

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
INSTITUTO ECUMÊNICO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
ORIGEM E TRAJETÓRIA DA INSTITUIÇÃO E PERFIL DOS  
EGRESSOS.

DETI JOST GOMES

MESTRADO EM TEOLOGIA  
Área de Concentração: Religião e Educação

São Leopoldo, julho de 2005

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORIGEM E  
TRAJETÓRIA DA INSTITUIÇÃO E PERFIL DOS EGRESSOS.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

por

Derti Jost Gomes

Em cumprimento parcial das exigências  
do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia  
para obtenção de grau de  
Mestre em Teologia

Escola Superior de Teologia  
São Leopoldo, RS, Brasil  
Julho de 2005

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela luz;

A minha família que, mesmo distante, estava me apoiando e torcendo pela realização deste trabalho;

Aos meus amigos, às minhas amigas e colegas de trabalho, pela compreensão, pelo apoio, pela ajuda nas correções, pela troca de idéias e pela torcida;

Ao meu orientador, Dr. Alceu Ravanello Ferraro, pelos questionamentos, sugestões, correções e acompanhamento;

Às integrantes da Banca Examinadora, Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristiana Arendt e Dr.<sup>a</sup> Gisela Isolde W. Streck, pela atenção dispensada a este trabalho;

Aos meus entrevistados e minhas entrevistadas, pelos depoimentos;

Aos professores e às professoras do IEPG, pelo conhecimento compartilhado e aos colegas, por tempos de aprendizagem e fraterna comunhão;

À Rede Sinodal, Instituto de Educação Ivoti, Instituto Superior de Educação Ivoti e Federação Luterana Mundial pelo auxílio e apoio financeiro.

GOMES, Derti J. *Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

#### SINOPSE

Esta dissertação tem como tema central o perfil dos egressos formados no antigo Seminário Evangélico de Formação de Professores. Partindo da análise de alguns escritos de Martim Lutero referentes à liberdade cristã e à educação, dialogo com egressos do antigo Seminário e da Escola Normal Evangélica das décadas de 1930 e 1950, resgatando aspectos que contribuíram para a construção do perfil do professor formado pela instituição. Apresento também o contexto em que surgiu a imigração alemã no Brasil e lembro a tradição escolar vivenciada pelos imigrantes na Alemanha. Em seguida, resgato o aspecto histórico do processo de formação de professores para as escolas confessionais luteranas, tendo como pano de fundo ou referencial as leis e diretrizes que subsidiaram a formação de professores no Brasil. Por último, volto a atenção para a análise de documentos e de entrevistas com ex-alunos/as relativamente à formação de professores/as. Nesta parte, a investigação ressalta a importante contribuição que a identidade luterana como filosofia e a riqueza e diversidade do currículo tiveram tanto na construção da liberdade e autonomia quanto no comprometimento do/a futuro/a professor/a. A pesquisa revelou que a liberdade de escolha, valor central da teologia e pedagogia luteranas, quando presente no processo de formação docente, permite a organização de um currículo que potencializa e capacita cada futuro/a professor/a a ser sujeito livre, crítico, que se sabe participante no mundo e construtor da história e se revela capaz de aplicar tal princípio e prática pedagógica no trabalho docente.

GOMES, Derti J. *Seminário Evangélico de Formação de Professores: origem e trajetória da instituição e perfil dos egressos*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2005.

#### ABSTRACT

The central topic of this dissertation is the profile of the graduates of the Evangelical Seminary for Teacher Training of the Lutheran church in Brazil. Starting from an analysis of some of Martin Luther's writings on Christian freedom and education, the author dialogues with the graduates of that Seminary and the Evangelical Teacher Training School in the '30s and '50s, retrieving aspects that contributed to the construction of the profile of the teachers trained by that institution. She also describes the context in which the German immigration to Brazil emerged and discusses the school tradition experienced by the immigrants in Germany. She then retrieves the historical aspect of the process of the training of teachers for Lutheran schools against the backdrop of the laws and guidelines that determined the training of teachers in Brazil. She finally analyzes documents and interviews with former students related to teacher training. In this context the dissertation highlights the significant contribution given by the Lutheran identity as a philosophy and by the curriculum's wealth and diversity both to the construction of freedom and autonomy by future teachers and to their commitment. The research revealed that the freedom of choice - a central value in Lutheran theology and pedagogy -, when it is present in the teacher training process, makes it possible to organize a curriculum that enables all future teachers to be free and critical subjects, who understand themselves as participants in the world and constructors of history and who are capable of applying this pedagogical principle and practice to their work as teachers.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>1 - A IMIGRAÇÃO E A TRADIÇÃO LUTERANA</b> .....	<b>20</b>
1.1 - A IMIGRAÇÃO NO SUL DO BRASIL .....	20
1.1.1 - INTERESSES NACIONAIS .....	20
1.1.2 - A SITUAÇÃO NA ALEMANHÃ .....	22
1.2 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O HUMANISMO RENASCENTISTA RUMO À REFORMA PROTESTANTE .....	24
1.2.1 - A HERANÇA DA IDADE MÉDIA E FORMAÇÃO DA IDADE MODERNA .....	24
1.2.2 - O MOVIMENTO DA REFORMA PROTESTANTE .....	29
1.3 - CONCEPÇÕES TEOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS EM LUTERO .....	30
1.3.1 - A LIBERDADE EM LUTERO .....	31
1.3.2 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM LUTERO .....	37
1.3.3 - A PROPOSTA EDUCACIONAL DE LUTERO .....	41
1.4 - EXPERIÊNCIA E TRADIÇÃO ESCOLAR NOS TERRITÓRIOS ALEMÃES .....	47
1.4.1 - O DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ESCOLAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	47
1.5 - ORGANIZAÇÃO ASSOCIATIVA E O SURGIMENTO DAS ESCOLAS COMUNITÁRIAS	51
<b>2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS EVANGÉLICAS</b>	<b>56</b>
2.1 - O SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1909 A 1939 .....	56
2.1.1 - O CONTEXTO HISTÓRICO E A ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	56
2.1.2 - O FENÔMENO DA NACIONALIZAÇÃO .....	70
2.2 - UMA NOVA FASE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EVANGÉLICOS .....	72
2.2.1 - REESTRUTURAÇÃO DO SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A OFICIALIZAÇÃO DO CURSO NORMAL .....	72
2.2.2 - O CURSO NORMAL COLEGIAL NA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA E A TRANSFERÊNCIA PARA IVOTI .....	76

2.2.3 - A ESCOLA EVANGÉLICA IVOTI - FUSÃO DO INSTITUTO PRÉ-TEOLÓGICO E DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA.....	81
2.2.4 - O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO IVOTI.....	85
<b>3 - O PERFIL DO PROFESSOR E DA PROFESSORA CONSTRUÍDO NO SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE PROFESSORES (ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA) .....</b>	<b>87</b>
3.1 - A FORMAÇÃO DE TEUTO-BRASILEIROS .....	87
3.2 - AS EXPECTATIVAS DAS COMUNIDADES EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES ....	93
3.3 - PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	96
3.4 - A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA.....	99
3.4.1 - O CORPO DOCENTE.....	99
3.4.2 - PRINCIPAIS ABORDAGENS DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO.....	103
3.4.3 - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1930.....	106
3.4.4 - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA NA DÉCADA DE 1950.....	117
3.4.5 - A METODOLOGIA.....	122
3.5 - ATIVIDADES ESCOLARES, ATIVIDADES CULTURAIS, CONVIVÊNCIA E LAZER COMO PARÂMETRO PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por tema a origem e trajetória do antigo Seminário Evangélico de Formação de Professores e o perfil dos egressos.

O assunto emergiu das questões que nos desafiam no dia-a-dia. Estamos constantemente diante da necessidade de reestruturação para adequar a formação de professores às necessidades e às exigências legais e pedagógicas dos novos tempos, mantendo, ao mesmo tempo, os princípios e a identidade que caracterizam uma instituição quase secular de formação.

Outro aspecto que instigava minha curiosidade no sentido de conhecer melhor os caminhos percorridos pela instituição foi o fato de, como professora de História da Educação no Curso Normal, praticamente não encontrar estudos sobre a história da educação das escolas comunitárias protestantes, para as quais o antigo "Lehrerseminar" encaminhava seus egressos.

Encontrei pesquisadores que se haviam dedicado ao estudo de temas relacionados à educação elementar entre os imigrantes teuto-brasileiros católicos da região colonial rio-

grandense<sup>1</sup> e muito pouco sobre a educação entre os imigrantes evangélicos.

Na realidade, o encantamento e a admiração pelo perfil desse egresso já me conduziram ao envolvimento com a referida instituição no momento mesmo de optar por uma escola de formação. Eu poderia ter cursado o então Normal Ginásial, não tão distante de casa. A partir da experiência com professores de diferentes escolas de formação, percebi que meus professores egressos do Seminário de Formação de Professores/Escola Normal Evangélica eram diferentes. Na época não conseguia distinguir bem em que residia essa diferença, mas decidi que eu queria ser uma professora como eles/elas. Meus pais, que tiveram seus estudos interrompidos por causa do fechamento das escolas comunitárias no período de nacionalização, me apoiavam nessa decisão. Assim, a Escola Normal Evangélica, além de escola, passou a ser também meu segundo lar durante os sete anos de formação no Curso Normal Ginásial e no Curso Normal Colegial.

Pude também constatar que, paralelamente às disciplinas da grade curricular, os alunos se engajavam em atividades as mais variadas, na época denominadas atividades extraclasse: Grêmio Estudantil, atividades esportivas, excursão artística, clube de ciências, clube de fotografia, teatro, dança folclórica, escotismo, canto coral, regência coral, conjuntos instrumentais e outras tantas. Como alunos/as, envolver-nos nessas atividades e sermos apoiados/as por professores/as e colegas era visto como natural - uma atividade a mais para nos ocupar. Na época, talvez não compreendêssemos ainda que este

---

<sup>1</sup> Dentre os trabalhos referentes a este tema destaco: Lúcio KREUTZ. *O professor paroquial*; id., *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*; Arthur Blasio RAMBO, *A escola comunitária teuto-brasileira católica*; id., *A escola comunitária teuto-brasileira*.

envolvimento poderia estar fazendo a diferença que eu via nos meus professores.

Recentemente, como coordenadora do Curso Normal e como professora de Didática e Fundamentos da Educação, passei a incorporar ao meu dia-a-dia as preocupações com o perfil do professor a ser construído hoje.

Como desafios para a reorganização da escola colocam-se a complexidade do momento atual, o avanço dos movimentos sociais na luta pelos direitos de participação, de justiça, de igualdade, o processo de democratização universal e a abertura que está sendo exigida de todas as instituições para o pluralismo teórico-prático.

Nesse sentido, o debate que coloca em foco a formação de professores também se tem ampliado nos últimos anos, anunciando novos caminhos para a formação docente. Nessa discussão, no contexto latino-americano, entre outros aspectos, são relevantes as contribuições da teologia da libertação e da pedagogia da libertação.

O processo de cristianização na América Latina se desenvolveu ligado ao projeto de colonização e conquista. Os portugueses e espanhóis tinham como tarefa histórica alargar fronteiras, expandir suas crenças, sua cultura e seu sistema de vida. Nesse contexto também a Igreja constituiu-se como um sistema de dominação e opressão, no qual se fez de Deus um instrumento de morte.

Conforme Altmann, enquanto os cristãos secularizados ou a intelectualidade desenvolveram, na década de 60, uma "teologia da morte de Deus", o povo latino preservou sua fé e a

prática da piedade, e tendo consciência de que Deus é, contrariamente, um Deus da vida, antagônico à morte.<sup>2</sup>

O Concílio Ecumênico Vaticano II constituiu a culminância de um processo de renovação da Igreja Católica, tanto de suas estruturas internas quanto de sua relação com o mundo. O *aggiornamento* levou a Igreja a se reorientar na direção de um novo lugar epistemológico, rompendo em certo sentido com posições ideológicas e políticas que a comprometiam de forma preferencial com classes médias. O aspecto novo que a teologia da libertação passou a enfatizar é a dimensão social ou política da fé, a ação pela justiça e a participação na transformação do mundo.

No âmbito pedagógico, Paulo Freire entendia que a educação verdadeira é um ato de conhecimento e que este supõe prática da liberdade. Ao se referir ao ser humano como ser cognoscente, diferencia-o dos animais, que não podem exercer um ato reflexivo.<sup>3</sup> O ser humano tem a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive para transformá-lo, e isto não é privilégio de alguns, mas direito de todos.<sup>4</sup> Segundo Freire:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simplesmente troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.<sup>5</sup>

Na relação dialógica há respeito à individualidade do/a educador/a e do/a educando/a, permanecendo ambos com a sua identidade no processo de apropriação do conhecimento.

---

<sup>2</sup> Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 46.

<sup>3</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 88.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 79.

O diálogo se fundamenta no amor, na humildade e na fé: um amor ao mundo e ao ser humano numa relação de libertação e não de dominação; uma humildade não de submissão, mas que reconhece no encontro dos homens e das mulheres o ato criativo de pronunciar o mundo; uma fé nos homens e nas mulheres como um dado *a priori* do diálogo que instaura a confiança e um poder de fazer e refazer, de criar e transformar, de renascer e constituir-se, de sair de uma situação de alienação e libertar-se.<sup>6</sup>

Paulo Freire concebe a educação ao mesmo tempo como *ato político*, como *ato de conhecimento* e como *ato criador*. Conforme Dallari:

Paulo Freire é um revolucionário, com a peculiaridade de que utiliza meios pacíficos, facilmente praticáveis, de baixo custo, que não sacrificam vidas e, pelo contrário, libertam pessoas garantindo sua dignidade essencial. O genial educador inventou um sistema que, de uma só vez, ensina a pessoa a ler, pensar criticamente e a dizer o que pensa. Essa é a matéria-prima de um mundo de liberdade, de igualdade, e de justiça.<sup>7</sup>

Para Paulo Freire, a História não é um momento estático. Ela, como evento humano, está sempre acontecendo. Não se trata de cristalizar a pedagogia do oprimido como ela foi concebida por Paulo Freire, mas de segui-la recriando-a. Neste sentido, também a Igreja Evangélica de Confissão Luterana, em sua atual reflexão teológico-pedagógica, possui a concepção de *Igreja reformada - em constante reforma*, que permite a reavaliação e a reforma de normas, ações e práticas.<sup>8</sup> Igreja e Educação, a partir do princípio eclesiológico de *Igreja reformada - em constante reforma* e do princípio de formação continuada, são desafiadas a refletirem "sobre a ação, na a-

---

<sup>6</sup> Paulo FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, p. 79-82.

<sup>7</sup> Apud, Moacir GADOTTI, *Perspectivas atuais da educação*, p. 103.

<sup>8</sup> Diretrizes da Política Educacional da IECLB, p. 7.

ção e *para a ação*"<sup>9</sup>, possibilitando um constante pensar sobre o seu *estar no mundo* e o seu compromisso *com a Criação*.

Os imigrantes alemães que começaram a chegar ao Rio Grande do Sul a partir de 1824, estabelecendo-se em diversas colônias, vieram com uma convicção já de três séculos a respeito da importância da escola para o processo educacional. Acostumados com escolas oferecidas pelo governo ou pela Igreja, eles confrontaram-se com a falta e a precariedade das mesmas no Brasil.

O historiador Lúcio Kreutz, ao investigar o papel do professor paroquial católico, faz uma análise da situação da educação nos territórios alemães, nos séculos XVIII e XIX. Ele aponta a Reforma Protestante do século XVI como o marco inicial de um processo de valorização da escola fundamental nos territórios alemães.<sup>10</sup> Os imigrantes protestantes vale-ram-se das concepções teológicas e pedagógicas construídas ao longo destes três séculos para a organização de suas escolas.

Ao ingressar no IEPG/EST e inscrever-me na disciplina de História da Educação das Escolas Comunitárias, comecei a refletir sobre o processo histórico e a identidade filosófica e cultural das escolas comunitárias, o que me levou a esboçar um projeto de pesquisa que se ocupasse com a formação dos professores para aquelas escolas. O propósito de entender a necessidade de se criar esta escola de formação de professores nos remete, num primeiro instante, ao resgate das concepções teológicas e pedagógicas da Reforma Protestante que se fazem presentes na identidade luterana construída através do diálogo entre a Teologia e a Pedagogia na história destas escolas comunitárias. Tendo esta fundamentação como pano de

---

<sup>9</sup> Diretrizes da Política Educacional da IECLB, p. 7.

<sup>10</sup> Lúcio KREUTZ, *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*, p. 35.

fundo, procuro resgatar o histórico da formação de professores e o perfil de professor construído por esta formação. Este resgate pode trazer elementos importantes tanto para a compreensão quanto para a formulação de alternativas para a formação docente hoje.

Iniciei o trabalho de seleção e organização dos dados pressupondo que o trabalho de formação de professores na primeira metade do século XX, no Seminário Evangélico de Formação de Professores, inspirado na concepção de educação de Lutero, particularmente na noção de liberdade e autonomia, já sinalizava para a teologia da libertação e a pedagogia da libertação da segunda metade do século XX.

Tendo por base a hipótese formulada, organizei a pesquisa em torno das seguintes questões:

. Qual era o papel do professor como profissional nas comunidades de imigrantes alemães?

. Que perfil de professor ia sendo construído no Seminário durante o processo de formação?

. Em que medida este profissional traduzia a idéia de liberdade?

A delimitação cronológica compreende dois períodos: o primeiro é constituído pela década de 1930, que corresponde ao momento em que a instituição passou a intensificar suas atividades, até a interrupção em função da nacionalização; o segundo período, que vai de 1948 até o final da década de 1950, corresponde ao momento de reabertura do antigo Seminário e de sua reorganização rumo à oficialização.

Na busca das fontes que poderiam subsidiar o estudo, deparei-me com algumas dificuldades. A documentação é extrema-

mente escassa, limitando-se basicamente às fontes já utilizadas por Hoppen e Musskopf.<sup>11</sup> Além desse material, busquei informações em bibliotecas e em arquivos do Instituto de Educação Ivoti.

Achei importante também considerar a contribuição dos formados na referida instituição naquela época. Assim, passei a utilizar o método da história oral. Dialogar com os egressos e poder contar com o depoimento de quem vivenciou o momento em estudo trouxe vida às informações contidas nos documentos.

No dizer de Thompson:

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados e especialmente os idosos a conquistar a dignidade e a autoconfiança. Propicia o contato e, pois, a compreensão entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário, inerente a sua tradição e oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história.<sup>12</sup>

A história, através dos tempos, tem sido relatada do ponto de vista do poder, dos que dirigem as instituições, dos governos. A realidade é constituída por mais elementos. A partir da segunda metade do século XX, a fonte oral foi reintroduzida. Num primeiro momento, surgiu uma história oral política, voltada para as elites e os notáveis, na qual a en-

---

<sup>11</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul I Parte (1909-1939)*; Egon MUSSKOPF, *Construindo - depoimentos, textos e fotos*.

<sup>12</sup> Paul THOMPSON, *A voz do passado: história oral*, p. 44.

trevista serve de complemento a documentos escritos já coligidos. Em fins dos anos 60, com a segunda geração de historiadores orais, desenvolveu-se a concepção de história oral antropológica, voltada para a reconstituição da cultura popular. Esta, ampliando-se a partir da década de 70, conferiu à história oral toda a sua dimensão e sua riqueza metodológica, influenciando, inclusive, a primeira tendência.<sup>13</sup>

Na educação, essa maneira de trabalhar com a história pode permitir uma compreensão mais profunda da realidade das escolas, das salas de aula, de como a educação é vista por professores/as e alunos/as, de como são enfrentadas as ideologias. Pode mostrar, ainda, os momentos de resistência dos que fazem andar o processo educativo, as relações escolares com o cotidiano das pessoas e como as novas idéias filosóficas e pedagógicas são recebidas e trabalhadas.

A base da existência da história oral é o depoimento gravado. Neste sentido, deve-se dar atenção especial à seleção das testemunhas e ao roteiro da entrevista. A entrevista pressupõe um preparo anterior, incluindo, por exemplo, consulta a arquivos e publicações sobre o assunto e referências sobre o depoente. Ela pode ser de história de vida ou temática, com um roteiro dirigido, não dirigido ou semidirigido.

Tendo como foco de estudo observar sinais de liberdade e de autonomia na construção do perfil do professor, optei pela entrevista temática. As entrevistas temáticas voltam-se para aquela parte da vida que está mais estreitamente vinculada ao tema de estudo.<sup>14</sup>

A entrevista exigiu a elaboração de um roteiro mais ou menos preciso e ordenado de questões, reproduzido como apên-

---

<sup>13</sup> Marieta de M. FERREIRA; Janaína AMADO, *Usos e abusos da História Oral*, p. 51.

dice. Este roteiro semidirigido possibilitou-me fazer perguntas adicionais para elucidar questões ou ajudar a recompor o contexto.

O registro das informações foi feito através de gravação e posterior transcrição e análise dos resultados. Uma das testemunhas solicitou permanecer no anonimato, tendo, por isso, o nome e o lugar substituídos. Nos demais casos, foram mantidos os nomes verdadeiros das pessoas e dos lugares.

Foram entrevistados o diretor que reestruturou o Curso Normal após a nacionalização e cinco egressos/as do Seminário Evangélico de Formação de Professores, sendo três da década de 1930 e dois da década de 1950.

Para localizar testemunhas da década de 1930 contei com o auxílio do professor Hans Günther Naumann e a consulta no cadastro de ex-alunos do Instituto de Educação Ivoti. O professor Naumann, como ex-diretor da instituição e amigo das testemunhas, através de um contato telefônico, apresentou-me como pesquisadora, sondando a possibilidade de elas colaborarem neste projeto. Encontrar depoentes da década de cinquenta foi mais simples. Para a escolha dos entrevistados deste período foi considerado o critério de terem exercido a profissão de professor/a.

No contato com as testemunhas, procurei, inicialmente, perceber os motivos que as levaram à escolha do curso de formação e o quanto a comunidade de origem e o tipo de professor/a tido/a no curso primário contribuíram para esta decisão. Ainda nesse bloco, perguntei pelas expectativas das comunidades em relação ao professor como profissional em escola comunitária.

---

<sup>14</sup> Verena ALBERTI, *História oral: a experiência do Cpdoc*, p. 158-61.

No que se refere ao período de formação dos/as egressos/as na instituição formadora, as questões básicas giraram em torno de diferentes aspectos, organizados em três blocos temáticos. No primeiro bloco foram levantadas questões relacionadas à organização curricular, tanto a obrigatória como as atividades extracurriculares, e à influência exercida pelos professores através destas atividades.

A convivência e o lazer no Seminário foram os temas de conversa no segundo bloco. Assim como a maioria dos alunos na época, todos/as entrevistados/as, de diversas localidades de origem, moraram no internato durante o curso de formação. As questões abordadas versaram sobre a contribuição que as relações estabelecidas entre colegas/amigos/as/professores/as e a ocupação de diferentes papéis e espaços no internato proporcionaram para o exercício da profissão.

O terceiro bloco se relaciona à presença e concepção sobre a presença de mulheres no Seminário. Os/as informantes levaram-me, através de suas vivências e interpretações, a entender o processo da formação docente da instituição.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta, num primeiro momento, o contexto em que surgiu a imigração alemã, tecendo um breve panorama histórico da vinculação da criação das escolas confessionais luteranas e da própria IECLB com a vinda dos imigrantes alemães protestantes ao Brasil a partir de 1824. Em seguida, procuro trazer uma reflexão sobre a questão da liberdade cristã redescoberta por Lutero e apresentada ao povo no início do século XVI e os posicionamentos do reformador sobre a educação de sua época. O terceiro momento abordará aspectos relacionados à tradição escolar, com ênfase na formação de professores nos territórios alemães nos séculos XVIII e XIX e na experiência de organização em associações.

No segundo capítulo resgato o aspecto histórico do processo de formação de professores para as escolas confessionais luteranas, tendo como pano de fundo ou referencial as leis e diretrizes que subsidiaram a formação de professores no Brasil.

No terceiro capítulo investigo o perfil do/a professor/a construído durante o processo de formação docente. Inicio considerando a necessidade de formar jovens oriundos do meio em que iriam atuar, trazendo as expectativas das comunidades em relação ao/à professor/a e o empenho das mesmas para encaminhar jovens para esta formação. Em seguida, pesquiso se os objetivos da instituição tiveram efetivamente como filosofia a identidade luterana e como a diversidade do currículo contribuiu para a construção da liberdade e autonomia e para o comprometimento do/a futuro/a professor/a.

## 1 - A IMIGRAÇÃO E A TRADIÇÃO LUTERANA

### 1.1 - A imigração no Sul do Brasil

A vinda dos imigrantes alemães para o Sul do Brasil foi dirigida e imbuída de uma ideologia política de branqueamento da região. A base legal para a nova colônia alemã foi criada por meio de ordem de 31 de março de 1824 do governo imperial ao presidente da província<sup>15</sup>. Essa primeira colônia foi fundada em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

#### 1.1.1 - INTERESSES NACIONAIS

O historiador Martin Dreher, ao fazer um apanhado de suposições de outros autores, apresenta também suas hipóteses em relação ao fato de o sistema brasileiro integrar o imigrante dentro de seus interesses.<sup>16</sup> Como propósito maior da imigração ele aponta o branqueamento racial do País. Introduzir contingentes populacionais europeus quebraria a hegemonia

---

<sup>15</sup> Ferdinand SCHRÖDER, *A imigração alemã para o Sul do Brasil*, p. 58.

<sup>16</sup> Martin N. DREHER, *O fenômeno imigratório alemão para o Brasil*, p. 69-82.

demográfica das populações de origem africana e indígena, consideradas "sangues inferiores".<sup>17</sup>

Essa política de imigração também objetivava garantir a segurança territorial e fortalecer a economia de mercado. A preocupação com a segurança territorial visava principalmente o Sul do País, em função da chamada Guerra Cisplatina, na qual muitos colonos da Colônia Alemã de São Leopoldo participaram. A instalação dos imigrantes em áreas rurais, ligando-os ao sistema da pequena propriedade e forçando-os a ter família numerosa para oferecer concorrência aos latifundiários, criou a base para garantir a posse do território.

