

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FABIANE LOPES DE OLIVEIRA

**COLÉGIO MARTINUS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SEGUNDA METADE
DO SÉCULO XX**

CURITIBA

2009

FABIANE LOPES DE OLIVEIRA

**COLÉGIO MARTINUS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SEGUNDA METADE
DO SÉCULO XX**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná para submissão à Banca de Defesa na Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação como requisito parcial da obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

CURITIBA

2009

DEDICATÓRIA

Dedico esta minha dissertação às pessoas
que estiveram ao meu lado nos momentos
em que eu mais precisei.

Meu marido Beto que mesmo em outra
cidade, estava por perto me dando forças...

Meu filho Pedro, minha fonte de inspiração...

Meu filhinho Dudu, que foi gerado
neste processo de crescimento acadêmico...

A meus pais, que me deram a vida...

Mas também não posso deixar de agradecer
à minha orientadora, Prof^a. Dra. Rosa Lydia, que
com muita paciência e perseverança,
acreditou que eu chegaria até aqui.

A todos, muito obrigada.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus,
a meu amado marido,
aos meus filhos maravilhosos,
a meus pais, minha orientadora e
aos meus alunos da Faculdade,
pelo incentivo e motivação.

RESUMO

O Colégio Martinus foi criado no seio da Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba por imigrantes alemães. O presente estudo analisa o ideário de educação presente na formação de professores nesse Colégio entre as décadas de 1960 e 1990 por meio do Curso Normal e do Magistério. O Curso Normal, oferecido nesse Colégio desde o ano de 1968, foi autorizado pelo Decreto Estadual n. 13.302/68, tendo se dado a execução do plano experimental por meio da Resolução n. 48/70 do Conselho Estadual de Educação do Paraná e reconhecido pelo Decreto Estadual n. 662/71. O ideário educativo é analisado a partir de três Regimentos do Colégio (1975, 1976 e 1987), bem como por um Relatório de professores elaborado no ano de 1971, além de entrevistas realizadas com alunos, professores e diretores que estiveram presentes no período estudado. Os resultados indicam a presença híbrida do ideário educativo composto por uma compreensão Evangélica Luterana Cristã, concomitantemente à formação da professora normalista voltada para questões de cunho exclusivamente feminino através de disciplinas tais como Higiene e Puericultura, Artes na Educação, Vestuário e Corte e Costura e Educação para o Lar. Também teve a influência do pensamento renovador e tecnicista a partir do ano de 1978. Nesse período, o Curso Normal foi ofertado somente para o sexo feminino. O Relatório de professores do Colégio, além de explicitar a concretização da proposta de formação, sobremaneira feminina da normalista, aponta para a sua especificidade, considerando a pouca capacidade intelectual das alunas para a apreensão de conhecimentos, por exemplo, de ordem matemática. A partir do ano de 1978, a formação de professores passa a ser feita em Curso de Magistério, organizada segundo os ditames da Lei n. 5.692/71. Desta forma, é possível constatar a supressão do ideal de formação feminina pela formação em consonância com o modelo já adotado de modo geral pelas instituições formadoras com o mesmo propósito, cujas características incorporam aspectos importantes de profissionalização. Constata-se que somente decorridos sete anos da promulgação dessa lei é que a Instituição submeteu-se àquelas exigências quanto à formação de professores em Curso de Magistério. Destacamos como teóricos utilizados para embasar o momento histórico que trazemos: Nagle (1974), Francisco Filho (2004); Hilsdorf (2007); Kreutz (2005); Muller (1994); Renk (2000 e 2004); Romanelli (1995); Roche (1969); Saviani (1986, 1996, 1998, 2008). Por meio de depoimentos obtidos em entrevistas feitas com dois diretores e cinco professores, dentre os quais duas ex-alunas, foi possível corroborar o ideário de formação de professores acima indicados.

Palavras-Chave: Colégio Martinus, Curso Normal, Magistério, Formação de Professores, Ideários Educativos.

ABSTRACT

Martinus The College was established within the Community of Evangelical Lutheran Curitiba by German immigrants. This study examines the ideals of education in the teacher training college in the decades between 1960 and 1990 through the Normal Course and the Magisterium. The normal course, offered in this College since the year 1968, was approved by State Decree No. 13302/68, having been given the experimental implementation of the plan by Resolution No. 48/70 of the State Council of Education of Paraná State and recognized by Decree n. 662/71. The educational idea is examined from three regiments of the College (1975, 1976 and 1987) and a report prepared for teachers in the year 1971, and interviews with students, teachers and principals who were present during the study period. The results indicate the presence of hybrid educational ideals consist of an understanding Evangelical Lutheran Christian, concomitantly to the formation of the normal teacher turned to questions of nature only through the female subjects such as Child Care and Health, Arts in Education, Clothing and Cutting and Sewing and Education for the Home. Also had the influence of thought and technical renewal from the year of 1978. During this period, the normal course was offered only to women. The Report of the Teachers College, and clarify the implementation of the proposed training, particularly of the female usually points to the specificity, considering the limited intellectual capacities of students to the seizure of knowledge, for example, mathematical order. From the year 1978, the training of teachers will be in course of teaching, organized according to the dictates of the Law 5692/71. Thus, it is possible to observe the suppression of the feminine ideal of education for training in line with the model already adopted by the general educational institutions with the same purpose, characteristics which incorporate important aspects of professionalization. It appears that only after seven years of enactment of this law is that the institution referred to those requirements for teacher training course in teaching. Featuring as theoretical based used for the historic moment that we bring: Nagle (1974), Francisco Filho (2004); Hilsdorf (2007), Kreutz (2005), Muller (1994); Renk (2000 and 2004), Romanelli (1995); Roche (1969); Saviani (1986, 1996, 1998, 2008). Through evidence obtained in interviews made with two directors and five teachers, among them two former students, it was possible to corroborate the idea of training for teachers above.

Keywords: Martinus College, Normal Course, Teaching, Teacher Training, Educational ideas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto Casa Pastoral	41
Foto Colégio Progresso.....	45
Fotos das Igrejas 1876 e 1894.....	42
Fotos dos Membros da Comissão Communa Alemã.....	42
Foto Pastor F. Gaertner	40
Foto Pastor Heinz Soboll	46
Foto Pastor Wilhelm Fugmann	39
Foto da visão do pátio do Colégio Progresso	44
Quadro Curricular 1971	61
Quadro Curricular 1975	62
Quadro Curricular 1979	69
Ilustração Gráfico	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E A CONSTITUIÇÃO DO COLÉGIO MARTINUS	17
1.1 O início da imigração	17
1.2 Imigração no período imperial	19
1.3 Imigração no período republicano	24
1.4 Imigrantes alemães no estado do Paraná	32
1.5 A formação da escola alemã e sua evolução até o Colégio Martinus – uma história	39
1.6 Anos de 1990 – Outras perspectivas	48
CAPÍTULO 2 - IDEÁRIO EDUCATIVO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	51
2.1 Ideários educativos do Colégio Martinus	51
2.2. Formação de professores	60
CAPÍTULO 3 – PROFESSORES E DIRETORES DO COLÉGIO MARTINUS: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DE PROFESSORES	72
3.1 Sobre a pesquisa qualitativa	72
3.2. Categorias	73
3.2.1 Formação no Colégio Martinus	74
3.2.2 Formação em outras Instituições	74
3.3 Tempo de atuação no Colégio Martinus	75
3.4 Influência ou não da religião luterana no exercício profissional do colégio.....	76
3.4.1 Sobre os Princípios filosóficos e religiosos	76
3.4.2 Perfil religioso dos contratados pelo Colégio Martinus	79
3.5 Ideário Educativo	80
3.6 Sobre saberes escolares	87
3.7 Proveniência das alunas do Curso Normal e Magistério	90
3.8 Do Curso Normal ao Magistério – Lei 5692/71	92
3.9 Formação para o lar.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
Anexos	108
Anexo I - Material de divulgação do Colégio Martinus	109
Anexo II - Boletim da Escola Normal 1971	115
Anexo III - Boletim da Escola Normal 1975	117
Anexo IV - Relatório da disciplina de Alemão – Curso Normal 1971	119
Anexo V - Relatório da disciplina de Corte e Costura – Curso Normal 1971 ...	125
Anexo VI - Relatório da disciplina de Educação Física – Curso Normal 1971 .	126
Anexo VII - Relatório da disciplina de Matemática – Curso Normal 1971	136
Anexo VIII - Relatório da disciplina de Desenho – Curso Normal 1971	147
Anexo IX - Grade Curricular de 1979	157
Anexo X - Relatório da disciplina de Nutrição a Arte Culinária – Curso Normal 1971	159
Anexo XI - Grade Curricular Curso Normal Formação para o Lar - 1976	166
Anexo XII - Grade Curricular Magistério - 1991	169

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como propósito fazer uma reconstrução histórica sobre o Colégio Martinus de Curitiba. Têm como objeto de estudo o ideário de educação e saberes presentes na formação de professores desse estabelecimento, nas décadas de 1960 a 1990. Trata-se de um colégio que se vincula à Comunidade Evangélica Luterana, instalado nessa cidade por um grupo de imigrantes alemães.

O colégio está vinculado a uma comunidade alemã que se concentrou em Curitiba a partir do final do século XIX, resultando da vinda de imigrantes alemães para esta cidade.

Pela iniciativa do Pastor Gärtner, a Comunidade Evangélica se estabeleceu no atual bairro São Francisco, em 2 de dezembro de 1866¹, dando início às atividades educacionais e prosseguimento à tradição ancorada nos fundamentos de Martin Lutero.

As atividades educacionais tiveram início no sótão da recém construída casa pastoral, local que reunia a comunidade para seus atos religiosos. Este local foi o primeiro templo construído, por eles, para suas práticas religiosas.

Com o crescimento da escola, que abrigou inclusive alunos não-evangélicos, a Comunidade pleiteou em 1890, junto à Câmara Municipal, a doação de um terreno para a ampliação da escola e que fosse de uso exclusivo para finalidade escolar. O terreno doado se localizava onde hoje é a Praça 19 de Dezembro. No mesmo local foi construído um imponente edifício escolar cuja construção teve início em 21 de fevereiro de 1891 e foi concluído em julho de 1892.²

Em 1892, a escola continuou em pleno crescimento, abrigando e contando com a média de 360 alunos³. Suas aulas eram ministradas em alemão e, aos poucos, a língua portuguesa foi sendo introduzida em diversas disciplinas.

A então denominada Deutsche Schule, a primeira escola estrangeira a ser autorizada a funcionar no Paraná,⁴ não parava de crescer, até que, em 1913, com o aumento de alunos não-evangélicos, e devido à necessidade de ter uma escola com o ensino religioso como base, aconteceu uma cisão no grupo então à sua frente.

¹ Documento da CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, 2000.

² Idem

³ Idem.

⁴ Idem

Parte dele funda uma pequena comunidade chamada Christuskirche – Pequena Igreja, que reunia pessoas mais simples.⁵

A Deutsche Schule em 1914 contava com 500 alunos. Esta teve seu nome mudado para Colégio Progresso em 1917 e mesmo tendo funcionado durante a 1ª Guerra, paralisou suas atividades em 1918 por um ano, por ordem do Dr. Enéas Marques, então Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, através do Código de Ensino de 1917⁶, sob o Decreto n. 17 de 09.11.1917.⁷

Nos anos que se seguiram, o Colégio continuou em crescimento segundo as normas do estado paranaense. Desse modo, contribuía cada vez mais para a formação dos alunos daqueles que a ele tiveram acesso. Com a 2ª Guerra foi prejudicado e fortemente perseguido devido ao movimento de nacionalização do ensino⁸. O Colégio teve suas atividades paralisadas em 1938. O terreno da escola foi tomado pelo governo e repassado à Faculdade de Medicina da UFPR e, desta forma, foi extinta a Escola Alemã. Mas, a persistência da vocação educacional desta comunidade fez com que em 1940 o pastor Heinz Soboll abrisse um jardim de infância no pátio da Comunidade Evangélica.

Segundo o preâmbulo do Regimento Interno do Colégio de 1975, bem como os de 1976 e 1987 aos quais tivemos acesso, o colégio, como instituição de educação, iniciou suas atividades em 2 de fevereiro de 1948, com o nome de Escola Evangélica de Curitiba, fundada pelo já citado pastor, ofertando o curso primário.

Em 1952, em homenagem ao reformador Martin Lutero, passa a ser denominada “Colégio Martinus” e, em 1953, oferta o curso ginásial. Em 1965 tem autorizado o início do curso colegial secundário e, em 1968, o do curso normal colegial.⁹

Em linhas gerais, podemos dizer que esse colégio representa vários anos de vida educacional dos evangélicos luteranos em Curitiba, por meio da ampliação da vivência cristã que se constitui na base de vida da congregação, na medida em que

⁵ Idem

⁶ Quanto ao Código de Ensino de 1917, ver RENK, Valquiria E. Educação de imigrantes alemães em Curitiba. In Revista Diálogo Educacional/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná. – v. 5, n. 14 (jan./ abr. 2005) Curitiba: Champagnat, 2000.

⁷ Documento da CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, 2000.

⁸ Sobre o assunto, ver NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1974.

⁹ 1953 – Portaria nº. 386, de abril de 1953 da Diretoria do Ensino Secundário do MEC; 1965 – Ato nº. 18 da Inspeção Seccional do ensino Secundário de Curitiba; 1968 – Decreto Estadual nº. 13302 de 4 de dezembro de 1968.

procura desenvolver e fortalecer a dignidade e a cidadania¹⁰ daqueles que lhe ocorrem.

O ideal educativo dessa instituição é o de “tornar os cidadãos exemplares e culturalmente capacitados”¹¹. Tudo indica que colheu e ainda colhe frutos de sua experiência quanto à educação e sua presença marcante no tempo.

Ter consciência da concepção de mundo do qual faz parte e atuar sobre este é um dos desafios da educação libertadora e cidadã, que acaba por convidar ao engajamento dos educadores que estão comprometidos com o pleno desenvolvimento de seus alunos, de forma que estes possam transformar seus sonhos em realidade.

Desse modo, estudar esse colégio torna-se importante pelo fato de ele fazer parte da história educacional de Curitiba, por meio do ideal de grupos de imigrantes alemães que, nas condições históricas nas quais se encontravam, criaram maneiras de educar seus filhos e veicular suas crenças e preceitos formadores por intermédio dessa instituição.

No estado da arte traçado acerca do tema, referenciam-se trabalhos encontrados no âmbito da educação luterana e outros sobre a educação alemã e protestantismo, que muito nos auxiliaram na composição desta pesquisa.

No primeiro, uma Dissertação de Mestrado, sob o título “A educação luterana no Brasil: um estudo sobre o desenvolvimento histórico, filosófico e sociológico das escolas luteranas no Paraná (1853 -1992)” (1992), de Marli Dockhorn Lemke. Traz a problemática da sobrevivência dessas escolas luteranas, tendo como recorte histórico, as escolas do Paraná. A autora contextualiza a sua pesquisa em análises quanto aos valores na formação luterana, as tendências filosófico-metodológicas em cada momento histórico e dentro das escolas tradicional, nova, tecnicista e histórico-crítica. Desta forma, o que se visualiza é um grande compêndio sobre a educação, tendo como pano de fundo a formação luterana e os problemas da escola particular *versus* escola pública.

O segundo trabalho é também uma Dissertação de Mestrado em Educação do ano de 2000, sob o título “Confessionalidade e identidade institucional de instituições de ensino católicas e luteranas”, de Doroteia Bartz. Esta autora, que também fez

¹⁰ CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba

¹¹ CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba

parte do Colégio Martinus, retrata em seu estudo a identidade das instituições de cunho religioso e suas características como misto de comunidade religiosa e instituição de ensino. Também evidencia alguns embates quanto a manter as características confessionais frente ao mercado competitivo. Busca a compreensão dos valores contidos nas instituições confessionais, no que diz respeito aos princípios e filosofia, sendo estes os diferenciais de tais instituições.

Neste aspecto, são referenciadas onze instituições, de base luterana e católica, e uma das referências é o Colégio Martinus. Esse estudo contribui para entendermos um aspecto central da etnia alemã no contexto da questão religiosa que, sem dúvida, perpassa de algum modo toda a trajetória educativa desta instituição.

O terceiro trabalho, desta feita sobre a educação alemã, é uma Dissertação de Mestrado em Educação de 2001, sob o título “Educação e evangelização, principais motivos para o surgimento das escolas protestantes de origem étnica alemã em Curitiba”, de Sandra de Fátima Krüger Gusso. Neste trabalho, a autora traz o desenvolvimento da educação protestante de origem alemã em Curitiba, tendo como objeto de estudo duas escolas: Escola do Boqueirão e Colégio Internacional, ambos alemães.

A autora destaca que ambas as escolas são de origem étnica alemã, porém uma delas dirigida por missionários da Igreja Adventista do Sétimo Dia e outra pelos Irmãos Menonitas. Ambas apresentavam proposta pedagógica apropriada para os filhos de imigrantes europeus e utilizavam métodos diferentes de ensino, próprios da Alemanha. Não dá ênfase à formação dos professores que ali trabalhavam, mas sim como o ensino se dava nas instituições mencionadas.

Um outro trabalho, mais especificamente sobre protestantismo, é uma Dissertação de Mestrado em Educação do ano de 2005, sob o título “O propósito dos adventistas: a transformação de uma ideologia religiosa em sistema educacional, sob a influência dos ideais liberais e seu transplante para o Brasil, em Curitiba, em fins do século XIX e início do século XX”, de Maria Elisa Leite Corrêa.

Embora a autora trace um caminho sobre o olhar da escola Adventista, sob a ótica norte-americana, não deixa de enfatizar os preceitos do protestantismo e de como influenciou uma vertente da educação confessional da sociedade curitibana, deixando de ser a Igreja Católica como único parâmetro na difusão de idéias de religião e educação.

Este trabalho apresenta também as dificuldades encontradas pelos imigrantes na sua chegada e a busca de algo mais valioso do que terras, a educação, que se dava com mais obstáculos pelos imigrantes que aqui chegavam, devido à diferença linguística.

Novamente encontramos outra pesquisa relacionada ao tema sob o título “A educação dos imigrantes alemães católicos de Curitiba (1896-1938): o estudo de caso do colégio Bom Jesus”, que tem como autora Valquiria Elita Renk. É uma Dissertação de Mestrado de 2000, que retrata a chegada dos imigrantes, suas influências culturais e como a representação católica destes imigrantes, a partir da cisão da comunidade alemã considerando a religião, conseguiu fundar um colégio em princípio para meninos e que depois se transformou em uma referência em educação. Retrata também a vida de trabalhos e conquistas dos imigrantes até a sua adaptação ao país e seus costumes, sem deixar de lado a sua germanidade, categoria que se expressa na língua.

Uma tese de Doutorado de 2006, cuja autora é Regina Maria Schimmelpfeng de Souza estuda a escola alemã em seu período de instalação em Curitiba. O título da tese é “Deutsche Schule, a Escola Alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884-1917)”. Traz a questão dos imigrantes sob o olhar incessante da cultura e de como o povo conseguiu sobreviver longe de sua pátria construindo um mundo cultural alemão em terras estrangeiras. Também traça o perfil educacional da escola, com o aspecto cultural bastante presente nas práticas educativas.

Como objetivo geral, o presente trabalho analisa que concepção ou concepções de educação e saberes orientaram a formação de professores no Colégio Martinus em Curitiba, no período compreendido entre 1960 e 1990.

Especificamente, objetiva trazer um esboço histórico da imigração alemã no Brasil e no Paraná, compondo um resumo desde estudos já realizados sobre o assunto, a compreensão do contexto histórico em que foi edificada a instituição e como ele contribuiu para o desenvolvimento do projeto de formação de professores. Além disso, intenciona, também, analisar ideários educativos presentes em documentos da instituição estudada, bem como compreender sua proposta de educação e princípios educativos por meio de depoimentos orais.

O presente trabalho de pesquisa fundamenta-se em uma abordagem de caráter qualitativo. Priorizará a descrição e análise de como o fenômeno ocorreu e sua influência, por meio de abordagem de dados trazidos pelas fontes. As características

de uma pesquisa com abordagem qualitativa têm como fundamentos a compreensão do ser humano e as relações com os outros que o rodeiam. Trata-se de uma “redução fenomenológica, mas antes o primeiro passo é o do questionamento do conhecimento, que significa a suspensão, a colocação de parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural.” (TRIVIÑOS, 1992, p. 44).

Deve-se levar em consideração que a qualidade ao ser o atributo fundamental dessa abordagem, é o modo de descrição, explicação e interpretação do fenômeno que está sendo estudado, neste particular, o Colégio Martinus.

A “[...] idéia fundamental, básica, da fenomenologia, é a noção de intencionalidade. Esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito”. Tal intencionalidade deve permear o trabalho de caráter fenomenológico, pois, “a importância do conceito de intencionalidade, para a fenomenologia, é fundamental, se se pensa que a vivência e a consciência são idéias básicas...” (TRIVIÑOS, 1992, p.42-45).

Nos critérios de cientificidade, é necessário que seja feita a vivência do fenômeno, interação entre o sujeito e o objeto de estudo e a explicação do fenômeno com relação aos contextos sociais e culturais que estão sendo considerados. Igualmente busca a causa, explicação e interpretação da realidade e a essência do fenômeno, mas não o critica.

Patton (1991, *in* ALVES), diz que existem três características essenciais aos estudos qualitativos: “visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalista” (p. 54). Estas três características colocam o papel principal no pesquisador, que será quem realmente atribuirá o caráter de qualidade a uma pesquisa, pois desta forma, decorrerão os dados qualitativos que serão elencados nos instrumentos de investigação que serão levados em conta na pesquisa.

Desta forma, a pesquisa qualitativa vem demonstrar que mais que quantificar algo ou algum aspecto é preciso levar em conta o fenômeno, o fato em si e desta forma, modificar o olhar puramente numérico das pesquisas, dando qualidade e sentido ao que está sendo pesquisado, principalmente em se tratando de algo relacionado à Educação. “Olhar para a realidade significa, pois, problematizá-la” (PEREIRA & VIEIRA, s/data, p. 22). É muito mais do que somente ver o problema e

sim tentar encontrar as dimensões e significados do mesmo para atuar sobre ele, ir além dele.

Fazer uma pesquisa qualitativa é ir além dos dados que aparecem, é “interpretar os resultados obtidos, à luz da teoria adotada, confrontando-os com estudos anteriores sobre o mesmo tema...” (ZAGO, CARVALHO & VILELA, 2003, p. 36). Portanto, é preciso ter clareza do que se vai pesquisar para saber de que forma a coleta de dados irá realmente produzir algo e que o “pesquisador construa sua teorização com base nos dados obtidos.” (ZAGO, CARVALHO & VILELA, 2003, p.37).

Além de procedimentos referentes ao estudo bibliográfico propriamente dito e realização de entrevistas, a análise documental é uma possibilidade de proceder ao estudo minucioso sobre as particularidades históricas daquele colégio: por meio de atas, de regimentos, de projetos de formação, relatórios, fontes iconográficas, entre outros.

Foram realizadas entrevistas com 2 (duas) ex-professoras, 1 (um) ex-professor e ex-diretor adjunto, 2 (dois) ex-diretores, 1(uma) ex-professora e coordenadora e 1(uma) professora que ainda leciona no Colégio, totalizando cinco sujeitos. Todos fizeram parte desse colégio durante o período compreendido entre 1960 e 1990, e a finalidade foi saber quais concepções essa instituição tinha em termos de ideário formador e saberes lá veiculados.

Não seria demais dizer que a entrevista é uma técnica de pesquisa utilizada nas diferentes abordagens, para se ter a descrição de um fato vivenciado por alguém ou ainda fazer o levantamento de um fato em comum em determinado espaço.

A entrevista tem uma dimensão social, visto que permite mobilizar experiências vivenciadas por indivíduos, trazendo seus pontos de vista sobre o objeto estudado. Esta técnica faz parte da abordagem qualitativa e requer que seja feito um minucioso planejamento quanto às perguntas e como conduzi-las para que sejam um procedimento bem utilizado e que surtam o resultado esperado.

No planejamento da ação da entrevista, é preciso que se tenha claro três fatores: o tema da entrevista, o problema que se quer levantar para que seja respondido e a técnica propriamente dita, pois uma entrevista pode ser aberta, estruturada ou ainda semi-estruturada, tendo-se optado pela última modalidade.

Para o planejamento e execução de uma entrevista é preciso ter a clareza de que existem momentos distintos e que são importantes para o seu andamento: roteiro, perguntas, resultados convergentes e o mais importante, o momento pré-entrevista que é o da permissão pela pessoa a ser entrevistada, da gravação da mesma e a pós-entrevista que é a degravação do que foi dito e a concordância da pessoa entrevistada sobre o que foi escrito.

Por outro lado, no processo de pesquisa também foram coletadas iconografias e impressos de diferentes ordens que puderam contribuir para o entendimento do percurso histórico desse colégio no período em estudo.

Desta forma, esta dissertação se acha assim estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo tratamos sobre a vinda dos imigrantes alemães para o Brasil, Paraná e Curitiba e quais as contribuições para a sociedade curitibana mais especificamente. Nesse capítulo focamos nosso estudo, sobre os locais de ensino que foram concebidos pelos imigrantes alemães e sua importância histórica em termos de educação.

No segundo capítulo abordamos os ideários de formação presentes em Regimentos Internos do Colégio, nos anos de 1975, 1976 e 1987 e, em especial os destinados à formação de professoras, sem perder de vista o contexto histórico dessa formação e sua relação com a legislação.

No terceiro capítulo, analisamos os dados obtidos nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os depoentes anteriormente indicados. Especificamente, a partir do trabalho desenvolvido nos capítulos anteriores, são extraídas as impressões dos sujeitos pedagógicos que participaram do processo histórico da instituição, objeto desta pesquisa, no que se refere ao ideário educativo e saberes, já que eles se constituíram de modo geral em sujeitos formadores no período histórico estudado.

CAPÍTULO 1 - A IMIGRAÇÃO ALEMÃ E A CONSTITUIÇÃO DO COLÉGIO MARTINUS

O Colégio Martinus está situado na Rua Carlos Cavalcanti, 999, Curitiba, no Estado do Paraná. “É mantido pela Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba¹², regida por estatutos próprios e reconhecida de utilidade pública pela Lei Estadual nº. 6196, de 26 de maio de 1971 e Lei Municipal nº. 3568, de 18 de novembro de 1969.”¹³.

A respeito da constituição do colégio, faremos uma reconstituição histórica mais à frente, onde será relatado o seu surgimento, importância, bem como a sua relevância, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos presentes na formação de professores e no aporte dos alunos.

O referido colégio se vincula a uma comunidade alemã que se fixa na cidade de Curitiba, a partir do final do século XIX com a vinda de imigrantes alemães e que compõe, desde então, a sociedade curitibana. Contribui, por conseguinte, para o desenvolvimento e crescimento da cidade de Curitiba, o que ocorre ainda no século XXI.

Este estabelecimento de ensino iniciou suas atividades em 2 de fevereiro de 1948, com o nome “Escola Evangélica de Curitiba”, e ofereceu para a comunidade o curso primário¹⁴. Aos poucos foi ampliando seu funcionamento, teve o seu nome alterado para Ginásio Martinus a partir de 1952, e posteriormente, para Colégio Martinus. Sobre as questões referentes ao Colégio propriamente ditas, serão feitas mais referências no item próprio da questão sobre o colégio.

1.1 O início da imigração

O século XIX representou um momento de grandes mudanças na formação cultural, social e política brasileiras. Dentre os aspectos mais importantes, podemos citar a chegada dos imigrantes europeus, a libertação dos escravos e a Proclamação da República.

¹² A partir do ano de 2003 altera ao nome da Entidade Mantenedora para ISAEC- Instituto Sinodal de Assistência, Educação e Cultura pelo Parecer 1595/2003 do CEF de 13 de agosto de 2003, fonte SAE – Sistema de Administração da Educação, vida legal do estabelecimento de ensino, de 23/07/2004.

¹³ Regimentos Internos do Colégio Martinus, 1975 (p. 5); 1976 (p. 6) e 1987 (p. 3), mimeografado.

¹⁴ Lei Orgânica – Decreto Lei nº. 8.529 de 02.01.1946 – Reforma Capanema

Os imigrantes alemães, católicos e protestantes, integram o contexto político colonial e imperial brasileiro. Trata-se de um processo histórico marcado pela adoção de política voltada ao branqueamento de raça através da qual os governantes investiram em negociadores que rumavam em direção à Europa em busca de colonos brancos para trabalhar em terras brasileiras (DREHER, 1994 p. 100).

Os imigrantes de origem germânica trazidos para o país sofreram, em um primeiro momento, uma situação de marginalidade por conta da localização geograficamente isolada a que foram submetidos, o que permitiu o surgimento de povoações restritas na visão étnica e lingüística, segundo retrata Dreher (1994).

Outra característica que marcava os germânicos era a de trabalhar a terra, e, por ser uma atividade que até então era feita somente por escravos negros, também colocava os imigrantes como seres de segunda categoria. E havia ainda mais um agravante: pelo fato de serem, em parte, luteranos em um país predominantemente católico, eram considerados dissidentes religiosos, gozando de mera tolerância, nos termos da Constituição Imperial¹⁵ (DREHER, 1994).

Apesar de vindos da Alemanha, o seu país de origem não demonstrava interesse nos descendentes vindos para cá, o que configurava a inexistência de unidade alemã. A partir de 1860, com o relato de viagens de personalidades alemãs descrevendo a situação e formação de pequenas colônias alemãs, as povoações germânicas foram sendo difundidas e, desta forma, se deu o início de uma política de preservação da germanidade, sob liderança de Reino Alemão. (DREHER, 1994).

Várias foram as investidas utilizadas pela Alemanha para alcançar tal preservação germânica: a imprensa, a marinha, investimentos em escolas e por fim, a igreja¹⁶. A primeira delas, que diz respeito à imprensa, mostra que houve liberação de subsídios financeiros para que ocorresse o estreitamento dos laços Alemanha, descendentes germânicos no Brasil. A segunda investida, a marinha, quando dispunha de operações de navios alemães no Atlântico Sul, estes faziam visitas às povoações germânicas, o que favoreceu o aumento do sentido de patriotismo alemão.

¹⁵Constituição Imperial de 1824 Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo.

¹⁶ Para aprofundamento da questão, ver DREHER, Martin N. O estado novo e a igreja Evangélica Luterana IN Muller, Telmo Lauro. Nacionalização e imigração alemã. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

As colonizações alemãs criaram escolas para suas crianças, sendo a terceira investida alemã. Desta forma, a Alemanha contribuiu com o envio de professores, materiais, além de subsídios para a formação de professores. Ainda, foram impressas e enviadas cartilhas para as escolas, a fim de preservar a identidade alemã, com cenas da vida européia. Como quarto ponto de investida alemã, temos a igreja que ocupou um espaço significativo para os imigrantes, no sentido de apoiá-los e reconfortá-los acerca da margem excluída da sociedade da qual estavam vivendo (DREHER, 1994).

“Segundo dados do IBGE, entre 1851 e 1950, chegaram ao Brasil 4.800.000 imigrantes, dentre os quais, 1.540.000 italianos, 1.480.000 portugueses, 600.000 espanhóis, 250.000 alemães e 190.000 japoneses” (RENK, 2000, p. 35-6). Como visto numericamente, os alemães não eram maioria, contudo, é inquestionável o destaque que eles tiveram em termos de expressão cultural, concentrando-se em poucas regiões e formando, em alguns casos, colônias etnicamente homogêneas. Segundo Renk, os valores sociais dos imigrantes, dentre os quais a língua e a religião, foram preservadas no Brasil, ainda que em conflito com a cultura nacional (2004 p.25/28).

Isto posto, embora os imigrantes pudessem ter a língua materna nas suas escolas, o ensino deveria ser leigo, podendo ser de caráter religioso, sem que com isso houvesse vinculação específica com a religião luterana.

1.2 Imigração no período imperial

O Governo Imperial, com a preocupação de ocupação do território brasileiro, no século XIX, adota política imigratória, incluindo o Sul do Brasil até então pouco povoado.

A partir de estudos de Renk (2004), vemos que o Governo brasileiro buscou demonstrar no exterior que o Brasil era um país sem conflitos sociais e raciais, construído, predominantemente, em torno de riquezas naturais, necessitando, pois, do trabalhador mais adaptado para tais condições: o europeu branco. A necessidade de ocupar integralmente o território brasileiro, outrossim, resultou em providências do Governo Imperial materializadas pela adoção de política imigratória para

ocupação de espaços no sul do Brasil, objetivando sanear a problemática da fronteira com a Argentina e o Uruguai (2004 p.26 e 33).

Outro foco de grande relevância sobre a vinda dos imigrantes para o Brasil, se dá pelo fato de que os que se deslocaram para cá eram na sua maioria trabalhadores braçais, e ainda, segundo Lando e Barros (1976 p. 16-7), “cuja vinda e fixação no país serão promovidas e estimuladas por uma política oficial e deliberada de povoamento ou então pela iniciativa de particulares cujo interesse é obter mão-de-obra.”

Para as autoras Lando e Barros (1976), existe um sentido maior sobre a imigração européia que pode ser observado pela estrutura de produção vigente no Brasil já no início do século XIX. Com a produção agrícola mantida pela monocultura, com vista para o mercado externo, e passando por um período em que seus produtos tropicais – cana de açúcar, algodão - passam por decadência, os fazendeiros vislumbram uma nova atividade lucrativa: o plantio de café.

A referida atividade logo se torna um marco na evolução econômica do Brasil, propiciando o nascimento de fazendas que tinham em seus trabalhos certas características capitalistas e que sofrem um grande golpe com a Abolição da Escravatura¹⁷, o que se transforma em grande obstáculo para o desenvolvimento do modo capitalista de produção, pois necessitava de mão de obra livre (LANDO e BARROS 1976).

Isto posto, evidencia-se que a política imigratória teve como finalidade atrair os estrangeiros para o trabalho nas lavouras. Há de se colocar uma diferença dos imigrantes que se deslocaram para o Sul do Brasil. Os fazendeiros paulistas e cariocas, principalmente, queriam imigrantes que trabalhassem na terra, tivessem a sua subsistência, mas impediam o nascimento de núcleos coloniais, evitando assim uma ameaça à sua hegemonia política e econômica.

As colônias de pequenos proprietários representavam uma concorrência para os grandes proprietários daquelas províncias, que naturalmente preferiam que os colonos recém-chegados, em vez de se tornarem donos de terras, viessem a alugar seu trabalho nas fazendas (LANDO e BARROS Apud CARNEIRO¹⁸, 1976, p.20).

¹⁷ Em 13 de maio de 1888, através da **Lei Áurea**. Esta lei, assinada pela Princesa Isabel, abolia de vez a escravidão no Brasil.

