigração católica alemã.

A Prússia, formada por uma maioria de pessoas evangélicas (luteranas) caracterizava-se por ser uma região industrializada, se identificou com a Ilustração e com uma economia mais progressista enquanto a região do Hunsrueck (formada em sua maioria por católicos) foi o espaço da Contra-Reforma. A Prússia "simbolizava a consciência política, o Hunsrueck o conservadorismo agrário; a Prússia o dinamismo industrial – em termos de Alemanha- , o Hunsrueck o ritmo da natureza" (KREUTZ, 1991, p. 17).

Os imigrantes alemães evangélicos que vieram ao Brasil, provinham em sua maioria da região noroeste da Alemanha (de Hamburgo, Holstein, Medklenburg e Hanover) e os católicos, prevalentemente da região do Mosela (afluente do Reno), da região do Hunsrueck.

Para os agricultores da região do Reno, que tinham pequenas propriedades rurais e diante da impossibilidade de adquirir novas terras, buscavam na emigração uma solução. A propriedade da terra era a garantia da sobrevivência e também tinha o significado de liberdade individual e familiar e de uma vida ao ritmo da natureza. Em depoimento, um grupo de alemães faz referências diretas ao processo de proletarização dos trabalhadores e da vida rural ter uma relação mais próxima do ritmo da natureza. “ A miséria de então que nos negava o pão e o sentido da vida, a sorte do proletariado que nos aguardava, e a aspiração por uma vida mais de acordo com a natureza, fez com que nós jovens alemães nos uníssemos e fôssemos à procura de um novo habitat” (HORN, citado por KREUTZ, 1991, p. 18).

Embalando os emigrantes nos navios, várias músicas eram cantadas, para tornar a viagem menos cansativa e aumentar a expectativa da nova terra, como podemos ver:

*“(...) Joca, Joca, vem comigo,  
Vamos para o Brasil,  
País gigantesco em que as batatas são do tamanho de uma cabeça.  
Todos os dias mataremos um leitão  
E o regaremos com o melhor dos vinhos  
Para as patas, o fígado e a cabeça as panelas são pequenas.  
Portanto, Joca, não perca tempo  
Que o navio na Holanda não espera.” (FOUQUET, 1974, p.80)*

Nem todos os imigrantes que vieram ao Brasil no século XIX eram agricultores. Sobre o origem social dos emigrantes que vieram para o Brasil, SEYFERTH ( 1974, p.27-28), afirma que muitos eram camponeses, mas haviam também operários, carpinteiros, costureiras, técnicos industriais, comerciantes com iniciativa própria, farmacêuticos, professores e também pastores. As colheitas

mal sucedidas e a fome, produziam novas levas de emigrantes. A liberação da mão-de-obra do campo, decorrente da mecanização da agricultura, produzia muitos desempregados, que viam na emigração a única saída para a situação. No campo político, também os liberais, que não eram favoráveis às monarquias conservadoras, formavam um novo grupo de emigrantes.

Esta situação econômica e política encontra ressonância nos propósitos políticos de povoamento do governo brasileiro do século XIX, conforme analisamos anteriormente.

A participação da Alemanha, na articulação da Santa Aliança, em 1815, foi uma reação monárquica contra as tendências liberais e democráticas. Na Ata da Santa Aliança, havia a defesa do antigo regime, hierárquico e cristão, contra os movimentos de tendência liberal. Assim, o Romantismo Conservador era a referência político-cultural ao regime e a Restauração Católica a articulação de forças de oposição ao liberalismo. O Romantismo Conservador foi um movimento de idéias que se afirmou na Alemanha no final do século XVIII até meados do século XIX. Este movimento privilegiava o "orgânico, a experiência individual e grupal em oposição a uma então presumível massificação e individualização do liberalismo" (KREUTZ, 1991, p. 20). Tiveram espaços o povo, a história e o sonho com uma comunidade ideal. Este autor atribui a Rousseau a idealização de pequenas comunidades rurais, onde o ritmo pacato da natureza era considerado como condição ideal para uma vida harmoniosa em oposição à vida agressiva e ao ritmo das metrópoles (KREUTZ, 1991, pg. 18). A Igreja Católica soube canalizar as idéias de uma vida rural mais harmoniosa no Projeto de Restauração

Católica, especialmente na Alemanha e na Itália e que foi transplantado para o Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul

## 2.6. O MOVIMENTO DE RESTAURAÇÃO NA ALEMANHA

Na Alemanha, o Movimento de Restauração foi uma articulação das forças religiosas católicas de oposição ao liberalismo. Foi um movimento de contra-revolução, também em nível religioso e cultural. (Nos deteremos em estudar este Movimento somente na Alemanha e não em outros países, pois este é o interesse deste estudo)

Naquele país, o Movimento de Restauração tinha o seu embasamento filosófico no Conservadorismo Romântico, que foi um movimento de idéias ali consolidado no final do século XVIII, até meados do século XIX. Naquele momento histórico, a sociedade alemã estava em franco processo de industrialização e a produção material era o eixo condutor das novas relações sociais e políticas. Os românticos, na sua luta contra o liberalismo, afirmavam que na sociedade industrial as pessoas se sentiam sozinhas e que na "Velha Ordem, a categoria

social de um homem tinha sido uma espécie de intermediário em suas relações com os demais e com a sociedade em geral ” (FISCHER, 1977, p. 65).

Os românticos idealizavam uma comunidade, em que era importante a valorização da vida dos povos, dos valores tradicionais e com uma estrutura social hierárquica. A religião tinha um papel importante dentro deste ideário e a comunidade político – religiosa era o modelo ideal.

Este movimento foi marcado pelo “predomínio da espontaneidade, do sentimento e da intuição” (KREUTZ, 119, p. 20). Idealizava as épocas passadas em que a Europa era uma terra cristã e os românticos procuravam “revelar o coração humano, arremessando a dinamite das paixões contra a ordem aparente do disciplinado mundo burguês” (FISCHER, 1977, p.66). As concepções de homem e sociedade que foram discutidas por Agostinho e Santo Tomás de Aquino, tinham no humanismo a sua referência e no entendimento de KREUTZ (1991), eles adequaram a mensagem cristã à concepção cósmica, ética e política do dualismo grego, que tinha uma visão dualista do ser, uma oposição entre o inteligível e o sensível, entre forma e matéria.

No pensamento greco-cristão a ordem objetiva era criada por Deus, desde a eternidade. Ele teria pensado a ordenação dos seres existentes no tempo e no espaço; era o fim último para onde se movia tudo; era o princípio unificador da ordem imutável das essências; tudo sabia e tudo provia conforme os desígnios eternos. Assim, a história só poderia ser entendida para a Igreja Católica. Dentro desta concepção as instituições, a sociedade, a cultura, deveriam espelhar este ordenamento divino. A política também deveria espelhar este

ordenamento e traduzir-se em harmonia, ordem, hierarquia e unidade das essências.

A Igreja, enquanto representante de Cristo na Terra, tinha uma organização hierárquica que era o referencial de todas as formas de pensar e agir. Neste sentido, a Idade Média foi compreendida como o realização deste pensamento. Tanto que a hierarquia ficou definida na organização social da vida medieval: clero, senhores feudais e servos da gleba. A virtude de um homem consistia em levar uma vida regrada e ordenada. Se os fenômenos físicos e naturais eram explicados pelo ordenamento divino, então não havia a necessidade do conhecimento científico e experimental. A contemplação do mundo criado por Deus era a mais alta atividade medieval e ao homem não era permitida a interferência na estrutura social. O erro era considerado como um ato de consciência individual de resistência à ordem estabelecida. Estes foram alguns princípios do Movimento de Restauração Católica.

Dentro desta concepção, o mundo moderno e a sociedade industrial significavam a subversão, com o privilégio da razão e da cientificidade; então, se compreende por que a luta da Igreja Católica contra este mundo. Neste sentido, a ação da mesma foi mais eficiente nas comunidades rurais (principalmente na região do Hunsrueck), que ainda viviam ao ritmo da natureza e com um modelo de cristandade típico da Idade Média.

O Conservadorismo Romântico foi uma reação à Ilustração (Aufklaerung), pois esta afirmava que as explicações da existência humana deveriam se realizar pela razão e pela ciência. O associativismo, que lembrava as corporações medievais, era estimulado para conter os avanços do mundo

moderno e do que era considerado como a devastadora destruição do liberalismo e nesta perspectiva o modelo de cristandade da Idade Média deveria ser retomado.

A formação das comunidades rurais foi uma atividade privilegiada pela Igreja Católica, orientando a vida em sintonia com o sagrado e o natural de cunho agrário, em oposição à sociedade industrial, considerada como pecaminosa e artificial. MARX (1979) analisando a distribuição das terras em pequenas propriedades rurais e a formação de suas comunidades, afirma que estas condicionavam os camponeses a uma concepção tradicional e reacionária de mundo, não favorecendo a formação da consciência e da organização política.

Este movimento foi uma reação à crescente industrialização e aos valores modernos, principalmente à conquista dos direitos básicos do homem.

” Promovia-se uma valorização histórica da vida dos povos, a acentuação do tradicional e do popular, do espírito nacional, distintivo e característico de cada um, que por sua vez dava lugar à idéia nacional e até mesmo nacionalista de cultura e de educação, ante o cosmopolitismo e a universalidade abstratos, humanitários, filantrópicos do século anterior, o das luzes” (LUZURIAGA, 1959, p. 56-57).

Ele tinha uma feição nacionalista, e sempre conclamava contra o poder estrangeiro. Assim, no campo educacional, defendia um sistema nacional de educação, que gerou conflitos entre a Igreja e o Estado. Foi considerado contraditório, às vezes mais progressista e outras mais reacionário. Ao mesmo tempo em que era considerado como uma reação ao Iluminismo, também representava uma forma de manifestação do povo, principalmente na Europa Oriental, contra os opressores internos e externos, apelando para a consciência nacional.

A reação ao mundo industrial e moderno, tinha como referência o passado, que era idealizado e confrontado com o mundo capitalista. Neste movimento a Idade Média era o referencial ideal e o mundo moderno significava a perda daquela harmonia, onde “o sagrado teria sido expulso (...) a religião perdeu sua influência calmante, pacificadora, a ponto de parecer ridículo o desejo de uma Paz Perpétua” (KREUTZ, 1991, p. 23). Este movimento ganhava força à medida que aumentava a união entre Igreja e Estado, reafirmando a origem divina do poder monárquico. A Igreja Católica simbolizava a síntese entre a monarquia, aristocracia e democracia.

No Movimento de Restauração, a Igreja Católica foi escolhida pelos conservadores como o modelo ideal, pois ela “saberia circunscrever cada indivíduo nos limites devidos, conjugando-os à autoridade vinda de Deus, o que resultaria na feliz junção entre ordem e liberdade” (ROMANO, 1981, p. 83). Para este autor, os defensores deste movimento, pensaram até em tomar o molde da Igreja Católica como paradigma de um governo civil. Assim, neste país, o protestantismo estava mais alinhado com o liberalismo do que com a Restauração. TOQUEVILLE, afirma que o protestantismo se identificava com independência de espírito, exercício de livre interpretação e o catolicismo como uma monarquia absoluta, com a predisposição à obediência (in KREUTZ, 1991, p. 24). Portanto, a conciliação de formas de pensar dos Conservadores e da Igreja Católica, confluíam na exaltação do comunitarismo (comunhão dos semelhantes) para a fundamentação do autoritarismo. Dentro deste raciocínio, o Estado precisaria de um “poder de constrangimento para enfrentar a ameaça de uma explosão na sociedade” (ROMANO, 1981, p. 88). Desta forma, a legalidade

fundamentava-se na pessoa do governante, que era o extremo das conquistas dos diversos Manifestos (dos Plebeus, dos Iguais, da Democracia Pacifista) e da Declaração de Direitos do Homem. Assim, a face conservadora deste movimento fundamentava-se no autoritarismo e totalitarismo, em oposição ao processo democratizante e laico inspirado nos princípios do Liberalismo.

A Igreja Católica na Alemanha, iniciou a partir da metade do século XIX uma forte reação ao movimento liberal – que foi denominado neste país de *Movimento de Restauração Católica*. Com a industrialização crescente e a expansão capitalista abalavam-se as estruturas arcaicas e milhares de camponeses migravam para as cidades em busca do trabalho na indústria, abandonando uma religião de cunho agrário. Esta reação condenava o mundo moderno e seus valores e pretendia uma “reafirmação eclesial e católica a partir de um prisma romântico e por um reordenamento espiritual, centralista e hierárquico da sociedade” (KREUTZ, 1991, p. 26).

O Papa Pio X, (em 1903) retomava os ensinamentos de Leão XIII, expostos na *Quod Apostolici Muneris* ( de 1878), sobre as questões sociais, defendendo a hierarquia e a harmonia entre os homens.

“ – A sociedade humana, tal qual Deus a estabeleceu, é formada de elementos desiguais, como desiguais são os membros do corpo humano e torná-los todos iguais é impossível; resultaria disto a destruição da sociedade humana.

- A igualdade dos diversos membros sociais consiste somente no fato de todos os homens terem a sua origem no Deus criador, foram resgatados por Jesus Cristo e devem, segundo a regra exata de seus méritos, serem julgados por Deus e por Ele recompensados ou punidos.
- Disto resulta que, segundo a ordem estabelecida por Deus, deve haver na sociedade príncipes e vassallos, patrões e proletários, ricos e pobres, sábios e ignorantes, nobres e plebeus, os quais, todos unidos por um laço comum de amor, se ajudam mutuamente para alcançarem o seu fim

*último no céu e o seu bem-estar moral e material na terra.* ( PIO X, 1959, p. 5)

Este documento demonstra a resistência da Igreja Católica em aceitar os valores do mundo moderno e insistir na tese da hierarquia social. A hierarquia e a ordem social rígida, conforme analisamos anteriormente refletiam o pensamento do mundo medieval, que neste momento na Alemanha era o espelho das ações do Movimento de Restauração. Foi a institucionalização da desigualdade social e o medo de que a extensão dos direitos e da democratização questionassem esta ordem, que se justificava num discurso da destruição da sociedade humana.

Também pode ser analisado como o medo de perder um espaço social na sociedade industrial, onde os avanços da ciência contribuíram efetivamente para que as explicações sagradas para os fenômenos sociais e naturais não fossem aceitas. Daí a pertinência em manter os argumentos da manutenção da hierarquia e da necessidade de manutenção das diferenças, que foram estabelecidas por Deus.

A perda dos Estados Pontifícios na Itália, provocou na Igreja Católica, reação aos princípios democráticos e laicos da sociedade. A Igreja era denunciada como um poder ou Estado dentro do Estado e que se posicionava contrária ao poder laico. Desta forma, a reação foi a da centralização sob o comando direto de Roma, proporcionando reformas no clero secular e religioso, com uma disciplina eclesiástica rígida e formação nos seminários, de acordo com o Concílio de Trento, no século XVI. Esta reação da Igreja é o Ultramontanismo, que pretendia ser o triunfo da soberania espiritual.

Como estratégia, novas congregações foram criadas, os conventos e seminários foram repovoados por novas vocações, voltados principalmente para o trabalho de missões nos outros continentes. Para exemplificar esta quantidade, temos o seguinte dado: em 1815 havia aproximadamente 200 missionários fora da Europa e em 1900 este número já era de 6.100, sem contar com os educadores (KREUTZ, 1991, p. 27). Na Alemanha, as principais organizações da Restauração Católica eram o episcopado e o clero, o Partido do Centro, a Associação dos Professores Católicos e com grande empenho a Companhia de Jesus. Aumentava significativamente também o número de congregações religiosas femininas. Todas estas organizações fizeram uma verdadeira “cruzada” de fé, com as missões populares, distribuição de rosários e até conversões. A forma de se aproximar dos fiéis era a pregação de localidade em localidade, privilegiando-se as áreas rurais, pois nas áreas urbanas já a Igreja Católica encontrava mais dificuldades de atuação. É interessante perceber que neste processo a escola e a Igreja estavam muito unidas, assim a fé não se separava da escolaridade e vice – e- versa, pois os jovens eram o grande alvo.

Para KREUTZ (1991, p. 31), ao fomentar as associações culturais e religiosas, a Igreja Católica objetivava barrar o liberalismo e retomar um modelo de sociedade que remontava à Idade Média, onde a organização social rigidamente hierarquizada era considerada como algo natural, bom, porque posto por Deus. A idéia principal que reforçava as associações foi de formar uma grande barreira para deter o avanço das idéias pregadas pela Revolução Francesa. Dentro desta concepção, a Igreja Católica era a única instituição capaz de superar os males da Reforma de Lutero e do Liberalismo burguês. Para isto, era

necessário que as comunidades rurais, mais conservadoras, se organizassem em associações comunitárias e também destas comunidades é que saíram muitos jovens para dotar o quadro necessário às missões na América.

### **2.6.1 - A importância da escolaridade para os alemães**

Ao chegarem ao Brasil, os imigrantes alemães encontraram um quadro de educação muito diferente daquele vivenciado na Alemanha; o Brasil apresentava elevado número de analfabetos e a precariedade de escolas públicas.

A instalação e manutenção de escolas feita pelos imigrantes foi uma das primeiras iniciativas tomadas quando da instalação dos seus núcleos . “Desde os primórdios da colonização os imigrantes teutos zelavam por uma instituição que se tornou característica das suas comunidades rurais, a escola paroquial ou comunitária. Tornou-se uma instituição singular, com mérito de suprir a ausência inicial das escolas públicas(...)” (PAIVA, 1973, p. 83). Esta herança e preocupação com a escolaridade foi trazida da Alemanha, onde a educação se expandia entre a população.

A escola foi um elemento cultural importante para os imigrantes, tanto que não esperavam as iniciativas do governo brasileiro para construí-las. A

escolaridade foi um elemento de reafirmação das diferenças entre *nós* e eles, e para CARDOSO (1975), a identidade se faz por meio da diferenciação. Podemos considerar que a importância dada pelo grupo à escolarização de todos os seus membros, foi um elemento de grande diferenciação frente à sociedade brasileira. A comunidade alemã dava uma “ênfase toda especial à questão escolar e insistiam fortemente na mesma, de modo que sua iniciativa se tornou singular para o contexto do país” ( KREUTZ, 1994, p. 150). Conforme já citamos anteriormente a rede de escolas alemãs no Brasil foi uma experiência ímpar na história brasileira do final do século XIX e início do século XX, haja visto o número de analfabetos da população brasileira.

Desta forma nas áreas de colonização alemã, que se estendia do Rio Grande do Sul até o Espírito Santo, havia uma rede de escolas alemãs, com o ensino da língua de origem, construídas pelas comunidades. KREUTZ (1998, p. 01), afirma que no Brasil, em 1937 haviam 1500 escolas teuto-brasileiras e que esta experiência também ocorreu em outros países que receberam os imigrantes alemães na América do Sul, como a Argentina, o Chile, o Uruguai e o Paraguai. Neste mesmo trabalho, KREUTZ afirma que a escola representava para este grupo o exercício da cidadania ou era um apoio ao processo religioso e cultural.

Para compreendermos a importância da escolarização para os imigrantes alemães, precisaremos recorrer à história da Alemanha. Como fonte básica nos utilizaremos de KREUTZ (1991), que fez uma análise aprofundada da questão. Os protestantes alfabetizavam a população por motivos religiosos e algumas iniciativas católicas quanto à escolarização se inspiraram na experiência protestante, que a precedeu. Até o século XVIII, o ensino religioso ocupava um

lugar central nas escolas católicas e protestantes. A formação de bons cristãos era o principal objetivo das escolas. Do professor eram exigidas algumas habilidades, como: ensinar a catequese (se fosse católico); cantar em canto coral na missa ; exercer funções religiosas concomitantemente com o exercício do magistério ; ter uma disciplina rigorosa e a competência técnica que o ofício exigia.

A função político-social da escola teve início em 1736, com o Rei Guilherme I, da Prússia, que estabeleceu o Plano Geral das Escolas: por este Plano ficava acertado que as paróquias ligadas às sociedades escolares deveriam construir e manter as escolas; que todas as Igrejas contribuiriam para a manutenção dos professores; os alunos pagariam anuidades e a comunidade também contribuiria para a manutenção do professor.

O sucessor do rei Guilherme I, Frederico, o Grande, tinha a crença de que a prosperidade e bem estar da nação dependia da educação do povo e que as autoridades deveriam promover a educação de toda a população. Em 1763, foram publicados os Regulamentos Escolares, nos quais a freqüência escolar tornava-se obrigatória, estabelecia-se a preparação e a remuneração dos professores, organizavam-se os livros didáticos e a inspeção escolar. Este Regulamento, pelo seu conteúdo, tornou-se um marco referencial na educação da Alemanha. Posteriormente o Código Geral Civil da Prússia explicitava os direitos e deveres do Estado em relação à educação pública, destacando a necessidade de melhorar a escolaridade dos camponeses e a preparação dos professores. Neste documento observa-se que a educação assumiu uma dimensão política quando se estabelecia que o Estado também tinha compromissos principalmente com a qualidade técnica dos professores.

No final do século XVIII, a idéia de que a educação deveria ser levada à toda população por motivos político – econômicos e culturais, ganhava força. É imperioso lembrar que os adeptos da Reforma já preconizavam tal idéia, por motivos religiosos.

No século XIX na Alemanha, Pestalozzi acreditava que as reformas sociais e políticas deveriam começar pela educação. Tanto que o Instituto Pestalozzi, ligado à Escola Normal foi freqüentado por inúmeros pesquisadores e políticos, interessados na educação pública. Assim, este movimento impulsionou o governo da Prússia a incluir no currículo escolar o ensino de ciências elementares e esta iniciativa se irradiou para outros países. Dentro da política de melhoria na educação, através da formação dos professores, iniciou-se um programa de qualificação dos mesmos e muitos deles passaram a freqüentar as Escolas Normais. Toda esta mobilização desembocou na Reforma de Humboldt na Prússia e a de Niethammers, na Baviera, quando foram promovidas algumas mudanças, tais como: a abolição das taxas nas escolas elementares, a fiscalização das escolas pela comunidade, o melhoramento da qualidade do magistério e a laicização das escolas.

Os ecos da Revolução Francesa, com o ideal liberal e nacionalista foram traduzidos na Reforma de Humboldt, onde cada cidadão deveria lutar pelo desenvolvimento integral de suas capacidades e participar democraticamente em questões sociais. A educação tinha um papel importante, pois deveria possibilitar a formação do cidadão que o Estado desejava naquele momento histórico.

Dentro deste contexto, os professores, organizados enquanto categoria, também lutaram pela qualificação profissional e laicização do ensino, através de

manifestos, conferências e associações. Este movimento foi sufocado pelos reacionários em 1848.

No último quartel do século XIX o número de escolas normais existentes já era suficiente para formar a quantidade de professores necessários para atender a demanda escolar. A partir de então, foram tomadas inúmeras medidas para a melhoria da qualificação do magistério, principalmente na Prússia, sobretudo no que dizia respeito à questão metodológica do ensino, inclusive com demonstrações de práticas pedagógicas aplicadas nas séries do ensino fundamental.

Faremos um parêntese sobre a universalização do ensino na Alemanha, para citar HOOCK-DEMARLE (1991, p. 172-180), quando ao estudar o acesso das mulheres à escola naquele país, nos ilustra com dados que demonstram o quanto a totalidade da população freqüentava as escolas. A título de exemplo iremos citar alguns dados que ilustram esta situação: em 1750, em algumas regiões da Alemanha, 86% das moças freqüentavam as escolas; 64% das criadas (domésticas) sabiam ler; em algumas regiões foram encontrados registros de visitas domiciliares efetuadas pelos pastores, para verificar se a obrigatoriedade da freqüência escolar estava sendo cumprida (tanto de meninas como de meninos); e a Bíblia era um dos primeiros documentos ao qual as meninas tinham acesso para aprender a leitura e escrita.

À medida que avançou o processo de laicização do ensino, a Igreja Católica que estava perdendo terreno para as escolas públicas, tentou uma rearticulação

com a escola elementar<sup>20</sup>, principalmente reavivando a tradição de formação do professor paroquial. No auge da Reforma de Humboldt, a Igreja Católica fundou a Escola Normal Católica para a formação de professores paroquiais e com isto aumentou o número de escolas elementares paroquiais. A justificativa para isto, era de que a “escola é o pórtico da Igreja, a sementeira da comunidade, devendo ser tida como o laboratório primeiro para observar a vocação católica” (LZ, 1911, p.113).

Como uma estratégia para deter o avanço da laicização do ensino, a Igreja Católica, através do movimento de Restauração, atribuiu ao professor paroquial a função da ação pastoral, onde além de professor, também esse deveria ser um líder social. Neste sentido, a laicização do ensino era considerada como uma “nefasta influência do liberalismo, especialmente através da Revolução Francesa” (KREUTZ, 1991, p. 39) e que deveria ser combatida. O mesmo autor também destaca que os protestantes assumiram a luta do magistério e as ações para a melhoria das escolas, na Prússia, sob os princípios liberais, enquanto que os católicos, promoviam o magistério motivados pela religião e sob inspiração da Restauração Católica.

Para atingir seus objetivos, a Igreja Católica, produziu literatura especializada e material didático que foram utilizados na Alemanha e também no Brasil e seus idealizadores foram Bernhard H. Overberg e Lorenz Kellner. Entre os materiais didáticos produzidos, prevaleceram os de caráter religioso. A reciclagem e formação de professores, foi uma das estratégias do clero para a atuação junto

---

<sup>20</sup> As escolas elementares na Alemanha podem ser consideradas como escolas de ensino fundamental, que eram públicas ou religiosas (nota da autora).

aos professores paroquiais através de cursos de férias, vinculados ao Seminário de Muenster e a Escola Normal dos professores paroquiais católicos de Trier (Lehrerseminar). Estes também que deveriam dar o exemplo de vida cristã e moral. A história da educação na Alemanha, que os imigrantes vivenciaram no século XIX, foi marcada pela luta entre os pedagogos com uma filosofia liberal e a Igreja Católica. As tensões deste movimento demarcam o aumento ou a perda de espaços sociais, ora do fortalecimento do movimento religioso em prol do ensino eclesiástico, ora dos professores das escolas públicas em prol do ensino laico.

Após 1848, quando a Revolução foi sufocada, a Igreja ganhou um espaço maior, acentuando o caráter confessional e autoritário da educação, tanto que Froebel foi proibido de abrir os seus Jardins da Infância, por serem considerados não religiosos. Mas, a partir de 1870, quando o liberalismo se fortaleceu na Alemanha, o interesse e a retomada da educação pelo Estado, se efetivou através do Kulturkampf, que expulsou os jesuítas e promoveu reformas e expansão da rede escolar. No final do século XIX, o Estado já havia organizado o sistema de educação, com muita eficiência e competência técnica. “Em parte alguma havia mais rigor na obrigatoriedade escolar, (...) era menor o número de analfabetos, e (...) o ensino superior e secundário alcançaria mais alto nível intelectual” (KREUTZ, 1991, p. 41). A qualidade do ensino das escolas alemãs sempre foi motivo de orgulho, inclusive no Brasil.

Essas condições imprimiram no imigrante alemão, o valor à educação escolar e fizeram com que na nova Pátria, organizassem a escola para seus filhos.

## 2.7. AS REAÇÕES AO PROJETO DE RESTAURAÇÃO CATÓLICA NA ALEMANHA : ILUSTRAÇÃO (AUFKLAERUNG) E KULTURKAMPF.

Para se compreender o processo de emigração dos alemães para o Brasil, é necessário analisar a situação social, econômica e política vivida pela população daquele país, responsável pela transplantação de muitas questões e problemas que foram trazidos nas suas bagagens .

A reação da Igreja Católica contra o mundo moderno também foi trazida para o Brasil e as estratégias pensadas a partir de Roma, foram implantadas aqui. As diferenças religiosas entre católicos e luteranos também se manifestaram aqui de forma concreta, com a criação de escolas confessionais separadas por credo religioso.

A Igreja Católica na Alemanha mantinha uma posição de considerar-se o único agente capaz de deter os malefícios de um mundo democrático e laico e no final do século XIX, encontrou na Ilustração (Aufklaerung) grande oposição. Esta ( Ilustração) tomou uma feição anticlericalista, rejeitou “a supremacia das Igrejas, reiterou-lhes o registro civil, secularizou o casamento e só consentiu em solicitar auxílio do clero no ensino público quando se tratasse de uma tarefa de ordem moral” (KREUTZ, 1991, p. 33). Também afirmava um maior espírito

científico e maior autonomia da ciência, principalmente das ciências naturais que tiveram o seu florescimento no século XIX.

A Igreja Católica na Alemanha, tinha no Movimento de Restauração a sua estratégia de luta, e considerava que a Ilustração, o modernismo, o progresso, tinham todos a mesma fonte: o Protestantismo. Os Protestantes, que se identificavam com a Ilustração, denominavam a Restauração Católica de Contra-Reforma, exacerbando as diferenças entre as denominações religiosas. Na Prússia, em especial a Ilustração (Aufklaerung), ocorreu em forma de uma campanha de oposição à Igreja Católica, principalmente contra os Jesuítas e esta recebeu o nome de Kulturkampf.

Bismarck, da Prússia, teve a oposição a seu governo personalizada na Igreja Católica e no Partido Católico. Recebeu o apoio dos luteranos e dos nacionais-liberais como também eliminou a Divisão Católica do Ministérios dos Cultos, substituiu os inspetores escolares católicos, expulsou os jesuítas e limitou a ação da Igreja Católica. Deve-se considerar que nesta época a ação e influência católica era maior no campo do que na cidade. Mas, as ações de Bismarck, levaram a Igreja Católica a uma maior unificação e solidariedade e intensificou-se a Restauração.