Essa política de ocupação de terras fez com que os imigrantes desenvolvessem grande diversificação na produção agrícola, voltada para a produção de gêneros alimentícios destinados ao mercado interno. Eles introduziram também a atividade agroindustrial e maquinário.

Os resultados do projeto de imigração foram diferenciados conforme as diversas regiões do País. Na Província de São Paulo, a política de imigração objetivava a introdução de mão-de-obra livre e barata para o latifúndio, substituindo a força de trabalho escrava. Em outras regiões, imigrantes também foram utilizados na construção de estradas e, muitas vezes, tiveram que construir suas próprias estradas para ter acesso às terras ou para garantir o escoamento de sua produção.

O que diferencia os imigrantes do Sul do País das demais regiões é o fato desta corrente imigratória ter sido implementada como *colonização* em áreas pioneiras:

---

<sup>17</sup> Martin N. DREHER, *O fenômeno imigratório alemão para o Brasil*, p. 71.

A forma pela qual se implementou esta colonização, sobretudo durante o século XIX, levou a uma concentração étnica em áreas homogêneas e compactas e modificou, profundamente, a estrutura fundiária e a vida rural desses estados, uma vez que, até então, estas se caracterizavam pela existência de latifúndios, pela criação extensiva de gado, pela monocultura voltada para a exportação e pelo trabalho escravo.<sup>18</sup>

Grande parte dos estudos realizados em torno dessa temática atribuem a organização social e a implementação de um consistente sistema educacional confessional a esta concentração e isolamento étnico, em associação com as precárias condições de vida oferecidas pelo governo aos colonos. Pode-se verificar essa argumentação em estudos como o apresentado por Fouquet:

Teria sido imperdoável a negligência dos governos do Império e da Primeira República. A única saída para esta situação forçada era, pois, ajudarem-se a si mesmos. "Ajuda-te e Deus te ajudará", antigo provérbio que sempre se mostrou veraz no mato, também se revelou verdadeiro na construção de estradas e no atendimento à emergente necessidade do ensino. No campo e na cidade surgiram escolas particulares sempre que a existência de uma colônia estava assegurada ou, inúmeras vezes, até antes disso.<sup>19</sup>

### 1.1.2 - A SITUAÇÃO NA ALEMANHÃ

A partir de meados do século XVIII, os alemães formaram parte considerável da corrente emigratória européia. Este fenômeno se intensificou no século XIX, tendo como causas os desníveis sociais e econômicos:

Estes desníveis têm suas origens no Bloqueio Continental por Napoleão Bonaparte, em Berlim, em novembro de 1806. O Bloqueio continental possibilitou, inicialmente, um crescimento no ambiente rural da Alemanha, mas após as guerras de liber-

---

<sup>18</sup> Dagmar E. E. MEYER, *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*, p. 39.

<sup>19</sup> Carlos FOUQUET, *O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil*, p. 170.

tação e a conseqüente abertura dos mercados alemães seguiu-se um progressivo empobrecimento das populações rurais.<sup>20</sup>

Na emigração são considerados preponderantes os fatores de ordem econômica, seguidos de motivos de ordem política ou religiosa. Martin Dreher, no entanto, chama a atenção no sentido de não superestimar estes motivos. Para ele, "a queda ou a majoração dos preços dos cereais são fundamentais na emigração. Na maioria das vezes não são os mais pobres dentre os pobres que vão emigrar." Ele aponta para a estrutura social menos rígida e possibilidades de ascensão mais rápida nos países da América como motivo para jovens alemães emigrarem.<sup>21</sup>

Dreher<sup>22</sup> vê, como impulso inicial, o rigoroso inverno em 1816/17, que fez com que, num primeiro instante, emigrassem agricultores e, mais tarde, também artesãos e outros profissionais. A partir de 1840, predominaram os imigrantes não-agricultores. A partir de 1860 saíram novamente mais agricultores e depois artesãos e, mais para o fim, bóias-frias e diaristas. Já nos anos de 1880, emigraram principalmente operários e profissionais.

Os diferentes grupos de emigrantes acompanhavam as profundas modificações ocorridas na estrutura social e econômica da Alemanha. Resumidamente pode-se dizer que estas mudanças se referem: à revolução industrial, gerando um surto de pauperização; à situação agrária, gerando emigração em massa; à expropriação das terras comunitárias e à supressão dos direitos de uso do solo alheio, ocasionando a venda do pequeno pedaço de terra e o encarecimento do custo de vida.

Os alemães que emigraram para o Brasil vieram de todas as regiões da Alemanha. Segundo Kreutz, até o ano de 1947 o

---

<sup>20</sup> Martin N. DREHER, *Igreja e germanidade*, p. 33.

<sup>21</sup> Martin N. DREHER, *O fenômeno imigratório alemão para o Brasil*, p. 61.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 61-62.

número de imigrantes alemães que vieram para o Brasil atingiu um total de 253.846 pessoas.<sup>23</sup> Dreher estima que o número não deve ter sido superior a 300.000. Destes, pouco mais que a metade eram protestantes.<sup>24</sup>

## **1.2 - Considerações sobre o humanismo renascentista rumo à Reforma Protestante**

A Reforma Protestante do século XVI é apontada como marco inicial de um processo de valorização da escola fundamental nos territórios alemães. O reformador Lutero se posicionou a respeito das questões educacionais a partir de suas conclusões teológicas. O saber ler, entre os luteranos, tornou-se uma questão básica para uma melhor prática religiosa. Martin Dreher, ao se referir à escola luterana no Brasil, ressalta a inclusão do motivo religioso nas escolas criadas e mantidas pelas comunidades.<sup>25</sup>

Considero importante tomar conhecimento de algumas concepções teológicas e pedagógicas de Lutero para compreender o empenho do imigrante em preservar a cultura, garantir a sobrevivência da Igreja e formar cidadãos responsáveis perante o Estado e integrados na sociedade em que viviam.

### 1.2.1 - A HERANÇA DA IDADE MÉDIA E FORMAÇÃO DA IDADE MODERNA

Não se pode falar da Reforma sem falar do contexto ou da realidade histórica na qual se constrói o pensamento que busco elucidar. Em grandes contornos, estes acontecimentos se localizam num certo período histórico e numa determinada si-

---

<sup>23</sup> Lúcio KREUTZ, *A educação de imigrantes no Brasil*, p. 350.

<sup>24</sup> Martin N. DREHER, *Igreja e germanidade*, p. 38.

<sup>25</sup> Martin N. DREHER, *Diferenciais e compromissos da educação confessional luterana no contexto brasileiro*, p. 16.

tuação geográfica que é a Europa da Idade Média em sua transição para a Idade Moderna.

A Idade Média, período compreendido entre o século V e o século XV, por muito tempo foi caracterizada como implicando uma profunda regressão da civilização e o retorno a condições de vida de tipo arcaico:

[...] uma economia de subsistência, uma sociedade regulada pela dependência e pela fidelidade a formas de quase escravidão, uma técnica bloqueada, uma elaboração cultural repetitiva e reduzida, um tipo de relações internacionais rarefeitas e inseguras, porém marcadas também por migrações de povos, por conflitos de etnias, por explosões de pauperismo.<sup>26</sup>

A partir da supervalorização do mundo medieval pelo romantismo, este deixou de ser apenas o período dos séculos obscuros entre a Antigüidade greco-romana e o novo tempo, a Idade Moderna. Conforme Cambi, a Idade Média:

Foi sobretudo a época da formação da Europa cristã e da gestação dos pré-requisitos do homem moderno (formação da consciência individual; do empenho produtivo; da identidade supranacional etc.), como também um modelo de sociedade orgânica, marcada por forte espírito comunitário e uma etapa da evolução de alguns saberes especializados como a matemática ou a lógica, assim como uma fase histórica que se coagou em torno dos valores e dos princípios da religião, caracterizando de modo particular toda esta longa época: conferindo-lhe conotações da dramaticidade e de tensão, mas também aberturas proféticas e fragmentos utópicos que nos apresentam uma imagem mais complexa e mais rica da Idade Média.<sup>27</sup>

O período da Idade Média representa tempo de preservação do pensamento dos antigos. Coube aos mosteiros a tarefa de preservar a cultura greco-romana, ameaçada de extinção com a invasão dos bárbaros. E, como centros preservadores da cultura clássica, era natural que os mosteiros se transformassem em centros de ensino e passassem a exercer um importante pa-

---

<sup>26</sup> Franco CAMBI, *História da pedagogia*, p. 141.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 141-142.

pel educacional na formação eclesiástica. A Idade Média se caracteriza como uma sociedade estática quanto às estruturas econômicas, à organização social e ao perfil cultural. Era negado à sociedade o exercício das liberdades individuais, sendo esta governada pela autoridade política, religiosa e cultural, representada no grau máximo pelo imperador e pelo papa, que eram também os avalistas da ordem social e cultural.

Esta sociedade estática, autoritária, tendencialmente imodificável, mesmo com constantes lutas de classes sociais, de grupos religiosos, de ideologias, de povos, entrou em crise:

O século XIV é um século de crises que leva ao ocaso da Idade Média. Trata-se de uma crise plural que abala em muitos níveis a sociedade européia, amadurecida depois do Ano Mil em formas de vida variegadas, complexas, cada vez mais sofisticadas: é crise demográfica pela irrupção da peste negra; é crise institucional da Igreja (com o Grande Cisma do Ocidente, que põe em cena papas e antipapas; com o aumento das heresias) e do Império (cada vez mais fraco em relação aos Estados nacionais e às comunas que tendem a constituir-se em senhorias); é crise da relação entre Estados nacionais europeus (pense-se na Guerra dos Cem Anos entre a França e a Inglaterra); é crise de uma visão do mundo, cristã-medieval, que deixará espaço a individualismos, a realismos, a novas classes sociais - a burguesia - e à sua "consciência de classe", também a uma visão mais refinada e melancólica da vida, expressa pela cultura gótica tardia. É todo um equilíbrio que entra em crise, despertando novas energias, novas sensibilidades, novas perspectivas de pensamento, de gosto artístico, de elaboração política.<sup>28</sup>

Na Idade média a sociedade se caracterizava como mundo cristão. Neste mundo de cristandade o sistema educacional estava vinculado a mosteiros e conventos. As escolas medievais dividiam-se em escolas monásticas e escolas catedrais. As escolas monásticas tinham como finalidade educacional principalmente a formação de monges, e as escolas catedrais se des-

---

<sup>28</sup> Franco CAMBI, *História da pedagogia*, p. 190.

tinavam à formação de clérigos e eram freqüentadas por candidatos que desejavam instrução profissional.

Mais tarde, surgiu o ensino universitário, onde predominavam o método silogístico e a filosofia escolástica. Culturalmente as universidades representavam o ápice da sabedoria da época até a Renascença, época na qual começaram a declinar por se ater às tradições escolásticas e não admitir senão muito tardiamente as ciências novas.<sup>29</sup>

Em termos ideológicos, poder-se-ia dizer que as escolas medievais eram eficientes, pois tinham por objetivo formar pessoas para serem obedientes aos dogmas da Igreja, às autoridades eclesiásticas e civis, ao invés de cultivar a liberdade de indagar e de ensinar. O tratamento pedagógico era hostil às atitudes de questionamento ou investigação, e quem questionava alguma doutrina era considerado herege.

Nesse período, não houve grandes teóricos da educação. Os autores não podiam ser originais: limitavam-se a reproduzir o pensamento dos outros. Alguns monges e eclesiásticos escreveram sobre educação. Nos primeiros séculos medievais, autores de enciclopédias pedagógicas conservaram em parte o ensino clássico, com obras sobre as artes liberais, e, na segunda parte da Idade Média, filósofos da Escolástica sistematizaram as idéias filosóficas do cristianismo.

A crise na educação medieval se estabeleceu a partir do momento em que o aprendizado pacioso do mundo antigo perdeu a sua validade. Outros fatores importantes foram a queda do poder dos sistemas feudais e o fortalecimento do sistema comercial. Com esta mudança na realidade político-econômica, as pessoas precisavam se adaptar e se preparar para o novo contexto social. A simples repetição e apropriação do antigo

já não eram mais suficientemente adequadas para o novo mundo que se descortinava. Concluiu-se que: "Ciência não se dá mais apenas com a repetição do Antigo. Ciência surge a partir da análise do novo."<sup>30</sup>

Com a Renascença e o humanismo iniciou, no século XV, uma nova fase na história da cultura e da educação. O período da Renascença se caracteriza como um movimento intelectual, estético e social que trouxe profundas modificações. Cambi as sintetiza afirmando:

Em aberta polêmica com a tradição medieval e escolástica, toda propensa a valorizar o papel da transcendência religiosa e a colocar o indivíduo dentro de uma rígida escala social, a nova civilização concebe o homem como "senhor do mundo" e ponto de referência da criação, "cópula do universo" e "elo de conjunção do ser". Um homem não irreligioso, portanto, que não exclui Deus, mas que volta as costas aos ideais da ascese e da renúncia, pronto para imergir no mundo histórico real com o intento de dominá-lo e nele expandir sua própria humanidade.<sup>31</sup>

Em muitos sentidos, o Renascimento ainda era medieval. Em outros, foi criação e geração de algo novo. No seu retorno ao passado, buscou na cultura grega e romana os modelos para o seu tempo. Passou-se para um estudo mais amplo e intensivo das línguas latina e grega. Textos da Antigüidade e dos clássicos gregos foram localizados e passaram a ser estudados.

A partir desta literatura, o interesse maior passou a centrar-se no ser humano, em sua individualidade, em sua autonomia, em sua liberdade. A luta em prol da liberdade e da emancipação do ser humano passou a ser desenvolvida. As ciências históricas e sociais começaram a ter o seu espaço e o viver para servir a Deus passou para segundo plano. A partir daí também as artes ganharam novos impulsos. A arquitetura, a

---

<sup>29</sup> Lorenzo LUZURIAGA, *História da educação e da pedagogia*, p. 86.

<sup>30</sup> Martin N. DREHER, *A Igreja no mundo medieval*, p. 10.

<sup>31</sup> Franco CAMBI, *História da pedagogia*, p. 224.

pintura, a poesia não só procuraram reproduzir a Antigüidade, mas criaram obras que revolucionaram as artes daquela época. As ciências ganharam muito impulso. Destacaram-se a medicina, a química, a física e a matemática. Aumentou o desejo de conhecer, de observar, de fazer experiências novas com a natureza, de descobrir:

Isto levou aos descobrimentos geográficos, à exploração por terra e por mar e às descobertas astronômicas que vieram a tornar-se a base do pensamento científico moderno.<sup>32</sup>

O mundo homogêneo criado ao longo de mil anos de tradição se rompeu. No final do século XV, o mundo se ampliou muito para os europeus e para o cristianismo, a partir da Península Ibérica. Novidades inúmeras causaram impacto na Europa, mas, ao mesmo tempo, a Europa impactou as Américas, a África e a Ásia. Com a invenção da imprensa por Gutenberg, aproximadamente no ano de 1450, "estava criado o instrumento que possibilitou a difusão, em grande escala, de idéias e de ideais. Chegava ao fim a possibilidade do controle da homogeneidade."<sup>33</sup>

### 1.2.2 - O MOVIMENTO DA REFORMA PROTESTANTE

O espírito do Renascimento e do humanismo pulverizou-se por todos os segmentos da sociedade da época. A busca por uma liberdade maior também perpassou a Igreja. Os fermentos de renovação religiosa, que por diversas vezes apareceram no mundo da cristandade a partir do século XIII, começaram a adquirir força nos primeiros decênios do século XVI, dando lugar à Reforma Protestante. Esta representou uma verdadeira revolução no contexto da época:

---

<sup>32</sup> Paul MONROE, *História da educação*, p. 148.

<sup>33</sup> Martin N. DREHER, *A Igreja no mundo medieval*, p. 122.

Nenhum aspecto da vida humana ficou intato, pois abrangeu transformações políticas, econômicas, religiosas, morais, filosóficas, literárias e nas instituições, de caráter definitivo; foi, de fato, uma revolta e uma reconstrução do Norte.<sup>34</sup>

Num contexto social de cristandade, qualquer reforma da sociedade teria que passar necessariamente pela reforma da Igreja, recebendo dela vigoroso impulso. Assim existiam, na base deste movimento, motivos de ordem religiosa, como a aversão à hierarquia eclesiástica, numa dimensão vertical e de imposição de idéias, considerada responsável pela corrupção moral que dominava a Igreja Romana, e o desejo de um retorno ao ideal da Igreja primitiva, da qual as escolas teológicas medievais e a prática religiosa haviam afastado grande parte dos fiéis e na qual o espírito era mais comunitário e de relação horizontal.

### 1.3 - Concepções teológicas e pedagógicas em Lutero

Lutero sempre dividiu uma responsabilidade cristã em todos os âmbitos. Ele próprio não se omitiu diante dos problemas com que se confrontou. Em 1517, publicou as 95 Teses, onde atacava a venda de indulgências e expunha seu posicionamento teológico. A década de 20 foi um período de grande importância na reflexão pedagógica de Lutero. Em muitos dos seus escritos desta década, há uma menção à questão educacional. No ano de 1520, em seu escrito *À nobreza cristã da Nação Alemã acerca do melhoramento do estamento cristão*,<sup>35</sup> Lutero fez propostas de reformas econômico-sociais após propor incisivamente a reforma radical do sistema político-religioso. No documento *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, de 1524,<sup>36</sup> exortou as

---

<sup>34</sup> Frederick EBY, *História da educação moderna*, p. 01.

<sup>35</sup> Martinho LUTERO, *Obras selecionadas*, v. 2, p. 277-340.

<sup>36</sup> Id., *Obras selecionadas*, v. 5, p. 302-325.

autoridades municipais a implantar um sistema escolar universal, para meninos e meninas. Defendeu o rompimento político com o sistema papal. Introduziu uma radical compreensão nova da atividade profissional, conferindo sentido vocacional à mesma, entendendo-a como possibilidade de serviço a outros.<sup>37</sup>

A partir de suas descobertas teológicas, Lutero abriu espaço para a reforma da igreja e a intervenção na sociedade. Uma de suas descobertas e uma importante contribuição para a educação, ele expôs em seu tratado *Da liberdade cristã*, de 1520, onde apresenta duas faces da experiência cristã: a maravilhosa liberdade em relação a Deus, na fé, e o compromisso radical com o próximo.

#### 1.3.1 - A LIBERDADE EM LUTERO

A Reforma entendeu a liberdade cristã como liberdade comprometida: é liberdade de imposições desnecessárias e inúteis para o serviço ao próximo. Esta mensagem teve repercussão incrível nas mais diversas camadas da sociedade, modificando o antigo conceito do cristianismo passivo e contemplativo para uma religião ativa e realizadora no sentido social, político e educacional. A partir daí, surgiu, inclusive, a liberdade de contestação das idéias da hierarquia eclesial e política.

A liberdade cristã fundamenta-se exclusivamente na palavra de Deus, que é "a pregação de Cristo [...] contida no Evangelho",<sup>38</sup> e no princípio bíblico de que foi para "a liberdade que Cristo vos libertou [...] não vos submetais a novo julgo de escravidão".<sup>39</sup> "Um cristão", escreve Lutero em seu famoso tratado *Da liberdade cristã*, "é senhor livre sobre to-

---

<sup>37</sup> Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 37-39.

<sup>38</sup> Martim LUTERO, *Da liberdade cristã*, p. 12.

das as coisas e não está sujeito a ninguém”, livre pela palavra de Deus. Mas, ao mesmo tempo, “um cristão é servidor de todas as coisas e sujeito a todos” - pelo amor.<sup>40</sup>

As afirmações são paradoxais, contraditórias quando se toma o termo “cristão” da primeira afirmativa como tendo o mesmo sentido lógico da segunda afirmativa. Para Lutero, o ser humano é constituído de duas naturezas, a espiritual e a corporal. A natureza espiritual, que chamam de alma, é a pessoa espiritual, interior, nova. A natureza corporal, que chamam de carne, é a pessoa carnal, exterior, velha.<sup>41</sup> Conforme o pesquisador Ricardo Pietroantonio, em Lutero as duas naturezas do cristão não se referem a duas partes de uma pessoa, e sim às duas relações nas quais ela sempre existe. O cristão vive simultânea e constantemente diante de seu Criador e seu próximo.<sup>42</sup> Assim, no escrito *Da liberdade cristã*, Lutero aborda primeiro a dimensão espiritual, a relação do cristão com Deus,<sup>43</sup> que está determinada pela fé e é uma variante da doutrina da justificação pela fé. Em segundo lugar, aborda a relação com as outras pessoas,<sup>44</sup> que está determinada pelo amor. Este pensamento está diretamente relacionado à sua descoberta de fé sobre a graça presenteada por Deus e à crítica feita ao poder hierárquico imposto pela Igreja Católica.

A justificação pela fé, como doutrina, é expressão de uma profunda experiência pessoal de libertação de Lutero.<sup>45</sup> A teologia medieval tardia estipulava que “Deus dá a graça a quem faz o que lhe é possível”. Lutero odiava a “justiça de Deus” por ter lhe sido ensinado que Deus, sendo justo, casti-

---

<sup>39</sup> Gálatas 5.1.

<sup>40</sup> Martim LUTERO, *Da liberdade cristã*, p. 9.

<sup>41</sup> Ibid., p. 10.

<sup>42</sup> Ricardo PIETROANTONIO, *A liberdade cristã e os processos históricos de libertação*, p. 44.

<sup>43</sup> Martim LUTERO, *Da liberdade cristã*, p. 10-29.

<sup>44</sup> Ibid., p. 29-47.

<sup>45</sup> Walter ALTMANN, *Lutero, afinal o que quis?*, p. 21.

ga o pecador. Confrontado com o texto da Epístola de Paulo aos Romanos 1.16-17 - "A justiça de Deus é nele revelada, como está escrito: o justo vive por fé", Lutero descobriu que a justiça de Deus, revelada no Evangelho, precisamente não é uma justiça punitiva, mas expressão da dádiva gratuita de Deus que proporciona, pela fé, vida.

Justificação pela fé significa que Deus toma a iniciativa de buscar o pecador. Não exige do pecador nenhuma obra prévia. Ao contrário, dá-lhe sua graça como presente. Aceita os pecadores incondicionalmente. Deus aceita as pessoas como elas são e não por aquilo que elas têm ou podem produzir.<sup>46</sup>

Essa verdade questiona os valores vigentes na sociedade. Costuma-se avaliar as pessoas a partir daquilo que possuem ou produzem. Os que não produzem nada que possa ser comercializado, como crianças, doentes e velhos, são marginalizados. A mensagem da justificação pela fé é um protesto contra tal marginalização: o valor da pessoa não depende da quantidade de bens que possui, nem daquilo que produz; depende unicamente de Deus. Altmann afirma:

A justificação por graça e fé implica um radical princípio de igualdade entre os seres humanos e de valorização de cada um deles diante de Deus, que se opõe sem concessões a todas as formas de discriminação entre as pessoas e de limitação de sua qualidade e dignidade de vida. As pessoas são valorizadas pelo que são, jamais pelo que possuem, produzem ou consomem.<sup>47</sup>

A doutrina da justificação recebeu críticas no sentido de que a mesma levaria a um desinteresse ou paralisia ética e, portanto, deveria ser abandonada ou pelo menos ser complementada pelo apelo à ação ética ou à cooperação com Deus, se se pretendesse adotar uma prática de libertação.

---

<sup>46</sup> Walter ALTMANN, Lutero, afinal o que quis?, p. 22.

<sup>47</sup> Id., Lutero e libertação, p. 33.

Altmann, ao se manifestar sobre essa crítica que considera injusta, diz:

Não corresponde aos dados verificáveis na vida e obra de Lutero que a justificação tivesse levado a uma passividade ética, por mais que tanto adeptos quanto adversários de Lutero o queiram destacar. A passividade ocorre, segundo Lutero, exclusivamente no relacionamento com Deus. [...] A justificação pela fé [...] jamais se esgota em si mesma [...] ela acarreta de imediato o comprometimento com o próximo e suas necessidades.<sup>48</sup>

Altmann considera também que a justificação por graça e fé não representou apenas uma resposta para o problema pessoal de Lutero, mas uma libertação histórica, uma resposta libertadora pela qual ansiava toda uma geração: "Lutero abriu espaço para a libertação das consciências e dos corpos."<sup>49</sup>

A vida decorrente da graça é uma vida não autocentrada, mas aberta a Deus em confiança e ao próximo em amor. Para entender que a liberdade se fundamenta na promessa, Lutero distingue mandamentos ou lei de Deus e promessas. A lei é uma exigência de Deus. Ela mostra o que devemos fazer, mas não dá a força para fazê-lo. Para Lutero:

[...] os mandamentos foram promulgados unicamente para que o homem se convença por eles da impossibilidade de obrar bem, e aprenda a reconhecer-se e a desprezar-se a si mesmo.<sup>50</sup>

Quando a pessoa aprendeu sua impotência por meio dos mandamentos e não encontra em si mesma aquilo pelo qual possa ser justificada e salva, se faz presente a outra parte das Escrituras: as promessas de Deus:

---

<sup>48</sup> Walter ALTMANN, *Lutero e libertação*, p. 88.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 89.

<sup>50</sup> Martim LUTERO, *Da liberdade cristã*, p. 15.