¹⁸ CARNEIRO, José Fernando. O império e a colonização no sul do Brasil, IN Fundamentos da cultura Rio-Grandense. Faculdade de Filosofia, UFRGS, 4ª série, Porto Alegre, 1960, p. 68.

A região sul era considerada área não propícia para o cultivo das culturas agrícolas desenvolvidas pelos latifúndios. Os grandes proprietários de terras dedicavam-se às atividades de criação de gado. Para esta região se deslocaram muitos dos imigrantes europeus, dando origem a muitas colônias. Este configura um importante fator quanto à política imigratória instituída no Brasil, o qual diferencia as políticas de colonização de São Paulo e Rio de Janeiro com o Sul do País, sobretudo Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A Constituição Imperial de 1834, ainda que tenha estabelecido a Religião Católica como a Religião Oficial do Império, tolerava os demais credos, desde que os cultos ocorressem apenas no interior dos templos. Igualmente, adotava o referido Texto Constitucional, a política de naturalização favorável aos imigrantes, ao passo que considerava brasileiro, dentre outros, aqueles que tivessem nascido no Brasil e os estrangeiros naturalizados, independente da religião adotada; bem como assegurava, como garantia fundamental, o direito de não ser perseguido por questões religiosas (Constituição Imperial de 1834, artigos 5º, 6º e 179)¹⁹.

De acordo com Renk, o Governo contava com compradores espalhados pela Europa, cuja missão era o recrutamento de trabalhadores em vários países. Como a imigração destina-se a projetos agrícolas, a propaganda imigratória dirigia-se mais freqüentemente a agricultores e artesãos (2004 p.34).

¹⁹ Constituição Imperial de 1824

Fonte: [Http://www.planalto.gov.br.htm](http://www.planalto.gov.br.htm). Acesso em 02.02.09

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros Inciso V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. Inciso V. Ninguem póde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica.

Merece também destaque a Lei Imperial n. 601, de 18 de setembro de 1850²⁰, em seus artigos 17 e 18, que trazem disposição sobre as terras devolutas no Império e das possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. Especificamente, o referido texto normativo autorizava o Governo a promover a colonização estrangeira. Para tanto, os estrangeiros que comprassem terras e nelas se estabelecessem, ou viessem às suas custas exercer qualquer atividade econômica, poderiam ser naturalizados depois de dois anos de residência. Igualmente, o Governo poderia “importar” colonos livres para serem contratados por prazo determinado em estabelecimentos agrícolas, na Administração pública ou na formação de colônias.

Segundo Francisco Filho, durante o Período Imperial muitas foram as idéias que chegaram ao Brasil coincidindo com a entrada dos imigrantes europeus, vindas de seus países de origem. Dentre elas, as idéias liberais²¹ que dão propulsão aos movimentos abolicionistas, bem como as idéias anarquistas²² que podem ser consideradas como embriões do sindicalismo, no bojo das quais está a da educação libertária. (2004 p.54-5).

A partir de 1870, por conta do avanço dos princípios do liberalismo pelo mundo, dentre os quais o que pregava a separação entre Estado e Igreja, as Igrejas, católicas e luteranas, desenvolveram uma frente de oposição a tal ideário. Esse processo de reação foi direcionado, em grande parte, aos imigrantes europeus que se dirigiram ao novo mundo. Junto aos imigrantes que chegaram ao Brasil, houve

²⁰ Lei Imperial nº 601 de 18.09.1850

Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso em 16.02.09.

Art. 17. Os estrangeiros que comprarem terras, e nellas se estabelecerem, ou vierem á sua custa exercer qualquer industria no paiz, serão naturalizados querendo, depois de dous annos de residencia pela fórma por que o foram os da colonia de S, Leopoldo, e ficarão isentos do serviço militar, menos do da Guarda Nacional dentro do município.

Art. 18. O Governo fica autorizado a mandar vir annualmente á custa do Thesouro certo numero de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agricolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração publica, ou na formação de colonias nos logares em que estas mais convierem; tomando anticipadamente as medidas necessarias para que taes colonos achem emprego logo que desembarcarem.

Aos colonos assim importados são applicaveis as disposições do artigo antecedente.

²¹ Idéias liberais: Liberalismo: “É uma doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Nasceu e afirmou-se na Idade Moderna e pode ser dividida em duas fases: 1ª do séc. XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2ª do séc. XIX, caracterizada pelo estatismo”. Fonte: ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 604.

²² Anarquismo: “Doutrina segundo a qual o indivíduo é a única realidade, que deve ser absolutamente livre e que qualquer restrição que lhe seja imposta é ilegítima; de onde, a ilegitimidade do Estado”. Fonte: ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 59.

investimento na difusão da imprensa, do associativismo²³ e, principalmente, no processo escolar. Entre os alemães, tal processo se verificava nas comunidades rurais fortemente vinculadas à Igreja Evangélica Luterana. Portanto, o processo escolar entre os imigrantes era dotado de certo caráter confessional.

Segundo Kreutz (2005), a produção do material didático e a escolha dos professores não se davam de forma aleatória, mas sim com o objetivo claro de atender às demandas da Igreja. O Estado, por sua vez, contra-atacou através de medidas voltadas à nacionalização das escolas étnicas através da restrição do uso da língua materna, da intervenção no currículo escolar e da criação de escolas públicas para concorrer com as escolas fundadas por imigrantes (2005 p.158/159).

No final do período imperial, os imigrantes saem do campo e vão em busca de nova vida nas cidades *“para poder exercer as atividades industriais e artesanais que já praticavam nos seus países de origem”* (HILSDORF, 2007 p.58). Esta etapa marca o denominado por essa autora de ‘êxito dos imigrantes’ período em que muitos deles conseguem notória evolução em suas vidas, tornando-se proprietários de seus próprios negócios.

Hilsdorf (2007) nos esclarece que *“Muitos imigrantes, de fato, não eram trabalhadores rurais, mas urbanos, e chegavam com um pequeno pecúlio que lhes permitia estabelecer-se nas cidades para poder exercer as atividades industriais e artesanais que já praticavam nos seus países de origem.”* (p. 58) Desta forma, os imigrantes iniciam um levante do meio rural para as cidades, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento delas.

Através do crescimento do comércio e serviços, ocorre determinado processo de formação da classe empresarial industrial ou proletariado urbano integrada pelos imigrantes estrangeiros. Por isso, era preciso investir na educação voltada para o trabalho e preparação dessa classe. Foram instituídos os liceus de artes e ofícios que eram escolas destinadas às crianças órfãs e carentes.

²³ O associativismo era uma prática utilizada pelos estrangeiros como modo de manterem-se unidos e preservarem seus valores.

1.3 Imigração no período republicano

No período da República a política de imigração prossegue. Nesse período, a Constituição Imperial de 1834 é substituída por um novo Texto, a Constituição Republicana de 1891²⁴, que evidencia os ideais republicanos vigentes.

Em se tratando de garantias fundamentais, o artigo 72 tutela vários direitos, dentre os quais merecem destaque: a igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros residentes no país; a liberdade de credo; a liberdade de associação; a liberdade de acesso ao território nacional; a inviolabilidade do domicílio; a liberdade de expressão; o direito à propriedade e o *habeas corpus*.

O legislador constitucional, ainda, preocupou-se em estabelecer a separação entre o Estado e a Igreja, bem como estabelecer a obrigatoriedade do ensino leigo nas escolas públicas.

Na idéia de povoamento do Brasil pelos imigrantes, sobretudo pelos alemães, estava a de branqueamento da população brasileira. Esta era uma das políticas de recrutamento de imigrantes. Através do Decreto n. 528, de 28 de junho de 1890²⁵, o governo da República proibiu a entrada de imigrantes da África e da Ásia. A partir deste decreto, estava reforçada a tese dos imigrantes europeus e brancos para formar um país racialmente mais branco. (RENK, 2000).

Ainda quanto à preferência por imigrantes brancos, as teses racistas encontradas no período republicano estigmatizavam os negros e mestiços como propensos à vadiagem e sem habilidades para o trabalho livre, cabendo à escola a função de antídoto para os males na nação. Para tanto, a política imigratória adotada baseava-se em pressupostos de inferioridade racial de negros, caboclos, indígenas, mestiços e, por incrível que pareça, portugueses (RENK, 2004 p.25).

Ancorados nos princípios liberais e dewenianos, analisamos que o padrão ideológico no início do século XX no Brasil, acerca do progresso nacional, tende a

²⁴ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Fonte: <http://www81.dataprev.gov.br/> consultado em 16.02.09

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: § 1º - Ninguém pode ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei. § 2º - Todos são iguais perante a lei.

²⁵ Decreto-lei n° 528. 28.06.1890. "É inteiramente livre a entrada nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, exceptuados os indígenas da Ásia e da África."

[...] considerar a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável. Isso não significa que não fossem percebidas muitas outras questões: era impossível deixar de perceber os problemas de natureza política, econômica e social (...) no entanto, perdiam primazia para os problemas educacionais, desde que na solução destes se encontra a chave para resolver aqueles. (NAGLE, 1974 p.109)

De acordo com Soligo (2007) e Romanelli (1995), os imigrantes ocupam um espaço deixado devido às conseqüências do final da escravidão e da Proclamação da República²⁶, porque os negros deixam de fazer parte da massa de trabalhadores e, ao mesmo tempo, não são reconhecidos como cidadãos de direito no novo contexto político, econômico e social da época.

Da mesma sorte, os imigrantes chegam ao país com um sonho de riqueza, mas o que encontram são condições até piores das que viviam nos seus países de origem. Desta forma, organizam-se para que, juntos e fortalecidos, possam viver dignamente no novo local e desta forma, perseverarem.

Os grupos de imigrantes tinham a escolarização como a base para o desenvolvimento e progresso pessoal no país. Embora os imigrantes de modo geral desejassem escolas para a infância, e as reivindicassem do estado, também erigiam as suas. Nelas, por muito tempo, os seus idiomas de origem eram ensinados tendo isso repercutido na preemência da nacionalização das escolas estrangeiras por parte do Estado.

Desse modo, foi fundada em 7 de setembro de 1916, a Liga de Defesa Nacional²⁷, pela iniciativa de algumas pessoas preocupadas com o futuro do Brasil: Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon. O seu estatuto regia que “*Independente de qualquer credo político, religioso ou filosófico, (está) destinada, dentro das leis vigentes do País, a congregar os sentimentos patrióticos dos Brasileiros de todas as classes*” (NAGLE, 1974, p. 45).

A Liga defendia ainda

Manter a idéia de coesão e integridade nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo, o culto ao heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; avivar o estudo da História do Brasil e das

²⁶ No dia 15 de novembro de 1889, o Marechal Deodoro da Fonseca, com o apoio dos republicanos, demitiu o Conselho de Ministros e seu presidente. Na noite deste mesmo dia, o Marechal assinou o manifesto proclamando a República no Brasil e instalando um governo provisório. Fonte: <http://www.historiadobrasil.net/proclamacaodarepublica/> acesso em 14.02.09.

²⁷ Ver NAGLE, Jorge. Educação na primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, p. 44,45.

tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no País; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo; combater o analfabetismo. (NAGLE, 1974, p. 45)

É mister considerarmos que a onda nacionalista estava presente no país nesta época, sobretudo após a 1ª Guerra Mundial. Também podemos perceber que a Liga aponta duas questões que foram importantes para o fortalecimento do Nacionalismo: o serviço militar e a educação cívico-patriótica (NAGLE, 1974), idéias, aliás, ligadas intimamente ao Positivismo²⁸ e cercadas de forte influência para o povo brasileiro.

A referida Liga foi fortemente criticada pela adoção de preceitos de ordem eminentemente disciplinatórios, mas teve a adesão de outras instituições com propósitos de mobilização (NAGLE, 1974, p. 47).

O que devemos levar em consideração para o tema que ora abordamos é que, neste momento, houve a definição, da Primeira República, de um pensamento uníssono sobre o sentimento antiportuguês (como reação republicana), a filiação ao catolicismo e a elevação dos valores brasileiros – fortalecimento do espírito patriótico. (NAGLE, 1974, p. 51).

Desta feita, o que podemos levantar como hipótese é que se a vida dos imigrantes estava cada vez mais “afunilada”, era preciso que se unissem para conseguirem sobreviver a essa avalanche de nacionalismos. Embora vivessem em um país que não era de sua origem, queriam fincar suas raízes pelos descendentes que aqui nasciam e de acordo com o que era a ordem, iam perder a sua origem, negando-a.

Uma forma de agrupar o pensamento e deste modo conseguir com que se perpetuem as culturas e tradições de um povo é por meio da educação, dos

²⁸ Este termo foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia. [...] Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e, graças a ele, passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do séc. XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível. Como Romantismo, em ciência, o positivismo acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e expressa a exaltação otimista que acompanhou a origem do industrialismo. [...] O positivismo presidiu à primeira participação ativa da ciência moderna na organização social e constitui até hoje uma das alternativas fundamentais em termos de conceito filosófico, mesmo depois de abandonadas as ilusões totalitárias do positivismo romântico, expressas na pretensão de absorver na ciência qualquer manifestação humana.” Fonte: ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 776,777.

ensinamentos. Contudo, as políticas educacionais da época não permitiam que as raízes trazidas pelos imigrantes fecundassem; queriam negar-lhes isso.

Certamente, a pluralidade étnica atua como característica da população brasileira que representou grande desafio para a implementação de políticas educacionais. “Como conjugar a polifonia de línguas e a pluralidade de culturas com a formação do Estado Nacional?” (KREUTZ, 2005 p.150-1). A esse respeito, é importante verificar se a escola esteve engajada na formação de um clima favorável à pluralidade cultural, ao diálogo entre as culturas, ou se ajudou a levar ao emudecimento de algumas etnias para privilegiar determinado grupo étnico, tido como predominante.

A classe que ora surgia no contexto do Brasil República, os imigrantes em geral, pediam nova ordem no que diz respeito à escolarização. Por isso, o desenvolvimento de políticas educacionais na Primeira República se deu, na visão de Nagle (1974), na conjunção de dois movimentos: primeiro o entusiasmo pela educação e em segundo o otimismo pedagógico.

O entusiasmo surgiu no período de transição do Império para a República, reuniu as idéias de expansão da rede escolar, e atendeu a nova demanda social que se caracterizava pela nova forma de governo adotada e também pelos grupos que aos poucos se estabeleciam no país. Tais grupos cresciam conforme a demanda das indústrias, pois estas necessitavam de mão de obra e os imigrantes supriam esta necessidade.

Para se ter uma idéia do crescimento, segundo Kreutz, os imigrantes que se estabeleceram no Estado de São Paulo exigiram do governo a criação de escolas públicas para atender as suas demandas educacionais. Outras colônias, localizadas nas áreas rurais dos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, por serem mais homogêneas, optaram pela criação de escolas comunitárias (2005 p.155).

Como na época imperial a maioria das pessoas eram analfabetas, o entusiasmo pela educação no período republicano trouxe a falsa esperança de que as mazelas educacionais seriam resolvidas, inclusive com propostas como as que trazem Rui Barbosa e Benjamin Constant, Ministros da Fazenda e da Educação respectivamente. Promoveram iniciativas econômicas e educacionais de interesse do setor industrial, desviando o foco da agricultura (HILSDORF, 2007).

O grau de alfabetização entre os imigrantes era variável. Na década de 1890, período com maior ingresso de imigrantes, o Brasil contava com um percentual de apenas 20% da população alfabetizada. (KREUTZ, 2005, p.155)

O entusiasmo pela educação sobre o qual falaremos adiante, não durou muito. A educação não era prioridade. O ensino público de qualidade não gozava de grande importância perante as políticas públicas do Governo Central.

Já o otimismo pedagógico, que buscava melhorar as condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, fortaleceu-se como movimento a partir de 1925, e adquiriu maior importância na década de 1930.

Houve, nos anos de 1920, um ciclo de reformas estaduais da educação, que fortaleceu e ampliou o otimismo pedagógico. Sobre o assunto é importante destacar o papel reformador do Inspetor Geral da Instrução Pública, professor César Prieto Martinez. Segundo Miguel e Vieira (2005),

Inspirado nas idéias de modernização do ensino público que já estavam sendo implantadas no Estado de São Paulo, Martinez promoveu a reforma do programa do ensino primário, a separação da Escola Normal do Ginásio, a reorganização das escolas primárias em núcleos com maior índice de população, a adoção de uniformes pelos alunos, bem como de livros didáticos pelas escolas, a permissão para a transferência de professores somente em períodos de férias e, além disso, fez o acompanhamento da implantação de tais medidas, pessoalmente. (2005, p. 95)

Retoma-se, pois a questão acerca dos imigrantes, diante da falta de escolas que atendessem a demanda para a população. Não se sabe com exatidão o número de escolas criadas pelos grupos étnicos.

Muitos foram os decretos governamentais que as extinguiram justificados pela ênfase na questão da nacionalização do ensino. Estima-se que em torno de 2.500 escolas étnicas foram fundadas no Brasil, das quais 1.579 fundadas por imigrantes alemães, 396 por italianos, 349 por poloneses e 178 por japoneses (KREUTZ, 2005 p.156).

Segundo KREUTZ (2005, p.157)

A partir do período republicano, quando os grupos de imigrantes acima citados [*alemães, italianos, poloneses e japoneses*] começaram a investir crescentemente no processo escolar étnico, ocorria disputa de espaço entre Estado e igrejas cristãs. Na perspectiva do liberalismo articulava-se a formação do Estado Nacional, laico, soberano, como referência maior para as diversas instâncias da vida coletiva. Este movimento teve uma tendência crescentemente nacionalista. Buscava-se um pretense coletivo, buscava-se afirmar uma nação unida, forte e autônoma. Neste sentido, as lideranças políticas foram enfatizando a necessidade de se articular a formação do Estado Nacional com a expansão do processo escolar para todos, difundindo uma cultura uniforme. **Para instaurar o movimento de identificação daquilo que se queria para a**

nação, seria necessário propagar e legitimar um ideário ancorado no processo escolar único, com uma só língua, para formar um só povo. (grifo próprio)

Quanto à imigração alemã, que é o foco do referido trabalho, temos o quadro que, devido a razões circunstanciais, prevaleceu a preocupação com o abrigo e o sustento, o que impediu que fossem pensadas, num primeiro momento, as questões educacionais. Segundo Gusso (2001), porém, a tradição dos germânicos, acostumados com uma educação formal foi evidente e os próprios imigrantes tomaram as suas providências neste sentido: os mais velhos ensinavam aos mais novos (2001, p.72).

Os imigrantes vinham de localidades em que algumas questões de cunho social eram mais desenvolvidas. A leitura e a escrita, por exemplo, eram importantes, principalmente para os protestantes que tinham o hábito da leitura da Bíblia e a participação em cultos religiosos (Idem, 2001, p. 76).

A comunidade alemã preservou certos traços culturais com o objetivo de preservar sua identidade étnica. A esse respeito, segundo Renk, a língua materna ocupou um papel de grande importância (2004 p.124).

Para Kreutz (2005), ao contrário dos italianos que se adaptaram mais à cultura brasileira, os alemães, poloneses e outras etnias apresentam um processo escolar, em grande parte, por motivos religiosos e pela dificuldade de se adaptar à diferença lingüística e cultural de seus países de origem em relação ao Brasil (2005 p.156/157).

Logo, as escolas étnicas passam a cumprir papel importante no que tange à preservação da identidade cultural. Quanto às escolas alemãs, ao ministrarem as aulas em alemão, tais imigrantes conservavam seu traço cultural, mesmo estando muitas milhas de distância de sua terra natal.

Desta forma, a preocupação em organizar escolas ou locais de ensino de primeiras letras era algo que se refletia na rotina da etnia alemã; e, como povo forte e perseverante, com vontade de progredir, enfrentavam as dificuldades, sempre buscando soluções e sem perder de vista as tradições que traziam consigo (GUSSO, 2001).

Para os imigrantes alemães, a educação foi uma das suas preocupações e, na ausência de escolas públicas, construíram e mantiveram as suas escolas para seus filhos.

Segundo dados trazidos por Renk (2000), os imigrantes alemães, ao chegarem ao Brasil, encontraram grande número de analfabetos e precariedade no ensino público, ao contrário do quadro educacional existente na Alemanha. A instalação e manutenção de escolas no país, pois, foi uma das primeiras iniciativas tomadas, considerando-se que a educação na Alemanha, era expandida para toda a população. Por conta do descaso das autoridades locais, multiplicaram-se as escolas de imigrantes, que eram sustentadas por entidades representativas das comunidades étnicas (2000 p.99 e 2004 p.51).

O governo alemão subsidiou a criação de escolas étnicas no Brasil nas quais o currículo se aproximava do currículo adotado nas escolas situadas na Alemanha (KREUTZ, 2005 p.161).

Realmente a preocupação com a educação de qualidade era oriunda da pátria mãe. Segundo RENK (2004), em 1736, o Rei Guilherme I, da Prússia, instituiu o Plano Geral das Escolas, cujo conteúdo estabelecia que

[...]as paróquias ligadas às sociedades escolares deveriam constituir e manter as escolas; que todas as Igrejas contribuiriam para a manutenção dos professores; os alunos pagariam anuidade e a comunidade também contribuiria para a manutenção do professor [...] Em 1736 foram publicados os Regulamentos Escolares, nos quais a frequência escolar tornava-se obrigatória, estabelecia-se a preparação e a remuneração dos professores, organizavam-se os livros didáticos e a inspeção escolar [...] 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 [...](2004 p.52)

As escolas instituídas pelos imigrantes no Brasil, também conhecidas como escolas étnicas, atuaram como mecanismo de afirmação e de reelaboração das características culturais de diversos grupos que as organizavam.

Tais escolas eram vinculadas a lideranças religiosas. Segundo Kreutz (2005), a principal característica das escolas étnicas era a adoção de currículo que retratava as dimensões culturais próprias do respectivo grupo, como língua, religião, cultura e valores. Tais escolas, pois, eram organizadas à semelhança daquelas de origem (2005 p.153-4).

A rede de escolas alemãs no Brasil foi uma experiência ímpar na história brasileira do final do século XIX e início do século XX. Quando chegaram ao Brasil, os imigrantes alemães encontraram um quadro distinto do existente na Alemanha.

Segundo Renk (2004), a escola, pois, atuou como elemento cultural importante para os imigrantes, os quais tomaram providências a respeito, tendo em vista a inércia estatal (2004 p.51-2).

Deve-se acrescentar que em tais escolas o ensino era ministrado, em um primeiro momento, na língua mãe. “A adoção da língua alemã nas escolas fundadas no Brasil atuava como símbolo de identificação étnica”. (RENK, 2004 p.62).

Renk (2004) ainda nos diz que

Para os imigrantes protestantes, a religião e a etnia formavam uma simbiose, na qual 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 (2004, p. 29).

Desta forma, os alemães precisavam se fortalecer enquanto etnia e salvaguardar o grupo do qual faziam parte, para que não se perdesse a identidade da cultura que haviam trazido.

É importante salientar que a forma de organização e reunião culturais - a prática associativista - utilizada pelos alemães era uma constante. As associações culturais, escolares e religiosas eram presentes na vida em comunidade e marcavam um forte elemento de identidade do referido grupo.

Não somente os alemães, mas os imigrantes italianos²⁹ também tiveram grande participação no associativismo, principalmente ligado ao trabalho nas indústrias e que, por esta forma, destacam-se notoriamente.

Para Renk *Apud* Nadalin (2004),

... tornava-se cada vez mais evidente um dos traços característicos da cultura alemã – o associativismo – que se exteriorizava na formação de sociedade do tipo ‘Gesangverein’ (sociedade de canto), ‘Tuernverein’ (sociedade 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. (2004, p. 30)

Fica caracterizada a importância da aproximação entre os membros do grupo étnico em estudo e a referida prática associativista³⁰, evidenciada na consolidação

²⁹ Sobre os imigrantes italianos, trazemos a referência de CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Imigração Italiana e estratégias de inserção sócio-cultural: a escola do circolo italiani inizi de Campinas. In: Memórias da educação. Campinas. In: Sérgio Castanho. (Org.). Memórias da Educação. Campinas (1850-1960): Papyrus, 1999, v. 1, p. 245-274.

³⁰ A esta prática associativista queremos dizer sobre a reunião dos imigrantes alemães em sociedades de campo e tiro e com finalidades culturais.

dos valores sociais e culturais, que garantem a preservação da cultura do povo germânico.

1.4 Imigrantes alemães no estado do Paraná

O Governo do período Imperial estimulava a vinda dos imigrantes europeus com o oferecimento de muitas vantagens, dentre as quais, terras, sementes, animais e liberdade para expressão religiosa e cultural, entre outros.

Segundo Roche (1969)

A iniciativa [incentivo à vinda dos imigrantes da Europa], com efeito, não podia vir senão da Coroa. Essa empresa, que ia contra a estrutura social e contra a concepção econômica herdadas do período colonial, tinha caráter revolucionário. Devia ser imposta pelo Governo, único que podia conceber e traçar um plano geral de tal envergadura, organizar o recrutamento na Europa, oferecer uma compensação à demora e ao custo da viagem, conceder terras, instalar colonos e manter os estabelecimentos, pelo menos durante algum tempo. [...] os colonos seriam naturalizados, gozariam de liberdade de culto, receberiam como livre propriedade 160 000 braças quadradas de terras (77 hectares) por família, e cavalos, vacas, bois, etc.; durante um ano perceberiam uma ajuda, em moeda corrente, de um franco por cabeça, e de cinquenta centimos durante o segundo ano; enfim, seriam isentos de todo o imposto e de toda prestação de serviço pelo espaço de dez anos. A única condição que se lhes impunha era a inalienabilidade de suas terras por dez anos. (1969, p. 93-95)

No Paraná, próximo aos municípios de Ponta Grossa, Palmeira e Lapa, formaram-se várias colônias de alemães oriundas das margens do rio Volga³¹, na Rússia. Interessante observar que o povo alemão já havia sido submetido a um processo de imigração anterior, ao passo que rumaram em direção ao sul da Rússia, atraídos pelo Governo da época com a promessa de terra e vida digna, ao contrário da guerra e da fome que encontravam em sua terra natal.

Como já mencionado, o governo brasileiro, na segunda metade do século XIX, incentivou a vinda de imigrantes alemães, chegando até a custear as despesas decorrentes da viagem do velho mundo até o Brasil.

Aos imigrantes alemães também foram oferecidas terras e sementes. Estes, por sua vez, não se interessavam por matas virgens, mas sim por planaltos que lembrassem suas terras de origem (NEIMEYER, 1930, p. 30/31).

Entretanto, muitos dos atos de doação de terras ocorridas no período imperial foram revogados quando do advento da República, obrigando os imigrantes alemães

³¹ Sobre o assunto, ver: BACH, Arnaldo Monteiro. Alemães do Volga no Pugas. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2005. MULLER, Estevão. De Marienthal (Alemanha, Rússia) a Mariental (Lapa, Pr.): memórias da emigração dos alemães do Volga, 1878-2008. Curitiba: Champagnat, 2008.

a pagarem pelas terras que outrora lhe haviam sido concedidas pelo governo. Aqueles que não dispunham de recursos, foram obrigados a buscar terras em outros lugares (NEIMEYER, 1930, p. 31).

Os imigrantes alemães chegaram ao Estado do Paraná em dois períodos distintos. O primeiro grupo chegou entre as décadas de 1820 e 1840. Posteriormente, entre as décadas de 1890 a 1910, um novo grupo viria povoar o estado. A partir desta década, começa a diminuir o processo de colonização. (GUSSO, 2001 p.69)

Dentre os vários locais que foram considerados para a colonização alemã na Província do Paraná, por volta do ano de 1829, Rio Negro teve grande destaque³².

Segundo Souza (2006),

As primeiras famílias que chegaram a Rio Negro, em fevereiro de 1829, eram naturais de Trier e cidades vizinhas, na Prússia. Sua pretensão era de fixarem-se no Rio Grande do Sul, mas, ao aportarem no Rio de Janeiro, teriam recebido o convite para dirigirem-se ao Paraná, um povoado às margens do Rio Negro, denominado 'Capella Curada da Matta no Caminho do Sul', ao qual aceitaram. (2006, p.14)

Um navio chegou ao Porto do Rio de Janeiro em 2 de outubro de 1828 (NIEMEYER, 1930, p. 25), trazendo como passageiros doze famílias. Seu destino era o Rio Grande do Sul. Neste local, acreditavam que teriam um *"futuro venturoso, onde com seu trabalho assíduo e honesto elles poderiam ganhar fortuna, tornando-se proprietários de terras e de outros muitos bens"* (NIEMEYER, op cit)

Porém, assim que embarcaram, por iniciativa do Sargento-mor João da Silva Machado – posteriormente Barão de Antonina – os imigrantes foram convidados a povoarem a margem do Rio Negro, que ficava na então Província do Paraná, condição que aceitaram.

Os imigrantes chegaram ao Porto de Antonina em janeiro de 1829 (NIEMEYER, 1930, p.25) e foram a pé até um pequeno povoado, na margem do Rio Negro, com o nome de *"Capella da Estrada da Matta"* (op cit). Chegaram ao local, no dia 6 de fevereiro de 1829 (op cit) marcando assim a data de fundação da primeira colônia alemã no Paraná.

³² Segundo Gusso, "O Paraná também investiu no projeto de imigração; pois tinha muito território para ser preenchido e, também, precisava de mão de obra agrícola. Os relatos históricos da imigração no Paraná mostram que os alemães chegaram aqui por volta de 1829. Eles vieram em busca de uma nova vida, de um lugar onde pudessem ter esperanças de um futuro melhor para seus filhos." (2001, p.69)

Assim foi criada, em Rio Negro, uma colônia que tinha o incentivo do Governo Imperial, por iniciativa do próprio D. Pedro I.

No referido povoado, em sua Igreja, encontra-se escrito no livro Tombo³³ pelo Revmo. Cônego Ernser, (p 35) "Era sertão medonho a paragem, em que fundou-se o primeiro povoado na caminho ou na Estrada da Matta do sertão para o continente do sul, quando ainda havia 'bugres' ou legítimos brasileiros aborígenes nas proximidades da Lapa. (NIEMEYER, 1930, p.25)

Ainda no mesmo livro Tombo,

Apontamentos sobre a fundação da colonia do Rio Negro. Chegaram a este ponto em 6 de fevereiro de 1829 doze familias allemães, todas naturaes de Trier, cidade do Sul da Allemanha, estas doze familias compunham-se de 60 pessoas: sendo 23 maiores e 37 menores. Em novembro do mesmo anno chegam mais dezesete familias com setenta e nove pessoas, dos quaes eram maiores 39 e 40 menores. Em resumo, vê-se que compunham-se de duas turmas de 139 pessoas, das quaes 62 Maiores e 77 menores. Depois de aqui chegados foram pelo Sagento-mór João da Silva Machado, depois Barão de Antonina, lançados em meio de um sertão medonho todo povoado de feras, e sem o minimo recurso pecuniario. Os mais destemidos vendo que lhes faltavam com as promessas fagueiras, que lhes tinham feito antes de sahirem de seu paiz natal, em que lhes tinham prometido mundos e fundos, e afinal vendo-se sem recursos, abandonados em um sertão medonho, quaes animaes ferozes, resolveram accomodar suas familias em ranchos feitos provisoriamente, e dirigiram-se á Villa, hoje cidade da Lapa, afim de ganharem o sustento para as suas familias. (NIEMEYER, 1930, p.26)

A Lapa, por sua vez, contava com colônias alemãs ali formadas a partir do ano de 1877, bem como com alemães que vinham de Rio Negro para trabalhar naquela localidade muito próspera no final do século XIX. Nesse município foi fundada uma escola destinada a educar jovens teuto-brasileiros.

Instalada em uma casa particular, também era utilizada pelos imigrantes para a realização de cultos evangélicos. Desde então acreditava-se que a união entre escola e igreja era a única forma de proteger a cultura e a civilização para os alemães. Deve-se acrescentar que nesse período, a comunidade alemã situada na Lapa, era formada, em sua maioria, por católicos. A esse respeito, a paróquia de Santo Antônio da Lapa registrou no ano de 1872, 108 estrangeiros, dos quais 26 evangélicos (NEIMEYER, 1930, p. 32/36).

Foi fundada em 3 de dezembro de 1899 uma Comunidade Luterana no município de Castro, então denominada "Communa Evangelica Lutherica do Advento". Inicialmente com 45 membros, essa comunidade se incumbiu de fundar uma igreja e

³³ A expressão Tombamento e Livro de Tombo, provém do Direito Português, onde a palavra tomar tem o sentido de registrar, inventariar inscrever bens nos arquivos do Reino.
Fonte: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br> acessado em 18.02.09.

uma escola. Ambas funcionavam na mesma casa, que também servia como casa para o pastor que acumulava a função de professor (NEIMEYER, 1930, p. 37).

Muitas foram as comunidades alemãs formadas no Paraná. No presente trabalho, retratamos somente algumas. É mister, a clareza de que o grupo germânico conseguiu evoluir muito, juntamente com o estado.³⁴

O Paraná teve sua emancipação política no ano de 1853³⁵ e Curitiba ficou sendo a capital administrativa da Província. Tratava-se de um centro urbano pequeno e com um reduzido número de habitantes, ainda rudimentar e com atividades de subsistência ou vinculadas ao comércio de gado e indústrias extrativas (RENK, 2000).

Segundo Miguel (1999)

No Paraná, cujo modo de produção fundamentava-se na economia extrativista do mate e na posse da terra alugada para abrigar as tropas que faziam o comércio de gado, a população era rarefeita no interior e pequena nos centros maiores. Ainda, como nas demais províncias brasileiras, a economia era de base escravocata, portanto nem toda pessoa era considerada cidadã. (1999, p. 89)

Para fortalecer esta Capital, entre os anos de 1860 e 1870, foi dado grande incentivo à entrada de grupos de imigrantes em toda a Província do Paraná. Em consequência deste ato, Curitiba vai sendo povoada ao redor e aumenta consideravelmente o número de sua população.

O próximo núcleo criado foi de cunho particular, onde os grupos se espalharam e começaram a fundar suas colônias.

Segundo Gusso, *Apud* Nadalin (2001)

[...] em 1851 iniciou-se uma reimplantação de alemães para Curitiba, oriundos de Santa Catarina, principalmente de Joinville, fato importante para o processo de urbanização da capital. Com efeito, a entrada de imigrantes em Curitiba produziu em grande parte a emergência de uma nova sociedade marcada por alterações mais ou menos profundas na estrutura econômica tradicional e também evidências em mudanças nas estruturas demográficas e sociais, e por transformações de ordem cultural. (2001 p. 73)

Os imigrantes alemães deram a sua contribuição à cidade com a participação na vida e no desenvolvimento de Curitiba. Tudo pode ser notado na paisagem urbana e na melhoria, em função de um padrão arquitetônico inovador, com a participação

³⁴ Para aprofundamento, ler NIEMEYER. Os alemães nos estados do Paraná e de Santa Catharina. Em comemoração ao 1º Centenário de sua entrada nesses estados do Sul do Brasil. – 1829-1929. Curitiba: Empresa Editora Olivero: 1930.