As ações da Restauração Católica foram:

- a) Fortalecimento do Partido do Centro;
- b) Relação mais estreita com Roma (Utramontanismo)
- c) Busca de uma maior liderança política do clero (KREUTZ, 1991, p. 34).

É dentro deste contexto da Kulturkampf e da Restauração Católica, que em 1889 foi fundada a Associação dos Professores Católicos Alemães, com um

projeto de educação específico e com políticas educacionais buscando o fortalecimento da Igreja Católica e a ampliação do seu espaço social e político na Alemanha.

Os Jesuítas foram o veículo de ação do Projeto de Restauração Católica. Com a expulsão da Ordem da Alemanha em 1872<sup>21</sup> muitos deles acompanharam os imigrantes no Brasil, principalmente ao Rio Grande do Sul, com um grande trabalho voltado à educação e ao Projeto de Restauração Católica.

Sob o olhar da Igreja Católica, a reação mais salutar (do Projeto de Restauração) foi a organização, num trabalho de resgate da fé e de ampliação das missões. “O espírito missionário penetrou fundo na família católica. O ‘Kulturkampf’ pôs os católicos à prova. O que parecia um fim, tornava-se um novo princípio, uma renovação de convicções” (ARNS, 1997, p. 9). O novo começo é uma referência ao trabalho da Igreja Católica junto aos imigrantes no Brasil.

É dentro deste espírito de restrições religiosas na Alemanha que foi fundada a primeira Escola Católica Alemã de Curitiba, em 1896, pelo Padre Secular, Franz Auling. As Ordens Religiosas alemãs que vieram ao Brasil para o trabalho de propagação da fé, estavam traumatizadas pelo movimento do Kulturkampf e encontraram aqui outra situação: um país predominantemente católico. Realidade esta diferente do país de origem, onde o Kulturkampf impôs inúmeras restrições ao trabalho religioso católico.

---

<sup>21</sup> Conforme KREUTZ (1991, p. 34 e63).

## 2.8. CURITIBA : CIDADE QUE RECEBEU OS IMIGRANTES

Na época da emancipação política do Paraná (1853), Curitiba era um centro urbano rudimentar, com seus habitantes dispersados, desenvolvendo atividades de subsistência ou vinculadas às indústrias extrativas e do comércio de gado. Apesar de ser uma cidade pequena, com aproximadamente seis mil habitantes, tinha a importância de ser a Capital Administrativa da Província.

“ Era uma cidade com poucos recursos, com pequeno comércio,(...) casas baixas e afastadas umas das outras, janelas sem vidros e fechadas com tramelas de madeiras, ruas tortas, angulosas e sem calçamento, prejudicando o comércio e o trânsito do gado leiteiro(...) Carros de bois de duas rodas transportavam lenhas e produtos, assim como carretões pesados, também de duas rodas, levavam material de construção” (FUGMANN, 1929, p. 34)

No período de 1860 e 1870, o Governo da Província do Paraná, incentivou a entrada de grupos de imigrantes, que ocuparam as áreas ao redor da Cidade, numa distância entre 2 a 20 quilômetros. Como fator de atração, estes grupos receberam meia légua quadrada para desenvolver atividades agrícolas e cada família recebia aproximadamente 10 hectares (MARTINS, 1955, p. 50). Muitos provenientes de Joinville ( SC) e Rio Negro (PR) e vieram motivados pela

busca de um clima mais ameno e melhores possibilidades de trabalho é que se instalaram em Curitiba (RANZI, 1996, p. 59).

A entrada dos imigrantes provocou mudanças que foram observadas na arquitetura urbana, na dinamização do comércio, na estrutura populacional e também no número de escolas e pessoas alfabetizadas. Sobre a arquitetura urbana, no final do século XIX, Manoel Francisco Correia, em 1893, relatou a influência dos imigrantes. “A cidade é florescente e tem progredido extraordinariamente nos últimos cinco anos, (...) as edificações em geral são do sistema germânico, não primando em beleza arquitetônica e são quase exclusivamente construídas de tijolos” (CASA DA MEMÓRIA, 1979).

Os aumentos de população podem ser observados nos dados estatísticos: em 1854 Curitiba tinha 6.791 habitantes, em 1872 este número elevou-se para 11.730 e em 1890 para 24.553 habitantes (PADIS, 1970, p. 32). Considera-se que a cada 18 anos houve um incremento de população de 100%. Mas, com a entrada dos imigrantes, a população não parou de crescer, sendo que em 1905, a população era mais de 50.000 habitantes e em 1912 era de aproximadamente 70.000, contando o centro e arredores da cidade. (VICTOR, 1913, p.116 e 117)

No início do século XX os sinais de modernização se tornaram mais evidentes na paisagem, com melhorias urbanas visíveis, como a abertura e pavimentação das ruas<sup>22</sup>; a rua Quinze de Novembro, na região central da cidade foi nivelada e calçada, as edificações se elevavam com um padrão arquitetônico

---

<sup>22</sup> No Almanach Paranaense de 1906 consta que Curitiba contava com 77 ruas, 16 largos e praças, 6 travessas e 6 boulevards (VICTOR, N. A Terra do Futuro, 1913, p. 125)

inovador; expandiram-se as fábricas e também instalaram-se outras, como o engenho de mate de David Carneiro, a cervejaria Leitner, as massas Todeschini, a fundição Müller (TRINDADE, 1992, p. 8).

A paisagem urbana alterou-se com a chegada dos imigrantes alemães e um exemplo que podemos citar, é a Igreja Matriz, hoje Catedral, construída em 1893, com a plena participação dos mesmos. O engenheiro foi Gottlieb Wieland, o carpinteiro Heinrich Hening, o fornecedor de madeiras João Klass, o de ferro, August Gerhard, o relógio da torre foi vendido por Friedrich Kopp, que o mandou vir da Alemanha, assim como os três sinos, o maior foi fabricado pela empresa Mueller e Filhos e os outros dois vieram da Alemanha (MARTINS, 1955, pg. 205-206) .

Também a Igreja da Ordem, em 1883, ganhou uma torre em estilo neo-clássico e teve sua fachada alterada com a colocação de adereços góticos, remanejamento das janelas em ogiva. Nesta época era freqüentada pela comunidade alemã católica de Curitiba.

Os serviços públicos também foram aprimorados com a limpeza pública, higienização do centro, instalação do serviços de águas e esgotos, arborização, instalação da iluminação pública e também a criação da guarda civil. (MARTINS, 1955, p. 208-209), cita que, em 1905, o então Presidente Vicente Machado, afirmava que Curitiba era uma cidade procurada pelos imigrantes europeus, que era conhecida a sua reputação por causa da salubridade e do conforto dos grandes centros civilizados. O autor afirma ainda, que as campanhas pela construção de fossas sanitárias e a construção de um sistema de esgoto, fizeram de Curitiba uma cidade livre de epidemias.

Em termos de lazer, em Curitiba, abriram-se novos espaços como os cafés, salas de espetáculo, os parques e as praças. Circulavam nos salões dos clubes os poetas, escritores, médicos, jornalistas, que tiveram ampla produção de livros, revistas e jornais.

O comércio se diversificou, principalmente com as lojas de tecidos e armarinhos, nas principais ruas abriram-se agências bancárias. “E na animação ruidosa dos transeuntes pelas vias públicas, introduzem-se hábitos urbanos nos trajes e no porte já requintado de muitos homens e mulheres, (...) apresentando uma feição européia que a presença (...) do imigrante ajuda a construir” (TRINDADE, 1992, p. 9).

No contexto da cidade no início do século, houve uma expansão da rede escolar, principalmente na região central. As escolas públicas primárias também eram uma reivindicação constantes das autoridades do ensino. No relatório do Delegado de Ensino de 1908, os inspetores solicitavam a construção de prédios escolares e defendiam “a organização do ensino primário em grupos escolares, uma medida (...) mais metódica, racional e consentânea com os modernos planos pedagógicos(...)” (AZAMBUJA, 1908, p. 62).

O número de escolas na Capital aumentava significativamente, tanto que em, 1916 já haviam dez grupos escolares e aproximadamente vinte e cinco escolas isoladas. Contrapondo-se com a imponência das escolas centrais, como o edifício da Escola Normal, conhecido como Palácio da Instrução, inaugurado em 1922, verificou-se uma ampliação de escolas isoladas, pequenas construções de madeira, nos arredores da cidade, como na Barreirinha, no Umbará, no Uberaba e na Colônia Orleans (TRINDADE, 1992, p. 13). Para a autora, a presença dos

imigrantes nos arredores da cidade, foi um fator propulsor para a criação das escolas públicas. Mas, diante do descaso das autoridades, multiplicaram-se as escolas de imigrantes, que eram sustentadas por entidades representativas das comunidades étnicas.

A educação foi uma das preocupações dos imigrantes alemães, que, na ausência de escolas públicas, construíram e mantiveram as escolas para os seus filhos. Ao analisar a questão de escolas de imigrantes no Brasil, KREUTZ afirma que a escola “não é luxo e sim uma necessidade imprescindível (...) por isso ele faz sacrifícios para mandar seus filhos para a escola que é construída quanto antes na nova povoação” (1994, p. 148-149). O autor ainda afirma que as comunidades teuto-brasileiras haviam organizado uma rede de escolas comunitárias e por isso entre eles praticamente não existiam analfabetos, quando a média nacional era em torno de 80% (de analfabetos), na décadas de 1920 e 1930.

Em termos econômicos, houve um aumento na produção e circulação de produtos agrícolas,

“Agricultores e chacareiros acham-se espalhados em redor da cidade. A sua principal ocupação tem sido trazer lenha, leite, manteiga, ovos, galinhas e verduras à cidade: também no tempo das colheitas trazem fructas como laranjas, limas, ameixas, maçãs, peras, amoras, moranguinhos, gavirovas, pitangas, jaboticabas e uvas, além de batatas inglezas e doces, aipim, tayás, abóboras, quibébês, morangos e pepinos. Alguns tornaram-se carroceiros. (NYEMEYER, 1929 p. 69 – grafia de época)

A agricultura se caracterizava por ter no trabalho familiar a mão-de-obra necessária para o cultivo de pequenas chácaras nos arredores da cidade e isto imprimiu suas marcas na paisagem e na vida social de Curitiba.

RANZI (1996, p. 64), afirma que muitos imigrantes já desenvolviam atividades relacionadas com o comércio ou a indústria na Alemanha e também aqui passaram a desenvolver estas atividades urbanas. Contribuíram para isto os seus conhecimentos técnicos mais avançados, a dedicação ao trabalho e o espírito ordeiro.

Ainda sobre a contribuição dos imigrantes alemães na paisagem e na vida social de Curitiba, podemos citar, que em 1876, dos cinco médicos existentes, um era alemão; dos dois farmacêuticos, um era alemão; a eles também pertenciam as cinco serras hidráulicas da cidade; dos cinco botequins existentes, quatro eram deles; dos dez engenhos de erva-mate, ele tinham um, que era o único movido a vapor. A única fábrica de carroças era dos alemães, assim como também as quatro cervejarias, onze dos quinze ferreiros, nove das dez mercearias, seis dos sete moinhos, as quatro olarias, duas das quatro padarias, nove dos dez açougues, as cinco selarias, as cinco alfaiatarias, os três carpinteiros. Ainda mais, dos 57 estabelecimentos comerciais, 12 era dos alemães e também fundaram a primeira corporação voluntária do corpo de bombeiros (CASA DA MEMÓRIA, 1979). Isto demonstra que as atividades relacionadas ao comércio e à indústria, concentravam-se nas mãos dos imigrantes alemães. Em uma escala menor repetiam aqui a revolução comercial e industrial, já ocorrida na Europa.

Os incentivos recebidos pelos imigrantes causaram controvérsias na sociedade, que considerava tal feito um tratamento discriminatório para os trabalhadores nacionais. RANZI (1996, p. 64-65), coloca esta questão como uma ingratidão, pois os estrangeiros não falavam a língua nacional e porque os seus filhos estudavam em escolas étnicas. Para a autora, a hostilidade da população de

Curitiba, se evidenciou mais para com a comunidade alemã do que com outras comunidades étnicas, principalmente pela ajuda mútua enviada aos alemães na Primeira Guerra Mundial.

Foram registrados inúmeros protestos de empregados e empresários pois alegavam que apesar de todo o desemprego que havia no Paraná, os estrangeiros estavam enviando dinheiro aos seus países de origem. “Muitas fábricas e casas comerciais, principalmente as que pertenciam a estrangeiros, estariam enviando grandes somas de dinheiro para seus respectivos países, a título de auxílio, devido a guerra” (LUZ, 1992, p. 123-4). Nota-se aqui que o sentimento de pertencimento ainda era forte entre os imigrantes alemães, no caso de envio de recursos ao país de origem.

A ascensão econômica dos imigrantes começava a causar incômodos na sociedade curitibana. O trabalho dos estrangeiros e as técnicas de trabalho por eles introduzidas, que até então era um valor qualitativo, passaram a desagradar os segmentos da sociedade, principalmente pela sua expressão na economia e também na participação política.

“(...) nos primeiros anos da chegada dos imigrantes alemães a Curitiba, os brasileiros admiravam a tenacidade no trabalho e os novos conhecimentos que foram introduzidos nas diversas atividades por eles exercidas. Mas com o passar dos anos quando os imigrantes começaram a progredir (...) desagradaram certas castas de nativos daqui da terra. No entender desses elementos, aos alemães e imigrantes de outras nacionalidades (...) caberia apenas cultivar a terra, pagar impostos (...) o resto, ou seja, a direção da política e condução dos negócios da nação, seria de exclusiva competência dos ‘donos do Brasil’” (STROBEL, s.d. p. 136-7).

É dentro deste contexto de final do século XIX e início do século XX, que estudaremos a importância da escolarização para os imigrantes alemães e

### 3. O ENSINO NO COLÉGIO BOM JESUS E A MANUTENÇÃO DA ETNICIDADE E DA FÉ RELIGIOSA

Neste capítulo analisaremos a importância da língua alemã no Colégio Bom Jesus, enquanto um elemento de manutenção da identidade étnica, enquanto um valor cultural que comunica um universo de valores simbólicos e a escola enquanto uma instituição da comunidade étnica, serão considerados como elementos de grande importância para fazer esta análise. Cabe destacar também que o currículo desta escola, diferenciava-se pois atendia a manutenção da identidade étnica e também as necessidades da comunidade que trabalham com atividades ligadas ao comércio e à indústria. Além disso, a fé religiosa e a disciplina também eram ensinadas na escola e desenvolviam-se com o apoio da igreja e comunidade.

O ensino nas escolas brasileiras no final do século XIX e início do século XX, era dual, pois, refletia as características da sociedade da época : economia agrária, oligarquia rural, fundada na posse de terras e na mão de obra escrava. Havia uma minoria de população escolarizada para uma grande proporção de analfabetos. Para ilustrar a situação, no final do Império, haviam, nas escolas primárias 250.000 alunos, para uma população de 14 milhões de pessoas (ROMANELLI, 1986, p. 40). Este dado demonstra a pouca importância da

escolarização para as autoridades e também a mínima participação popular em atos importantes na história do país.

Estes dados sobre analfabetismo persistiram por mais tempo, pois na década de 30, aproximadamente 75% da população brasileira era analfabeta (BASBAUM, 1997, p. 194). Isto era uma das maiores vergonhas nacionais. Neste raciocínio, para os intelectuais, a educação seria a alavanca capaz de remover este problema e impulsionar o progresso da nação. Portanto, a educação era na década de 20, entendida como o remédio para os males da nação.

Diferentemente desta situação, nas comunidades de imigrantes alemães, devido à valorização dada à escolaridade, praticamente não existiam analfabetos. Em Curitiba, apesar de existirem escolas públicas, essa comunidade étnica, primou por construir as suas escolas, mas, com um currículo diferenciado, que mantinha a identidade étnica. Neste sentido, a manutenção da língua alemã no currículo era uma das formas de manter esta identidade.

### 3.1. A LÍNGUA ALEMÃ NAS ESCOLAS E A MANUTENÇÃO DA ETNICIDADE

Os imigrantes alemães que vivenciaram as tensões entre a Igreja e o Estado na Alemanha, também trouxeram esta questão para o Brasil, sendo que aqui as Igrejas Católica e Protestante também abriram escolas confessionais, para garantir a manutenção deste espaço social. Nestas escolas, o ensino era ministrado em língua alemã.

Nas relações com a sociedade brasileira, a manutenção da língua do país de origem, era um traço de distintividade muito presente. A fronteira entre os grupos étnicos era a língua, que fazia a diferença entre brasileiros e imigrantes alemães. No entendimento de CUNHA (1986), nas situações de intenso contato étnico, a cultura adquire um novo sentido. Aqui podemos entender que a língua foi um diferenciador da identidade étnica, que se afirma por oposição. Mas, a manutenção da língua alemã na escola tinha a função de comunicar um sistema simbólico de percepção de mundo. A língua, falada em casa, na igreja, ensinada na escola, foi um elemento escolhido pelo grupo, como um importante símbolo da identificação étnica.

A Escola Católica Alemã em estudo, desde a sua fundação até 1938 ensinava em língua alemã. Inicialmente iniciou suas atividades como uma escola para um grupo de imigrantes muito específico. Posteriormente, abriu uma ala para

alunos brasileiros e de outras etnias, dentro da mesma escola, com o ensino em língua portuguesa. Portanto, dentro da mesma unidade escolar haviam duas escolas : a ala alemã e ala brasileira.

Nesta escola também se aprendia a língua portuguesa, pois nas relações com a sociedade brasileira, tinham de comunicar-se em português, mas, nas atividades do cotidiano e na vida privada poderiam comunicar-se em alemão. Aprender a língua portuguesa era uma necessidade política, pois fazia parte das obrigações da cidadania brasileira. Além disso, tinha outros significados, como a utilidade prática, como o comércio, pois que precisavam comunicar-se para comercializar os produtos das colheitas ( nos caso dos agricultores) e também, em Curitiba trabalharam com comércio e atividades industriais (SEYFERTH, 1982, p. 83).

Em Curitiba, por ser um centro urbano, industrial e comercial, as relações comerciais entre os dois grupos (imigrantes alemães e brasileiros) eram muito intensas, daí mais uma necessidade de aprender a língua portuguesa. No Brasil, os imigrantes toleravam a falta de escolas, assim, "tornava-se lhes, menos sensível o desconhecimento do português", do que a falta de escolas.<sup>23</sup> (WILLEMS, 1980, p. 276).

Neste sentido, para o grupo, era mais importante a existência de escolas étnicas, do que a necessidade de aprender a língua portuguesa. O uso da língua dava-lhes um sentido de coesão enquanto grupo e auto identificação étnica dentro da sociedade brasileira. Ela foi considerada um dos elementos culturais mais importantes, por representava a manutenção do Deuschtum, daí, ter sido foi

mantido por tanto tempo. “Elemento fundamental de identificação (...)” (SEYFERTH, 1994, p.23). O seu uso em casa, nas escolas, na igreja, nas associações, na imprensa demonstra que, nos contatos interétnicos, ela adquiriu uma nova função, a de elemento de coesão do grupo e de manutenção da identidade étnica.

As escolas alemãs de Curitiba também faziam o uso desta língua curricularmente, sendo que o documento de convocação da comunidade católica alemã de Curitiba, para a criação da sua escola (em 1896), foi divulgado na língua de origem. Este, era dirigido aos alemães residentes, comunicando a fundação da *Katholische Deutsche Volks-Schule*. (*Escola Elementar Alemã Católica*) trazendo em si a manutenção de uma escola nos moldes do país de origem a Alemanha. Como era dirigido à comunidade específica, estava escrito na língua do país de origem, ou seja, só poderia fazer a leitura quem tivesse o domínio daquela língua.

Esta escola, foi fundada para atender ” a instrução religiosa da juventude das numerosas famílias alemãs” (ARNS, 1997, p. 19). Ficava bastante visível a bipartidação religiosa da comunidade alemã. Enquanto a escola da comunidade luterana atendia a todas as crianças alemãs, a questão religiosa não era um elemento de separação do grupo. Mas, quando a instrução religiosa foi considerada importante na escola, a comunidade alemã católica, fundou a sua escola. As articulações para a fundação da comunidade alemã católica, remontam à chegada do Padre Auling em Curitiba. Este foi o fundador da Comunidade

---

<sup>23</sup> - A palavra sensível neste contexto tem o sentido de importante ( nota da autora).

Católica Alemã de Curitiba, logo após a sua chegada, em 1895. Ter uma escola católica, significava para a igreja, um espaço social de formação da juventude.

O Padre Auling, no início do ano letivo de 1896, encaminhou um documento à diretoria da Deutsche Schule (que era da comunidade evangélica luterana), para que esta permitisse o Ensino Religioso às crianças católicas, duas vezes por semana, o que já era concedido às crianças luteranas. A resposta foi de que isso não seria possível, pois a Diretoria da Escola, havia abolido o turno da tarde: o horário das aulas iria das 8 horas até as 13 horas, não sendo portanto possível atender esta reivindicação. A reação dos católicos foi imediata, com a fundação de uma escola confessional para as crianças alemãs desta religião.

O ensino religioso, nesta escola, era importante, tanto que semanalmente tinham instrução religiosa. “Escusado é dizer que o ensino do Catecismo e da história Sagrada do Velho e Novo Testamento foi sempre considerado como a missão principal da minha escola “ (Diário do Padre Auling, in ARNS, 1997, p. 20). Neste momento, católicos e luteranos de Curitiba, preconizavam a manutenção das escolas étnicas confessionais, diferentemente do pensamento dos imigrantes alemães agnósticos que defendiam a escola laica. Este embate entre escola étnica confessional laica ou religiosa, também foi vivenciado pela comunidade alemã. Enquanto, o jornal “*Der Beobachter*” (O Observador - considerado agnóstico ) e o seu redator, Sr. Anton Schneider, faziam a defesa da escola laica, o mesmo era antagonizado pelos imigrantes alemães católicos. Na missa das 10 horas, com sermão em língua alemã, a polêmica questão sobre ensino religioso ou laico, desencadeou uma “posição aberta de antagonista do *Beobachter* e principalmente do seu redator A . Schneider “ (ARNS, 1997, pg. 16). Neste

momento católicos e luteranos assumem a defesa de uma escola étnica religiosa, em oposição ao ensino laico.

O currículo das escolas alemãs, diferente das escolas públicas brasileiras, foi um elemento cultural que contribuiu com a manutenção da identidade étnica do grupo. O documento de fundação da escola católica alemã, citava que a língua alemã era parte do currículo e que à língua portuguesa também seria dada especial atenção. Conforme pudemos identificar o currículo continha *todas as matérias das escolas elementares da Alemanha*, como Religião, Escrita, Leitura, Aritmética e Geometria, Língua Alemã, História Universal, Geografia Universal, Geografia, Ciência, Canto e Desenho, e também a Língua Portuguesa (ARNS, 1997, p. 19). O documento destacava que os professores eram formados em seminários e que já haviam lecionado na Alemanha ou no Brasil. Este elemento era importante, para que os pais, ao enviar seus filhos à esta escola, teriam segurança de que os professores tinham a formação técnica e a experiência do ofício. Esta era uma escola privada, portanto os alunos pagariam a quantia de 4 mil réis ( não especificando o documento se é um valor anual ou mensal), com desconto para as crianças pobres.

O currículo e a formação dos professores eram indicativos da qualidade do ensino. Não bastava a escolaridade, era necessário uma escola dentro dos padrões de qualidade que o grupo considerava satisfatório.

Esta foi uma escola mista quando da sua fundação, pois deveria atender a todas as crianças alemãs católicas, e assim permaneceu até 1902, com a saída do Padre Auling e o repasse aos Padres Franciscanos, transformando-se em duas escolas. Uma para os rapazes (Knabenschule – Escola de Rapazes) e outra

escola para moças (Mädchenschule – Escola de Moças), sob os cuidados das Irmãs da Divina Providência.

O uso da língua alemã estava presente também no nome da Escola, que inicialmente era denominada Katholische Deutsche Volks Schule e mais tarde passou a ser denominada de Knabeschule, em 1902 e finalmente Colégio Bom Jesus. Até 1938, com a lei de nacionalização, o jornal *Der Kompass*, denominava a escola de Knabeschule (escrito em alemão) ou Knabenschule Bom Jesus (simultaneamente).

O *Der Kompass* registrou o cotidiano da escola e nesse processo podemos acompanhar o quanto a manutenção da identidade étnica era cultivada, ao mesmo tempo, também fazia questão de estar inserida na sociedade brasileira. A exemplo disso podemos ver, que em 1906, o *Der Kompass* já registrava atritos entre os imigrantes alemães e brasileiros. "Apenas queremos observar que em todas as escolas alemãs desta cidade se dá a importância necessária ao ensino da língua brasileira. Também em voga há anos os cânticos patrióticos nessa língua nas escolas dos Franciscanos (...)O Sr. Domingos de Nascimento com sua antipatia contra as escolas alemãs(...)"<sup>24</sup>

As escolas estrangeiras, no início do século XX, priorizavam o ensino da língua de origem do grupo. Dizia o Secretário Otávio Ferreira do Amaral e Silva, em relatório ao Governador Francisco Xavier da Silva, em 1910:

"As escolas estrangeiras revelam *desprezo pela língua nacional* e o governo procura evitar sérios inconvenientes, por meio da remoção dos professores, porém com pouca eficácia, pois os colonos estrangeiros, em

<sup>24</sup> - Publicado no *Kompass*, dia 07.04.1906, no. 79, pg. 2.

geral deixam de enviar seus filhos às escolas públicas, quando o professor não ensina em sua língua pátria, preferindo mandar ensiná-los particularmente.”<sup>25</sup> (Citado por WACHOWICZ, 1984, p. 209-210)

Este dado demonstra que os imigrantes, inseridos na sociedade brasileira, procuravam de todas as formas manter a identidade de grupo étnico, mantendo as diferenças bem distintas e se valiam da escola para isto. Não era no Paraná a falta de escolas públicas que levava os imigrantes a não enviar seus filhos à essas escolas, mas, o interesse e a necessidade de uma escola diferenciada, que mantivesse e cultuasse valores étnicos. Isto reafirma que a língua foi um elemento de identificação, de coesão e também de limite étnico, porque comunicava um universo de valores culturais significativos.

Desde a fundação da escola em estudo até 1917, a ligação com a Alemanha era uma atividade cotidiana, nas atividades curriculares e extra-curriculares. O aniversário do Imperador da Alemanha era comemorado na escola, com missa e festa para marcar a data. É interessante ressaltar que o *Der Kompass* registrava ano a ano a data do aniversário do Imperador, o Jubileu de Prata do mesmo, as visitas do cônsul à escola, eram datas lembradas pela imprensa com muito orgulho. Nos momentos comemorativos que remetiam às datas importantes da Alemanha, como a data de aniversário da Imperador, as diferenças religiosas não eram significativas, pois a comunidade alemã (católicos e protestantes) se uniam. Realizavam-se missas e cultos para marcar a passagem do evento.

---

<sup>25</sup> - Conforme consta no Relatório do Secretário Octavio Ferreira do Amaral e Silva, ao Governador Francisco Xavier da Silva, op. Cit., em 1901, p. 11

A este exemplo, podemos citar a festa comemorativa ao Jubileu de Prata do Imperador Guilherme II (14.06.1913), realizada no Bom Jesus (ainda com o nome de Knabeschule), contou com a presença do Cônsul da Alemanha<sup>26</sup>. Os alunos apresentaram muitos números comemorativos, como “A Alemanha e seu Kaiser”, desejando vida longa à Sua Majestade.

Outras datas que rememoram a história da Alemanha eram comemoradas, como as festividades de 18 de Outubro, que lembravam a vitória sobre Napoleão. Esta data foi comemorada no Bom Jesus como na Escola Divina Providência.<sup>27</sup> Estes eventos nos remeteram a pensar que a ligação com a pátria de origem ainda era intensa. Era muito real o sentimento de ser alemão, de pertencimento étnico, apesar de estar em solo brasileiro.

A escola contribuía para a manutenção da identidade étnica, tanto pela língua alemã, como, na comemoração de eventos cívicos da história daquele país. A seleção dos traços culturais significativos que marcaram a diferença frente à sociedade brasileira, não se dava ao acaso, mas, “funcionam como sinais sobre os quais se funda o contraste entre Nós e Eles” (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, pg.130). Portanto a relação com o país de origem tinha o papel de manter uma identidade cultural e estes traços culturais significavam diferença étnica.

Não se vê na mesma proporção as comemorações de datas cívicas brasileiras, até o ano de 1917. Elas foram registradas em menor quantidade, como

---

<sup>26</sup> Publicado no Der Kompass, dia 21.06.1913, n. 47, pg 02

<sup>27</sup> Publicado no Der Kompass, dia 20.09.1913, n. 72, pg. 2

os desfiles de Sete de Setembro, mas, não na mesma proporção que as datas da Alemanha. O *Der Kompass*, registrou com todo entusiasmo em 31.3.1906 a visita do cônsul alemão à escola e afirma que “o ilustre visitante tomou lugar de honra, abriu-se a festa com vibrante viva à Sua Majestade, o Imperador alemão Guilherme II.” Um representante do país de origem era recebido com todas as honras e a comunidade reverenciava o Chefe de Estado daquele país com toda a pompa. Esta forma de manifestação estava muito presente no cotidiano da escola.