São, pois, as promessas de Deus que cumprem o que os mandamentos ordenam e dão o que eles exigem: Isso sucede assim, para que tudo seja de Deus, o mandamento e a promessa.<sup>51</sup>

As promessas de Deus são santas, verdadeiras, justas, livres, pacíficas e plenas de toda a bondade. A alma que a elas se atém com fé será saturada e inebriada de toda a força delas. Portanto, a alma é justificada, santificada, tornada verdadeira, pacificada, libertada e repleta de todo o bem, e se torna verdadeiramente filha de Deus conforme João 1,12: "Mas a todos quantos o receberam, deu-lhes o poder de serem feitos filhos de Deus; a saber: aos que crêem no seu nome".<sup>52</sup>

À pessoa cristã basta sua fé para tudo; ela não tem necessidade de obras para ser justificada. Se não precisa de obras, também não precisa da lei; é certo que está livre da lei. Esta é a liberdade cristã, nossa fé, que não faz com que sejamos ociosos ou vivamos mal, porquanto ninguém necessita da lei ou de obras para a justiça e a salvação.<sup>53</sup> Mas o cristão, que diante de Deus está justificado, ainda não é um ser humano integral de acordo com o modelo estabelecido por Cristo; isto só acontecerá no dia do juízo final. Segundo Lutero, mesmo justificado,

[...] o homem [...], continua, contudo, na vida corporal e há de governar seu próprio corpo e conviver com seus semelhantes. Aí é que começam as obras. O homem, deixando de lado a ociosidade, está obrigado a guiar e disciplinar moderadamente o seu corpo com jejuns, vigílias e trabalho.<sup>54</sup>

As obras não produzem a fé, mas a fé é que produz obras. A vida cotidiana é expressão das convicções fundamentais da pessoa. Para Lutero, o parâmetro para tudo que se realiza é Deus. Uma boa obra pode ser somente aquela que foi ordenada

---

<sup>51</sup> Martim LUTERO, *Da liberdade cristã*, p. 16.

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 17-18.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 30.

por Deus, expressa nos seus mandamentos. Cristo, quando foi perguntado sobre o que se deveria fazer para ser salvo, respondeu: "Se queres ser salvo, guarda os mandamentos" (Mt 19.17).

Diz Lutero: "A primeira, suprema e mais nobre obra é a fé em Cristo." A fé é o ponto de partida para toda obra: "Pois nesta obra é que todas as obras precisam realizar-se, dela recebendo a influência de sua bondade." A obra realizada na fé agrada a Deus, e a realizada fora da fé é considerada morta, sem efeito.<sup>55</sup> Lutero afirma:

[...] cada qual pode notar e sentir por si mesmo quando é que está fazendo algo bom ou não-bom: se encontra seu coração na confiança de que agrada a Deus, então a obra é boa, ainda que fosse tão insignificante como levantar uma palha.<sup>56</sup>

Não há uma escala de valor aplicável às obras. Toda atividade da vida humana é boa obra se for realizada como serviço a Deus, por meio da fé. Conforme Lutero:

Deduz-se, de tudo isso, que o cristão não vive em si mesmo, mas em Cristo e no próximo. Em Cristo, pela fé, e no próximo, pelo amor. Pela fé o cristão se eleva até Deus e de Deus se curva pelo amor; mas sempre permanece em Deus e no amor divino. [...] Eis aí a liberdade verdadeira, espiritual cristã, que livra o coração de todo o pecado, mandamento e lei. É a liberdade que supera a toda outra liberdade, tal como os céus superam a terra.<sup>57</sup>

Lutero enfatiza que o ser humano justificado não pode ficar sem realizar obras. Não as realiza para ganhar o perdão, mas porque a graça recebida o liberta para a ação no mundo: ação a partir da razão libertada pela fé para se fazer instrumento do amor. A liberdade cristã inclui a liberdade, o

---

<sup>55</sup> Martinho LUTERO, *Das boas obras*, p. 102.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>57</sup> *Id.*, *Da liberdade cristã*, p. 48.

direito e o dever de participar ativamente na vida política, social e econômica.

### 1.3.2 - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM LUTERO

A educação eclesiástica da Idade Média estava em crise. A nova situação sociopolítica e econômica exigia um novo tipo de educação. Lutero reagiu diante desta situação e se posicionou a respeito das questões educacionais a partir de suas conclusões teológicas, elaborando textos em que conclama os conselhos municipais e os pais para que se empenhem pela criação e manutenção de escolas e passa às autoridades e à família a responsabilidade pela educação das gerações, propondo uma reforma educacional. Segundo Martin Dreher:

O conceito que mais caracteriza a Modernidade é "Liberdade". Tudo o que concebemos sob o termo "Reforma" é atraente para o ser humano dos séculos XV e XVI por causa do conceito "Liberdade".<sup>58</sup>

O que Lutero mais queria era que o povo fosse livre: liberdade do jugo romano, liberdade das obras, liberdade da lei, liberdade em Jesus. Pode-se dizer que o modelo educacional proposto por ele, fora dos parâmetros escolásticos, se constituía numa "pedagogia da liberdade". Assim como é dialética a tese: "O cristão é senhor livre sobre todas as coisas e não está sujeito a ninguém. Um cristão é servidor de todas as coisas e sujeito a todos",<sup>59</sup> também a formação do cidadão/cristão é para a liberdade e para o serviço ao mesmo tempo. Trata-se de uma pedagogia dialeticamente trançada entre a autonomia e a heteronomia, entre a liberdade e a servidão.

---

<sup>58</sup> Martin N. DREHER, *A crise e a renovação da Igreja no período da Reforma*, p. 16.

<sup>59</sup> Martim LUTERO, *Da liberdade cristã*, p. 9.

São principalmente dois os escritos de Lutero onde ele se posiciona a respeito de educação: *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, de 1524, e *Uma prédica para que se mandem os filhos à escola*, de 1530.<sup>60</sup> O primeiro, por constituir-se um escrito mais programático, será o mais considerado neste trabalho. O segundo contém basicamente as mesmas idéias. Trata-se de um documento mais pastoral, com o intuito de exortar os pais para que enviem seus filhos à escola.

Houve mudanças significativas em termos de educação a partir da divulgação das idéias humanistas e, principalmente, após o ataque de Lutero aos abusos da Igreja. Lutero acusou o sistema educacional dos conventos de ser "acristão", de visar somente "o bem-estar da barriga" e o "alimento material".

Lutero via o sistema educacional vinculado aos conventos como obra do diabo, que desencaminhou a juventude por não ter como objetivo a salvação da alma, mas o bem-estar material. Também considerava obra do diabo a realidade do momento, quando não se queria mais que as crianças estudassem.

Lutero convocou a todos para tornarem-se instrumento de Deus na luta contra o mal:

Por isso vos imploro a todos, meus caros senhores e amigos, por amor de Deus e da pobre juventude, que não considereis esta causa de somenos importância, como o fazem muitos que não enxergam a intenção do príncipe do mundo. Pois se trata de uma causa séria e importante, da qual muito depende para Cristo e para o mundo, que ajudemos e aconselhemos a juventude.<sup>61</sup>

A aprendizagem da palavra de Deus desarma as redes e as armadilhas do diabo para prender o povo. O primeiro motivo

---

<sup>60</sup> Martinho LUTERO, *Obras selecionadas*, v. 5, p. 302-363.

<sup>61</sup> Id., *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha*, para que criem e mantenham escolas, p. 305.

para investir em educação seria impedir que o diabo, através da ignorância do povo, corrompesse os fundamentos da sociedade. Assim, Lutero implorou que os príncipes e conselheiros das cidades criassem escolas e que os pais mandassem seus filhos a estas escolas.

Um segundo motivo apontado por Lutero é que "não devemos receber a graça de Deus em vão, nem deixar passar despercebido o tempo bem-aventurado", em que o país foi agraciado por Deus com muitas pessoas capacitadas para ensinar, pessoas com "conhecimentos lingüísticos e toda a ciência".<sup>62</sup> A sociedade vivia um momento novo. As mudanças que ocorreram eram abrangentes e traziam novidades também na educação:

Se as universidades e conventos continuarem como estão, sem a aplicação de novos métodos de ensino e modos de vida para os jovens, preferiria que nenhum jovem aprendesse qualquer coisa e que ficassem mudos.<sup>63</sup>

O terceiro motivo para que sejam criadas escolas para todas as crianças é que o mandamento de Deus estimula e exige que os pais ensinem os filhos. Negligenciar a educação é um pecado que merece castigo de Deus:

[...] de que nos valeria se, no mais, tivéssemos e fizéssemos tudo e fôssemos todos santos, mas deixássemos de fazer aquilo que é a razão principal de nossa existência: a educação da juventude? Em minha opinião, nenhum pecado exterior pesa tanto sobre o mundo perante Deus e nenhum merece maior castigo do que justamente o pecado que cometemos contra as crianças, quando não as educamos.<sup>64</sup>

Argumentando com as autoridades, Lutero procura justificar a co-responsabilidade das autoridades municipais, juntamente com os pais, pela educação dos filhos. Ele apresenta os

---

<sup>62</sup> Martinho LUTERO, Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas, p. 306.

<sup>63</sup> Ibid., p. 306.

seguintes motivos: a) uns são como avestruzes que, mesmo tendo condições, contentam-se em ter gerado filhos; b) a maioria das pessoas não teria aptidões para isso, pois para educar bem precisa-se de gente especializada; c) mesmo que alguns sejam aptos, eles não têm tempo e condições para realizar este trabalho.<sup>65</sup>

A partir destas constatações, Lutero conclui que cabe às autoridades seculares organizar escolas para todos. Aos conselheiros e autoridades, "como curadores, foram confiados os bens, a honra, corpo e vida de toda a cidade". Lutero afirma que a grande riqueza de uma cidade não são somente seus tesouros, suas fortificações, suas casas bonitas, mas também possuir "muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos bem ajuizados, honestos e bem educados."<sup>66</sup>

Além de criar escolas, faz parte da responsabilidade do Estado também a criação de bibliotecas em todos os lugares. De que adiantaria saber ler, se não houvesse livros disponíveis?

Lutero vivia num momento em que novas possibilidades se abriam, e estas só poderiam ser bem aproveitadas por um povo bem educado. Ele recomendou que cada vez que se desse 1 ducado para a luta contra os turcos se dessem 100 para a educação, mesmo que fosse para educar apenas um menino. Um cristão bem educado vale mais que todos os demais seres humanos sobre a face da terra.<sup>67</sup>

Com Lutero, a educação passou para o regime secular. É responsabilidade das autoridades zelar para que todos tenham

---

<sup>64</sup> Martinho LUTERO, Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas, p. 307.

<sup>65</sup> Ibid., p. 308.

<sup>66</sup> Ibid., p. 309.

<sup>67</sup> Martinho LUTERO, Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas., p. 305.

acesso à escola, através da qual se poderá garantir que a sociedade tenha médicos, pastores, professores, juristas e outros profissionais necessários para o seu bom funcionamento. Aos príncipes responsáveis pela ordem secular cabia o direito de exigir que os pais mandassem seus filhos à escola:

Se podem obrigar os súditos capazes a carregar lanças e arcabuzes, escalar muros e outras coisas mais que devem ser feitas em casos de guerra, quanto mais podem e devem obrigar os súditos a mandarem seus filhos à escola. Porque aqui se trata de uma guerra pior, a guerra contra o enfadonho diabo, cujo propósito é sugar solapadamente cidades e principados, esvaziando-os das pessoas capacitadas, até retirar o cerne, deixando apenas uma casca vazia de pessoas inúteis, as quais podem manipular e usar a seu bel-prazer. Isso é a mesma coisa que render uma cidade ou um país pela fome, que se destrói por si mesma sem luta, antes mesmo que nos apercebamos disso.<sup>68</sup>

Este novo sistema educacional ainda não levava a uma educação laica. Segundo o pensamento da época, os príncipes recebiam sua função diretamente de Deus, e as escolas por eles criadas continuariam sendo "cristãs". As escolas cristãs tinham objetivos bem definidos: "[...] nas quais se educam jovens nas ciências, na disciplina e no verdadeiro culto a Deus, onde aprendem a conhecer Deus e sua palavra, para depois se tornarem pessoas capazes de governar igrejas, países, pessoas, casas, filhos e criadagem."<sup>69</sup>

### 1.3.3 - A PROPOSTA EDUCACIONAL DE LUTERO

Até aqui vimos os argumentos a favor da criação de escolas pelos príncipes e as exortações de Lutero aos pais para que mandassem seus filhos à escola, visando especialmente a "vida espiritual e a salvação das almas". Agora ele quer ocupar-se com o mesmo tema, com o pensamento voltado para "o

---

<sup>68</sup> Martinho LUTERO, Uma prédica para que se mandem os filhos à escola, p. 362.

<sup>69</sup> Ibid., p. 330.

corpo, como se não existisse alma, nem céu e nem inferno", ou seja, sua preocupação se volta para o "regime secular em relação ao mundo", e se pergunta se este não tem maior necessidade de "boas escolas" e pessoas instruídas do que o regime espiritual.<sup>70</sup> O fundamento para proporcionar uma boa educação para as pessoas que exercem o governo no regime secular está na afirmação de que este também foi ordenado por Deus.

Segundo Lutero, Deus quer preservar o regime secular e, para tanto, necessita de pessoas: não daquelas que agem com violência, mas com sabedoria: "[...] não é o direito dos punhos, mas o direito da cabeça, não a força, mas a sabedoria ou a razão que deve reinar tanto entre os maus quanto os bons".<sup>71</sup> Assim, torna-se necessário educar as pessoas para que possam administrar com responsabilidade as questões sociais.

Lutero, ao apresentar sua proposta para a educação, em muitos aspectos se aproximou das idéias dos pedagogos humanistas. No caso específico da ênfase dada às línguas, ele acrescentou ao grego e latim também o hebraico e passou a valorizar o vernáculo.

Conforme Streck, o domínio da língua, para Lutero, é sinal de autonomia. O conhecimento das línguas garante segurança na interpretação, possibilitando tratar a Escritura autonomamente e lutar contra interpretações errôneas da Escritura.<sup>72</sup> Com a negação da autoridade da hierarquia da igreja como fonte da interpretação verdadeira da Bíblia e a possibilidade das pessoas terem acesso à mesma, o ensino deveria atingir o maior número possível de pessoas. Contribuíram para a

---

<sup>70</sup> Martinho LUTERO, Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas, p. 317.

<sup>71</sup> Id., Uma prédica para que se mandem os filhos à escola, p. 348.

<sup>72</sup> Danilo R. STRECK, Educação e cidadania: uma contribuição da reforma protestante, p. 38.

expansão da Reforma: a tradução da Bíblia para a língua que o povo falava; as novas técnicas de impressão, possibilitando circulação rápida de panfletos e livretos; textos provocativos e a música popular.

Um outro ponto que precisa ser destacado na proposta pedagógica de Lutero é a sugestão de uma formação do sujeito que articule a atividade intelectual e a manual. Diz Lutero:

Minha idéia é a seguinte: Os meninos devem ser enviados a estas escolas diariamente por uma ou duas horas e, não obstante, fazer o serviço em casa, aprender um ofício ou para o que sejam encaminhados, para que as duas coisas andem juntas enquanto são jovens e podem dedicar-se a isso.<sup>73</sup>

Conciliar intelecto e trabalho manual, além de se constituir num rompimento com o abstracionismo escolástico, representava uma proposta revolucionária para a época. Isto também valia para as meninas.

Na Idade Média as crianças, os jovens e as mulheres eram figuras marginalizadas. Conforme Cambi,<sup>74</sup> as crianças eram pouco consideradas na sociedade. A alta mortalidade infantil impedia um maior investimento afetivo. Elas eram vistas como "pequenos homens" tanto na participação na vida social como na vestimenta e nos brinquedos, que eram os mesmos dos adultos. Em relação à educação Cambi afirma:

A educação da criança era depois confiada à oficina e ao aprendizado ou à Igreja e às suas práticas de vida religiosa: a primeira ensinava uma técnica e um ofício, a segunda, uma visão do mundo e um código moral.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Martinho LUTERO, *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas*, p. 320.

<sup>74</sup> Franco CAMBI, *História da pedagogia*, p. 176-178.

<sup>75</sup> *Ibid.*, p. 177.

A mulher era considerada subalterna ao homem e alheia à educação. Os jovens, até o casamento, eram dependentes do pai, privados de direitos e deixados fora da vida social.

Lutero percebeu com muita clareza que o mundo que estava emergindo apresentava desafios profissionais e vocacionais que necessitavam da efetiva participação da educação. Dizia ele:

Cada ofício recebeu de Deus sua própria dignidade como também sua ordem e função [...] os pregadores devem inculcar estas idéias ao povo, os professores, aos meninos, e os pais, aos filhos desde a mocidade.<sup>76</sup>

No documento *Aos Conselhos de todas as cidades*,<sup>77</sup> Lutero argumenta que não só o regime espiritual necessita de pessoas instruídas. O regime secular, para ele, também é uma instituição divina e tem maior necessidade de boas escolas e de pessoas instruídas do que o regime espiritual. No regime secular Lutero sinaliza para a valorização da instrução de crianças, jovens e mulheres dizendo:

[...] o mundo precisa de homens e mulheres excelentes e aptos para manter seu estado secular exteriormente, para que então os homens governem o povo e o país, e as mulheres possam governar bem a casa e educar bem os filhos e a criadagem. Ora, tais pessoas devem surgir dentre os meninos, e tais mulheres devem surgir dentre as meninas. Por isso urge que se eduquem meninos e meninas para isso.<sup>78</sup>

Lutero defende a necessidade de estudo para todos e, para os que se destacam, a possibilidade de "um estudo mais prolongado e intensivo" para poderem se tornar "pessoas qua-

---

<sup>76</sup> Martinho LUTERO, Uma Prédica para que se mandem os filhos à escola, p. 353-354.

<sup>77</sup> Id., *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha*, para que criem e mantenham escolas, p. 317-320.

<sup>78</sup> Ibid., p. 318.

lificadas para o cargo de professores e professoras, pregadores e outros cargos clericais".<sup>79</sup>

Lutero não rompeu ainda com a desigualdade social entre homens e mulheres. Marli Brun,<sup>80</sup> ao questionar o posicionamento de Lutero contra o exercício do ministério pastoral por mulheres, aponta razões mais históricas do que teológicas para tal posicionamento:

Pode-se dizer que a idéia do ministério feminino encontrou resistências em teólogos como Lutero e Calvino muito mais a partir dos seus limites históricos do que de suas convicções teológicas. A dimensão escatológica do batismo e o fato de ambos, homem e mulher, serem justificados pela graça não é traduzida em uma eclesiologia ou uma antropologia que reflita esta dinâmica. Pelo contrário, os teólogos da Reforma repetiram os argumentos da ordem natural como ordem instituída por Deus para explicar a desigualdade social entre homens e mulheres.<sup>81</sup>

Outra sugestão pedagógica que merece destaque é a atenção ao prazer e ao corpo. A escola deixa de ser um lugar de sofrimento e de preocupação exclusiva com a alma e passa a ser um lugar de prazer e de alegria. Diz Lutero:

Ora, a juventude tem que dançar e pular e está sempre à procura de algo que cause prazer. Nisto não se pode impedi-la e nem seria bom proibir tudo. Por que então não criar para ela escolas desse tipo e oferecer-lhe estas disciplinas? Visto que pela graça de Deus, está tudo preparado para que as crianças possam estudar línguas, outras disciplinas e História com prazer e brincando. Pois as escolas de hoje já não são mais o inferno e purgatório de nossas escolas, nas quais éramos torturados com declinações e conjugações, e de tantos açoites, tremor, pavor e sofrimento não aprendemos simplesmente nada.<sup>82</sup>

---

<sup>79</sup> Martinho LUTERO, Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas, p. 320.

<sup>80</sup> Marli BRUN, *Redoma de vidro: faces reveladas do contraponto de mulheres casadas no ministério eclesiástico*, p. 30-36.

<sup>81</sup> Wanda DEIFELD, apud Marli BRUN, *Redoma de vidro*, p. 33.

<sup>82</sup> Martinho LUTERO, Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas, p. 319.

Estudar com prazer e brincando numa época marcada pelos castigos corporais era, no mínimo, uma pedagogia subversiva. Lutero talvez tenha sido o primeiro na Modernidade a sugerir disciplinas corporais como a ginástica. Ele também sugeria o ensino de jogos, danças e cantos. Considerava também importante haver escolas onde se aprendam as línguas, a história e outras artes, simplesmente porque o mundo precisa de pessoas aptas para o trabalho e para o governo do mundo. O mundo estava se ampliando e havia necessidade de conhecê-lo para agir responsabilmente nele:

[...] aí então conheceriam a história e a sabedoria do mundo inteiro, a história desta cidade, deste império, deste príncipe, deste homem, desta mulher e, desta forma, poderiam ter diante de si, em breve tempo, como um espelho, a natureza, vida, conselho, propósitos, sucessos e fracassos do mundo inteiro. Isso lhes serviria de orientação para seu pensamento e para se posicionarem dentro do curso do mundo com temor de Deus.<sup>83</sup>

A educação deveria considerar a vida concreta das crianças e dos jovens, dando respostas aos desafios do cotidiano. A concepção pedagógica de Lutero se baseava num fundamental apelo à validade universal da instrução para que todo cidadão possa cumprir os próprios deveres sociais.

Lutero viveu na encruzilhada entre o velho e o novo. O velho ainda marcado pelo enorme poder que a Igreja exercia sobre a vida dos cristãos, e o novo levantando pouco a pouco um brado: liberdade! - Individual e egocêntrica, para o humanismo; social e reformadora, para o protestantismo.

Lutero, personagem atento ao tempo e à palavra de Deus, carregava em sua pessoa e obra as marcas da transição. A sua experiência pessoal de libertação trouxe repercussões libertárias tanto para o eclesial como para o social, passando a

educação a ser um importante espaço para a atuação da fé e do amor:

[...] com o protestantismo, afirmam-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução, lançando-se as bases para a afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação, não estando mais o indivíduo condicionado por uma relação mediata de qualquer autoridade com a verdade e com Deus.<sup>84</sup>

É possível ressaltar que os esforços e as propostas de Lutero tiveram uma influência histórica marcante na área da educação, contribuindo para a universalização do ensino.

#### **1.4 - Experiência e tradição escolar nos territórios alemães**

Feitas as referências à bagagem teológica dos emigrantes teutos ao Rio Grande do Sul, penso ser importante também esclarecer aspectos relacionados à experiência e tradição escolar. Eles auxiliam na compreensão do sistema educacional que se estabeleceu nas comunidades alemãs do estado.

O século XVIII é o século pedagógico por excelência, em que a educação passou a ocupar espaço privilegiado nas preocupações dos reis, pensadores e políticos.

##### **1.4.1 - O DESENVOLVIMENTO DOS SISTEMAS ESTADUAIS DE ESCOLAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Foi na Alemanha, e particularmente na Prússia, que os sistemas estaduais de escolas se desenvolveram em primeiro lugar. Frederico Guilherme I, rei da Prússia, aplicou pela

---

<sup>83</sup> Martinho LUTERO, *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas*, p. 319.

<sup>84</sup> Franco CAMBI, *História da pedagogia*, p. 248.

primeira vez, através do Decreto de 1717, o princípio da obrigatoriedade escolar em todos os lugares onde houvesse escolas.<sup>85</sup> No mesmo decreto também se demonstrou interesse pela formação dos mestres. Em 1732 e 1748 foram criados Seminários de Professores em várias cidades alemãs. Estes Seminários foram as primeiras Escolas Normais de Estado na Europa.

Em 1736, o mesmo rei estabeleceu o Plano Geral de Escolas, no qual "organizava a vida das escolas segundo os princípios estatais, mantidas, entretanto, pelas paróquias e por sociedades escolares adrede criadas".<sup>86</sup> No mesmo plano, regulamentou também o funcionamento do ensino privado, submetendo-o à inspeção do Estado.

Em 1763, Frederico II, o Grande, convicto de que a prosperidade da nação e o bem-estar dos súditos dependem da educação, estabeleceu os Regulamentos Escolares. Este documento tornou "obrigatória a freqüência escolar, estipulou a preparação adequada e remuneração dos professores, providenciou para a organização de livros didáticos apropriados para o aperfeiçoamento dos métodos, criou a inspeção escolar e proclamou a tolerância religiosa na educação."<sup>87</sup> Frederico o Grande estabeleceu os compromissos do Estado com relação à educação pública, mas foi com Frederico Guilherme II, em 1794, com a publicação do Código Geral Civil, que seriam promulgados, de forma mais explícita, os direitos e os deveres do Estado em relação à mesma. Aqui a ênfase recaiu sobre a melhoria da instrução do camponês, a criação de mais escolas e um melhor preparo dos professores. No documento também fazem-se estas afirmações:

---

<sup>85</sup> Lorenzo LUZURIAGA, *História da educação e da pedagogia*, p. 151.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 152.

<sup>87</sup> Paul MONROE, *História da educação*, p. 352.

As escolas e universidades são instituições do Estado, que têm por fim a instrução da juventude nos conhecimentos úteis e científicos. Todas as instituições escolares, públicas e privadas, estão submetidas à inspeção do Estado e se acham sujeitas, em qualquer tempo, aos exames e visitas de sua inspeção... A ninguém pode ser negada admissão à escola pública pela diferença de confissão religiosa [...] As crianças que devem ser educadas, pelas leis do Estado, em outra religião que não a ensinada na escola pública, não podem ser obrigadas ao ensino religioso dessa escola.<sup>88</sup>

Com as medidas acima, estavam lançadas as bases para o grande incremento educacional alemão nas primeiras décadas do século XIX.

A influência de Pestalozzi, principalmente sobre o Estado prussiano, foi significativa. O seu pensamento, tanto sobre assuntos políticos como educativos, era, no dizer de P. Monroe, que "as reformas sociais e políticas deviam surgir pela educação - não da educação corrente, mas de um novo processo de desenvolvimento que resultaria na reforma moral e intelectual do povo."<sup>89</sup>

Convicto da necessidade de oportunizar a cada cidadão desenvolver ao máximo suas capacidades para poder ajudar na melhoria da sociedade, dedicou-se a "elaborar em detalhes os métodos desta educação que se destinava a regenerar a sociedade, e assegurar a todas as crianças o desenvolvimento moral e intelectual que são um direito e herança naturais."<sup>90</sup>

Motivada por Pestalozzi, a Prússia passou a promover constantes reciclagens de professores, a reforma universitária (promovida por Humboldt) e as revisões das leis escolares em 1825, 1854 e 1872. Estas mostraram uma tendência à generalização da escola pública, à participação da comunidade na fiscalização da escola, à preocupação com o melhoramento do

---

<sup>88</sup> Lorenzo LUZURIAGA, *História da educação e da pedagogia*, p. 153.