³⁵ Lei nº 704 – 29 de agosto de 1853 - Emancipação Política do Paraná Fonte: <http://www.paranaturismo.com.br/historia.asp> consultado em 02.02.09

plena de alguns imigrantes no setor da engenharia, carpintaria, ferraria, cervejaria, massas, fundição, engenho de mate, entre outras (RENK, 2000).

Além dos avanços arquitetônicos, industriais e comerciais, Curitiba foi escolhida pelos imigrantes também por questões sanitárias. A construção de fossas sanitárias e de um sistema de esgoto resultou em uma cidade livre de epidemias (RENK, 2000 p.97).

Os aspectos culturais também despertaram o interesse dos imigrantes. Em Curitiba foram construídos salas de espetáculos, cafés, parques e praças. Aos poucos, a cidade foi adquirindo aspectos cada vez mais europeus e os avanços também repercutiram no âmbito educacional.

Segundo Renk (2000), os imigrantes alemães, enquanto grupo étnico, vão crescendo e se fortalecendo na medida em que vai aumentando a população paranaense e curitibana. Paulatinamente os problemas também vão dando lugar ao entusiasmo do crescimento, na medida em que surgem questões a serem discutidas de cunho social e econômico, as quais refletiam diretamente na Educação.

Ainda segundo Renk (2000), a ascensão econômica dos imigrantes começou a causar descontentamento por parte da sociedade curitibana, em decorrência dos reflexos resultantes na economia e na política. Os imigrantes dominavam técnicas com relação ao comércio e indústria, somados à sua dedicação e espírito ordeiro.

Estes fatores foram de grande valia para o desenvolvimento promissor dos imigrantes alemães, que enviavam grandes quantias de dinheiro para o seu país de origem, fato este que descontentava a sociedade curitibana da época.

Foi nesse contexto histórico compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX que se verifica que os imigrantes mantêm escolas étnicas, com um currículo diferenciado, em relação às escolas públicas do país (RENK, 2004 p.60), o que configura para a referida etnia a preocupação com a escolarização.

A partir do início do século XX, a Legislação Estadual nas Leis n. 365 de 11/04/1900, n. 723 de 03/04/1907 e n. 894 de 19/04/1909³⁶, tornava obrigatório o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas e particulares, inclusive nas fundadas e mantidas por imigrantes. O ensino da língua nacional decorria do

³⁶ Para saber mais, consultar RENK, Valquiria Elita. Educação de imigrantes alemães em Curitiba, p. 105. In Revista Dialogo Educacional/ Pontifícia Universidade Católica do Paraná v.5, n. 14 (jan./abr. 2005) Curitiba: Champagnat, 2000.

processo de formação da nação brasileira. O uso da língua estrangeira era visto como obstáculo à formação de uma nação.

A língua alemã, contudo, foi mantida nas escolas desse grupo étnico. O uso da língua materna, enquanto elemento de manutenção da identidade étnica, não representava necessariamente a negação da cidadania brasileira, mas mero elemento cultural (RENK, 2004 p.79/83).

Devemos levar em conta que o nacionalismo era uma das características mais marcantes no Período Republicano. Havia uma preocupação institucional em torno da necessidade de se criar uma identidade nacional e, conseqüentemente, destacar o papel do Brasil frente às demais nações.

A Era Vargas³⁷ é marcada pelo princípio de nacionalização e nesse bojo são criadas várias empresas nacionais, destacadamente no campo da siderurgia de base, que davam o tom desse contexto histórico que ainda persiste nos dias atuais.

A adoção de uma política de ensino em âmbito nacional ocorre a partir de 1940, pois, até então, ainda prevalecia certa herança de descentralização do ensino oriunda do Período Imperial (RENK, 2004 p.107).

O novo Texto Constitucional de 1934³⁸ (artigos 5º, XIV, 149 e 150) atribuía à educação o status de direito de todos a ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, devendo as aulas ser ministradas na língua portuguesa, em regra.

Segundo o referido texto, caberia à União traçar diretrizes da educação nacional nos seguintes termos: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização; c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados a estes; d) manter no Distrito Federal, ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por

³⁷ “Em 1930 começa a formação do estado moderno brasileiro. A aristocracia rural foi derrotada pela burguesia urbana. Muitos brasileiros passam a aplocar recursos na industrialização. [...] o Governo Vargas teve vários períodos, ficando de 1930 a 1945 – chamado de era Vargas – no poder, vencendo os inimigos do momento e inventando pretextos para continuar. Em 1945 foi deposto pelos mesmos militares que o apoiaram.” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 90)

³⁸ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> consultado em 16.02.09

deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

A partir de 1937³⁹, institui-se nova ordem político-jurídica na esfera do Estado, passando o Presidente Vargas a gozar da concentração de poderes, constituição esta, própria de um Estado totalitário.

Um novo Ato Constitucional foi editado e a tendência nacionalista se agravou, gerando efeitos, inclusive, na educação, através do Decreto n. 406, de 4 de maio de 1938, segundo o qual as aulas ministradas e o material didático deveriam ser escritos em língua portuguesa, bem como que todos os professores fossem brasileiros natos.

A Lei Federal n. 7.614, de 12 de dezembro de 1938, artigo 7º, determinava que a instrução primária fosse ministrada exclusivamente em Português. A referida lei, regulamentada pelo Decreto n. 406/38, ficou conhecida como “Lei da Nacionalização”, tendo como efeito marcante a proibição da utilização de línguas estrangeiras nas escolas. Ministras aulas em alemão, pois, transformou-se em questão de segurança nacional.

No ano seguinte, através do Decreto n. 1.006 de 1939, o material didático e os livros escolares foram objetos de censura. Ainda, o Decreto n. 2.072 de 1940, dentre outras medidas, estimulou o ensino da História e da Geografia do Brasil com o intuito de formar uma nova geração de jovens que se orgulhassem da nacionalidade brasileira.

Após 1940, a História do Brasil passou a ser ministrada como disciplina autônoma, enquanto a Geografia se restringiria ao território e ao povo brasileiro, objetivando, pois, bases para o surgimento de um espírito nacionalista.

No Estado do Paraná, especificamente, o então interventor Manoel Ribas, através do Decreto Estadual n. 6.149 de 1938, condicionou o funcionamento de escolas particulares à obtenção de registro perante a Diretoria Geral da Educação. Tal autorização tinha várias requisitos, dentre os quais, a obrigação da língua nacional no ensino primário e no jardim da infância (RENK, 2004 p. 116/118 e 122; e KREUTZ, 2006 p.163/164).

É neste contexto, em plena Era Vargas⁴⁰, quando as escolas estão com um considerável número de alunos, que a Nacionalização⁴¹ forçará algumas ações que

³⁹ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> consultado em 16.02.09

estarão dificultando o desenvolvimento do trabalho educativo, como veremos mais adiante.

1.5 A formação da escola alemã e sua evolução até o Colégio Martinus – uma história

Em Curitiba, no ano de 1884, o Pastor Fugmann⁴², da Igreja Luterana, fundou a Associação Escolar Inter-Confessional, onde o ensino era ministrado na Igreja Evangélica, cabendo à Associação custear os salários dos quatro professores contratados, bem como do aluguel para a manutenção da escola (RENK, 2004 p.30).

⁴⁰ Idem

⁴¹ Atribuindo ao Ministério da Educação a incumbência não apenas de educar mas de propriamente 'formar o homem brasileiro', o Ministro Gustavo Capanema implementaria uma série de medidas com vistas a tornar o país mais homogêneo e atenuar as diferenças regionais e raciais que o distinguiam negativamente, de acordo com as idéias vigentes na época, que associavam raças e temperamentos, atribuindo à miscigenação o atraso brasileiro. A consolidação da nacionalidade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica do Ministério, em nome da qual promoveu-se um vigoroso esforço de nacionalização levado a efeito por meio de três frentes principais. Em primeiro lugar, procedeu-se à imposição de um conteúdo nacional ao ensino — consubstanciado na introdução do ensino religioso nas escolas, posteriormente acrescida de ingredientes de civismo e patriotismo derivados das vertentes da história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades. O segundo aspecto refere-se aos mecanismos de padronização do ensino, apoiados na ênfase atribuída às instituições modelares em nível nacional, como as universidades-padrão, as escolas-modelo secundárias e técnicas, além da imposição de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados e da estruturação de sistemas federais de controle e fiscalização, dentre outros mecanismos. O terceiro aspecto era o da erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, correspondendo ao fechamento de centenas de escolas pertencentes a núcleos estrangeiros, colônias de imigrantes, situadas, em sua maioria, na região sul do país por meio do processo de "nacionalização compulsória". A citação a seguir demonstra como Vargas justificou a nacionalização compulsória das escolas de imigrantes em seu discurso. Vamos a ela: A União não havia, até agora, atuado no terreno do ensino primário, que ficara, exclusivamente, a cargo dos governos locais, [...] Fazia-se necessário, por um lado, imprimir unidade espiritual ao ensino primário de todo o país, promovendo a nacionalização de todas as escolas, e, por outro, conjugar os esforços dos governos locais e do federal para uma solução mais rápida do problema. [Discurso proferido em 10 de novembro de 1939]. Como instrumento para imprimir a "unidade espiritual" e promover a formação do novo homem brasileiro e da nacionalidade, contava o Ministério da Educação com o Departamento de Propaganda que atuava pedagogicamente através da música, educação física, cinema e o rádio. Desempenhava a música, em especial o canto orfeônico, forte papel na educação pública. Villa-Lobos regia centenas de pessoas - em ginásios, estádios de futebol e praças públicas — incorporando cantos tradicionais da área rural à música erudita. Inicialmente voltada para o desenvolvimento físico individual a educação física logo foi associada ao fortalecimento da raça ganhando relevo como recurso à formação eugênica das massas. O cinema e o rádio passaram a ser encarados como instrumentos educativos, devendo ter uma aplicação fundamentalmente pedagógica. Fonte: <http://coralx.ufsm.br/revce> consultado em 16.02.09.

⁴² Wilhelm Fugmann nasceu na Baviera, Alemanha, a 31 de março de 1886. Formou-se em Teologia Luterana em 1908 na sua cidade natal e em 1909 foi enviado à Ponta Grossa, onde por 41 anos dirigiu um templo luterano e fundou uma escola alemã junto à igreja. Além disso, organizou vários programas radiofônicos e escreveu um livro sobre a imigração e colonização alemã no Paraná, em língua alemã. Ao se aposentar foi morar em Joinville, Santa Catarina, vindo a falecer no dia 27 de março de 1954 em Piçarras (SC), mas foi enterrado no Cemitério São José em Ponta Grossa.



Pastor Wilhelm Fugmann

Fonte: NIEMEYER, Ernesto. Os alemães nos estados do Paraná e Santa Catharina. Curitiba: Empreza Editora Olivero, 1930, p.103.

Algumas famílias vindas de Santa Catarina, por já estarem habituadas à presença de um pastor em seu povoado, buscaram alguém para realizar o atendimento religioso na cidade de Curitiba.

Johann Friedrich Gaertner, um pastor que fazia alguns atendimentos itinerantes em algumas comunidades, (a saber, Morretes e Curitiba eram algumas delas) foi criando um vínculo com os fiéis evangélicos. O Pastor fazia os cultos mensais nas casas dos fiéis, que lhe pagavam a quantia de mil réis.⁴³



Pastor Johann F. Gaertner – Primeiro Pastor e professor da Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba

Fonte: NIEMEYER, Ernesto. Os alemães nos estados do Paraná e Santa Catharina. Curitiba: Empreza Editora Olivero, 1930, p.72.

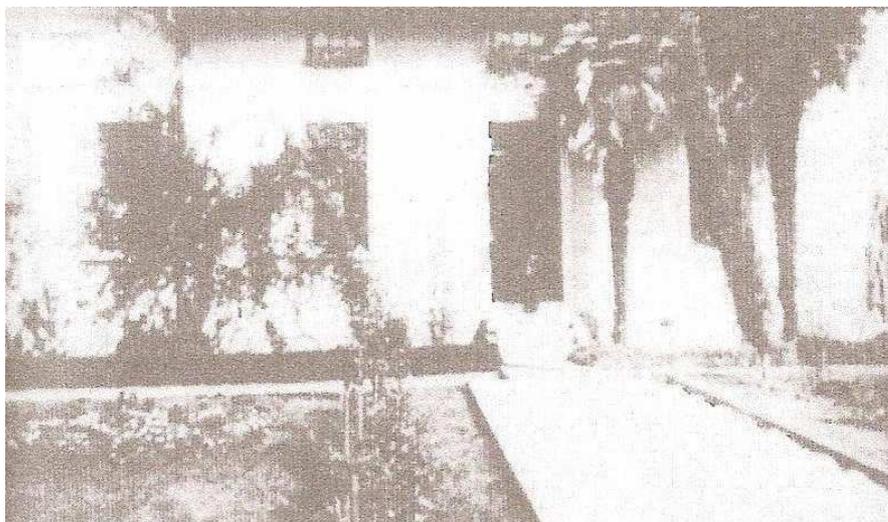
Johann F. Gaertner também atuava como professor e ensinava a língua alemã. Era necessário que fosse aprendido o idioma alemão, pois a bíblia dos protestantes fora traduzida para o alemão por Martinho Lutero e a mesma se constituía como a

⁴³ Segundo Souza, Apud Nadalin (2006)

fonte da religiosidade para os fiéis. O Pastor Gäertner deu início e prosseguimento às atividades educacionais e à tradição e mandamentos de Martinho Lutero⁴⁴.

Com a Comunidade Evangélica Luterana, ainda sem este nome configurado, ele se estabelece no atual bairro São Francisco no ano de 1866. Em pouco tempo, o referido pastor estava trabalhando, de forma irregular⁴⁵, ensinando as primeiras letras em alemão e sua escola é fechada.

As atividades da referida comunidade iniciaram no sótão da recém-construída casa pastoral, local que reunia a comunidade para seus atos religiosos. Este local foi o primeiro templo construído que abrigava não somente a fé dos imigrantes alemães, mas também um espaço de educação e a preocupação com a importância da questão educacional para seus filhos.



Casa Pastoral – 1873

Fonte: CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, 2000.

Desta forma, com a referida escola fechando, os pais enviaram para o Presidente da Província o seguinte requerimento:

Temos o prazer que o Revmo. Sr. Pastor Evangélico Johan Friedrich Gaertner segundo o nosso desejo, não tem se encarregado somente de ações da Igreja, mas tem prometido também educar e instruir os nossos filhos em conformidade com a religião e a moral, porém, o cura de nossa alma

⁴⁴ Precursor da Reforma Protestante na Europa, Lutero nasceu na Alemanha no ano de 1483 e fez parte da ordem agostiniana. Em 1507, ele foi ordenado padre, mas devido as suas idéias que eram contrárias as pregadas pela igreja católica, ele foi excomungado.

⁴⁵ Segundo VECCHIA (1998) a escola a qual o pastor ministrava as aulas funcionava de forma irregular por não estar de acordo cm a Legislação educacional vigente da época. Artigos 104 e 95 do Regulamento de 8 de abril de 1857. O Regulamento estabelecia que os colégios não-católicos que admitissem alunos católicos deveriam ter um professor desta religião que era a do Estado, sob pena de multa de 100\$000 e o fechamento da escola.

nisso foi impedido pelo sr. inspetor geral das escolas públicas [...] porém agora o sr. inspetor geral tem querido a nós comunicar que os nossos filhos, que na nossa precisão e abandono foram batizados por padres católicos, deviam ficar católicos e não pudessem chegar às nossas instruções evangélicas. (DEAP, Correspondência de Governo. Requerimentos, v.1, AP 269, fls. 185-188, 1867. In Vecchia, 1998, p. 5)

Um dos motivos alegados para o fechamento da escola era a forma promíscua do ensino, ou seja, salas mistas, com ambos os sexos. Em seguida, o próprio Pastor Gaertner enviou ao Presidente da Província um novo pedido de abertura da escola, tendo como justificativa que os meninos e meninas da religião protestante deveriam saber ler e escrever para poderem ler a Bíblia e aprender os preceitos do protestantismo.

E assim segue, segundo Vecchia, (1998, p.6)

Como servidor de Nosso Senhor e Salvador Jesus Cristo, tenho a obrigação de ensinar as filhas ainda mais de que os rapazes, antes de serem confirmados, na religião evangélica, em conformidade com a Bíblia Sagrada, e porque ainda não existe neste lugar uma escola alemã evangélica de instrução primária, acho também por o meu dever, de abrir para todos os filhos dos evangélicos uma escola de instrução primária, para que em geral recebam as instruções e a educação, que se pretende a eles a fim de poderem ser considerados membros dignos da comunidade evangélica (In DEAP, 1867).

Mesmo sem a aprovação do Inspetor Geral, a escola continuou seu funcionamento de forma irregular. Porém, com a morte do Pastor Gaertner vários pastores foram assumindo a função da fé protestante com a educação das crianças.



Membros da Comissão a cujo cargo ficou a construção da nova igreja da Communa Alemã Evangélica de Curitiba- década de 1870

Fonte: NIEMEYER, Ernesto. Os alemães nos estados do Paraná e Santa Catharina. Curitiba: Empreza Editora Olivero, 1930, p.73.

Como a casa pastoral era usada para os cultos, foi dado grande incentivo para a construção do templo para abrigar a *Comunna Evangélica*. Primeiramente, num estilo alemão, foi construída uma igreja em madeira, em 1876, o que era mais barato

para a época, pois as doações para a construção vieram dos próprios membros da comunidade. Como a estrutura era frágil, ela foi logo substituída por outra.

Desta feita, na década de 1890, especificamente em 1893, quando foi lançada a pedra fundamental, houve a construção de uma nova igreja para a comunidade. Erguida em estilo suíço, um edifício de tijolos e madeira à Rua Carlos Cavalcanti esquina com a Rua América (atual Rua Trajano Reis), tal templo foi utilizado como moradia do pastor e escola. (Souza, 2006)



Fotos da primeira igreja construída em estilo enxaimel, típico do sul da Alemanha (à esquerda) em 1876 e depois, em estilo gótico (à direita) em 1894.

Fontes: CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba. s/d

NIEMEYER, Ernesto. Os alemães nos estados do Paraná e Santa Catharina. Curitiba: Empreza Editora Olivero, 1930, p.73.

Segundo consta na IECLB⁴⁶, no seu link sobre a história da construção da Igreja do Redentor, vemos

Motivados pelo P. Borchard, quando de sua visita à Curitiba, os membros da comunidade doaram voluntariamente 2:000\$000 para a construção da igreja e da escola. O P. August Boecker, enviado em 1872, juntamente com os seis responsáveis pela diretoria da comunidade, decidiu construir primeiramente uma casa pastoral, em 1873, que era utilizada como igreja e escola[...] Por volta de 1872, uma comissão foi encarregada pela construção de um prédio de dois andares sendo a parte inferior prevista como igreja e a superior, como residência pastoral[...]

Sob a direção do engenheiro Wieland, foi construída a primeira igreja evangélica de Curitiba, inaugurada em 1881, para a qual a comunidade doou 5.000 Milréis e o governo brasileiro 2.500 Milréis, além do auxílio de correligionários no valor de 500\$000[...]. Como a Constituição Imperial proibia a construção de casas de cultos evangélicos como forma exterior de templo (torres e sinos), numa noite enluarada se construiu uma torre na igreja. De manhã ela estava pronta. O que uma vez estava construído, não podia ser arrancado [...].

A igreja, que funcionava juntamente com a escola, foi considerada uma construção não prática, mas bela, construída de madeira de pinheiro. Após cerca de anos de sua conclusão, a um custo de mais de 20 contos, observou-se que a madeira começava a apodrecer, demandando alta quantia em dinheiro para sua reforma. Observou-se durante todo o tempo em que a igreja estava sendo construída o momento era altamente favorável, havendo muito dinheiro. Na época uma igreja ainda era considerada como associação do germanismo, sem diferença de confissão. Hoje (1887) haveria tantas associações que perseguem o mesmo objetivo, principalmente a Associação de Canto, que exige todas as contribuições e sacrifícios, de modo que através disto, a construção da igreja se tornaria inviável. Ressaltou-se que quando da construção do templo de

⁴⁶ Fonte: <http://www.ieclbhistoria.org.br> acessado em 16.02.09.

madeira houve quem desejasse a sua construção em alvenaria, os tijolos custavam o dobro do que hoje. Embora o templo não constasse com sinos, possuía um harmônio [...].

Em 9 de fevereiro de 1893, ocorreu a colocação da pedra fundamental do novo templo, inaugurado em 1894[...]. Também uma nova torre precisou ser construída, uma vez que a torre antiga, de madeira de pinho, não muito resistente, teve de ser demolida por volta de 1884/1885 por motivos de segurança. Assim o templo não tinha mais a aparência de templo [...]. A construção do novo templo iniciara em 1892[...] e custou a quantia de 40 contos de réis. <http://www.ieclbhistoria.org.br> (acesso em 16.02.09)

Nos anos que seguiram, a escola continuou em pleno crescimento, abrigando inclusive alunos não-evangélicos e contando com a média de 360 alunos⁴⁷ no ano de 1892⁴⁸. Suas aulas eram ministradas em alemão e, aos poucos, a língua portuguesa foi sendo introduzida em diversas disciplinas.

De acordo com Vecchia⁴⁹

À primeira vista, o plano de estudos não diferia muito do proposto no artigo 2º do Regulamento de Instrução Pública de 1871, com exceção de língua alemã e canto. No entanto, segundo informação do inspetor geral, a língua portuguesa, apesar de constar do plano, não era ensinada. Sendo a escola vinculada à Comunidade Evangélica, tendo como alunos os filhos dos alemães protestantes e como único professor um pastor protestante, é presumível que o ensino fosse ministrado exclusivamente segundo os preceitos desta religião, pois para esta finalidade fora criada.

Ocorreu que, a boa organização da escola, seu nível de ensino e a maior liberdade religiosa atraiu parte da clientela alemã católica, e até mesmo alguns brasileiros também católicos que passaram a matricular seus filhos na escola da Comunidade Evangélica. A comunidade alemã ligada à Escola que já era heterogênea por congregar pessoas oriundas de diferentes regiões, profissões e nível sócio-econômico diferenciado, passou a conviver com a diferença religiosa dentro de sua própria escola. Os católicos começaram a exigir maior participação nos seus rumos, solicitando que ela fosse desvinculada da Igreja Evangélica. Após várias reuniões, o pedido foi aceito pelos membros da Comuna Evangélica. Em julho de 1884, foi formada uma nova Associação Escolar desvinculada da Igreja Evangélica. A escola, sob a denominação “Escola Alemã”, agora vinculada indistintamente a toda comunidade alemã radicada em Curitiba, passou por mudanças profundas. Houve renovação no corpo docente; a direção ficou com o professor Paul Issberner, vindo de Joinville, sendo que a comunidade era representada por um Conselho Escolar.

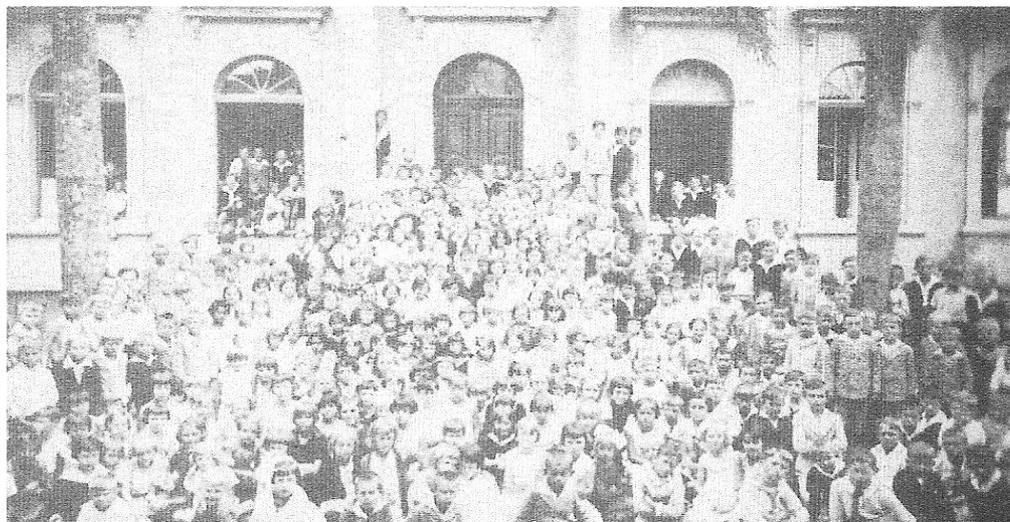
Sob a nova orientação, a Escola Alemã adotou a filosofia de incentivar, de forma explícita, a preservação dos valores da cultura alemã, enfim, o “espírito alemão” (1998, p.6)

A então denominada Deutsche Schule não parava de crescer e em 1910 contava com 500 alunos.

⁴⁷ CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, 2000

⁴⁸ Idem

⁴⁹ Apud Seyferth.



Visão da pátio interno do Colégio Progresso

Fonte: CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, 2000

Até que em 1913⁵⁰, devido à necessidade de ter uma escola com o ensino religioso como base, acontece uma cisão na comunidade. Parte dela funda uma pequena comunidade chamada Christuskirche – Pequena Igreja, que reunia pessoas mais simples e pobres e tinha como princípio a religiosidade luterana.

A Deutsche Schule teve seu nome mudado para Colégio Progresso, porém era popularmente conhecida como a Deutsche Schule – Escola Alemã (Souza, 2006).

Mesmo tendo funcionado durante a 1ª Guerra (1914-1917), teve paralisada suas atividades em 1917 por um ano, por ordem do Dr. Enéas Marques, então Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, através do Código de Ensino de 1917 instituído pelo Decreto n. 17 de 09.11.1917, devido às manifestações populares e depredamento do prédio da escola pelos populares (Souza, 2006).



Colégio Progresso inaugurado em 1892. Fontes: CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, 2000; NIEMEYER, Ernesto. Os alemães nos estados do Paraná e Santa Catharina. Curitiba: Empreza Editora Olivero, 1930, p.73.

⁵⁰ Idem

Finda a guerra, a comunidade custeou os reparos para os danos causados no prédio da escola, bem como ao seu mobiliário e material escolar. Concomitantemente, os membros da Sociedade Escolar solicitavam junto ao governo, nova licença para a reabertura do Colégio, o que ocorreu no final de 1919, com o prejuízo no número de matrículas, consideravelmente inferior ao que se tinha anteriormente. Enquanto ficara fechada, seus alunos foram matriculados em outras escolas (Souza, 2006).

Nos anos que seguiram, o Colégio retomou um ritmo de crescimento e fortalecimento, cumprindo as normas do estado paranaense e contribuindo para a formação dos filhos de imigrantes alemães e crianças brasileiras.

Com a 2ª Guerra, novamente o colégio foi fortemente perseguido, devido ao Movimento de nacionalização do ensino iniciado com o Estado Novo⁵¹. Mais uma vez o Colégio teve suas atividades paralisadas em 1938.

Em 1940 é aberto um novo Jardim de Infância e após a 2ª Guerra, em 1948, uma nova escola é fundada pelo Pastor Heinz Soboll.

⁵¹A legislação federal concernente à nacionalização do ensino começou com o Decreto nº. 406, de maio de 1938, dirigindo-se diretamente às escolas étnicas. Foi decretado que o material usado nestas escolas fosse em português, que os professores e diretores de escolas fossem brasileiros natos, que nenhum 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 ainda o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos. Em 10 de dezembro de 1939, o Presidente da República assinou outro Decreto, de nº. 1.006, estabelecendo que o Ministro da Educação procedesse a uma censura em todos os livros usados na rede de ensino elementar e de 2o Grau. Todavia, o decreto de nacionalização mais importante talvez tenha sido o de nº. 1.545, de 25 de agosto de 1939. Instruíam-se os Secretários de Educação, nos estados, para construir e manter escolas em área de colonização estrangeira, para estimular o patriotismo por parte de estudantes, para fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras e para intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. Proibia-se expressamente que alguma escola fosse dirigida por estrangeiro e que se fizesse uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Ordenava-se ainda que a educação física nas escolas fosse colocada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região. Em 8 de março de 1940, o Decreto nº. 2.072 criava a Organização da Juventude Brasileira, tornando-a obrigatória para todas as escolas. Jovens de 11 a 18 anos deveriam submeter-se à educação física como instrumento importante para uniformizar diferenças étnicas por meio de exercícios físicos em comum. Em 3 de setembro de 1941, o Decreto Federal nº. 3.580 proibia tanto a importação de livros-texto de língua estrangeira para o ensino elementar como sua impressão em território nacional (Dalbey, 1969, p. 199- 202). Além disso, os diversos estados com escolas de imigrantes ainda tiveram legislação complementar específica para encaminhar a nacionalização do ensino (Kreutz, 1994b, p. 45-46). Citado por KREUTZ. In http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_11_LUCIO_KREUTZ.pdf acesso 3 de outubro de 2008



Pastor Heinz Soboll
 Fonte: CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, 2000

Esta foi denominada “Escola Evangélica de Curitiba”. Mais tarde, em 1952, “Ginásio Martinus” e posteriormente, “Colégio Martinus” no mesmo ano, em homenagem ao reformador Martin Lutero e com a implantação do curso científico.

Em 1968, o Colégio Martinus ampliou suas instalações, onde funciona até o presente momento, já oferecendo educação pré-primária, ensino primário e ensino médio (ginasial e colegial) ⁵².

No final da década de 1960 e início da década de 1970, procedeu-se à abertura dos cursos profissionalizantes como o de formação de professores⁵³ especificamente. Tal processo, tudo leva a crer, seria o principal formador de futuros educadores que atuariam no próprio Colégio.

Este colégio se insere no ideal dessa Comunidade, que é o de “*tornar os cidadãos exemplares e culturalmente capacitados*”⁵⁴. Tal ideal colheu e ainda colhe frutos de sua experiência e de dedicação quanto à educação.

O Curso de formação de professores em nível médio foi criado pelo Decreto Estadual n. 13.302 de 4 de dezembro de 1968, com denominação de Escola Normal Colegial Martinus em regime experimental, cujo ato oficial deu-se em 1970 com a

⁵² De acordo com Lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961.

⁵³ A respeito disso encontramos reportagens de jornal do ano de 1970, com os títulos: “Gazeta do Povo – ‘Transformação no Colégio Martinus’ (11 de outubro de 1970) sobre a abertura de turma do Normal”; e “Diário do Paraná – ‘Martinus vai dar Formação prática para a vida do Lar’ (11 de outubro de 1970) e do mesmo jornal ‘ Uma nova Escola Normal Martinus surgirá em 1971’ (3 de setembro de 1970), sobre a nova perspectiva do curso Normal no Colégio Martinus.”

⁵⁴ CELC – Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, 2000

autorização para execução do plano experimental do curso normal através de Resolução n. 48, de 15 de dezembro de 1970, do Conselho Estadual de Educação.

O Curso Normal teve reconhecimento através do Decreto Estadual n. 662 de 17 de agosto de 1971⁵⁵, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4.024/61). Acompanhou o período de transição da lei que entrou em vigor em 1971, (Lei n. 5.692/71).

Os cursos de Formação de Professores (Normal e Magistério) do Colégio Martinus, objeto de estudo desta dissertação, estiveram em funcionamento na cidade de Curitiba de 1968 até a década de 1990, tendo sido formada sua última turma de Magistério, no ano de 1998.

Consta como data efetiva de cessação das atividades do Magistério, autorizado pela Secretaria Estadual de Educação, em 14/05/2004, retroativo a 2001, sob o Parecer 750/2004 CEF.

Em 1973 foi realizado um levantamento junto aos integrantes da comunidade, intitulado 'Diagnóstico da Comunidade'⁵⁶, solicitado pelo Conselho Estadual de Educação, atendendo à Deliberação n. 27.172, no qual foi descrita a comunidade que seria atendida, bem como as suas condições econômicas e educativas, em conformidade com a Lei n. 5.692/71.

Têm-se, portanto, a caracterização do público que seria atendido na referida Instituição educacional, por meio da qual seria efetivada toda a proposta educacional do Colégio.

Na década de 1980, o Colégio tem a expansão de atendimento, com a abertura de uma subsede em outro bairro de Curitiba. Tal expansão proporcionou maior afirmação de seus princípios religiosos e pedagógicos.

1.6 Anos de 1990 – Outras perspectivas

Na década de 1990, o Colégio Martinus continua em pleno crescimento e fortalecimento de seus princípios filosóficos e pedagógicos.

A partir de material de divulgação do próprio colégio (anexo I) vemos destacadamente no seu histórico que são colocados como objetivos do colégio, no

⁵⁵ Regimentos Internos do Colégio Martinus, 1975 p. 3-4; 1976 p. 4-5 e 1987 p 1-2, mimeografado.

⁵⁶ Regimentos Internos do Colégio Martinus, 1975 p. 3; 1976 p. 4-5 e 1987 p 1, mimeografado.

que tange sua filosofia e princípios próprios – ligados à religiosidade – “o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e da integridade do indivíduo, na perspectiva de que possa ser agente ativo na formação de uma sociedade melhor”.

Ainda, o Colégio traz o embasamento de suas propostas e filosofias educativas ancoradas na fé e no comprometimento do ser humano com relação a si, aos outros e ao meio ambiente do qual faz parte.

Traz no bojo de sua metodologia, ou seja, como ideário de formação, o ideal de que cada indivíduo constrói seu conhecimento, apropriando-se dele e estabelecendo novas relações com as aprendizagens, que são desenvolvidas a partir da vivência de situações do cotidiano. Entende-se que problematizando as situações e tendo o professor como mediador dos conhecimentos, os alunos possam desenvolver-se e apropriar-se da aprendizagem de forma significativa.

Este é um momento do colégio em que temos claro que a preocupação é de informar a população em geral o quanto ele evoluiu, deixando de ser da tendência tradicional e marcando seu espaço com uma tendência pedagógica muito influente e difundida na década de 1990, que é o construtivismo.

Neste momento, as reportagens que encontramos da referida década retratam um colégio moderno, com preocupação com a aquisição do conhecimento do aluno de forma ampla e geral, onde o próprio aluno é o protagonista da sua aprendizagem.