A manutenção da identidade étnica era estimulada pela escola, enquanto uma das instituições que mantinha o *Deutschtum*. Em 1903, com a visita do Embaixador da Alemanha, a comunidade alemã o recebeu calorosamente. Em sua visita à escola, pode comprovar a qualidade de ensino, a disciplina e a ordem. Também a imprensa considerava a escola como um meio eficaz “para plantar nos corações dos irmãos do exterior o senso alemão, as virtudes alemãs e o apego à pátria antiga.”<sup>28</sup> Mesmo estando no Brasil, o sentimento de pertencimento à nação alemã era intenso e as autoridades, através das visitas à escola reavivavam este sentimento.

Outro fato que chama a atenção é o cultivo dos hinos que lembram a pátria antiga e a atual, como num dia de exames, foram cantados “três hinos nacionais: o brasileiro, o prussiano e o austríaco”<sup>29</sup>. A cultura do país de origem era cultuada em diferentes momentos do cotidiano escolar. Estes fatos nos remetem à CUNHA (1986), quando afirma que a identidade étnica emerge nos contatos interétnicos,

---

<sup>28</sup> -Publicado no *Der Kompass* de 28.05.1903, no. 48, pg. 04.

<sup>29</sup> Publicado no *Der Kompass*, de 18.12.1902, no. 25, pg. 03

quando um grupo assume uma posição de negação de outra identidade que não a do seu grupo. Portanto marcavam as diferenças mantendo a identidade cultural de alemães, em oposição ao fato de ser brasileiro. Assim, a língua alemã e as referências à Pátria de origem eram formas de manutenção da coesão do grupo e a identidade étnica.

CUNHA (1986), quando analisa a cultura de um grupo étnico em situações de contato cultural, afirma que a etnicidade é uma linguagem que permite a comunicação. A autora afirma ainda que é nas situações de contato que a cultura se torna contrastiva e tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível. As inúmeras situações, anteriormente exemplificadas, demonstram que a manutenção de certos eventos foi uma forma de comunicação significativa para o grupo e que também pela situação de contatos interétnicos, precisou ficar mais visível. Daí a seleção de certos traços culturais, que marcavam bem esta visibilidade, principalmente a língua de origem.

Como as fronteiras étnicas não são rígidas, mas, flexíveis e se produzem nas relações sociais, é interessante constatar, nas leituras do jornal *Der Kompass*, que, a partir de 1920, este jornal registrou nas festas escolares o canto do Hino à Bandeira Brasileira e também a comemoração do Dia da Bandeira. Isto só ocorreu depois de 1920, quando deixaram de ser comemoradas as datas de aniversário do Imperador da Alemanha e passaram a cultuar data cívicas brasileiras. Nesta década, a legislação estadual de ensino já estabelecia o ensino dos hinos brasileiros e o culto à Bandeira Nacional .

Outra forma de demonstrar a coesão do grupo eram os eventos que se organizavam em torno de objetivos comuns, como as festas escolares ou mesmo festas para arrecadar fundos para a Cruz Vermelha, no período da Primeira Guerra Mundial. Alguns eventos organizados pelas escolas alemãs, como as festas, objetivavam angariar fundos desta comunidade para ajudar os necessitados na Europa. Isto gerou muitas críticas da sociedade brasileira, mas, o associativismo, como já vimos anteriormente e a coesão do grupo, sempre estiveram presentes na comunidade alemã, desde a sua chegada à Curitiba.

A auto atribuição sempre é feita com valores considerados como positivos e para a sociedade dos *outros* com valores depreciativos. Assim, os alunos do Ginásio Paranaense eram considerados como mal comportados, com atitudes imaturas, principalmente com relação aos Padres ou professores sacerdotes. Aqui há mais uma consideração a fazer: os alunos desta escola, tinham uma orientação em favor do ensino laico.

Por isso, quando o *Der Kompass* registrou que “não é de admirar, se os jovens se comportam dessa forma contra o professor sacerdote, pois, há pouco um outro professor da mesma instituição se permitiu diante de sua classe injúrias contra o estado sacerdotal. (...) quando se quiser gritar contra a religião e contra os sacerdotes.”<sup>30</sup> Aqui está também uma forma de diferenciar muito bem uma escola religiosa de uma escola laica, pois aos alunos do Bom Jesus, só atribuem a si os melhores valores sociais. É a auto atribuição de valores positivos e a desqualificação de quem não pertence ao grupo. (Sem esquecer que quem estava

fazendo esta auto atribuição, era um jornal vinculado à Igreja Católica e à comunidade alemã).

Da mesma forma, a imprensa brasileira também fazia uma atribuição negativa de valores aos imigrantes alemães, como podemos ler em alguns exemplos : “o alemão não aprende nunca o nosso idioma, mas cultivava amor entranhado à sua língua, pesada e inestética “ ou ainda “As filhas de Carlos Quentel, importante comerciante alemão, de Curitiba, não se dão com as moças brasileiras o que é um costume entre os alemães, (...), o dizem desejar ver a Alemanha apoderar-se do sul do Brasil para cuspir no rosto dos brasileiros”<sup>31</sup>

Assim, a coesão do grupo ou o cultivo da língua do país de origem, foram muito significativos para os imigrantes alemães, mas, nas relações interétnicas, eram vistas com desqualificação pelos brasileiros. Assim, manter a língua da pátria de origem para os brasileiros era como uma forma de não querer ser igual e até uma atitude de hostilidade para com a sociedade brasileira.

Para a sociedade brasileira, era um ultraje os imigrantes alemães estarem no Brasil e cultuarem o hino alemão, principalmente na época da Primeira Guerra Mundial, como em episódio registrado em Joinville (SC), quando durante um passeio, as crianças, acompanhadas de um professor alemão, arrastaram a bandeira nacional e cantavam hinos em alemão.<sup>32</sup> O mesmo jornal, publicou cartas de leitores indignados com o episódio, ainda mais pelo fato das crianças

---

<sup>31</sup> -Publicado no Der Kompass, dia 14.10.1908, no. 31, pg. 02

<sup>32</sup> - Publicado no Diário da Tarde, de 18.04.1917, pg. 01. Notícia de capa com o título “O germanismo no Paraná.

<sup>33</sup> - Publicado no Diário da Tarde, 17.11.1914, no. 4944, matéria de capa.

estarem acompanhadas pelo professor e apelavam ao sentimento patriótico dos editores do jornal.

Em vista do que foi exposto é interessante registrar que na sociedade brasileira, desde o final do século XIX até os anos 30, tivemos a convivência de escolas estrangeiras e das escolas brasileiras, com currículos diferenciados. Enquanto os imigrantes europeus que vieram de uma sociedade onde a escolaridade para todos já era uma realidade, no Brasil, a maioria da população ainda era analfabeta decorrente da política social e econômica, que vinha de uma escravatura recém-liberta e excludente.

Para os imigrantes estrangeiros o modelo de escola aqui implantado era o modelo da Pátria de origem e por meio desta também se fazia a manutenção da identidade étnica. Portanto, para estes a escola era uma necessidade, mas, nos moldes que trouxeram da Europa.

### 3.2- AS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS ALEMÃS E A LIBERDADE DE ENSINO NO BRASIL

A legislação de ensino no Paraná, nos possibilitou compreender, que desde o século XIX, o poder público aprovava a existência das escolas particulares. O regulamento orgânico da instrução pública do Paraná, de 1876, estabelecia a gratuidade do ensino e a intervenção privada na educação, identificada no texto da lei, nos seguintes artigos:

*“Art. 5º - A instrução primária e secundária será dada gratuitamente.*

*Art. 6º - A instrução será difundida 1º pelas escolas públicas dos três graus; 2º por colégios e escolas particulares subvencionadas, ou por colégios e escolas particulares não subvencionados.” (WACHOWICZ, 1984, p. 205)*

Ao que parece interessava mais ao governo saber como se pagariam os professores do que necessariamente o currículo da escola. Primeiramente caberia ao Estado suprir as necessidades da educação, mas, criava-se o precedente para que a iniciativa particular abrisse e mantivesse escolas, com ou sem subvenção.

Neste ponto pode-se interpretar também que, se o Estado não tivesse condições de manter escolas para todos, as escolas particulares poderiam fazê-lo. Legalizava-se assim as inúmeras escolas que os imigrantes abriram e mantiveram para os seus filhos, mesmo nas áreas onde não havia escolas públicas. Parece-

nos também que o Estado, através do artigo 6º da referida lei, encontrava uma forma de eximir-se de suas obrigações para com a educação, quando legalizava o ensino das instituições privadas.

A liberdade de ensino das escolas de imigrantes era permitida, tanto que estas chegaram a “instalar um tipo de organização, que ao contrário das escolas públicas pode ser considerada de acordo com os interesses do grupo e a partir deles...” (WACHOWICZ, 1984, p. 10).

Em Curitiba, o documento comunicando à comunidade a abertura da primeira escola alemã católica de Curitiba, em 1896, deixava muito claro que esta seguiria o padrão das escolas elementares da Alemanha e não o padrão de escolaridade pública brasileira. ARNS (1997, p. 11) cita que a mesma seguiria o padrão do pedagogo Von Overberg, difusor do ensino católico na Alemanha. Era portanto uma escola católica alemã transplantando para o Brasil a mesma organização curricular das escolas da Alemanha. O trabalho envolveria a *comunidade alemã, Igreja e Escola*, conforme padrão de escolas católicas trazidas pelos imigrantes.

A identificação com o padrão das escolas alemãs, também pode ser observado na realização dos exames de escolaridade, na escola em estudo, quando o cônsul da Alemanha e da Áustria vinham assisti-los e os comparavam aqueles das escolas de seus países de origem. Era uma prática comum na época as autoridades irem até a escola, assistir os exames e aprovar o padrão de escolaridade.

As autoridades brasileiras e estrangeiras endossavam o ensino desta escola e os exames públicos eram a prova da competência da escola. A qualidade do ensino era um elemento de distintividade da comunidade frente à sociedade brasileira. Assim, enquanto as escolas públicas apresentavam um quadro de precariedade, esta escola em especial, fazia questão de demonstrar a qualidade do ensino, sendo que a formação dos professores e o material pedagógico eram elementos de diferenciação.

Segundo CUNHA (1986, p. 100) os valores culturais que “irão garantir a distinção do grupo enquanto tal, depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que se acham inseridos”. A partir daí, podemos considerar então, que a escolarização dos membros da comunidade alemã, era uma forma de ser diferente em relação aos brasileiros ou outros grupos étnicos. Em vista das condições das escolas públicas, para este grupo étnico, ter uma escola de qualidade, era como um sinal de dignificação dos seus alunos frente a sociedade brasileira.

Faz-se necessário considerar que para os imigrantes alemães, eram importantes as atribuições da imprensa e das autoridades brasileiras sobre a sua educação escolar. Assim, a anuência das autoridades sobre a qualidade das escolas alemãs era uma questão importante para a comunidade envolvida. A imprensa alemã (em especial o *Der Kompass*) fazia questão de publicar os resultados das avaliações, que ocorriam nos exames do final do ano.

O pronunciamento das autoridades brasileiras que estiveram presentes nos exames era uma forma de endossar a atribuição que tinham sobre a qualidade de ensino da escola. Podemos exemplificar esta situação, quando as autoridades do ensino brasileiro visitavam a escola e posteriormente emitiam uma avaliação da mesma. “No dia 28 de setembro, o Dr. Vítor do Amaral, Secretário de Educação, fez uma visita na Escola Bom Jesus e elogiou as instalações, o método de ensino e a disciplina dos 200 alunos” (PICCOLO, 1980, p. 44). Sobre esta visita, a autoridade posteriormente publicou um artigo na Revista República, tecendo amplos elogios à escola.

Também era uma questão de prestígio para a mesma receber o Cônsul da Alemanha e Áustria em suas dependências, atestando a qualidade do ensino. A exemplo disto, podemos citar o exame final do ano de 1902, realizado na escola católica alemã de Curitiba, quando o jornal *Der Kompass* (divulgado pela comunidade alemã católica), publicava o seguinte: “O exame das classes II e I do Professor Schumann foi superinteressante. O que aí se apresentou em cálculos de frações *seria honroso para cada escola de seis séries na Alemanha e na Áustria.*” Ou ainda o Embaixador da Alemanha comenta sobre os resultados obtidos nesta escola “ *Coisa melhor não vi nem em Berlim(...)* O melhor que encontrei em Berlim não passa do que achei nesta escola(...). No fim o reverendo Padre Auling, fez alocução em que se pronunciou a respeito dos objetivos de sua escola ( *educação, ensino e cultivo do germanismo*)”.<sup>33</sup> Estes relatos atestam a qualidade de ensino que foi uma meta perseguida pela escola. A preocupação

---

<sup>33</sup> - Publicado no Jornal *Der Kompass*, de 18.12.1902, sem identificação de autoria.

com a formação escolar diferenciada das escolas públicas brasileiras era constante e também motivo de orgulho.

Ainda sobre a questão dos exames escolares, em 1906, quando as autoridades do ensino reconhecem o trabalho feito nas escolas de imigrantes, há o caso do inspetor escolar que presidiu aos exames nas escolas estrangeiras, e endossa isso, quando “constata grande aproveitamento dos alunos em todas as matérias.”<sup>34</sup>

Também é importante lembrar que os professores das escolas alemãs no Brasil, fundaram as Associações dos Professores Teuto-Brasileiros, cujas metas eram: “ formação e estabilidade de um corpo de professores bilíngües nacionais, elevação do nível de ensino, especialmente nas escolas rurais, edição e distribuição de livros e outros materiais dedicados ao ensino das duas línguas...” (FOUQUET, 1974, p. 173). A preocupação com a qualidade do ensino, com a formação dos professores e com a organização do material didático, demonstrava o nível de organização da associação e também de um sistema de ensino que existia independente das escolas públicas brasileiras.

Inúmeros artigos publicados no Jornal *Der Kompass* demonstravam a preocupação com esta qualidade do ensino, com o material didático existente nessas escolas e com a manutenção da identidade cultural alemã. A precariedade das escolas públicas também era uma questão que foi percebida por essa comunidade. Quando a falta de verbas e de professores implicou no

---

<sup>34</sup> - Consta no Termo do exame da escola da Professora Maria da Luz Oliveira, no distrito de Nova Polônia e Ata dos exames na escola alemã do Pastor Josef Hohl, em Ponta Grossa , 04 e 14/12/1906.

fechamento da Escola Normal de Curitiba, o *Der Kompass* publicou, no dia 12.03.1903, uma notícia com o seguinte conteúdo “ Em agosto de 1902, 84 professores provisórios foram demitidos, porque o Estado não tinha dinheiro para remunerá-los, falta que perdurará no futuro, porque somente 66 alunos freqüentam a Escola Normal”. Este artigo evidenciou que esperar providências do Governo Brasileiro na educação poderia não ser uma atitude hábil e que a comunidade organizada na manutenção da sua escola não tinha este tipo de preocupações.

Os exames escolares eram muito esperados, pois era a cerimônia de encerramento do ano letivo. Podiam ser considerados como “o ápice dos trabalhos quando mostra o resultado do esforço pessoal em um espetáculo, uma cerimônia tornada pública, para que todos vejam o sucesso ou o fracasso de cada estudante” (TRINDADE, 1992, p. 52).

Os exames eram uma prática comum nas escolas do Paraná, nas primeiras décadas do século XX. O Código de Ensino do Estado, de 1915, afirmava que todos os alunos do sistema escolar, público ou privado deveriam a ele se submeter:

“Secção VI – Dos exames

Art. 98. (...)

7º. Concluídas as provas, proceder-se-á ao julgamento, no qual serão tidas em consideração as notas que o aluno obteve durante o ano letivo, constantes do livro ponto; julgamento este que, em relação a cada

aluno, consistirá em declarar que ele foi 'aprovado simplesmente', ou 'plenamente', ou 'com distinção'.<sup>35</sup>

Para TRINDADE, no interrogatórios dos exames, os alunos deveriam demonstrar prontidão, desembaraço e conhecimento da matéria, e era uma estratégia de preparação dos educandos para a vida pública. O interrogatório era o centro da cerimônia, onde, com a presença das autoridades e da comunidade.

As autoridades que assistiam os mesmos, tinham destaque na imprensa e assim como as suas opiniões. Publicava-se sempre quais eram as autoridades presentes, quais eram seus cargos e principalmente o parecer emitido sobre o desempenho dos alunos.

"No Sábado passado houve exames na Escola Alemã que atraiu, além de amigos, o vice-cônsul alemão Dr. Olshausen. O exame, como era de se esperar, teve brilhante sucesso (...) Os resultados nas classes maiores, era igualmente excelente.(...) Tudo isso deixou o pessoal presente admirado e bem satisfeito, tanto pela competência dos professores, como pela aplicação dos alunos"<sup>36</sup>

O recorte acima reflete a opinião da escola alemã, mas também considerava importante que as autoridades brasileiras conhecessem o ensino desta escola e também tivesse o reconhecimento de suas qualidades pelas autoridades do país de origem.

A auto atribuição e a atribuição dos outros ao ensino de qualidade era um fator de estímulo, pois consideravam a escola como uma necessidade social, com grande valia dentro da comunidade. Portanto o grupo atribuía a si um como um

---

<sup>35</sup>-Para ser promovido o aluno deveria apresentar um rendimento igual ou superior a três e meio, sendo as demais notas assim distribuídas: nota de 3,5 a 6 = simplesmente; 6 e fração a 9= plenamente; 9 e fração a 10= distinção. (Código de Ensino do Estado do Paraná. Decreto no. 710 de 18 .10.1915. Cap II. **Da organização geral do ensino primário**. Dos exames. Curitiba:Typ d'A República, 1915, p.23).

fator positivo a sua escola, mas, também era importante que a sociedade em que estavam inserido tivesse, também a mesma atribuição. Ainda no início do século, em 15.05.1904, o jornal *Der Kompass* publicou um artigo sobre a visita do Inspetor de Ensino do Paraná, Dr. Sebastião Paraná à escola (Bom Jesus). Este teria assistido aulas em diversas classes e sua avaliação foi a seguinte: “Os professores da Escola Bom Jesus são bem preparados e aplicam os melhores métodos da pedagogia moderna (...) A vitória do ensino escolar é a vitória da República.” Isto depõe a favor do ensino ministrado pela escola e testemunha a preocupação com uma escola competente. O mesmo jornal em inúmeros artigos fez referências ao ensino de qualidade da escola e principalmente aos bons resultados obtidos nos exames públicos, que eram realizados perante ilustres autoridades.

A liberdade de ensino no Brasil, fez com que a escola em estudo, orientasse o seu currículo, conforme o padrão de escolaridade da Alemanha. Em 1907, a mesma já almejava uma reformulação curricular, o que efetivamente acabou correndo em 1908<sup>37</sup>. Na preocupação com as disciplinas curriculares (ênfase ao ensino da Religião, da Língua Alemã, História Universal e Geografia) ficava evidenciada a identidade com as escolas da Alemanha e não com a realidade brasileira. “(...) Além das matérias das Escolas Secundárias da velha Pátria, existe aqui o ensino dessas matérias em português, outro meio de alto valor formativo e importante para a vida prática”<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Publicado no *Der Kompass*, dia 17.12.1903, no. 49, p.3.

<sup>37</sup> Publicado no *Der Kompass*, dia 31.12.1907, n. 52, pg. 03

<sup>38</sup> Conforme foi publicado no *Der Kompass*, do dia 04.01.1908, no. 53, Pg. 02

Este Plano Educacional foi elaborado e orientado pelo Plano Educacional das Escolas Secundárias da Alemanha e da Áustria. Compreendia as seguintes disciplinas: História local, Geografia física e política e todos os continentes do mundo, Cosmografia, História do Brasil, História Universal, Descrição da Natureza, Física e Química, Canto, Desenho, Caligrafia, Música, Matemática (Aritmética e Geometria) e Ciências. O currículo das escolas elementares no Paraná tinha as seguintes matérias: Português, Aritmética, Geometria, Noções rudimentares de Química, Física e História Natural, Geografia Geral e do Brasil e especialmente do Paraná, História do Brasil e especialmente do Paraná.<sup>39</sup> Como se pode perceber o currículo da escola alemã, comparado com o da escola pública do Paraná, traz diferenças significativas: maior quantidade de matérias e tanto do Brasil como Universais (no caso de História e Geografia), além de Física, Química ( não só noções) e também Caligrafia. Portanto a qualidade tão prezada, fundamentava-se na diferença de conteúdos, ainda que a identidade fosse buscada no exterior. Na verdade, foi transplantado para cá uma forma de escolarização do país de origem.

---

<sup>39</sup>-Lei 894, de 19.04.1909, art. 34. DEAP do Paraná.

Esta discussão foi trazida da Alemanha e encontrou aqui um campo fértil de disseminação das idéias, no início da República. Este dado demonstra que a identidade religiosa pode ou não ser importante, conforme os interesses do grupo étnico. No momento em que era necessário garantir um espaço religioso, frente ao ensino laico, vê-se a união de católicos e protestantes em torno de um objetivo comum. Portanto os limites e a importância da clivagem religiosa, também são manuseados conforme os interesses dos grupos. O ensino da escola luterana alemã não será objeto de estudo, mas serviu para ilustrar a situação.

A imprensa alemã (em especial o *Der Kompass*) registrava a preocupação com a qualidade do ensino desta escola e era motivo de orgulho para a comunidade. Havemos de considerar para isto, que na escola em estudo, já havia a conscientização da importância da formação dos professores como um elemento essencial na organização escolar. Isto se traduzia em ter uma escola muito competente no enfrentamento dos embates da sociedade brasileira (escola laica versus escola confessional) e também para inserir no mercado de trabalho profissionais e formar os novos quadros políticos e técnicos que a sociedade necessitava.

Enfrentando um ambiente social hostil principalmente nos períodos das Guerras Mundiais, para este grupo étnico, uma escola de qualidade era a afirmação da qualidade do ensino religioso frente à escola laica e também o transplante cultural do valor da educação, frente ao precário quadro educacional brasileiro.

A religião foi um elemento cultural muito importante para este grupo, em vista das diferenciações trazidas da Alemanha. (Ressalta-se aqui que houveram outras escolas alemãs, em Curitiba no início do século, com a Escola Teuto Brasileira, a Escola Internacional, o Colégio Alemão e o Deutscher, alguns que não sobreviveram ao tempo). Portanto, como a questão religiosa, era discutida entre católicos e luteranos, os embates sobre o ensino religioso restringiu-se à escola da comunidade luterana e à comunidade católica e aos jornais *Der Kompass* e *Der Beobachter*. Sobre as outras escolas alemãs não existem referências de terem participado desta discussão.

Dentro da política Ultramontana, a escola era um caminho para a manutenção da fé e a religião teve um lugar de destaque na organização escolar da primeira escola católica alemã de Curitiba. ARNS (1997, pg. 20) enfatiza que, para o fundador do Bom Jesus, “o ensino do catecismo e da História Sagrada foi sempre considerado como a missão principal da minha escola”. Semanalmente, em todas as classes, haviam aulas de instrução religiosa, até a preparação para a primeira comunhão.

Para a Igreja Católica, a educação da juventude era uma questão essencial para a manutenção de fé na comunidade. A falta de fé era considerada como uma atitude nefasta para a sociedade. A abertura desta escola era uma necessidade para a comunidade, pois objetivava “oferecer aos pais católicos uma boa ocasião de manterem os seus filhos na religião e em todas as ciências necessárias” (ARNS, 1997, pg. 20). A escola era vista enquanto um espaço de manutenção da fé e também de aprender os ensinamentos científicos. O ensino religioso era

ministrado regularmente, com aulas de meia hora para as classes menores. Ainda aos alunos em idade entre 8 e 9 anos, que se preparavam para a primeira confissão, recebiam instrução religiosa durante três meses.

A escola encaminhava os alunos nos ensinamentos da fé cristã, até a época da Primeira Comunhão. A relação entre as famílias, a escola e a Igreja se estreitava muito. Os familiares eram envolvidos nas atividades da Igreja, no caso da preparação para a Primeira Comunhão, como uma extensão das atividades curriculares. A participação dos familiares era necessária para uma formação escolar e uma educação cristã.

“ 1ª Comunhão – O Domingo passado foi um dia de alegria especial para os fiéis da comunidade católica alemã: 18 meninas e 16 meninos tiveram a grande felicidade de serem admitidos à 1ª Comunhão. Às 8 horas da manhã as crianças foram conduzidas em procissão das respectivas escolas à igreja alemã festivamente ornamentada. Depois do Evangelho o celebrante fez uma alocução cordial às crianças, fazendo-as sentirem a predileção por Jesus, ansioso para visitá-las. Dirigindo-se aos pais recomendou-lhes de procurarem manter nas crianças as boas disposições. (...) O ponto culminante da festa foi naturalmente o momento em que os neocomungantes receberam a Santa Eucaristia. Havia pais e mães chorando de emoção ao recordarem o dia feliz da sua 1ª Comunhão. Terminada a ação de graças as crianças foram acompanhadas às suas escolas onde lhes foi servido café com bolo. (...)”<sup>40</sup>

A educação da juventude era motivo de preocupação da religião católica, pois era considerada como

“ o fundamento da felicidade para as futuras gerações; porém, se não vae procurar sua origem em Deos e se não se funda na sciencia da salvação, produz, em vez de bem estar, males indiziveis. Convencido sinceramente desta verdade me esforcei em abrir, reger e, quanto possível aperfeiçoar a minha escola e offerecer assim aos pais catholicos uma boa ocasião na

<sup>40</sup> Publicado no Der Kompass, dia 10.04.1907, no.79, pg. 02

religião e em todas as ciencias necessarias (...) “ (Auling, in ARNS, 1997, pg. 20 – grafia de época)

A sincronia entre as atividades escolares, das famílias e da Igreja eram evidenciadas em inúmeras atividades extra curriculares que envolviam a participação dos alunos. “O Colégio Bom Jesus é, ainda para mim, de gratíssima recordação pelo fato de eu ter sido preparado e aí feito a primeira comunhão (26-11-1916) “ ( Depoimento de um ex-aluno, in PICCOLO, 1980, pg. 32)

Nas festas escolares, a presença da comunidade e da Igreja, eram uma constante.

“ Festa escolar – Foi desde o início uma feliz idéia de organizar uma festa da escola Alemã Masculina e Feminina: concretizou-se na tarde do último Domingo numa festa muito bem sucedida. (...) Era como se o pessoal germânico tinha esperado uma oportunidade de demonstrar a ambas as Escolas de maneira concreta a sua simpatia (...) Em meio a esse clima maravilhoso de harmonia, paz e alegria, encontravam-se o Sr. Bispo, os cônsules e esposas, sentindo-se irmanados à alegria do povo. (...) Parabéns à Direção da Escola, à Comissão e todos os participantes desta festa” <sup>41</sup>

A comunidade alemã católica estava presente nos eventos que envolviam as festas escolares, demonstrando mais uma vez, que isto mantinha a coesão do grupo. Portanto, a manutenção e perpetuação de valores sociais e étnicos eram do interesse da escola, das famílias, da comunidade e da Igreja.

A participação dos alunos nos eventos religiosos era obrigatória. “Era obrigatória a assistência às missas das 8, se não me engano às quartas-feiras. Após, ao chegarem os alunos ao pátio, a vaia era tremenda contra os gazeadores

---

<sup>41</sup> Publicado no Der Kompass de 12.08.1908, no. 13, p. 2, com o título Festa Escolar.

que lá se encontravam” (Depoimento de Rosário F.M.Guérios, ex- aluno, in PICCOLO, 1980, pg. 31).

### **3.4. A ESCOLA E A COMUNIDADE ALEMÃ : O CURRÍCULO ESCOLAR REFLETIA AS NECESSIDADES DAS ATIVIDADES RELACIONADAS AO COMÉRCIO E INDÚSTRIA**

A escola católica se diferenciava da brasileira pelo currículo escolar. Para tanto os imigrantes alemães enfatizavam pela imprensa a qualidade da sua escola, como uma auto-atribuição positiva.

A preocupação com as atividades práticas era constante. Em vista das relações comerciais entre alemães e brasileiros, desde 1909, já haviam Estudos Complementares, com duração de um ano de Contabilidade, Correspondência Comercial e Escrituração Comercial no Bom Jesus. Além disso o currículo estava organizado em duas partes. Uma denominada de Ciência Trabalhista, que abrangia Ciências Naturais, Física e Química, segundo as necessidades da vida

prática e a outra parte envolvia os conteúdos de Ciências Humanas, que era formada por História Pátria, Geografia Física e Política de todos os continentes, Cosmografia, História do Brasil e História Universal. O ensino de Ciências Naturais para as classes dos alunos maiores englobava a Antropologia, Higiene, Química Orgânica e Inorgânica e Ciências Exatas com Geometria Planimétrica e Álgebra. Além destas haviam ainda as aulas Canto, Desenho, Caligrafia e Estenografia.<sup>42</sup> As aulas complementares seriam ministradas em Língua Portuguesa, ou seja os conteúdos da área de Contabilidade.

Os dados acima demonstram que havia um conteúdo curricular com atividades voltadas à vida prática e não somente o ensino de Humanidades. Em contrapartida, o currículo das escolas públicas do Paraná, em 1870, (para o sexo masculino), compreendiam as seguintes disciplinas: Gramática Filosófica, Noções de Geometria, Aritmética até Logaritmos, Noções de Ciências Naturais, Elementos de Geografia do Brasil e História do Brasil.<sup>43</sup>

Em comemoração aos cem anos de imigração alemã no Paraná e em Santa Catarina, que ocorreu no ano de 1929, NYEMEYER (1929) destacou atividades desenvolvidas pelos imigrantes alemães no Brasil, principalmente aquelas relacionadas ao comércio e à indústria, como a Mueller e irmãos (fábrica de máquinas em geral) a Cervejaria Atlântica S.A, a joalheria Kopp, pianos Essenfelder, Casa Hackradt (que fornecia equipamentos agrícolas). Nesta mesma

<sup>42</sup> - Publicado no Der Kompass, em 30.12.1908, no. 52, pg. 03, com o título Plano Escolar.