<sup>89</sup> Paulo MONROE, *História da educação*, p. 280.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 281.

conhecimento dos professores e ao estabelecimento, em um processo natural, da obrigatoriedade escolar.<sup>91</sup>

Em relação à formação docente, Martin Dreher relata que pesquisadores e políticos alemães se dirigiram à Suíça para conhecer a Escola Normal para a formação de professores e dela tomar o exemplo que seria implantado na Prússia, cujo modelo viria para o Brasil com os imigrantes.<sup>92</sup>

A partir de 1840, houve um retrocesso na educação pública, inclusive o fechamento de escolas normais. A reação mais forte foi principalmente por parte da Igreja Católica, a qual, opondo-se à laicização, tentou uma rearticulação da escola elementar, voltando novamente para uma maior clericalização do ensino, que assumiu um caráter autoritário e confessional. Assim, "em toda região alemã, iniciou ofensiva em favor da figura do professor paroquial, entendendo-o como elemento importante de ação pastoral".<sup>93</sup>

Em 1870, o Estado alemão reassumiu o controle sobre a educação:

Ao terminar o século, a educação pública alemã fica organizada como instituição do Estado, dotada de grande eficiência do ponto de vista didático e administrativo. Em parte alguma cumpria-se com mais rigor a obrigatoriedade escolar e em parte alguma era menor o número de analfabetos. Sua instrução secundária e superior havia alcançado também nível intelectual não superado por nenhum outro país.<sup>94</sup>

Desde 1870 havia escolas normais em número suficiente, e o Estado Alemão começou a investir em promoção de reuniões locais e regionais para professores, com palestras sobre questões metodológicas nas áreas do ensino fundamental, aula

---

<sup>91</sup> Paulo MONROE, *História da educação*, p. 353.

<sup>92</sup> Martin DREHER, *O professor Lutero e a educação*, p. 6.

<sup>93</sup> Lúcio KREUTZ, *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*, p. 16.

<sup>94</sup> Lorenzo LUZURIAGA, *História da educação e da pedagogia*, p. 185.

prática em classes de aplicação seguidas de orientações práticas, e organização de bibliotecas para utilização pelos professores.<sup>95</sup>

### **1.5 - Organização associativa e o surgimento das escolas comunitárias**

Grande parte dos estudos realizados em relação à organização dos imigrantes nas colônias atribui esta forma de organização à concentração e ao isolamento étnico, associados às precárias condições de vida oferecidas pelos governos central ou imperial.<sup>96</sup>

Segundo Kreutz, a estruturação física das colônias de imigrantes se assemelha a uma experiência reduzida, mas secular, de alguns países europeus. No país de origem, eles moravam em aldeias com as terras agricultáveis desvinculadas da moradia. Aqui, devido à posse de áreas maiores, os colonos estabeleceram a moradia em suas próprias terras, e, ao redor da igreja, da escola e da venda, aos poucos se constituíram os centros da povoação que, em casos favoráveis, conduziram à formação de vilas e de cidades.<sup>97</sup>

Na colonização alemã, houve uma íntima conexão entre Igreja e escola. Os imigrantes se valeram de suas concepções teológicas e pedagógicas para a organização de suas escolas. Entre elas, pode-se destacar a convicção de que a escola é fundamental para que o povo possa pensar.

Como já vimos anteriormente, os imigrantes vieram com uma convicção já de três séculos a respeito da importância da escola para o processo educacional e estavam acostumados com

---

<sup>95</sup> Martin DREHER, *O professor Lutero e a educação*, p. 7.

<sup>96</sup> Dagmar E. E. MEYER, *Identidades traduzidas*, p. 39.

<sup>97</sup> Lúcio KREUTZ, *O professor paroquial*, p. 55.58.

escolas oferecidas pelo governo ou pela Igreja. No Rio Grande do Sul, confrontaram-se com a falta e a precariedade das mesmas.

Segundo Rambo,<sup>98</sup> o mundo luso-brasileiro se caracterizava pela falta de uma tradição escolar. Isto levava o governo provincial, a quem competia o estabelecimento de escolas elementares, a relegar a educação a um segundo plano. Além disso, a Província não tinha recursos para instituir uma rede escolar que garantisse um ensino elementar para a maioria da população rio-grandense.

Ter acesso a escolas em que se ensinasse o português representava uma necessidade para os primeiros colonos, os quais precisavam do vernáculo como meio de comunicação. Aqui chegados, os imigrantes logo pediram escolas para os seus filhos, mas muito raramente foram atendidos. Cedo perceberam a necessidade de criar suas escolas, que se constituíam em elemento indispensável para a preservação dos valores culturais e para a integração na vida da comunidade. Assim, nas colônias alemãs localizadas nas províncias da Região Sul do Brasil, foram criadas escolas comunitárias, supridas por leigos e/ou pastores formados na Alemanha. Às vezes foram admitidos professores sem a necessária qualificação profissional.

Estas escolas comunitárias tiveram um crescimento gradativo no decorrer do século XIX e no início do século XX. Até 1875, primeira etapa da história da imigração na província rio-grandense, existiam apenas comunidades isoladas, sem vínculos institucionais. Nesse período, foram criadas 49 escolas evangélicas.

---

<sup>98</sup> Arthur Blasio RAMBO, *A escola comunitária teuto-brasileira católica*, p. 11.

A partir de 1852, a entrada dos "Brummer" deu novos impulsos à organização das escolas comunitárias. Valho-me da explicação dada pelo professor Arnildo Hoppen com relação aos Brummer:

Os "Brummer" eram alemães contratados pelo Imperador D. Pedro II para reforçar o exército do império na guerra contra Rosas, ditador de Buenos Aires. O contrato era por quatro anos, período após o qual lhes era assegurada a viagem de volta ou, no caso de preferirem ficar no Brasil, a posse de duas colônias de terras.

Em geral, eram de nível cultural elevado, em parte remanescentes das revoluções liberais de 1848. Terminada a campanha contra o ditador Rosas, em princípios de 1852, muitos, ao voltarem ao Brasil, foram alojados nos quartéis de Rio Pardo, para aguardar o fim do contrato, motivo que levou a grande maioria a procurar a zona de imigração alemã, onde exerceram forte influência em várias áreas. São encontrados, principalmente, no ensino, na imprensa, na política e no comércio. No ensino, deram grande impulso à escola particular.<sup>99</sup>

Vínculos institucionais começaram a se estabelecer a partir de 1863/64, quando associações eclesiásticas alemãs, principalmente a Sociedade Evangélica de Barmen, começaram a enviar pastores e professores.<sup>100</sup>

Borchard, enviado em 1864 pelo Conselho Superior Eclesiástico de Berlim, foi um grande articulador entre as comunidades evangélicas do Rio Grande do Sul e a Sociedade Evangélica de Barmen, solicitando obreiros. Ele criou, em 1868, um primeiro sínodo agrupando as comunidades em igrejas regionais para uma caminhada em conjunto. Esta primeira tentativa falhou. Em 1886, sob a presidência do Wilhelm Rotermund, foi fundado o Sínodo Riograndense.<sup>101</sup>

---

<sup>99</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 11.

<sup>100</sup> A articulação entre as associações eclesiásticas e a assistência prestada pela Sociedade de Barmen aos teuto-evangélicos no Rio Grande do Sul foi desenvolvida por Wilhelm WACHHOLZ, "*Atravessem e ajudem-nos*"; a atuação da "Sociedade Evangélica de Barmen" e de seus obreiros e obreiras enviados ao Rio Grande do Sul (1864-1899). Tese de doutorado 1999.

<sup>101</sup> Martin N. DREHER, *Igreja e germanidade*, p. 89.

De acordo com a tradição evangélica, o Sínodo Riograndense apoiava as escolas comunitárias, fundando, em 1901, sob a presidência do P. Pechmann, a Associação de Professores Alemães Evangélicos no Rio Grande do Sul.<sup>102</sup> A Associação dos Professores Paroquiais, o "Lehrerverein" católico, já havia sido criada em 1898. Ambas foram elo de ligação entre a Igreja e a escola e mostram a criação de uma estrutura de apoio à questão escolar. Tanto a associação católica dos professores quanto a evangélica mantinham seu Jornal de Professores.<sup>103</sup>

É preciso mencionar ainda a necessidade de criar as duas Escolas Normais ("Lehrerseminar"): a evangélica em 1909 e a católica em 1923, para manter o nível cultural, a religião e os hábitos sociais.

Em 1935, auge deste sistema escolar no Rio Grande do Sul, as estatísticas acusavam 1.041 escolas, sendo 570 evangélicas e 429 católicas. Roche<sup>104</sup> dá os seguintes números de escolas públicas na época da fundação das primeiras colônias e durante os primeiros decênios de seu desenvolvimento: 51 em 1846, 152 em 1860 e 252 em 1870, das quais 85 não eram providas com professores.

Na próxima parte, resgato o aspecto histórico do processo de formação de professores para as escolas confessionais luteranas. O desenvolvimento desse processo será abordado

---

<sup>102</sup> As atividades previstas no estatuto da Associação de Professores Alemães Evangélicos do Rio Grande do Sul eram: indicar professores adequados às comunidades teuto-brasileiras; elaborar material didático adequado; manter uma biblioteca; manter um Fundo de Pensão e Pecúlio; providenciar vagas para os seus associados.

<sup>103</sup> O Jornal do Professor (*Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*) aborda: os relatórios das assembléias e reuniões distritais de professores; temas referentes a discussões pedagógicas, currículo e metodologia; artigos de professores e pedagogos alemães. Traz também informações sobre últimos livros didáticos publicados, resenhas de obras, informações sobre escolas e disponibilidade de vagas, disponibilidade de professores, informações sobre o Seminário de Formação de Professores.

<sup>104</sup> Jean ROCHE, *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*, p. 667.

tendo como pano de fundo ou referencial as leis e diretrizes que subsidiaram a formação de professores no Brasil.

## 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS EVANGÉLICAS

### 2.1 - O Seminário Evangélico de Formação de Professores de 1909 a 1939

A formação de professores para as escolas comunitárias sempre foi um assunto preocupante. Analisando o contexto histórico, verifica-se que a formação de professores, de fato nunca foi prioridade para a quase totalidade de governantes do nosso país.

#### 2.1.1 - O CONTEXTO HISTÓRICO E A ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em meados do século XIX, viajantes europeus constataram o extremo abandono do imigrante evangélico alemão e seus descendentes no campo eclesiástico.<sup>105</sup> Esta constatação, como já mencionei no capítulo anterior, levou a Sociedade Evangélica de Barmen a voltar a sua atenção para os imigrantes alemães

---

<sup>105</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 12.

no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, enviando pastores e professores.<sup>106</sup>

A partir desta época surgiram as escolas complementares,<sup>107</sup> possibilitando, principalmente a filhos de imigrantes, uma formação melhorada. O pastor Borchard, que já foi citado no capítulo anterior, não foi apenas o articulador entre as comunidades evangélicas do Rio Grande do Sul e a Sociedade Evangélica de Barmen, solicitando obreiros, mas inclusive o criador da Escola Complementar em São Leopoldo.<sup>108</sup> Ele percebeu também a importância do professor evangélico para a Igreja, tendo convocado em 1868 a primeira reunião de professores.

Com o fechamento da Escola Complementar em 1870 e a saída do pastor Borchard no mesmo ano, surgiram vozes de líderes entre os imigrantes a favor da criação de uma escola mais aperfeiçoada, ou mesmo um seminário, para a formação de obreiros que pudessem servir as comunidades, tanto nas escolas quanto na Igreja. A formação de professores para as escolas comunitárias sempre foi objeto de preocupação.

Os cursos de formação de professores no Brasil datam do Período da Regência (1831-1840) e das duas primeiras décadas do Segundo Reinado, chegando até 1881 a apenas uma dezena de Escolas Normais.<sup>109</sup>

Assim, a partir de 1887, superar a gritante falta de professores preparados e qualificados para as escolas comunitárias passou a ser preocupação em todos os Concílios do Sí-

---

<sup>106</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 12.

<sup>107</sup> Do 6º ano em diante, falava-se do ensino complementar, que normalmente incluía o 7º ano, mas também ia até o 10º ano em certas escolas.

<sup>108</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 12.

<sup>109</sup> Otaíza de O. ROMANELLI, *História da educação no Brasil*, p. 163.

nodo Riograndense. A escola para formação de professores surgiu na hoje IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) apenas em 1909.

A pequena visão panorâmica da história da formação de professores e lideranças para as comunidades nos ajuda a nos situarmos historicamente e a percebermos com mais clareza o perfil de professores construído durante o processo de formação.

A instalação do Seminário Evangélico de Formação de Professores foi aprovada por decisão unânime dos membros da Assembléia Distrital realizada em Nova Petrópolis, em outubro de 1908, iniciando suas atividades em 1909, junto aos Asilos Pella-Bethânia em Taquari/RS.<sup>110</sup> Taquari, em princípio, seria o lugar provisório para o funcionamento do Seminário. O professor Arnildo Hoppen cita o jornal "Deutsche Post", de 29.01.09, que se refere a esta decisão afirmando:

A Assembléia Geral da Associação Mantenedora dos Asilos, uma instituição que, por si só, já representa um marco na história da vida evangélica alemã no Rio Grande do Sul, concordou em iniciar, em princípios de março de 1909, com o Seminário de professores para dar formação a jovens órfãos do Asilo e outros enviados pelas comunidades. Caso apareçam condições mais adequadas em outro lugar, o Seminário poderá ser transferido.<sup>111</sup>

---

<sup>110</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 22.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 22.



*Asilos Pella-Bethânia - 1909*  
 Início das atividades do Seminário Evangélico de Formação de Professores junto aos asilos de órfãos e de idosos em Taquari.

Fotografia 1: Asilos Pella-Bethânia. (Arquivo do IEI)

Já a partir de 1910, surgiram muitas discussões sobre o Seminário. A Associação de Professores Evangélicos queria um Seminário livre e autônomo, mas, diante da dificuldade de conseguir recursos para a manutenção do mesmo, tornou-se necessário tomar novas decisões.

Segundo Hoppen,<sup>112</sup> na XXII Assembléia Geral do Sínodo Riograndense, realizada em maio de 1910, na comunidade de Santa Cruz, voltou a discussão sobre a necessidade de formar professores para as escolas das comunidades evangélicas, considerando fundamental para a sobrevivência da Igreja a existência de escolas com ensino bem dirigido. A Escola Sinodal de Santa Cruz oferecia a base para desenvolver este curso. Assim, com o apoio financeiro do Sínodo, a Sociedade Escolar desta instituição instalou a "Selecta", que passou a oferecer, além da formação profissional de Engenharia e Comércio, também o Magistério. Os alunos do Seminário de Taquari foram transferidos para Santa Cruz do Sul.<sup>113</sup>

<sup>112</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 24.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 26.



O Seminário em Santa Cruz do Sul -  
1910  
Transferência da  
formação de profes-  
sores para a Escola  
Sinodal de Santa  
Cruz do Sul.

Fotografia 2: Instalação do Seminário em Santa Cruz do Sul. (Arquivo do IEI).

Em 1911, criou-se, em Berlim, na Alemanha, um Conselho Curador para auxiliar na sobrevivência do Seminário.<sup>114</sup> Para o ano letivo de 1912 este conselho enviou o professor de grau médio, Emil Vogel, para dar atenção especial à estruturação e funcionamento do Seminário Evangélico de Professores.<sup>115</sup> A partir daí começou a haver uma preocupação com a formação pedagógica do futuro professor. Vogel, como professor e diretor interino da Escola Sinodal e do Seminário, introduziu disciplinas específicas no curso de formação de professores. Eram: Pedagogia, Psicologia, Didática e Estudos Bíblicos. Às demais disciplinas os alunos assistiam nas séries superiores da Escola Sinodal.<sup>116</sup>

Com a evolução do Seminário como curso da "Selecta", o mesmo se encaminhou para a emancipação e passou a funcionar separadamente da Escola Sinodal a partir de 1913. Como diretor do Seminário foi recomendado, pelo Comitê de Berlim<sup>117</sup>,

<sup>114</sup> Em termos de igrejas e de escolas comunitárias, até aquele momento o auxílio era promovido pela Sociedade Evangélica de Barmen. Cf. Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 26-27.

<sup>115</sup> Ibid., p. 27.

<sup>116</sup> Ibid., p. 27.

<sup>117</sup> Setor da Sociedade Missionária Evangélica de Barmen/Barmer Missiongesellschaft que enviava recursos financeiros, professores e pastores ao Brasil. Este comitê assumiu o papel de mantenedora do seminário, conjuntamente com uma Comissão Administradora local.

Friedrich Strothmann, que se destacava pelo currículo de preparação profissional.<sup>118</sup> Com Strothmann na direção, o Seminário apresentou significativo avanço pedagógico, mas a sua estrutura física "pobre e acanhada", em casa de aluguel, não possibilitava formar professores em número suficiente para atender às necessidades do grande número de escolas evangélicas já existentes na época.<sup>119</sup>

Assim, em 1926 o Deutsches Evangelisches Lehrerseminar (Seminário Evangélico Alemão de Formação de Professores) foi transferido para São Leopoldo, passando a funcionar em prédios mais amplos.



*Seminário em  
São Leopoldo  
- 1926*

Em espaço  
mais amplo,  
nova fase da  
formação de  
professores  
para as es-  
colas comu-  
nitárias.

Fotografia 3: Instalação do Seminário em São Leopoldo. (Arquivo do IEI)

Sob a direção de Paul Fräger, ampliou-se a duração do curso para quatro anos. Fräger esteve na direção do Seminário até o início de 1931.

<sup>118</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 28.

<sup>119</sup> *Ibid.* p. 38-39.



Em 1935, após reforma, o prédio passou a oferecer moradia para 90 alunos.

Fotografia 4: O Seminário após a reforma de 1935. (Arquivo do IEI)

Nesse período, como é possível verificar na figura 1 a seguir, Fräger elevou o número de estudantes de seis em 1926 para 72 em 1931 e criou disciplinas novas, como: Teoria de Música, Órgão, Ginástica Lúdica, Educação Física para as meninas e Trabalhos Manuais.<sup>120</sup> Na mesma figura também é possível verificar que a maioria dos egressos passou a exercer a profissão de professor/a.

Fuchs, em seu depoimento, também chama a atenção para o compromisso do egresso com a função de professor. Ele afirma:

No fim da formação os alunos, quer tinham tido vocação ou não para o magistério, todos estavam imbuídos de uma orientação para uma boa execução do magistério, porque o exercício do magistério, isto aprendiam no Lehrerseminar. [...] Os alunos que saíram do Lehrerseminar gostavam, todos eles [...] não queriam ser outra coisa, no fim da formação, do que ser professor.<sup>121</sup>

O Seminário mantinha um Internato, no qual se hospedava a quase totalidade dos alunos, provenientes de localidades diversas. Com instalações apropriadas, a partir de 1927 foram

<sup>120</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 41-44.

<sup>121</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 17.

admitidas também moças, o que, na época, foi considerado um avanço significativo na tradição da escola teuto-brasileira. Na figura 2, a linha inserida a partir de 1927 corresponde à matrícula de moças. O aumento do número de moças no Seminário se deu de forma gradativa.

A presença das moças no Seminário, conforme Willy Fuchs e Edvino Wendt, era vista como natural. Wendt, em seu depoimento, afirma:

Já se tinha a idéia de que a moça também poderia lecionar, seria professora, ou seria então auxiliar na comunidade. Isto estava claro, e as moças, então, elas estudavam praticamente igual como a gente, harmônio, piano, violino, se preparando para serem professoras.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 76.

**FIGURA 1: Evolução do número de alunos do Seminário Evangélico Alemão de 1910 (1913 autônomo) a 1932**



Fonte: Gottlob HOLDER, *Jahresbericht über das Schuljahr 1932* (Relatório do ano escolar de 1932), p. 14.

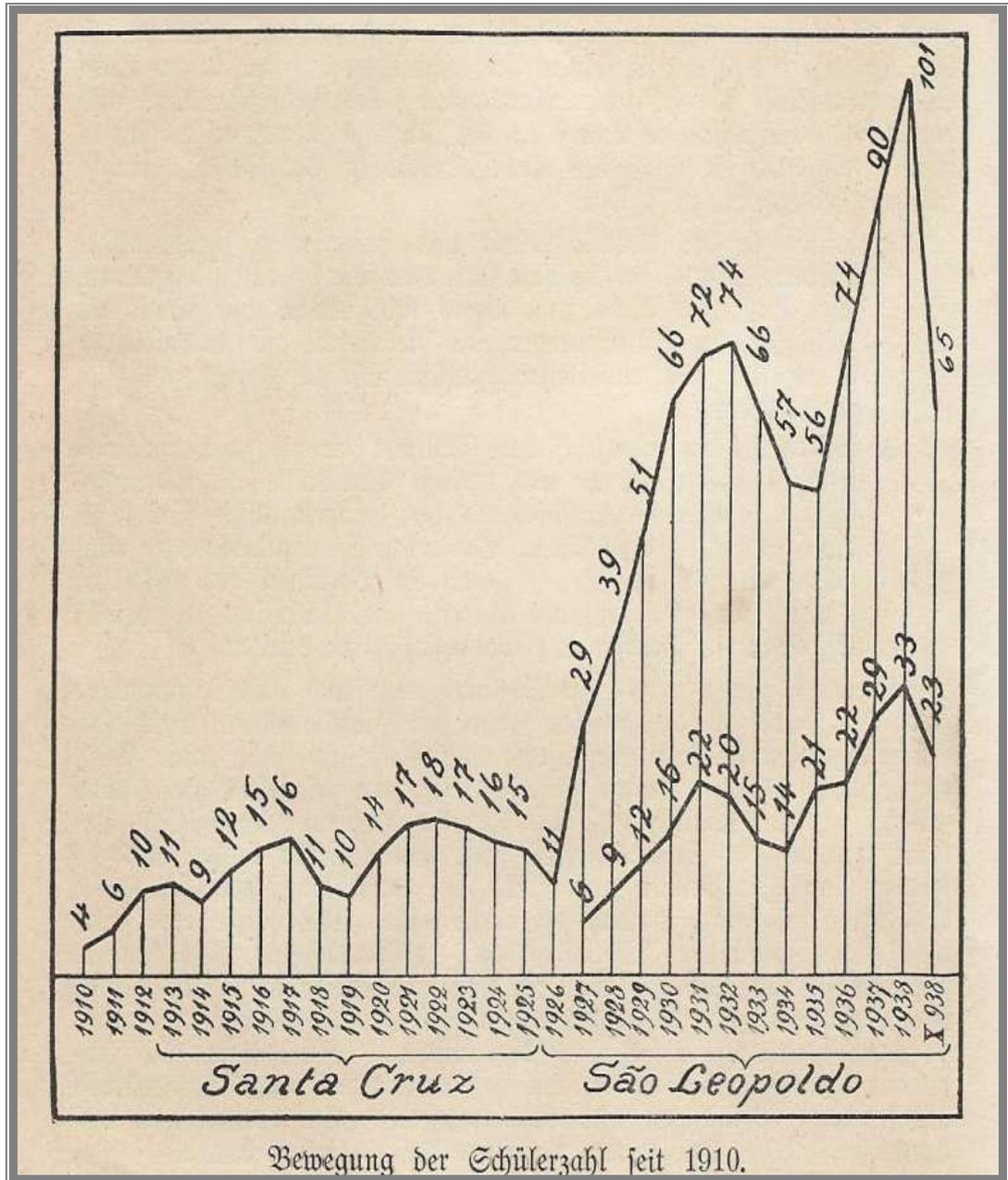
Legenda:

Abgehende Lehrer - Professores formados

Sonstige Abgänge - Outros egressos

Verbleibende Schüler - Alunos cursando

Figura 2: Evolução do número de alunos a partir de 1910



Fonte: Alderich FRANZMEYER, *Bericht über die Schuljahre 1936-1938* (Relatório dos anos escolares 1936-1938) Seminário Evangélico para Preparação de professores, p. 10.

Anna afirma que, no Lehrerseminar, moças e rapazes tinham os mesmos direitos, apenas moravam em edifícios diferentes. Profissionalmente ela acha que as comunidades tinham

preferência pelos homens, mas a carência de professores era tão grande que todos tinham colocação garantida. Ela lembra:

[...] quem estava estudando, praticamente um ano antes já tinha combinado para onde iria depois de formado. E não tinha professor sem aula. Muitos até já tiveram que interromper o estudo e ir um ou dois anos trabalhar em outra parte onde faltava muito professor e voltaram depois para terminar.<sup>123</sup>

Conforme a figura 2, no ano escolar de 1937 o grupo de moças havia chegado a 29 alunas.

Como sucessor do professor Paul Fräger assumiu a direção do Lehrerseminar, no início de 1931, o Dr. Gottlob Holder. Segundo Hoppen, o objetivo de Holder era:

Dedicar-se integralmente à tarefa de formar professores capacitados a serem líderes nas comunidades onde atuassem, dirigindo a escola e prestando outros serviços. Deviam estar imbuídos de uma mentalidade que procurasse manter e difundir as características religiosas e culturais trazidas, desenvolvidas e cultivadas pelo imigrante alemão e seus descendentes. Isso, naturalmente, baseado numa conscientização de viverem em solo e ambiente brasileiros, onde lhes cabia formar um cidadão responsável perante o estado e integrado na sociedade em que vive.<sup>124</sup>

Holder desenvolveu seu trabalho exercendo também o papel de intermediador entre o Seminário e as escolas comunitárias. Willy Fuchs, em seu depoimento, confirma este envolvimento da direção dizendo:

O diretor do "Lehrerseminar" se preocupava com o provimento de todas as vagas que tinham, quer por alunos próprios, quer por outros professores de que eles tinham conhecimento.<sup>125</sup>

Nesta mesma entrevista, Fuchs fala sobre a preocupação dos professores do "Lehrerseminar" em relação a esta interme-

---

<sup>123</sup> Anna, Entrevista realizada em 02 de setembro de 2004, p. 47.