Algumas das reportagens retratam um colégio com formação integral, como é o texto da propaganda, veiculada no Jornal Estado do Paraná, onde consta

Da educação Infantil à preparação para a Universidade, o aluno é incentivado a participar ativamente da construção do conhecimento. Este processo é desenvolvido através da utilização de novas tecnologias, da manutenção dos valores e princípios familiares e da preocupação com o desenvolvimento emocional, intelectual e psicológico do aluno. (Jornal Estado do Paraná, 3 de novembro de 1996, p. 21, caderno especial)

Ainda na década de 1990, o Colégio Martinus completa 50 anos de existência e são veiculadas diferentes matérias em jornais da cidade⁵⁷, contando de forma

⁵⁷ Jornais: Gazeta do Povo de 24 de agosto de 1994 “Martinus conta a história da família e da escola em vídeo”; Gazeta do Povo de 28 de junho de 1995 “Imóvel histórico abriga a nova sede administrativa do Martinus”; Gazeta do Povo de 15 de setembro de 1996 “Coral de 53 crianças lança seu primeiro CD” [Coral do colégio Martinus – comemorativo]; O Estado do Paraná, de 3 de novembro de 1996 “Martinus investe no relacionamento humano”; O Estado do Paraná de 3 de novembro de 1996 “Ensinando a aprender, o Colégio Martinus prepara a criança para os desafios da vida [...]”;

resumida o seu histórico – desde os tempos remotos do Colégio Progresso – para que se tenha conhecimento da sua trajetória e possa ser percebida a sua importância e evolução.

Desta forma, merece destaque que, no ano de 1998, o mesmo do aniversário de 50 anos do colégio, forma-se a última turma de Magistério, encerrando-se um ciclo de formação de professores, muitos dos quais atuaram no colégio e fizeram a sua história.

No próximo capítulo, enfatizaremos o ideário pedagógico instituído pelo colégio, bem como elementos abstraídos de seus regimentos acerca da formação de professores, para configurar a característica educativa promovida pelo Colégio Martinus.

CAPÍTULO 2 - IDEÁRIO EDUCATIVO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para trazer o ideário educativo do colégio, utilizamos dados contidos em três Regimentos aos quais tivemos acesso, correspondentes aos anos de 1975, 1976 e 1987. Importa referir que cada um deles contém um pequeno histórico do Colégio e dados obtidos de um Relatório do ano de 1971.

2.1 Ideários educativos do Colégio Martinus

Por ideário educativo estamos entendendo o modo pelo qual as lideranças educacionais dessa instituição concebem a educação a ser nela ministrada, com vistas às suas finalidades e objetivos.

Para efeito de análise desses dados vamos considerar as finalidades e objetivos na ordem de prioridades indicadas em artigos, desde os quais estão descritas tanto as finalidades quanto os objetivos. Nesse sentido temos no Regimento de 1975: *o Colégio Martinus tem por finalidade proporcionar a formação integral de 1º e 2º graus, dentro dos princípios evangélicos e da legislação vigente* (Art. 2º - Capítulo II – Das Finalidades, Regimento, 1975, p. 5). O que podemos depreender desse trecho se dá em duas perspectivas: a primeira, refere-se à idéia de formação integral vinculada à Lei 5.692 cujo art. 21, afirma: *o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente* (BRASIL, lei 5692/71, Capítulo III: Do Ensino de 2º Grau). No caso deste Regimento, a formação integral também é estendida para o ensino de primeiro grau, já que essa Lei não inclui a perspectiva de formação integral para o ensino de primeiro grau quando trata deste no capítulo II. Em termos de forma, diferentemente do Regimento indicado anteriormente, o ano de 1976, traz as finalidades da escola não sob a forma de artigos isolados, mas em apenas um, o Art. 2º, distribuído em sete alíneas, sendo a primeira delas destinada a *proporcionar a formação integral do educando, a nível de 1º e 2º graus* (Art. 2º, Capítulo II – Das Finalidades, Regimento, 1976, p.).

Lembramos que os dois primeiros Regimentos (1975 e 1976) são elaborados no contexto de ditadura militar. Embora o segundo não seja diferente, já se acenavam sinais de abertura política. No interior do regime de exceção a chamada reforma educacional (Lei 5692/71), de perspectivas modernizadoras, viria, no dizer

de Saviani (1986), na verdade conservar o que já existia, já que não houve ruptura no plano educacional, diferentemente do que houvera no político, justamente por haver continuidade no plano econômico. A isso ele denomina de modernização conservadora. O processo de industrialização já estava consolidado e a Reforma veio apenas para referendar o que existia na mesma proporção em que iria situar o aparelho escolar na orientação de seu caráter de reprodutor das relações sociais de produção. Comunga da idéia de Saviani (1986), do ponto de vista da continuidade do modelo econômico, Paul Singer (1989), para quem não houve transformações revolucionárias no modo de produção capitalista, apenas mudanças nas regras do jogo, o que decorreria de alianças entre classes e frações de classes, de necessidades emergentes do modelo de produção e de mudanças econômicas internacionais.

Mas, de maneira diferente dos Regimentos de 1975 e 1976 as finalidades educativas estão assim postas no regimento do Colégio Martinus do ano de 1987:

Art. 4º - São finalidades do Colégio Martinus:

- I. Levar o jovem à verdade evangélica, consciente de seus deveres para com Deus e o próximo, como cristãos;
- II. Proporcionar a formação integral do educando:
 - desenvolvendo o senso crítico e a consciência da necessidade de participação no trabalho e na formação do bem comum;
 - desenvolvendo a iniciativa e a criatividade;
 - desenvolvendo a integridade, o respeito a si próprio, para que possa sentir o mesmo respeito pelo outro (Regimento, 1987, p. 4).

Observa-se que nesse Regimento as finalidades são referidas no art. 4º e a primeira delas é dedicada à *verdade evangélica, consciente de seus deveres para com Deus e o próximo, como cristãos*. Esta é a primeira finalidade, estritamente articulada ao caráter confessional da instituição. A formação integral está mais bem explicitada do que nos Regimentos anteriores, por se referir ao desenvolvimento de senso crítico e de consciência do aluno sobre a necessidade de participação no trabalho e na formação do bem comum, bem como de consciência crítica e criatividade e de valores como integridade, respeito por si e pelos outros. Neste sentido, os aspectos a considerar na formação levando em conta uma formação integral estão bem demarcados, ao mesmo tempo em que deveres para com Deus e respeito por si e pelos outros, parecem ratificar a relação entre preceitos religiosos nos quais se assenta a instituição. Esses deveres estão também indicados no

regimento de 1976, somente com algumas alterações. Assim temos: levar o jovem a uma vida conforme as verdades evangélicas, consciente de seus deveres para com Deus e o próximo, como cristão.

Importa dizer que a idéia de educação integral foi defendida pelos Pioneiros da Educação no Manifesto de 1932. Romanelli (1995) traz um trecho desse documento onde consta o seguinte

Do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado, que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a desempenhar com a cooperação de todas as instituições sociais (Cfr. p 147)

A reivindicação de formação integral é feita para o Estado que deveria assumi-la. No caso deste estudo, essa instituição religiosa também a assume por força de Lei e vai, tudo indica, aos poucos imprimindo seu entendimento sobre o significado da formação integral.

Por sua vez, o formato de educação integral que ora trazemos como aspecto de formação do Colégio Martinus, também pode estar ancorada na integralidade do ser humano, dizendo respeito à formação religiosa, moral, acadêmica e também na de cidadãos partícipes da sociedade de que fazem parte.

Aliás, a compreensão de educação integral, numa perspectiva mais ampla já havia sido contemplada na primeira LDB, a de 4024/61 que, no artigo 1º, refere como sendo um dos Fins da Educação Nacional, *o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum*. (BRASIL, LDB 4024/61, p. 132). Nessa Lei, o entendimento de educação integral ao ser vinculado à idéia de personalidade humana, a situa, sem dúvida, muito mais próxima da reivindicação contida no Manifesto. Certamente, por trazer elemento oriundo de compreensões psicológicas, como é o caso do desenvolvimento da personalidade humana, diferente, tudo leva a crer, da idéia contida na Lei 5692/71, que se aproxima mais do ideário de formação para o trabalho de ênfase tecnicista.

A segunda perspectiva se refere à vinculação da formação integral à formação para o trabalho e o Ideário da Educação Nova, principalmente nos dois últimos Regimentos, o de 1976 e 1987. Esse ideário pode assim ser identificado, no Regimento de 1976, ainda no universo das finalidades

- I- levar o educando a descobrir suas tendências e aptidões no sentido de possibilitar-lhe realização plena pessoal e profissional;
- II- **integrar o jovem no seu meio social**, tornando-o capaz de assumir nele, como membro responsável, uma função específica;
- III- desenvolver no aluno o espírito de **iniciativa e criatividade**;
- IV- oferecer ao discente permanente contato com as **experiências e progressos científicos**, incentivando-o à **pesquisa e experiência** em todas as áreas do saber humano;
- V- desenvolver no educando o **espírito crítico** e a consciência da necessidade de **participação no trabalho** e na formação do bem comum. (REGIMENTO, 1976, p. 6, grifos nossos).

Nas finalidades contidas no Regimento de 1987 o ideário é praticamente incorporado do Regimento anterior, como se vê em

- I. Levar o jovem à verdade evangélica, consciente de seus deveres para com Deus e o próximo, como cristãos;
- II. Proporcionar a formação integral do educando:
 - desenvolvendo o **senso crítico** e a consciência da necessidade de participação no trabalho e na formação do bem comum;
 - desenvolvendo **a iniciativa e a criatividade**;
 - desenvolvendo a integridade, o respeito a si próprio, para que possa sentir o mesmo respeito pelo outro;
- III. Levar o educando a descobrir suas tendências e aptidões no sentido de possibilitar-lhe realização plena pessoal e profissional;
- IV. **Integrar o jovem ao meio social**, tornando-o responsável e capaz de assumir funções específicas;
- V. Oferecer permanente contato com **experiências e progressos científicos, incentivando-os à pesquisa e à experiência** em todas as áreas do saber humano. (REGIMENTO, 1987, Art. 4º, p. 4- grifos nossos).

Denominaremos os trechos grifados em negrito de orientações e/ou princípios decorrentes do pensamento escolanovista, em que a experiência adquire centralidade, concomitantemente à condição biológica que se conforma em relação com o meio social, presente nos dois Regimentos. *A experiência, conceito básico da filosofia deweyana, significa a “interação do organismo e do meio ambiente, que redundando nalguma adaptação para melhor utilização deste pelo meio ambiente”.* (CUNHA, 1994, p. 30). As condições de ambiente promovem e facilitam os processos interativos sociais que se encarregam de moldar o ser biológico em processo de acomodação social permanente, que não ocorre de modo passivo. (Cfr. idem).

Destaque-se que no processo de interação e meio ambiente as relações são estabelecidas pelo ser por meio do conhecimento. Daí os entendimentos de criatividade e iniciativa, por exemplo. Estas duas idéias podem assim ser resumidas

O conceito de experiência que se encontra imbricado na concepção deweyana de educação constitui elemento fundamental do método para se aprender de modo inteligente, pois o ato de pensar começa justamente com a experiência. O educando deve ser posto no interior de uma situação que o leve a fazer alguma coisa; o resultado desse esforço fará com que algo novo se acrescente ao aprendiz. O pensamento tem início a partir da interação entre a energia do aluno e o material manipulado. Ao ensinar uma matéria escolar, qualquer que seja ela, o professor não deve nunca dispensar previamente a experiência pessoal e direta dos alunos com o assunto em questão; deve dar a eles algo “para fazer” e não algo “para aprender”, o que quer dizer coloca-los em ação de maneira que possam refletir sobre as relações envolvidas no objeto de estudo (...) O postulado deweyano no caso diz que os educandos devem ser colocados diante de ‘problemas’(....). (Idem, p. 53).

Por outro lado, o pensamento de Dewey incentiva à promoção das relações sociais por meio do fomento ao seu caráter democrático associativo: *o mundo deweyano é associativo, formado por pessoas que agem por interesses comuns; nele prevalece a responsabilidade individual* [...]. (idem, p. 67).

A promoção da descoberta pelo aluno de suas tendências e aptidões, sublinhadas nos trechos dos dois Regimentos, pode ser considerada como influência da psicologia comportamental, presente na Lei 5.692/71, justamente por encontrar-se vinculada à condição de formação para o trabalho (Art. 5º, & 2º).

Outro aspecto importante a considerar em termos de ideário contido nesses documentos, refere-se ao Ensino religioso. No Regimento de 1975, consta

Art. 3º - O ensino religioso é parte integrante das atividades do estabelecimento e será de responsabilidade dos pastores da Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba.

O enunciado demarca os limites de abordagem do ensino religioso, obviamente relacionado aos limites da confissão luterana. Corresponde, certamente, à abrangência e, ao mesmo tempo, ao limite indicado à época pela legislação educacional em vigor, qual seja: *o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus*. (BRASIL, Lei 5692/71, p. 96). Neste caso, embora não se trate de uma instituição oficial, a Lei a legitima pelo caráter confessional, para o qual ela não aponta restrição alguma. Certamente esse ensino estaria articulado com princípios

da própria IECLB⁵⁸ que traz alguns aspectos a serem levados em consideração, e que traduzem os princípios presentes no Colégio nessa época. A partir da extinção da Federação Sinodal⁵⁹, responsável pelos sínodos⁶⁰ presentes em grande parte do Brasil, é constituída a Igreja de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), a qual divide os seus distritos pela regionalização. Em princípio, as instituições religiosas e educacionais desta federação passam a ter um mesmo direcionamento quanto à profissão de fé, e conseqüentemente, quanto às suas verdades evangélicas.

Por verdades evangélicas, podemos indicar alguns princípios que estão presentes no documento da IECLB, denominado: “Discipulado permanente – catecumenato permanente”, aprovado no IX Concílio Geral da Igreja em 1974. Constatou-se que era necessário envolver as pessoas num processo de aprendizagem permanente e confronto com o Evangelho, o que oportunizaria a participação da vida em comunidade, por meio da atuação na igreja e com a ação responsável no mundo em todos os sentidos. Vemos a presença de alguns preceitos. São eles:

Teologia orientadora, concepção fundamental do trabalho na igreja e desencadeamento de um processo de ação concreta. Também vemos transmitir os ensinamentos de Jesus; aprender não só com o conteúdo, mas com o próprio ato, assimilação; a educação pertence intrinsecamente ao aspecto da maturação; aprender o cumprimento da missão cristã. (IX Concílio Geral da Igreja, 1974, s/ página)

⁵⁸ Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

⁵⁹ Em 1946 foi criada a Faculdade de Teologia em São Leopoldo/RS. Trata-se de um empreendimento comum de todos os sínodos. As conversações necessárias para atingir o objetivo contribuíram para aproximar as lideranças sinodais ao ponto de constituírem no dia 26 de outubro de 1949 a Federação Sinodal. A questão de fundo dizia respeito à necessidade de uma ruptura por parte das comunidades com a “teologia da etnicidade” (vínculo estreito entre igreja e germanidade). Tornara-se urgente a formulação clara de uma confissão de fé. <http://www.luteranos.com.br/categories/Quem-Somos/Nossa-Historia/Presente-no-Brasil/Federacao-Sinodal/>. Acesso em 18.03.09

⁶⁰ A função dos sínodos foi a de coordenar a caminhada comum das comunidades e estabelecer trabalhos conjuntos. Neste sentido foram importantes as atividades dos pastores itinerantes que percorriam regiões em que havia a presença de evangélicos sem atendimento regular. Some-se a isso a atuação na área diaconal (asilos, orfanatos, maternidades e hospitais) e educacional (formação de professores e produção de material didático). Há o trabalho voltado para as mulheres (Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélica – OASE) e também para a juventude (Juventude Evangélica - JE). Os Sínodos abrangiam comunidades da Bahia ao Rio Grande do Sul e cada um tinha características confessionais próprias. Tinham em comum o acompanhamento e assistência espiritual dos evangélicos luteranos na sua maioria imigrantes e/ou seus descendentes em seu processo migratório interno no Brasil. As duas grandes Guerras Mundiais afetaram e dificultaram muito o trabalho das comunidades e dos sínodos. Neste período que vai até a II Guerra Mundial a maior parte do trabalho pastoral era desenvolvido em língua alemã. Os Sínodos procuraram ser porta-vozes dos interesses das comunidades frente às autoridades brasileiras. A II Guerra Mundial e os seus desdobramentos serão decisivos para uma articulação mais estreita entre os sínodos com vistas a uma integração nacional. <http://www.luteranos.com.br/categories/Quem-Somos/Nossa-Historia/Presente-no-Brasil/Formacao-dos-Sinodos/> acesso 18.03.09.

As verdades evangélicas no documento acima referido, também estão descritas como:

a) Só pode haver aprendizagem conjunta de todos; b) as diferenças não justificam nem permitem o domínio de uns sobre os outros; c) princípio a igualdade de todos; d) aprendizagem cristã num forte cunho comunitário; e) ter como meta o autêntico culto a Deus no mundo; f) necessita de estrutura que favoreça a comunhão da comunidade; g) comunhão básica: encontro e convívio social dos membros. (IX Concílio Geral da Igreja, 1974, s/ página)

Ainda no referido documento, encontramos os aspectos didático-pedagógicos.

Didática é a forma em que promovemos a aprendizagem conjunta, forma esta que deve ser evangélica assim como devem ser os métodos e os modelos da organização de nosso convívio em comunidade. Também a didática é transparente para o que somos e confessamos. (IX Concílio Geral da Igreja, 1974, s/ página)

Nota-se que a didática é compreendida de modo bem amplo e, ao mesmo tempo deve: levar o homem a tornar-se ele mesmo sujeito de sua aprendizagem; oportunizar o despertar de potencialidades, capacidades criadoras e carisma; integração do indivíduo na comunidade; aprendizagem cristã com caráter dialogal; o ensino cristão deve ser ligado ao contexto social; ter liberdade, recusando-se a manipulação (Cfr. IX Concílio Geral da Igreja, 1974), como é possível ver nos regimentos anteriormente referidos.

Os pontos elencados acima levam em consideração o discipulado e também a educação cristã sob preceitos da IECLB. São essas bases que orientam as ações tanto da Igreja quanto da escola. Na perspectiva do colégio veremos os objetivos⁶¹ para os anos de 1975 e 1987. No do ano de 1987 temos:

Art. 2º É objetivo geral do Colégio Martinus, o desenvolvimento integral da pessoa em suas dimensões psico física, afetiva e intelectual, moral e religiosa à luz do Evangelho e das Orientações da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.

Art. 3º São objetivos específicos do Colégio Martinus:

- I. Construir uma verdadeira comunidade educativa cristã.
- II. Assumir uma visão cristã do homem, da vida, do mundo e da educação, dentro de uma unidade e coerência interna de opção luterana, nas relações pessoais e nas atividades educativas.
- III. Explicitar Jesus Cristo Libertador e os valores evangélicos, sobretudo a filiação divina e a fraternidade na justiça libertadora.
- IV. Atuar, a partir do meio social em que se encontra inserido, no sentido de transformar cristãmente este mesmo meio, na ética da justiça libertadora.

⁶¹ No Regimento de 1976 não constam os objetivos gerais nem específicos da Instituição.

V. Criar e dinamizar internamente mediações de participação para se chegar à comunhão que liberta e leva a libertar numa experiência piloto de “civilização do amor”.⁶² (Regimento Interno do Colégio Martinus, 1987, p. 3-4, mimeografado)

Importante notar que os objetivos não estão articulados com as finalidades indicadas no Regimento do mesmo ano, a não ser quando se trata de formação integral, mas sumamente articulada às indicações e/ou compreensões de natureza confessional evangélica luterana. Certamente isso se deve à flexibilização política do Regime Militar que, a essas alturas já começava a arrefecer no interior das instituições educativas, principalmente as de cunho privado.

No Regimento Interno de 1975, os objetivos são apresentados da seguinte forma:

Capítulo III – Dos Objetivos

Art. 5º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Lei 5692, art. 1º §1º).

Art. 6º - São objetivos do Colégio Martinus:

- a) proporcionar **a formação integral** ao educando;
- b) levar o jovem a se auto descobrir, estimulando suas tendências físicas, morais e intelectuais, possibilitando-lhe, assim, o encontro de sua **vocação e aptidões**;
- c) **integrar o jovem no seu meio social**, tornando-o capaz de assumir nele, como membro responsável uma função específica;
- d) desenvolver no aluno o **espírito de iniciativa e criatividade**;
- e) oferecer ao discente permanente contato com **as experiências e progressos científicos, incentivando-o à pesquisa e experiência** em todas as áreas do saber humano;
- f) desenvolver no educando o **espírito crítico** e a consciência da necessidade de participação no trabalho e na formação do bem comum;
- g) levar o jovem a uma vida conforme as verdades evangélicas, consciente de seus deveres para com Deus e o próximo, como cristãos. (p. 5-6, grifos nossos)

Nos objetivos deste Regimento, vê-se bastante articulação com as finalidades anteriormente analisadas. Levando-se em conta o ano no qual foi elaborado, ele prima mais para um atendimento legal do que confessional. Dessa maneira, os objetivos buscam atender aos ditames da Lei 5692/71, mas também trazem princípios da Educação Nova. Assim, o caráter tecnicista pode apenas ser depreendido do teor do objetivo geral dessa Lei, como por meio da dimensão da sondagem de aptidão para formação para o trabalho.

⁶² Podemos entender como civilização do amor, a concretização do Reino de Deus na Terra. Fonte: www.pjmaringa.com.br/pastoral/pastoraldajuventude.htm - 78k, acesso em 18.03.09.

Por um lado, as qualificações subentendidas nas finalidades e objetivos do Colégio, constantes nos Regimentos, podem ser entendidas como voltadas para a “qualificação básica” (Germano, 1994). Desta forma, a qualificação básica seria para esse autor, a capacidade de aprendizagem de habilidades básicas tais como “ler, escrever, questões linguísticas, conhecimentos básicos sobre tecnologias e instituições, operações matemáticas fundamentais” (Germano, 1994). Para o autor, estas questões são básicas para que o indivíduo possa ser inserido no mercado de trabalho e desta forma ser partícipe da mão de obra industrializada.

Por outro lado, o colégio, ao sobressair-se nos princípios de elevação de verdades e participação cristã luterana, manifesta um antagonismo porque, ao mesmo tempo em que era preciso pensar no próximo de forma cristã, a sociedade capitalista, por meio do Estado, exigia um indivíduo bem preparado para atuar no mercado de trabalho.

No Regimento de 1975, na seção destinada à constituição e deveres da Congregação do Colégio, ao contrário dos Regimentos anteriores, nos quais não há indicação sobre a Congregação, temos o seguinte

Seção I – da Congregação

Art. 7º A Congregação é o órgão superior e de última instância em assuntos didáticos e pedagógicos, do estabelecimento.

Art. 8º A Congregação será constituída pelo Diretor Gral, Diretores Auxiliares, Coordenador do Curso Normal e de todos os professores em exercício no estabelecimento.

[...]

Parágrafo 2º: É dever de todo professor participar das reuniões da Congregação.

Art. 9º O Diretor geral do estabelecimento é o presidente da Congregação, com direito unicamente ao voto de desempate, e, nesta função, será substituído pelo diretor auxiliar ou professor que designar.

Art. 10 É da competência da Congregação:

a) sugerir medidas de interesse para o ensino;

[...]

d) zelar pela adequada orientação espiritual do estabelecimento;

e) fixar os direitos e deveres bem como normas de conduta do corpo docente e dos alunos.

Art. 11 A reunião da Congregação será convocada pelo Diretor Geral com pelo menos 48 horas de antecedência.

Art. 12 A congregação reunir-se-á, obrigatoriamente, antes do início do ano letivo, no final do 2º semestre e, extraordinariamente, por iniciativa do Diretor Geral ou quando $\frac{2}{3}$ (dois terços), pelo menos, de seus membros o requererem.⁶³

Observa-se que na composição dessa seção, não há presença de alunos, mas essa instância já dá sinais de gestão democrática nessa instituição. Nota-se

⁶³ Os demais itens constantes dos regimentos estão anexos no final deste trabalho.

que a abrangência administrativa de suas funções, não se restringe especificamente a esta, mas ao caráter deliberativo também sobre definição de normas de conduta para alunos e professores. A existência da congregação é um indicativo do processo de democratização que começa a perpassar as relações administrativas dessa escola em nível micro que, em âmbito macro social já se fazia sentir. O trecho a seguir extraído de Germano (1994) é elucidativo a esse respeito

No âmbito do projeto hegemônico em foco, no entanto, a democratização do ensino não dizia mais respeito à gestão participativa e transparente do aparelho escolar, à livre circulação de idéias, ao exercício da cidadania – embora este fosse um dos objetivos da LEI 5692/71 - , porém assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento no número de anos de escolaridade obrigatória, da adoção de dispositivos [...] A propalada democratização assumia, assim, uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores[...] (1994, p. 168)

Indicados alguns dados sobre o ideário que orientaria a formação dos alunos do Colégio Martinus, por meio daqueles três documentos passaremos a seguir a uma apreciação sobre a formação de professores, instituída nos anos de 1960.

2.2. Formação de professores

Como já referido no primeiro capítulo desta dissertação, o curso de formação de professores do Colégio Martinus foi criado nos fins dos anos de 1960, tendo obtido reconhecimento no mês de agosto de 1971, sob a égide da Lei 5692/71.

Na esteira do ideário de formação, há que termos presente o fato de que aquelas finalidades ou objetivos anteriormente analisados, diziam, obviamente, respeito também à formação de professoras.

Por ter sido criado, ainda que de modo experimental, embrionariamente esse curso esteve sob base legal da LDB 4024/61. Estabelecia essa Lei sobre o Ensino Normal, até então denominado

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, LDB 4024/61, p. 152)

Segundo ainda essa Lei, a formação docente para o ensino primário seria feita

- a). em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b). em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.(idem)

O curso normal do Colégio Martinus atendia a alínea b da LDB 4024/61. A formação em nível normal no Colégio Martinus deveria ser destinada apenas ao sexo feminino, como consta no Regimento de 1975: *em todos os níveis do 1º e 2º graus serão admitidos alunos de ambos os sexos, a exceção do curso normal que se destina apenas a alunas.* (PARANÁ Regimento Interno, 1975, Art. 4º - p. 5). Desse modo, essa instituição corrobora o que há muito se apregoava sobre essa questão, principalmente durante a primeira República⁶⁴.

Postos acima os princípios (ideais) sob os quais as professoras deveriam ser formadas, importa procedermos a apreciação sobre os componentes curriculares que fizeram parte dessa formação.

Tudo indica que a grade curricular a seguir é aquela que foi organizada para a formação das professoras da primeira turma da Escola Normal do Colégio, datada do ano de 1969.⁶⁵

⁶⁴ Para Aprofundar esse assunto, ler CARVALHO, José Murilo de. A Formação das Almas. O Imaginário da Republica. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990 e relatórios de instrução do Paraná.

⁶⁵ No ano anterior o Jornal Diário do Paraná publica uma matéria sobre a abertura de inscrições para o Curso Normal do Colégio Martinus: “as inscrições ao curso Normal do Colégio Martinus já se encontram abertas e os alunos que concluíram o curso ginasial com média sete estão dispensados do exame de seleção. As provas de exame de seleção para o curso Normal terão início manhã, com Português, Sexta-feira serão realizadas as provas de Conhecimentos Gerais, abrangendo História, Geografia e Ciências”.

	Matérias	1ª série 1969	2ª série 1970	3ª série 1971
Disciplinas Obrigatórias	Português	4	3	4
	Matemática	2	2	2
	Ciências	2	2	2
	História	2	2	
	Geografia	2	2	
	Ed. Moral e Cívica	2	2	2
Disciplinas complementares	Fundamentos da Educação		2	2
	Teoria e prática da Escola Primária			2
Práticas Educativas	Higiene e Puericultura			2
	Educação Física	2	2	2
	Artes na Educação	2		
	Música e Canto Orfeônico	--	1	1
	Educação para o Lar			3
	Religião	1	1	1

Currículo do Curso Normal do Colégio Martinus. Fonte: Boletim escolar de aluna concluinte no ano de 1971, arquivo Colégio Martinus.⁶⁶ (Anexo II)

Nota-se que embora os princípios formadores incorporem como vimos anteriormente, em nível geral, elementos da Educação Nova, os componentes dessa grade, nada indicam nesse sentido. Por exemplo, não há componentes cujos conteúdos contenham conhecimentos necessários ao exercício profissional, apregoados como fundamentais para essa atuação, tais como: biologia e psicologia da educação. Segundo Tanuri (2000), como integrantes das chamadas “Ciências da Educação”, eles fariam parte da expansão do modelo de formação consolidado entre os anos 1930 e 1970 no Brasil.

Com algumas modificações, temos a seguir, a grade curricular do ano de 1971, presumivelmente a primeira a sofrer modificações, em relação a anterior, que esteve vigente até o ano de 1976. Organizada para 4 anos, conforme a Lei 4024/61 e pela resolução nº 48/70, de 15/12/70 do Conselho Estadual de Educação do Paraná:

⁶⁶ Não constam as disciplinas de Inglês e Alemão nesse diploma, por serem optativas e a aluna, certamente não as cursou, por essa razão.

	Matérias	1ª série 1972	2ª série 1973	3ª série 1974	4ª série 1975
Disciplinas Obrigatórias	Português	4	3	4	3
	Matemática	2	2	2	2
	Ciências físicas e biológicas	2	2	2	
	História	2	2		
	Geografia	2	2		
	Ed. Moral e Cívica	2	2	2	2
Disciplinas complementares	Fundamentos da Educação		2	2	4
	Teoria e prática do ensino			2	10
Disciplinas Optativas	Alemão/Inglês	2	2	2	2
	Desenho	2			
Práticas Educativas	Religião	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2
	Música e Canto Orfeônico		1	1	1
	Artes femininas			4	
	Nutrição e arte culinária	3	3		
	Vestuário e Corte e costura	3	3		
	Educação para o lar			3	

Currículo da Escola Normal Martinus. Fonte: Boletim escolar de aluna concluinte no ano de 1975, arquivo Colégio Martinus. (Anexo III)

Nesta grade, a matéria⁶⁷ de Ciências, passou a se chamar de Ciências Físicas e Biológicas, diferentemente da grade anterior, assim como a matéria Teoria e Prática de Ensino na escola primária, com a denominação de Teoria e Prática de Ensino. Ressalte-se também o acréscimo da disciplina Vestuário e Corte e Costura, e artes femininas que anteriormente possuía o nome genérico de Artes na Educação, certamente como incremento à formação exclusivamente feminina do professorado saído desse Colégio. Aliás, entre as práticas educativas, as quatro últimas matérias são destinadas à finalidade de formação da mulher para o lar.⁶⁸

Importa dizer que no ano de 1970, no dia 11 de outubro, o Jornal Diário do Paraná, publicou matéria intitulada

Martinus Vai dar Formação Prática para Vida do lar. Esta formação incluirá os cursos de formação prática para a vida do lar, formação profissional, formação de professora para a escola primária e estudos de nível superior.

⁶⁷ Usaremos o termo matéria em vez de disciplina, para seguir a indicação que consta nos currículos objetos de apreciação.

⁶⁸ No ano de 1972 o jornal Gazeta do Povo publica, tudo indica, uma divulgação paga, por estar separada em num quadrado, matéria sobre a oferta pelo Colégio Martinus, por meio da escola Normal Martinus, sobre oferta de educação familiar na primeira e segunda séries do curso normal.

O Curso de formação prática para a vida do lar, será dado através das disciplinas de arte culinária, corte e costura, decoração, higiene e puericultura, modelagem, cerâmica, etiqueta, tricô e bordado entre outros. (...).

Segundo a direção daquele estabelecimento de ensino a escola Normal "Martinus" de Educação para o Lar, além de ser um curso completo de formação para o lar, dará a capacidade, de fato e de direito, de exercer a profissão de professora normalista. (...)

Por um lado, observa-se que mesmo com a introdução das Ciências Físicas e Biológicas e de Teoria e Prática de Ensino, a grade em si não dá mostras visíveis de componentes que correspondam ao modelo de educação renovada (Tecnicismo).

Consideramos importante tecer alguns comentários sobre a matéria de alemão, optativa no currículo de formação de professoras. Chama atenção o fato de que *a priori* se imagina que o seu ensino tem o propósito de formação cultural mais ampla em relação à cultura alemã. Mas não é isso que entendemos quando lemos os objetivos da disciplina

Objetivos gerais: 1. Contribuir para o pleno amadurecimento da personalidade do aluno; 2. Desenvolver no aluno hábitos intelectuais de concentração, observação comparação e generalização; 3. Desenvolver bons hábitos de trabalho e conduta.

Objetivos específicos: Fazer com que o aluno entenda, fale leia e escreva corretamente a língua alemã; 2. Aprofundar a matéria estudada nas 4 séries. (Anexo IV).

É relevante dizer que estes dados foram obtidos de um relatório ao qual tivemos acesso e que foi enviado ao Conselho Estadual de Educação do Paraná⁶⁹, datado do ano de 1971. Incide sobre o trabalho desenvolvido pelos professores e professoras das matérias do primeiro ano. Neste, eles inicialmente explicitam sua programação anual e, posteriormente discorrem de modo bastante didático sobre os procedimentos a partir dos quais os conteúdos foram ministrados.

Mas, falemos um pouco mais sobre o ensino do alemão. Na descrição da distribuição da matéria, a professora Elvira Horstmeyer, lista conteúdos apenas de verbos irregulares- imperfeitos, perfeitos, exercícios de redação, derivação, voz passiva, futuro, antônimos, vogais consoantes, sílabas, verbos reflexivos, frases subordinadas (ver anexo III), que à primeira vista traduzem muito mais um aprendizado mais técnico da língua do que propriamente uma compreensão cultural mais ampla da cultura alemã Não podemos descurar, entretanto, que, para o ensino

⁶⁹ Temos informações sobre o envio desses Relatórios ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, até o ano de 1973, por meio do Processo n. 132/74, Parecer do CEEPR, 083/74.

de qualquer língua há que haver uma mínima relação cultural, já que ela é a matriz de qualquer cultura. Das 31 alunas matriculadas no curso normal, apenas 5 optaram pelo idioma alemão, segundo aquela professora, no ano de 1971.