<sup>43</sup> - Relatório sobre a Instrução Pública apresentado à Assembléia Legislativa da Província do Paraná, pelo Sr. Antonio Luiz Affonso de Carvalho, publicado no jornal 19 de Dezembro, em 12 e 16/03/1870.

obra, o autor destaca também a participação política dos imigrantes alemães no Paraná.

Os imigrantes alemães em Curitiba, trabalhavam com atividades relacionadas ao comércio e à indústria e em decorrência disto, em 1927, o Colégio Bom Jesus, abriu o Curso Comercial. Era um curso prático, onde os alunos aprenderiam a escrituração mercantil, aritmética comercial, geografia econômica, correspondência, noções de direito comercial. Após os exames escolares, os alunos receberiam o diploma de Guarda Livro. Este curso seria ministrado em língua portuguesa e alemã.<sup>44</sup>

A importância do ensino de contabilidade deve-se à necessidade de comercializar com a sociedade brasileira e também outros grupos étnicos e por que muitos alemães trabalhavam com o comércio. Assim, nas relações comerciais internacionais, a língua alemã era importante e nas relações comerciais com os brasileiros, a língua portuguesa era necessária.

Havemos de considerar, que no Brasil, as relações comerciais eram realizadas na língua nacional, que para os imigrantes alemães, era a língua para se comunicar no espaço público, portanto não deveria ser desconhecida. “O aprendizado do português assim, é visto como algo de utilidade prática, ela é a língua comercial. Aprender a língua portuguesa tinha por finalidade não ser enganado nas atividades comerciais e na política” (SEYFERTH, 1982, p. 83). Percebe-se então a importância da língua portuguesa para este grupo, como uma

---

<sup>44</sup> Conforme anúncio publicado no Der Kompass, em 15.01.1930, no. 5, pg. 03.

estratégia de sobrevivência social, daí este curso ser ministrado em duas línguas. A necessidade de familiaridade do conhecimento nas duas línguas era uma forma estratégica e política de convivência social e de manter a identidade étnica.

### 3. 5. DISCIPLINA E QUALIDADE DE ENSINO NA ESCOLA

A legislação estadual de ensino de 1876 afirmava que a iniciativa privada também poderia abrir escolas. Assim, nas cidades onde o Estado não cumpria a sua função de providenciar a educação, a iniciativa privada poderia fazê-lo. A precariedade da instrução Pública no Paraná era atribuída às seguintes causas: falta de professores habilitados, a rala distribuição da população pelo território; a pobreza das escolas do país constatada na falta de materiais e à pouca importância que a população atribuía à escola. (WACHOWICZ, 1984, p. 44).

A Knabenschule tinha uma situação muito diferenciada disto, e inúmeras vezes faz referências à qualificação dos professores, alguns com formação na Alemanha e outros formados pela Escola Normal de Blumenau (SC). Esta Escola

Normal, estava vinculada à Igreja Católica, dentro da proposta de dar especial atenção às escolas de formação de professores. Portanto, era na Escola Normal, que se formavam os professores para trabalhar nas escolas alemãs católicas. Havemos de considerar que, no início do século, quando se instalaram as Escolas Normais Confessionais, não havia cursos universitários de formação de professores. Portanto, o caminho para a formação dos quadros era a Escola Normal.

A disciplina das escolas religiosas era um ponto considerado importante na formação de bons cidadãos. Para TRINDADE (1996, p. 90 –91), a “disciplina do corpo induz à do intelecto, à dos espírito e até a da alma. (...) Estreitamente ligada à disciplina, a ordem é a segunda estratégia utilizada na configuração escolar, sob a forma da lei, regulamento ou programa “. Assim, podemos considerar que as escolas esmeravam-se em demonstrar a sua forma de organização e disciplina. Os comportamentos não aceitos deveriam ser punidos.

A disciplina deveria ser exercitada e demonstrada em inúmeras atividades, como podemos ver no depoimento de um ex-aluno. “Naquele tempo, o aluno que não se comportava bem, ficava de joelhos durante a aula, ou então era obrigado a escrever, em caderno, tantas vezes ‘*Não devo fazer barulho durante a aula*’ ou coisa símile.”<sup>45</sup> Nas atividades extra classe, a demonstração de disciplina e ordem deveriam ser evidenciadas. “Não eram raros os piqueniques promovidos pelo Colégio. Ia-se a pé; formava-se fila a dois e ia conosco um professor”. (Depoimento do mesmo ex-Aluno).

Da mesma forma que a escola em estudo procurava demonstrar aos pais e sociedade a disciplina dos seus alunos, o Ginásio Paranaense, também tinha consciência da importância da ordem na administração escolar:

“Gymnasio Curitybano (...)

Diretor – Dr. Marins Camargo

O Diretor deste estabelecimento de ensino comunica aos interessados que, em virtude da nova reforma, do ensino superior e secundário da República, resolveu adaptar os seus estatutos aos princípios geraes daquela reforma, dando ao ensino uma feição inteiramente prática.

O curso secundário fica dividido em 4 séries, sendo as 3 primeiras fundamentais e a última revisão (...) O Gymnasio só dará atestado de habilitação para os alunos que o cursarem regularmente e que se acharem perfeitamente preparados. (...)

O horário para todas as aulas será das 8 às 10 da manhã e das 12 às 14 da tarde exceção feita para a de Escrituração Mercantil, que, para conveniência dos empregados do comércio, será das 8 às 9 da noite “ (TRINDADE, 1996, pg. 91-92)

A competência pedagógica pode ser entendida como “uma consciência dos objetivos específicos e gerais que ele, professor, tem em comum com seu aluno” (MENEZES, 1987, p. 119). Para a escola em estudo, a competência que era um dos seus objetivos, demonstrava-se pela qualificação dos professores, do currículo escolar e do material didático utilizado. Como um sinal de diferenciação para com as escolas brasileiras, constituía-se em necessidade. A exemplo disto, podemos citar a revista de comemoração dos cem anos de fundação do Colégio Bom Jesus, reafirmando que a qualidade do ensino ainda é uma preocupação da escola nos dias atuais. “O tempo passou consolidando a qualidade do ensino Bom

Jesus (...) O crescimento do Bom Jesus aconteceu naturalmente, resultado da qualidade do ensino e do trabalho consciente de preparação integral dos alunos para a vida(...)" ( Bom Jesus em Revista, 1997).

A preparação técnica dos professores é um elemento essencial na prática pedagógica que o possibilita a "maximizar seus recursos pedagógicos sem, no entanto, desvincular sua ação da análise do contexto onde ela se dá (...)"(CANEN, 1997, p. 207). A ação pedagógica da escola em estudo primava pela qualidade do ensino e esta era a sua estratégia na preparação deste grupo e nas suas relações com a sociedade brasileira. Conforme analisamos anteriormente, a escola tinha papel importante na formação do quadro de técnicos e políticos da sociedade urbana e industrial em formação.

Portanto, a escola dos imigrantes primava pela competência e pela qualidade do ensino. Para ilustrar esta situação, citaremos o fato dos alunos que concluíam o curso da Escola Alemã de São Paulo, em 1929, tinham livre ingresso nas Universidades alemãs "o que denotava o alto padrão daquele estabelecimento de ensino" (FOUQUET, 1974, p. 172). A isto podemos atribuir, o termo de cultura de contraste, que na concepção de Cunha (1986), fica mais visível nas situações de intenso contato étnico, onde a cultura original do grupo adquire uma nova função.

Enquanto na Alemanha, a escola para todos era uma realidade, aqui no Brasil, isto ainda não era uma realidade. Os imigrantes alemães optaram por ter uma escola diferenciada das escolas públicas. Portanto, quando a escola em

estudo, manteve inúmeros valores culturais étnicos, que mais se assemelhavam às escolas alemãs, fica visível que a escola enquanto um valor cultural, tornou-se uma forma de diferenciar-se na sociedade em que estavam inseridos. Assim, a cultura tende ao mesmo tempo a acentuar-se e a tornar-se mais visível.

Para KREUTZ (1998, p. 11), a rede de escolas alemãs no Sul do Brasil, era constituída por mais de mil escolas étnicas e “esse conjunto de iniciativas não pode ser entendido apenas em função da escola como tal, não obstante tenha conseguido desencadear um processo pedagógico bastante eficiente e dinâmico”. Esta experiência se concretizou na construção e manutenção das escolas e na quase total erradicação do analfabetismo nas comunidades em que estavam inseridas. Comparando com a realidade das escolas públicas brasileiras, podemos considerar que as escolas alemãs, tiveram êxito nos seus propósitos.

O baixo número de analfabetos nas comunidades alemãs, pode ser considerado com um sinal de maior expressividade da cultura de contraste entre alemães e brasileiros.

#### 4. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Neste capítulo iremos analisar na legislação educacional a importância do ensino em língua vernácula e as formas encontradas pela escola étnica de manter a identidade, apesar da legislação pressionar pela formação da nação brasileira. Analisaremos também as relações interétnicas entre os imigrantes alemães e os brasileiros, nos períodos das Guerras Mundiais e como isto refletiu na organização escolar. A imprensa registrou o debate sobre a nacionalização do ensino e as autoridades começaram a exigir o cumprimento da legislação e até propor o fechamento das escolas de estrangeiros. O fim da experiência das escolas étnicas ocorre em 1938, com a política de nacionalização das escolas, durante o governo Vargas.

#### 4.1 AS LEIS, O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ E A FORMAÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA

A partir de 1900, a legislação educacional enfatizava a necessidade do ensino da língua nacional nas escolas de imigrantes. Mas, como a língua alemã era considerada um valor cultural, as escolas encontraram formas de mantê-la, apesar das restrições da legislação. Até a década de 30 não havia no Brasil uma política em nível nacional sobre a nacionalização das comunidades consideradas como estrangeiras, mas, sim, políticas estaduais que visavam o uso da língua nacional nas escolas. (Mas, existia o movimento nacionalista em formação).

Enquanto valor cultural, a língua alemã era de uso cotidiano na escola, na igreja e na comunidade. “A língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção de mundo, e é também um diferenciador por excelência” (CUNHA, 1986, p. 100). O seu uso trazia em si um universo de valores, que mantinham uma identificação do grupo. Daí, o que para a sociedade brasileira significava uma resistência, para os alemães era uma forma de comunicação, pois haviam as escolas étnicas, as sociedades, a imprensa, que veiculavam um conjunto de valores e mantinham o grupo coeso.

A legislação existente versava sobre a necessidade da língua vernácula nas escolas, pois nas áreas de colonização estrangeira as crianças estavam sendo alfabetizadas em língua estrangeira. Mas, o texto da lei não foi suficiente para reprimir o uso de outras línguas, que não a nacional nas escolas. A exemplo disto, podemos citar, a preocupação do Diretor Geral da Instrução Pública, Jayme dos Reis, em 1909, que se declarava partidário da obrigatoriedade do ensino da língua nacional, mesmo nas escolas de imigrantes. Isto demonstra, que se havia uma legislação que tornava o ensino da língua nacional obrigatória nas escolas, esta não foi seguida à risca (WACHOWICZ, 1984, p. 209) O uso da língua do país de origem, pelos estrangeiros, tinha o significado de manutenção da identidade étnica e não representava necessariamente a negação da cidadania brasileira.

Para SEYFERTH (1994, p. 17 –18) a manutenção do *Deutschum* reforça a identidade étnica. A idéia da ligação com a Alemanha se baseia no direito de sangue e se naturaliza com o uso da língua, das escolas e outras instituições, mas, a cidadania é entendida como brasileira e o pertencimento patriótico brasileiro; ou seja, os alemães reivindicavam o direito de voto e os demais direitos e os deveres de cidadãos brasileiros. Para os intelectuais brasileiros, como Sylvio Romero e Graça Aranha, a etnicidade teuto-brasileira, entendida como dupla nacionalidade, era considerada como fator lesivo à soberania nacional. Portanto, para as autoridades brasileiras, ser cidadão estava vinculado ao princípio territorial como fundamento da nacionalidade e do Estado ( *jus soli*).

SEYFERTH (1982), estudou os teuto - brasileiros no Vale do Itajaí (SC) e afirma que a cidadania vincula o indivíduo ao Estado e a nacionalidade a uma

nação ou povo. A nacionalidade pode ser estabelecida de três formas: pela herança de sangue, que exclui critérios geográficos, se dá pela descendência (*jus sanguinis*); pelo local de nascimento da pessoa (*jus solis*) ou pela combinação destas duas formas. Assim, para os imigrantes alemães, quem tivesse a mesma descendência teria direito à nacionalidade alemã, enquanto que a cidadania alemã estava restrita aos nascidos na Alemanha. “Os imigrantes, simbolicamente, romperam os laços com o território alemão no ato da renúncia da cidadania de origem, assumindo a ‘colônia’ como uma nova pátria” (SEYFERTH, 1994, p. 15).

A legislação educacional desde o início do século até 1938, enfatizava a obrigatoriedade do uso da língua nacional nas escolas. Isto se referia especialmente às escolas localizadas nas áreas de colonização estrangeira, que mantiveram o ensino da língua materna. A colocação desta questão na legislação foi pertinente com o sentimento de formação da nação brasileira. Assim, para o Estado Brasileiro, não era possível pensar em formação da nação sem a adoção de uma língua nacional. Para SEYFERTH (1982, p. 9) no processo de busca das origens torna-se necessária “a negação do estrangeiro e a idéia de que o sentimento nacional’ é o mecanismo que une a nação, mais do que a própria idéia de pátria”. Daí a importância dada ao sangue (ou à raça) e à língua como elementos fundamentais da nacionalidade.

O estabelecimento da nacionalidade se faz através de critérios, conforme à época em que são estabelecidos. Para MAUSS (1969, p. 604) “não pode haver nação sem que haja integração da sociedade e esta integração, se faz dentro de um território de fronteiras precisas”. Para os governantes brasileiros, a língua

nacional a ser falada em todo o país e ensinada em todas as escolas era um critério definido como formador da nação brasileira. Assim, para a formação da nação brasileira, era necessário que as escolas ensinassem a língua pátria, negando as línguas estrangeiras, enfatizassem o ensino de outros elementos simbólicos como o Hino Nacional, a Bandeira Nacional e também a História e a Geografia do país.

O uso da língua estrangeira dentro do território brasileiro era visto pelas autoridades como um obstáculo à formação da nação brasileira. Para WEBER (1994, p. 275) “o Estado nacional e o Estado tornaram-se hoje conceitualmente idênticos com base na homogeneidade da língua.” Para ele, para despertar o sentimento nacional, não basta a comunidade de língua, mas esta também se faz pelos costumes, pela ligação cultural. Assim, as diferenças de língua, para este autor não são um obstáculo à formação do sentimento de uma comunidade nacional.

Desta forma, entravam em choque as concepções de cidadania e de nacionalismo dos teuto-brasileiros e dos brasileiros. Assim os imigrantes alemães e teuto brasileiros, se consideravam alemães ou com uma ligação aos valores germânicos pela descendência e também brasileiros por território de nascimento. A cidadania brasileira aparecia explícita na esfera política – econômica e culturalmente se consideravam alemães e não brasileiros. Para eles estas categorias ( cultural e política) não eram excludentes, pois quando evocavam o ethos do trabalho, afirmam que trabalham para o engrandecimento do País (no

caso o Brasil). A contrariedade ficava por conta dos intelectuais brasileiros que afirmavam a concepção de que o território era a base da nação.

#### 4.1.1. As leis educacionais, o ensino da língua nacional e o perigo alemão

Analisaremos algumas leis educacionais que foram escritas desde o início do século, até 1938 e que foram significativas para este estudo. Nelas observaremos a persistência da idéia de nação formada pelo uso da língua nacional, a não tolerância de línguas estrangeiras em território nacional e em contrapartida a luta dos imigrantes e seus descendentes em manter viva a identidade étnica.

A **Lei número 365 de 11.04.1900**, sobre a educação escolar, enfatizava a obrigatoriedade do ensino da língua nacional, como podemos analisar no Art.20:

“Art. 20° Os institutos de qualquer natureza que gosarem de subvenção ou auxílio do Estado, serão com frequência fiscalizados pelos agentes do governo, devendo sujeitar os respectivos estatutos à aprovação destes.

Parágrafo 1º . Quando taes institutos forem de instrucção primaria ou secundária , o Poder Executivo deverá tornar effectiva a **obrigatoriedade do ensino da língua nacional**, desde que essa disciplina não figure nos respectivos programmas.” ( grafia original da época)

A escola alemã em estudo fazia uso das duas línguas no currículo, como podemos ver no artigo do Jornal *Der Kompass*, de 18.12.1902, onde constava que as crianças das classes III e IV estavam muito seguras sobre a “aplicação das regras gramaticais, tanto em alemão como no português”. É importante assinalar que para os imigrantes e seus descendentes no Brasil, o aprendizado da língua nacional era necessário, uma vez que mantinham inúmeras relações comerciais, culturais entre si.

A escola em estudo, que iniciou seus trabalhos como uma escola étnica, voltada para a comunidade católica alemã, no ano de 1903, esta se organizou e abriu uma ala para os alunos brasileiros de outras etnias. Portanto, dentro da mesma instituição, haviam duas escolas: uma brasileira e outra alemã. Esta organização em duas alas ocorreu em 1903 , quando os padres Franciscanos assumiram a direção. “Em vez de receber os alunos da escola alemã, isoladamente, criou-se mais uma escola de fala brasileira para alunos de outras origens” (ARNS, 1997, p. 36).

Assim, para os meninos imigrantes alemães continuaria funcionando a escola alemã e para os brasileiros e de outras origens étnicas criou-se um nova ala na escola. Na seção alemã, os alunos tinham as aulas na língua de origem, mas, sempre se ensinou a língua nacional. Este dado revela a manutenção da identidade étnica, através da língua de origem, sem perder a dimensão de que

estavam situados em território brasileiro, portanto era necessário o aprendizado e o domínio da língua nacional. Isto é significativo quando se analisa a questão de reivindicar a cidadania brasileira (por localização geográfica), sem abandonar os valores culturais germânicos.

O ensino da língua portuguesa também foi motivo de destaque e orgulho desta escola. Da mesma forma que a imprensa alardeava que os alunos já escreviam pequenos textos em alemão, também o domínio da língua portuguesa era motivo de orgulho. O Jornal *Der Kompass*, na edição de 17.12.1903, noticiou que o resultado dos exames escolares “foi brilhante. Os alunos do segundo ano, (...) já conseguiam escrever pequenas composições em alemão. (...) O exame em português da mesma forma satisfaz a todos. Também os rapazes da escola alemã deviam sujeitar-se a esse exame para mostrar conhecimentos em língua portuguesa.” Para os estrangeiros era imperativo saber a língua portuguesa para se comunicar e negociar com bastante clareza.

Na reformulação do ensino, através da **Lei Estadual no. 723 de 03.04.1907**, o ensino da língua portuguesa foi novamente colocado como obrigatório nas escolas. Esta foi considerada como complementar ao Decreto no. 93 de 11.03.1901 e à Lei 365 de 11.04.1900.

No artigo 1º da referida lei, o Poder Executivo estava autorizado a reformular o Regulamento da Instrução Pública. Também pode-se ler no parágrafo 1º deste artigo: “O **ensino da língua nacional será exigido nas escolas particulares de instrução primária**”. É interessante notar que nesta lei a

necessidade do ensino da língua nacional, foi colocado no primeiro artigo e a subvenção escolar não aparece no corpo da mesma.

Em nenhuma das leis acima citadas há alguma referência sobre a organização curricular das escolas particulares. Verificamos que no ano de 1908, a escola em estudo continuava baseada na organização das escolas da Alemanha, e no seu currículo se ensinava “além das matérias das Escolas Secundárias da Velha Pátria, (...) o ensino dessas matérias em português, outro meio de alto valor formativo e importante para a vida prática.”<sup>46</sup> Não se observava a intenção da escola de assemelhar-se ao padrão das escolas públicas brasileiras, muito pelo contrário, observamos um enaltecimento da escola étnica alemã e a comparação com o padrão do país de origem. A língua portuguesa aparecia como uma necessidade para a vida prática, mas, a formação escolar na sua essência era conforme o modelo alemão.

Em algumas situações a escola que não ensinasse a língua materna dos filhos de imigrantes se tornava um obstáculo à sua matrícula e frequência. Como podemos ler no caso que WACHOWICZ (1984, p. 212) cita: “ (...) o inspetor pede a remoção do professor público para outra localidade de maior população, pois os colonos não mandam seus filhos à escola, porque ali não se leciona a língua polaca e existe uma escola-sociedade que mantém um curso nessa língua.”

O fato acima citado, ocorreu no ano de 1910 e demonstra que para os imigrantes, não interessava uma escola que não trabalhasse com os valores

---

<sup>46</sup> Idem, edição do dia 04.01.1908.

étnicos (de origem), assim, era preferível não mandar os filhos às escolas públicas brasileiras. O fato acima descrito ocorreu pelo menos três anos após a implantação da Lei 723 de 03.04.1907, que preconizava o ensino da língua nacional, mas, havia grande resistência para manter os valores culturais do grupo, através da escola.

O ensino da língua alemã e a manutenção da identidade cultural étnica manifestava descontentamento da sociedade brasileira para com a comunidade alemã. As publicações em língua alemã faziam questão de deixar muito claro que nas escolas alemãs também se ensinava a língua portuguesa e os cânticos patrióticos nessa língua.<sup>47</sup> Esta indisposição e antipatia para com o ensino da língua alemã eram também estendidas às colônias alemãs. A sociedade brasileira alertava sobre a formação de quistos étnicos no território brasileiro, o que denominava de “perigo alemão”.

A Escola Católica Alemã de Curitiba, preparou-se para iniciar o ano letivo de 1907 com mudanças na sua organização curricular, como: o reforço no ensino da Língua Portuguesa, a contratação de mais professores desta disciplina, a introdução de aulas facultativas de outras línguas estrangeiras, como o Francês, o Inglês e o Latim e o ensino de História do Brasil ganhou destaque. Apesar destas reformas, ela ainda era considerada, pela comunidade como uma escola alemã<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> - Publicada no Jornal Der Kompass de 07.04.1906.

<sup>48</sup> - Idem, dia 31.07.1907

No ano de 1909 houve uma reforma do ensino no Estado, através da **Lei 894 de 19.04.1909**. Sobre a organização do ensino nas escolas particulares, trata o Título III, nos artigos 82 a 86.

*“ Art. 82 – É livre aos particulares e associações o exercício do ensino primario, secundario, profissional e artístico, em todo o território do Estado, obedecidas as disposições dos artigos seguintes:*

*Parágrafo único: São equiparados, para todos os efeitos, os exames finais do curso elementar das escolas particulares aos das escolas publicas, quando esses exames forem precedidos a pedido do professor ou director da escola particular, pela mesma forma que os ultimos, nos termos desta lei.*

**Art. 83. É obrigatório o ensino da lingua nacional nas escolas primarias particulares** e nestas, como nos demais estabelecimentos de instrução, de qualquer natureza, o ensino será ministrado em lingua vernacula, excepto, quando se tratar do ensino pratico de linguas estrangeiras.

*Art. 86. No regulamento para execução desta lei, serão determinadas as multas a que ficam sujeitos os professores ou directores dos estabelecimentos particulares de ensino, que infringirem as disposições dos artigos 83, 84 e 85 deste capitulo.*

*Parágrafo único: Quando, por denúncia de qualquer autoridade do ensino ou de particulares que mereçam crédito, for verificado, por provas evidentes e irrecusaveis, colhidas pelo conselho superior de ensino, que em qualquer estabelecimento particular de instrução se dão graves offensas a moral ou aos bons costumes, de accordo com o julgamento daquelle conselho, o **governo poderá mandar fechar o estabelecimento em questão.**”(grafia da época – grifos d autora)*

Comparada com as legislações anteriores, esta era mais incisiva no ensino da língua nacional, prevendo multas para o não cumprimento deste artigo. O rigor da lei não foi suficiente para inibir o ensino em outra língua, que não portuguesa, como cita WACHOWICZ (1984, p 214): a Escola da Colônia Muricy, (em 1912) em São José dos Pinhais, era uma das únicas onde se ensinava português.

Retomando POUTIGNAT e STREIFF- FENART (1998, p. 125), a adoção de uma ala brasileira e o ensino da língua nacional na ala alemã, podem ser consideradas como a manipulação pelos atores envolvidos em função da situação social vivida pelo grupo na época. Considerando que a etnicidade é uma construção social, a necessidade leva os grupos a organizar suas relações sociais situacionalmente determinadas.

A escola em estudo (Bom Jesus), no ano de 1908 já havia estabelecido um novo Plano escolar, com o Estudo Complementar de um ano, que era feito em português. Neste Plano, observou-se que houve um acréscimo no currículo com a disciplina de *História do Brasil* e de outras línguas estrangeiras. Não encontramos referências sobre multas que tenham sido pagas pela escola, pela manutenção de uma ala alemã. Mas, a separação da escola em duas alas pode ter sido a forma encontrada para manter o uso da língua alemã. É importante lembrar que esta escola apesar de ser alemã, também ensinava a língua portuguesa, como conteúdo curricular.

A língua alemã, enquanto elemento de manutenção da etnicidade foi vista de forma negativa pela sociedade brasileira. Mas, enquanto um critério de identificação étnica nas relações inter – étnicas, passou a ser uma identidade por oposição (conforme CARDOSO, 1975).

A imprensa publicava os atritos entre os imigrantes alemães e a sociedade brasileira, principalmente contra as escolas alemãs. “Houve uma ousada investida contra as escolas alemãs no sul do Brasil. O Deputado Barbosa Lima, em sessão

na Câmara no dia 25 de outubro, desenterrou, a título de 'variação' o 'perigo alemão' que ameaça amplificar-se seriamente."<sup>49</sup> Para o mesmo Deputado, nas localidades em que houvesse escolas que ensinasse em alemão, estas deveriam ser fechadas e só deveria se ensinar em língua portuguesa. Esta situação estendeu-se pelo menos até a Segunda Guerra Mundial, com o fechamento das escolas alemãs. É interessante observar que as declarações do Deputado acima citado são anteriores à lei sobre a instrução de 1907. O que se quer demonstrar é que a sociedade já se sentia incomodada com esta situação e que a lei de 1907 respaldou este fato.

No período próximo à Primeira Guerra Mundial, a imprensa, os intelectuais e os políticos nacionalistas, propagavam o perigo alemão. Isto representava a possibilidade de anexar as áreas de colonização alemã à Alemanha (Grande Alemanha – *Grossdeutschland*). A intensa atividade das associações culturais, recreativas, de auxílio mútuo e religiosas, como também a expressividade da imprensa teuta-brasileira, (que tinham como principal objetivo a preservação da identidade étnica) eram vistos com descontentamento pela sociedade brasileira. O perigo residia no fato dos imigrantes alemães e seus descendentes viverem no Brasil, mas, manterem uma vida social fortemente ligada à Alemanha. BREPOHL DE MAGALHÃES (1993, p. 44), cita inúmeras associações, interessadas na emigração e nos alemães existentes no exterior e as considera como "propulsoras do movimento colonialista alemão, fruto do desenvolvimento do seu imperialismo tardio, cuja concepção sobre a identidade era vista como uma importante

---

<sup>49</sup> - Idem, dia 03.11.1906.

estratégia de expansão de seu domínio econômico”. A estas associações interessava que o imigrante fosse um consumidor dos produtos alemães, portanto com a preservação dos seus costumes estava presente a idéia do consumo.

Para se dimensionar a importância destas associações, BREPOHL DE MAGALHÃES, cita que em 1910, num congresso sobre política colonial, promovido pela Associação da Germanidade no Exterior (Verein für das Deutschtum in Auslande), 106 entidades se fizeram representar no evento. A mesma autora ainda analisa que a Liga Pangermânica e a Sociedade de Ensino no Exterior (Schulverein), veiculavam as teorias sobre a Grande Alemanha, através do financiamento de escolas, igrejas e periódicos, onde as idéias de endogamia, superioridade racial e desenvolvimento econômico do seu país eram disseminadas.

POUTIGNAT e STREIFF-FENART (1998, pg. 157-158) afirmam que as fronteiras étnicas são produzidas e estabelecem uma distinção entre nós/eles. As relações interétnicas entre brasileiros e alemães ficavam tensas e a imprensa brasileira registrava isto. *O Diário da Tarde*, que se afirmava pretensamente neutro em relação às tendências da política interna do país, mas não em relação à política externa), assumiu a postura da defesa do nacionalismo. As matérias que versam sobre isto, principalmente no ano de 1914 são inúmeras, muitas delas são matérias de primeira página. Eram inúmeras as discussões sobre quem eram os imigrantes alemães e quem eram os brasileiros, pela ótica dos brasileiros. Os

imigrantes alemães eram considerados como “bárbaros”<sup>50</sup> e ainda a imprensa valorizava a pretensa superioridade alemã. De um lado não colocava o povo da Alemanha como culpados pela guerra, mas, por outro lado a imprensa brasileira alertava para o perigo alemão.

As categorias étnicas são símbolos, cujo conteúdo varia em função da situação e que só são legíveis para quem tem a compreensão do seu significado. Os contatos inter-étnicos problematizam a emergência e a persistência dos grupos étnicos. Portanto, um símbolo da etnicidade, a língua ficou mais visível nas situações de crise. A imprensa nos possibilitou a leitura desta situação.