<sup>124</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 48.

dição. Fuchs foi um dos que, conforme o depoimento de Anna, teve que interromper os estudos. Ele foi encaminhado, antes da conclusão do curso, para uma escola que precisava de um professor de Português. No momento da despedida, Fuchs<sup>126</sup> foi orientado por um professor para, no futuro, assumir a liderança na condução dos assuntos do magistério nas comunidades evangélicas dizendo:

Esta tarefa de cuidar disso, não é tarefa de nós alemães. Todos nós somos alemães. Estas coisas devem ser feitas por alguém de vocês, alguém de vocês brasileiros. [...] Tu és uma pessoa que tem alguma capacidade de colaborar nisso, de assumir uma tal direção no ensino, nas comunidades evangélicas, entre os professores.<sup>127</sup>

Fuchs comentou sobre a preocupação do corpo docente, já na época, em preparar lideranças entre os brasileiros para assumir também as funções no Seminário. Faziam parte do corpo docente professores enviados e mantidos pelo governo alemão. Estes permaneciam no Brasil por algum tempo e depois retornavam à Alemanha. A respeito destes professores selecionados e enviados para o "Lehrerseminar", Fuchs conta:

[...] tinham que ser especiais, [...] tinham que ser professores evangélicos e tinham que ter capacidade. [...] Eram professores públicos alemães que lá recebiam licença para lecionar alguns anos aqui em São Leopoldo. Depois voltaram para a Alemanha e foram aposentados lá, como qualquer outro professor público.<sup>128</sup>

Professores brasileiros ocuparam as cadeiras de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil. A quase totalidade das aulas do Seminário eram ministradas em alemão, mas os

---

<sup>125</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 18.

<sup>126</sup> Fuchs mais tarde assumiu o Departamento de Ensino, posteriormente Departamento de Educação e atualmente Rede Sinodal de Educação. O seu cargo, na época, seria, hoje, equivalente ao da Direção-Executiva da Rede Sinodal de Educação.

<sup>127</sup> Ibid., p. 22.

<sup>128</sup> Ibid., p. 16.

professores ali formados deveriam ter condições de ministrar um ensino bilíngüe.

Conforme Hoppen,<sup>129</sup> após a morte do Dr. Holder, em janeiro de 1934, foi indicado como diretor interino o diretor Kramer da "Hilfsvereinschule" de Porto Alegre, até maio de 1935, quando assumiu a direção do Seminário o Dr. Alderich Franzmeyer. Dinâmico e possuidor de acurados conhecimentos em formação de professores de zona rural, ele defendia que:

ao Seminário, cabia formar alunos do interior que, em parte, não conheciam trem, navio ou grande cidade, formar deles pessoas que tivessem a capacidade de julgar e decidir, com critérios próprios, sobre problemas que aparecessem em sua vida profissional.<sup>130</sup>

Durante a atuação de Franzmeyer, foi implantada a ampliação do curso normal de quatro para cinco anos. O curto período até 1938, quando foi substituído de um dia para o outro em função da nacionalização, foi marcado por crescimento físico, chegando a 101 alunos matriculados em 1937, e uma integração cada vez maior das escolas comunitárias e o Seminário. Segundo Hoppen:

O Seminário continuava como centro do sistema escolar do Sínodo Riograndense, tanto pela formação de novos professores e cursos de aperfeiçoamento, como pela remoção de professores e o fornecimento ou orientação em material didático.<sup>131</sup>

O Seminário, também chamado de Escola Normal Livre, não era reconhecido pelo Estado. No entanto, alguns dos professo-

---

<sup>129</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 52-57.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 56.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 56.

res egressos do curso ingressaram no magistério público, prestando os exames exigidos pela legislação da época.<sup>132</sup>

A partir da década de 1920, também o debate educacional ganhou um espaço social mais amplo em nível nacional. O quadro social, político e econômico dessa década, com a continuidade significativa das correntes imigratórias, a urbanização, as insatisfações políticas represadas desde a Proclamação da República e a intensificação das tensões entre a industrialização nascente e as crises do comércio cafeeiro, foi altamente propício para que a questão educacional se impusesse como de interesse coletivo e de salvação nacional. Em nível nacional, somente a partir de 1930 houve uma aproximação do governo em relação aos educadores.

Em 1932, um grupo de educadores e de pensadores conseguiu captar o anseio coletivo e lançou o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que, entre outros aspectos, tratou da tomada de consciência da educação como um problema nacional e desencadeou a reformulação da formação de professores. O descaso em relação à formação de professores pode ser percebido em breve extrato do documento "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova":

O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de character mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nivel secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional.<sup>133</sup>

---

<sup>132</sup> Alderich FRANZMEYER, *Bericht über die Schuljahre 1936-1938* (Relatório dos anos escolares 1936-1938) p. 64.

<sup>133</sup> Paulo GHIRALDELLI Jr., *História da educação*, p. 72.

Na análise dos documentos e no diálogo com os/as egressos/as do Seminário, não encontrei referências sobre a influência da Educação Nova na instituição. Esta, sob a direção e um quadro de professores em sua maioria de alemães, desenvolvia o processo de formação docente sob a influência das tendências filosóficas e pedagógicas da Alemanha no que se referia à formação do professores.

Durante o período republicano, as escolas normais experimentaram um desenvolvimento mais acelerado, atingindo, em 1949, o número de 540 escolas espalhadas por todo o território nacional.<sup>134</sup> Cada Estado, porém, possuía legislação própria para as suas escolas normais. As mesmas cresceram marcadas pela organização precária e pela falta de recursos e de pessoal qualificado para o próprio funcionamento.

#### 2.1.2 - O FENÔMENO DA NACIONALIZAÇÃO

Os movimentos que surgiram no campo político, econômico, social e cultural, na década de 1920, visavam introduzir uma renovação nacional. Segundo Hoppen, constava entre os objetivos "o da maior integração do imigrante, localizado em núcleos homogêneos no mundo dominado pelo povoador luso".<sup>135</sup> Como ponto alto dessa década pode-se citar a Semana de Arte Moderna em 1922. Iniciou-se, neste período, uma nacionalização progressiva. O governo começou a abrir escolas públicas ao lado das particulares para absorver gradativamente a clientela das mesmas.

Segundo César Paiva,<sup>136</sup> o governo do Rio Grande do Sul sempre foi, entre os estados sulistas, o mais tolerante com

---

<sup>134</sup> Otaíza de O. ROMANELLI, *História da educação no Brasil*, p. 163.

<sup>135</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 58.

as escolas de língua alemã. A primeira grande movimentação política neste Estado com o objetivo de estabelecer critérios para o funcionamento das chamadas "escolas estrangeiras" ocorreu em 1929, durante o Congresso das Municipalidades do Rio Grande do Sul. Este Congresso passou a exigir que o ensino, nas escolas particulares, passasse a ser feito em língua portuguesa.

Na realidade, os colonos também tinham interesse no estudo do português. Willy Fuchs, em seu depoimento, lembra que, na zona colonial, só se falava o alemão. A necessidade de aprender o português fez com que ele, ainda menino, em 1924, fosse para um internato em Lajeado para aprender o "português necessário para se defender".<sup>137</sup>

Martin Dreher,<sup>138</sup> referindo-se ao material didático produzido para as escolas luteranas, lembra que o jovem luterano era inserido no contexto brasileiro usando cartilha elaborada com ilustrações locais. Em nota de rodapé, Dreher traz o prefácio da primeira edição, de 1897, da gramática para o estudo da língua portuguesa elaborada para o uso nas escolas. Neste prefácio, o redator Wilhelm Rotermund escreve:

Em meu entender, é tarefa da escola alemã introduzir as crianças, que se deparam com a língua portuguesa enquanto língua viva e que a aprendem a usar com facilidade, em sua brilhante estrutura, fornecer-lhes percepção de sua estrutura lógica por meio de regras e de exercícios planejados e capacitá-las a utilizar corretamente esta bela língua, a qual infelizmente é muitas vezes mal falada e escrita.<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> César PAIVA, *Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização*, p. 116.

<sup>137</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 10.

<sup>138</sup> Martin N. DREHER, *Diferenciais e compromissos da educação confessional luterana no contexto brasileiro*, p. 16.

<sup>139</sup> Apud *ibid.*, p. 16.

A questão do ensino em português nas escolas teuto-brasileiras retornou em 1934/1935, por ocasião da elaboração da Constituição Estadual.

A Campanha de Nacionalização Compulsória do Ensino se deu a partir de 1938 e caracterizou-se por vários decretos estaduais e federais inibindo o crescimento das escolas particulares, culminando com o fechamento de escolas, prisão de professores e enérgicas medidas contra as duas escolas normais de Novo Hamburgo<sup>140</sup> e São Leopoldo.<sup>141</sup> O Seminário para Formação de Professores encerrou suas atividades em 1939.<sup>142</sup>

## **2.2 - Uma nova fase na formação de professores evangélicos**

### **2.2.1 - REESTRUTURAÇÃO DO SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A OFICIALIZAÇÃO DO CURSO NORMAL**

O diretor Dr. Alderich Franzmeyer encerrou seu relatório de 1936-1938 do "Lehrerseminar" dizendo:

Uma instituição cultural, que se desenvolveu com necessidade tão inabalável e com o apoio de tantas mãos fiéis, na qual se investiu tanta fé e tanto amor por uma grande tarefa, não deverá sucumbir precipitadamente nesta época passageira de transformações. Ela deverá encontrar e seguir novos rumos ressurgindo assim com a satisfação de todos aqueles que a criaram e eficientemente a conduziram até aqui.<sup>143</sup>

---

<sup>140</sup> Seminário Católico de Formação de Professores.

<sup>141</sup> Lúcio KREUTZ, *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*, p. 31.

<sup>142</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 66.

<sup>143</sup> Egon H. MUSSKOPF, *Construindo*, p. 46.

A preocupação com a continuidade transparece claramente. Também Hans Günther Naumann<sup>144</sup> se manifesta sobre este momento dizendo:

Depois do fim da guerra, 1945, se verificou, já antes se havia verificado, um declínio assustador do nível cultural nas comunidades da Igreja. As escolas, até 39, 40, eram administradas, eram regidas por professores, em parte alemães, em parte brasileiros, formados pelo antigo Seminário. Elas, em grande parte, foram fechadas e não foram substituídas devidamente por escolas municipais. A República não tinha recursos suficientes para manter o nível escolar alcançado antes da Guerra. Isso se manifestou e foi motivo de muita preocupação por parte dos responsáveis pelas comunidades e pelos pastores e inclusive pelo Sínodo, particularmente pelo seu Departamento de Educação, Departamento de Ensino, assim chamado na época, cujo titular era o professor Willy Fuchs.<sup>145</sup>

Assim, conforme o relato do professor Naumann, em 1948 o Departamento de Ensino do Sínodo Riograndense reiniciou a formação de professores, organizando, anexo ao Instituto Pré-Teológico, um curso rápido de Formação Pedagógica para atender à crescente falta de professores nas escolas primárias mantidas pelas comunidades do Sínodo.<sup>146</sup>

Em 1950, este curso foi transferido para a Escola Técnica de Comércio, nos antigos prédios do Seminário de Formação de Professores, ocupados, desde 1940, pela Escola técnica de Comércio "São Leopoldo". Nesta época, iniciou-se a organização de um curso mais amplo, capaz de fornecer uma preparação sólida e eficiente. Por parte da diretoria do Sínodo Riograndense havia interesse em requerer, o quanto antes, a oficialização deste curso, adaptando-o a uma das modalidades de ensino normal reconhecidas, desde que esta satisfizesse as exigências peculiares reclamadas pela estrutura das comunidades

---

<sup>144</sup> Naumann exerceu a direção da Escola Normal Evangélica/Escola Evangélica Ivoti no período de 1950 até 1981.

<sup>145</sup> Hans G. NAUMANN, Entrevista realizada em 07 de abril de 2005, p. 125.

<sup>146</sup> Ibid., p. 125.

sinodais, às quais o curso deveria servir com o seu trabalho.<sup>147</sup>

A reestruturação do curso tomou por base a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530/46),<sup>148</sup> que estabelecia um currículo único para toda a Federação. Cada Estado poderia acrescentar disciplinas ou desdobrar as que foram definidas.

Pela nova lei, o Ensino Normal passou a ter cursos em dois ciclos. O primeiro ciclo (secundário) formaria regentes de ensino primário, em quatro anos, sendo dado em estabelecimentos chamados Escolas Normais Regionais, e o segundo ciclo (colegial) formaria professores primários, em três anos, sendo suas aulas ministradas em estabelecimentos chamados Escolas Normais. Foram também criados os Institutos de Educação, que funcionavam com os cursos citados acima, mais o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. No currículo predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional.

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 4024/61,<sup>149</sup> não alterou a formação do professor primário, mas ampliou suas finalidades, formando também orientadores, supervisores e administradores, possibilitando aos Institutos de Educação, nos cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, formar professores para as Escolas Normais.<sup>150</sup>

Em 1954, o curso do antigo Seminário foi oficializado, obtendo reconhecimento estadual como Curso Normal Regional de

---

<sup>147</sup> Relatório sobre o trabalho realizado no Curso de Regentes de Ensino apresentado ao Curatório em 09/10/52, arquivo do IEI, G3.

<sup>148</sup> Otaíza de O. ROMANELI, *História da educação no Brasil*, p. 164.

<sup>149</sup> Otaíza de O. ROMANELI, *História da educação No Brasil*, p. 181.

<sup>150</sup> Selma G. PIMENTA, *O estágio na formação de professores - Unidade teoria e prática*, p. 27-28.

1º Ciclo, conforme Decreto Lei n 8530/46 - Lei Orgânica do Ensino Normal, e formando regentes de ensino primário.<sup>151</sup> A opção pelo curso Normal Regional de 1º Ciclo se deve ao fato de, na época, haver maior formação de professores em Escolas Normais de 2º Ciclo e poucas escolas que ofereciam a formação em Escolas Normais Regionais. Segundo o professor Hans Naumann:

A Diretoria do Sínodo optou pela Escola Normal Regional porque seu interesse estava voltado especificamente para as comunidades rurais e onde, naquela época, dificilmente colocavam professores com formação de 2º Grau.<sup>152</sup>

A partir de então, o Seminário de Formação de Professores ("Lehrerseminar") passou a se denominar Escola Normal Evangélica (ENE). O curso foi além do disposto na referida lei, ampliando o currículo e a carga horária nas disciplinas de cultura geral: Português, História e Geografia Geral, Ciências Físicas e Naturais em todas as séries. Adotou o Alemão como a primeira língua estrangeira e, posteriormente, o Inglês. A Educação Artística, sobretudo Música e Artes Cênicas, também foi introduzida no currículo.<sup>153</sup>

A Escola Normal Evangélica, desde o antigo Seminário, sempre se mostrou preocupada com a formação de lideranças para a Igreja. Assim, ainda na década de 50, passou também a se preocupar com a formação de professores catequistas<sup>154</sup> junto com a formação de professores. O professor Hans Günther Naumann, então diretor da ENE, passa a integrar a comissão nomeada pelo Sínodo Riograndense, formada também pelo pastor Hans

---

<sup>151</sup> Arquivo do IEI, G3.

<sup>152</sup> Hans G. NAUMANN, entrevista realizada em 07/04/2005, p. 129.

<sup>153</sup> Hans G NAUMANN, Entrevista realizada em 07 de abril de 2005, p. 126-127.

<sup>154</sup> Formação catequética, com a fundamentação bíblico-teológica necessária para a iniciação e a prática da tarefa catequética, habilitando para o exercício do ensino religioso, culto infantil, preparação de material di-

Hermann Friedrich (diretor da Faculdade de Teologia) e pelo pastor Rodolfo Saenger (diretor do Colégio Sinodal e vice-presidente do Sínodo), para se preocupar com a formação de professores catequistas. No Concílio Sinodal realizado em Parnambi, em 1959, foi aprovada a Regulamentação do Cargo de Professor Catequista da IECLB,<sup>155</sup> elaborada pela comissão citada.<sup>156</sup>

### 2.2.2 - O CURSO NORMAL COLEGIAL NA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA E A TRANSFERÊNCIA PARA IVOTI

Em 1962, a ENE ampliou seu curso para o 2º Ciclo (Curso Normal Colegial), mantendo o Curso Normal Ginásial (1º Ciclo) até 1971.<sup>157</sup>

Por decisão da diretoria do Sínodo, o Curso Regular de Catequistas passaria a vincular-se ao Curso Normal Colegial, a ser iniciado nos novos prédios da ENE, em Ivoti. Seria, portanto, um Curso de Formação de Professores Catequistas com habilitação para o ensino no curso primário (1º Grau) e com formação catequética adicional que os habilitaria para o exercício das tarefas estabelecidas no Regulamento do Catequista.

A Escola Normal Evangélica foi transferida para Ivoti em 1966. Na época se fazia necessário proporcionar uma formação de 2º Ciclo a um grande número de professores "nossos", em exercício do magistério primário, formados em escolas normais de 1º Ciclo. A ENE criou o Curso Normal Colegial Experimen-

---

dático, cooperação em seminários catequéticos, cultos dominicais e demais atividades na comunidade religiosa.

<sup>155</sup> Essa regulamentação determinava que a formação de catequista seria realizada em colégio oficialmente reconhecido, a fim de que o catequista recebesse diploma de professor.

<sup>156</sup> Egon H. MUSSKOPF, *Construindo*, p. 49-50.

<sup>157</sup> Arquivo do IEI, G3.

tal. Este curso ocorreu em três períodos consecutivos de férias de verão e de inverno, formando 55 professores.



Ao lado da igreja, os prédios da Escola Normal Evangélica em Ivoti, no ano de 1966.

Fotografia 5: Instalação da Escola Normal Evangélica em Ivoti. (Arquivo do IEI).

Na década de 60, o Sínodo passou a contar com quatro escolas normais a ele ligadas. Duas escolas formavam regentes de ensino (1º Ciclo) e duas, professores em nível colegial (2º Ciclo). Eram elas: a Escola Normal Evangélica; a Escola Normal Rural Getúlio Vargas, que em março de 1957 começou a ministrar um curso preparatório no Curso Normal Rural; o Colégio Martin Luther de Estrela e a Fundação Evangélica de Hamburgo Velho. Nessa época, conforme o relatório do Departamento de Educação para o 59º Concílio do Sínodo Riograndense, realizado em 31 de maio de 1967, em Carazinho, o ensino normal orientado para o meio rural ocupava um lugar preferencial. Projetava-se na época instalar mais três ginásios normais rurais em Teutônia, Agudo e na Região Sul.<sup>158</sup> Estes projetos não se concretizaram. A partir das novas exigências da nova LDB (Lei n 5692/71), a Escola Normal Rural Getúlio Vargas encerrou suas atividades na área de formação de professores.

Ainda no Concílio de Carazinho, o Departamento passou a considerar a necessidade de prestar sua colaboração às escolas públicas primárias onde não houvesse condições de manter

escolas próprias. Nestas escolas deveriam ser lotados professores evangélicos, de preferência formados em escolas normais evangélicas, com a devida capacitação, para ministrar o ensino evangélico.

A LDB que passou a vigorar a partir de 1971 exigia novas reestruturações. A Lei 5692/71 modificou a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para o 1º e 2º Graus, transformando o Ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2º Grau, então profissionalizante, passando a ser denominado "Habilitação Magistério de 1ª a 4ª Séries do Ensino de 1º Grau". A regulamentação dessa habilitação encontra-se no parecer nº 349/72.<sup>159</sup>

Com a nova Lei extinguiu-se a habilitação do regente formado em nível de 1º Grau e criaram-se programas de titulação de docentes leigos para qualificar regentes do ensino primário e portadores de curso ginásial. A habilitação dava-se através de Cursos Supletivos de Titulação de Docentes Leigos, que ofereciam somente disciplinas pedagógicas e a realização do estágio. Estes cursos eram realizados em períodos intensivos, durante as férias escolares, e, durante o ano letivo, em estudos orientados a distância concomitantes com suas atividades profissionais.<sup>160</sup>

Com a referida Lei, extinguiu-se na ENE a habilitação do regente formado em nível de 1º Grau, formando-se, assim, em 1974, a última turma do Curso Normal Ginásial. Em 18 anos de existência, neste curso se formaram 284 professores, dos quais, na época, 224 (79%) se encontravam no exercício do magistério, exercendo liderança nas comunidades. Entre as fun-

---

<sup>158</sup> Wilmar KELLER, Departamento de Educação, p. 26-27.

<sup>159</sup> Selma G. PIMENTA, Carlos L. GONÇALVES, *Reverendo o ensino de 2º Grau*, p. 106.

<sup>160</sup> Ingrid M. BOZZETTO, *A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental*, p. 63.

ções cumpridas encontram-se as de: professor de ensino primário, médio e superior; orientador de ensino (Delegacias da SEC, prefeituras municipais); diretor de escola primária e média; professor de Ensino Cristão e pastor.<sup>161</sup> A formação de professores passou, a partir de então, a ser oferecida apenas no curso de Habilitação ao Magistério de 1ª a 4ª Série do Ensino de 1º Grau.

A reforma do ensino decorrente da Lei 5692/71 provocou no Brasil grande ênfase na concepção tecnicista da educação. É o momento em que o Serviço de Supervisão foi instituído (embora já existisse anteriormente) como função predominantemente controladora. Havia uma preocupação excessiva com a programação sistemática e minuciosa do ensino por objetivos comportamentais e operacionais, um sistema de avaliação que se restringia a provas objetivas para medir os resultados alcançados ao final da aprendizagem, adquirida através de métodos controláveis, como a instrução programada, por exemplo.

Estas marcas foram acentuadas na formação dos professores. Muitas se fazem presentes até hoje nas práticas pedagógicas.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus implantada tanto nas escolas particulares quanto nas públicas passou a exigir novas competências. A Escola Normal Evangélica procurou adequar a continuidade do trabalho da formação de professores e catequistas às necessidades do Estado e da Igreja. O Estado se defrontava com a falta de pessoal docente qualificado e atualizado para a implantação da reforma do ensino, principalmente nas áreas rurais e nas pequenas cidades. Para suprir a falta de professores agentes do desenvolvimento, radicados no meio rural, a ENE possibilitou arraigar professores no

---

<sup>161</sup> Relatório da Direção de 1970-72, Arquivo do IEI, G3.

meio rural através do exercício concomitante de liderança na comunidade religiosa. Muitos desses professores também passaram a ministrar o ensino supletivo.<sup>162</sup>

As novas necessidades da Igreja começaram a ser delineadas a partir de novembro de 1968, quando o Departamento de Educação do Sínodo Riograndense, o Conselho Sinodal de Educação e o Centro dos Diretores do Ensino Médio Evangélico submeteram à apreciação da direção da Igreja um documento com indicação de rumos e fixação de prioridades como contribuição para o delineamento da política educacional da IECLB. Como tarefas específicas do trabalho docente da Igreja foram apontadas como prioritárias a intensificação do ensino cristão em toda a área da ação eclesiástica e a formação de obreiros para tarefas eclesiásticas.<sup>163</sup> No relatório da direção da ENE foram apontadas como necessidades da Igreja a orientação das atividades docentes nas comunidades e paróquias; o Ensino Cristão nas escolas públicas; a orientação e treinamento de professores de Ensino Cristão; a orientação e o treinamento de auxiliares de escola dominical e culto infantil; o atendimento escolar e catequético nas novas áreas de colonização (metas, na época, prioritárias no planejamento da IECLB); o atendimento e orientação do trabalho escolar insuficiente no Estado do Espírito Santo. A escola acrescentou a estas necessidades a de formação de professores e professores catequistas com qualificação para o trabalho de orientação musical e com aptidão para ministrar ensino qualificado de Língua Alemã.

A redução gradativa da rede escolar própria e o aumento considerável do número de alunos nos educandários públicos

---

<sup>162</sup> Relatório da Direção de 1972-73, Arquivo da IEI, G3.

<sup>163</sup> Documento encaminhado pelo Departamento de Educação do Sínodo Riograndense, o Conselho Sinodal de Educação e o Centro dos Diretores do Ensino Médio Evangélico à direção da igreja em novembro de 1968.

também passaram a ser considerados nas finalidades específicas da formação de professores pela ENE. Assim, a Escola Normal Evangélica passou a aumentar o número de alunos do 2º Grau. Para o Internato, a escola continuou admitindo jovens que manifestavam o desejo e a tendência vocacional de seguir o magistério como catequistas em localidades onde ainda não havia atendimento escolar de 6ª a 8ª série. Os estudantes cursavam estas séries na escola pública local. No processo de seleção dos candidatos, com freqüência foi dada oportunidade a jovens que, em virtude de más condições do ensino nos locais de origem, apresentavam escolaridade insatisfatória. Naumann afirma:

Na seleção procuramos detectar, além dos conhecimentos escolares, antes de tudo as tendências e aptidões vocacionais dos jovens e suas potencialidades intelectuais.<sup>164</sup>

### 2.2.3 - A ESCOLA EVANGÉLICA IVOTI - FUSÃO DO INSTITUTO PRÉ-TEOLÓGICO E DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA

Em março de 1977 se iniciou e em março de 1978 se completou a fusão dos dois estabelecimentos tradicionais de 2º Grau da IECLB - o Instituto Pré-Teológico (IPT), de São Leopoldo, e a Escola Normal Evangélica (ENE), de Ivoti - com a simultânea transferência da formação catequética, realizada até então na ENE, em nível de 2º Grau, para o Instituto Superior de Catequese e Estudos Teológicos, de São Leopoldo. A escola, a partir de 1977, passou a denominar-se Escola Evangélica Ivoti (EEI). Nesta sua nova estrutura, a Escola passou a manter dois cursos de 2º Grau: curso de Magistério e curso de Tradutor e Intérprete. Ao curso de Habilitação Magistério de 1ª a 4ª Séries do Ensino de 1º Grau integrou-se o curso de formação pré-catequética; ao currículo do curso de Tradutor e

---

<sup>164</sup> Relatório da Direção de 1974-76, Arquivo do IEI, G3.