Além do alemão, selecionamos também duas matérias que se articulam bastante ao ideal feminino de formação de professoras. Assim, correspondentemente à preparação para inserção social e familiar/lar da mulher, a disciplina “Vestuário e Corte e Costura”⁷⁰, organizada em objetivos, conhecimentos informativos (teoria) e formativos (prática) é descrita pela professora Luciana Teresinha Wenceslau, para os meses de março a novembro. Para que tenhamos apenas uma ilustração sobre saberes que deveriam ser aprendidos, trazemos apenas os correspondentes aos meses de março e abril

Março - objetivos

- a). Dar às alunas conhecimento geral do que será o curso de Corte e Costura sua importância na vida prática.
- b). Dar conhecimento sobre a máquina de costura.
- c). Dar conhecimento sobre o uso e conservação do vestuário.
- d). Dar conhecimentos práticos sobre acabamentos e tipos de costura. (Relatório do ano letivo de 1971, disciplina Vestuário e Corte e Costura, p.86-89) (Anexo V)

É importante dizer que além dos objetivos estava prevista a apreensão de conhecimentos de caráter informativo de domínio teórico quais sejam: a). Nomenclatura da máquina de costura; b). Funcionamento, uso, cuidados, e conversão das máquinas; c). Tipos de tecidos; d). Histórico dos tecidos. Os conhecimentos formativos de domínio prático estavam assim descritos: a). Costurar sobre papel em linhas retas, livres e curvas; b). Limpar e passar os diversos tipos de vestuários; c). Costurar sobre os diversos tipos de tecidos; d). Diversos tipos de acabamento; e). Fazer as amostras e organizar um caderno mostruário

Abril – objetivos

- a). Dar às alunas os primeiros conhecimentos sobre Corte e Costura.
- b). Despertar o interesse da aluna por trabalhos úteis e práticos, através da confecção de um avental (para Dia das Mães).
- c). Conhecimentos sobre o traçado de moldes de blusas.
- d). Conhecimentos sobre diversos tipos de pences. (Anexo V)

⁷⁰ Tais disciplinas/matérias já existiam na formação de professores desde a 1ª República, como retratam autoras como TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Clotildes ou Marias**: mulheres de Curitiba na Primeira República. Curitiba: Fundação Cultural, 1996 e, em **Mulheres na História**: Paraná séculos 19 e 20. Curitiba: UFPR, 1997; ainda em DEL PRIORE, Mary (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

Além dos objetivos, os conhecimentos informativos (teoria) para esse mês seriam: a). Como tirar medidas – uso da régua, fita métrica e cálculos de metragem do tecido; b). Modos de cortar e confeccionar o avental; c). Como traçar o molde para blusa; d). Como traçar o molde para blusa com pences. Os conhecimentos formativos (práticos) estão assim descritos: a). Organizar tabelas; b). Traçar moldes de uma blusa; c). Traçar moldes de blusa com pences; d). Confeccionar um avental; e). Organizar cadernos com moldes em miniaturas.⁷¹

Chama atenção o fato de que tanto essa matéria como Nutrição e Arte Culinária têm, na grade curricular, maior carga horária. Cada uma com três horas semanais, com cômputo maior do que História e Geografia às quais eram destinadas apenas duas horas na primeira série do curso de quatro no conjunto da formação da professora primária.

Desses aspectos, ou seja, dos objetivos e correspondentes conhecimentos cabe indagar: a quem eram especificamente destinados? Quem eram essas alunas? A que segmento social pertenciam? Estas são questões que pretendemos responder ao longo da pesquisa e que aqui não cabe explorar.

Por outro lado, o trecho acima é elucidativo no sentido, por exemplo, de mostrarmos que correspondentemente ao ideal de formação religiosa a professora primária deveria aprender alguns saberes, vinculados à educação cristã. Vejamos como essa idéia achava-se presente naquele Relatório. Assim temos a fala do Professor Dreher, sobre a disciplina de Educação Cristã⁷²

⁷¹ Além desses, conteúdos, os dos meses de maio a novembro acham-se assim dispostos: Maio: objetivos a). Como traçar mangas; b). Como traçar golas; c). Continuação dos diversos tipos de acabamentos. Junho: a). Dar conhecimento sobre costura; b). Dar conhecimento sobre traçados de saias simples. Agosto: a) Dar conhecimentos sobre saias evasê simples, evasê com corte, godê, pregas; b) Dar conhecimentos de como costurar saias. Setembro: a) Dar conhecimento de moldes de vestidos; b) Dar conhecimentos de costura de vestidos. Outubro: a) Dar conhecimentos de moldes de vestidos com cortes; b) Dar conhecimentos de costuras de vestidos com recortes. Novembro: a) Dar conhecimentos de uma peça de roupa com manga; b) Dar conhecimentos de peças de roupas forradas.

⁷² Disciplina de Educação Cristã apresenta os seguintes conteúdos propostos na grade curricular no ano de 1971: 1º semestre: A) História da Igreja. 1) O povo de Israel entre os povos do mundo. a sucessão dos impérios. A importância da localização de Israel e da disseminação de seu povo no mundo para a pregação de Evangelho. 2) A vinda de Cristo. A missão dos apóstolos. Características da primeira comunidade. 3) O apóstolo Paulo. Problemas enfrentados pelas comunidades primitivas – perseguição judaica; - tendências judaizantes. 4) Perseguições romanas. Suas conseqüências nas comunidades. 5) Heresias: o gnosticismo. Marcião. Montanus. 6) Os pais da Igreja: Irineu. Tertuliano. 7) Definição do Cânone do Novo Testamento. 2º Semestre: B) Conhecimentos bíblicos. Livro Base: Primeira Carta aos Coríntios. Temas: A comunidade Cristã (cap. 2-4 e 12-14). C) Aulas Especiais. Música cristã. Testemunho cristão na arte dos primeiros séculos. Fonte: (Relatório do ano letivo de 1971, disciplina Educação Cristã, 1971, p.76-7).

As aulas de Introdução à Ética Cristã, iniciadas no 1º semestre, tiveram boa aceitação entre a maioria das alunas. Será possível, inclusive, **despertar o interesse de algumas alunas** que estiveram 'marginalizadas' das discussões, caso se consiga simplificar as exposições sobre a matéria e dinamizar o processo de debate.

Não aconselho, porém, abordar a matéria paralelamente à matéria de História da Igreja. (RELATÓRIO, 1971, p.79, MIMEOG.- grifos nossos) (Anexo VI)

Em mais um relato, agora do professor Blumel, podemos ver o andamento da disciplina em questão,

As aulas do 2º semestre visaram a ética cristã, partindo da questão: 'o que fazer para integrar as pessoas marginalizadas na sociedade'. Uma visita à FREI serviu de exemplo prático. **O interesse das estudantes foi despertado e, uma vez conscientes do problema, procuraram dar sugestões para resolvê-lo.** Partindo desta base conseguimos tratar dos temas previstos na agenda: consciência, pecado, educação religiosa e testemunho. O grupo participou vivamente e foi possível desenvolver temas em diálogo. (RELATÓRIO, 1971, p.80) (Anexo VI)

Nota-se que, concomitante ao ideal de fomento ao espírito cristão, estão orientações pedagógicas vinculadas à educação, tais como despertar o interesse das alunas pelos assuntos em foco, bem como a participação delas por meio de opinião, por exemplo.

Com efeito, postos aqueles aspectos sobre a formação de professoras, com ênfase acentuada na formação para o lar, convém lembrar com Del Piore (1997), que certamente isso se justifica pelo fato de que ser professora pelo exercício docente seria algo transitório, fatalmente abandonado com o matrimônio. No lugar da missão de ensinar na escola estaria a verdadeira missão feminina de ser esposa e mãe. (DEL PRIORE, 1997, p. 453)

O referido Relatório traz também uma breve pesquisa realizada com as trinta e uma alunas matriculadas no ano de 1971. Seu resultado contém aspectos importantes. Das 31 alunas matriculadas, apenas duas pretendiam ingressar no ensino superior para cursar Engenharia Química e Farmácia. As demais objetivavam, através do Curso Normal, lecionar ou receber educação para o lar. (Relatório do ano letivo de 1971, p.5)

Ainda, naquele Relatório referente ao curso de Matemática, o professor Wolfgang, responsável pela matéria, diz que a grande maioria das alunas tinha um baixo nível de conhecimento da matéria, *tendo-se a impressão que devido a este fato, entre outros, escolheram o curso que freqüentam.* Diz ele, ainda, propondo modificações para o ano seguinte

Tendo em vista que a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu parágrafo 1º, do art. 30, prevê que as alunas do atual curso poderão, quando formadas, lecionar até a 6ª série do ensino de 1º grau e que o nível de conhecimentos de Matemática das mesmas é baixo, sugiro a seguinte modificação no plano de curso para o próximo ano letivo:

Na 1ª série do curso, será efetuado uma recapitulação das principais unidades da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau, dando-se mais ênfase às unidades da 5ª e 6ª séries. (Relatório do Ano Letivo de 1971) (Anexo VII)

As conclusões apresentadas pela professora Urban, responsável pela matéria de Desenho seguem a mesma linha. Para ela, as alunas teriam procurado a Escola Normal Martinus acreditando que iriam lidar com conhecimentos relacionados ao lar, à educação infantil e à decoração. Ao final de seu Relatório propõe

Creio que deveria haver um melhor estudo quanto a elaboração do currículo para preparar a aluna tanto intelectualmente como psicologicamente para ser uma boa dona de casa, professora ou prestar vestibular, já que estes os fins a que se propôs. (Relatório do Ano Letivo de 1971) (Anexo VIII)

Fica assim caracterizado que o currículo priorizava alguns aspectos de conhecimento geral e habilidades manuais, que historicamente, deveriam ser realizadas pelas mulheres.

Mas, com a instituição da Lei 5692/71 os cursos de formação antes realizados em escolas normais, passaram, sob esses auspícios a serem denominados de magistério cujo significado se refere a uma habilitação. Neste caso, destinada especificamente para a formação de professores que atuariam de 1ª à 4ª séries do ensino de 1º grau, portanto com formação em nível de 2º grau. (Cfr. BRASIL, Lei 5692/71, art. 30). Nesse Colégio, a instituição do curso de Magistério, sob essa perspectiva, somente será efetivada no ano de 1978. Até então a formação de professoras era ofertada no Curso Normal, com duração de quatro anos.

O nível de formação de Magistério em 2º grau corresponderia ao menor nível exigido para o exercício docente. Seria progressivamente ajustado de acordo as *diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.* (Idem. art. 30).⁷³

⁷³ b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º - Os professores a que se refere alínea "a" poderão lecionar

A partir do ano de 1978 houve modificações na organização curricular de acordo com a Lei 5692/71. Desde então o Curso Normal passa a se chamar Magistério. A grade a seguir é do ano do ano de 1978. Nesse sentido temos

na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação. § 2º - Os professores a que se refere a alínea "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais no mínimo, a um ano letivo. 3º - Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. **Art. 31.** As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena. Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da lei; **Art. 32.** O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

E D U C A Ç Ã O G E R A L	N Ú C L E O C O M U M	1ª C a m a d a	Comunicação e Expressão	DISCIPLINAS			1ª	2ª	3ª	
				Língua portuguesa e literatura Nacional	3	2	2			
				Língua Estrangeira moderna - Inglês		2	2			
			Estudos Sociais	Geografia	2					
				História		2				
				O.S.P.B.			1			
			Ciências	Matemática	2	2	2			
				Física		2	2			
				Química	2	2				
				Biologia	2	2				
	A R T I G O 7º	2ª C a m a d a	Educação Moral e Cívica			2				
			Educação Artística			1				
			Educação Física			3	3	3		
			Programas de saúde			1				
			Ensino religioso			1				
	F O R M A Ç Ã O E S P E C I A L	3ª c a m a d a	E d G e r a l	Ciências	Matemática	1	1	1		
					Física	3	1	1		
					Química			2		
		F E S P			Comunicação e expressão	Cultura brasileira				1
A R T E D I V E R S I F I C A D A		4ª C a m a d a	M o d a	Fundamentos da educação	Sociologia I e II	2				
					Psicologia I e II		2	3		
					Biologia Educacional	2				
					Filosofia da Educação		2			
					História da Educação	2				
			E s t r u t u r a e f u n c i o n a m e n t o	H a b i l i t a ç ã o	Didática	Estrutura e funcionamento do 1º grau		2		
						Estatística			2	
						Didática Geral	2	4		
						Metodologia de Comunicação e Expressão			2	
						Metodologia da Ciência			2	
Metodologia de Integração Social							2			
Estágio Supervisionado				50	100	150				

No ano de 1979, o currículo para o então curso de Magistério está organizado em conformidade com a Lei 5692/71, sendo incluídas matérias da parte diversificada, onde a estrutura do curso de formação de professores toma corpo, inclusive com previsão de estágio supervisionado. Além disso, são retiradas as de cunho doméstico e acrescentadas outras que caracterizam o estudo sobre a infância e seus aspectos.

Notamos que algumas matérias são previstas para, além da inclusão da Biologia, Filosofia e História da Educação. A primeira atendendo aquelas exigências do movimento renovador e, ao mesmo tempo correspondendo ao modelo anteriormente referido por Tanuri (2000). As duas últimas ampliam a perspectiva de fundamentos da educação. São inseridas matérias a serem dadas em dois anos o que nos permite afirmar que o Curso agora de Magistério começava a ter como características o aprimoramento dos estudos, dando maior ênfase às questões ligadas à profissionalização. Desta forma, começa a desenhar-se como profissão e não como um curso de formação estritamente para as mulheres, como já se dizia no início do século XX.

Por fim, importa dizer, que na década de 1970 vários cursos do Colégio tiveram autorização para funcionamento pelos órgãos competentes. Estes parecem ir ao encontro de necessidades da sociedade curitibana da época e se concretizam com a Lei 5.692/71, onde o ensino profissionalizante tem destaque. Os cursos oferecidos são: Desenhista de Arquitetura, Auxiliar de Nutrição e Dietética, Auxiliar de Enfermagem, Técnico de Enfermagem e Tradutor e Intérprete Alemão/Inglês, Formação de Professores, todos com duração de 3 anos. (Cfr. GRADES CURRICULARES, COLÉGIO MARTINUS, 1979, 1980, 1981).

No próximo capítulo, faremos a análise de dados das entrevistas, trazendo informações sobre o que já foi pesquisado e ainda, elementos que agregarão fatores que corroboram para a formação de professores do Colégio Martinus, trazendo a ligação da religiosidade, em conformidade com a legislação vigente.

CAPÍTULO 3 – PROFESSORES E DIRETORES DO COLÉGIO MARTINUS: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DE PROFESSORES

Como já referido na parte introdutória desta dissertação, a abordagem de realização da pesquisa é de caráter qualitativo. Não é demais esclarecer as questões que permeiam esta abordagem, que sem dúvida, demonstram a preocupação no levantamento de fontes, bem como a interpretação dos dados trazidos por meio de entrevistas, que procuram corroborar ou não com o tratamento bibliográfico e documental realizado nos capítulos anteriores.

3.1 Sobre a pesquisa qualitativa

As características de uma pesquisa com abordagem qualitativa têm como fundamentos a compreensão do ser humano e as relações com os outros que o rodeiam. Trata-se de uma “redução fenomenológica, mas o primeiro passo é o do questionamento do conhecimento, que significa a suspensão, a colocação de parênteses das crenças e proposições sobre o mundo natural.” (TRIVIÑOS, 1992, p. 44).

Devemos levar em consideração a questão relativa à intenção que trazemos imbricada ao fato que está sendo pesquisado. No nosso caso específico, não somente o fato do Colégio Martinus pertencer a uma categoria diferenciada, a de imigrantes alemães, mas também de professores, por praticar uma modalidade curricular ímpar com relação à formação e que desta forma, traz uma característica de singularidade que nos permite ir em busca de informações orais que possam melhor esclarecer sobre essa informação.

Sobre esta questão, é importante destacar que a cientificidade foi buscada a cada momento de levantamento histórico das fontes obtidas, bem como com a realização das entrevistas que trouxeram algumas explicações sobre certos aspectos e em alguns momentos, contradições contundentes em relação aos dados que já possuíamos.

Como nos dizem Zago, Carvalho & Vilela (2003), a pesquisa qualitativa nos permite ir além dos dados que estão à nossa frente. Consiste em ir em busca dos resultados e “interpretar os resultados obtidos, à luz da teoria adotada, confrontando-os com estudos anteriores sobre o mesmo tema[...]” (2003, p. 36). Nosso maior problema, com relação ao ir à busca dos estudos anteriores, foi a falta

dos mesmos. Encontramos fontes sobre os imigrantes alemães, sobre escolas alemãs, mas um universo significativamente limitado sobre o Colégio em questão.

Para referir sobre tal estudo, ativemos-nos em caracterizá-lo, utilizando como procedimento as fontes bibliográficas que nos remeteram às produções bibliográficas que tivemos à nossa disposição, principalmente no que tange a História da Educação e a História da trajetória da imigração alemã no Brasil, Paraná e Curitiba especificamente.

Outras fontes utilizadas foram as documentais, às quais consideramos os próprios documentos encontrados no colégio, dada a abertura pelo fato de ter feito parte da sua história como ex-aluna; documentos comemorativos, regimentos internos, breves históricos encontrados, quadros curriculares e grades curriculares (dos anos de 1970), diplomas de alunas, relatório enviado ao Conselho Estadual de Educação e jornais.

Além do trabalho empírico com as fontes documentais acima relacionadas, desenvolvemos um trabalho empírico com fontes de natureza oral, realizando entrevistas semi-estruturadas com 7 (sete) sujeitos relacionados aleatoriamente em função dos seguintes critérios: serem ex-alunos do colégio em estudo; serem ex-professores (as) e ex-coordenadores (as) do mesmo; serem ex-diretores do Colégio Martinus.

Para trazermos o conteúdo das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos que fizeram parte da escola, foram indicados os seguintes critérios de identificação: ex-professores serão considerados como professores A, B, C, D, E e os ex-diretores como diretor 1 e 2. Devemos levar em consideração o fato de que a pessoa que foi ex-coordenador(a) do colégio será aqui denominada apenas como professora. Importa dizer que, dos 7 (sete) entrevistados, 2 (dois) continuam no colégio, exercendo a função docente. É mister revelarmos que os sujeitos das entrevistas retratam a reconstrução de questões atuais, trazendo também, em algumas de suas respostas, a visão contemporânea de educação e do colégio.

3.2. Categorias

A seguir, este capítulo está estruturado segundo questões organizadas desde o roteiro de entrevistas, o que nos permitiu traduzi-las em categorias conforme é possível constatar no desdobramento a seguir.

3.2.1 Formação no Colégio Martinus

Dentre os sujeitos entrevistados, temos duas pessoas que tiveram a formação de professora no colégio em estudo: a professora E, em nível de Escola Normal Formação para o Lar, no início da década de 1970; a professora B, em nível de Magistério no final da década de 1970 e início da década de 1980, passando a exercer a profissão docente no colégio logo em seguida da finalização do Magistério. O exercício docente deu-se em turmas de pré-primário e primário. Hoje, ainda trabalha na instituição pesquisada, exercendo a docência no Ensino Fundamental I.

3.2.2 Formação em outras Instituições

Duas professoras que atuaram no ensino Primário, pré-escola e magistério no Colégio em estudo tiveram a formação em outras instituições de ensino.

Assim, a professora A, mesmo professando a religião luterana, faz o primário e ginásio no Colégio Martinus, mas teve a sua formação de professora em outra instituição de ensino, retornando em seguida para o colégio para exercer a função de professora de pré-primário. Passou por vários níveis do colégio, tendo exercido as funções de docência, coordenação, orientação educacional, vice-direção e direção pedagógica. Aqui faremos referência a ela como professora.

A professora C não professava a religião luterana e teve sua formação em escola tradicional católica, sendo admitida para o exercício de professora de 1º grau (sempre trabalhando com 4ª série), como docente de Matemática de 5ª série, bibliotecária e coordenando Ciências e Matemática de 3ª e 4ª séries do 1º grau.

O professor D trabalhou com a disciplina de Matemática ministrando aulas nas turmas iniciais de Normal, 3ª e 4ª séries ginasiais, Científico e 2º Grau, já sob a égide da Lei 5692/71. Professar a religião luterana foi fator determinante na sua contratação para o exercício profissional docente no Colégio Martinus.

A professora E foi aluna do colégio no Curso Normal de Formação para o Lar e quando estava no 2º ano do mesmo (com duração de 4 anos), foi convidada para estagiar no pré-primário. A partir do 4º ano de curso, passou à professora assistente do pré-primário e quando se formou no Curso Normal, foi convidada a assumir uma turma como regente. Passou por diferentes graus de ensino, culminando com a

coordenação de 5ª à 8ª séries a 2º grau e direção educacional do colégio, última função exercida antes de sua aposentadoria no colégio. Denominaremos aqui como professora, pois foi a sua função de maior tempo exercida.

O Diretor 1 atuou no colégio, primeiramente como professor de Língua Portuguesa, durante dois anos, e, em seguida, assumiu a direção pedagógica de 5ª série ao 2º grau em 1972. Permaneceu exercendo a direção até 1991.

O Diretor 2 ingressou no colégio como professor da disciplina de Ciências. Em seguida, assumiu a função de auxiliar de direção e no ano seguinte, 1969 foi nomeado Diretor Geral do colégio, mas sempre atuando como professor. Exerceu a função por 22 anos e em 1991, passou a exercer somente a docência no colégio até os dias atuais.

3.3 Tempo de atuação no Colégio Martinus

Caracterizaremos o tempo de atuação no Colégio dos setes entrevistados por fazerem parte deste universo de pesquisa.

Eles estiveram atuando ou ainda atuam no colégio da seguinte forma: professora A, de 1974 a 2000 – 26 anos; professora B, de 1983 até hoje – 26 anos; professora C, de 1972 a 1986 – 14 anos; professor D, de 1971 a 2005 – 34 anos; professora E, de 1979 a 2008 – 33 anos; diretor 1, de 1970 a 1991 – 21 anos; diretor 2, de 1967 até hoje – 42 anos. Abaixo, está o gráfico dos dados sobre o tempo de atuação dos envolvidos na pesquisa.

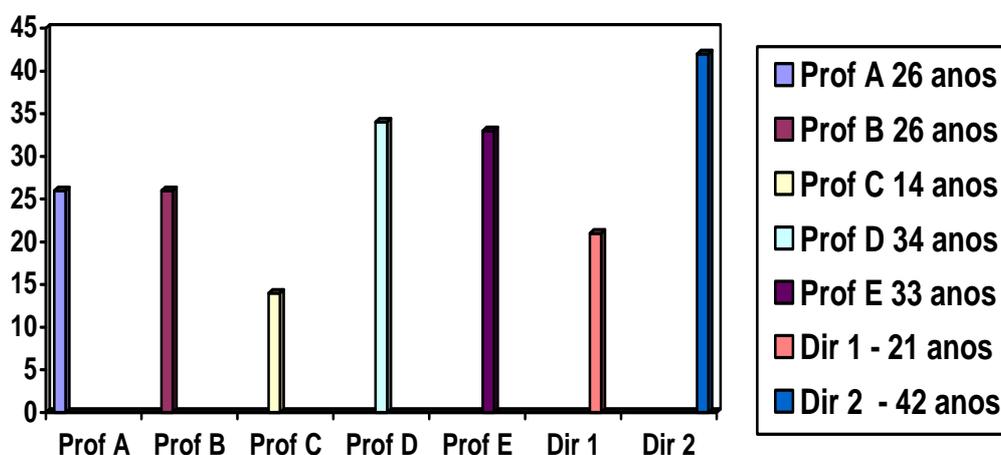


Ilustração 1 - Relação das pessoas entrevistadas segundo sua permanência e atuação no Colégio Martinus

Como podemos notar, tudo indica que esses sujeitos construíram uma trajetória significativa de relação com o Colégio e com isso, a percepção de que o tempo de permanência na Instituição, genericamente falando, é grande. A professora C, ficou menos tempo em atuação, 14 anos. De lá saiu para ocupar cargo em escola estadual. A professora A teve uma proposta de trabalho em outro estado e aceitou. Os professores D e E aposentaram-se por tempo de serviço.

O diretor 1 se desligou do colégio quando da rescisão de seu contrato de trabalho como diretor, não tendo querido ficar como professor. Tanto a professora B, como o diretor 2, continuam trabalhando no colégio ainda hoje, exercendo a docência em Ensino Fundamental I e Ensino Médio, respectivamente.

Assim, desse quadro é possível depreender sobre a possibilidade de existirem fortes vínculos entre esses profissionais e o Colégio.

3.4 Influência ou não da religião luterana no exercício profissional do colégio

Um dado que foi de grande importância nestas entrevistas está ligado diretamente ao fato de professar ou não a religião luterana. Para fazer parte desta instituição, num primeiro momento, pelo menos ao público masculino, era realmente necessário professar essa religião.

Referindo-se sobre a questão religiosa, é preciso explicitar como estão presentes no colégio os princípios filosóficos e também os religiosos.

Para que tenhamos clareza em relação a esta questão, passamos a visualizar alguns pontos importantes dos referidos princípios, no que tange ao perfil de educador que a instituição buscava, na década de 1970. Tal década é a que mais fundamenta a dissertação ora vista, e por isso a mais enfatizada aqui.

3.4.1 Sobre os Princípios filosóficos e religiosos

Achamos por bem trazer aqui alguns princípios filosóficos e religiosos do Colégio, pois eles são importantes para entendermos a contratação inicial de professores luteranos.

O que mais chama a atenção quando vemos os princípios filosóficos do colégio, é que estes são regidos pelo momento no qual passa o Brasil no que tange

aos avanços na área tecnológica, e pela urgência da formação de pessoas especializadas em determinadas áreas. O colégio institui um novo princípio que é chamado de “tomada de consciência da realidade”. O mesmo se fundamenta na humanização das pessoas por meio da educação. Desta feita, coloca como centro da formação do aluno, a questão dos valores que cada um deve atingir para ser alguém melhor e desta forma alcançar a palavra e a sabedoria vinda de Deus. Neste sentido, a educação escolar (colégio) deveria aproximar o homem/alunos de Deus.

De acordo com os princípios que constam no documento de 1977 do colégio, o perfil de jovem que se quer formar é

[...] desenvolver no jovem um novo e adequado sentido de autoridade e responsabilidade, um imaginativo e racional espírito de iniciativa e de empreendimento e as qualidades de estabilidade interna e inteligência criativa e reflexiva, que lhe permitirão enfrentar conscientemente as crescentes conseqüências da transformação tecnológica.

[...]

O autêntico valor do homem é a valorização integral da pessoa humana, tanto em extensão abrangendo a soma total dos valores humanos, quanto a compreensão, abarcando a profundidade de todos e de cada um dos valores. O valor do homem ordena-se sempre para a VERDADE – DEUS. (Documento encaminhado ao Conselho Estadual da Educação quando da justificativa da adoção do Magistério e cursos profissionalizantes, 1977, p. 117)(grifos do texto)

Sob essa perspectiva, veremos como estão encaminhados os princípios religiosos e de que forma essas questões influenciaram os professores que estiveram presentes nesta instituição e que delineiam o perfil de quem foi educado supostamente nessas perspectivas.

Por meio desses princípios se fundamenta todo o trabalho desenvolvido no Colégio Martinus. Por se tratar de uma instituição religiosa, está intrinsecamente ligada ao tipo de ser que será formado e como isto será feito de acordo com os ditames religiosos.

É mister afirmar que consta em texto da Lei 5692/71 que

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. (BRASIL, Lei 5692/71, p. 96)

Por ser o Martinus uma instituição religiosa confessional, também incluirá em seus currículos a disciplina de Ensino Religioso, que consta na legislação. Também fará desta abertura legal um ponto de partida para estabelecer sua característica presente no ideário de formação de professores e também da postura requerida dos professores que exercem sua profissão no estabelecimento.

No referido documento que foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para a adoção do Magistério em 1977, uma questão é relevante quanto aos princípios religiosos: há o questionamento de que a sociedade não está dando conta de formar cristãos que tenham como embasamento a reflexão, a meditação, a oração e a ação.

Em tal documento, encontramos presente a preocupação de que os professores, aqueles que dão a formação para as crianças, estão falhando, pois faltam os fundamentos da vida cristã. No mesmo caminho, o documento nos revela que é papel da escola, dos educadores e pais

Antes de tudo, devemos fazê-la [a criança] participar de uma vida. Devemos fazê-la entrar em contato com pessoas e coisas. Graças a estes contatos e às relações que ela for criando no interior de seu pequeno mundo familiar e escolar com seus pais e educadores, a criança fará, indiretamente, a aprendizagem do relacionamento com Deus. Em outras palavras: as perspectivas religiosas revelarão se o ambiente em que a criança vive não é apenas sadiamente humano, mas também piedoso, isto é se ela aprender a VER, gradativamente e em todos os dias de sua vida, os homens, o mundo e as coisas como criaturas e reflexo de Deus. Isto a tornará capaz de descobrir cada dia novos valores em tudo e todos. O mundo do trabalho, do estudo, da técnica, das ciências, das relações sócio-econômicas e políticas, da vida familiar, o mundo dos divertimentos e das recreações, numa palavra, todos os setores da vida humana devem ser iluminados pelo evangelho de Cristo. (Documento encaminhado ao Conselho Estadual da Educação quando da justificativa da adoção do Magistério e cursos profissionalizantes, 1977, p. 117)(grifos do texto)

Desta forma, vemos que a atitude daqueles que educam as crianças fazia toda a diferença na formação destes que, além de serem educados seriam também preparados para exercer seu papel de partícipe da vida em Cristo. Ora, o colégio é uma instituição ecumênica, que aceita alunos de diversas religiões, mas que em cada gesto, cada culto realizado e em cada mensagem enviada estão implícitos os princípios religiosos presentes no Martinus correspondentes ao perfil do sujeito a ser formado.

Deste modo, com relação aos seus professores, não poderia ser diferente. Veremos como se dava a contratação segundo os entrevistados, tendo como parâmetro a profissão religiosa.

3.4.2 Perfil religioso dos contratados pelo Colégio Martinus

Veremos a seguir que para a contratação das professoras A, B, C e E a profissão religiosa não foi determinante, ao contrário do professor D e diretores 1 e 2.

Nas respostas dadas sobre a religião luterana, como condição para contratação de professores, lemos o seguinte: a professora A diz que é luterana e que “desde pequena fui educada seguindo os preceitos luteranos.” Muito embora não trabalhe mais no Colégio Martinus e nem em Instituição Luterana “sou membro de comunidade luterana e sempre que posso me envolvo em funções de liderança [da igreja]”.

A professora B diz que é luterana e sobre a influência do seu trabalho no colégio, até hoje diz que “o que influencia é ser cristão, não importando a religião. O Colégio trabalha com valores: atitudes, respeito, solidariedade”.

A professora C disse que não é e nunca foi luterana.

Sou católica. Isto nunca foi fator de influência para trabalhar no colégio, pois embora luterano, tinha alunos de várias religiões. Nem a Educação Cristã era luterana e sim ecumênica.

Desse modo, desmistificamos o fato de que somente luteranos eram contratados para serem professores, afinal a professora C esteve no colégio já em 1972.

O professor D diz que

Sim [com relação a ser luterano] por isso fui contratado. Naquela época era muito importante ser luterano e trabalhar na escola. Aos poucos não tinham mais profissionais como o Martinus queria exclusivamente luterano, então deixou de ser importante.

Quanto a questão da influência, o professor D diz que “Influenciou em seguir os preceitos [religiosos]”. Quanto a este professor devemos destacar que além de formação específica – matemática- ele era militar e filho de Pastor.

A professora E é evangélica e não luterana. Sempre estudou em colégio católico, transferindo-se para o Colégio Martinus, devido ao currículo do Curso Normal que

minha mãe adorou e eu, como filha obediente na época concordei em ir, mesmo já cursando o científico em outro colégio. Tive que me adaptar, pois entrei no 2º semestre. Fiz entrevista e tive que fazer trabalhos para dar conta das notas do 1º semestre.

Garante que o fato de não ser luterana nunca lhe causou dificuldades. “Sabia que o colégio era luterano e que teria que freqüentar o culto e ter aulas de religião”.

Assim como o professor D, o diretor 1 diz que “Sim, sou luterano, mas não atuo e isso foi fator preponderante”. Quanto à influência, diz que essa questão “Influenciou na contratação [pelo colégio] como professor e depois como diretor.” Assim, podemos conjecturar que se deve ao fato de ser do sexo masculino, e devido a isso deveria ser luterano para ser efetivada a contratação.⁷⁴

O diretor 2 diz que “Sim, sou luterano, mas não praticante. Foi fator decisivo, principalmente, quando da minha contratação para a direção, pois tinha 25 anos de idade e não sabia gerir uma escola. Fui aprovado pelo Conselho da Comunidade com restrições pela idade. O fator importante: ser luterano” Com relação à exigência na contratação de professores pelo colégio, de um modo geral, o referido diretor diz que

A exigência de ser luterano, no começo sim, até final da década de 1970. a partir daí o mercado exigiu uma abertura. Ainda assim tinha que ser de descendência alemã. Na década de 1980, isso foi abrandando e foi totalmente deixado de lado.

Tais dados nada indicam sobre o cumprimento daqueles princípios filosóficos e religiosos por parte dos professores no Colégio. A exigência de profissão religiosa luterana para professores (sexo masculino), certamente pode vincular-se à religião, mas que aqueles princípios indicados no item 3.4.1 não explicitam.

3.5 Ideário Educativo

Quando falamos de ideário educativo temos que nos voltar para o que o Colégio Martinus queria formar e por essa razão que alunos (as) formou.

⁷⁴ Neste aspecto, chamamos a atenção sobre a questão do gênero, masculino, com relação ao poder, liderança, formação cultural brasileira, oriunda de Portugal, que se articula à cultura alemã.

Indagamos sobre a compreensão que os entrevistados tinham sobre o ideário de formação de professores. Merecem destaque as respostas das professoras, que mostram as questões do educar no sentido de ensinar, e os alunos têm que aprender, demonstrando que o ensino precisava dar resultados.

A professora A diz que

Hoje não sei se os professores tinham a compreensão da concepção [ideário] de educação que tentavam implantar. O importante é que sempre tiveram certeza do que era melhor em termos de ensino e aprendizagem. Considera mais significativo a mudança do enfoque 'eu ensino' para 'meu aluno aprende', além da mudança de visão dos educadores sobre o processo de construção do conhecimento e o respeito pelo ritmo de cada aluno.

Chamamos atenção para o fato de que, a professora A, ao deslocar o foco ensino para a aprendizagem, resgata um pressuposto da Educação Nova, segundo o qual o centro é o aluno, não mais o professor. Então, nesse depoimento temos uma espécie de dualidade de ideário que se justifica pelo tempo de trabalho dessa professora no colégio. Essa dualidade que não é de modo algum sobreposta, pode se justificar pelo que ela pode ter acompanhado no seu percurso histórico considerando que, avança para um entendimento mais contemporâneo, sem perder de vista o aluno.

Assim, é possível também depreender sobre esta resposta, a hipótese de que é difícil para quem tem passado por mudanças significativas na Educação, desvincular-se de fundamentos mais atuais, para resgatar o ideário de uma época distante, que não faz parte mais da cultura educacional atual.

A professora B diz que

Primeiro a consciência do que exatamente querem, ser uma professora por 'dom' e não por ter simplesmente o curso do Magistério. A teoria deve ser mais para o lado que auxilie na prática pois aprende-se a teoria, que sabe que não funciona na prática. Não tem 'receita', para dominar, é o professor com relação à turma.

Nesta resposta vemos presente o que a professora tem como prática atualmente, não fazendo a transição para a época a qual foi formada no Colégio no Magistério na década de 1980. Por outro lado, é possível que ela não tenha compreensão do que significa ideário de formação uma vez que está preocupada

com o que os alunos devem apreender para uso na vida prática. Revela e traduz uma dimensão eminentemente técnica da formação própria do período no qual foi formada.