As atitudes dos imigrantes alemães para com os brasileiros, também eram objeto de apreciação da imprensa, como demonstram as manchetes “*Desacatos feitos na Alemanha a uma senhora brasileira. O governo do Brasil reclama satisfação*”<sup>51</sup> “*O governo alemão dá satisfactorias explicações ao Brasil, sobre o incidente Bernardino de Campos*”<sup>52</sup> (grafia da época). As diferenças de juízos de valores se acentuam, demonstrando bem a mobilização das identidades étnicas, com relação a uma alteridade e a reorganização do Nós/Eles (POUTIGNAT e SETREIFF- FENART, 1998, P. 152).

O perigo alemão estava presente na imprensa e também a discussão sobre a questão da raça. O trecho da matéria é muito significativo para ilustrar essa situação:

<sup>50</sup> Diário da Tarde, 03.11.1914, no.4932, matéria de primeira página.  
<sup>51</sup> Diário da Tarde, 21.09.1914, no. 4898, matéria de primeira página.  
<sup>52</sup> Diário da Tarde, 18.08.1914, no. 4868, matéria de capa.

“As terras do Brasil são lavradas e cultivadas pelo braço estrangeiro, fornecido pela imigração (...) o colono inteligente que aqui permanece e obtém recursos pecuniários, nutre francamente o desejo de ver este desaproveitado Brasil transformado em próspera colônia de sua nacionalidade; (...) Não admira pois que os estrangeiros que não nos conhecem suficientemente, nos façam injustiças, colocando-nos a nível das mais incapazes raças do continente africano (...)”<sup>53</sup>

A imprensa brasileira, mostrava que o povo brasileiro tinha uma cultura própria, construída ao longo da sua história e que tinha um território vasto e habitado pelos estrangeiros. Isto vem de encontro à tese defendida por BREPOHL DE MAGALHÃES (1993), sobre o perigo alemão.

O brasileiro era visto pela imprensa nacional como um povo pacífico, livre e que não poderia ser por isto considerado um fraco.

“Não é um povo envilecido aquele que se cobre de glórias no campo de batalha, repele pelas armas as incursões estrangeiras e no terreno das idéias, realiza pacificamente as mais liberais reformas políticas e sociais, que outros povos mais velhos ainda não conseguiram realizar, como a liberdade de crença, a abolição ,a República.”<sup>54</sup>

Na mesma matéria, o *Diário da Tarde*, afirmava que as artes e as ciências brasileiras eram genuínas e as ciências também e que a cada dia a raça brasileira afirmava mais. Faz uma ressalva sobre os governos corruptos do país, considerados como um incidente e uma experiência e que, apesar disso, os brasileiros não poderiam ser considerados como incapazes. Termina o artigo com os protestos “da nossa história, protesta nossa posição no continente, protesta o nosso progresso e protesta a nossa civilização”.

<sup>53</sup> *Diário da Tarde*, 08.10.1914, no. 4912, matéria de primeira página.

<sup>54</sup> *Idem* à anterior.

Para OLIVEIRA (1997), ainda no século XIX, o processo de formação da identidade nacional, deixou de fora a população negra mestiça. Portanto, a raça ganhava um papel de destaque neste processo. Influenciados por alguns teóricos, como Gobineau, Agassiz e Le Bon a raça era um obstáculo a ser superado e a migração se constituía em uma saída favorável para a formação da nação brasileira. Para o Conde de Gobineau, a mestiçagem era uma forma de acabar com a raça. Ele previa em “menos de duzentos anos... o fim dos descendentes de Costa-Cabral (Brasil) e dos emigrantes que os seguiram” (SKIDMORE, 1976, p. 6). Ou seja, a degenerescência dos mestiços estava prevista dentro de uma proposta fatalista.

Não eram todos os intelectuais que partilhavam das idéias fatalistas sobre a inviabilidade do Brasil e do seu povo. Podemos citar Alberto Torres e Manoel Bomfim, nos primeiros anos do século XX, contribuíram para deslocar as teses do determinismo climático e racial, enfatizando as dimensões culturais do passado nacional e da organização da sociedade. Alberto Torres defendia a revisão dos princípios federalistas e o incentivo à pequena propriedade rural e Manoel Bomfim, acreditava num amplo projeto educacional como uma alternativa para o país.

Dentro da política de recrutamento dos imigrantes estava implícita a idéia de que os colonos europeus, principalmente os alemães, eram os ideais para colonizar o Brasil, pois contribuiriam para o branqueamento da nação, portanto preferiram-se os camponeses e os artesãos. Assim, no processo de regulamentação da concessão das terras, exigiam-se atestados de casamento,

vas de bom comportamento e escrúpulos. Desta forma, a política imigratória brasileira, estava baseada na idéia de progresso e nos pressupostos de superioridade racial, desconsiderando a presença de negros, caboclos, indígenas, mestiços e portugueses.

A forma de colonização em colônias homogêneas ou não, no Sul do país, contribuíram para dar credibilidade à imaginada nação branca. Assim, as colônias alemãs se tornaram o alvo principal destes discursos xenófobos. "O imigrante privilegiado do regime anterior (...) se transformou em perigo potencial para a nacionalidade, tendo em vista sua 'consciência nacional' pautada em valores alheios à brasilidade" (SEYFERTH, 1996, pg. 49). Dentre estes, os valores considerados alheios à sociedade nacional, principalmente a língua, formavam o limite étnico entre os alemães e os brasileiros. De um lado, os imigrantes alemães mantendo uma identificação étnica e de outro os intelectuais incomodados com esta situação.

A presença predominante de uma população de origem alemã concentrada no Sul do Brasil, era denunciada como o "perigo alemão", que tinha a proposta de redistribuição desta população noutras regiões brasileiras. Silvio Romero, era um partidário destas idéias e considerava um erro esta forma de colonização recomendando que "será mister que se deem poucos cruzamentos entre dois povos inferiores entre si, produzindo-se assim a natural diminuição destes, e se deem, ao contrário, em escala cada vez maior com indivíduos da raça branca" (ROMERO, 1949, pg. 294-296). Estes povos inferiores seriam os negros e índios ou mesmo os mestiços, e no seu entender era necessário aumentar cada vez

es a quantidade de população branca. Desta forma, a população brasileira, com  
passar do tempo branquearia.

Acreditando no ideal de branqueamento da população, inúmeros  
intelectuais brasileiros, como Monteiro Lobato viam o mestiço brasileiro, como “a  
principal praga nacional (...) funesto parasita da terra (...) homem baldio,  
inadaptável à civilização” (LOBATO, 1957, p. 271). Portanto estas idéias iam de  
encontro à posição de alguns intelectuais de que só o branqueamento racial  
poderia salvar a nação.

O papel dos imigrantes foi considerado fundamental para branquear a raça  
e concorrer para a formação de um tipo brasileiro, elemento da unidade nacional.  
Trata-se de uma construção racial – clarear a pele do brasileiro do futuro, pelo  
menos, pois a nacionalidade já tem a sua cultura, sua língua e religião.”  
(SEYFERTH, 1996, pg. 51). Era importante que os imigrantes assimilassem a  
cultura nacional, mas, continuassem bons trabalhadores. Assim, os imigrantes  
alemães, poderiam ser bons para colonizar, mas representavam um perigo à  
nacionalidade, devido ao seu apego à cultura de origem. Neste contexto, os  
imigrantes latinos (espanhóis, portugueses, italianos) eram considerados ideais  
quando se pensava na assimilação da cultura nacional.

No entendimento de POUTIGNAT e STREIFF- FENART (1998, p. 129), o  
que deriva “do domínio da etnicidade não são as diferenças culturais  
empiricamente observadas, mas, as condições nas quais certas diferenças

culturais são utilizadas como símbolos, as diferenciação in-group e out-group". É a criação dos valores culturais contrastivos.

Para Menezes e Souza (em trabalho publicado em 1875, citado por WEYFERTH, 1996, pg. 52 e 53), as medidas para obter uma boa colonização, deveriam ser a nacionalização dos imigrantes, dar um sentido cívico à naturalização e garantir a tutela moral através do ensino público. No caso das colônias de imigrantes, onde estes construam, mantinham as suas escolas e os programas pedagógicos, a tutela moral que poderia ter ocorrido através do ensino público, não aconteceu por falta de escolas públicas. Assim, nas escolas étnicas a língua estrangeira era ensinada, dificultando o processo de assimilação da cultura nacional e mantendo as diferenças culturais em relação à sociedade brasileira.

Algumas destas idéias também estiveram presentes na política imigratória brasileira, principalmente no que se refere à superioridade do trabalho dos europeus e o branqueamento da raça. Mas, o que chamava a atenção dos intelectuais brasileiros, sobre o perigo alemão era a pretensa anexação da Região Sul do Brasil, à Alemanha, pela identidade cultural. "Quando o sentimento nacionalista no Brasil se torna um dos principais leit motive das elites, principalmente, na época que antecederia a Segunda Guerra Mundial, a campanha de nacionalização atingirá intensamente estas camadas, no que se refere às suas representações culturais e políticas" (BREPOHL DE MAGALHÃES, 1993, p. 46). Neste momento, com a manutenção da identidade cultural, os políticos e intelectuais, consideravam que era preciso "abrasileirá-los, o que se

ria por meio do ensino fundamental cujos conteúdos os instruíam não apenas para o uso do idioma português, como também para o culto dos valores cívicos da nação a quem passariam a servir” (BREPOHL DE MAGALHÃES, 1993, p. 47).

#### **4.2. A GUERRA COMO FATOR DE MUDANÇAS NA ROTINA DA ESCOLA ALEMÃ (BOM JESUS)**

Para MARTINS foi no período da Primeira Guerra Mundial, que o governo percebeu que “desleixara criminosamente um setor que deveria ter merecido os seus melhores cuidados: o do ensino” (1955, p. 385). A título de exemplo, ele cita a lei 167, de 07.04.1868, que autorizava o governo a subvencionar qualquer pessoa que fundasse em Curitiba uma escola particular com o ensino das seguintes matérias: Língua Nacional (leitura, caligrafia e religião), Gramática Filosófica, Latim, Francês, Inglês, Geometria Plana, História Universal e Geografia, Filosofia Racional e Moral. Isto demonstra que o Estado que preferia

subvencionar quem abrisse uma escola, ao invés de investir na construção de escolas públicas

Antes mesmo da eclosão da guerra, em 1910, período em que o *perigo alemão* era denunciado pela imprensa, a escola em estudo autodenomina-se de escola bilíngüe, com o ensino em língua portuguesa e alemã. Para a comunidade alemã era uma das melhores escolas da cidade, “a escola tinha uma estrutura auto-sustentável e apresentava um corpo docente de alto nível pedagógico e de dedicação nunca desmentida” (ARNS, 1996, pg. 47). Apesar de ser considerada uma escola bilíngüe, ainda as estatísticas, mantinham o número de alunos separadamente por escola Knabenschule, Mädchenschule e Escola Brasileira. Possivelmente foi uma estratégia para permanecer como escola alemã, pois até esta data adotava esta identidade e a partir de então caracterizava-se como escola bilíngüe. A maior participação dos alunos brasileiros (na ala brasileira da escola) contribuiu para que esta adotasse esta característica (escola bilíngüe). Até o ano de 1914, a ala alemã adotava o nome de Knabenschule (escola de rapazes) e Mädchenschule (escola de meninas) escrito em alemão. Estes nomes foram mantidos, ou usados juntamente com nomes Bom Jesus e Divina Providência em português, até pelo menos em 1938.

O bilingüismo foi uma estratégia de sobrevivência, frente a situação de hostilidade enfrentada pelos imigrantes alemães em Curitiba e também pode ser considerado como uma forma de manipulação das fronteiras étnicas, pois elas se estendem ou se contraem em função da escala de inclusividade na qual se

situam (...) e os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar” (POUTIGNAT e STREIFF- FENART, 1998,p. 158 e 195)

Os alunos imigrantes alemães e de outras etnias que freqüentavam salas distintas na mesma escola, também percebiam a escola, apesar de única, como duas instituições distintas. Os alunos brasileiros observavam as escolas separadas:

“Possuía o educandário então, e durante muitos anos, duas seções : uma situada na Alferes Poli e outra na Rua 24 de Maio. A primeira era freqüentada por alunos alemães ou descendentes, e a segunda era o lado nacional, freqüentado por alunos brasileiros e por outras nacionalidades. Nesses tempos, as comunidades estrangeiras mantinham, escolas nas quais as matérias eram lecionadas em sua língua. Não era de estranhar, pois, que a coletividade alemã, e ainda católica, tivesse a sua. Separava, melhor, unia ambas as seções a mesma igreja de hoje (...)”<sup>55</sup>

O depoimento acima demonstra que as diferenças entre as escolas eram percebidas pelos alunos, ou seja, apesar do bilingüismo didático adotado, a escola ainda não era única, mas, sim duas escolas. Entre os alunos, também haviam as divergências e as diferenças tornavam-se mais visíveis. “Se bem que eram mais ou menos freqüentes as brigas de verdade com a gurizada da Rua 24 de Maio, não me lembro de qualquer choque com a *alemoada* do lado de lá (...)” Depoimento de Rosário Guérios, ex- aluno, que freqüentou a escola de 1915 a 1918).

As manifestações da sociedade brasileira em prol da nacionalização do ensino também foram acompanhadas pela imprensa alemã. Num artigo intitulado

Depoimento de Rosário Farani Mansur Guérios, ex- aluno, in PICCOLO, (1980, pg.29).

"Lange com isso", o *Der Kompass*<sup>56</sup> já via com apreensão o projeto apresentado por Maurício de Lacerda, com o intuito de acabar com as escolas estrangeiras no Brasil e "com a finalidade de amalgamar os imigrantes aos autóctones". Fica então bem evidenciada, por parte dos alemães, a necessidade de uma escola diferenciada e manter as fronteiras étnicas de forma bem visível.

As situações de contato social entre pessoas de culturas diferentes também implicam na manutenção da fronteira étnica: "grupos étnicos persistem como unidades significativas apenas se implicarem marcadas diferenças no comportamento, isto é, diferenças culturais persistentes" (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 196). O período de duração da Primeira Guerra Mundial marcou profundamente a vida da comunidade alemã e também as escolas alemãs. As diferenças étnicas se exacerbavam, os atritos e agressões se multiplicavam. O termo "alemão" passou a ser estigmatizado. "Quando a identidade étnica é um estigma social, (...) o domínio da impressão impõe-se como uma preocupação constante dos atores. A vida cotidiana (...) parece consistir assim numa incessante redefinição das situações como derivando da cena pública ou da cena étnica íntima (...) (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 116). A situação social e política exigia mudanças por parte da escola, para que continuasse funcionando.

Os alunos também acompanhavam de perto as manifestações de hostilidade, como a da depredação da escola, durante a Primeira Guerra Mundial.

---

<sup>56</sup> Der Kompass, dia 14.08.1912, primeira página

“Certa manhã, ao chegar para as aulas, tive e tiveram os colegas um espetáculo constrangedor. Em algumas salas de aula e corredores havia grande desordem: muita coisa quebrada, muito material tipográfico espalhado por aqui, ali e lá adiante.(...) O Brasil estava em guerra, conflagração mundial e os alemães e descendentes sofreram, (...) perseguições e depredações (...)”.<sup>57</sup>

Foi no período da Primeira Guerra Mundial que os discursos nacionalistas proliferavam na imprensa brasileira. A exaltação à língua nacional e ao patriotismo estavam presentes, em editoriais inflamados. No período de 1914-1918, a imprensa de Curitiba, em especial, o *Diário da Tarde*, registrou os apelos em prol da nacionalização das escolas e das colônias étnicas.

No ano de 1914, o *Diário da Tarde* publicou inúmeros artigos defendendo a comunidade de imigrantes alemães, mas, a partir de 1915, mudou o discurso, reproduzindo editoriais inflamadas por parte de brasileiros, em prol da nacionalização. Até 1914, a pretensa neutralidade dos editoriais, ainda tinha espaço para que os imigrantes alemães e brasileiros dispusessem do jornal como tribuna para ataques e defesas, mas, após 1915, o jornal assumiu uma postura mais nacionalista.

Em 15 de setembro de 1914, o *Diário da Tarde* publicou um artigo intitulado *O Germanismo no Brasil*, como matéria de capa, onde afirmava que “os alemães são eminentemente assimiláveis, não menos que outro povo deixam-se pacificar, incorporando-se aos poucos num organismo poderoso e vasto, ao qual levam a contribuição de maravilhosas qualidades”.<sup>58</sup>

---

Depoimento de Rosário F.M. Guérios, ex- aluno do Bom Jesus, in PICCOLO, (1980, pg. 29).  
Publicado no *Diário da Tarde*, edição de 15.09.1914, matéria de capa.

No mesmo ano, o mesmo jornal também apresentava editoriais que exaltam o perigo alemão e qual era o juízo de valores dos imigrantes alemães referente à sociedade brasileira. Num artigo publicado em 08.10.1914, com o título *Dóe, porque é injusto (grafia de época)*, relata que nos bolsos de um oficial alemão, preso na Europa havia um bilhete onde ele afirmava que era detestável o obra dos latinos na América do Sul. O jornal então bradava contra isso: “Não admira, pois que os estrangeiros não nos conhecem suficientemente, nos façam injustiças, colocando-nos no nível das mais incapazes raças do continente africano, quando há entre os nossos patrícios quem concorde plenamente com esse juízo”<sup>59</sup>

A escola étnica contribuiu com o seu currículo para a manutenção de valores contrastivos, mas, as autoridades brasileiras tinham por pressuposto que a escola nacional, ensinaria os valores pátrios à toda população. Assim, no entendimento de Barth “uma redução drástica das diferenças culturais entre os grupos étnicos não poderia ser correlacionada de forma simples com uma redução da pertinência organizacional das identidades étnicas” (in POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 129).

A imprensa brasileira no ano de 1914, também relatava a movimentação dos Deputados do Paraná, na apresentação de uma legislação sobre o estabelecimento de feriados nacionais. “A legislação deve feriar tão somente os dias que evocam a criação da nacionalidade e a sua evolução política, as grandes horas de sua história (...)” (grafia de época).<sup>60</sup>

---

Publicado no Diário da tarde, dia 08.10.1914, no. 4912, matéria de capa.

Publicado no Diário da Tarde, dia 30.09.1914, matéria de capa, no. 4905.

Em 1915, o mesmo jornal assumiu a defesa da reforma do ensino, propondo o ensino da língua nacional nas escolas de estrangeiros e um currículo único para todas as escolas do Estado.<sup>61</sup> A nacionalização das comunidades estrangeiras aparecia com muita freqüência na imprensa nos anos de 1916 à 1918. A escola era entendida como o meio mais eficiente para esta nacionalização, alegando que o verdadeiro perigo para a sociedade brasileira era "a falta de nacionalização dos estrangeiros domiciliados em nossa Pátria".<sup>62</sup> O mesmo artigo fazia referências à necessidade de mudanças no Código de Ensino, para que isto se efetivasse.

O controle oficial dos currículos de todas as escolas do Estado foi alvo de campanha do mesmo jornal. Em edição do dia 28.09.1916, alegava-se que a falta de controle oficial eram um perigo grave ao Estado. Assim, a infiltração alemã e a germanização das escolas étnicas eram vistas como um perigo à Pátria e estiveram presentes nas matérias escritas por Gastão Faria que até o ano de 1918, assumiu a defesa da nacionalização do ensino, propondo uma legislação que acabasse com a infiltração alemã.

Também em 1918, o *Diário da Tarde*, através dos editoriais assinados por Gastão Faria, fez campanha pela nacionalização do ensino e outras atitudes como a retirada de todos os nomes estrangeiros das casas comerciais e também exigia que todos os funcionários públicos fossem brasileiros.<sup>63</sup> Recorremos a Barth para

<sup>61</sup> Publicado no *Diário da Tarde*, edição de 04.08.1915, no. 5161, matéria de capa.

<sup>62</sup> Publicado no *Diário da Tarde*, dia 11.09.1916, em matéria de capa

<sup>63</sup> *Diário da Tarde* 18.03.1918, matéria de primeira página.

analisarmos a situação de que é a mobilidade das pessoas e a persistência dos grupos étnicos que problematizam a emergência da etnicidade.

Uma grande campanha no ano de 1918, foi lançada pelo mesmo jornal, com matérias de primeira página, que versavam sobre a nacionalização das escolas. Chama a atenção uma matéria de capa publicada no *Diário da Tarde*, em 16.02.18, pelos argumentos apresentados:

“A guerra mundial veio mostrar lhe o crime da indiferença dos seus homens públicos por problemas, questões e fatos vitais para os seus destinos e para o seu futuro. Dentre eles avulta o da *nacionalização*. (...) Parece absurdo que uma nação de quase um século de existência sentir necessidade de sua própria nacionalização, da nacionalização dos seus filhos (...) Os alemães nas suas escolas mantidas pelos comunas e fartamente espendiadas pelo governo do kaiser, a língua exclusivamente e escrita era a teutônica,. História ensinada e geografia professada (...) da terra das Walkirias (...) E ao governo do Brasil cumpria o (...) dever de atuar para a integral nacionalização desse elementos (...) No Paraná não foi pequena a quantidade de escolas fechadas...”

O clamor pela nacionalização das comunidades estrangeiras era geral. Os atritos entre a comunidade alemã e a sociedade brasileira continuavam sendo registrados pela imprensa e parece que se acirraram mais até a eclosão da Primeira Guerra Mundial. “As nossas escolas sofreram muito no período pré-guerra. Reinava incerteza geral por falta de meios de comunicação confiáveis e rápidos que interessavam a estrangeiros, professores, padres do Convento e aos próprios pais dos alunos” (ARNS, 1996, p. 57).

Com o assassinato do Príncipe herdeiro do Império Austro-Úngaro, Francisco Ferdinando, o Bispo de Curitiba encomendou solene Requiem, que

contou com a participação das autoridades, do povo e dos alunos da Knabeschule (escola católica alemã).<sup>64</sup>

A hostilidade da sociedade brasileira aumentou no período da guerra, pois conforme analisamos anteriormente, um dos motivos era o envio de ajuda financeira à Alemanha. As escolas alemãs de Curitiba arrecadavam donativos para as vítimas da guerra, em benefício da Cruz Vermelha da Alemanha e da Áustria. Eventos estes que contavam também com o apoio de inúmeros moços e moças brasileiras (ARNS, 1997, pg. 60). A comunidade alemã se mobilizava no envio de ajuda aos necessitados da guerra. A Cruz vermelha preparava muitos eventos que contavam com a participação das sociedades recreativas e das escolas alemãs. “As escolas promotoras podem orgulhar-se de tão bem sucedido festival escolar” (ARNS, 1997, p. 59), referindo-se a uma noite de solidariedade da Cruz Vermelha.

O 86º aniversário do Imperador Áustro - Úngaro, Francisco José II foi celebrado na Igreja da Ordem, com a presença dos dois cônsules e também nas escolas alemãs este evento também foi comemorado. Apesar de ser um período de guerra, a comunidade alemã ainda mantinha intensas relações com a pátria de origem. Tanto que, ainda comemoravam o aniversário das autoridades dos países de origem, relembrando e cultuando a Pátria dos antepassados.

As hostilidades entre os imigrantes alemães e os brasileiros estavam ficando cada vez mais presentes. Também eram motivo de preocupação da Igreja,

---

<sup>64</sup> Crônicas do Convento Bom Jesus, pg. 101. In. ARNS (1997, pg. 56-57).

pois muitos professores eram alemães. O arcebispo do Rio de Janeiro, Cardeal Arcoverde e os bispos de São Paulo, Cuiabá e Porto Alegre, fazem a defesa dos padres e religiosos estrangeiros. “Dirigem-se à opinião pública, chamando atenção para a seriedade do momento em que o conflito mundial atinge o Brasil.(...) Em nossas dioceses encontram-se muitos católicos e professores de origem alemã, aos quais não podemos negar o sentimento patriótico(... )” (ARNS, 1997, pg. 68).

As animosidades entre a sociedade brasileira e a comunidade alemã de Curitiba, no ano de 1917, foram marcadas por arruaças, ataques à Igreja, (principalmente aos padres e frades alemães) e à imprensa alemã. ARNS, ilustrou bem a situação, quando afirmou que: “há restrições a atividades, que não às de caráter religioso (...) Os padres alemães já não meditam e nem rezam em alemão.” (1997, p. 68) As autoridades controlavam as atividades desenvolvidas pela comunidade alemã de maneira rigorosa, principalmente no que se referia à escola étnica.

O jornal *Diário da Tarde* registrou inúmeras manifestações patrióticas da sociedade brasileira em Curitiba, com recomendação dos oradores de “morras à Alemanha”. Os jovens empunhavam a Bandeira Nacional e dos países aliados, acompanhados de bandas de música que entoavam o Hino Nacional, demonstravam com entusiasmo o seu patriotismo, durante o período da Primeira Guerra Mundial. Essas manifestações eram algumas vezes seguidas por atos de desordem, contra propriedades da comunidade alemã . A escola da comunidade

emã luterana foi apedrejada pela população que estava na manifestação da Praça Tiradentes.<sup>65</sup>

A população brasileira sentia-se discriminada pelos imigrantes alemães, que só aceitavam pessoas da mesma etnia em seus clubes e associações. A exemplo disso, a Sociedade Thalia era acusada de que, quando sócios brasileiros, estes não podiam ser votados. A Schutz Verein era acusada de ter uma organização militar e os “alemães de Curitiba vivem afastados dos brasileiros, que dizem não prestar para nada”<sup>66</sup>. Isto demonstrava bem a hostilidade existente entre os brasileiros e os imigrantes alemães em Curitiba. As fronteiras étnicas nesse momento tornavam-se bem distintas, o que autorizava cada um dos grupos a formular juízos de valores etnocêntricos. As escolas alemãs também sentiram esta hostilidade.

Ao mesmo tempo em que a sociedade organizava manifestações de patriotismo, as escolas alemãs de Curitiba, organizavam festas para arrecadar doativos à Cruz Vermelha da Áustria e da Alemanha. Ainda em 1916, o aniversário de Francisco José da Áustria e do nascimento de Guilherme II da Alemanha foram comemorados pelas escolas alemãs.

O Colégio Bom Jesus também sofreu as conseqüências da guerra. ARNS, relata bem alguns episódios que marcaram a história da escola naquela época. Ele relata que organizavam-se comícios para criar clima de guerra. Cercaram a quadra do Bom Jesus, adentraram a Escola, saqueando, destruindo tudo e por fim

---

<sup>65</sup> Publicados respectivamente nos dias 16.04.1917 e 26.04.1917, pelo jornal Diário da Tarde.

<sup>66</sup> Publicado no Diário da Tarde de 18.04.1917, em matéria de capa.

incendiando . Mas, foi a ala brasileira que foi destruída. Com ajuda da comunidade a mesma foi reconstruída.

Nos tempos sombrios, “a comunidade alemã e austríaca sofreram completo isolamento. Os professores continuaram o trabalho, sério e sólido nas salas de aula” (ARNS, 1997, pg. 72). Em 1917, com a entrada do Brasil na Guerra Mundial, a “Escola Alemã foi obrigada a fechar por vários meses, reabrindo em março de 1918, sendo-lhe porém proibido ministrar aulas em alemão. Também os professores foram impedidos de lecionar” (PICCOLO, 1980, pg. 21)<sup>67</sup>.

A redação do *Der Kompass* que ficava nas dependências do Colégio Bom Jesus também foi apedrejada e incendiada. O jornal foi fechado por determinação das autoridades por 19 meses, por ser imprensa alemã. (De outubro de 1917 até julho de 1919 permaneceu fechado).

O ensino da língua alemã nas escolas já provocava hostilidades na sociedade brasileira e que se intensificou com a Primeira Guerra Mundial. A eclosão da Primeira Guerra Mundial, trouxe à tona, para as autoridades a necessidade da intensificação da nacionalização dos estrangeiros. No Paraná, muitos intelectuais, cultuavam e divulgavam a história e tradições do Estado e formavam o Movimento Paranista, liderados por Romário Martins, contra a invasão cultural dos imigrantes. Estes intelectuais contribuíram para inflar os ânimos entre os estrangeiros e a sociedade brasileira. Raul Gomes, jornalista, critica a presença estrangeira no Paraná:

---

Depoimento do Professor Antônio Koser, In PICCOLO (1980, pg.21)

“O perigo hoje mais à nossa vista, é o alemão. Amanhã, quem sabe? Será o italiano, será o francês, será o polaco ou quejando. Não cedamos ao nosso falso sentimentalismo, façamo-nos moucos às cantigas de sereia, com que se nos pretendem embair e gritemos “um alto lá!” a esses arrogantes e atrevidos que, nas entrelinhas das suas falações, entremostrom umas ameaças estultas de reemigração” (GOMES, 1917).

O discurso da nacionalização evocava a escola como uma forma de efetivar isso. Como já analisamos anteriormente, os textos das leis, desde o início do século, já trazia o pressuposto, de que o ensino deve ser ministrado em língua nacional. Para CUNHA (1986), a etnicidade enquanto forma de comunicação e enquanto forma de organização política, tem o seu exacerbamento em situações de contato com outros grupos.

A campanha pelo uso da língua nacional nas escolas do Paraná ganhava cada vez mais adeptos. No ano de 1918, o então Governador Afonso Alves de Camargo, já preconizava a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas escolas estrangeiras e também que todas as disciplinas fossem ministradas na língua vernácula. A manutenção da língua alemã nas escolas era considerada pelas autoridades como um processo de desnacionalização da infância.

No Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, de 1917, estava a afirmação textual do fechamento de quatro escolas estrangeiras e da disposição das autoridades em fechar aquelas que não cumprissem os dispositivos legais. Neste mesmo documento, o poder público tinha a competência de aprovar os programas das escolas particulares e o ensino de História, Geografia e Língua Portuguesa deveria ser ministrado por pessoas de competência reconhecida pelas autoridades. O nacionalismo era estimulado com

o ensino de lições de patriotismo. Ao mesmo tempo, as atividades promovidas pelas escolas públicas, que enfatizavam as atividades patrióticas, eram exaltadas pelas autoridades.

“Entre as muitas comemorações que se fizeram à data da nossa Independência, antes de ontem, destacou-se pelo seu brilho a festa escolar que se realizou no Grupo Conselheiro Zacarias e cuja descrição, em largos traços, aqui damos :

Às 11 horas os alunos formados entoaram em frente do Grupo o Hino à bandeira, sendo esta levantada simultaneamente. Ao terminar o Hino foi a Bandeira saudada por diversos alunos, conforme a ordem do programa já publicado (...) <sup>68</sup>

Para compreendermos a política de nacionalização, é pertinente analisarmos como as idéias sobre a formação da nação brasileira foram se construindo, principalmente no final do século XIX e início do século XX.

Para ANDERSON (1989) a nação é uma comunidade imaginada, onde pessoas oriundas de diversos lugares, que tem ou não uma religião única e com etnias diferentes ou não, passam a sentir-se identificadas com um território ou Estado. Se pensarmos em termos de Brasil, veremos que o país formado por indígenas, negros e europeus, precisava comungar a mesma idéia de Nação. Portanto a homogeneidade havia de ser construída. O Estado teve um papel importante neste processo, quando, através das leis, estabelecia que a língua nacional deveria ser única em todo país. Assim,

“o Estado passa a agir para juntar estas pessoas em um povo que se sente unificado por origens comuns, passa a falar uma língua comum, aprende uma história comum . (...) A língua nacional escrita e uma língua falada, compreensível para a massa, passam a ser a fronteira natural da nação. A

---

<sup>68</sup> Publicado na Gazeta do Povo. Ecos do dia da Independência. A festa no Grupo Escolar Conselheiro Zacarias. Curitiba, 09 .09. 1920.p. 01

bandeira e o hino nacional, os feriados nacionais são parte deste processo de construção de uma memória nacional capaz de organizar e de disciplinar os indivíduos”(OLIVEIRA, 1997, p. 186)

Desta forma compreende-se que o papel do Estado é construir o sentimento de nação e a língua nacional deve ser única. As escolas tiveram um papel importante neste processo, pois através das atividades pedagógicas podiam trabalhar o sentimento de pertencimento à nação. Ainda mais, trabalhando com os conteúdos curriculares de História e a Geografia da Pátria, respeitando e conhecendo os símbolos e os feriados nacionais, os alunos irão conhecendo e compreendendo o que é a nação.

Portanto, quando as escolas estrangeiras, trabalhavam com a História, a Língua e a Geografia da pátria de origem e também rememorando seus heróis, não estavam contribuindo para a formação do sentimento de pertencimento à nação brasileira. Daí, ser uma necessidade a adaptação destas escolas à legislação em vigor e sua contribuição no processo de construção da nação brasileira.

Ainda durante a Primeira Guerra Mundial, as idéias de nacionalidade, no Paraná, ganharam mais espaço na sociedade e nas escolas. Em “ 09 de janeiro de 1917, o Governo aprovou o **Código do Ensino** , através do **Decreto no. 17**<sup>69</sup>, que deu ênfase à propagação do ensino e à promoção de conferências sobre instrução pública. No Art. 4º estava estabelecida a competência do poder público em inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino; difundir-lo e despertar o povo para a importância da educação das crianças, através de conferências

educativas e festas cívicas. O registro dos métodos de ensino e de toda a organização das escolas (públicas e particulares), a distribuição dos alunos pelas classes, os métodos pedagógicos, as matérias lecionadas e os livros adotados deveriam ser comunicados às autoridades.

O controle estatal se fazia através da criação de leis e do registro sistemático da organização da rotina escolar. Nada escapava aos olhos dos Inspectores de Ensino, pois estava em ação uma política que pudesse garantir os ideais de formação da nação, através de uma cultura nacional e língua única.

A formação da nacionalidade também era objeto de estudo das disciplinas de Língua Nacional, Geografia e Corografia do Brasil e História do Brasil que enfatizavam as idéias de nação, país e os estudos formadores da moral e do civismo, com a conotação patriótica.

Para as autoridades, a vivência escolar deveria ser complementada com aulas de Moral e Civismo, em cujo conteúdo deveriam desenvolver o amor à Pátria. Os livros didáticos tinham um papel fundamental neste processo :

“ (...) Outros livros são ainda necessários para completar a leitura. Uns falam, de princípio a fim, à alma para que o coração seja justo, seja bom e seja forte. Outros dirigem-se à inteligência, para esclarecê-la e enriquecê-la de conhecimentos. *Outros finalmente, formam o civismo: o amor da Pátria e das instituições; o respeito às leis e à ordem; o cumprimento do dever acima de todos os interesses pessoais; o culto pelo passado.* Cada um deles deve cingir-se a um só programa: ou se destinam a formar corações, ou tem por fim abrir os olhos à inteligência, ou então, cuidam da nacionalidade e da Pátria”<sup>70</sup>

---

Publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná de 10.01.1917.  
Relatório do Inspector Geral do Ensino. Curitiba, 1921. DEAP.

As escolas eram estimuladas a desenvolver manifestações cívicas nas cerimônias de hasteamento e saudação à bandeira, com a presença dos símbolos patrióticos nas atividades escolares. No mesmo Relatório de Governo de 1921, há uma referência sobre as festividades realizadas pelo transcurso do Dia da Bandeira. Nesta atividade houve concurso entre as escolas, o Pavilhão Nacional foi hasteado nos edifícios públicos e os alunos cantaram o hino da Bandeira. Datas cívicas como o Descobrimento, a Inconfidência, Independência ou República, foram comemoradas com muita pompa. No Colégio Bom Jesus, também as datas cívicas nacionais foram comemoradas e nas solenidades os programas previam o momento do Hino à Bandeira. Observa-se que a negação da identidade do outro e nesse contexto específico de negar outras identidades étnicas e formar uma identidade brasileira. CUNHA (1986, p.99-100) afirma que a é um elemento diferenciador por excelência e por isso que os governos nacionais combatem o polilingüismo dentro das suas fronteiras.

A política de nacionalização das escolas estrangeiras surtiu efeito. Após ter sido fechado em 1917, o Bom Jesus, reabriu em março de 1918, mas *as aulas não podiam ser ministradas em alemão. Também os professores alemães foram proibidos de lecionar.* A Escola Alemã foi agregada à Escola Brasileira, então denominada de Escola Senhor Bom Jesus (PICCOLO, 1980, pg. 21). (A imprensa alemã depois da Primeira Guerra continuou denominando a Escola de Knabenschule, denominação alemã).

O *Der Kompass* que foi fechado no período da guerra, reabriu em 1919, e continuou as publicações em língua alemã. O Chefe de Polícia liberou a circulação

da imprensa em língua estrangeira e foram suspensas as restrições anteriormente impostas aos súditos alemães.

A escola em estudo continuou com o nome de "Deutsche Knabeschule" após a guerra e segundo ARNS, apesar das calamidades, a comunidade não perdeu a confiança na mesma. Muitos Franciscanos davam aulas na Escola Brasileira porque a saúde financeira da mesma estava abalada e a escola assumiu a característica de bilingüe. Conforme afirmamos anteriormente, a coesão do grupo continuava existindo e passada a situação de crise, a "cultura adquire uma nova função" (CUNHA, 1986, p. 99- 100).

Para POUTIGNAT e STREIFF- FENART (1998, pg. 117), "a análise da situacionalidade da etnicidade liga-se ao estudo da produção e da utilização das marcas (...) e das escolhas táticas e dos estratagemas que acionam para se safarem no jogo das relações étnicas". Com a Primeira Guerra Mundial, o bilingüismo possivelmente foi uma estratégia para a escola manter a sua identidade étnica e não ser considerada como uma *escola* alemã para as autoridades brasileiras. A escola continuava existindo, inclusive com o nome em alemão, mas, uma mudança significativa ocorreu, após a institucionalização do Decreto Escolar de 1917 : as datas de aniversário dos governantes alemães não foram mais comemoradas e nos eventos solenes o Hino à Bandeira do Brasil era cantado. As relações com a memória da pátria de origem eram menos intensas do que no período anterior à guerra e somava-se a isso a imposição legal de cultuar os hinos e símbolos nacionais.

Também as relações com o país de origem foram modificadas, após a Primeira Guerra Mundial, comemorava-se o Dia do trabalho e o Dia da Bandeira Brasileira. Era uma escola bilíngüe, mas que não mantinha mais as relações com o país de origem, como até anteriormente ao ano de 1918.

Para formar o cidadão brasileiro, os programas escolares deveriam priorizar o ensino de História, Geografia, Moral e Cívica, estudos de Canto, Música, Declamação, Ginástica e Esportes. Os esportes deveriam formar corpos fortes para a Pátria e para a sua defesa. Portanto, os programas escolares deveriam estimular atividades de desenvolvimento físico e agilidade motora. Dizia o inspetor Pietro Martinez:

“A educação física, considerada como base da educação moral e intelectual, deve merecer os mesmos cuidados da educação do espírito, isto é, desenvolver harmônica e progressivamente a robustez do corpo, de acordo com as condições anatômicas e fisiológicas do educando. Se há uma Ciência da Educação, ela abrange a aptidão física e estabelece leis tão rigorosas, postulados os mais exigentes, para que esta aptidão realize verdadeira obra de aperfeiçoamento.” (MARTINEZ, 1921,p. 58)

A formação de corpos fortes, principalmente, por ser uma escola de meninos, também era uma preocupação do Bom Jesus. Inúmeras eram as atividades extra-classe, como os piqueniques, onde haviam jogos. “(...)Levávamos setra, bola, farnel, e aí ou no recreio brincávamos de cabra-cega e de outros divertimentos que nos ensinavam os professores. E claro, tínhamos educação física, mas, o nome era modesto – ginástica – e gostávamos também de saltos de altura mediante corda, ou de saltos à distância” (Depoimento de Rosário F.M.Guérios, in PICCOLO, 1980,p. 30).

A ginástica era um atributo que estava presente nas atividades de lazer da comunidade alemã de Curitiba. A primeira sociedade de ginástica da comunidade alemã de Curitiba foi fundada em 1883. Portanto, muito antes das autoridades brasileiras introduzirem nos currículos escolares a ginástica e os cuidados do corpo, para esta comunidade isto já fazia parte das atividades de lazer. As sociedades de ginástica, de tiro, faziam parte das atividades de lazer, com a concepção de um corpo são. “A gymnastica nessa sociedade não é praticada somente pelos moços, pois existem turmas de sócios edosos, de senhoras e senhoritas e de creanças, que também se lhe dedicam com entusiasmo.”(Grafia de época - NIEMEYER, 1929, p. 85). A exemplo da participação feminina nas sociedades de ginástica, podemos citar que em 1895, elas tiveram direito de tornar-se membro da Sociedade Beneficente dos Operários Alemães (NYEMEYER, 1929, p. 85)

Na década de 30 a educação física tinha um papel importante a cumprir : moldar o corpo do brasileiro. “A nova educação física deverá formar um homem típico que tenha as seguintes características: de talhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele sã, ágil, desperto, erecto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si mesmo (...)” (LENHARO, 1989, p. 78-79). O discurso da saúde ganhava lugar de destaque. A saúde e a força do corpo eram necessárias à uma sociedade mais equilibrada, ” na qual os conflitos e tensões ficam de fora de lugar pela natureza singular de sua constituição” (LENHARO, 1989, p. 79). Portanto, a ordem, a disciplina e a

docilidade de corpos, através das atividades curriculares, formariam homens ordeiros e saudáveis para a Pátria.

#### **4.3 DAS CAMPANHAS PELO USO DA LÍNGUA NACIONAL ATÉ A POLÍTICA DE NACIONALIZAÇÃO : UM PERÍODO DE ATRITOS**

A língua alemã foi um valor cultural importante na manutenção dos limites étnicos, mas, no entendimento das autoridades era um elemento de entrave à formação da nacionalidade brasileira. Portanto, elegeram a língua portuguesa como elemento unificador nacional e de formação da nação brasileira.

A necessidade da conscientização do nacionalismo se intensificou no período da Primeira Guerra Mundial e a formação cívico – patriótica, por meio da educação, foi vista como uma forma de garantir a ordem republicana. O civismo e patriotismo exaltados pelos educadores, “ganharam nova concepção em virtude

A ginástica era um atributo que estava presente nas atividades de lazer da comunidade alemã de Curitiba. A primeira sociedade de ginástica da comunidade alemã de Curitiba foi fundada em 1883. Portanto, muito antes das autoridades brasileiras introduzirem nos currículos escolares a ginástica e os cuidados do corpo, para esta comunidade isto já fazia parte das atividades de lazer. As sociedades de ginástica, de tiro, faziam parte das atividades de lazer, com a concepção de um corpo são. “A gymnastica nessa sociedade não é praticada somente pelos moços, pois existem turmas de sócios edosos, de senhoras e senhoritas e de crianças, que também se lhe dedicam com entusiasmo.”(Grafia de época - NIEMEYER, 1929, p. 85). A exemplo da participação feminina nas sociedades de ginástica, podemos citar que em 1895, elas tiveram direito de tornar-se membro da Sociedade Beneficente dos Operários Alemães (NYEMEYER, 1929, p. 85)

Na década de 30 a educação física tinha um papel importante a cumprir : moldar o corpo do brasileiro. “A nova educação física deverá formar um homem típico que tenha as seguintes características: de talhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele sã, ágil, desperto, erecto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si mesmo (...)” (LENHARO, 1989, p. 78-79). O discurso da saúde ganhava lugar de destaque. A saúde e a força do corpo eram necessárias à uma sociedade mais equilibrada, ” na qual os conflitos e tensões ficam de fora de lugar pela natureza singular de sua constituição” (LENHARO, 1989, p. 79). Portanto, a ordem, a disciplina e a

docilidade de corpos, através das atividades curriculares, formariam homens ordeiros e saudáveis para a Pátria.

#### **4.3 DAS CAMPANHAS PELO USO DA LÍNGUA NACIONAL ATÉ A POLÍTICA DE NACIONALIZAÇÃO : UM PERÍODO DE ATRITOS**

A língua alemã foi um valor cultural importante na manutenção dos limites étnicos, mas, no entendimento das autoridades era um elemento de entrave à formação da nacionalidade brasileira. Portanto, elegeram a língua portuguesa como elemento unificador nacional e de formação da nação brasileira.

A necessidade da conscientização do nacionalismo se intensificou no período da Primeira Guerra Mundial e a formação cívico – patriótica, por meio da educação, foi vista como uma forma de garantir a ordem republicana. O civismo e patriotismo exaltados pelos educadores, “ganharam nova concepção em virtude

do nacionalismo crescente, que atribuía à escola o papel de transformadora da sociedade” (OLIVEIRA, 1994, p. 53). Neste sentido, a escola também seria uma fonte de irradiação do progresso e desenvolvimento.

No início do século XX a nacionalidade foi pensada como fruto das condições naturais da terra, com uma natureza prodigiosa e era a esperança de um futuro promissor (OLIVEIRA, 1997, p. 187). A Primeira Guerra Mundial fez repensar o atraso econômico do país, marcado pelo clima e pela raça, onde a elite está com o pensamento na Europa, mas vivendo nos trópicos. Para Oliveira, era preciso inventar a autenticidade e buscar as raízes nacionais em um passado histórico ou imemorial. Nesta busca, vários diagnósticos foram produzidos e também as possibilidades de cura, como: para a falta de patriotismo – o serviço militar; para a desorganização do Estado – a reforma constitucional; para o analfabetismo, a educação; para as doenças, a campanha pró saneamento. Este diagnóstico foi assumido e incorporado pelos intelectuais, como exemplo, podemos citar que, para Olavo Bilac, o Exército era o único caminho para a falta de patriotismo.

Dentro desta perspectiva era preciso também repensar a escola, que fosse nacional, onde se ensinasse a língua portuguesa. Se nas áreas de colonização estrangeira, as crianças eram alfabetizadas em outros idiomas, era preciso reavaliar esta questão. Nas palavras de Oliveira, era preciso buscar a autenticidade.

Alberto Torres, jurista, político, republicano histórico, pensador anti-racista, condenava as doutrinas racistas como instrumentos usados pelos “países estrangeiros em sua tentativa de dominar a economia do Brasil” (SKIDMORE, 1996, p.150). É interessante ressaltar que a política imigratória brasileira explicitava a necessidade de braços para o trabalho, mas, da população branca. Alberto Torres teve discípulos que escreviam na revista *A defesa Nacional*, onde criticavam a estrutura republicana e principalmente o sistema eleitoral e a falta de tradição democrática no Brasil. Entre estes discípulos podemos citar Oliveira Vianna, Gilberto Amado, Pontes de Miranda e Vicente Licínio Cardoso.

A Primeira Guerra Mundial trouxe a questão nacional à ordem do dia, transformando o significado anterior do nacionalismo. “ Este novo nacionalismo envolveu a busca de uma identidade e teve como parâmetro a recusa dos modelos biológicos que embasavam o pensamento racista (...) defendia a consciência de uma identidade nova, (...) pelo menos na vertente que pressupunha o determinismo racista” (SKIDMORE, 1976, pg.163-191).

Para este novo pensamento nacional, a saúde e a educação ganharam o status de receita para os males da nação. Neste momento histórico, a questão era: como podia um país tão grande, com tantas riquezas nacionais, ser ao mesmo tempo tão atrasado e tão pobre? Se a mestiçagem não poderia mais ser responsável, então os movimentos patrióticos que se organizaram durante e após a Primeira Guerra Mundial, preconizavam que a educação e o serviço militar obrigatório, fariam frente ao perigo interno e externo. (Isto para a Liga de Defesa Nacional, movimento patriótico de Olavo Bilac).

No Paraná, ganhava vulto a defesa de uma escola nacionalista, nas áreas de colonização estrangeira. (Utilizaremos o termo nacionalização do ensino e/ou das escolas, por não existir um termo oficial diferenciado).

Em 09 de abril de 1920, o Governador Caetano Munhoz da Rocha, ampliou esta política, através da **Lei no. 2.005**, que estabelecia:

“ Art. 1º - As **escolas particulares estrangeiras** que funcionam no Estado, são **obrigadas a ensinar em língua vernácula, História do Brasil, Corografia do Brasil e a Língua Portuguêsa**, de acordo com o programa do ensino oficial.

Art. 3º - Quando a escola estrangeira solicitar, o Governo poderá nomear professor normalista para reger a cadeira e lecionar essas matérias, sem ônus para o estabelecimento, sendo o professor considerado em função pública.” (MARTINS, 1955, p. 386 – grifos da autora)

O texto da lei deixava muito evidente que o ensino deveria ser em língua portuguesa para forçar o aprendizado desta língua e também ao ensinar História e Geografia do Brasil, estava formando o sentimento de patriotismo. É pertinente observar que uma das formas de trabalhar os conceitos de nacionalismo e patriotismo é através dos conteúdos curriculares que evidenciam o que é a Pátria, suas riquezas e sua história. O que o texto da lei evidenciava que o Estado providenciaria professores para estas disciplinas, afastando aqueles que a comunidade escolhesse.

Mesmo com a campanha de nacionalização, segundo WACHOWICZ, em algumas comunidades os pais ainda preferiam mandar os filhos para as escolas estrangeiras. A resistência em manda-los à escola pública, só acabava quando o governo fechava as escolas estrangeiras nas localidades onde haviam escolas

públicas que funcionassem regularmente. O relato a seguir é bem significativo ao demonstrar isso:

“Na colônia Afonso Pena, conseguimos demover os colonos de mandarem seus filhos ao colégio polaco. A nossa escola, situada em frente ao edifício mandado construir pelos colonos, apesar de funcionar em prédio magnífico e ter a sua frente professora competente e dedicada, permanecia com os bancos vazios, enquanto a outra mal podia conter dezenas de crianças. Desanimados com esse estado de coisas, mandamos fechar a escola polaca. Fomos em seguida procurados por uma comissão que veio reclamar contra o nosso ato. (...) A princípio responderam com certa relutância, depois modificaram-se e por fim aceitaram o seguinte alvitra: as crianças freqüentariam a escola pública de 12 às 16 e ½, e teriam aulas na escola polaca das 8 às 10. Comparecemos aos exames de fim de ano e constatamos o interesse dos colonos, que nesse dia deixaram suas roças para assistir o ato.”<sup>71</sup>

O texto acima demonstra a interferência mais direta e objetiva do Estado no ‘desmonte’ da organização do sistema educacional das escolas estrangeiras. WACHOWICZ (1984, p. 216), cita o decreto do Governo Federal de outubro de 1917, mandando fechar as escolas onde não era ensinado o Português. Esta medida visava principalmente as escolas alemãs (também as escolas polonesas e italianas), visto que o Brasil declarou guerra a este país e também pela forma como a comunidade alemã mantinha a identidade étnica. A autora cita que um colégio de Curitiba (Colégio Progresso – da Comunidade Luterana) teve seu funcionamento suspenso durante a guerra e o pedido de reabertura da escola teve de esperar a ratificação do tratado de paz.

A necessidade de construir a nação brasileira através da escola era uma constante nas políticas educacionais. Já estava sendo pensado em nível político estadual, o fechamento das escolas estrangeiras. Assim, na década de 20, o

Relatório do Inspetor de Ensino, César Prieto Martinez<sup>72</sup>, já informava ao governo sobre o perigo da desnacionalização da infância existente nas escolas estrangeiras. O mesmo afirmava que existiam inúmeras escolas onde não se ensinava a língua portuguesa, havia a proposta de uma campanha para convencer os colonos das vantagens da nacionalidade brasileira e da gratidão que deveriam ter para com o país que os acolheu. O mesmo fazia a proposta de fechamento das escolas estrangeiras no Paraná, apregoava a difusão do alfabeto e das palestras pedagógicas como formas de valorizar a educação.

Em 1921, o Inspetor do Ensino já havia ordenado o fechamento das escolas que não ensinavam a língua portuguesa, sugeria uma campanha contra as escolas estrangeiras e solicitava o fornecimento de livros didáticos de Língua Nacional, História e Geografia.

A pressão por escolas e a valorização da educação não poderiam ser entendidas como uma benesse do poder público, mas, sim como uma necessidade da sociedade que estava se industrializando. A classe média ou camada intermediária da população pressionava pela ampliação da rede de escolas públicas. Para atender estes reclames, o Relatório de Governo de 1921, afirmava que duplicara as matrículas escolares em relação ao ano de 1916, quando haviam 16.000 alunos e em 1921 este número era de 30.800 alunos matriculados. Neste está relatada a necessidade de mais 50 escolas na Capital. A campanha pela criação de escolas estava sendo implementada pelas

---

<sup>71</sup> PARANÁ, Relatório do inspetor geral do ensino, Cesar P. Martinez, em 1921, p. 69-70. DEAP.

<sup>72</sup> Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo Professor César P. Martinez em 1920.

autoridades, atendia ao crescimento da demanda proveniente da formação da classe intermediária e expectativa de acesso a novas formas de trabalho criadas pela indústria e comércio do mate no Paraná.

Prosseguindo no processo de nacionalização do ensino no Paraná, em 1922, o então Governador Munhoz da Rocha, assinou o **Decreto Lei no. 2.157**, de 08 de abril, onde enunciava:

“ Art. 1º - É livre aos particulares o exercício do magistério no Estado, observadas as condições da presente lei.

& 1º - Nenhum estabelecimento de ensino particular poderá funcionar sem prévio registro gratuito na Inspeção Geral do Ensino.

& 2º - A admissão do registro, ao professor ou diretor do estabelecimento incumbe

(...)

f) idoneidade moral dos professores.

-Assumir o compromisso escrito de

a) respeitar os feriados nacionais;

**b) *ministrar ou fazer ministrar o ensino em vernáculo***, salvo o das línguas estrangeiras;

c)(..)

d) incluir no programa o ensino de Geografia, Cartografia do Brasil por professores de reconhecida competência.(....)” (MARTINS, 1955, p. 386-387)

Nesta lei pode-se observar que o controle do Estado se tornava maior, incluindo o repasse por escrito das informações exigidas pela lei e novamente a necessidade do ensino de todas as disciplinas em língua portuguesa. Apareceram no texto da lei, de forma mais insistente os ideários de formação da nação: só o

ensino em língua nacional, a cultura da pátria, o ensinamento de elementos que tivessem valor simbólico como os hinos e a bandeira.

Esta lei exigia também um modelo de Termo de Compromisso dos professores, comprometendo-se a respeitar o Decreto Lei no. 2.157, de 08.04.1922, os feriados nacionais, ter ao menos quatro aulas semanais de ensino da Língua Portuguesa, ensinar Geografia e História do Brasil e adotar os programas oficiais de ensino, fornecer às autoridades os dados estatísticos da escola, qualquer mudança de professor, de horários e de programa de ensino.

Com certo retardo, mas, em julho de 1930, o *Der Kompass* registrou um artigo, intitulado *Chamada para as escolas particulares*, direcionado aos diretores e professores das escolas de todo o Paraná, sobre o Decreto Lei acima citado. Neste, trazia o texto da lei e também modelos de requerimento (em português) para serem encaminhados às autoridades de ensino. Salientando ainda, que os professores deveriam ter conhecimento da língua portuguesa.

Estes dados são do ano de 1930, ano em que Vargas assumiu o poder e posteriormente nomeou os Interventores nos Estados. Ao que parece a intenção era fazer valer o texto da lei e descaracterizar as escolas étnicas, ou seja, à medida que cada professor se comprometia com as autoridades, ele tinha de cumprir uma legislação em vigor. ARNS, traz nos seus relatos que o ano de 1930 foi difícil para o ensino público, pois "inúmeros professores abandonaram suas cadeiras para ingressar nos corpos revolucionários, outros fugiram de suas

escolas e a maioria as conservou fechadas até que a ordem se restabelecesse” (1997, pg. 104)

O ensino de História e Geografia do Brasil eram fundamentais para o ensinamento dos valores da Pátria, da história e da cultura da população do país. Enquanto que em Geografia, os alunos aprendiam o que era o seu país, sua extensão, limites, riquezas, em história aprendiam como foi o processo de construção do mesmo, a importância de certas datas e heróis que mereciam ser conhecidos e cultuados. Da mesma forma, cultuar os feriados nacionais traz à memória estes referenciais considerados importantes na construção do país.

Apesar desta lei, as escolas estrangeiras ainda continuaram existindo no Brasil, tanto que o Colégio Bom Jesus, não fechou as suas portas e ainda manteve o nome em alemão de *Deutschen Knabenschule*. Ainda que a legislação restringisse as atividades, a comunidade alemã manteve a confiança nesta escola. Não encontramos registros, na documentação pesquisada, de que os pais retirassem os seus filhos da escola. Mas, é interessante ressaltar que naquela época a escola tinha uma ala brasileira e uma ala alemã e era considerada como uma escola bilingüe. O rigor da legislação não poderia fechar uma escola que tinha uma ala inteira para a população nacional, ensinando em língua vernácula.

A proibição do uso da língua, afetava diretamente a cultura da comunidade alemã, as leis se mostraram instrumentos poderosos em defesa do idioma nacional e para sua incorporação à comunidade nacional. Portanto, a escola foi um dos caminhos encontrados, para os alunos aprenderem a língua portuguesa.

#### 4.4 A POLÍTICA DE NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E O RECRUDESCIMENTO DAS TENSÕES ÉTNICAS

A crise financeira de 1929, “havia criado um poderoso argumento econômico para o fortalecimento do governo central no Brasil. Getúlio aproveitou o momento e dissolveu o Congresso Nacional, instituiu um regime de emergência e assumiu plena autoridade deliberativa via poder de decreto federal” (SKIDMORE, 1996, p. 155). Neste processo, nomeou interventores para administrar os Estados. No Paraná foi nomeado Manoel Ribas, que tomou várias iniciativas para garantir a nacionalização do ensino.

O nacionalismo estava presente na sociedade brasileira, desde a época do movimento republicano, simbolizava o rompimento com o passado e a identificação com o regime republicano bem como com a modernidade. Portanto, a construção de uma nova sociedade deveria ser organizada pelos brasileiros e as classes empresariais teriam nela um lugar de destaque.

O nacionalismo do Estado Novo, que centralizava política e administrativamente o país, buscava construir uma " identidade nacional tomando diferentes modelos culturais regionais, fazendo-os conviver em um novo projeto ufanista de Brasil.(...) A identidade do Estado Novo aparece definida na pena dos intelectuais a partir de duas características básicas e inseparáveis : o regime é 'novo' e é 'nacional'" (OLIVEIRA,1990, pg. 193). Assim, o Estado tem um projeto nacionalista que é a busca das verdadeiras raízes, de construção de uma identidade coletiva, capaz de garantir a integração nacional.

Nos anos 30, o sangue também surgiu nos discursos de Vargas, como portador de virtudes e de qualidades simbólicas. Ao discursar para imigrantes alemães em Santa Catarina, ele apelou para as imagens do corpo e do sangue para justificar a sua política nacionalista. "Ser brasileiro é amar o Brasil. É possuir o sentimento que permite dizer: O Brasil nos deu o pão; nós lhe daremos o nosso sangue "(LENHARO, 1989, pg. 111). Há no seu discurso uma relação entre ter sangue brasileiro, ter nascido no Brasil e portanto assumir uma identidade nacional. Desta forma, evoca que "focos ideológicos e raciais", do imigrante que não assimilou a cultura nacional, poderão se constituir em fonte de corrosão da saúde da nação.