Intérprete adicionou-se o currículo estabelecido pelo Instituto Pré-Teológico.<sup>165</sup>

Dentro do setor de formação da IECLB, a Escola Evangélica Ivoti continuou a ter por tarefa principal motivar jovens de todo o país para o magistério comprometido com a dimensão catequética e para o ministério do pastorado, oportunizando-lhes uma formação adequada aos seus propósitos, fundamentada no Evangelho de Cristo, testemunhado nas Sagradas Escrituras. Ao Curso de Magistério integrou-se ainda um programa preparatório de formação de professores mais qualificados para o ensino da Língua Alemã, que tem sua continuação no Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) em convênio com a UNISINOS em São Leopoldo.

A década de 80 se caracterizou como luta pela sobrevivência. Já a partir de 1978, a IECLB, em virtude de seu programa de contenção de despesas, começou a reduzir consideravelmente os recursos solicitados pela Escola. Cada perda orçamentária tinha que ser compensada com uma nova fonte de recursos. Isso fez com que a Escola se visse sob o fogo constante dos desafios que se colocavam para a sua sobrevivência e o fiel cumprimento da sua missão educadora. Independentemente de todas essas dificuldades, as soluções iam sendo encontradas, iam sendo criados novos cursos conforme as novas necessidades, e os objetivos básicos foram preservados. Datam desta época o Sistema de Escola Trabalho<sup>166</sup> e um gradativo aumento de alunos externos vindos de Ivoti e dos municípios vizinhos.

A busca da identidade luterana, dentro de um espírito de abertura e de tolerância, e o comprometimento com as necessi-

---

<sup>165</sup> Hans G. NAUMANN, A transferência do IPT para Ivoti, p. 143.

dades do povo brasileiro e as prioridades da IECLB são referenciais que sempre nortearam a proposta pedagógica da EEI. Ela assume sua identidade como escola evangélica e se considera campo fértil e instrumento eficiente de missão da Igreja de Cristo na Terra.<sup>167</sup>

A EEI sempre foi importante no contexto de formação da Igreja, no contexto educativo das escolas evangélicas e no contexto educacional da região em que se insere. Conforme relato da direção, cada vez mais a Instituição e as pessoas a ela vinculadas são chamadas a contribuir para a discussão de questões direta ou indiretamente ligadas à educação em instituições em nível local.<sup>168</sup>

A década de 90, em um contexto maior, iniciou com a preocupação em torno da formação de professores. Muitos cursos de magistério fecharam, e, nas faculdades, os cursos de licenciatura tinham mais vagas do que candidatos. Na EEI, pelo contrário, o projeto de formação de professores foi ampliado, em 1991, com a implantação da Experiência Pedagógica em convênio com o Município de Estância Velha. Esta Experiência Pedagógica foi inédita, no Rio Grande do Sul, por sua proposta de estudo intensivo e abrangente, a partir de uma realidade específica. Esta implantação foi significativa para a EEI, por representar uma resposta da Escola a novos desafios na área da formação de professores, especialmente através de propostas diferenciadas, e constituir uma fonte de renda adicional para a manutenção do projeto principal da Instituição, o Curso de Magistério.<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> Aproveitamento da mão-de-obra de jovens, selecionados e devidamente registrados como funcionários da mantenedora, com meia jornada de trabalho, para cursar, no outro turno, o Magistério.

<sup>167</sup> Relatório da Direção de 05/1987 a 06/1988, Arquivo do IEI, G3.

<sup>168</sup> Relatório da Direção de 1989-90, Arquivo do IEI, G3.

<sup>169</sup> Relatório da Direção de 1990-91, Arquivo do IEI, G3.

O curso regular de Habilitação ao Magistério também teve um acréscimo de alunos, constituindo em 1992 duas primeiras séries e implantando uma turma de Aproveitamento de Estudos.<sup>170</sup> O elevado número de alunos externos possivelmente se justifica pelo incentivo e apoio das prefeituras da região, de modo especial a de Ivoti. Para muitos alunos internos, vindos de outras regiões, o magistério representava um sinal de esperança e possivelmente uma ascensão profissional.<sup>171</sup>

Conforme o relato da direção, o Curso de Magistério sempre foi o carro-chefe entre os oferecidos pela EEI por uma série de motivos, dentre os quais podemos destacar:

a) as identificações na vida da Sociedade Brasileira têm motivado jovens à procura de curso que desenvolve a criatividade; b) a formação humanística da habilitação tem oportunizado boas opções de trabalho, também, aos que não querem ser professores; c) a proposta curricular tem oportunizado, para muitos, fazer deste curso o seu pré-teológico.<sup>172</sup>

A EEI sempre propiciou aos seus alunos um conjunto de atividades complementares ao currículo, tais como: experiência de vida comunitária, Grêmios Estudantis, práticas comunitárias junto a entidades sociais e educacionais da região, excursões artísticas, música, teatro, dança, que possibilitam o desenvolvimento de projetos especiais nas escolas em que realizam seu estágio e nos futuros campos de atuação.

Conforme dados de uma pesquisa da EEI, realizada por amostragem entre os alunos egressos, constata-se que 84% dos alunos permanecem ligados a atividades docentes.

O número de professores formados por ela é significativo (1.190 de 1957-1999). É importante observar que a maioria deles concluiu o curso com apoio financeiro da própria escola,

---

<sup>170</sup> Formação pedagógica para alunos que já tenham concluído o 2º Grau.

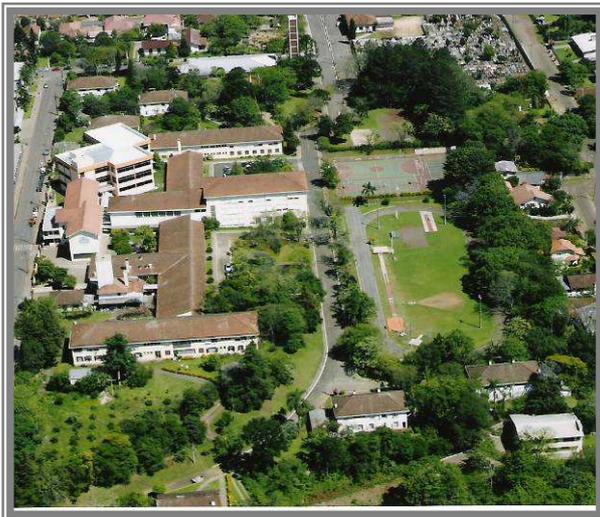
<sup>171</sup> Relatório da Direção de 1991-92, Arquivo do IEI, G3.

através da concessão de bolsa de estudo e mediante a oferta de moradia escolar.

#### 2.2.4 - O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO IVOTI

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais passou a ser exigida em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitindo-se, ainda, como formação mínima a oferecida em Curso Normal em nível médio.

Diante do novo desafio, a instituição reestruturou a Habilitação Magistério de 1ª a 4ª Séries do Ensino de 1º Grau para Curso Normal em Nível Médio com habilitação para a educação infantil e os anos iniciais. No mesmo período, a Associação Evangélica de Ensino criou o Instituto Superior de Educação Ivoti, com licenciatura em séries iniciais e licenciatura em educação infantil.



Vista aérea dos prédios do Instituto de Educação Ivoti e do Instituto Superior de Educação Ivoti.

Fotografia 6: Instituto de Educação Ivoti e Instituto Superior de Educação Ivoti em 2005. (Arquivo do IEI).

---

<sup>172</sup> Relatório da Direção de 1994-95, Arquivo do IEI, G3.

A formação do professor requer constantes reestruturações para adequar-se às necessidades dos novos tempos. O Instituto de Educação Ivoti, sucessor do Seminário de Formação de Professores, fundado em 1909, da Escola Normal Evangélica e da Escola Evangélica Ivoti, representou e representa, ao lado de outras iniciativas, o resultado do pioneirismo da iniciativa comunitária. A instituição reestruturou-se, adaptando-se às novas exigências legais, retomando assim a sua caminhada, mas ao mesmo tempo mantendo os princípios que marcaram sua identidade no passado. O professor Ruben Werner Goldmeyer, em um de seus depoimentos sobre a Escola, afirma:

O fato de ter podido manter a mesma identidade ao longo de 90 anos demonstra que as necessidades sentidas pelos precursores da Escola, em 1909, continham uma visão profética. Professores sempre seriam necessários. E formá-los com mentes abertas e espírito crítico que transcendesse o momento imediato, fazia parte, de forma indelével, do pensamento luterano de educação humanística.<sup>173</sup>

O perfil de professor construído durante o processo de formação docente nas décadas de 30 e 50 perpassa o próximo capítulo.

---

<sup>173</sup> Egon H. MUSSKOPF, *Construindo*, p. 292.

### **3 - O PERFIL DO PROFESSOR E DA PROFESSORA CONSTRUÍDO NO SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE PROFESSORES (ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA)**

#### **3.1 - A formação de teuto-brasileiros**

A necessidade de formar obreiros teuto-brasileiros se fazia presente nas discussões das conferências pastorais e nas assembléias do Sínodo Riograndense. Conforme o professor Arnildo Hoppen, na conferência pastoral do Distrito Leste, realizada em Montenegro, em dezembro de 1907, foi proferida uma palestra pelo pastor Johannes R. Dietschi sobre a necessidade de se criar um Seminário para a formação de professores e pregadores para a Igreja,<sup>174</sup> para suprir o grande número de vagas no pastorado e no magistério. As escolas, na época, ainda eram "supridas por leigos ou pastores e professores formados na Alemanha".<sup>175</sup> O presidente do Distrito Leste, pastor Wiehe, ao agradecer ao palestrante, salientou, entre outras idéias, a da necessidade de se investir em jovens teuto-brasileiros. Em sua fala, o pastor Wiehe mencionou que "muitos pastores e professores vindos da Alemanha não se ambien-

---

<sup>174</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 21.

<sup>175</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 9.

tam no Brasil, o que impede que realizem um trabalho eficiente. Entre nós, existem jovens inteligentes, dos quais poderíamos escolher os mais capazes".<sup>176</sup>

A fundação do Seminário de Professores em 1909 teve grande repercussão na imprensa teuta. Ali foi mencionada também a necessidade de formar jovens oriundos do próprio meio em que iriam atuar. Arnildo Hoppen apresenta um extrato publicado na "Neue Deutsche Zeitung" (Novo Jornal Alemão) de Porto Alegre:

[...] um Seminário de Professores é eminentemente importante para todos os descendentes do imigrante alemão em nosso país. Entendemos que os mesmos deviam formar, culturalmente, um grupo independente, orientado por inteligência nascida em nosso meio. Até o momento, as escolas apenas proporcionavam uma formação profissional básica. Não conseguiram levar os estudantes até as fontes das ciências e abrir-lhes o caminho para uma profissão culturalmente autônoma, porque isso não é possível apenas sob a orientação de professores, pastores, jornalistas e médicos que vêm do exterior, sendo alheios ao nosso meio. Sem atingir as raízes da cultura teuto-brasileira, ela não sobreviverá. De momento, a formação de professores provenientes de nosso meio é para nós a questão cultural mais importante.<sup>177</sup>

A história da evolução do Seminário demonstra que as comunidades assumiram o papel de observar jovens em seu meio, encaminhando-os para buscar uma formação. Foi assim que Friedhold Altmann, na década de 1920, chegou ao Seminário em São Leopoldo indicado por seu professor, egresso do Seminário. Sobre isso ele relata:

Num belo dia, vieram o professor e sua mulher fazer uma visita aos meus pais. Sugeriram que eu fosse matriculado no Seminário Evangélico para formação de professores, em São Leopoldo. Era o mesmo estabelecimento onde ele havia estudado.

---

<sup>176</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 21.

<sup>177</sup> *Ibid.*, p. 24.

[...] Na Folha Dominical eu já havia lido uma propaganda deste Seminário.<sup>178</sup>

O professor Willy Fuchs lembra com orgulho como o seu desempenho escolar contribuiu para receber o estímulo do seu professor:

Olha, Willy, tu és um rapaz estudioso, tu aprendes com facilidade, tu deves te formar professor. Disse pra ele: - Não, não, depois da minha formação aqui eu quero voltar pra casa para ser colono. Eu sou colono. Eu não queria outra coisa. - É, mas tu és um rapaz aí que estuda com muita facilidade e existe a possibilidade ali no "Lehrerseminar" [...] ou no "Proseminar" de Cachoeira do Sul. [...] Num desses dois seminários tu entras, tu tens capacidade de entrar nisso, então tu ficas professor ou ficas até pastor.<sup>179</sup>

Em 1935 ou 1936, Edvino Wendt foi chamado por uma senhora enquanto brincava nas proximidades do salão, na sua localidade, onde professores do Seminário de São Leopoldo realizavam um congresso ou uma reunião. Questionando-o sobre o seu futuro, ela aconselhou-o a estudar no "Lehrerseminar". Na entrevista revela:

Aquilo então me tornou, assim, muito eufórico. Oh! Uma pessoa assim falando que eu poderia ir no "Lehrerseminar", nunca tinha me lembrado disso. E aquilo eu acho que me fez pensar durante muito tempo. Durante uns dois anos, e quando chegou a época eu disse para os meus pais: - Olha, eu quero estudar para professor.<sup>180</sup>

É interessante observar, também, que Wendt, em seu depoimento, aponta para o acesso à formação, independentemente da situação socioeconômico do/a candidato/a:

[...] tive, por exemplo, um colega, órfão, veio de Santa Catarina, veio sem dinheiro, veio só com a roupa do corpo, mas tinha sido recomendado pelo pastor de lá da comunidade de que o colégio se encarregasse de encaminhar este menino, que era

<sup>178</sup> Friedhold ALTMANN, *A roda*, p. 39.

<sup>179</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 10.

<sup>180</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 60.

muito inteligente e que merecia ter um apoio. Então, como naquele tempo a Alemanha ainda tinha algum dinheiro, antes da guerra, vinha algum auxílio de lá, para estes alunos carentes. E ele foi um dos contemplados, que eu me lembro. Outros alunos foram contemplados em menor percentagem de valor conforme os pais podiam ou não podiam pagar.<sup>181</sup>

Em 1950, a história se repetiu. Hermedo Egídio Wagner saiu do interior de Santa Cruz do Sul incentivado por seu médico, na época também presidente da Comunidade Evangélica. Wagner comenta:

Esse médico era ao mesmo tempo presidente da Comunidade Evangélica. Ele me perguntou se eu gostava de fazer este serviço. Devo ter deixado transparecer que eu não gostava muito, então perguntou se eu tinha vontade de estudar. Disse que tinha vontade, só que os recursos que a família tinha não possibilitavam. Então ele mostrou um caminho, que em São Leopoldo tinha uma escola que dava recursos de bolsas, só que era uma escola que a gente se comprometia depois a exercer o magistério. Como tinha vontade de estudar, era um caminho que se abria, e assim eu cheguei a São Leopoldo.<sup>182</sup>

Alguns anos depois, em 1956, Doris Ohlweiler, do interior de Lajeado, ingressou na Escola Normal Evangélica. Ela gostava de trabalhar na roça, mas o pai não queria que as filhas fossem agricultoras. Na concepção do pai, as mulheres se tornavam escravas dos homens e tinham que trabalhar demais. Doris começava a aceitar a idéia de ser professora, tendo por meta não perder o vínculo com a colônia. Ela declara:

Mas eu gostava muito de trabalhar na roça. [...] mais tarde então pensei: - Eu não posso trabalhar na roça, eu vou estudar para professora, eu vou ensinar para estes filhos de colonos para não serem sempre chamados de "colono burro". Pra colônia eles sempre mandavam, assim, os professores que não tinham vez na cidade.<sup>183</sup>

Doris já se considerava fora da idade para o estudo e, de certa forma, já não se sentia mais motivada para continu-

---

<sup>181</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 77.

<sup>182</sup> Hermedo E. WAGNER, Entrevista realizada em 20 de novembro de 2004, p. 104.

ar. Ela recebeu o impulso para ingressar no magistério a partir do momento em que assistiu, em sua cidade, à programação da excursão artística<sup>184</sup> realizada por um grupo de alunos da Escola Normal Evangélica.

Eu já estava com 18 na época e disse: - Tá, agora eu sei o que vou ser. Vou ser professora. Vou estudar para professora porque na época era difícil de se entrar no Ginásio com mais idade, junto com os demais. E como na Escola Normal eu vi que tinha também quem já tinha mais idade, então é isto que vou ser. Nunca tinha pensado em ser professora e de um dia para o outro resolvi e nunca me arrependi. Sempre, sempre gostei de ser professora.<sup>185</sup>

Para exemplificar a procedência dos/as alunos/as basta observar a tabela 1.

**Tabela 1. Lugar de procedência e classe (série) freqüentada no Seminário Evangélico. São Leopoldo, 1932.**

Lugar de procedência	Klasse I	Klasse II	Klasse III	Klasse IV
	4ª série	3ª série	2ª série	1ª série
Alemanha	5			
Rio Grande do Sul	17	21	10	7
Santa Catarina	1	4	5	2
Espírito Santo		2		
Paraguai				1
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>15</b>	<b>10</b>

Fonte: Gottlob HOLDER, *Jahresbericht über das Schuljahr 1932* (Relatório do ano escolar de 1932), p. 11.

Comparado aos demais estados, o número de alunos procedentes do Rio Grande do Sul parece ser elevado. No mesmo relatório, Holder apresenta o nome dos alunos e a localidade de

<sup>183</sup> Doris OHLWEILER, Entrevista realizada em 11 de novembro 2004, p. 79.

<sup>184</sup> A excursão artística é uma atividade do Instituto de Educação Ivoti, criada, conforme o depoimento do professor Hoppen, em 1930 e realizada até hoje. Anualmente um grupo de 25 a 30 alunos organiza um programa envolvendo teatro, coro, música de orquestra e danças folclóricas para apresentar durante as férias de julho nas comunidades do interior do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Mais informações sobre a excursão artística, vide: Martín B. GOLDMEYER, *Da Picada 48 ao Palácio das Laranjeiras* (Dissertação de Mestrado, 2004).

<sup>185</sup> Doris OHLWEILER, Entrevista realizada em 11 de novembro de 2004, p. 80.

procedência. Em relação ao Rio Grande do Sul, se percebe uma distribuição equilibrada. Os 54 alunos do Rio Grande do Sul procedem de 43 lugares diferentes, sendo a maioria de regiões coloniais.

Conforme Arnildo Hoppen,<sup>186</sup> constantemente eram feitos apelos às comunidades, aos pastores e professores para que se empenhassem em enviar candidatos para o Seminário. Um exemplo disso é o apelo publicado, em 1926, por Fräger, diretor do Seminário, sob o título "A necessidade de um Seminário Evangélico de Professores":

Somos obrigados a, em curto prazo, formar professores nossos para manter as escolas. Ainda não conseguimos formar 10 a 12 professores por ano, obrigando, desta forma, as comunidades a empregar professores sem curso. Isso tem como conseqüência baixar lentamente o nível da nossa escola particular. As comunidades e a Igreja Evangélica têm a grande responsabilidade frente à educação dos jovens. Precisamos formar bons professores, que se criaram em nosso meio, que conhecem nossos hábitos, a mentalidade do meio do qual procedem os alunos e que convivem até o fim conosco. Os que vêm da Alemanha, voltam para lá, o que é compreensível. Professores aqui formados são muito procurados.<sup>187</sup>

Com um número cada vez maior de candidatos, o diretor Holder, a partir de 1932, salientou a importância da co-educação e incluiu nos objetivos do Seminário selecionar melhor os alunos a serem admitidos. Para isto solicitou a colaboração dos pastores e professores.<sup>188</sup> Nos primeiros tempos do Seminário, Strothmann anunciava:

Quanto ao exame de admissão do candidato não interessa tanto o nível de conhecimento que ele possui e traz. Após admitido,

---

<sup>186</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 32.

<sup>187</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>188</sup> *Ibid.*, p. 50.

recebe ensinamento a partir do grau de sua escolaridade, que se estende até que alcance o nível necessário.<sup>189</sup>

Ao processo seletivo foram acrescentados novos critérios. Sobre ingressos de alunos na instituição o professor Hans G. Naumann explica:

Os primeiros critérios eram que se aceitava alunos recomendados pelos professores ligados à Igreja e pelos pastores, principalmente. Então um jovem recomendado por esse pessoal já tinha acesso garantido. Mais tarde, quando a escola foi oficializada, [...] aí foram instituídos exames de admissão, como acontecia também nos ginásios, e aí, naturalmente, a gente também dava muito valor a esta parte da recomendação da família e do jovem por parte dos responsáveis, dos pastores e professores. Se fazia um exame de seleção, um exame de admissão, e freqüentemente acontecia que jovens que não tinham suficiente base escolar não eram admitidos, mas, com base em entrevistas pessoais e também nas manifestações ou também na história deles, se chegava à conclusão que seriam alunos indicados e interessados vocacionalmente também.<sup>190</sup>

Assim, jovens de diversos lugares se deixavam influenciar para buscar sua formação de professor/a. Foram vários os depoentes - inclusive eu mesma - que, influenciados/as por alguma liderança da comunidade, ou pelo/a professor/a egresso/a, ou após lerem sobre a formação de professores ou verem uma apresentação da excursão artística, se entusiasmaram para estudar em Santa Cruz do Sul, São Leopoldo ou Ivoti.

### **3.2 - As expectativas das comunidades em relação aos professores**

Conforme já foi mencionado no capítulo I, as escolas comunitárias surgiram como criação autônoma dos imigrantes alemães e seus descendentes, constituindo uma reação ao descaso dos governos em relação à educação pública. Em sua primeira fase, segundo o pesquisador César Paiva:

---

<sup>189</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do*

[...] os professores eram quase que exclusivamente recrutados entre indivíduos incapazes para o trabalho agrícola (seja pela idade, seja pela compleição física) ou entre aqueles que, recém-imigrados, ainda não tivessem encontrado uma ocupação definitiva. Estes primeiros professores não dispunham de qualquer formação pedagógica e eram freqüentemente limitados em educação escolar.<sup>191</sup>

Mesmo com a melhoria das escolas comunitárias a partir da segunda metade de século XIX, Paiva<sup>192</sup> afirma que ainda na década de 1930 “professores leigos e *Gelegensheitslehrer* (professores de ocasião) continuarão constituindo a regra nas escolas de língua alemã”.

O professor Willy Fuchs, em seu depoimento, confirma esta precariedade da escola:

Aqui no Rio Grande do Sul tinha muitas comunidades que não tinham professor formado. Tinham qualquer aventureiro, qualquer pessoa sem preparo. Assim como eu entrei sem preparo, tinha muitos, muitos outros, quase a generalidade, dando aula sem ter a técnica de dar aula e não só a técnica, também o objetivo da escola, o que deve transmitir uma escola.<sup>193</sup>

Willy Fuchs, após alguns anos de estudo, mesmo sem a formação para o exercício do magistério, retornou para a sua comunidade. Ali ele foi o professor escolhido pela comunidade. Esta considerava o pouco de estudo a mais e a conduta do jovem suficientes para assumir este compromisso. Fuchs lembra que seu pai discordava:

[...] nosso filho não tem formação de professor. Ele simplesmente aprendeu um pouquinho a mais e então a comunidade disse: - Não, nós temos toda a confiança de que o seu filho, o

---

*Sul*, p. 30.

<sup>190</sup> Hans G. NAUMANN, Entrevista realizada em 07 de abril de 2005, p. 129.

<sup>191</sup> César PAIVA, *Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização*, p. 109.

<sup>192</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>193</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 14.

Willy, vai ser um ótimo professor nosso. Já conhecemos a conduta dele, comportamento dele no geral e apreciamos muito.<sup>194</sup>

Wendt, quando questionado sobre o grau de satisfação de sua comunidade em relação à escola com professores sem formação específica, declara:

- Olha, eu não sei se satisfeitos ou não satisfeitos. Eu tenho a impressão que não tinham como avaliar, já que não existia, digamos, uma escola pior ou melhor onde eles pudessem ver uma coisa diferente. Então eu tenho a impressão que os colonos achavam que escola tinha que ser isto que estava aí. Um professor ensinando a ler e escrever e fazer contas. Isto era o importante.<sup>195</sup>

Wagner, talvez em função de sua experiência, primeiro tendo como professor alguém envolvido em diversas atividades da comunidade e em segundo lugar pelo seu próprio envolvimento posterior como professor, tem uma visão mais ampla da expectativa da comunidade em relação ao professor. Segundo Wagner:

A expectativa era assim no sentido do professor, além de cumprir com essa obrigação de fazer com que os alunos aprendessem a ler, escrever, fazer contas, que fosse alguém que se preocupasse e se integrasse dentro da comunidade religiosa também. Então eu, além de atender uma escola unidocente [...], em fins de semana eu me ocupava com juventude evangélica, culto infantil, à noite ensaio do coro, aos domingos, no culto, acompanhar a liturgia e o canto com o harmônio e, na ausência do pastor, era chamado, às vezes, 2, 3 horas da madrugada para dar uma santa ceia de emergência no hospital quando tinha alguém que estava prestes a encerrar sua vida.<sup>196</sup>

Fuchs lembra que o professor era uma figura de realce na comunidade, uma figura de destaque em questões de cultura. Ao se referir à expectativa das comunidades afirma:

---

<sup>194</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 3.

<sup>195</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 63.

<sup>196</sup> Hermedo E. WAGNER, entrevista realizada em 20 de novembro de 2004, p. 109.

Bom, este era um interesse das comunidades: que as comunidades tivessem professores capazes de melhorar o nível cultural e o nível ético, o nível também nas comunidades, inclusive na parte do cristianismo, do trabalho da própria Igreja Evangélica.<sup>197</sup>

A figura do professor, conforme o pesquisador em educação Artur Rambo, "representava tudo que na comunidade se venerava: as virtudes humanas e religiosas, os valores familiares, sociais, culturais, morais e religiosos"<sup>198</sup> Ao Seminário cabia assumir a difícil tarefa de preparar este professor.