A professora C diz que “o aspecto da formação do aluno não fazia parte do currículo, mas existia. A professora tinha que gostar dos alunos e desenvolver tudo o que pudesse para ensinar o conteúdo para seus alunos”. Esta professora traz presente a relação ensino/aprendizagem, mas não nos manifesta especificamente a questão sobre o ideário educativo presente na formação das professoras, embora dê sinais de compreensão de que o aluno é o centro do processo ensino/aprendizagem, como nos legou o escolanovismo.

O professor D no que diz respeito a essa questão indica que:

Sim. Os professores tinham a clareza sobre a realidade da Escola Normal: formação para o lar. Os professores que formavam a Escola Normal estavam cientes. Sabiam até das dificuldades das alunas na matemática, por exemplo.

Tal resposta nos revela que o professor D, embora sem a formação pedagógica, possui a compreensão sobre o ideário educativo voltado substancialmente para a formação para o lar, concordando com ele. Aliás, parece ter tido influência importante naquela instituição como consta no relatório enviado ao Conselho de Estadual de Educação do Paraná referido no segundo capítulo desta dissertação.

A propósito desse relatório convém mencionar que ele foi um documento encontrado no colégio que demonstrava todo o currículo detalhado do Curso Normal Educação para o Lar e apresentava descritivamente, as ementas das disciplinas, os objetivos, conteúdos e um parecer dos professores que fizeram parte daquela formação, segundo os fragmentos dele que se encontram nos anexos desta dissertação.

Indagados sobre o relatório, o professor D diz que “No normal, a preocupação era mais acentuada, porque quem fazia o Normal era porque não gostava de matemática, fugia da matemática; os pais já encaminhavam... a preocupação era que a professora primária não gosta de matemática e isso passa para os alunos, que crescem sem gostar de matemática”

Já o diretor 2 fala a respeito do relatório, que era encaminhado para o Conselho Estadual de Educação “Relatório era encaminhado para o Conselho de forma detalhada quando o curso era de caráter experimental, depois disso eram abrandadas as exigências e só se encaminhavam as grades curriculares e as notas dos alunos”. Desta forma, temos um aspecto importante: o acesso a esse documento se deu devido ao fato de que como era um curso diferenciado, para que tivesse a sua aprovação era necessário fazer uma forma experimental, por meio do qual o currículo seria testado e seriam feitos de acordo com os resultados obtidos.

A professora E ressalta que

Havia a preocupação de ser um currículo de ponta. Sempre foi uma escola de vanguarda. Os professores eram as sumidades da época: professores da UFPR, da Católica. O Professor Maranhão, de psicologia, por exemplo, sempre vivia dando entrevistas para os jornais e eu dizia: tenho aula com ele. O normal não formava para o pré-primário e sim para o primário. O que aprendi em sala de aula foi no normal.

A professora ainda diz a respeito de como era o enfoque na formação

O aspecto relevante da formação no normal era de saber costurar, cozinhar, tratar bem o marido e ser boa dona de casa. As outras disciplinas eram tão puxadas quanto às disciplinas para o lar. [...] como professoras, tínhamos que sair excelentes alfabetizadoras. Tínhamos que dominar o método da abelhinha⁷⁵, que era o utilizado na época.

O diretor 1 diz que era preciso ter “Vocação. Deveria ter a transmissão de valores e conteúdos para a continuidade e melhoria do trabalho realizado em sala de aula”. Nesta visão vemos presente a questão da presença da mulher na formação de professoras: a questão da vocação.

O diretor 2 diz

Acredito que sim [com relação a ser marcante] o intuito era dar mais ênfase para usar a questão da profissionalização, no reforço do professor para lidar na área emocional e pessoal. Os professores trabalhavam felizes, enfatizando que poderiam [as alunas] ser prósperas na profissão e vida familiar.

⁷⁵ Tal método foi utilizado na alfabetização das crianças e desenvolvia uma aprendizagem fonética das letras do alfabeto.

Enfatiza ainda que o currículo tinha a função de “dar formação sólida no lar junto com a questão da profissão [ser professora primária]”. Tínhamos presente o estereótipo de mulher que seria formada na instituição e que a ênfase na formação, em um primeiro momento era realmente a formação para o lar [que trazia o diferencial do currículo do Martinus] e num segundo plano, mais como pano de fundo, a formação de professoras.

Considerando o período do curso da formação na Escola Normal - educação para o lar, indagamos sobre a influência do ideário tecnicista, questionando o seu por quê.

Enquanto tecnicismo ou pedagogia tecnicista, reportamo-nos a Saviani (2007), quando expõe a idéia da referida concepção, fazendo um breve histórico sobre as questões políticas, sociais, econômicas e educacionais do Brasil, dos anos de 1960 e 1970. Segundo ele

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2007, p.379).

Desta feita e a partir das idéias contidas nas obras de Frederick Taylor (1970), C.W. Churchman (1971), Ludwig von Bertalanffy (1968 e 1975) e ainda de Burrhus Frederic Skinner (1970), que trazem questões acerca dos fundamentos econômicos da educação, formação da mão-de-obra, educação como investimento e comportamento humano (behaviorismo), temos uma forte fundamentação teórica sendo colocada em prática para salvaguardar as questões educacionais no final da década de 1960 e início da década de 1970.

Tais influências teóricas dariam o suporte para que o governo brasileiro, juntamente com organizações econômicas nacionais e internacionais, bem como frações da sociedade civil juntassem esforços para modificar o quadro da educação brasileira, sob a justificativa de seu desgaste frente ao movimento da Escola Nova. Também caracterizava-se pela crescente e urgente reforma do ensino universitário, concomitante com as reformas do ensino de 1º e 2º graus, que foram colocadas em prática na Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Por esse conjunto de fatores dá-se o nascimento da pedagogia tecnicista.

Segundo Saviani

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (2007, p. 380)

Saviani afirma claramente que na pedagogia tradicional o professor era o suporte do ensino, quem decidia e a quem cabia determinar as questões relativas ao modelo de aprendizagem. Já na pedagogia nova, o aluno é o foco da aprendizagem e determina a ação educativa, e que o professor tem uma relação intersubjetiva no desempenho do seu papel. Agora, na pedagogia tecnicista, os meios, ou seja, a metodologia é quem vai determinar o que os alunos aprenderão e como os professores ensinarão.

Ainda segundo Saviani

[...] a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, a prender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

[...]

Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (2007, p. 381-382)

Diante disso, constatamos que apenas a professora A se posiciona, digamos, de maneira lógica em relação a esse assunto. Diz ela: “acredito que não, ao contrário, a ênfase foi humanista.”

Os demais professores e os dois diretores demonstraram ter entendimento diferenciado sobre tal questão. Desta forma, temos: A professora B comenta que “Todas fazem o conjunto, porém sem a prática a teoria se torna muito difícil. acredito que a prática deveria ser em paralelo desde o início do curso do Magistério, Pedagogia etc.”, demonstrando não ter o conhecimento sobre o tecnicismo, ou

simplesmente colocando-o como a prática técnica, levando somente o aspecto do fazer nesta concepção.

A professora C refere que

O curso [de formação de professores] era a formação para dar aula de 1ª à 4ª séries. Não era técnico. Era humano: ensinava como lidar com as crianças. Não se preocupava em ensinar física, matemática...

A referida professora tem a visão de que, por esta formação, a professora era alguém maternal e próxima da criança, preocupando-se unicamente com ela.

O professor D se posiciona do seguinte modo

Não era tanto assim. O que os pais queriam mesmo era que as moças não parassem de estudar. Não importava muito o que era trabalhado, desde que as moças adquirissem cultura. Muitos pais as forçavam.

Diante deste relato, vemos que embora o mesmo professor fale sobre a sua disciplina em documento aqui já exposto no trabalho, dizendo que ‘as alunas são limitadas’ ele mesmo salienta que não era dada a importância sobre o que era trabalhado. Coloca de forma clara a questão central da formação do Curso Normal: a formação para o lar.

A professora E relata que

Não vi a influência profissionalizante [no currículo]. Os professores puxavam as disciplinas. A professora Gisela, de culinária, por exemplo, levava tão a sério o conteúdo que nos chamava a atenção se os talheres ficassem tortos, nas aulas de etiqueta.

Percebemos que a questão da formação da mulher e as referências que o colégio davam, corroboram com a formação para o lar, dando ênfase a este currículo.

O diretor 1 refere que “Não. Escapou disso... caminhou em paralelo, pois tinha um grande envolvimento emocional por parte das alunas”. O diretor deixa claro que se evidenciava envolvimento emocional, não era dada ênfase na formação técnica, pois seriam de certa forma, incompatíveis.

Já o diretor 2 não coloca de forma clara a influência tecnicista no currículo, deixando um tanto vaga a sua idéia da concepção. Diz ele: “O Colégio levou a sério

a mudança. Patinou para colocar em prática, mas contava com bons professores. Como sentido positivo, tem a questão curricular”. Desta forma, mesmo tendo observado em nossa pesquisa que o colégio demora a adequar-se às questões legais, o diretor reforça a idéia de que a instituição levou a sério a mudança, esboçando ou querendo deixar subentendido que reorganizou o currículo conforme os ditames da Lei 5692/71, mesmo que tardiamente.

3.6 Sobre saberes escolares

Considerando os componentes curriculares que indicam as disciplinas e conseqüentemente os conteúdos a serem ensinados, dispostos nos quadros e grades curriculares no capítulo 2, indagamos sobre quais conhecimentos os alunos da Escola Normal e Magistério deveriam ter domínio.

A professora A responde de forma mais vinculada sobre a concepção dos saberes no Magistério. Sobre isso, ver o currículo do Magistério, do ano de 1979, no capítulo 2, página 64 e que também se encontra no anexo (VIII).

A professora B dá sua resposta a esta questão de maneira dúbia, onde não fica claro se é no sentido de formação do magistério ou da sua atuação/prática. Desta forma, interpretamos que sua resposta está mais ligada à sua prática, aos dias atuais e assim em nada acresce ou esclarece a nossa pesquisa.

A professora C nos revela que sua formação era mais voltada às questões artísticas e que estas deveriam ser bem desenvolvidas nas alunas que faziam a formação de professoras: “O Desenvolvimento artístico, para a confecção de cartazes e lembranças para os alunos e habilidade operacional”. Podemos atentar que o período de formação desta professora reflete a preocupação das questões estéticas em detrimento à formação acadêmica. Há por outro lado, indícios de saberes técnicos que se articulam às influências do ideário Tecnicista.

Diferentemente das professoras acima citadas, o professor D indica uma virtude (paciência) e conhecimentos gerais como saberes para ser professora de ensino fundamental: “Paciência, conhecimentos gerais, saber responder as perguntas ao nível da criança (alunos), ou seja, dominar o assunto, mas saber como explicar, passar o conteúdo no nível intelectual”. Podemos perceber que o professor responde a esta questão levando em conta a época da Escola Normal, em que, de

acordo com os currículos anteriormente vistos (capítulo 2, p. 56 e 57), ficam claras as questões mais relevantes na formação das professoras primárias.

A professora E relata “Fiz um curso para toda a vida, com vivência”. Desta forma, ela traz a evidência de que a prática das disciplinas que eram desenvolvidas corroboram com o intuito da formação para o lar e com o aspecto da formação de mulher, dona de casa e mãe.

Seguindo a lógica inicial de virtude do professor D, o diretor 1 refere “Vocação, pré-disposição, principalmente a partir de testes vocacionais feitos na 8ª série pela Orientadora Pedagógica.”. Diferentemente dele, o diretor 2 frisa que “Ter um bom embasamento, característica forte do colégio.[...] é preciso ter professoras bem preparadas.”

Com relação aos saberes, torna-se necessário nos debruçarmos na teoria apresentada por Tardif.

Num primeiro momento, podemos chamar a atenção com relação aos saberes profissionais, que como aponta Tardif (2002), não podem ser confundidos com “conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” (2002, p. 257). Os mesmos, os conhecimentos profissionais, são adquiridos juntamente com a formação acadêmica, mas muito mais arraigados à prática docente e fortalecidos por ela.

Desta forma, segundo esse autor, “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. (TARDIF, 2002, p.228) O autor traz esta questão que nos permite ir à reflexão sobre o papel que o professor exerce na escola, como agente direto de ação em relação aos alunos. É o professor aquele que media os saberes organizados e veiculados pela escola no decorrer dos tempos.

Segundo Tardif, o papel do professor no ambiente escolar vai além do de ministrar os conteúdos e também o de agente social. Tais características apontadas fazem parte de um universo, por um lado tecnicista, em que a execução dos conteúdos é algo mecanizado e, por outro lado, a busca pela autonomia por meio da visão sociológica, mostrando um indivíduo que se descaracteriza e se despoja em prol da justiça social e de oportunidades igualitárias.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele

mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p.230)

Cabe aqui salientar que cada professor desenvolve sua tarefa de educar, de ensinar, a partir da configuração de um espaço de produção de saberes e que estes, às vezes, transformam-se em teorias, conhecimentos e saberes práticos. Tais aspectos podem nos revelar saberes oriundos da própria ação do professor.

Existem algumas teorias que são amplamente desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Segundo Tardif (2002), entre elas, estão as psicológicas, sociológicas, docimológicas⁷⁶, didáticas, filosóficas, pedagógicas, históricas e que nos remetem às relações de aprendizagem e de ampliação de metodologia para ampliar o ensino dos alunos.

Estas teorias se transformam nos saberes dos professores à medida que eles se apropriam delas e se colocam adeptos de tais teorias e metodologias, as quais permearão toda a sua prática escolar.

Sabemos, porém, que os cursos de formação de professores não conseguem dar conta de ensinar todo o rol de conteúdos e teorias que se fazem necessários, tendo que se vincular a algumas questões teóricas em detrimento de outras que possam mostrar a realidade de maneira mais factual. Segundo Tardif

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (2002, p. 242)

Desta feita, quando trazemos as questões do curso de formação de professores do Colégio Martinus, temos que lembrar que dois momentos distintos fizeram parte desta instituição: a formação sem cunho ou referência pedagógica mais aprofundada no Curso Normal de Educação para o lar e outra que é o esvaziamento de questões relativas à prática e teorização das disciplinas que eram trabalhados no Magistério.

⁷⁶ Em 1920, os testes avaliativos já eram tão conhecidos e usados que se criou uma ciência chamada Docimologia, significando o estudo sistemático dos exames e do sistema de atribuição de notas. Disponível em <http://www.anped.org.br/> Roseli Zen Cerny (UFSC) e Edel, acesso em 14.06.09.

Podemos colocar como uma das metas do curso de formação do Colégio Martinus, já quando transformado em Magistério, algo presente nos estudos que nos apresenta Tardif (2002), quando diz “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos.” (2002, p.288)

Ainda à guisa de reflexões a esse respeito, podemos citar Oliveira (2007) que, mesmo fazendo uma digressão acerca da formação de professoras para a escola primária, ainda no final do século XIX e início do XX, contribui sobremaneira para pensar sobre aspecto da formação no Colégio Martinus.

As disciplinas escolares diversas, presentes nos programas da escola primária brasileira, as quais tinham o corpo como base da sua justificação social. Entre essas disciplinas, algumas de caráter fugaz, outras longevas, encontram os Trabalhos Manuais, o Canto Orfeônico, o desenho, a História Natural, a Educação Física, a higiene, a *Gymnastica*, as Prendas Domésticas. De algum modo elas viriam ampliar as finalidades de instrução pública primária quando cumpriam um duplo papel: complementar as possibilidades de desenvolvimento das tradicionais “disciplinas” de Leitura, Escrita, Aritmética, e ampliar o próprio sentido da instrução pública primária, que se desloca de uma dimensão instrucional para outra que pressupõe a formação humana na sua dimensão moral, intelectual e física. (OLIVEIRA, 2007, p. 267)

Assim, mesmo tendo a clareza de que Oliveira (2007) traz a referência das disciplinas quanto às questões relativas ao corpo, podemos veiculá-las de modo que projetam a formação de mulheres e desta forma, o objetivo da formação se coloca como similar.

Podemos concluir que o colégio em questão foi se modificando no que tange à aquisição de saberes pelos seus alunos que seriam professores, à medida que foi paulatinamente adequando a formação de professoras às exigências legais da Lei Educacional Federal em vigor.

3.7 Proveniência das alunas do Curso Normal e Magistério

Destacamos que a partir deste aspecto, a entrevista realizada centrou-se mais na visão dos 2 diretores e dos professores D e E que estiveram desde o período da Escola Normal até o Magistério.

Mas a atitude indagativa de sabermos sobre a procedência das alunas do Curso Normal e depois Magistério se manifestou devido à ênfase na formação para o lar no Curso Normal. Desse modo, para o professor D “as alunas vinham da

sociedade em geral. O nível sócio-econômico corresponde ao do Martinus. De forma mais acentuada, quem cursava não gostava de matemática e optava [pela Escola Normal] para fugir dela..”. É importante lembrar que o professor D, na época em que atuava como professor da Escola Normal no relatório encaminhado ao Conselho Estadual de Educação no ano de 1971, já relatava: *a grande maioria das alunas tinha um baixo nível de conhecimento da matéria, tendo-se a impressão que devido a este fato, entre outros, escolheram o curso que freqüentam*. Desta feita, podemos perceber que a visão do professor vem desde a década de 1970 e que seu ponto de vista com relação a este aspecto não se modificou. Por outro lado fica ainda a indagação: qual seria o nível sócio-econômico do Martinus?

A professora E diz que “a maioria eram alunas do Martinus, alemãs e de classe média, média alta. O grupo era fechado, e como eu entrei na metade do ano, foi difícil de entrar no grupo. Aos poucos, consegui.”

O diretor 1 diz que “não havia procedência identificada. Boa parte das alunas que cursavam demonstravam interesse”. Sua resposta esboça que conhecia a realidade e também tinha a ciência de que poderia ocorrer desistência, como em qualquer outro curso.

O diretor 2 fala que

A situação econômica era de acordo com o colégio. Tinha como embasamento a vontade de ser professora e o curso apresentava um diferencial: a educação para o lar, com mais chances de se realizar na vida.

Assim, novamente se manifesta a idéia de freqüência das alunas ao Colégio em relação a um pretense status “a situação econômica era de acordo com o colégio”. A vontade de ser professora por parte das alunas, soma-se a de ser boa esposa e dona de casa, pelo “realizar-se na vida”, segundo esse diretor.

Importa dizer que, conforme os regimentos que foram objeto de estudo desta dissertação, dos anos de 1975, 1976, 1987, os dados sócio-econômicos demonstram se referir a um público de classe média alta, do qual uma grande porcentagem de pais possui curso superior e “deseja para seus filhos estudos de nível superior [...] também a totalidade os alunos deseja fazer estudos de nível superior, como condição mínima de sucesso econômico e social. Formação profissional de nível médio não está nas cogitações de ninguém, a não ser como

etapa intermediária” (REGIMENTO INTERNO DO COLÉGIO MARTINUS, 1975, 1976, 1987)

3.8 Do Curso Normal ao Magistério – Lei 5692/71

Algumas questões levantadas acerca da Lei 5692/71 foram respondidas pelos diretores 1 e 2 e pelos professores D e E, que, às vezes, foram vagos, como teremos a oportunidade de constatar a seguir.

Uma dessas questões busca fazer a concomitância do Curso Normal e do Magistério na vigência da Lei, já da Lei 5692/71 para a formação de professores. Os entrevistados não se posicionaram de maneira contundente. Para exemplificar, o diretor 2 diz que, com relação ao normal ser extinto somente em 1977

foi acontecendo pelas dificuldades de reformulação [do currículo]: nem sempre tinham profissionais que sabiam lidar com as adversidades” Ainda com relação a esta questão, o referido diretor manifesta que só foi oferecido o Magistério quando acabou a turma do Normal, pois “para adaptação de currículo, as dificuldades para fazer a reformulação, ninguém sabia como fazer. Foi feito pedido de estendimento de prazo (do Normal) junto ao Conselho Estadual de Educação. Lá tinha um ex-diretor do Colégio Medianeira que era conselheiro e amigo do colégio [Martinus] e acatava o pedido [de extensão de prazo]

Quanto ao perfil dos cursos de formação de professoras ser exclusivamente feminino, o diretor 1 diz que

é uma questão de clientela. É um pedido dos pais, em busca de uma formação /educação mais sólida [para as moças]. Formação pra ser professora. Teve 1 (um) aluno do sexo masculino, era ótimo, dava aulas excelentes. Infelizmente hoje em dia foi para a aeronáutica e depois virou comissário de vôo...

Esse diretor diz ainda que “Havia um perfil de mulher desejado: ser independente, ter profissão, sólida formação para o lar, investir na mulher para duas coisas: para o lar e para a profissão”. Tudo indica que a formação nesse colégio procurava corresponder às exigências sociais de inserção da mulher no mercado de trabalho, questão que se acentuaria mais após as conquistas femininas demarcadamente após os anos de 1960.

O diretor 1, por sua vez, prefere não se posicionar frente à questão da Lei 5692/71, dizendo que “não me recordo se houve um porquê [com relação a não

concomitância do Normal e Magistério]” O mesmo prefere não opinar, deixando a cargo do outro diretor entrevistado.

A professora E comenta que “nos bastidores não se sabe... não sabia que era lei. Não teve influência direta. Os professores sabiam o que estavam fazendo. Para a formação não teve influência”. Desejávamos saber sobre o seu curso especificamente, enquanto aluna, a professora diz que “percebia a questão da profissionalização pela abertura de cursos técnicos, mas não vi a influência técnica profissionalizante [no normal]”. Ela tem razão, se pensarmos sob a perspectiva da Lei 6.692/71. O Curso Normal não era o magistério e, por essa razão nada tinha a ver com profissionalização que essa lei ensinava.

Aliás, em se tratando da elaboração do currículo, os ex-diretores e professor D manifestaram-se sobre a influência da Entidade Mantenedora no currículo, da seguinte forma: o diretor 1 diz que “[existia] autonomia da equipe técnica, não havia influência da Mantenedora”. Sobre o mesmo aspecto, o professor D diz que “Não houve. Menos do que atualmente. Tinha-se a confiança na direção e equipe pedagógica”.

A professora E responde que “tem influência, mas não de perto. Em todo o tempo estão acompanhando, não impondo. [a execução do currículo]Parte da equipe pedagógica.

Já o diretor 2 responde diferentemente dos anteriores: “A Entidade Mantenedora sempre esteve presente na elaboração do currículo [quanto à participação na elaboração deste]. Quem montou foram as orientadoras. Eu [diretor 2] não entendia muito. Só sei que as melhores professoras ficavam no colégio”

Desta forma, vemos de maneira clara que há uma discrepância de posições dos entrevistados quanto à participação da Mantenedora nos assuntos curriculares do colégio. Diante disso hipoteticamente podemos dizer que a Mantenedora ficava às voltas dos assuntos financeiros e administrativos, exercendo uma influência discreta nas questões pedagógicas. Discreta no sentido de que somente o diretor geral que tinha a função administrativa e pedagógica, soubesse desta influência.

3.9 Formação para o lar

No que tange aos aspectos relevantes no currículo de formação de professores, as respostas trazem certas coincidências, mostrando-nos uma unanimidade na questão do currículo da Escola Normal, a Formação para o Lar.

O professor D manifesta que o intuito do currículo era "Formar professoras, ver alunos na Universidade, ter condições para continuar [seus estudos]. [as alunas] Foram candidatas à Universidade. Dar formação para a mulher como ser".

A professora E, conforme já nomeado em falas anteriores, diz que

Éramos formadas para sabermos costurar, cozinhar, tratar bem o marido e ser boa dona de casa. Mas a formação que eu tive era real. Eu aprendia a ser também professora com estes aspectos. No 4º ano, quando eram mais exigidas as questões de professora, eu tive a certeza que tinha feito a escolha certa.

O diretor 1 diz que "Era um curso ímpar, a formação para o lar. As disciplinas que eram trabalhadas diferenciavam-se das outras escolas que ofereciam. Era o diferencial".

O diretor 2 enfatiza que "[era] Diferencial para o colégio, mais chances de se realizar na vida, parte profissional da professora – formar as melhores professoras".

Desta feita, podemos inferir que o Curso Normal Educação para o Lar teria um diferencial e formava as moças para serem mulheres, mas também havia o aspecto da formação da professora primária, mesmo um tanto subentendido no currículo.

A pergunta feita em relação ao nível do curso ser mais fraco com relação ao oferecido de forma concomitante em 2º grau, Científico, as respostas são muito próximas do professor D e diretor 1, mas o diretor 2 diverge e se manifesta vagamente, não parecendo querer se posicionar. O professor D diz que "Não era mais fraco. Sentia o nível mais fraco em Matemática. Tinha uma história que quem não gostava de matemática fazia o normal/ magistério".

Diferentemente dele, o diretor 1 diz que

Não. Tem um sentido de terminalidade e não de continuidade. A professora faz a formação e tem uma profissão. Não precisava continuar estudando [cursando

Universidade] para se profissionalizar, embora as moças procurassem a Universidade.

O diretor 2, por sua vez, traz a questão da diferença, mas compara com outro colégio católico no qual ele lecionava e compara essas realidades.

Vemos que respostas dos entrevistados divergem certamente devido a posição que ocupavam no colégio. Uma questão não pode ser ignorada: o currículo da formação para o Normal se manteve diferente em relação ao que a Lei 5692/71 determinava e formou uma geração de professoras que desempenharam a docência nas décadas de 1970, 1980 e até 1990. Vale lembrar que aquela Lei determinava o que era pertinente à formação de professoras em nível de Magistério.

Diante disso, os dados contidos neste capítulo tiveram o propósito de trazer à baila, por meio de depoimentos orais, questões que julgamos pertinentes discutir, a partir da apreciação documental que fizemos, destacadamente no segundo capítulo desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para podermos esboçar as nossas considerações sobre a dissertação que se encerra, é preciso retornar ao problema inicial de pesquisa: que concepções de educação [ideário educativo] e saberes estão presentes na formação de professores no Colégio Martinus nas décadas de 1960 a 1990?

Esta questão nos remete a vários fatores que fazem com que a pesquisa sobre a instituição seja até certo ponto diferenciada: questões religiosas que permeiam a formação e o currículo do colégio, as influências da cultura alemã que de certa maneira demonstram uma postura rígida, o perfil de mulher que se busca moldar no curso de formação de professores e ainda as particularidades de um currículo que demonstra uma forte tendência na formação de uma mulher dona de casa, mãe e esposa, com alguma formação de professora primária.

Desta feita, é possível visualizar a pesquisa em cada um dos aspectos acima mencionados: num primeiro momento, a chegada dos imigrantes alemães, que no recorte histórico, retrata a política da imigração presente no Brasil, para o povoamento do Sul; os incentivos que estes povos recebem para vir para o nosso país, bem como as dificuldades que enfrentam em sua chegada, tendo que se habituar a um espaço diferente e longe de sua cultura; semelhanças que encontram com relação ao clima e aspectos que favoreceram a sua permanência aqui na Região Sul.

Ainda, temos que levar em consideração a vinda dos imigrantes, que trazem consigo sua cultura repleta de aspectos fortes voltados à religião e à educação em um país com tradições religiosas diferentes. Assim, fundam suas igrejas, num primeiro momento, como espaço para conservarem sua cultura e laços com país de origem, bem como escolas para a preservação da língua alemã.

Logo, os alemães firmam-se em Curitiba e atingem um grau de participação na sociedade local contribuindo com o crescimento e desenvolvimento da cidade, paralelamente às outras etnias que para aqui vieram e se estruturam economicamente. Esses fatores são essenciais para a abertura da escola, que além da manutenção das origens e língua, será a difusora do pensamento desta comunidade que já faz parte de significativa fatia da sociedade curitibana e cuja participação vai além de suas origens. A escola Deutsche Schule, Escola Alemã, torna-se importante, mas devidos às Grandes Guerras – 1ª (1914-1917) e 2ª (1939-

1945) – teve determinado seu fechamento por ser escola de origem e cultura alemã e após a 2ª Guerra, o governo determina seu fechamento permanente e chega a retirar seus bens e imóveis.

Os ideais de propagação da cultura alemã ficam latentes, mas no final da década de 1940, é reaberto um espaço educativo vinculado à Igreja Luterana, que dará origem ao Colégio Martinus, objeto de estudo desta dissertação.

Após a trajetória histórica apresentada até a abertura oficial do colégio, passamos a nos fixar sobre o ideário educativo e a formação de professores, questão central da pesquisa ora aqui apresentada. Neste momento, as fontes documentais do colégio foram fundamentais para que pudéssemos levantar os aspectos relevantes da formação tendo como orientação, basicamente três regimentos. Aspectos referentes à formação também foram trazidos por meio de diplomas, materiais de jornais e dados obtidos em entrevistas.

A partir da pesquisa documental levantada, descobrimos elementos relevantes que nos trouxeram informações importantes, dentre as quais que o curso de formação de professores do Colégio Martinus era um curso com relevância na formação para o lar. O currículo dessa instituição tinha a duração de quatro anos: nos três primeiros anos, as alunas (era um curso voltado ao público feminino) tinham disciplinas voltadas ao dia-a-dia da dona de casa, esposa e mãe. Segundo uma das pessoas entrevistadas, aluna deste curso, com o currículo aqui mencionado e ex-professora do colégio, “Era para isso que éramos formadas: saber costurar, cozinhar, tratar bem o marido e ser boa dona de casa”.

As disciplinas tinham maior ênfase na formação da mulher e menos na formação da professora. No quarto ano, as alunas que assim o quisessem, poderiam fazer também a formação para serem professoras primárias, cursando as disciplinas necessárias para tanto, segundo consta nas grades curriculares que encontramos e que subsidiaram a pesquisa.

Como podemos observar, não parece existir uma grande preocupação com a formação de professora, mas sim da mulher que, de alguma forma, sendo boa mãe, seria também uma boa professora. Tal era o ideário de formação presente na época de acordo com as fontes levantadas.

O referido Curso Normal, teve um período considerado experimental, segundo exigência do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que fez com que seus professores redigissem um relatório detalhado sobre as disciplinas, conteúdos

trabalhados, objetivos e um relato das atividades realizadas, bem como do desempenho das alunas. Como tivemos acesso a esse documento, nossa investida nos depoimentos orais por meio de entrevistas foi de certa forma, para esclarecer algumas questões postas pelo problema de pesquisa e refutar outras, presentes nesse Relatório e também nos currículos.

Tratando-se de entrevistas que trazem relatos orais, a memória é um fator decisivo para nos remeter às questões levantadas. Desta forma, já passados quase 40 anos desta realidade, alguns entrevistados deram respostas às nossas indagações. Outros não, o que faz parte deste universo de memória oral e de que tínhamos a consciência quando da opção pela escolha desse procedimento de pesquisa. Desta forma, as reportagens jornalísticas da época nos deram algumas pistas, e as respostas que não obtivemos talvez sejam elementos para continuarmos a pesquisa, indo além na busca.

O Brasil passara por mudanças à época da constituição do currículo, por meio da Lei 5692/71, da qual o curso de formação de professores do colégio Martinus fica distante. Diante deste fato, legalmente, foi necessário que houvesse uma mudança no currículo. Porém, o que vimos é que somente 7 anos após a instituição da referida nova Lei de 1º e 2º graus (5692/71), que dá uma nova perspectiva na formação de professores, é que o Colégio Martinus se adapta a ela e modifica o seu currículo. O que nos permite depreender sobre a demora dessa instituição em adequar-se aos ditames dessa lei. Compreendemos, posteriormente, que relações de amizade, junto ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, propiciaram este retardo.

Contudo, o currículo tem a sua modificação e uma nova modalidade é instituída, com a formação de professores, agora denominada Magistério e com o currículo especificamente voltado a essa finalidade, até sua extinção no final da década de 1990.

No último capítulo trouxemos dados de entrevistas feitas com algumas pessoas que estiveram presente no período em que o curso de formação de professores – Normal Educação para o Lar e Magistério – teve sua constituição e pudemos, com isso, perceber as concepções de educação presentes na instituição bem como os saberes nela ensinados. Saberes estes que dizem respeito aos conhecimentos que o curso de formação de professores proporcionava às suas alunas e como exerciam a influência de quem atuava diretamente no colégio.

Pudemos, por meio das entrevistas, descobrir questões referentes à contratação de professores com relação aos aspectos da religião e da descendência, que num primeiro momento eram fatores primordiais e que com o passar dos anos, foram deixando de ser relevantes. Igualmente pudemos perceber que o colégio procurava ter entre seu quadro de professores, no que se refere ao Ensino Primário, 1º grau e posteriormente Fundamental, aquelas alunas que se destacavam no curso de formação de professores, pois era um dos aspectos importantes do colégio: proporcionar a melhor formação e os melhores professores.

O recorte histórico feito aqui retrata um período em que o colégio se destacou como sendo uma instituição de ensino com tradição e prestígio, cujas ações estavam sempre em busca de excelência, oferecendo um ensino de vanguarda.

Sabemos que a sociedade se transformou, e o colégio também se modificou. Modernizou sua forma de conceber a educação e o ensino, mas, de qualquer forma, continua tendo como foco a preocupação na formação dos alunos e com seus princípios religiosos, filosóficos e pedagógicos de ensino voltados às questões de cunho cristão e humano. Estas são assim as perspectivas e a visão do Colégio Martinus.

Por fim, importa destacar, em relação à problemática deste estudo, que pudemos depreender que não há um único ideário educativo presente na formação de professoras no Colégio Martinus entre 1960 e 1990. Nos primeiros anos, com a oferta do Curso Normal, deparamo-nos com concepções formadoras que se misturam, digamos assim. Se por um lado está presente o ideário da Educação Nova, por outro há aquela de formação da mulher para ser dona de casa.

Com a implantação da Lei 5692/71, manifesta-se o imperativo funcionalista, que se manterá sobremaneira até o término do curso do Magistério, no ano de 1998.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABECK, Helmuth. **A colaboração germânica no Paraná nos últimos 50 anos: 1929-1979**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1980

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação**. Caderno de pesquisa, São Paulo (77): 53- 61; Maio, 1991.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ANDRADE, Julieta de. **Identidade cultural no Brasil: estudos de casos**. Vargem Grande Paulista: A9 Editora e empreendimentos, 1999.

ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Sousa; GATTI JUNIOR, Décio. **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

BACH, Arnaldo Monteiro. **Alemães do Volga no Pugas**. Ponta grossa: Gráfica Planeta, 2005.

BARTZ, Doroteia. **Confessionalidade e identidade institucional de instituições de ensino católicas e luteranas**. Dissertação de Mestrado, Curitiba, Paraná: PUC/PR, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006

_____. **A Educação como Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Lei 5692/71.

CARNEIRO, José Fernando. **O império e a colonização no Sul do Brasil.** In Fundamentos da cultura Rio-Grandense. Faculdade de Filosofia, UFRGS, 4ª série, Porto Alegre, 1960.