A educação e a saúde apareciam nos discursos de Vargas como instrumentos apropriados para a "valorização do homem e melhorar a condição de vida dos brasileiros sob o ponto de vista moral, intelectual e econômico" (HORTA, 1994, p. 01). Além disso, a educação também é entendida como um

instrumento de nacionalização da população estrangeira e descendentes de imigrantes, principalmente do Sul do País e como fator de integração nacional.

A efetivação de uma política educacional em nível de país, só ocorreu na década de 30, pois até então ainda existia a herança de descentralização do ensino herdada da época do Império. Para AZEVEDO (1996, p.673), a Carta Constituinte de 1934 é que instituiu de fato, medidas que assegurassem uma política educacional nacional.

Até então o " ensino estava organizado em sistemas estaduais, sem uma articulação com o sistema central, funcionando relativamente independente de uma política nacional de educação" (XAVIER, 1990, p. 83). Foram então (em 1930) criados o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação,<sup>73</sup> atendendo às reivindicações dos profissionais de educação.

A Reforma Educacional de Francisco Campos, significou a arrancada decisiva à política de centralização. XAVIER (1990), considerou-a aparentemente conservadora, pois segundo esta autora manteve o dualismo, reforçou o elitismo e frustrou a renovação científica. Esta Reforma considerava o ensino secundário como o ponto nevrálgico do sistema educacional e o superior o ápice das instituições educativas.

" O discurso educacional liberal com nova roupagem e eficientemente articulado (...) aos interesses dominantes na ordem que se consolidava, continuava conveniente, como no passado às elites dirigentes. E as

---

<sup>73</sup> Decreto no. 19.402 de 14/11/1930, regulamentado em 05/01/1931.

reformas educacionais compreendidas nas décadas de 30 e 40 visavam, a um só tempo, a responder às exigências político-ideológicas do momento e às pressões sociais traduzidas e reforçadas pelo novo ideário.” (XAVIER, 1990, p. 82)

XAVIER, não considera correto atribuir a orientação nacionalista apenas à influência político-pedagógica nazi-facista, mas atribui a diversos fatores, entre eles a pregação reconstrucionista pós 30, num momento de transição econômica decisiva para o país. Esta Reforma foi considerada ( por Xavier) como um recuo afrontoso diante dos ‘avanços’ conquistados pelo Movimento Pioneiro, pois teve uma compreensão equivocada do significado e do papel da ciência moderna no pensamento liberal-pragmático.

No período de 1930 - 45, havia uma concepção de segurança nacional, significando segurança contra possíveis ataques de inimigos externos e internos, que eram via de regra identificados com os comunistas. A segurança englobava questões de ordem militar, econômicas, sociais, políticas e culturais, servindo de argumento legitimador da intervenção das Forças Armadas. Segundo Horta, o conceito de segurança nacional era abrangente. Envolvia

“(...) concessões territoriais, mapas imigratórios, aglomerações das correntes imigratórias, adaptação do imigrante adulto, mentalidade do imigrante, aspectos da política de imigração e de colonização, assimilação imigratória, ação educativa das correntes alienígenas nas zonas imigratórias (...)” ( HORTA, 1994, pg. 33)

As áreas de imigração estrangeira e também a forma de educação nestas, estavam englobadas nos projetos de segurança nacional. Portanto, as escolas deveriam ter a incumbência de trabalhar os valores nacionais, principalmente nestas áreas.

Segundo Horta, as instituições escolares contribuiriam na solução das questões relacionadas à segurança nacional, a partir de três grupos de problemas: os da ordem, os de defesa e também para a melhoria da eficiência do aparelho das Forças Armadas. A ordem estava baseada na justiça e para que isso se concretizasse era necessária a instrução do povo. Assim, a educação escolar deveria difundir a imagem da Pátria, os princípios da preservação da família e inculcar o amor ao trabalho. Portanto, para haver ordem, estes princípios deveriam ser trabalhados pelas escolas preferencialmente no ensino secundário.

Os militares, a partir de 1935, passaram a intervir de forma mais intensiva no sistema de ensino. Portanto, sob a ótica da segurança nacional, os crimes contra a ordem política e social permitiam ao governo cancelar o funcionamento e mandar fechar os estabelecimentos de ensino que atentassem contra a ordem estabelecida (HORTA, 1994, pg. 35).

Neste contexto a Educação Moral e Cívica teve especial relevância nos currículos escolares, quando em 1931, Vargas no Manifesto à Nação, relacionou a educação do povo com a glorificação nacional. Para o desenvolvimento do sentimento patriótico, ele utilizou-se do rádio, do cinema e do esporte. “Assim, ao lado da formação do cidadão capacitado para engrandecer a Pátria com seu trabalho, Getúlio Vargas evoca a necessidade de preparação de uma raça forte, capaz de amar e merecer esta Pátria engrandecida” (HORTA, 1994, p. 147). Havia também a obrigatoriedade do Canto Orfeônico, entendido como fator educativo, da Educação Física justificada como a necessidade da preparação moral, física e intelectual e para o aperfeiçoamento da raça.

O ensino da música nas escolas do Paraná, já constava na década de 20, como instrumento de propaganda patriótica e cívica.

“Sobre vários aspectos podem ser estudados os benefícios resultantes de um racional ensino dessa matéria, sendo de mencionar, entre outros, seguintes:

1º) (...)

2º) da influência pedagógica, facilitando a disciplina e inspirando amor pela causa da instrução.

3º) (...)

4º) *da influência na formação do civismo pelo entusiasmo que despertam as canções patriótica.*

5º) da influência sobre o moral, provando o aparecimento e reforça das boas inclinações, dulcificando o caráter, predispondo o afeto, atenuando os instintos maus; sobre tantas e tão consideradas vantagens atua de maneira preponderante na formação do sentimento estético.”<sup>74</sup>

A música era um valor cultural presente na vida cotidiana da comunidade alemã de Curitiba. As associações, os clubes tinham seus corais, como uma atividade de lazer. “A arte musical e o canto são cultivados com especial carinho” (NIEMEYER, 1929, pg. 71). Tanto que, em 1893, foi fundado o Grêmio Musical Carlos Gomes, na casa de um professor alemão, Sr. C. Krueckmann. Nyemeyer também relata que o Conservatório de Música do Paraná, foi fundado em 1913, no Salão Hauer. Estes dados ilustram que para a comunidade alemã, a música era uma atividade de lazer.

<sup>74</sup> Relatório do Inspector Geral do Ensino, C.P. Martinez, 1920. DEAP.

No Colégio Bom Jesus, a Música também era parte do currículo, desde as primeiras décadas do século. O *Der Kompass* registrou em 1913<sup>75</sup>, o início do ano escolar na Knabenschule, que seria no dia 15 de janeiro e as aulas de música estavam entre as disciplinas do currículo. Da mesma forma, o anúncio para o início das aulas do ano de 1916, traz no seu texto que a música é parte do currículo escolar. Portanto, podemos considerar, que muito antes das autoridades brasileiras fazerem uso da música no currículo escolar, como um instrumento de divulgação do patriotismo, esta já estava presente no currículo escolar do Bom Jesus. A música, enquanto um valor cultural para esta escola étnica, fazia parte de todos os eventos. Assim, nas festas, na missas, sempre haviam apresentações musicais por parte dos alunos.

A música sempre foi importante para os professores desta escola, tanto que, em 1929, o “Colégio Bom Jesus mantinha um alto nível de cultura através do Teatro, da Educação Física e da Música” (ARNS, 1997,pg. 101). Naquele ano, a escola organizou uma orquestra de Gaita de Boca *Harmônica Hohner*, com um professor vindo da Alemanha. As apresentações eram internas, em eventos para os pais, professores e alunos. Nas memórias de um ex-aluno, há o registro das importância da música para os alunos e professores.

“ Na igreja, durante a missa das 8,30 , aos domingos, o coro era constituídos por alunos do Colégio, e apraz-me recordar as vozes ,como das melhores (...) As festas do Senhor do Bom Jesus, em agosto, eram magnificamente celebradas e Frei Silvestre, grande músico, organizou excelente orquestra da qual faziam parte alunos, inclusive o exímio violonista Francisco de oliveira e Souza.( Depoimento de Rosário F.M. Guérios, in PICCOLO, 1980, pg. 31)

---

<sup>75</sup> Publicado no *Der Kompass*, de 08.01.1913, pg. 2, no. 3

Muito mais do que um valor cultural e étnico, a música era um valor sacro, reforçando as relações entre a escola, a igreja e as famílias.

A política de nacionalização, produziu diferentes comemorações de datas festivas na escola. Foram encontradas poucas referências no *Der Kompass*, durante as décadas de 20 e 30, sobre o envolvimento das autoridades alemãs em festividades da escola. Mas, por exemplo podemos citar, que a Festa do Dia do Trabalho, contou com toda a comunidade alemã: escolas alemãs, consulado, associações e clubes<sup>76</sup>.

Podemos citar também que a Consagração da Bandeira, foi efusivamente comemorada, com missa na Igreja da Ordem<sup>77</sup> e festa na escola alemã. Por outro lado, observa-se um aumento significativo de eventos como a “Noite dos Pais”, na escola, onde inúmeros eventos eram organizados para os familiares, como a exibição de filmes à noite na escola.

A Constituição de 16 de julho de 1934, instituiu medidas que asseguravam uma política nacional em matéria de educação, atribuindo à União a competência de traçar as diretrizes da educação nacional ( cap. I, art. 5º , parágrafo XIV) e de fixar o plano nacional de educação (art. 151). Aos Estados competiria, segundo o art. 151, organizar e manter sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União. Esta Constituição, instituiu ainda que caberia à União fixar um plano nacional de educação, coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o país (art. 150); criou o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação

---

<sup>76</sup> Idem, dia 26.04.34, no. 46, pg. 2 e 3.

<sup>77</sup> Idem 14 e 19 de março de 1935, no. 29, pg. 02 e no. 34, pg. 3

(art. 152). AZEVEDO (1996, p. 673), considerou que esta política de educação marcava a vitória dos postulados e aspirações do Movimento dos Pioneiros .

Esta Constituição também instituiu princípios de racionalização dos sistemas educacionais em bases científicas e reconheceu a educação como um direito de todos (art. 149). Neste sentido, Azevedo registra também que dentro do processo de democratização escolar, houve uma ampliação no número de alunos do ensino secundário, de 40 mil para 160 mil no período de 1930 a 1936. Ainda neste período a população total do país se elevou de 34 para 38 milhões.

Entre os objetivos da política de Vargas, estava o de construir um governo central forte e isso “exigiria crescentes investimentos em educação, desenvolvimento econômico (para apoiar a industrialização ao menos nos setores relacionados aos militares) e a progressiva integração de terras a Oeste” (SKIDMORE, 1996, p. 164). Para Skidmore, o Estado Novo foi uma vitória contra o liberalismo da República Velha, onde muitos críticos anti-liberais aderiram à ditadura. A exemplo disto, cita Francisco Campos, que redigiu a Constituição autoritária de 1937, foi Ministro da Justiça de Vargas e também dirigiu a reforma educacional.

Com o golpe de Estado de 1937 e a instituição do regime de governo autoritário, a campanha pela renovação do ensino entrou em declínio. No art. 128 ficou estabelecido que a arte e a ciência e o seu ensino eram livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, públicas ou particulares, mantendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Esta Constituição estabeleceu ainda que a educação era dever do Estado. AZEVEDO (1996, p. 675) a considera revolucionária nos seus objetivos de educar a mocidade para o trabalho, na transformação da estrutura do ensino profissional, pela ligação entre a teoria e prática como também a aplicação das lições teóricas nas indústrias . Isto foi considerado como melhoria na qualificação profissional dos operários.

O programa de ação do governo Vargas tinha como premissa “erradicar as Influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados do Sul e inculcar nas populações de origem europeia o sentimento de brasilidade” (SEYFERTH, 1982, pg. 175). Pretendiam as autoridades a assimilação compulsória, através de uma legislação, que colocou à margem da lei as instituições consideradas estrangeiras, como as escolas, as sociedades assistenciais e a imprensa. Nos remetemos à CUNHA (1986), que afirma que os governos nacionais combatem o polingüismo e neste caso, mais do isso, foi a intolerância com as instituições de caráter étnico.

Segundo SEYFERTH, o principal motivo para a institucionalização desta campanha, foi a infiltração nazista no sul do país. Estes atuavam através dos grupos locais do NSDAP (Partido Nacional Socialista dos trabalhadores Alemães). Na zona urbana o partido nazista teve atuação relativamente constante e conseguiu a adesão de muitos simpatizantes, mas, na zona rural sua atuação foi praticamente nula.

Não será objeto de estudo a atuação do partido nazista, mas, para ilustrar que o nazismo era visto com preocupação pela imprensa brasileira. A propaganda nazista foi permitida até 1938, quando foi proibida. O *Diário da Tarde* publicava notícias sobre a ação do partido nazista no Sul do Brasil e a preocupação com a anexação destes territórios pelos alemães. “A Alemanha tem fome de colônias”<sup>78</sup> Sobre a necessidade de ampliação dos territórios do II Reich no Brasil e visto que aqui havia uma grande quantidade de população de descendência alemã, isto representava um perigo.

Também o *Der Kompass* registrou em 1934<sup>79</sup> o convite para a comemoração de Natal do NSPAD, contando com a participação dos alunos das escolas alemãs de Curitiba. Após a proibição das atividades do NSPAD, os imigrantes alemães foram estigmatizados como nazistas. Não que todos os imigrantes alemães o fossem, mas era uma forma da sociedade brasileira desqualificá-los.

Também é do texto Constitucional de 1937 a política de nacionalização do ensino, de institucionalização das diretrizes para abolir as distinções locais, fortificar a autoridade central e fundir numa Nação os Estados e as comunidades urbanas. Pode-se ler através do texto da legislação a necessidade de ter uma identidade nacional única e portanto a não permissão de manutenção de identidade étnicas diferenciadas. É pertinente realçar que para OLIVEIRA (1997, p.186) a homogeneidade de cada povo é construída e o Estado deve agir para

---

<sup>78</sup> *Diário da Tarde*, em 02.10.1937.

<sup>79</sup> *Der Kompass*, 22.12.1934, no. 144, p. 5

isso através das origens comuns, do uso da mesma língua e do aprendizado da história comum. No Brasil, a língua nacional escrita e falada, passa a ser a verdadeira fronteira da nação. Dentro desta lógica de pensamento as escolas étnicas não estavam contribuindo para a construção da nação, forjada pela língua nacional e então deveriam ser fechadas.

Enquanto os imigrantes alemães mantinham a sua língua de origem como uma forma de manter a etnicidade, para Max Weber, “as comunidades étnicas podiam ser formas de organizações eficientes para a resistência ou conquista de espaços, em suma (...) eram formas de organização política” (Citado por CUNHA, 1986, p. 99). Assim, havemos de considerar que em situações de atrito e tensões interétnicas, a etnicidade assume uma forma de resistência. Portanto, quando a sociedade mais ampla, não possibilita mais a manutenção de uma cultura diferenciada é que poderemos chegar ao exacerbamento. No Brasil, as tensões interétnicas ficaram muito visíveis nos períodos das grandes guerras e culminaram na política de nacionalização.

Vargas entendia que a cultura seria uma forma de aglutinar o governo e por meio dela poderia construir a identidade nacional. Assim, o futebol, o carnaval, o samba eram formas de construir a identidade nacional e também para o país Ter uma projeção internacional positiva.

Após 1937 a política de Vargas tinha como objetivo a criação de uma identidade nacional, que parcialmente tinha a contribuição da população afro-

brasileira, principalmente na música e na dança. Ainda dentro desta política, foi lançado um programa de restauração da arquitetura, escultura e pintura.

O outro lado desta política preocupada com a identidade nacional era de proteger a população da influência dos "não brasileiros", como os descendentes de japoneses, alemães e judeus. E as medidas para isto foram o fechamento dos jornais, escolas e organizações consideradas "estrangeiras".

Na década de 30, o Brasil mantinha intensas relações comerciais com a Alemanha. Esta, tinha seus olhos voltados para o hemisfério ocidental e o Brasil era identificado como um importante parceiro comercial. As relações comerciais entre estes dois países, no período de 1933-38, intensificaram-se consideravelmente, principalmente o comércio do algodão brasileiro e de produtos industrializados alemães.

Ao governo alemão interessava além das relações comerciais com o Brasil, a esfera político-militar e para tanto oferecia aos militares brasileiros treinamentos técnicos e armas. Esta estratégia alemã preocupava o governo dos EUA. O golpe de Estado de 1937, criou nos EUA a preocupação de uma aproximação maior com a Alemanha nazista. Neste sentido, as colônias alemãs no Sul do Brasil, reforçavam esta preocupação. Havemos de considerar que devido a posição geográfica, e a extensão do seu litoral, o Brasil teria um papel vital no controle do tráfego transatlântico aéreo e marítimo. Portanto a preocupação dos norte americanos se justificava no caso de uma guerra com a Alemanha, pois o apoio brasileiro seria fundamental.

Com a eclosão do conflito, em 1939, Getúlio Vargas, preferiu a neutralidade "até que os Estados Unidos estivessem preparados para pagar um preço justo pelo apoio brasileiro. Além disso, os brasileiros continuavam a cultivar relações com as potências do Eixo como parte do jogo de usá-las contra os Estados Unidos" (SKIDMORE, 1998, p. 170).

O Brasil só declarou guerra contra o Eixo (Formado por Itália, Alemanha e Japão) em 1942, apoiando os Aliados. O Brasil tinha um extenso litoral, com bases marítimas e uma posição estratégica no Oceano Atlântico, também borracha natural, quartzo e outros minerais que forneciam matéria prima aos EUA. Getúlio conseguiu um acordo, no qual o Brasil fornecia matérias primas e as bases aos norte americanos e em troca receberia equipamentos militares, assistência técnica e financiamento para a usina siderúrgica de Volta Redonda. A ruptura do Brasil com as nações do Eixo, ocorreu num período em que a política de nacionalização das escolas já havia sido implantada, mas, era preciso uma fiscalização maior ainda, pois agora a Alemanha era considerada país inimigo. Estes dados nos permitem identificar melhor a posição do Brasil no cenário internacional.

A política de Vargas, preocupada com a formação da identidade nacional, estabelecia através da Constituição de 1937, as competências da União, que seriam: traçar as diretrizes a que se deve obedecer na formação cívica, moral e intelectual da infância e da juventude e de promover a disciplina moral da juventude, para que esta cumpra suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação (HORTA, 1994, p. 159). Assim, para Campos,

“nos termos em que a carta Constitucional define esse conjunto de normas para a educação, a escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação de novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais . (...) O ensino é (...) um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam. Ao mesmo tempo, prepara as novas gerações pelo treinamento físico, para uma vida sã, e cuida ainda de dar-lhes as possibilidades de prover a essa vida com as aptidões de trabalho, desenvolvidas pelo ensino profissional, a que corresponde o propósito de expansão da economia “ (HORTA, 1994,p. 160).

Neste discurso fica muito claro a intenção da educação na formação do cidadão nacional, com um corpo saudável para o trabalho, disciplinado e com um sentimento de patriotismo, capaz de cumprir suas obrigações para com a Pátria. Assim, era preciso que as escolas de imigrantes também tivessem a mesma formação educacional e não uma educação voltada às nações estrangeiras.

Portanto a educação deveria estar a serviço da nação. Para Vargas,

“O Brasil tudo espera da juventude enquadrada perfeitamente nas aspirações do Estado Novo.(...) É necessário formar nestas crianças e adolescentes a mentalidade capaz de levar o país aos seus destinos, mas conservando os traços fundamentais da nossa fisionomia histórica, com o espírito tradicional da nacionalidade, que o *regime instituído é o único apto a cultuar na sua verdade*. A essa necessidade correspondem os artigos da nova Constituição sobre a matéria educativa, orientando-a no sentido essencialmente cívico e nacionalista” (HORTA, 1994, p.174).

Esta mesma Constituição trouxe à tona uma política nacionalista, abrangendo a política de nacionalização das escolas étnicas (ou estrangeiras) no sul do país, através de um conjunto sistemático de medidas, para adaptar os imigrantes e seus descendentes ao meio nacional. Neste sentido, as escolas de imigrantes também deveriam cultuar um patrimônio cultural de interesse da nação brasileira. Através da legalidade era preciso “incorporar” estes estrangeiros à uma

identidade nacional. Em suma, precisariam sentir-se brasileiros e não estrangeiros no Brasil e um dos mecanismos eficientes para isto, foi através da instituição de medidas nacionalistas na escola e também do fechamento das escolas estrangeiras.

#### 4.5. A EXTINÇÃO DAS ESCOLAS ESTRANGEIRAS

A extinção das escolas estrangeiras ocorreu em 1938, através do Decreto Federal no. 406 de 04 de maio,<sup>80</sup> conhecido como “Lei da Nacionalização”, que tinha no seu corpo legal a exigência de que

” **todo o ensino fosse em língua portuguesa**, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em História e Geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava

---

<sup>80</sup> Principalmente no que se refere aos Art. 85 a 90, que tratam especificamente do uso da língua nacional em livros, jornais e revistas.

que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-se homenagem à mesma.” ( KREUTZ, 1991, p. 154 – grifo da autora).

A referida lei proibia a publicação de revistas estrangeiras no meio rural, como uma forma de obrigar os colonos e seus filhos a falar, ler e escrever em português e também os livros didáticos deveriam ser escritos na língua nacional. Isto interferiu de forma fatal na organização das escolas alemãs (muito bem analisado por KREUTZ, 1991), que tinham o material didático e a metodologia de ensino únicos.

Estes dados revelam a preocupação do governo com relação à imprensa étnica, que pudesse exercer influências negativas, no processo de formação da identidade nacional. Afinal, numa comunidade que se comunica em língua estrangeira, a cultura nacional não tem espaço. Portanto, cultivar os símbolos pátrios, estimular a veiculação do samba como símbolo da música nacional nos meios de comunicação era uma forma de introduzir a nacionalização dos distantes recantos do país. As ondas do rádio propagavam à mais diferentes distâncias do território o samba e o carnaval a todos brasileiros.

O idioma em muitas situações tem o papel de “unificação nacional, ora servindo para aglutinar as populações, ora sendo imposto em nome da unificação de uma população em um território nacional” (SOUZA, 1990, p. 48). Assim, o idioma no Brasil, durante o processo de nacionalização, tinha o sentido de unificação nacional e a não permissão de formação e manutenção de comunidades étnicas, vinculados ao estrangeiro. Portanto, o estabelecimento de leis severas, atingindo principalmente a imprensa e as escolas, foi uma experiência

traumática para as comunidades de imigrantes alemães no Brasil. Com a proibição do idioma alemão, procurou-se dismantelar um universo de valores sociais que eram transmitidos de geração à geração, através da família, da igreja e da escola.

Nas regiões de colonização alemã, a repressão deste período foi muito intensa, com prisões e torturas para (supostos ou não) simpatizantes do Nazismo. Em nome da “nacionalização”, dezenas de pessoas foram obrigadas a executar trabalhos forçados (...) Efetuaram-se prisões, expulsões, torturas e apreensões a fim de descobrir indícios de vinculação (...) com a Alemanha (EIDT, 1998, p. 42).

A vida cotidiana das escolas alemãs foi afetada com a **Lei Federal no. 7.614 de 12 de dezembro de 1938**, que no artigo sétimo estabelecia: “a *instrução primária será ministrada exclusivamente em Português*” (EIDT, 1998, P. 39). Esta lei complementar reforçava o Decreto Federal no. 406, de 04 de maio de 1938, conhecido como “Lei da Nacionalização” cujos desdobramentos em cada Estado, reforçavam a proibição do uso de línguas estrangeiras nas escolas. Desta forma, o ensino da língua materna, que até aquela data não significava um problema, passou a ser uma questão de segurança nacional. A intenção destas leis era de impedir que o “perigo alemão” se alastrasse em território brasileiro. O material didático e os livros escolares também foram objeto de censura, com o **Decreto no. 1.006**, assinado pelo Presidente da República em 10 de dezembro de 1939.

KREUTZ (1991, p. 54) considera que o decreto mais importante para o processo de nacionalização do ensino, foi o **Decreto no. 1.545** de 15 de agosto de

1939, em cujo texto havia a instrução aos Secretários de Educação para que construíssem escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. Este decreto também determinava que o patriotismo deveria ser estimulado, a fiscalização ao ensino de línguas estrangeiras deveria prosseguir nas atividades cotidianas como também em assembléias e reuniões públicas; reafirmava que os estrangeiros não poderiam ser diretores e ainda, que a Educação Física fosse colocada sob a direção de um oficial das Forças Armadas. (Principalmente nos Art. 1º, 2º, 3º, 12 e 14)

As relações entre a educação e a saúde tornaram-se mais concretas com a ênfase cada vez maior na Educação Física, que após 1937 passou a ser um setor privilegiado da atuação dos militares nas escolas. Prosseguindo nas medidas de nacionalização do ensino, em 08 de março de 1940, o **Decreto no. 2.072**, criava a Juventude Brasileira, para jovens de 11 a 18 anos. Este estabelecia que a Educação Física seria a atividade integradora dos jovens com a Pátria em que estavam vivendo. Estimulava o ensino de História e Geografia do Brasil, como uma maneira de formar uma nova geração de jovens, que não deveriam mais manifestar a sua origem étnica.

O caráter disciplinador de nacionalização da História e da Geografia, indicavam claramente os objetivos políticos do Estado ao intensificá-las nos currículos escolares. Outrossim, a natureza política dos conteúdos de Geografia se confirmavam, quando se identificavam como os objetivos da disciplina o “dever de inteligência e patriotismo.” (VLACH, 1995, p. 151)

A Campanha Nacional de Nacionalização do Ensino radicalizou suas ações com o fechamento das escolas étnicas, principalmente as alemãs e japonesas. KREUTZ ( 1991, p. 155) demonstra que à medida que as escolas étnicas foram fechadas, aumentou o número de escolas públicas que eram abertas. Assim, no Paraná, foram fechadas 78 particulares (estrangeiras) e abertas 70 escolas públicas. Nos Estados do Sul, São Paulo e Espírito Santo, a campanha da nacionalização fechou 774 escolas particulares, no período de 1937 até 1941, que foram substituídas por 885 escolas públicas, que eram abertas nos mesmos locais. O Governo Federal, concedia auxílio especial a esses Estados, para a construção de prédios escolares nas comunidades de imigrantes (AZEVEDO, 1996, p. 678-679).

Fazendo um balanço do Estado Novo, SCHWARTMAN (1983, p. 363), afirma que o Governo fez uma obra de significação especial, que foi a nacionalização do ensino. Também critica todo um sistema escolar estrangeiro que havia no Rio Grande do Sul, que organizava, administrava e fiscalizava as suas escolas e formava os seus professores, segundo um padrão alemão. Para isto, afirma Schwartman, foi necessário remover do território a aparelhagem desnacionalizadora do ensino primário estrangeiro. O mesmo autor ainda enfatiza a ação do governo na promoção do ensino primário no país. A título de exemplo ele cita que em 1932 haviam no país 27.662 escolas primárias com 2.071.437 alunos e em 1945, o número de escolas era de 44.479 escolas, com 3.548.409 alunos.

No Estado do Paraná, a política de nacionalização das escolas, que vinha sendo reivindicada desde a década de 20, finalmente se efetivou. **Através do Decreto no. 6.149** de 10.01.38, o Interventor Manoel Ribas, assegurou o funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino, desde que tivessem o registro na Diretoria geral da Educação e obedecessem às seguintes disposições:

- a) Discriminação do local de funcionamento, dos cursos, das disciplinas ofertadas, dos programas, número de alunos e professores.(Art. 4º )
- b) Provar que os professores de Português, História e Geografia fossem brasileiros natos e diplomados por instituição nacional (Art. 4º)
- c) Ministar o ensino primário em língua nacional, assim como também o jardim de infância (Art. 5º)**
- d) Fazer escrituração em língua nacional, ensinar e cantar diariamente o Hino Nacional e o Hino da Bandeira.

A política de nacionalização era severa e possibilitava a aplicação de multas aos estabelecimentos que a descumprissem (Art. 10). As multas seriam aplicadas se fossem mantidos os professores estrangeiros; previa a interdição do estabelecimento para quem não ensinasse os hinos acima citados, não tivesse a escrituração em português e não adotasse os programas e livros didáticos oficiais.

Esta lei foi considerada como o *Decreto fulminante* e causou danos na organização do Colégio Bom Jesus. Alguns professores se aposentaram, outros se naturalizaram e também houve a demissão de professores alemães, apesar de considerados pela escola, como muito competentes no seu ofício. No Paraná com o novo “Decreto Escolar” do Interventor Manoel Ribas, houve a proibição do uso da língua alemã, a escola em estudo deixou de ser bilíngüe e foi fundida numa só

unidade. O Diretor da Escola, ainda tentou negociar com o Governador, mas, foi em vão. Inúmeras providências já haviam sido tomadas, pelo Bom Jesus, no ano anterior, como a demissão dos professores alemães. Mas, o Decreto do interventor vetava a língua alemã na escola e na imprensa. “A escola passou pelo seu mais difícil transe” (ARNS, 1997, pg. 115). Foi um momento muito difícil, pois era preciso explicar aos pais a situação e esperar que tivessem compreensão.