### 3.3 - Princípios norteadores

O Seminário iniciou suas atividades de forma humilde no Asilo de órfãos e idosos Pella-Bethânia. Na alocução proferida por ocasião dos 70 anos de formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul, o então diretor Hans G. Naumann se refere a este início dizendo:

Sempre considerei muito significativo este início mais do que modesto da nossa Escola. Um diretor que era ao mesmo tempo professor dos 4 primeiros alunos, e justamente numa instituição de trabalho assistencial e diaconal de nossa Igreja. Creio que a escola que se desenvolveu daquele início no longínquo ano de 1909 nunca perdeu seu caráter diaconal. [...] Servir no amor que é o fruto daquele amor com que Deus nos ama. Educação de jovens como testemunho do amor de Deus.<sup>199</sup>

Originalmente a palavra "diaconia" significa serviço. Conforme o pastor Karl Gottschald:

[...] toda a atividade com que transmitimos a outros o amor recebido de Cristo, está contida na palavra **Diaconia** [...] e esta vocação diacônica não se limita apenas aos que ocupam determinados cargos diacônicos instituídos, mas deve ser a

<sup>197</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 14.

<sup>198</sup> Arthur B. RAMBO, *A escola comunitária teuto-brasileira católica*, p. 174.

<sup>199</sup> Hans G. NAUMANN, Alocução proferida em 23 de novembro de 1979, Arquivo do IEI, G10.

vocação de todo cristão sincero, seja qual for sua profissão.<sup>200</sup>

Na mesma alocução já referida, Naumann menciona que a Escola sempre procurou e deveria continuar desenvolvendo em seus alunos esta dimensão diaconal do magistério.

A reflexão teológico-pedagógica se tem feito presente desde a fundação do Seminário de Formação de Professores. Veio com os imigrantes a convicção que se manifesta na expressão *Escola e Igreja são uma necessidade*. O centro da Reforma Luterana foi a redescoberta do Evangelho. Esta descoberta não deveria ser deixada de lado na reforma educacional. O Seminário como uma instituição formadora da Igreja tem no Evangelho a sua fundamentação. No Seminário, a função do professor era considerada como tarefa séria e até sagrada. É função da educação preparar as pessoas moralmente para desempenharem sua tarefa no mundo. Friedhold Altmann apresenta um excerto da alocução do diretor Holder enfatizando esta convicção:

O Seminário deseja ser solo fértil de todo o bem, que pode caber em jovens corações humanos para a felicidade e a bênção de seus concidadãos. [...] - Conduzir-vos, meus jovens, nesse caminho do rigoroso cumprimento do dever e do constante trabalho em vós mesmos é, ao lado de outros objetivos, o sentido de todo o ensino nestas salas. Não menos importante, porém - e aí reside o profundo e amplo significado de vosso tempo de estudo -, é o seguinte: vós deveis adquirir uma noção de que ser professor é uma tarefa séria, até sagrada. Pois não se trata apenas de ensinar os alunos a ler e a escrever um pouco. Eles devem sobretudo ser influenciados em seu caráter e encontrar-se sob o efeito de uma personalidade sólida. Isso, porém, requer de vós uma personalidade e que amadureçais para a mesma. Esse amadurecimento, no entanto, não é apenas tarefa dos poucos anos no seminário. É um processo ao qual sempre de novo deveis dirigir a vossa atenção e a vossa força. E não posso me imaginar um bom professor que não sinta atração para lidar sempre de novo com sua própria pessoa, para refletir sempre de novo sobre sua tarefa profissional e para, sempre de novo, derramar amor aos seus alunos. Isso não é fácil e requer muita abnegação e muita força de um professor. [...] Uma tal concepção do dever do magistério, porém esten-

---

<sup>200</sup> Karl GOTTSCHALD, *Diaconia*, p. 5.

de-se para muito além das quatro paredes da sala de aula. O bom professor é para sua comunidade, ao mesmo tempo, guia e modelo nos assuntos humanos da vida em geral.<sup>201</sup>

Gisela Streck, em sua Tese de Doutorado, caracteriza a escola confessional luterana como escola cristã por ter no Evangelho a sua base e sua orientação. Ela afirma:

A escola confessional luterana, como escola cristã, representa um diferencial dentro do sistema educacional, porque sua orientação e seu fundamento estão baseados no Evangelho. Assim, o seu cotidiano escolar e sua atividade pedagógica recebem orientação do Evangelho, que determina os parâmetros por meio dos quais ela vai dialogar com os outros saberes e conhecimentos, inclusive com a pedagogia. Esta postura não significa uma supremacia do Evangelho como parceiro, mas o ponto de partida e o referencial que dita os parâmetros a partir de onde a escola confessional luterana busca o melhor para alcançar os seus objetivos: preservar o Evangelho e capacitar pessoas para que assumam com responsabilidade sua vida no mundo.<sup>202</sup>

O Evangelho é o parâmetro a partir do qual a instituição dialoga e faz suas escolhas em termos de idéias e princípios pedagógicos. As mudanças que ocorreram de 1909 até agora não se fizeram sem sofrimento, sem esforço e determinação. Como escola comunitária formadora de professores que assumem com responsabilidade sua função, a escola tem um compromisso com a qualidade. Ela precisa "estar aberta às novidades pedagógicas do seu tempo" buscando constantemente renovação e aprimoramento para alcançar seus objetivos e cumprir suas tarefas como escola cristã.<sup>203</sup>

A identidade luterana se constrói pelo diálogo entre a pedagogia, a teologia e a leitura da realidade. Princípios humanistas como o respeito à personalidade, à individualização no ambiente escolar, a valorização de idéias e da pluralidade cultural, religiosa e social e o processo interativo entre os

---

<sup>201</sup> Apud Friedhold ALTMANN, *A roda*, p. 58.

<sup>202</sup> Gisela STRECK, *Ensino Religioso com adolescentes*, p. 161.

<sup>203</sup> *Ibid.*, p. 161.

diferentes atores do contexto escolar permeiam as decisões pedagógicas.<sup>204</sup>

Conforme Martin Dreher, mesmo não vivendo mais em regime de cristandade e sob os ideais humanísticos, a tarefa de educadores cristãos continua sendo a de "preparar pessoas para a salvação do mundo; preparar cidadãos capazes de remar contra a correnteza, bons políticos, bons administradores, pessoas capazes de tornar o mundo mais humano."<sup>205</sup>

### **3.4 - A organização didático-pedagógica do Seminário Evangélico de Formação de Professores e da Escola Normal Evangélica**

#### **3.4.1 - O CORPO DOCENTE**

O perfil do professor a ser construído no Seminário está relacionado não apenas às expectativas das comunidades, mas também à organização didático-pedagógica, à própria infraestrutura física, com possibilidade de moradia para professores e alunos, e ao perfil do corpo docente que nele atua.

O corpo docente do Seminário Evangélico de Formação de Professores, como já foi mencionado no capítulo anterior, era composto, até 1939, por um grupo de professores alemães, responsável pela direção do Seminário e a organização didático-pedagógica, e por alguns professores brasileiros que assumiam as disciplinas relacionadas aos aspectos específicos do Brasil. É compreensível que, com um grupo de professores alemães, com formação específica, uns com doutorado, o Seminário tenha seguido o modelo de formação de professores da Alema-

---

<sup>204</sup> Princípios pedagógicos da Rede Sinodal de Educação (documento em estudo).

<sup>205</sup> Martin N. DREHER, O professor Lutero e a educação, p. 10.

nha. A respeito do corpo docente, relatou, em seu depoimento, o senhor Wendt:

[...] eram todos professores com formação específica. E a gente notava isto, a gente notava que eles sabiam lecionar, dominavam bem a matéria, sabiam tratar com aos alunos.<sup>206</sup>

Arno Sommer, ao relatar sobre o Seminário Evangélico de Professores de São Leopoldo, se refere ao corpo docente como um grupo heterogêneo no que diz respeito a métodos de ensino e relacionamento com os estudantes. No entanto, reconhece: "Em nenhum lugar encontrei outro grupo composto de tantas capacidades."<sup>207</sup>

A partir da década de 1950, a Instituição passou a ter um corpo docente basicamente composto por professores brasileiros. Pela legislação vigente, os estabelecimentos, municipais ou particulares, que desejassem outorga de mandato de ensino normal deveriam satisfazer uma série de exigências mínimas, entre elas: possuir um corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica, entregar a brasileiros natos o ensino de Português, Geografia e História do Brasil e incluir no seu corpo docente professores fiscais.<sup>208</sup> Estes constituíam o elo de ligação entre as Escolas Normais e a Secretaria da Educação. A estes professores fiscais cabia observar o cumprimento das normas aplicadas às escolas e assumir as disciplinas pedagógicas.

Os professores fiscais, segundo o professor Naumann, eram designados pela Secretaria da Educação, e nem sempre se comprometiam com a filosofia da escola e muitas vezes desconheciam a realidade que os alunos enfrentariam. Esta imposição se constituía em uma das dificuldades enfrentadas pela

---

<sup>206</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 66.

<sup>207</sup> Arno SOMMER, *Reminiscências*, p. 92.

Escola Normal Evangélica. Sobre a atuação dos professores fiscais, o professor Naumann relata:

Um deles para ministrar uma disciplina de formação profissional geral, por exemplo, sociologia educacional ou psicologia, e a outra era uma professora primária, com formação de 2º Ciclo, na nossa escola pelo menos, que deveria assumir a didática. Estas professoras eram designadas pela Secretaria, nós não tínhamos nenhuma interferência. [...] eram professores fiscais, então estavam aí para fiscalizar. E a gente pouco podia interferir na atividade dessas professoras. Algumas eram bastante boas, outras, menos boas, tanto que ficaram ministrando apenas conhecimentos teóricos nem muito aprofundados, pouco vinculados com a realidade que o aluno depois enfrentaria. Então, isso até levou a uma reação, numa oportunidade, por parte dos alunos que terminou numa greve. Os alunos saíram da aula e se negaram a continuar assistindo às aulas daquela professora.<sup>209</sup>

Os alunos questionavam o tipo de orientação recebida. Eles precisavam de uma fundamentação e uma metodologia que lhes dessem suporte para a realidade que enfrentariam. Doris Ohlweiler menciona, em seu depoimento, o protesto acima relatado:

[...] um certo dia perguntei: [...] - se eu encontrar uma escola onde terei que pegar três turmas, ou mais [...] como é que eu vou fazer, como vou agir então? E ela disse assim: - Isto não existe mais, isto não existe mais. Não existe mais escola onde um professor tem que dar aula para duas ou três turmas. Simplesmente ficou por isto. E nós falamos: [...] isto não nos serve, uma pessoa de Didática que não entra em detalhes do que pode ser diferente do que vamos encontrar por aí, e o que eu vou encontrar vai ser diferente. [...] Sei dizer que um dia nós fizemos até protesto, ficamos fora da sala, não entramos quando ela ia dar aula. [...] E aí eles conseguiram e nos levaram para várias escolas do interior, principalmente de Teutônia, onde professores tinham várias turmas na sala para a gente assistir às aulas. Já foi bem bom isto.<sup>210</sup>

---

<sup>208</sup> Decreto-Lei nº 8.530 - de 2 de janeiro de 1946, Artigo 42.

<sup>209</sup> Hans G. NAUMANN, Entrevista realizada em 07 de abril de 2005, p. 132-133.

<sup>210</sup> Doris OHLWEILER, Entrevista realizada em 11 de novembro de 2004, p. 83-84.

Para amenizar a deficiência apontada acima, conforme o depoimento do professor Naumann,<sup>211</sup> num primeiro instante uma parte das aulas de Didática foi ministrada por um professor com doutorado em Pedagogia na Alemanha, contratado pela instituição. Num segundo momento, foi realizado um trabalho de aproximação entre a Escola Normal Evangélica e a Secretaria da Educação, convidando autoridades da mesma para assistir às atividades culturais organizadas pela instituição. Assim que se estabeleceu um clima de confiança, a própria instituição passou a propor como professores/as fiscais pessoas que conheciam a realidade das escolas comunitárias. Mais tarde, esta função passou a ser exercida pelo professor Hermedo E. Wagner, ex-aluno da Escola. Este, em seu depoimento, também esclarece o quanto a instituição se preocupava em constituir um corpo docente habilitado, que atendesse às exigências legais e, ao mesmo tempo, estivesse identificado com os objetivos da formação docente:

Os professores que nós tivemos, na sua maioria, se já não tinham concluído um curso superior, estavam em fase de conclusão. Um professor era professor formado na Alemanha, doutorado na Universidade de Berlim em Psicologia, e uma professora de Geografia também alemã. Tínhamos uma professora de Francês e de Português que já era professora do antigo "Lehrerseminar", e havia dois professores que ainda freqüentavam seus cursos de Letras na UFRGS. Tínhamos mais um professor que já tinha sua formação de Geografia e História concluída, e tinha dois ou três professores que estavam iniciando seu curso superior, de modo que se pode constatar que, na sua grande maioria, o corpo docente era constituído de pessoas com uma qualificação profissional de nível universitário concluído ou então em formação ainda.<sup>212</sup>

---

<sup>211</sup> Hans G. NAUMANN, Entrevista realizada em 07 de abril de 2005, p. 133-135.

<sup>212</sup> Hermedo E. WAGNER, Entrevista realizada em 20 de novembro de 2004, p. 119.

## 3.4.2 - PRINCIPAIS ABORDAGENS DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

No capítulo II foi mencionada a precariedade dos cursos normais no País. Quanto ao currículo, era considerado um "curso de segunda classe", por não ministrar conteúdo pedagógico direcionado à escola elementar e à atividade docente. O Curso Normal, em nível nacional, só assumiria característica profissionalizante a partir da década de 20, com a definição de "conteúdo específico de preparação técnico-pedagógica".<sup>213</sup> O estabelecimento de um currículo único para toda a Federação se deu apenas a partir de 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei nº 8530/46.

O termo "currículo" tem sua origem etimológica do latim *curriculum* e do grego *kurikulo*, significando o que gira ou está ao redor, ou o ato de correr, curva, atalho, pequena corrida e continuidade.<sup>214</sup>

Segundo alguns pesquisadores da área, o termo "currículo", nos dicionários, data de 1856, significando pista de corrida, curso em geral. A partir de 1938, surge como curso específico e fixo, passando a ser usado com conotação pedagógica nos Estados Unidos. No Brasil foi incorporado à linguagem pedagógica em meados dos anos 50. O termo "currículo" foi recebendo diferentes acepções desde o seu aparecimento até a atualidade.

Tomaz Tadeu da Silva, ao recorrer à etimologia da palavra "currículo" comparando-a a "pista de corrida", afirma que no curso dessa "corrida" acabamos por nos tornar o que somos:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhe-

---

<sup>213</sup> Maria E. XAVIER, M. L. RIBEIRO, Olinda M. NORONHA, *História da educação: a escola no Brasil*, p. 84-86.

<sup>214</sup> Raquel Volpato SERBINO et al., *Formação de professores*, p. 164

cimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.<sup>215</sup>

O autor organiza as teorias de currículo em três momentos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Nas teorias tradicionais podemos mencionar duas tendências sobre currículo: os modelos tecnocratas, defendidos por Bobbit e Tyler, e vertentes mais progressistas, como a liderada por John Dewey.

Nos primeiros, a discussão sobre currículo se estabelece em torno da idéia de organização e desenvolvimento. Tyler defende a formulação de objetivos claramente definidos e estabelecidos em termos de comportamento explícito. Esta concepção adquiriu força nos Estados Unidos nos anos 60 com o revigoramento de uma tendência fortemente tecnicista na educação. Esta mesma tendência, a partir da mesma época, influenciou fortemente as concepções de educação no Brasil, passando a nortear a formação de professores com um rol de disciplinas que, por sua definição, trabalhavam conceitos universais determinados.

Na tendência progressista, com menor influência que a tecnicista, Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Ele achava importante, no planejamento curricular, considerar os interesses e as experiências dos alunos, proporcionando-lhes vivência e prática de princípios democráticos.

---

<sup>215</sup> Tomaz Tadeu da SILVA, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, p. 15.

Os dois modelos de currículo constituíam, de certa forma, uma reação ao currículo clássico, humanista, predominante desde a sua institucionalização.<sup>216</sup>

A partir dos anos 70, apareceram as denominadas teorias críticas, passando as teorias mais tradicionais a serem contestadas nos Estados Unidos. Enquanto as teorias tradicionais se ocupavam principalmente em desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, para as teorias críticas o importante é "desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz".<sup>217</sup> Ainda conforme Tomaz T. da Silva:

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.<sup>218</sup>

Podemos citar aqui a contribuição da "nova sociologia da educação" iniciada por Michael Young na Inglaterra. Esta se caracteriza como sendo a primeira corrente sociológica voltada para a discussão das questões curriculares. Seu programa está centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes, analisando as conexões entre currículo e poder e as conexões e entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder.<sup>219</sup>

Tanto as teorias críticas como as pós-críticas de currículo estão preocupadas com as "conexões entre saber, identidade e poder".<sup>220</sup>

---

<sup>216</sup> Tomaz Tadeu da SILVA, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, p. 21-27.

<sup>217</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 67.

<sup>220</sup> *Ibid.*, p. 17.

### 3.4.3 - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO SEMINÁRIO EVANGÉLICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1930

A organização curricular da década de 1930, o primeiro período desta pesquisa, nos remete aos primeiros anos do Seminário de Formação de Professores. Como vimos acima, no Brasil, nesta época, não se tinha uma organização curricular definida. Nas fontes consultadas sobre o currículo, até o final da década de 1930 não encontrei referência a qualquer listagem mínima e obrigatória de conteúdos a serem desenvolvidos.

Nos escritos sobre o "Lehrerseminar" nota-se uma grande preocupação em organizar um currículo que atendesse às necessidades das comunidades para as quais os futuros professores se encaminhariam. Conforme o depoimento do professor Willy Fuchs:

O "Lehrerseminar" tinha a sorte de ter uma formação excelente desde o início de sua existência em Santa Cruz. Lá tinha um diretor Strothmann, que foi o diretor de 1912 até 1926. Durante estes 12 ou 13 anos que ele esteve à frente da formação, ele carimbou, ele deu o cunho do tipo da formação que ele transmitiu. Isto foi a grande sorte de ter tido, logo no início, um professor que logo indicou a linha para a formação dos nossos professores. E esta linha da formação dos nossos professores foi continuada aqui quando foi transferida para São Leopoldo, em 1926. Esta linha, nesta linha eu entrei, [...] foi uma linha reta levando para cima a evolução, e eram professores que tinham boas relações com as comunidades.<sup>221</sup>

Arnildo Hoppen<sup>222</sup> apresenta esta organização citando não só as disciplinas, mas também, de forma sintética, os conteúdos desenvolvidos e uma metodologia que, além de aulas expositivas, incluía observações bem planejadas e experiências

---

<sup>221</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 16-17.

<sup>222</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 30.

práticas. Para Strothmann,<sup>223</sup> formar mestres eficientes era a razão de ser do Seminário de Professores em Santa Cruz.

Vale destacar que desde 1914 a Didática já passou a ser voltada para a Prática de Ensino, possibilitando aos estudantes da 2ª série observar aulas e participar da discussão sobre as mesmas. No último ano, os alunos poderiam dar aulas práticas nos 3º e 4º anos da Escola Sinodal. Sob a orientação de um professor, estas aulas eram analisadas e discutidas. Elas eram aproveitadas para orientar e familiarizar o estagiário com o material didático a ser usado e discutir programas para escolas unidocentes e pluridocentes. O trabalho tinha por objetivo proporcionar aos alunos autonomia na futura atividade.

O exame do currículo na fase do apogeu da Escola permite avaliar a evolução da estrutura didático-pedagógica do Seminário.

---

<sup>223</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 30.

**Tabela 2. Disciplinas e número de aulas semanais por série no Seminário Evangélico de Formação de Professores em 1938.**

Disciplina	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
Pedagogia e Psicologia			3	3	3
Prática Profissional					1
Português e Gramática	13	8	15	13	8
História do Brasil e Ed. Cívica	1	1	1	1	
História da Civilização	2	3	2	2	2
Alemão	7	5	4	6	4
Religião	1	1	2	2	2
Geografia Geral e Corografia do Brasil	1	1	2	2	
Matemática	6	4	6	5	3
Biologia	1	1	1	1	1
Física	1	1	1	2	
Química	1	1	1	1	
Desenho	2	2	2	2	2
Coro	1	3	4	5	3
Harmônio		2	2	2	1
Violino		1	1	1	1
Piano	2	1			
Higiene			1	1	
Educação Física	4	4	4	4	4
Trabalhos manuais	2	2	2	2	2

Fonte: FRANZMEYER, Alderich. *Bericht über die Schuljahre 1936-1938* (Relatório dos anos 1936-1937). Seminário Evangélico para Preparação de Professores. São Leopoldo, p. 14.

O curso era de quatro anos e, em certos casos, também durava cinco anos. O primeiro ano era considerado um curso preparatório para alunos que apresentavam dificuldades em acompanhar o curso. Em função da precariedade da escola primária, Wendt lembra que foi um dos alunos que participou do curso preparatório:

[...] a escola da colônia não tinha assim um horário, plano de aula, com matérias diversas, tudo separado. Porque as aulas aconteciam numa sala maior. Todas as quatro, cinco séries numa só sala. [...] Quando então eu entrei numa escola organizada como o "Lehrerseminar", é evidente que tudo era novidade. Primeiro o plano de aulas, disciplinas: Matemática, Geografia, Português, Alemão e não sei outras matérias, Física, Química, oh! Isto era uma coisa tão diferente que a gente levou algum tempo. E o maior problema, digamos pessoalmente agora falando, era o domínio da língua portuguesa. Eu pratica-

mente, nas aulas de Língua Portuguesa, eu não acompanhava, eu não entendia simplesmente. Porque na Linha Nova a gente aprendia a ler, mas somente ler, não entender, ler. Então a gente sabia de cor certas poesias sem saber o que estava significando isto.

[...] A Escola Normal tinha cinco séries. Na primeira série, então, era, digamos, eu diria hoje, o nivelamento dos alunos. [...] Então, era um ensino praticamente, bastante geral. Eu me lembro da matemática, a gente começava com as coisas que a gente na colônia [...] sabia isto, tabuada, estas coisas [...]. Aquilo era treinado, ta, ta, ta, é competição na aula, e tudo com a finalidade de avivar e de recapitular e tornar todo o mundo apto a depois acompanhar o segundo ano. As matérias específicas, estas só entravam no terceiro ano.<sup>224</sup>

Os conteúdos e a carga horária semanal nos levam a perceber o perfil do futuro professor das escolas comunitárias. Fazer com que os alunos aprendessem a ler, escrever e fazer contas se constituía em aspecto fundamental na função do professor na década de 1930, mas, principalmente, compreender o que estava aprendendo e ter clareza a respeito de como atuaria no futuro. Este procedimento metodológico distinguia o Seminário das escolas da colônia. Com este objetivo é possível verificar um elevado número de aulas semanais dedicadas à Matemática, ao Alemão e ao Português, incluindo o estudo da linguagem, da gramática e da caligrafia, com as respectivas metodologias na última série. A metodologia estava presente em praticamente todos os conteúdos do programa.

Os alunos sabiam que precisariam aprender o português, mas no início enfrentavam dificuldades. Wendt recorda:

Em 1937 e 38, o ensino era praticamente todo ele dado basicamente na língua alemã. Havia então a aula de Português, quase como uma língua estrangeira. E isto se justifica. Praticamente todos os alunos que eram provenientes do interior do Estado não tinham tido ocasião de aprender o português por falta de escolas. Então, quando, de repente, eles ficaram defrontados com uma escola de formação de professores, então havia esta lacuna, esta falta de conhecimento da língua portuguesa. Então, para que o ensino pudesse fluir sem problemas, as aulas de Biologia, de Física, de Química e Geografia eram dadas

---

<sup>224</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 64-65.

na língua alemã. Em português se dava aula de História, História do Brasil, aula de Civismo, né, tudo isto era dado em português, além de, digamos, uma aula diariamente da Língua Portuguesa. [...] estava claro para todo o mundo que tinham que saber bem o português. E por isto a gente já via isto no horário. A Língua Portuguesa ocupava um espaço bastante considerável.<sup>225</sup>

No Seminário, a disciplina de Religião estava presente em todas as séries, incluindo, na última série do curso, a metodologia da matéria. O aspecto religioso era quesito importante na contratação do professor. Gisela Streck, em sua Tese de Doutorado, afirma que a escola confessional luterana, ao estabelecer o Evangelho como fundamento, tem no ensino cristão o centro que determina a existência da escola. Este, além de perpassar toda a estrutura da instituição, necessita de um espaço onde os jovens possam aprender a conhecer Deus e sua palavra. Ela afirma:

O ensino cristão necessita de um espaço determinado como disciplina no qual as perguntas existenciais do ser humano possam ser tema de reflexão e receber uma orientação cristã, onde o ser humano tenha espaço para conhecer Deus. O ensino cristão, por outro lado, necessita estar presente na escola como o referencial a partir do qual a escola mantém um constante diálogo entre a teologia e a pedagogia e os demais saberes e teorias que permitem um maior conhecimento sobre o desenvolvimento humano.<sup>226</sup>

O fomento à germanidade, à língua e cultura alemãs, se fazia fortemente presente nas primeiras quatro décadas do século XX. O cultivo da música ente os alemães permeava as atividades de qualquer encontro, constituindo-se em forte elemento de preservação dos valores culturais. Nesse sentido, outro conjunto de disciplinas que merece destaque é o grande número de aulas semanais dedicadas às atividades artísticas, como a música, que envolvia a teoria musical, o coro e o curso de instrumentos musicais, desenvolvendo as habilidades ne-

---

<sup>225</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 64-68.