CASTANHO, Sérgio (org.) **Memórias da Educação. Campinas (1850-1960).** Campinas: Papirus, 1999.

CIVILIZAÇÃO DO AMOR. Disponível em <http://www.pjmaringa.com.br>. Acesso em 18.03.09.

CHAUÍ, Marilena de S. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2001.

COLÉGIO MARTINUS. **Regimentos Internos dos anos de 1975, 1976, 1987.** Curitiba: Arquivo do Colégio.

COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA DE CURITIBA. **Fé, educação e desenvolvimento.** Curitiba, Ingra – Indústria Gráfica: 2000.

CONSTITUIÇÃO IMPERIAL DE 1824. Disponível em <HTTP://www.planalto.gov.br> Acesso em 02.02.09.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <http://www81.dataprev.gov.br> Acesso em 16.02.09.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL de 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 16.02.09.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL de 10 de novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16.02.09.

CORRÊA, Maria Elisa Leite. **O propósito dos adventistas: a transformação de uma ideologia religiosa em sistema educacional sob a influência dos ideias liberais, e seu transplante para o Brasil, em Curitiba, em fins do século XIX e início do século XX.** Dissertação de Mestrado, Curitiba, Paraná: PUC/PR, 2005.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Imigração Italiana e estratégias de inserção sócio-cultural: a escola do circolo italiani inizi de Campinas.** In: Memórias da Educação. Campinas. In Castanho, Sergio (Org) Memórias da Educação. Campinas (1850-1960). Caminas: Papirus 1999.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey: uma filosofia para educadores na sala de aula.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DANIEL-ROPS, Henri. **A Igreja do Renascimento e da Reforma: uma era de renovação : a reforma católica.** Porto: Tavares Martins, 1962-1969

DEL PRIORE, Mary(org). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

DUARTE, Rodrigo Antonio de Paiva. **Adorno/Horkheimer & A dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO PARANÁ. Lei n. 704 de 29 de agosto de 1853. Disponível em <http://www.paranaturismo.com.br/historia.asp>. Acesso em 02.02.09.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetivos e fontes.** Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

FEDERAÇÃO SINODAL. Disponível em <http://www.luteranos.com.br> Acesso em 18.03.09.

FERREIRA, Sonia Maria Pinheiro. **Diploma da Escola Normal Martinus.** Curitiba: Arquivo do Colégio Martinus, 1971.

FERREIRA, Valdinei Aparecido. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 59, abril de 2006.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2004.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Vestidas de azul e branco: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950).** São Cristóvão: Grupo de estudos e Pesquisa em História da Educação/ NPGED, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ed. Ática, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1978.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2005.

GRADES CURRICULARES. Colégio Martinus, 1979, 1980 1981.

GUSSO, Sandra de Fátima Krüger. **Educação e evangelização, principais motivos para o surgimento das escolas protestantes de origem étnica alemã em Curitiba: um estudo de caso do Colégio Internacional e da Escola do**

Boqueirão. 2001. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2001

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: ThomsonLearning, 2007.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IECLB. Disponível em <http://www.ieclbhistoria.org.br>. Acesso em 16.02.09.

IX CONCÍLIO GERAL. IECLB, 1974.

KREUTZ, L. **Escolas étnicas dos imigrantes alemães no Brasil.** MARTius Staden Jahrbuch, São Paulo, 2005.

LANDO, Aldair Marli. **A colonização alemã no Rio Grande do Sul, uma interpretação sociológica.** Porto Alegre: movimento, Instituto Estadual do livro, 1976.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

LEMKE, Marli Dokhorn. **A educação luterana no Brasil: um estudo sobre o desenvolvimento histórico, filosófico e sociológico das escolas luteranas no Paraná (1853-1992).** Dissertação de Mestrado, Curitiba, Paraná: UFPR, 1992

LEI IMPERIAL n. 601 de 18 de setembro de 1850. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 16.02.09.

LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa: introdução, comentários e seleção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LUIZETTO, Flávio. **Reformas religiosas.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 1991.

MARTINA, Giacomo. **História da Igreja de Lutero a nossos dias.** São Paulo: Loyola, 1995-2003.

MARANHÃO, Jandira Sales de Albuquerque. **Diploma da Escola Normal Martinus.** Curitiba: Arquivo do Colégio Martinus, 1975.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa; VELASQUES FILHO, Prócoro. **Introdução ao protestantismo no Brasil.** São Paulo: Loyola, 1990.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil.** Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea; SCHUINDT, Silvana Mendes. **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

MILITÃO, Jair. **Como fazer trabalho comunitário?** São Paulo: Paulus, 2003.

MIMESE, Eliane. **A educação e os imigrantes italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar**. São Caetano do Sul: Fundação Pró-memória, 2001.

MORAIS, Christianni Cardoso. **História da educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MULLER, Telmo. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

MÜLLER, Estêvão. **De Marienthal (Alemanha, Rússia) a Mariental (Lapa, PR): memórias da emigração dos alemães do Volga, 1878-2008**. Curitiba: Champagnat, 2008.

NACIONALIZAÇÃO. Disponível em <http://coralx.ufsm.br> Acesso em 16.02.09.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (et all) **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

NIEMEYER, Ernesto. et al. [IRMÃOS MARISTAS (doação)]. **Os alemães nos estados do Paraná e de Santa Catharina. Em comemoração ao 1º Centenário de sua entrada nesses estados do Sul do Brasil. – 1829-1929**. Curityba: Empreza Editora Olivero: 1930.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX**. In BENCOSTA, Marcus Levy. Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários hitóricos. São Paulo: Cortez, 2007.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PARANÁ, Decreto n. 17, de 09.11.1917. Curitiba: **Diário Oficial do Estado do Paraná**, DEAP.

PARANÁ, Decreto n. 13302 de 04.12.1968. Curitiba. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, DEAP.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual de Educação. **LDB nº 9394/96, Leis e Decretos Federais, Edição atualizada até março de 2008**, Curitiba, 2008.

PARANÁ. Resolução n. 48/70. Curitiba: **Diário Oficial do Estado do Paraná**, DEAP.

PARANÁ. Decreto Estadual n. 662 de 17.08.1971. Curitiba: **Diário Oficial do Estado do Paraná**, DEAP.

PEREIRA, Lusía Ribeiro. VIEIRA, Martha Lourenço. **Fazer pesquisa é um problema?**

REILY, Duncan A. **História Documental do protestantismo no Brasil**. São Paulo: ASTE (Associação de Seminários Teológicos Evangélicos), 1984.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

RELATÓRIO DO ANO LETIVO DE 1971. Autorizado em caráter experiencial. Mimeografado. Curitiba: Arquivo do Colégio Martinus, 1971.

RENK, Valquiria Elita. **A educação dos imigrantes alemães católicos de Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004. (Coleção Gralha Azul ; 2)

_____ **A educação dos imigrantes alemães católicos de Curitiba (1896-1938): o estudo de caso do Colégio Bom Jesus**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. **A formação pedagógica do educador das séries iniciais do 1º grau em Piracicaba – SP**. Dissertação de Mestrado, Piracicaba, São Paulo; Universidade Metodista de Piracicaba. Ed. Unimep: 1989.

ROBBINSON, John A. T.; Michael de Campos. **Uma nova reforma?**. São Paulo: Moraes, 1968.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1969

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Jose Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. Citado por BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA, Celestino Alves Junior. In: **Formação do educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

_____ **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____ **Educação: do senso comum à Consciência filosófica**. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1986.

_____ **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí**. Florianópolis: FCC, 1981.

SINGER, Paul. **A crise do milagre: interpretação crítica da economia brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SOUZA, Rosa de Fátima. **O Direito à Educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da UNICAMP: Área de publicações CMU/UNICAMP, 1998.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **Deutsche Schule, a escola Alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884-1917)**. 2006. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, 2006.

STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de professores**. In Revista Brasileira de Educação: Mai/Jun/Jul/Ago, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República**. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

_____ (org.) **Mulheres na História: Paraná séculos 19 e 20**. Curitiba: UFPR, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel, **A observação do cotidiano escolar**, IN ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.

VECHIA, Ariclê. **Imigração e Educação em Curitiba: 1853-1889**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano editora 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; COLAU, Cinthia Merlo. **Espaço escolar e história das instituições escolares: School Space and School Institutions History**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.7, n.22 , p. 147-163, set. 2007

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ZAGO, Nadir. CARVALHO, Marília Pinto. VILELA, Rita Amélia (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Anexos

Anexo I

HISTÓRICO

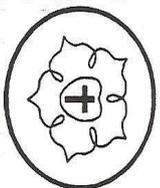
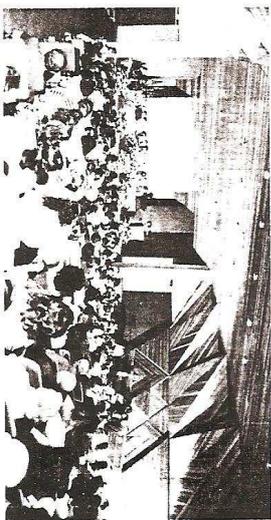
Em 1866 o Pastor Johann Friedrich Gaertner iniciou uma pequena escola, junto a Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba, a qual foi chamada de Escola da Comunidade (Gemeinde Schule). Desde esta data sempre houve uma Escola ou Jardim de Infância funcionando junto a Igreja, com ajuda do Pastor e da Comunidade. Isto evidencia a importância que a etnia alemã e a Igreja Luterana deram a questão da educação desde seus mais remotos primórdios em Curitiba. Ao longo de mais de um século as escolas tiveram altos e baixos, sendo que a época mais terrível foi por ocasião da Segunda Guerra Mundial, quando a Escola Alemã estava sob uma associação e acabou sendo totalmente descaracterizada com a mudança de nome para o Colégio Progresso, transferido para a Universidade Federal do Paraná e por fim desativada com a entrega de seu patrimônio para o Estado e UFPR (atual Pça. 19 de Dezembro e Hospital de Clínicas).

Em 1948 o P. Heinz Soboll iniciou uma nova escola, chamada Escola Evangélica, a qual deu origem ao atual Colégio Martinus. Esta escola inicialmente tinha o curso primário. Em 1953, iniciou o ginásial e 1965 o II Grau. Em 1980, devido ao desejo de expansão, deu-se início ao Colégio Martinus Júnior, no bairro Portão, hoje uma escola de expressão com cerca de 350 alunos.

O Colégio Martinus oferece aos seus alunos uma série enorme de atividades extra curriculares, o que torna mais gostoso o estudo na escola, sempre dando ênfase ao compromisso de levar os alunos aprender a aprender.

Nossa instituição, por ser de caráter Religioso Evangélico, tem filosofia e princípios próprios que visam

o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e da integridade do indivíduo, na perspectiva de que o mesmo possa ser agente ativo na formação de uma sociedade melhor. Estes princípios se baseiam: na fé em Deus, como criador de tudo que existe; em Jesus Cristo, como Nosso Senhor e Salvador e; no Espírito Santo que é Deus presente em nossa realidade e em nossas vidas e ainda no pensamento teológico (Luterano) de que todo o ser humano reconciliado através da graça de Deus, é imagem de Deus e pode viver numa efetiva relação de amor com seu Criador, seus semelhantes e com o seu meio ambiente.

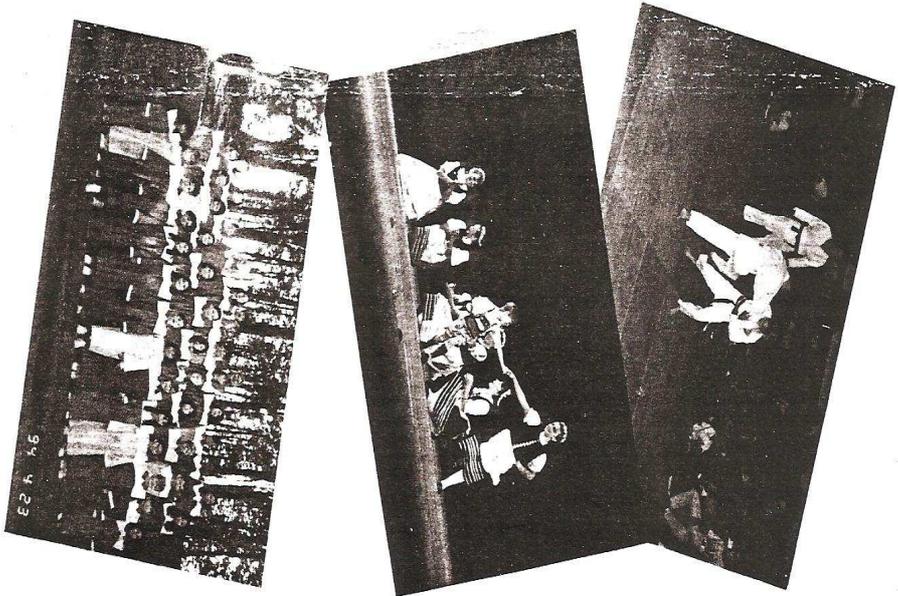


**COLÉGIO
MARTINUS**

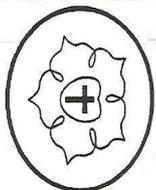
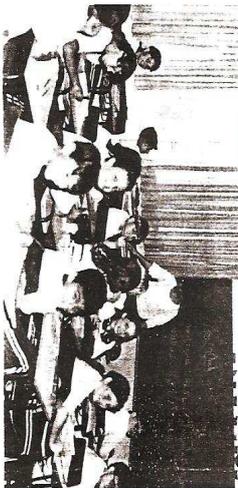
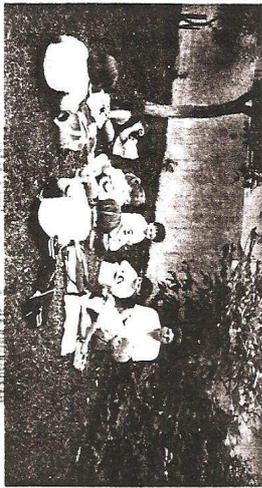
**NOSSOS
PRINCÍPIOS**

**NOSSA
FILOSOFIA E
PRINCÍPIOS**

**O QUE
OFERECEMOS**



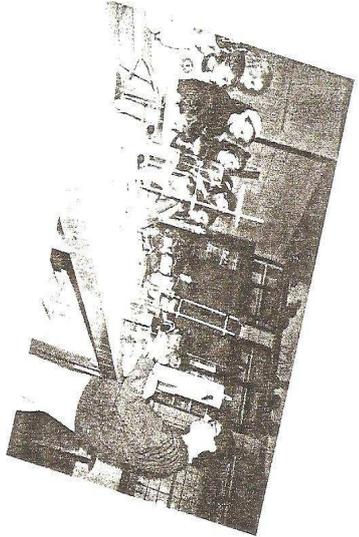
Os princípios pedagógicos do Colégio encaminham uma metodologia de trabalho baseada na idéia de que a pessoa constrói seus conhecimentos a medida que lhe são oferecidas oportunidades para o desenvolvimento. Portanto a condução do nosso trabalho pedagógico fundamenta-se no processo onde a construção do conhecimento, entende que todos possuem capacidades internas para se apropriar de conhecimentos novos ou daqueles já construídos pela humanidade. Esta apropriação se dá na medida que o aluno vivencia situações diversas, nas quais como mediador, o professor oportuniza seu desenvolvimento.



COLÉGIO MARTINUS

O QUE OFERCEMOS

BOA QUALIDADE DE ENSINO



Pré-Escolar

Maternal I:	crianças com 3 anos
Maternal II:	crianças com 4 anos
Jardim I:	crianças com 5 anos
Jardim II:	crianças com 6 anos

Na Pré-Escola, em função do processo de construção do conhecimento, os alunos realizam as atividades de acordo com seu desenvolvimento, permitindo maior absorção de conteúdos tanto na área das Ciências, como em Comunicação, Artes, Cultura Geral e demais áreas do conhecimento.

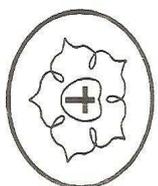
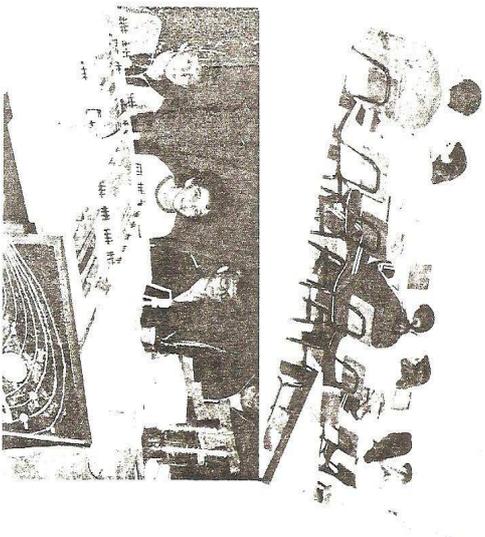
I Grau

A interdisciplinariedade na busca de um aprendizado para a vida é a tônica do processo. Para isso a visão dos conteúdos precisa ser a mais ampla possível, evitando a fixação de apostilas e livros didáticos que por si só limitariam a pesquisa e a amplitude dos conhecimentos.

II Grau

Magistério - Visa a formação de professores que possam atuar de 1ª a 4ª série e na Pré-Escola, dando suporte de conteúdos necessários para o exercício do magistério. O aprendizado, além de propiciar uma formação de natureza prática, privilegia as disciplinas do núcleo comum, para que o ingresso na Universidade não seja prejudicado pela profissionalização. Realiza-se em quatro anos, já incluídos os períodos de estágio.

Educação Geral - Trata-se de curso voltado ao aprendizado da cultura e das disciplinas que são pré-requisitos ao ingresso na Universidade além necessária formação para a vida.

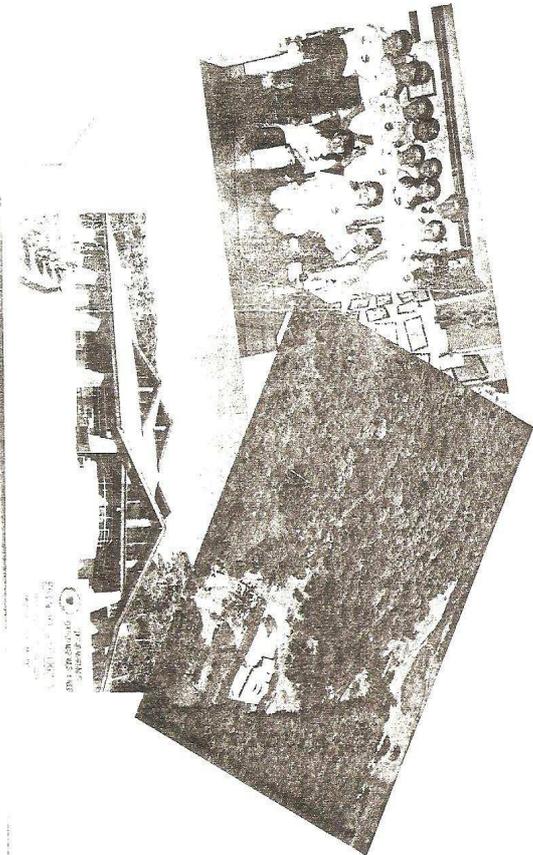


COLÉGIO
MARTINUS

O QUE
OFERECEMOS

O forte de nosso curso de Educação Geral é a questão da valorização do aluno como ser humano. No Martinus ninguém é número. Cada um é importante na perspectiva de uma aprendizagem entendida como processo de construção do conhecimento. O projeto pessoal de vida de cada um é respeitado.

O Vestibular é uma etapa da vida do jovem que precisa ser vencida com sucesso. Para isso ele deve estar muito bem preparado. Este preparo, no entanto, além de dar as condições básicas para a etapa do vestibular, precisa oferecer condições plenas para a participação e superação de todas as implicações da vida Universitária.



No Colégio Martinus os alunos têm a oportunidade de optar entre aprender a língua Inglesa ou Alemã.

Faz parte do currículo aulas de Ensino Cristão e Meditações, visando a reflexão em torno da fé e um embasamento ético-cristão.

Atividades Esportivas são oferecidas (individuais e coletivas), como complemento das aulas de Educação Física, sendo ministradas em duas quadras cobertas, polivalentes e visando a formação de equipes para disputas em campeonatos e o desenvolvimento físico dos alunos.

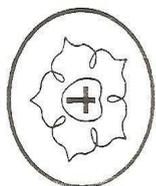
As atividades de Jurdô e Danças clássicas e folclóricas auxiliam no desenvolvimento cultural, físico e social dos alunos.

A Estação Ecológica (com área de 8 alqueires) oferece possibilidade para o desenvolvimento das atividades de Educação Ambiental, atividades práticas nas diversas disciplinas e até lazer.

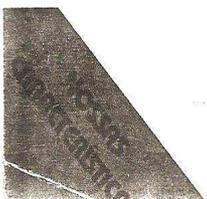
Aulas de Música, Coral, Artes, Computação além de fazer parte do currículo, ainda enriquecem e ocupam os horários que os alunos têm disponível.

Aulas extras de Recuperação e Reforço são oferecidas aos alunos com dificuldades e/ou aos interessados.

Mantem-se um número baixo de alunos nas salas de aula para que os professores possam melhor desempenhar sua função, dando um atendimento mais individualizado a cada um.



COLÉGIO
MARTINUS



A Equipe Pedagógica com profissionais formados em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Psicologia, Teologia, Psicopedagogia, quase todos a nível de Pós Graduação, estão sempre a disposição e prontos a atender alunos e familiares naquilo que for necessário.

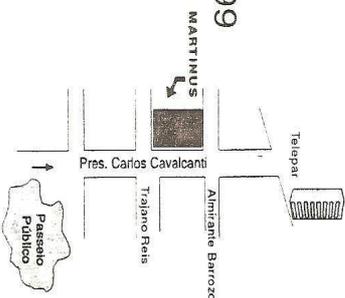
Uma equipe de professores que está constantemente em processo de atualização, participando em cursos e encontros que visam o aprimoramento das atividades educacionais no processo de aprender a aprender. Pessoas realmente capacitadas e entusiasmadas com seu trabalho, as quais oferecem aos alunos sempre mais possibilidades de construir seus conhecimentos.

Funcionários altamente capacitados que contribuem a escola e seu projeto, dando assim o suporte necessário para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.



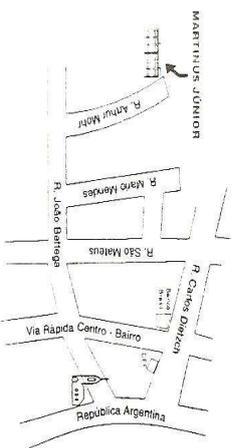
COLÉGIO MARTINUS

(Pré-Escolar, I e II Graus)
R. Pres. Carlos Cavalcante, 999
Centro
Fone 224-7373



COLÉGIO MARTINUS JÚNIOR

(Pré-Escolar, I Grau)
Rua Arthur Mohr, 535
Bairro Portão
Fone 248-5836



Mantenedora: Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba
União Paroquial - Fone 233-0727

Anexo II

ESCOLA NORMAL MARTINUS

Entidade Mantenedora: Comunidade Evangélica Luterana de Curitiba
 Sistema de Ensino: Reconhecido pelo Governo do Estado do Paraná
 Decreto n.º 662 de 19/08/1971

PRÁTICAS EDUCATIVAS	OPTATIVAS	COMPLE- MENTARES	OBRIGATÓRIAS		
			1960	1970	1977
Português		Fundamentos da Educação	100,0	100,0	100,0
Matemática		Teoria e Prática da Esc. Primária	1,0	2,0	3,0
Ciências		Administração Escolar			
História		Higiene e Puericultura			
Geografia		Educação Física			
Ed. Moral e Cívica		Artes na Educação			
		Música e Canto Orfeônico			
		Educação para o Lar			
		Religião			
		Média final das disciplinas obrigatórias, complementares e optativas	67	73	79

Registrado no livro n.º 1, folhas 1, do Colégio Martinus

Curitiba, 15 de Setembro de 1977.

Luiz Mathias Burgatti - Diretor Geral
 Registro n.º 7.870

Luiz Koehler - Secretário
 Registro n.º 2.539

REGISTRE-SE
 S. B. C. A. C. / 02 / 1977
 Diretor do Livro / Administrativa

15 de 02/09/1978
 Roberto de Oliveira



Secretaria da Educação e Desporto do Estado do Paraná
 Registrado em 15 de 02 de 1978
 Curitiba, 15 de Setembro de 1977
 Luiza S. P. ...
 Função: ...

Anexo III

Ano: 1970

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENAÇÃO DE DOCUMENTAÇÃO EDUCACIONAL

A portadora do presente diploma foi aprovada nos seguintes finais do curso com as seguintes médias:

	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª
Português	5,4	8,0	8,3	8,6
Matemática	5,3	5,6	7,4	7,3
Ciências Físicas e Biol.	6,0	4,0	9,4	-
Geografia	7,0	7,3	-	-
História	6,8	7,3	-	-
Educação Moral e Cívica	5,2	8,4	8,8	8,6
Fundamentos da Educação	-	5,4	7,1	7,9
Teoria e Prática de Ensino	-	-	7,6	10
Além	-	-	-	-
Religião	7,8	7,1	7,6	8,4
Desenho	5,9	-	-	-
Educação Física	7,7	9,0	8,0	8,0
Música e Canto Orfeônico	8,5	8,3	8,8	7,3
Artes Femininas	-	9,1	8,6	8,9
Nutrição e Arte Culinária	-	-	8,0	-
Vestuário e Corte e Costura	7,3	7,5	-	-
Educação para o Lar	7,0	8,1	-	-
Média final das disciplinas obrigatórias, complementares e objetivas	6,8	7,0	8,0	8,1

O presente Diploma é autêntico e a vida Escolar do diplomando está em ordem.

Curitiba, 31.1.1970 1877

[Assinatura]
Coordenador

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE DOCUMENTAÇÃO EDUCACIONAL
COR - Diretoria de Registro e Arquivo - DRE
Rua Francisco de Toledo, 110 - Curitiba, Paraná

Registro nº 1877
Curitiba, 31.1.1970

Registrado por: *[Assinatura]*
Vice: *[Assinatura]*
Chefe do Serviço de Registro: *[Assinatura]*

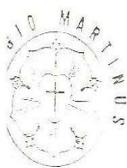
Registrado no livro n.º 14 do Colégio Maristas Curitiba, 18 de 1970.

Observação: A Escola Normal Maristas foi autorizada a funcionar em caráter experimental, pela resolução n.º 48/70 de 15/12/70, do Conselho Estadual de Educação.

MATTHIAS BUNGART
DIRETOR GERAL

LIA KAHLER - Secretária
Registro n.º 258

Anexo IV



ES. CARLOS CAVALCANTI, 600
 TUBA — PARANÁ
 DE INSPETOR FEDERAL

PLANO DE CURSO

ESCOLA NORMAL MARTINUS

Série: 1ª - Turma única

Disciplina: ALEMÃO

Ano letivo de 1971

Professora: ELVIRA HORSTMAYER

MATÉRIA

Livros - texto: 1) Deutsch für Ausländer, Schneller Fortgang
 (Teil 2), Hermann Kessler.

2) Deutsch für Ausländer, Leichte Erzählungen
 (Teil 1b), Hermann Kessler.

OBJETIVOS GERAIS: 1) Contribuir para o pleno amadurecimento da
 personalidade do aluno
 2) Desenvolver no aluno hábitos intelectuais
 de concentração, observação, comparação e
 generalização
 3) Desenvolver bons hábitos de trabalho e con-
 duta.

OBJETIVOS ESPECIAIS: 1) Fazer com que o aluno entenda, fale, le-
 ia e escreva corretamente a língua ale-
 mã.

2) Aprofundar a matéria estudada nas 4 sé-



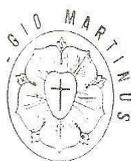
PRES. CARLOS CAVALONTE, 999
RUIZ DE ALBUQUERQUE, 1000
CURITIBA — PARANÁ
SOB INSPEÇÃO FEDERAL

ries do ginásio.

ESCALÃO DE AULAS

Março	9 aulas
Abril	7 "
Maió	8 "
Junho	9 "
Agosto	8 "
Setembro	9 "
Outubro	9 "
Novembro	8 "
<hr/>	
T O T A L	67 aulas
Menos 20%	13 "
<hr/>	
TOTAL LÍQUIDO	54 aulas

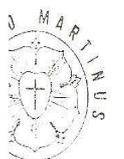
MÉTODO: D I R E T O



RES. CARLOS CAVALCANTI, 899
1118 - PARANÁ
SUB-INSPEÇÃO FEDERAL

DISTRIBUIÇÃO DE MATÉRIA

TEXTOS	GRAMÁTICA - EXERCÍCIOS	N.º de aulas	Provas
Ein Nachtbesuch	Verbos irregulares-imperf.	2	
Ein Brief	Exercício de redação	1	
Sehen und hören	Derivação	3	
Arbeitsstätten	Voz passiva	3	
Die schnelle Reise	Futuro	2	
Prova			1
Ein Lied für ein Essen	Perfeito dos verbos	6	
Das Geld oder das Leben	" " "		
Was wird gemacht?	Antônimos	2	
Der billige Braten	Reprodução	2	
Wiedersehen in Berlin	Vogais; consoantes, sílabas	2	
Prova			1
Die toten Pferde	Reprodução	2	
Die fünf Freunde	Verbos irregulares: Presente, imperfeito, perfeito	3	
Der Aufzug	Prepos. c/ativo e acusat.	3	
Zukunftsbilder	-	2	
Verbotene Arbeit	Verbos reflexivos	2	
Das Nachthemd	Verbos irregulares	2	
Die Zeit	-	3	
Prova			1
Der teure Hahn	Frases subordinadas	3	
Das billige Mittagessen	Futuro composto	2	
Vom Fussballsport	-	3	
Der Herr im Hause	Exercício de reprodução	2	
Prova			1
TOTAL		50	4



J. MARTINS
 CARLOS CAVALCANTI, 999
 I — PARANÁ
 INSPECÇÃO FEDERAL

RELATÓRIO

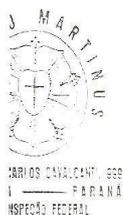
Disciplina: ALEMÃO

Série: 1ª

A disciplina = Alemão - foi lecionada na 1ª série do Curso Normal em 2 aulas semanais de aproximadamente 45 minutos cada uma. Livro didático adotado: "Deutsch für Ausländer", Teil b, de Hermann Kessler. Apenas 5 alunas do Curso Normal optaram pelo Alemão, sendo que as aulas eram dadas conjuntamente com as do 1º Científico. Esta medida foi bastante válida, porque: a) O nível de conhecimentos da língua alemã era mais ou menos idêntico nas duas turmas; b) O número reduzido de alunos optantes (9 ao todo) tornou econômico o procedimento; c) Com as duas classes unidas, as aulas puderam ser mais dinâmicas.

Há, porém, um aspecto negativo nesta medida, que eu desejo ressaltar: no currículo do 1º Científico há 3 aulas semanais de Alemão, ao passo que para o 1º Normal foram reservadas apenas 2. Esta discrepância veio refletir-se negativamente na eficiência do ensino, já que na 3ª aula da semana (quando apenas o 1º Científico comparecia) não se podia dar continuidade à matéria, para que as alunas do Normal não ficassem prejudicadas. Havia, assim, uma sensível diminuição no interêsse do 1º científico por esta 3ª aula.

É imperativo que para o próximo ano se encontre uma solução para o problema. A minha sugestão é que se dê número igual de aulas semanais nas duas turmas. Para um ensino realmente eficiente, seriam necessárias 3 aulas semanais de 50 minutos, ou 2



de 80 a 90 minutos. Só desta maneira e com auxílio de um livro didático moderno é que se poderia dar aos alunos um conhecimento real da língua estrangeira.

Farei, no início do próximo ano letivo, sugestão para adoção de outro livro didático. A minha escolha dependerá do nível de conhecimentos dos alunos, e em segundo lugar dos novos conhecimentos que adquirirei num de "Metodologia do Ensino do Alemão" a que assistirei em janeiro.

Curitiba, dezembro de 1971.-

Elvira Horstmeier
ELVIRA HORSTMEIER

Anexo V



PRES. CARLOS CAVALCANTI, 999
 11118A — PARANÁ
 SOB INSPEÇÃO FEDERAL

PLANO DE CURSO

ESCOLA NORMAL MARTINUS

Série: 1ª

Disciplina: VESTUÁRIO E CORPE E COSTURA

Ano letivo de 1971.

Professora: LUCIANA TEBEZINHA F. WEINERSLAU

MARCO

OBJETIVOS

- a) Dar às alunas conhecimento geral do que será o curso de Corpe e Costura, sua importância na vida prática.
- b) Dar conhecimentos sobre a máquina de costura.
- c) Dar conhecimentos sobre o uso e conservação do vestuário.
- d) Dar conhecimentos práticos sobre acabamentos e tipos de costura.

CONHECIMENTOS INFORMATIVOS - (Teoria)

- a) Nomenclatura da máquina de costura.
- b) Funcionamento, uso, cuidados, e conservação das máquinas.
- c) Tipos de tecidos.
- d) Histórico sobre os tecidos.

CONHECIMENTOS FORMATIVOS - (Prática)

- a) Costurar sobre papel em linhas retas, livres e curvas.
- b) Limpar e passar os diversos tipos de vestuários.



PRES. CARLOS CAVALCANTI, 999
RITIBA — PARANÁ
SOB INSPEÇÃO FEDERAL

- c) Costurar sobre os diversos tipos de tecidos.
- d) Diversos tipos de acabamento.
- e) Fazer as amostras e organizar um caderno mostruário.

ABRIL

OBJETIVOS

- a) Dar às alunas os primeiros conhecimentos sobre Corte e Costura
- b) Despertar o interesse da aluna por trabalhos úteis e práticos, através da confecção de um avental (p/ Dia das Mães).
- c) Conhecimentos sobre o traçado de moldes para blusas.
- d) Conhecimentos sobre diversos tipos de pences.

CONHECIMENTOS INFORMATIVOS - (Teoria)

- a) Como tirar medidas - Uso da régua, fita métrica e cálculos de metragem do tecido.
- b) Modos de cortar e confeccionar o avental.
- c) Como traçar o molde para blusa.
- d) Como traçar o molde para blusa com pences.

CONHECIMENTOS FORMATIVOS - (Prática)

- a) Organizar tabelas.



PRES. CARLOS CAVALCANTI, 999
 ITIIBA — PARANÁ
 SOB INSPEÇÃO FEDERAL

- b) Traçar moldes de uma blusa.
- c) Traçar moldes de blusa com pences.
- d) Confeccionar um avental.
- e) Organizar cadernos com moldes em miniaturas.

MAIO

OBJETIVOS

- a) Como traçar mangas.
- b) Como Traçar golas
- c) Continuação dos diversos tipos de acabamentos.