O Colégio Bom Jesus não fechou as portas, mas, a escola alemã foi fechada, encerrando uma experiência de escola étnica. Portanto a escola continuou existindo, mas, como uma escola confessional. Nesta época o diretor da escola era Frei Amando Doetsch, considerado um súdito alemão, foi afastado com a política de nacionalização. As duas escolas foram unificadas com o nome de Colégio Bom Jesus, todos os professores estrangeiros tiveram que se demitir e novos professores foram contratados. Em 1945, após passados os anos considerados críticos para o funcionamento da escola, assumiu nova direção e logo começou vida nova na escola. O ensino religioso passou a ter especial cuidado e tratou-se de implantar o curso ginásial, considerado fundamental para a sobrevivência da escola “(PICCOLO, 1980, p. 22). Assim, podemos registrar o desaparecimento definitivo da Escola Juvenil Alemã.

Ao fazermos a leitura do Jornal *Diário da Tarde*, não encontramos referências ao processo de nacionalização do ensino, como o mesmo (jornal) havia registrado com bastante entusiasmo no período da Primeira Guerra Mundial. É interessante notar que a cidade em 1940 não era mais a mesma de 1914. Curitiba havia crescido, contava com 140 mil habitantes de outras etnias, como os

aponeses, os sírios, libaneses. Portanto, como a cidade era maior e a convivência com inúmeros grupos étnicos, deixou os imigrantes alemães menos visíveis e a questão da nacionalização não teve tanto destaque na imprensa. “Os milhares de migrantes que desde o final do século XIX habitavam a cidade e seus arredores davam às ruas um colorido especial, compondo um cenário cosmopolita, onde todos os grupos étnicos conviviam sem maiores problemas, apesar da diversidade de línguas, hábitos e costumes” (BOSCHILIA, 1995, p.05).

Com a declaração de guerra do Brasil à Alemanha, o clima na cidade ficou mais tenso. A população se reunia em praça pública contra o nazismo e algumas vezes, após isto, saíam às ruas “invadindo, depredando estabelecimentos comerciais, bancos, indústrias e clubes pertencentes a imigrantes alemães, italianos e japoneses” (BOSCHILIA, 1995, p. 6). As relações étnicas estavam exacerbadas e muitas vezes também as relações de amizade.

No cotidiano dos habitantes da cidade, a entrada do Brasil na guerra significou que imigrantes alemães, japoneses e italianos aqui residentes passaram a ser hostilizados e também só deveriam se comunicar em língua portuguesa.

“(…) Na Igreja da Ordem, os sermões proferidos durante a missa eram em alemão. Antes do Brasil entrar em guerra, houve um grupo de senhoras que começou a protestar contra as missas, por que eles (os alemães) já estavam afundando nossos navios. Então elas iam para lá e, quando o padre começava a falar em alemão, elas começava a rezar alto e cantar hinos em português (...) Então teve que vir padres que falassem português para aquela igreja. O comércio ali em volta era todo de alemães, quase todos falavam alemão.” (BOSCHILIA, 1995, p. 8)

A Igreja acima citada era ocupada pelos imigrantes alemães como espaço religioso, desde o início do século, com as missas rezadas em língua alemã,

lembrando ainda que nesta região central da cidade residiam grande quantidade de famílias alemãs e que também mantinham muitos estabelecimentos comerciais.

Os imigrantes alemães, italianos e japoneses, passaram a ter seus estabelecimentos comerciais fiscalizados pelo governo, também foram proibidos de ouvir rádio, para que não ouvissem propaganda nazista, só podiam ausentar-se da cidade com salvo conduto, os automóveis também foram registrados e algumas residências confiscadas e devolvidas após o término da guerra.

Para escapar das acusações de serem nazistas, muitos descendentes de migrantes faziam declarações nos jornais, reiterando sua condição de cidadãos brasileiros. A Delegacia de Ordem Política e Social, trabalhava intensamente na repressão à quinta coluna (simpatizantes da doutrina nazista), fazendo buscas e apreensões. Em decorrência disto, muitas pessoas tiveram a casa invadida pela polícia e outros foram presos, como podemos citar o geógrafo Reinhardt Maack, Otto Braun, da Livraria Alemã, Alberto Blum, Oscar Grothe e outros. Alguns foram liberados após alguns dias de prisão e outros enviados à Ilha Grande, por serem considerados muito perigosos.

Ante o exacerbamento da situação, muitos se diziam austríacos e no comércio falavam em português, apesar dos idosos sentirem mais dificuldades. Foi uma dificuldade então para as famílias que não falavam português, porque muita gente aí não falava português, porque os filhos iam para as escolas alemãs, nessa em alemão, no comércio falavam alemão.(...) “ (BOSCHILIA, 1995, p. 10).

As sociedades de imigrantes alemães e italianos também estavam na mira da população e da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS), pois as atividades ali desenvolvidas eram consideradas prejudiciais aos interesses nacionais. “A turma invadiu o Concórdia, jogou o piano de cauda da galeria pro salão (...) o Rio Branco também, a Impressora Paranaense que era do Schrappe foi quebrada (...)” (BOSCHILIA, 1995, p. 12). O Clube Concórdia, foi ocupado pela Cruz Vermelha Brasileira, entre 1942 e 1945, foram apreendidos os arquivos, 2.839 livros da biblioteca e até carteiras antigas de sócios e dos visitantes. A Sociedade Beneficente Rio Branco, foi ocupada pelo Tiro de Guerra Rio Branco, até 1949. Estes são alguns casos para ilustrar o exacerbamento das relações étnicas.

O *Der Kompass* também encerrou definitivamente suas atividades em 1941, terminando assim, toda uma experiência de vida comunitária, expressa através da imprensa. As intervenções do governo nas escolas, na imprensa e nos clubes, significaram a negação de valores culturais trazido pelos imigrantes desde o final do século XIX. Ao mesmo tempo em que se proibia o uso das línguas estrangeiras nos espaços públicos, na imprensa e na escola, forçosamente estes imigrantes foram obrigados a se manifestar em língua nacional.

No Relatório das realizações do Governo Manoel Ribas (1937- 1942), a ênfase ao aumento no número de escolas públicas mereceu destaque<sup>81</sup>. Sobre o ensino primário, o documento enfatiza a política de expansão da rede de ensino

---

Mais dados podem ser encontrados nas realizações do Governo de Manoel Ribas, no período do Estado Novo (1937-1942), no DEAP, Relatório de no. 152.

no Estado do Paraná, informando que em 1932 haviam 1136 unidades de ensino e que no ano de 1942 este número era de 1966. Sobre o número de professores, em 1932 haviam 1.816 e em 1942 este número havia aumentado para 3.587. O número de matrículas também aumentou, em 1932 era de 63.895 alunos e em 1942 este número era de 123.776 alunos matriculados. Estes dados demonstram a política de expansão da rede de ensino.

O referido documento reafirma a política de expansão da rede pública de ensino que era um dos objetivos do Governo Vargas, manifestadas no Decreto n. 1.545 de 15 de agosto de 1939.

O Decreto acima citado e a Lei Federal n. 406 de 04 de maio de 1938 foram a pena de morte para as iniciativas diferenciadas de ensino, que se mantinham desde o final do século XIX. Quando a lei estabeleceu que os programas de ensino deveriam ser os mesmos para as escolas públicas e particulares, inibia qualquer iniciativa diferenciada de ensino e não permitia que modelos estrangeiros servissem de base para o ensino nacional.

A experiência das escolas étnicas, que pode ser considerada como ímpar na história do Brasil, foi cortada pela política de nacionalização. LEMKE (1992), analisou as escolas luteranas no Paraná e afirma que o processo de nacionalização do ensino teve um resultado trágico em nível nacional: resultou em quase uma geração de **analfabetos** e mais, os quase 100% de egressos pouco sabiam além de escrever o nome, não falavam corretamente nem em português nem em alemão.

A Reforma Capanema<sup>82</sup> introduziu um nacionalismo estratégico, cujo objetivo principal deveria formar os jovens dentro de uma cultura de humanidades antigas e modernas e também elevar a consciência patriótica. A formação da consciência patriótica era justificada como uma função das elites na condução da vida nacional e no esclarecimento da consciência popular (XAVIER, 1990, p. 106).

Neste momento, já haviam sido fechadas as escolas estrangeiras, fruto da política de nacionalização de Vargas e as datas como o Dia da Independência, da Pátria, da raça ou do soldado, “reuniam milhares de pessoas nas grandes praças da cidade, onde autoridades civis e militares faziam discursos inflamados sobre a defesa da Pátria e do civismo e enalteciam o chefe da Nação” (OSCHILIA, 1995, p. 23). Nestes eventos a Bandeira Nacional era hasteada na presença dos escolares e também de bandas de música.

Após 1940, a História do Brasil seria estudada como uma disciplina autônoma. “Era necessário fazer alguma coisa, pois como mostrava o exemplo da Alemanha, o ‘ensino perfeito da História do país’ era condição sine qua non da existência de um sentimento nacionalista” (HORTA, 1994, p. 181). O ensino de Geografia era considerado como o ensino sobre o Brasil: seu território e seu povo eram as bases para a formação da nacionalidade.

---

<sup>82</sup> Leis Orgânicas do Ensino que eram compostas de seis decretos-leis, executados de 1942 a 1946, sob a liderança de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, abrangendo os níveis médio e primário do ensino nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa nos possibilitou conhecer parte da história da educação do Brasil e em especial da educação dos imigrantes. A importância da escolaridade para os imigrantes alemães ficou comprovada ao longo da busca e análise das fontes. Durante a pesquisa, foi possível constatar que existem muitas bibliografias e referências sobre os imigrantes alemães, mas, especificamente sobre a forma de escolaridade, ainda há um grande campo a ser pesquisado.

A educação ainda precisa debruçar-se na análise das escolas de imigrantes, que foram uma experiência significativa na história brasileira, mas, que é uma história que ainda precisa ser mais estudada, pesquisada e analisada. Em outros estudos pode-se aprofundar algumas questões como a de gênero na escola, a produção de um corpo masculino e cristão e as diferenças entre as escolas alemãs católicas e protestantes (luteranas ou mesmo menonitas ou adventistas)

Algumas dificuldades e limites foram encontradas para concretizar esta pesquisa. A maior dificuldade foi referente às fontes de pesquisa. Primeiramente, porque a escola em estudo foi incendiada em 1921 e grande parte dos

documentos escolares também. Portanto registros escolares, atas, cartilhas, boletins que poderiam ser analisados já não existem. Também, a política de nacionalização do ensino, fez com que muitos documentos particulares “desaparecessem” e hoje isto se constitui numa dificuldade para estudar os grupos étnicos que se sentiram perseguidos na época. A política de nacionalização do governo Vargas, criou um trauma entre os descendentes de alemães, que dificulta a pesquisa a arquivos particulares. Ainda há a desconfiança quanto ao uso e a publicação destes documentos e este foi um fator que limitou o acesso às possíveis fontes de pesquisa. Portanto, a seleção dos jornais *Der Kompass* e *Diário da Tarde*, foram em função da ausência de outras fontes. Ainda sobre o *Der Kompass*, a escrita em alemão gótico, exigiu um grande exercício intelectual e tempo para a leitura de tradução.

As Crônicas do Convento da Igreja Bom Jesus, escritas em alemão, não puderam ser consultadas, apenas parte delas, sobre o início do século XX, foram traduzidas e utilizadas como fontes documentais de pesquisa.

À medida que a pesquisa avançava, as fontes permitiam o questionamento e a compreensão das relações interétnicas entre alemães e brasileiros. As teorias da Etnicidade de POUTIGNAT e STREIFF-FENART, nos possibilitaram compreender um universo de valores ‘em jogo’ nos grupos étnicos, que os manipulavam, conforme a situação social bem como analisar esta experiência. Para THOMPSON, esta experiência é única. Os jornais, enquanto fonte documentais nos possibilitaram compreender a importância da mesma, num determinado contexto social.

No decorrer da pesquisa, as fontes foram revelando a luta pela manutenção da etnicidade, através da escola, da imprensa, da igreja e da família. A comunidade alemã selecionou certos traços culturais para a manutenção da identidade étnica, e entre eles, o mais significativo foi a língua alemã.

O problema de pesquisa, a busca pela compreensão das transformações na escola étnica, de um modelo de escolaridade que se espelhava nas escolas da Alemanha, para adotar um padrão com características brasileiras, foi o fio condutor da pesquisa. Primeiramente foi necessário conhecer mais sobre os migrantes alemães no Brasil, sua organização social e cultura, as heranças trazidas da pátria de origem, para se compreender o contexto da rede de escolas alemãs. Também foi necessário buscar mais referenciais sobre a organização e estruturação destas escolas alemãs, para se compreender a construção do Colégio Bom Jesus. Também o contexto da Igreja Católica, dentro do Projeto Itamontano, foi elucidativo para se compreender a vinda dos Franciscanos ao Brasil e o projeto (da Igreja Católica) de expansão da fé através da escola. Nesta busca, o cotidiano da comunidade alemã católica de Curitiba e as suas relações com a escola e a igreja foram se evidenciando.

A hipótese de pesquisa se comprovou ao longo desta dissertação, quando os documentos demonstraram que a primeira Escola Alemã Católica de Curitiba foi fundada para atender os filhos dos imigrantes desta etnia. Com a abertura de uma ala brasileira na escola, esta (etnia) não deixou de ser atendida, inclusive com o ensino em língua alemã. Com o passar do tempo e nos momentos de emergência da etnicidade, a sociedade brasileira se manifestou contrária a este tipo de escola.

A legislação educacional, estadual e nacional foi impondo condições para a formação da nacionalidade brasileira, mas, a escola em estudo, criou estratégias para continuar funcionando como uma escola étnica. Somente com o Decreto de 1938, é que as escolas étnicas foram extintas marcando o fim de uma experiência única em termos de escolas diferenciadas no Brasil. Processo este que foi traumático para a comunidade alemã, ainda hoje, as memórias deste tempo causam desconfianças e tristezas. Para o Bom Jesus, foi uma experiência única e a escola teve de mudar a sua organização escolar, abandonando os elementos étnicos de seu currículo e mantendo-se como uma escola confessional.

A língua de origem, elemento principal de manutenção da germanidade, foi o grande limite étnico. A sua manutenção em espaços privados e públicos, causou atritos com a sociedade brasileira, nos momentos de crise, que se evidenciaram no período das Guerras Mundiais.

Os objetivos de pesquisa foram atingidos no decorrer da mesma. A trajetória do Bom Jesus demonstrou as lutas da comunidade alemã e da Igreja Católica na manutenção da fé religiosa através da escola e também da germanidade. A qualidade do ensino sempre foi uma preocupação da diretoria da escola, com a formação dos professores, com um currículo diferenciado das escolas brasileiras e a organização de um material didático. Inúmeras vezes foi comparada com as escolas da Alemanha, pelo seu padrão de ensino.

Considerando que para a comunidade alemã, a escola tem uma grande importância, este estudo de caso comprovou isso. Uma das primeiras providências da comunidade foi a abertura da escola. A escolaridade era uma característica razida da Alemanha, onde a educação universal já era uma realidade. No Brasil,

mantiveram este valor cultural que se transformou em elemento de distintividade étnica. Portanto a luta pela implantação e manutenção da escola, fez com que a união entre igreja, escola e comunidade se transformasse em elemento de coesão do grupo.

A política nacionalista de Vargas pôs um ponto final nesta experiência singular na história da educação brasileira. Não só a escola que foi fechada, mas, também a imprensa e as associações étnicas. A forma como ocorreu o fechamento das escolas, imprensa e associações étnicas, foi traumática para a comunidade alemã. Hoje, decorridos mais de sessenta anos deste fato, a busca por documentos da época, ainda gera desconfiança por parte das pessoas que os tem em seus acervos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNS, J.C. **Uma escola centenária em sua moldura histórica**. Curitiba :  
Linarth, 1997.
- ANDERSON, B. **Nações e consciência nacional**. Rio de Janeiro: Ática, 1989.
- AZAMBUJA, L. **Relatório do Delegado Fiscal da 1ª circunscrição escolar**.  
Curitiba: s. ed. 1908.
- AZEVEDO, F. **A cultura Brasileira**. 6ª edição. Rio De Janeiro: Editora da UFRJ;  
Brasília: Editora da UNB, 1996
- AZZI, R. **A crise da cristandade e o projeto liberal**. São Paulo: Ed. Paulinas,  
1991.
- \_\_\_\_\_. O movimento brasileiro de Reforma Católica durante o século  
XIX. In: **Revista Eclesiástica Brasileira**. Petrópolis: Vozes, n. 135, 1974.
- BALHANA, C.A. de F. **Idéias em confronto**. Curitiba: Grafipar, 1981.
- BASBAUM, L. **História sincera da República**. São Paulo: Alfa Omega, 1997,  
6ª edição
- BERGER, M. A função da igreja no processo de aculturação dos teuto-  
Brasileiros. **Colóquios de teuto-brasileiros**. Recife, 1974
- BERGER, P .L. **O Dossel Sagrado**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Sociology – A Biographical Approach**. Nova Iorque: Basic Books,  
1975. Tradução de Richard Paul Neto.

- BARTH, F. **Ethnic groups and boundaries**. London: George Allens and Unwin, 1969
- BOSCHILIA, R. **O cotidiano de Curitiba durante a II Guerra Mundial**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1995.
- BREPOHL DE MAGALHÃES, M.D. **Alemanha, mãe-pátria distante; utopia Pangermanista no sul do Brasil**. Campinas: Unicamp, Tese de doutorado, Abril, 1993.
- CARVALHO, M.M.C. de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- \_\_\_\_\_. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. IN. **A década de 1920 e as Origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.
- CANEN, A. Formação de professores e diversidade cultural. In. **Magistério Construção cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CASA DA MEMÓRIA. **150 anos da imigração alemã**. Curitiba: Cidade de Curitiba e República Federal da Alemanha, 1979.
- CORREIA, M. F. F. **Uma notícia sobre o Estado do Paraná**. Curitiba, Imprensa Paranaense, 1893, pg.43
- CUNHA, M. C. da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1986.
- EIDT, P. **Porto Novo: da escola paroquial ao projeto de nucleação – Uma identidade em crise**. Ijuí: UFRS, Dissertação de Mestrado, 1998
- ELIAS, N. **Os alemães**. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- FOUQUET, C. **O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil: 1808**

- 1824,1974. São Paulo: Instituto Hans Staden, 1974
- FERREIRA, A . B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da língua Portuguesa.** Rio De Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1995.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977
- FORQUIN, J-C. **Escola e cultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A ., 1989
- GOMES, R. Nacionalização pela Escola. In **A República.** Curitiba, 17 de maio de 1917.
- FUGMANN, W. **Die Deutschen in Paraná.** Curytiba: Oliveiro, 1929
- HEINE, H. **Contribuição à história da religião e filosofia na Alemanha.** São Paulo: Iluminuras, 1991.
- HOOCK-DEMARLE, M. C. Ler e escrever na Alemanha, in. **História Das mulheres no Ocidente,** Porto: Edições Afrontamento Ltda, 1991
- HORN, Fr. C. **Deutsche Katholiken kolonisieren.** Porto Alegre: Sociedade União Popular ( Volkssverein), s/d. (Datil.)
- HORTA, J.S.B. **O Hino, o sermão e a ordem do dia.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- KENNEDY,P. **Ascensão e quedas das grandes potências.** 5ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1991
- KREUTZ, L. **O professor paroquial.** Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRS; Florianópolis: Ed. Da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.
- \_\_\_\_\_ Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. In. MAUCH,C. e VASCONCELLOS, N (org). **Os Alemães no Sul do Brasil.** Canoas:

Ed. ULBRA, 1994.

- \_\_\_\_\_ **Imigração Alemã e processo escolar na Argentina, Brasil e Chile.**  
Santiago: IV Congresso IberoAmericano de História de la Educación Latino  
Americana, 1998.
- LEMKE, M.D. **A Educação luterana no Brasil: Um estudo sobre o  
Desenvolvimento Histórico, Filosófico e Sociológico das Escolas  
Luteranas no Paraná (1853-1992).** Curitiba: UFPR Dissertação de  
Mestrado, 1992.
- LENHARO, A. **Sacralização da política.** Campinas: Editora da UNICAMP/  
Papyrus, 1989.
- LOBATO, M. **Idéias de Jeca Tatu.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- LUSTOSA, O. F. **A Igreja Católica no Brasil República.** São Paulo:  
Ed. Paulinas, 1991.
- LUZ, R.M. **A modernização da sociedade no discurso do empresariado  
Paranaense: 1890-1925.** Curitiba, 1992. Tese de Mestrado, UFPR.
- LUZURIAGA, L. **História da educação pública.** São Paulo: Ed. Nacional, 1959.
- LZ= LEHRERZEITUNG. Vereinsblatt des Deutschbrasilienische Lehrervereins  
In Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Typografia do Centro, 1907-1959
- MANOEL, I. A. **Igreja e educação feminina.** São Paulo: Editora da  
Universidade Estadual Paulista, 1996.
- MARCHI, E. Uma Igreja no Estado Livre: o discurso da hierarquia católica  
Sobre a República. In **História: Questões e Debates.** Curitiba, v.10,  
P: 213-259, jun./dez. 1989.
- MARTINS, W. **Um Brasil diferente.** São Paulo: Ed. Anhembi Ltda, 1955.

- MARX, K. A estrutura de classes na Alemanha. In : IANNI, O. (org). **Marx, Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.
- MENEZES, C. de. Formar professores: tarefa da universidade. In. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987
- MESQUIDA, P. **Hegemonia Norte – Americana e a educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora: Editeo, 1994.
- MICELI, S. **A elite eclesiástica brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1988.
- MIGUEL, M.E.B. **A formação do Professor e a organização social do Trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.
- NADALIN, S. O. **A origem dos noivos nos registros de casamentos da Comunidade evangélica luterana de Curitiba: 1870 – 1969**. Curitiba, 1974. Dissertação de Mestrado, UFPR
- \_\_\_\_\_. **Une Paroisse d'origine germanique au Bresil: la Communauté evangelique lutherienne a Curitiba entre 1866 et 1969**. Paris: Ecole des hautes etudies en Sciences Sociales, 1978. Tese de Doutorado.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: MEC, 1976.
- NYEMAYER, E. Os alemães no Paraná: esboço histórico. **Os alemães nos Estados do Paraná e de Santa Catarina**; em comemoração ao 1º Centenário De sua entrada nesses Estados do Sul do Brasil : 1829 – 1929. Curitiba, p. 25-128. [ 19--]
- NUNES, M.J.R. Freiras no Brasil. In. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP/Contexto, 1997.

- OLIVEIRA, C .P. **Catolicismo popular e romanização do Catolicismo Brasileiro.** Revista Eclesiástica Brasileira, vol. 36, fasc. 141, março de 1976.
- OLIVEIRA, L.P. **A questão nacional na Primeira República.** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Questão nacional na Primeira República. In A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- OLIVEIRA, R.C. de **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Pioneira 1976.
- PADIS, P. C. **Formação de uma economia periférica: o caso paranaense.** São Paulo, 1970. Tese de Doutorado, USP.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.
- PEDRO, J.M. **Mulheres do Sul. In História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.
- PICCOLO, Frei A. S. (org). **História e Estórias do Bom Jesus.** Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 1980.
- PIO X. **II Fermo propositio.** In **Documentos Pontifícios.** Petrópolis: Vozes, 1959. n. 38.
- POUTIGNAT, Phipille e STREIFF- FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade.** São Paulo: UNESP, 1998.
- RAMBO, A .B. **Nacionalidade e cidadania. In Os alemães no sul do Brasil.** Canoas: Ed. ULBRA, 1994.
- RATACHESKI, A . **Cem anos de Ensino no Estado do Paraná. In 1º Centenário Da Emancipação Política do Paraná : 1853 –1953.** Curitiba: Câmara de

- Expansão Econômica do Paraná, 1953
- RENK, A. **Dicionarinho nada convencional**. Chapecó: Grifos, 1997.
- RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira: a educação escolar**.  
14<sup>a</sup> edição. Campinas: Autores Associados, 1995.
- RANZI, S.M.F. **Alemães Católicos – Um estudo comparativo de Famílias em Curitiba ( 1850 –1919)**. Curitiba, 1996. Tese de Doutorado, UFPR
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil. ( 1930-1973)**. 8<sup>a</sup> edição.  
Petrópolis: Vozes, 1986.
- ROMANO, R. **Brasil: Igreja contra Estado**. São :Paulo: Kaikós, 1981.
- ROMERO, S. **História da Literatura Brasileira**. Vol 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949.
- SEVERINO, E. **A filosofia contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- SEYFERTH, G. **A colonização alemã no Vale do Itajaí Mirim; um estudo do Desenvolvimento econômico**. Porto Alegre: Movimento, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o étnico Teuto-Brasileiro numa comunidade no Vale do Itajaí Florianópolis: F.C.C.**, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização**. In. **Raça , Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz e Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica**. In. **Os alemães no sul do Brasil**. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.
- SCHUPP, S.J. Pe. Ambros. **Die deutsche Jesuiten- Mission in Rio Grande**

- Do Sul.**Widerherstellung und Herausgabe von Peter Arthur Rabuske, SJ.  
São Leopoldo: UNISINOS, 1974.
- SCHWARTMANN, S. **Estado Novo – um auto retrato.**(Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: NUB, 1987.
- SKIDMORE, T. E. **Uma História do Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Preto no Branco.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976
- STROBEL, H. **Relatos de um pioneiro da imigração alemã.** Curitiba: Editora Lítero -Técnica, Estante Paranista, 27, s.d.
- SODRÉ, N.W. **Síntese da história da cultura brasileira.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Uma Crítica ao pensamento de AtIhusser. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1981.
- TOCQUEVILLE, A .de. **A democracia na América.** São Paulo: EDUSP, 1979
- TRINDADE, M. E. de C. **Clotildes ou Marias:** mulheres de Curitiba na Primeira República. São Paulo, 1992. Tese de Doutorado, USP.
- \_\_\_\_\_. **Marias ou Clotildes.** Curitiba: Fundação Cultural, 1996.
- VLACH, V. R. F. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a” Orientação Moderna” em Geografia, in **Geografia e Ensino – Textos Críticos.** Campinas: 1995
- VICTOR, N. **A terra do futuro.** Impressões do Paraná. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Comércio, 1913.
- WACHOWICZ, L. A . **Relação Professor-Estado no Paraná Tradicional.** São Paulo: Cortez, 1984.
- WEBER, M. **Economia e Sociedade.** Brasília: UNB, 1994.
- WILLEKE, Frei Venâncio, OFM. Passos de História Franciscana no Brasil

- In. **História e Estórias do “Bom Jesus”**. Curitiba, Associação Franciscana de Ensino “Senhor Bom Jesus”, 1980.
- WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no sul do Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do Liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Capinas: Papirus, 1990.
- ZULIAN, R. W. **Catolicismo e Educação em Ponta Grossa (1889-1930)**. Ponta Grossa, 1998. Dissertação de Mestrado - UEPG.
- ATLAS GEOGRÁFICO MUNDIAL- Folha de São Paulo. São Paulo: Empresa Folha da Manhã, S.A. , 1994
- Bom Jesus em Revista. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino. Ano 1, no. 01 – maio-97

### FONTES DOCUMENTAIS

- Jornal Der Kompass*, de 1902 à 1937. Curitiba: Arquivo Colégio Bom Jesus.
- Jornal Diário da Tarde*. Curitiba. De 1914-1920 e de 1930-45. Biblioteca Pública do Paraná.
- PARANÁ. **Lei no. 894, de 19.04.1909**. Estabelece normas de funcionamento Das Escola Públicas do Paraná. Reafirma a obrigatoriedade do ensino Em língua vernácula. Curitiba : DEAP
- PARANÁ. **Lei n. 723, de 03. 04.1907**. Organiza o Sistema Estadual de Ensino. Estabelece a obrigatoriedade do ensino em língua nacional Curitiba: DEAP.

- PARANÁ. **Lei no. 365, de 11.04.1900.** Organiza o Sistema Estadual de Ensino. Prevê que particulares podem manter escolas. Estabelece a obrigatoriedade Do ensino em língua nacional. Curitiba: DEAP.
- PARANÁ. **Decreto no.17, de 09.11.1917.** É o Código de Ensino, reafirma a obrigatoriedade do ensino em língua nacional, prevê aplicação de multas e fechamento de escolas que desobedecerem. Estabelece que o poder público deve fiscalizar os estabelecimentos de ensino particular. Curitiba: Diário Oficial do Estado do Paraná, 10.01.1917. DEAP  
Estado do Paraná, 10.01.1917. DEAP
- PARANA. **Relatório de Governo.** Curitiba: Typ. Da Penitenciária do Estado: 1920 e 1921. DEAP
- MARTINEZ, C.P. (Inspetor do Ensino) **Relatório de Governo, 1920 e 1921.** Curitiba; Typ. da Penitenciária do Estado, 1920 e 1921. -DEAP
- PARANÁ. **Atos da Interventoria Federal no Estado.** Normatizam a Legislação sobre o fechamento das escolas estrangeiras, o ensino da Educação Moral e Cívica. Curitiba: Diário Oficial do Estado, 19.01.1938, 19.01.1938 e 22.03.1938.
- BRASIL. **Decreto-Lei no. 406, de 04.05.1938.** Conhecida como Lei da Nacionalização. Exige o ensino em língua nacional. Proíbe a Circulação de revistas e livros em língua estrangeira. Decreta o Fechamento das escolas estrangeiras no país. In Lex- Coletânea de Legislação. São Paulo: Lex Ed. Ltda, 1938
- BRASIL. **Decreto-Lei no. 1545, de 15.08.1939.** Instrui os Secretários Estaduais De Educação para a construção de escolas públicas nas áreas de Colonização estrangeira. Determina o estímulo do Patriotismo. In .Lex – Coletânea de Legislação. São Paulo: Lex Ed. Ltda, 1939.