CONHECIMENTOS INFORMATIVOS (Teória)

- a) Como se devem traçar mangas.
- b) Como se devem traçar golas.
- c) Tipos de acabamentos de golas e mangas de acordo com a moda.

CONHECIMENTOS FORMATIVOS - (Prática)

- a) Traçar moldes de golas no papel.
- b) Traçar moldes de mangas no papel.
- c) Confeccionar moldes em miniatura para o caderno mostruário.



PRES. CARLOS CAVALCANTI, 999
 ITIIBA — PARANÁ
 SOB INSPEÇÃO FEDERAL

JUNHO

OBJETIVOS

- a) Dar conhecimentos sobre costura.
- b) Dar conhecimentos sobre traçados de saias simples.

CONHECIMENTOS INFORMATIVOS - (Teoria)

- a) Modos de alinhar e costurar.
- b) Técnica do traçado de saia.

CONHECIMENTOS FORMATIVOS - (Prática)

- a) Execução de uma blusa simples.
- b) Execução do molde de saia e em miniatura para o caderno mostruário.

AGOSTO

OBJETIVOS

- a) Dar conhecimentos sobre saias evasê simples, evasê com corte godê, pregas.
- b) Dar conhecimentos de como costurar saias.



PRES. CARLOS COVALCANTE, 999
 11118 - PARANÁ
 SOB INSPEÇÃO FEDERAL

CONHECIMENTOS INFORMATIVOS - (Teoria)

- a) Como traçar os diversos tipos de saias.
- b) Como costurar.

CONHECIMENTOS FORMATIVOS - (Prática)

- a) Executar os diversos tipos de moldes e as miniaturas em papel.
- b) Confeccionar um tipo de saia.

SETEMBRO

OBJETIVOS

- a) Dar conhecimento de moldes de vestidos.
- b) Dar conhecimentos de costura de vestidos.

CONHECIMENTOS INFORMATIVOS - (Teoria)

- a) Como fazer o traçado de um vestido.
- b) Como costurar o vestido.

CONHECIMENTOS FORMATIVOS - (Prática)

- a) Confecção de um molde simples.
- b) Confecção de um vestido simples.



OCTUBRO

OBJETIVOS

- a) Dar conhecimentos de moldes de vestidos com cortes.
- b) Dar conhecimentos de costuras de vestidos com recortes.

CONHECIMENTOS INFORMATIVOS - (Teoria)

- a) Como fazer o traçado de um vestido com recortes.
- b) Como costurar o vestido.

CONHECIMENTOS FORMATIVOS - (Prática)

- a) Confeção de moldes de um vestido com recortes.
- b) Confeção de um vestido com recortes.

NOVEMBRO

OBJETIVOS

- a) Dar conhecimentos de uma peça de roupa com manga.
- b) Dar conhecimentos de peças de roupas forradas.

CONHECIMENTOS INFORMATIVOS - (Teoria)



PRES. CARLOS CAVALCANHI, 999
RITIBA — PARANÁ
SOB INSPEÇÃO FEDERAL

- a) Como fazer traçados de peças com mangas.
- b) Como fazer roupas forradas.

CONHECIMENTOS FORMATIVOS - (Prática)

- a) Confeccionar uma peça de roupa com manga.
- b) Confeccionar uma peça de roupa forrada.

Curitiba, fevereiro de 1971.-

Luciana Teresinha F. Welkoslau

LUCIANA TERESINHA F. WELKOSLAU



PRES. CARLOS CAVALCANTI, 999
RITTOA — PARANÁ
SOB INSPEÇÃO FEDERAL

RELATÓRIO

Disciplina: VESTUÁRIO E CORTE E COSTURA

Série: 1ª

Vimos relatar as atividades e as modificações do Plano do Curso da disciplina de Vestuário e Corte e Costura.

1) O Plano de Curso foi cumprido com as seguintes modificações:

a) A parte de Acabamentos seria dada intercalada com Traçados e Costuras e foi modificada no seguinte: foram dados todos os tipos de acabamentos, com a organização do caderno de amostras. Traçados e Costuras, em seqüência, sem o intercalamento, para melhor aproveitamento das alunas.

b) O objetivo foi alcançado plenamente na parte teórica, mas em se tratando da prática o tempo foi exíguo.

2) Este ano foi notado o desinteresse de algumas alunas, até certo ponto problemático não trazendo material para as aulas práticas, vindo sempre na esperança de emprestar das colegas.

SUGESTÃO: Sugerimos que no caso acima deveriam os pais usar de certa energia para que suas filhas tenham todos os materiais em tempo hábil para as aulas práticas.

Sugerimos também que a Escola faça um exame de aptidão. Como se sabe, nem todas são vocacionadas para trabalhos manuais, e isso gera sempre indisciplina.

3) quanto ao tempo de aulas, sala pequena e turmas grandes (em relação ao tamanho da sala). Sugerimos o seguinte:



A PRES. CARLOS CAVALCANTI, 999
PRATICA — P.A.P.A.N.A.
SOB INSPECCAO FEDERAL

a) Aumento do número de horas semanais, pois em se tratando de aulas práticas o atendimento é individual.

b) Modificar o currículo com aulas práticas até o 3º ano. Com isso se estenderão com maior aproveitamento as aulas práticas.

FINALIZANDO: Em se tratando do primeiro ano de funcionamento, podemos afirmar que o rendimento de um modo geral foi excelente. Salientamos também a eficiência da Coordenação, que a todo o momento, nos atendeu, dando-nos apoio integral.

Curitiba, dezembro de 1971.-

Luciana Wenaslau

LUCIANA T. S; WENASLAU

Anexo VI



A PRES. DA REPUBLICA
 JUNTA DE APOIO A
 OBRAS EDUCACIONAIS

PLANO DE CURSO

ESCOLA NORMAL MARTINUS

Série: 1ª - Turma Única.

Disciplina: EDUCAÇÃO CRISTÃ.

Ano letivo de 1971.

Professores: ANNA LANGE

PASTOR MARTIN J. BLUMEL

PASTOR CARLOS F. B. DREHER

1º SEMESTRE

A) História da Igreja

- 1) O povo de Israel entre os povos do mundo. A sucessão dos impérios. A importância da localização de Israel e da disseminação de seu povo no mundo para a pregação do Evangelho.
- 2) A vinda de Cristo. Amissão dos apóstolos. Características da primeira comunidade.
- 3) O apóstolo Paulo. Problemas enfrentados pelas comunidades primitivas - perseguição judaica;
 - tendências judaizantes.
- 4) Perseguições romanas. Suas conseqüências nas comunidades.



5) Heresias: O gnosticismo. Marcião. Montanus.

6) Os pais da Igreja: Irineu. Tertuliano.

7) Definição do Cânone do Novo Testamento.

8)

2º SEMESTRE

B) Conhecimentos bíblicos

Livro base: Primeira carta aos Coríntios

Temas: A Comunidade Cristão (Cap. 2-4 e 12-14)

C) Aulas especiais

Música cristã

Testemunho cristão na arte dos primeiros séculos.

Curitiba , fevereiro de 1971.

Anna Lange
ANNA LANGE

Martin J. Blumel
MARTIN J. BLUMEL

Carlos F. R. Dreher
CARLOS F. R. DREHER



RELATÓRIO

Disciplina: EDUCAÇÃO CRISTÃ

Série: 1ª

O plano de curso previa para o 1º semestre:

- a) História da igreja nos primeiros séculos do cristianismo.
- b) Ética cristã

No 2º semestre:

- a) Aulas especiais sobre música e arte cristã. Conhecimento bíblico com o estudo de dois temas: Comunidade Cristã e Liberdade Cristã. Texto base: Primeira carta aos coríntios.
- b) Ética cristã.

No primeiro semestre o plano de curso foi seguido conforme fora planejado, tendo sido apresentados e discutidos em classe fatos relacionados com a história eclesiástica, contando com o interesse e cooperação de grande parte da turma em classe. Não foi possível dar mais do que noções sobre a matéria, numa tentativa de proporcionar uma idéia sobre o surgimento da igreja cristã, a expansão da mesma, as primeiras dificuldades internas e externas nessa expansão até a oficialização do cristianismo sob Constantino.

Nem sempre foi possível contar entre as alunas com um vocabulário suficientemente desenvolvido e com o conhecimento básico sobre os povos da época, o que de certa forma dificultou o



desenvolvimento da matéria. Sendo conservada a matéria do plano de curso, o que a meu ver deve acontecer, essas dificuldades deverão ser previstas em programa reduzido correspondentemente.

Curitiba, fevereiro de 1972.

Anna Lange
ANNA LANGE

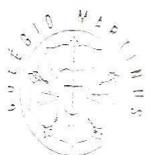
As aulas de Introdução à Ética Cristã, iniciadas no 1º Semestre, tiveram boa aceitação entre a maioria das alunas. Será possível, inclusive, despertar o interesse em algumas alunas que estiveram "marginalizadas" das discussões, caso se consiga simplificar as exposições sobre a matéria e dinamizar o processo de debate.

Não aconselho, porém, abordar a matéria paralelamente à matéria de História da Igreja.

Curitiba, fevereiro de 1972.-

Carlos F. R. Dreher
CARLOS F. R. DREHER

As aulas do 2º semestre visaram a ética cristã, partindo da



PRES. CARLOS CARVALHO
 RUIZ DE ALBUQUERQUE
 SOB INSCRIÇÃO Nº 10.000

questão: "O que fazer para integrar as pessoas marginalizadas na sociedade". Uma visita à FREI serviu de exemplo prático. O interesse das estudantes foi despertado e, uma vez conscientes do problema, procuraram das sugestões para resolvê-lo. Partindo desta base conseguimos tratar dos temas previstos na agenda: consciência, pecado, educação religiosa e testemunho. O grupo participou vivamente e foi possível desenvolver os temas em diálogo.

Curitiba, fevereiro de 1972.-

MARTIN J. BLUMEL

Anexo VII



PLANO DE CURSO

ESCOLA NORMAL MARTINUS

Série: 1ª - Turma única

Disciplina: MATEMÁTICA

Ano letivo: 1971

Professor : WOLFGANG JOHANNES MULLER

OBJETIVOS GERAIS

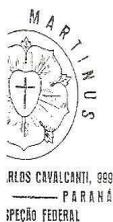
Formação de professoras para o Ensino de 1º grau (até a 6ª série), aptas, além disso a poderem cursar a Universidade, além de se tornarem mulheres capazes de dirigir um lar e a educação de seus filhos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Formação de professoras para o Ensino de 1º grau (até a 6ª série), com domínio das matérias que deverão lecionar e com perfeito conhecimento da responsabilidade que terão em educar crianças.

ESCALA E PROGRAMA

Cronometragem - 180 dias letivos: 6 dias semanais = 30 semanas
 30 semanas X 2 aulas semanais = 60 Aulas Anuais.
 60 aulas = 10% imprevistos = 54 aulas anuais.



Delimitação

M E S	Nº DE AULAS	UNIDADES	SUB = UNIDADES
TO SEMESTRE	MAR	7	"A"
	ABR	7	PROGRE
	MAI	7	SSOES
	JUN	7	"B"
SEMESTRE	AGO	7	LOGARÍTMOS
	SET		
	OUT		"C"
	NOV		GEOMETRIA
			NO ESPAÇO

A.1 - PROGRESSÕES ARITMÉTICAS: Definições. Notação. Tipos. Propriedades. Termo Geral. Problemas. Expressão da Soma. Interpolação. Problemas.
 A.2 - PROGRESSÕES GEOMÉTRICAS: Definições. Notação. Tipos. Propriedades. Termo Geral. Produto dos termos. Problemas. Soma dos termos. Interpolação. Problemas.
 B.1 - LOGARÍTMOS. Conceito e propriedades gerais. Definição. Sistemas. Variação. Propriedades operatórias. Características. Mantissa. Cologarítimo. Exercícios.
 B.2 - LOGARÍTMOS DECIMAIS: Propriedades. Logarítimo preparado. Cologarítimo. Operações. Tábuas. Exercícios. Cálculo de expressões.
 B.3 - EQUAÇÕES EXPONENCIAIS
 C.1 - POLIEDROS: Definição. Classificação. Prismas: superfície prismática. Propriedades. Elementos. e classificação. Paralelepípedos: propriedades. Áreas e volume. Exercícios.

Curitiba, fevereiro de 1971.-

WOLFGANG JOHANNES MULLER



RELATÓRIO

Disciplina: MATEMÁTICA

Série: 1ª

1. - APRECIACÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE CURSO.

O plano de curso foi cumprido. No desenvolvimento do mesmo, verificou-se que uma boa parte das alunas ignoravam o conteúdo do mesmo, chegando algumas a alegar que se o conhecessem com antecedência, teriam optado por outro curso.

Foi observado, durante o ano, que a grande maioria das alunas possui um nível de conhecimento da Matemática, muito baixo, tendo-se a impressão que devido a este fato, entre outros, escolheram o curso que freqüentam.

2. - RENDIMENTO DA TURMA

O rendimento da turma foi baixo. No desenvolvimento do plano de curso, foi verificado o desconhecimento da matéria básica e como seria desaconselhável prosseguir, fui obrigado, durante as aulas, a recapitular a matéria básica.

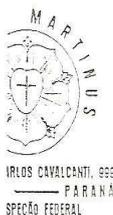
Índices de Aprovação

Por média : 9 = 31%

Com prova final: 12 = 60%

Com direito a uma 2ª época: 4

Reprovadas: 5



3. - CRÍTICA AO CURRÍCULO

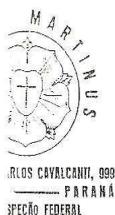
O currículo em si é bom. Os objetivos a que se propõe o curso, ótimos. Como monitor da turma, poucas foram as queixas formuladas pelas alunas durante o ano.

4. - APRECIACÃO SOBRE O NÍVEL DO CORPO DISCENTE QUE VEIO DE DIFERENTES ESCOLAS.

Comparando-se as alunas vindas de diferentes escolas com as do Colégio Martinus, notou-se que as últimas possuem um conhecimento um pouco acima da média. Nas alunas vindas de outras escolas notou-se um desnível muito grande. Das 20 alunas vindas de outras escolas, 3 possuem um nível superior às alunas oriundas do Colégio Martinus, das restantes, 8 possuem nível idêntico às do Colégio Martinus, e 9 um nível muito inferior.

5. - DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL

A carga horária semanal foi insuficiente para poder-se fazer uma recapitulação das unidades básicas. Além disso, as duas aulas semanais foram distribuídas para a 2ª feira (último horário) e 3ª feira (primeiro horário). Para um melhor aproveitamento, sugiro que as aulas sejam melhor distribuídas, de tal forma que haja um intervalo entre as mesmas de dois dias.



6. - SUGESTÕES DE MODIFICAÇÕES PARA O PRÓXIMO ANO LETIVO

Tendo em vista que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu parágrafo 1º, do art. 30, prevê que as alunas do atual curso poderão, quando formadas, lecionar até a 6ª série do ensino de 1º grau e que o nível de conhecimentos da Matemática das mesmas é baixo, sugiro a seguinte modificação no plano de curso para o próximo ano letivo:

Na 1ª série do curso, será efetuada uma recapitulação das principais unidades da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau, dando-se mais ênfase às unidades da 5ª e 6ª séries.

Curitiba, fevereiro de 1972.-

PROF. WOLFGANG JOHANNES MULLER

Anexo VIII



CARLOS CAVALCANTI, 999
BRASÍLIA - PARANÁ
INSPEÇÃO FEDERAL

PLANO DE CURSO

ESCOLA NORMAL MARTINUS

Disciplina: DESENHO

Série: 1ª - Turma única

Ano letivo de 1971.

Professora: MARILSA URBAN

CRONOMETRAGEM

180 dias letivos: 6 dias semanais = 30 semanas.

30 semanas x 2 aulas semanais = 60 aulas anuais.

60 aulas anuais - 10% para imprevistos = 54 aulas.

OBJETIVOS GERAIS: Dotar o aluno de um meio de representação e expressão e de instrumentos de cultura.

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
- 1) Hábitos de trabalho profissional, disciplina e economia do material e instrumental de trabalho, capricho, esmero e senso de responsabilidade.
 - 2) Desenvolver a habilidade de desenhar a mão livre, pelo incremento da destreza manual e da educação visual - Exercitar a transposição da visão tridimensional do relevo natural para o bidimensional na superfície do papel. Suscitar a atenção para os problemas das perspectivas ou sejam, os



processos de representação espacial sobre uma superfície plana.

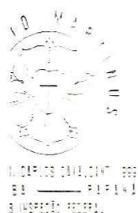
- 3) Ministrando informações e elaborando conhecimentos aguçando a curiosidade para a pesquisa dos diversos materiais.
- 4) Conscientização, através de atividades criadoras.

ATIVIDADES DOCENTES

- a) Planejamento e motivação da aulas.
- b) Explicação e exemplificação sob forma analógica.
- c) Estudos dirigidos.
- d) Atendimento individual.
- e) Recapitulação para a fixação do aprendizado.
- f) Aferição da aprendizagem com aplicação de notas.
- g) Esquemas, quadros sinóticos.

ATIVIDADES DISCENTES

- a) Preparo de cadernos.
- b) Exercício da experimentação pela manipulação e construção de trabalhos.
- c) Compreensão, dedução e conclusão para desenvolvimentod do



raciocínio.

- d) Tarefas individuais e trabalhos em equipe.
- e) Trabalhos e provas para aferição da aprendizagem.
- f) Atividades extra-classe.

MARCO

I - Estudo da cor: Combinação de cores e características.

Escala - ou graduação de tons.

II - Desenho decorativo - Emprego da cor - desenvolvimento da criatividade.

ABRIL

I - Composição - Leis da composição - repetição, harmonia e contraste. Aplicação - cartazes, distribuição de letras, formas e equilíbrio.

II - Desenho do natural - sólidos geométricos e objetos simples, obtendo noções de composição e a técnica do sombreado.



MAIO

- I - Desenho projetivo: Projeções cônicas - ponto, reta e objeto.
Relação quadro, observador e objeto.
- II - Perspectiva de Observação - Deformações dos objetos e o jogo da luz e da sombra. Objeto em diferentes posições (acima, na altura e abaixo da linha do horizonte).

JUNHO

- I - Desenho projetivo - Projeções cilíndricas - (perspectiva cavaleira) - de um ponto, reta e polígono.
- II - Desenho projetivo - Projeções monogonas - mecanismo, projeções no plano, vertical e horizontal - diedro convencional.

AGOSTO

- I - Arte e artesanato - Estudo dos objetivos das diversas atividades.
- II - Perspectiva cavaleira - Projetos - Escolhas isométrica e dimétrica.



- III - Técnicas expressivas - Emprego de diversos materiais.
Relação - técnica; processo e objetivos.

SETEMBRO

- I - Composição - Trabalho individual e em grupo para a execução de painéis ou murais.
- II - Criatividade - Capacidade criadora com os materiais como, madeira, papel e água.

OUTUBRO

- I - Apreciação Artística - Obras de artistas modernos e contemporâneos e novos movimentos artísticos.
- II - Artesanato - Cerâmica ou madeira - História da cerâmica - (tempos primitivos e evolução através dos tempos - Grécia, Egito, Portugal e Brasil).

NOVEMBRO

- I - Perspectiva - Projetos para serem executados.
- II - Prática - Modelagem - em argila. Pintura - com vários tipos de glosura. Esclarecimentos das queimas (temperat.)



MATERIAL

Tintas - Anilina granulada - nanquis, guache bisnegal de tinta a óleo (cores primárias)

Lápis - Preto nº 1, de 2B a 6B - Lápis cera (todas as cores inclusive o branco).

Pincéis - Redondos e chatos (pelo de marta - de feltro - Atômico)

Diversos - Papel para desenho - revistas - papelão - vela - tesouras - estiletes - fio - lã - feltro - debastadores - cola plástica.

Cerâmica - Argila - glasuras.

Monotipia - Vidro ou fórmica, além dos outros materiais.

Curitiba, fevereiro de 1971.-



 MARILISA URBAN



RES. CARLOS CAVALCANTI, 999
 FIBA — PARANÁ
 SOB INSPEÇÃO FEDERAL

BELATÓRIO

Disciplina: DESENHO

1ª série.

1º) Apreciação sobre o plano - O programa elaborado a princípio, constava de geometria descritiva, mas, como desenho somente haverá no 1º ano, foi, feito uma modificação no mesmo, procurando levar ao aluno noções de perspectiva, (observação), de decoração com a finalidade de obter-se criatividade do aluno ampliando sua visão no setor arte.

2º) Modificações - a) A reforma que sugiro seria substituir o desenho pela História da Arte, pois observei que as alunas não possuíam a mínima noção. Seria um esclarecimento geral das diversas atividades do ser humano, e de como a arte expressa a cultura de um povo através dos séculos, a evolução e a decadência das civilizações.

b) Outra sugestão seria o desenho mais técnico, ou seja, levado para o campo da decoração ou do desenho industrial.

c) Finalmente a substituição do desenho por atividade criadora, tendo por base técnicas diversas e a pesquisa de materiais, não devendo ficar só com trabalhos em duas ou três dimensões, a área entre estas e extensões delas, mas também com o desenvolvimento de idéias que envolvem atividades intersensori-



INS. DE ARTES E OFÍCIOS DO PARANÁ
 117 5 A — PARANÁ
 SOB ASPECTO FEDERAL

ais ou interambientais. Desta maneira abrimos novas áreas de possibilidades, novos métodos e instrumentos de expressão. (Há ainda a tendência a aceitar convenientes formas e rótulos, por exemplo, pintura e escultura, desenho, etc, sem considerar suas ampliações e que existe considerável desenvolvimento entre, ao redor, além destas definições reconhecidas historicamente. Qualquer educação artística que se restrinja a padrões de rotina, reações pré-concebidas e fórmulas acadêmicas deve ser considerada inadequada.

Os processos fundamentais devem incluir pesquisa, observação, análise, organização e desenvolvimento. As oportunidades podem ser geradas pelo instinto, introspecção, indidente, acidente e inesperados por meio de conceitos visuais ou mentais.

3º) Rendimento - Foi bom, apesar da mudança do plano de curso, e de as alunas se sentirem um pouco deslocadas quanto ao curso, sem saherem ao certo os objetivos do desenho.

Crítica: Realizei uma "enquête" junto às alunas e observei que a grande maioria veio a freqüentar o curso pensando tratar-se de conhecimentos relacionados ao lar, a educação infantil, a decoração. As poucas que pretendem enfrentar o vestibular acharam muito falho o curso.

Minha opinião - Achei que não houve entrosamento das matérias para uma melhor aprendizagem. Creio que deveria haver um melhor estudo quanto a elaboração do currículo para prepa-



4 PRES. CARLOS CAVALCANTI, 999
PRATIA — FARRA
SUA INSPEÇÃO FEDERAL

rar a aluna tanto intelectualmente como psicologicamente para ser uma boa dona de casa, professora ou prestar vestibular, já que são estes os fins a que se propôs.

Curitiba, fevereiro de 1972.-

Marilyn Urban

MARILSA URBAN

Anexo IX

ESTABELECIMENTO: Colégio Martinus									
CURSO: Curso de Magistério									
Carga horária total ' Núcleo comum ' P.d.Ed. Ger. ' P.di.F.E. ' Currículo									
Carga horária		3094	1632	2108	986	3094			
NÚCLEO COMUM 1º CÂMBIO	MATERIAS	DISCIPLINAS	1º	2º	3º	0	II		
			Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Nacional	3	2	2	7	238
			Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	2	2	4	136	
	Estudos Sociais	Geografia	2	-	-	2	68		
		História	-	2	-	2	68		
		U.S.P.B.	-	-	1	1	34		
	Ciências	Matemática	2	2	2	6	204		
		Física	-	2	2	4	136		
		Química	2	2	-	4	136		
		Biologia	2	2	-	4	136		
	EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	Educação Moral e Cívica	2	-	-	2	68		
		Educação Artística	1	-	-	1	34		
		Educação Física	3	3	3	9	306		
		Programas de Saúde	1	-	-	1	34		
		Ensino Religioso	1	-	-	1	34		
CIÊNCIAS	Matemática	1	1	2	4	136			
	Física	3	1	1	5	170			
	Química	-	-	2	2	68			
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Cultura Brasileira	-	1	2	3	102			
	Sociologia I, II	2	-	-	2	68			
FUNDAÇÕES DA EDUCAÇÃO	Psicologia I, II	-	2	3	5	170			
	Biol. Educacional	2	-	-	2	68			
	Filosofia da Educ.	-	2	-	2	68			
	Hist. da Educação	2	-	-	2	68			
	Estr. e Funcion. 1º Grau	-	2	-	2	68			
DIDÁTICA	Estatística	-	-	2	2	68			
	Didática Geral	2	4	-	6	204			
	Metodologia da C.E.	-	-	2	2	68			
	Metodol. da Ciência	-	-	2	2	68			
	Metodol. da Inf. Soc	-	-	2	2	68			
TOTAL Educação	CURRÍCULO APROVADO		23	20	19	62	2108		
TOTAL Formação Especial	DECRETO PARICER Nº 192/75		8	10	11	29	986		
TOTAL	DO C.E.E.		31	30	30	91	3094		
TOTAL SUPERVISÃO	DO: D.E.S.G. 15/02/79						100		
Assessoria Técnica ASSESSORA TÉCNICA									

Anexo X



PROF. CARLOS CAVALCANTI, 699
RUA ... PARANÁ
1503 - INSPEÇÃO FEDERAL

PLANO DE CURSO

ESCOLA NORMAL MARTINUS

Série: 1ª - Turma única

Disciplina: NUTRIÇÃO E ARTE CULINÁRIA

Ano letivo de 1971.-

Professora: SONIA MARIA MIRÓ

A) OBJETIVOS GERAIS

- 1) Desenvolver e enriquecer os conhecimentos e hábitos de higiene.
- 2) Desenvolver na educanda a necessidade de uma boa, limpa, racional e variada alimentação.
- 3) Dotar a educanda de conhecimentos suficientes para que ela venha a cumprir a sua missão de esposa, mãe e dona de casa.

B) OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1) Arte Culinária

- a) Economia do lar.
- b) Tornar a educanda apta para receber, permanecer e comportar-se em chás, lanches, recepções, sem sentir-se deslocada.

2) Nutrição

- a) Formas de aproveitamento de sobras alimentares.



A PRES. CARLOS CAVALCANTE, 999
JURITIBA — PARANÁ
SOB INSPEÇÃO FEDERAL

- b) Asseio da alimentação e sua variedade.
- c) Valor nutritivo dos alimentos.

Tônicos do Programa

Higiene: corporal; do vestuário, mãos e cabelos. Da cozinha; a cozinha moderna, ideal e eficiente. Limpeza da cozinha e dos utensílios.

Técnica de Culinária: caderno de receitas culinárias de doces e salgados para lanches. Tabela de medidas caseiras e tabelas de equivalências. Conservação dos alimentos. Indústria caseira.

Valores Nutritivos: os 7 grupos de alimentos. Valor nutritivo dos principais alimentos consumidos no Brasil. Proteínas, Calorias, Sais Minerais e Vitaminas.

Bons Maneiras: arte de convidar e receber. Conversações. Tipos de serviços de chá. Cardápios para chás. Uso correto dos talheres e guardanapo. Decoração da mesa, distribuição dos talheres, ornamentos adequados para mesa e sala em diferentes reuniões.



Cálculo do número de aulas anuais:

Turma "A" :- 100 aulas disponíveis, sendo 50 teórica e 50 práticas

Turma "B" :- " " " " " " " " "

T O T A L :- 200 aulas anuais.

Material didático: Durante todo esse ano as aulas serão ministradas na sala específica para a disciplina. O material usado nas aulas será o existente na sala para o preparo de lanches. Nas aulas teóricas o caderno de receitas e rascunhos.

Programa em Unidades

UNIDADE I : Higiene

- a) Corporal.
- b) Na cozinha.

UNIDADE II : Técnica de Culinária

- a) Caderno de receitas.
- b) Tabela de medidas.
- c) Conservação dos alimentos.

UNIDADE III: Valores Nutritivos



- a) Classificação dos grupos de alimentos.
- b) Valor Nutritivo dos principais alimentos consumidos no Brasil.

UNIDADE IV: Boas Maneiras

- a) Etiquetas e maneiras de servir um lanche.
- b) Comportamentos à mesa.
- c) Arrumação e decoração de mesas para lanche.

Curitiba, fevereiro de 1971

Sonia Maria Miró

SONIA MARIA MIRÓ



RELATÓRIO

Disciplina: NUTRIÇÃO E ARTE CULINÁRIA

Série: 1ª

1) Plano de Curso:

De acordo com o plano de curso elaborado no início do ano em curso, temos a relatar o seguinte:

Visto que o corpo discente do Curso Normal precisava das aulas práticas bem mais que as teóricas, foi aumentado o número daquelas, dando então mais prática que teoria. Durante todo este ano as aulas foram ministradas na sala específica para a disciplina, salvo algumas dadas na sala de projeção.

O material usado nas aulas práticas foi o existente na sala; o de consumo diário foi comprado pela professora ou pelas alunas para o preparo de lanches.

Nas aulas teóricas, o caderno de receitas culinárias e rascunho. Para motivação, alguns "slides" e gravuras.

2) Rendimento da Turma

O rendimento observado nas aulas práticas foi bem maior do que nas aulas teóricas, sendo sempre o mais solicitado pelas alunas, não deixando, no entanto, as aulas teóricas de terem alcançado o seu objetivo. Percebeu-se também que



PRÉS. CARLOS CAVALCANTI, 090
JRIITIBA — PARRA
SGB INSPEÇÃO FEDERAL

algumas alunas sobressairam-se mais por motivo de já terem adquirido em casa ou em outras escolas algum conhecimento de arte culinária e nutrição.

3) Crítica Geral

Tendo em vista que o Curso ora ministrado, ainda não foi concluído, pois o mesmo está previsto para dois anos, não há críticas, no momento a fazer, já que somente concluímos o primeiro ano da cadeira e os objetivos foram plenamente alcançados.

4) Conclusão

Esperamos que no decorrer do ano de 1972, sejam alcançados, da melhor forma possível, os planos pré-estabelecidos para a disciplina de Nutrição e Arte Culinária.

Curitiba, dezembro de 1971.-

Sônia Maria Miró

SÔNIA MARIA MIRÓ

Anexo XI



RUA PRES. CARLOS CAVALCANTI, 999
 FONE 24-7373
 CURITIBA - PARANÁ
 SOB INSPEÇÃO ESTADUAL

QUADRANTE DE

ESCOLA NOCTURNA Nº 05

NÚMERO DE HORAS DE AULA

	2ª. série	3ª. série	4ª. série
Matemática	3	4	3
Matemática	2	2	2
Matérias Físicas e Biol.	2	2	-
Geografia	2	-	-
História	2	-	-
Educação Moral e Cívica	2	2	2
Prática de Ensino	2	2	4
Teoria e Prática de Ensino	-	2	10
Atividades Complementares	2	2	2
Resumo	-	-	-
Religião	1	1	1
Educação Física	2	2	2
Música e Teatro	1	1	1
Atividades Esportivas	-	4	-
Atividade de Arte e Oficina	3	-	-
Costura e Corte e Costura	3	-	-
Educação para o Trabalho	-	3	-
TOTAL HORAS	27	27	27

Curitiba, 07 de junho de 1976.

[Handwritten Signature]
 [Stamp]

ESCOLA NORMAL MARTINUS

CURRÍCULO

	MATÉRIAS	Número de aulas semanais			
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	Português	4	3	4	3
	Matemática	2	2	2	2
	Ciências Físicas e Biol.	2	2	2	-
	Geografia	2	2	-	-
	História	2	2	-	-
	Educação Moral e Cívica	2	2	2	2
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES	Fundamentos da Educação	-	2	2	4
	Teoria e Prática de Ensino	-	-	2	10
DISCIPLINAS OPTATIVAS	Alemão/Inglês	2	2	2	2
	Desenho	2	-	-	-
FRÁTICAS EDUCATIVAS	Religião	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2
	Música e canto Orfeônico	-	1	1	1
	Artes Femininas	-	-	4	-
	Nutrição e Arte Culinária	3	3	-	-
	Vestuário e Corte e Costura	3	3	-	-
	Educação para o Lar	-	-	3	-
	Total de aulas semanais	27	27	27	27

Anexo XII

NOME DO ESTABELECIMENTO: COLÉGIO MARTINUS
 GRADE CURRICULAR, HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO
 DURAÇÃO: 04 anos HORAS: 4248

LOCALIDADE: CURITIBA
 ANO DA IMPLANTAÇÃO: 1991
 TURNO: DIURNO

	DISCIPLINA	SÉRIE				TOTAL	
		1a	2a	3a	4a		
NÚCLEO COMUM	Língua Portuguesa e Literatura	3	2	2	2	324	
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	-	-	2	72	
	Geografia	2	2	-	-	144	
	História	2	2	-	-	144	
	Organização Social e Política do Brasil	-	-	2	-	72	
	Matemática	3	2	2	2	324	
	Física	-	-	2	2	144	
	Química	3	2	-	-	180	
	Biologia	3	2	-	-	180	
	Educação Moral e Cívica*	-	-	-	-	-	
	Educação Artística	-	1	-	-	36	
	Educação Física	2	2	2	-	216	
	Programas de Saúde**	-	-	-	-	-	
	Ensino Religioso	1	1	1	1	144	
	SUB-TOTAL		19	16	11	9	1980
PARTE DIVERSIFICADA	MÍNIMO FIXADO PARA HABILITAÇÃO	Filosofia da Educação	-	-	2	2	144
		Sociologia da Educação	2	2	-	-	144
		História da Educação	2	2	-	-	144
		Psicologia da Educação	2	2	-	-	144
		Biologia Educacional	-	-	2	-	72
		Estrutura e Fun. do En. de 1º Grau	-	-	2	-	72
		Didática	-	2	2	-	144
		Met. do Ens. de Port. Alfabetização	-	2	-	-	72
		Met. do Ensino de Português	-	-	2	2	144
		Met. do Ensino de Matemática	-	-	2	2	144
		Met. do Ensino de História	-	-	-	2	72
		Met. do Ensino de Geografia	-	-	-	2	72
		Met. do Ensino de Ciências	-	-	-	2	72
		Met. do Ens. de Educação Física	-	-	1	1	72
		Met. do Ensino de Arte	-	-	2	-	72
SUB-TOTAL		06	10	15	13	1584	
Est. Compl.	Introdução a Met. Científica	1	-	-	-	36	
	Literatura Infantil	-	-	-	4	144	
SUB-TOTAL		1	-	-	4	180	
TOTAL		26	26	26	26	3744	
Estágio Supervisionado		2	2	4	6	504	
Total Geral do Curso		28	28	30	32	4248	
(*) Conteúdos incorporados à disciplina História.							
(**) Conteúdos incorporados à disciplina Biologia Educacional							