<sup>226</sup> Gisela STRECK, *Ensino Religioso com adolescentes*, p. 162.

cessárias para que o futuro professor se envolvesse nas atividades da comunidade religiosa e cultural.<sup>227</sup> Conforme Garbosa:

O *Lehrerseminar*, enquanto espaço de formação docente, empenhou-se na promoção de uma educação em música amparada pela teoria e pela prática, conjugando conhecimentos teórico-musicais com a prática vocal e instrumental, em grupos coral e orquestral, numa formação individual e coletiva do futuro professor. Através de seus docentes, a instituição buscou responder às necessidades advindas da comunidade, incentivando e promovendo a música em suas dependências e em espaços sociais, empenhando-se em uma formação em harmonia com uma educação musical escolar sistemática, fundada sobre a herança cultural e sobre o nacional.<sup>228</sup>

Sobre a educação musical no Seminário, assim se manifesta Fuchs:

Cada aluno do "Lehrerseminar" tinha que tocar dois instrumentos de música. Tinha que aprender a tocar violino e aprender a tocar harmônio, para poder depois com isso no trabalho, no magistério, cada um no seu lugar, difundir a música também. Por exemplo: o violino ajudava a reger corais. E o professor, na escola onde trabalhava, na comunidade, muitas vezes era convidado a reger um coral. [...] Com o violino ele podia se juntar a outros na vilazinha para então começar a tocar música. [...] Nós tínhamos sempre ótimos professores de Música que então procuravam caprichar com os alunos para adiantá-los bastante. [...] Tínhamos quarteto de cordas, [...] pequenos grupos corais, e a gente procurava treinar e apresentar, por exemplo, na igreja, em cultos, às vezes em cultos comemorativos. Em 1930, por exemplo, nós tínhamos um coral muito bem ensaiado quando havia em São Leopoldo um Concílio da Igreja. Então, durante o culto de abertura e no encerramento, o nosso coral do "Lehrerseminar" cantou no [...] culto comemorativo ao Concílio. [...] A música, por exemplo, entrou em tudo. Nós

---

<sup>227</sup> A importância e os propósitos da música e da educação musical na colônia sul-riograndense, entendidas como elemento de preservação cultural e de formação do cidadão teuto-brasileiro no país, foram desenvolvidos por Luciane W. F. GARBOSA, em *Es tönen die Lieder...* - Um olhar sobre ensino da música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados. Tese de doutorado, 2003. A autora também analisa o espaço destinado a estas atividades no currículo das escolas teuto-brasileiras e no currículo da formação específica do professor e a produção de dois manuais escolares de música, por dois professores do *Lehrerseminar* - Wilhelm Schlüter e Max Maschler. Também Ingrid GRÜTZMANN desenvolveu um estudo sobre a canção alemã e o germanismo no Rio Grande do Sul. Tese de doutorado, 1999.

<sup>228</sup> Luciane W. F. GARBOSA, *Es Tönen die Lieder...*, p. 54.

éramos treinados na metodologia das aulas também de canto, porque o professor que saía formado pelo "Lehrerseminar", ele cantava, ele levava uma boa bagagem de canções, canções alemãs [...] uma ou outra canção em português, traduzida do alemão, e então, para que o professor pudesse ensaiar bem estas canções, as aulas de Música faziam parte [...] das aulas pedagógicas do Seminário.<sup>229</sup>



Corais da redondeza dirigidos por Max Maschler, entre o Seminário e o monumento do imigrante, no dia 25 de julho de 1936.

Fotografia 7: Max Maschler dirigindo uma apresentação de corais no dia 25 de julho de 1936. (Arquivo do IEI).



Apresentação do coral da Escola Normal Evangélica em 1959.

Fotografia 8: Hans Günther Naumann dirigindo uma apresentação do coral em 1959. (Arquivo do IEI).

Arte requer imaginação, envolve ousadia, dá prazer. Arte exige conhecimento e técnica para transmitir uma experiência de vida ou uma visão de mundo, despertando emoção em quem a

<sup>229</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 28-29.

usufrui. Como praticamente todos os alunos eram internos, o teatro também ocupava um espaço significativo.

As intensas atividades artísticas nesta escola certamente tinham um objetivo maior do que apenas possibilitar conhecimento e técnica para a futura atividade docente. O ensaio dessas atividades exigia investimento em tempo além do previsto no horário de aula. Muitos estudantes usavam suas horas de lazer para se dedicar às atividades artísticas, enquanto outros buscavam nelas seu equilíbrio emocional.

Retomando o pensamento de Martinho Lutero, constata-se a presença da idéia que ele defendia: "a juventude tem que dançar e pular e está sempre à procura de algo que cause prazer".<sup>230</sup> Pode-se perceber que os professores tinham consciência de que era preciso colocar o restrito mundo do internato em contato com mundo artístico-cultural maior. Para exemplificar, apresento um excerto de Arnildo Hoppen sobre a atuação do professor Max Maschler:

O professor Max Maschler destacou-se no Seminário como professor de Música. [...] Desde o primeiro dia de sua atividade como professor de Música, captou a simpatia dos estudantes. Com ele, cantávamos muito, tanto música do folclore brasileiro e alemão, como canto coral. Desenvolveu também a orquestra para fins artísticos. Era muito criativo.<sup>231</sup>

---

<sup>230</sup> Martinho LUTERO, *Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha, para que criem e mantenham escolas*, p. 319.

<sup>231</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 57.



Teatro, atividade presente no currículo da formação de professores.

Orquestra de cordas  
1957-1959



Fotografias 9 e 10: Ensaio de teatro e orquestra de cordas. (Arquivo do IEI).

Todas as pessoas depoentes lembram-se, com alegria, das programações culturais que organizavam e, em especial, das excursões artísticas. Na entrevista, o professor Willy Fuchs conta:

[...] ensaiava também peças de teatro, apresentações, a gente ensaiava e cantava em coral e procurava também aperfeiçoar, por exemplo, os violinos, dar um concerto, e então saiu o projeto de uma excursão, de uma excursão dos alunos, dos seminaristas, assim como nós nos chamávamos.<sup>232</sup>

Em todas as séries do curso normal estavam previstas duas horas semanais de Educação Física, acrescidas de duas ho-

<sup>232</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 30.

ras de Ginástica Olímpica. De acordo com o programa,<sup>233</sup> os exercícios físicos deviam ser feitos diariamente e ao ar livre. Como se tratava de um regime de internato, os exercícios ocorriam após o despertar coletivo. Sobre esta atividade assim se manifesta Edvino Wendt:

De manhã cedo iniciava-se com a educação física, também a cargo dos escoteiros. Corria em roda do pátio, fazia exercícios e ginástica sueca e então rapidamente se vestia para a primeira aula, antes do café.<sup>234</sup>

Após os exercícios matutinos, uma reflexão diária fazia parte da rotina. Aqui, vale destacar novamente o depoimento de Wendt:

Esta meditação normalmente era feita pelo próprio diretor. O diretor, então, com este ato inicial do dia, tinha pelo menos um contato direto com os alunos, todos [de] uma vez. Porque, senão, seria uma figura muito abstrata lá. Então, isto era muito interessante. A meditação normalmente girava em torno de pensadores [...]. Então citava-se Goethe, outros pensadores e dava uma pequena interpretação dos textos.<sup>235</sup>

Além da elevada carga horária semanal de aulas, os alunos eram incentivados para a leitura. Fuchs declara:

A gente lia muito. Nós tínhamos uma boa biblioteca, bem sortida, e a gente aproveitava. E até os professores nos diziam: - Aproveitem as horas vagas para completar a leitura.<sup>236</sup>

Sobre a biblioteca assim se manifesta Wendt:

[...] a gente tinha aula, assistia às aulas, fazia as lições e era encorajado a ler. Tinha uma boa biblioteca. Esta talvez fosse a melhor atividade extracurricular. A biblioteca era, para a época, bastante boa, 5 mil volumes aproximadamente, e

---

<sup>233</sup> Alderich FRANZMEYER, *Bericht über die Schuljahre 1936-1938* (Relatório sobre os anos 1936-1938), p. 52.

<sup>234</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 72.

<sup>235</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 72.

<sup>236</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 33.

abria duas vezes por semana. Aí [...] você escolhia os livros e podia também perguntar sugestões do professor. O responsável pela biblioteca era este professor Schulze, [...] e eu era auxiliar desta biblioteca também.<sup>237</sup>

Nas disciplinas de História e Geografia estavam contemplados os conhecimentos gerais, incluindo aspectos relacionados à Alemanha e ao Brasil, que habilitariam o normalista a desenvolver em seus alunos o perfil teuto-brasileiro.

A partir da 2ª série, o aluno se confrontava com as disciplinas pedagógicas que o habilitavam para o exercício do magistério. Fuchs, na entrevista, explica:

A prática do magistério estava baseada num elenco de regras de pedagogia, etc., psicologia, tudo que faz parte para um bom aprendizado, para fazer um aprendizado funcionar bem. [...] Isto era, por exemplo, transmitida a regra de o professor não dar nenhuma aula sem estar devidamente preparado para esta aula, sabe. Para que a aula rendesse ao que se pretendia alcançar.<sup>238</sup>

Segundo o mesmo depoente:

O espírito, a mentalidade ou, digamos, o pensamento dos alunos, este era em geral nitidamente dirigido para a elevação da profissão do magistério. Magistério é uma coisa séria. É uma coisa especial, e o professor faz parte dessa coisa, dessa parte especial. Depende dele [...] manter-se o nível elevado, indicado, apropriado para este trabalho e para manter um bom nível do ambiente cultural nas comunidades. Os alunos estão incluídos nestes objetivos. Raramente alguém se desviava dessa linha.<sup>239</sup>

Edvino Wendt conta, em seu depoimento, que a teoria desenvolvida nas diferentes disciplinas também deveria ser relacionada com a prática. Assim, a prática profissional prevista na última série acontecia no Colégio Centenário, hoje Instituto Rio Branco, escola da comunidade. Ele lembra que os alunos acompanhavam o professor de Didática e Metodologia em

---

<sup>237</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 73.

<sup>238</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 17.

determinados dias para assistir a aulas nas séries iniciais. Estas eram posteriormente comentadas na sala de aula.<sup>240</sup> Além disso, conforme o depoimento de Fuchs, "os alunos tinham que apresentar aulas na situação concreta [...] diante de uma classe".<sup>241</sup>

#### 3.4.4 - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA NORMAL EVANGÉLICA NA DÉCADA DE 1950

O Seminário Evangélico de Formação de Professores interrompeu suas atividades em 1939, em função da política de nacionalização no período do Estado Novo. Em 1948, a instituição retomou as atividades de formação de professores. Durante o período transitório, entre o reinício das atividades e a oficialização do Curso Normal em 1954, foram realizados alguns cursos rápidos para habilitar professores para as escolas que conseguiram se manter durante a Segunda Guerra Mundial ou se reorganizar após o término da mesma. Em seu depoimento, o professor Hans G. Naumann afirma:

Depois do fim da guerra, 45, se verificou, já antes se havia verificado, um declínio assustador do nível cultural nas comunidades da Igreja. As escolas até 39, 40 eram administradas, eram regidas por professores, em parte alemães, em parte brasileiros, formados pelo antigo Seminário. Elas, em grande parte, foram fechadas e não foram substituídas devidamente por escolas municipais. A República não tinha recursos suficientes para manter o nível escolar alcançado antes da Guerra. Isso se manifestou e foi motivo de muita preocupação por parte dos responsáveis pelas comunidades e pelos pastores e inclusive pelo Sínodo, particularmente pelo seu Departamento de Educação, Departamento de Ensino, assim chamado na época, cujo titular era o professor Willy Fuchs. Diante, então, desse quadro se impunha a necessidade de retomar a formação de professores por parte da Igreja. [...] Então, em 1948, decidiu-se instalar um curso rápido de formação de professores no Pré-Teológico que funcionava na primeira série do então Pré-Teológico, que correspondia à 6ª série do Ensino Fundamental ou então à 1ª série do então Ciclo Ginasial.

---

<sup>239</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 39.

<sup>240</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 71.

<sup>241</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 29.

Os alunos participariam, então, das disciplinas daquela série: Português, Alemão também, Matemática, História, Geografia, Ciências e teriam adicionalmente a formação de introdução a atividades pedagógicas. [...] Foram selecionados jovens de diversas comunidades [...] Esses jovens, depois de um ano, curso rápido, foram levados às comunidades, e foi aberta uma nova turma, e simultaneamente o Departamento de Ensino, professor Fuchs, com auxílio de alguns professores [...] organizavam, nas férias, cursos de férias. [...] em fins de 49, o então Curatório, a Associação dos Seminários Evangélicos, em conjunto com a diretoria do Sínodo Riograndense, resolveu reativar a antiga Escola Normal, que era chamada Escola Normal Livre, nos prédios da então Escola Técnica de Comércio de São Leopoldo.<sup>242</sup>

A Associação dos Seminários Evangélicos, em conjunto com a diretoria do Sínodo Riograndense, transferiu em 1950 o curso rápido para os prédios da então Escola Técnica de Comércio, antigo Seminário de Formação de Professores, iniciando simultaneamente um curso de quatro anos de duração. Por parte da diretoria do Sínodo Riograndense havia o interesse em requerer a oficialização do curso, mas o mesmo deveria atender às necessidades peculiares das comunidades sinodais.

Ser uma escola confessional que tem por base o pensamento pedagógico da Reforma para desenvolver seu fazer pedagógico não significa estar desvinculada do sistema educacional do Estado. Conforme Gisela Streck:

A escola confessional luterana está inserida e faz parte do sistema educacional do Estado, estando sujeita às leis e normas que regem este sistema, não porque, como escola, é um espaço público e uma instituição do Estado, mas porque o Estado também é uma esfera em que Deus atua e suas instituições são um instrumento com o qual Deus governa o mundo.<sup>243</sup>

O professor Naumann lembra que não se falava, pelo menos expressamente, numa retomada da tradição germânica ou na conservação do germanismo. Nas discussões, dava-se importância à

---

<sup>242</sup> Hans G. NAUMANN, Entrevista realizada em 07 de abril de 2005, p. 124-125.

<sup>243</sup> Gisela STRECK, *Ensino Religioso com adolescentes*, p. 160.

sólida formação geral do professor a ser formado e à sua vinculação com a comunidade.<sup>244</sup>

Para definir o currículo, partiu-se da premissa de que o professor deveria, antes de tudo, aprender, por iniciativa própria, a discernir, a examinar criticamente novas idéias e experiências e avaliá-las. Somente com esta base seria desenvolvida a formação profissional. Esta, desde o início, seria essencialmente vinculada às atividades de observação e prática, no curso de aplicação criado para esta finalidade.

Por ser mantido e orientado pela Igreja e destinado a servir às necessidades das comunidades, o Curso de Formação de Professores tinha por princípio orientar-se, em todo o seu trabalho, pela Palavra de Deus, com ênfase no estudo concentrado e aprofundado da Sagrada Escritura. Era dada ênfase ao estudo do Novo Testamento e ao estudo da História da Igreja no mundo, principalmente na Alemanha, pátria da Reforma, e da História da Igreja no nosso País.

As ênfases acima mencionadas tinham por objetivo levar os futuros professores a decisões claras, fundamentadas na fé cristã, servir de base para analisar concepções pedagógicas e despertar no futuro professor o desejo de servir à comunidade também fora da escola, em estudos bíblicos, em horas de oração, em cultos, no Ensino Religioso, nos grupos de Juventude Evangélica, particularmente em comunidades muito afastadas da sede paroquial.<sup>245</sup> Percebe-se aqui uma pedagogia dialeticamente trançada entre a autonomia e o comprometimento, entre a liberdade e o serviço.

Os relatórios do antigo Seminário foram tomados por base para reorganizar o currículo para esta nova etapa. Sobre o

---

<sup>244</sup> Hans G. NAUMANN, Entrevista realizada em 07 de abril de 2005, p. 128.

currículo destes quatro anos o ex-aluno Hermedo Wagner assim se manifesta:

Era um curso que estava, dá para dizer, integrado ao Curso Comercial, Curso Básico Comercial. Nós assistíamos a todas as aulas no turno da manhã no Curso Básico, mas como alunos ouvintes, não matriculados, em que participávamos de todo o currículo. Além do Português, tinha Inglês, tinha Francês, Alemão, Iniciação à Escrituração Comercial, Estenografia, Dactilografia e na parte da tarde, durante quatro dias por semana, [...] nós tínhamos aulas especiais, que corriam sob o nome de Pedagogia. Pedagogia era o termo global, mas ele englobava História da Educação, Psicologia, Didática, todas as Didáticas, tudo isto era a prática de ensino. Em termos gerais o curso era assim. Ao lado disto nós [...] participávamos de aulas de Coro, até de Regência Coral, porque era um dos objetivos que esse professor saísse dali com a possibilidade de poder ajudar na música da comunidade para a qual ele iria ser destinado. Aprendíamos instrumento musical. Eu aprendi a tocar harmônio e violino, e, claro, se praticava esporte, também se fazia teatro. Eram uma série de atividades que enriqueciam o currículo que se chamavam, na época, de atividades extracurriculares.<sup>246</sup>

Com a oficialização do curso, em 1954, a escola passou a se denominar Escola Normal Evangélica. Para a organização curricular, tomou-se por base o currículo oficial determinado pelo artigo 7º do Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946.<sup>247</sup> Ao examinar a distribuição das disciplinas desse currículo, se vê a predominância de matérias de cultura geral sobre as de formação profissional. As disciplinas de formação especial, como Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, aparecem apenas na última série.

---

<sup>245</sup> Relatório sobre o trabalho realizado no Curso de Regentes de Ensino apresentado ao Curatório em 09/10/52, Arquivo do IEI, G3.

<sup>246</sup> Hermedo E. WAGNER, Entrevista realizada em 20 de novembro de 2004, p. 106.

<sup>247</sup> Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530, artigo 7º, disponível em <http://www.soleis.adv.br/> consultado em 02/06/2005.

**Tabela 3. Currículo determinado pelo Decreto-Lei 8.530/46 para o ensino normal do 1º Ciclo e o currículo da Escola Normal Evangélica**

Disciplinas	Lei 8.530/46	ENE (1955- 1959)
	Séries	Séries
Português	I II III IV	I II III IV
Matemática	I II III	I II III IV
Geografia Geral	I	I II III
Geografia do Brasil	II	
História Geral	III	II III
História do Brasil	IV	I II
Ciências Naturais	I II	I II
Anatomia e Fisiologia Humanas	III	
Higiene	IV	IV
Educação Física	I II III IV	I II III IV
Desenho e Caligrafia	I II III IV	I II III
Canto Orfeônico	I II III IV	I II
Trabalhos Manuais	I II III	I II III IV
Psicologia e Pedagogia	IV	
Didática e Prática do Ensino	IV	
Iniciação à Ciênc. Educ.		II
Sociologia		IV
Psicologia Educacional		III IV
Didática		III IV
Doutrina Cristã		I II
Religião		III IV
Voz e Dicção		II
Alemão		I II III IV
Inglês		III IV
Música		I II III IV
Violino		I II III IV
Flauta		IV
Harmônio		I II III IV
Ativ. Bibl.		I

Fonte: Decreto-Lei 8.539/46 e Arquivo do IEI

O currículo da Escola Normal Evangélica, como é possível verificar na tabela 3, vai além do programa oficial. Disciplinas do currículo do antigo Seminário foram acrescentadas ao programa oficial para enriquecê-lo. Estas atividades passaram a ser denominadas atividades extracurriculares. O professor Naumann conta:

[...] era claro que nós deveríamos retomar aspectos básicos da formação daquele Instituto, daquela formação de professores que tinha dado resultados muito bons, cujos concluintes exerciam cargos de projeção, de liderança nas novas escolas, inclusive nos ginásios. Vários deles foram os primeiros diretores dos ginásios oficializados. [...] Todos esses professores tinham recebido sua formação essencial no antigo Seminário. Então, é claro que nós íamos nos adaptar a esta tradição e levá-la adiante, naturalmente modificada pelo [...] que tinha mudado.<sup>248</sup>

O mesmo depoente relatou que o curso foi além do disposto na referida lei, ampliando o currículo e a carga horária não apenas nas disciplinas de formação específica, mas também nas de cultura geral: Português, História e Geografia Geral, Ciências Físicas e Naturais em todas as séries. Adotou o Alemão como a primeira língua estrangeira e, posteriormente, o Inglês. A Educação Artística, sobretudo Música e Artes Cênicas, também foi introduzida no currículo. Naumann lembra que "o horizonte do aluno era bastante amplo".<sup>249</sup> Ainda sobre a ampliação do currículo ele assim se manifesta:

Interessante é que justamente, na minha opinião, em decorrência daquela ampliação da formação geral que procurávamos dar no Curso de 1º Ciclo, a formação obtida pelos nossos professores em 1º Grau não ficava muito atrás das escolas de 2º Grau.<sup>250</sup>

#### 3.4.5 - A METODOLOGIA

Os professores do Seminário são lembrados pela vasta cultura, pela metodologia e pelo rigor na avaliação. Arno Sommer, ex-aluno, relata:

---

<sup>248</sup> Hans G. NAUMANN, Entrevista realizada em 07 de abril de 2005, p. 128-129.

<sup>249</sup> Ibid., p. 131.

<sup>250</sup> Ibid., p. 130.

O professorado [...] era heterogêneo, mas tinha em comum a orientação de exigir o máximo dos estudantes e de aplicar notas altas muito parcimoniosamente.<sup>251</sup>

Sobre o mesmo assunto Fiedhold Altmann afirma:

Ainda hoje me admiro dos grandes conhecimentos gerais e da vasta cultura dos nossos professores. Todos praticamente sabiam tudo e podiam ter dado aulas em qualquer das matérias. [...] Sempre de novo nós ficávamos surpreendidos quando um professor de Literatura e História, por exemplo, demonstrava ser um excelente ginasta, tanto em exercícios de solo como em aparelhos ou em natação.<sup>252</sup>

Fiedhold Altmann faz uma consideração sobre a capacidade interdisciplinar dos professores. No decorrer da história da formação de professores, estes deixaram de construir esta visão mais ampla. Arroyo, ao se referir à LDB Lei 5.692/71, afirma que a mesma "descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. [...] Reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes".<sup>253</sup> Estas marcas foram acentuadas na formação dos professores. Muitas se fazem presentes até hoje nas práticas pedagógicas.

Atualmente, a necessidade da formação interdisciplinar está novamente em discussão. Lenoir, ao abordar a importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental, coloca como condições preliminares:

a) É certo que as mudanças nas práticas de formação por parte dos formadores são a primeira condição para mudanças nas práticas dos professores. É ilusório pensar, a menos que se acredite em milagres, que uma transformação importante nas práticas de intervenção dos professores possa ocorrer sem que seja sustentada por uma formação.

---

<sup>251</sup> Arno SOMMER, *Reminiscências*, p. 93.

<sup>252</sup> Friedhold ALTMANN, *A Roda*, p. 48.

<sup>253</sup> Miguel G. ARROYO, *Ofício de mestre: imagem e auto-imagens*, p. 23.

b) É conveniente, portanto, que as práticas de formação adotem elas mesmas perspectivas interdisciplinares, o que requer uma estrutura curricular que possa favorecer tais práticas por parte dos formadores.<sup>254</sup>

O mesmo autor apresenta, como fundamentos epistemológicos subjacentes às opções de formação, a hipótese construtivista de Piaget e a intervenção educativa interativa defendida por Vigotsky. Em sua análise, "essas duas opções epistemológicas se unem numa perspectiva socioconstrutivista" e passam a favorecer uma abordagem interdisciplinar.<sup>255</sup>

Segundo Miguel Arroyo, no ensino fundamental as competências profissionais não se podem limitar às competências disciplinares. A escola não é mais apenas local de instrução, mas também de educação.

Deve-se, por isso, levar em consideração que "o espírito do aluno não é compartimentado conforme as categorias de objetos que seriam as disciplinas", da mesma forma que "sua vivência e a maneira pela qual descobre ou analisa o meio não são naturalmente limitadas a um quadro predeterminado".<sup>256</sup> Não se pode, pois, continuar adotando uma abordagem compartimentada da formação. Conforme Lenoir, "os saberes e competências profissionais necessários para atuar com sucesso na profissão de professor extrapolam os saberes disciplinares".<sup>257</sup> Faz-se necessário que o currículo de formação de professores se torne não só interdisciplinar, mas também transdisciplinar.

O diretor Fräger, no início da década de 1930, reforçava a importância da interdisciplinaridade. A sua forma de atuar no curso de formação de professores fazia com que os alunos

---

<sup>254</sup> LENOIR, Yves, A importância da Interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental, p.7.

<sup>255</sup> Ibid., p. 11.

<sup>256</sup> D. HAINAUT, apud Yves LENOIR, A importância da Interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental, p. 14.

<sup>257</sup> LENOIR, Yves, A importância da Interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental, p. 16.

se conscientizassem da necessidade de extrapolar os saberes disciplinares para atuarem como professores primários. Sobre esta concepção, assim se manifesta um ex-aluno de Fräger:

Fräger achava que o professor tinha que ter condições de conhecer e saber lecionar tudo o que queria que seus alunos precisassem na vida. Não aceitava especializações na tarefa do professor primário, na maioria em escola colonial e isolada. Ele servia de exemplo. As matérias que lecionava no Seminário eram Geometria, Pedagogia, Psicologia. No ensino da Metodologia, ele também achava que o professor do Seminário, em suas aulas, devia servir de exemplo vivo. Assim, um dia - bem me lembro - ele se propôs a dar-nos aula sobre a poesia lírica "Wanderers Nachtlied", se não me engano, de Goethe. Depois de uma introdução de mestre, preparo do ambiente e do espírito, no ponto em que tinha de vir a declamação da poesia, ele o fez com rara maestria. Mas qual não foi a nossa admiração quando, com a maior naturalidade, dirigiu-se ao grande harmônio [...] e entoou em alto nível de voz a mesma poesia, acompanhando o canto, tocando o acompanhamento musical, como um verdadeiro profissional. Seus conhecimentos e sua cultura geral eram quase universais.<sup>258</sup>

Arno Sommer lembra do método revolucionário, para a época, utilizado na área da biologia. Baseava-se em observações bem planejadas e experiências práticas que, por sua vez, eram complementadas pela teoria dos cientistas do ramo.



Sala de Ciências equipada no Seminário Evangélico de Formação de Professores de 1936 até 1938.

Fotografia 11: Sala de aula do Seminário. (Arquivo do IEI).

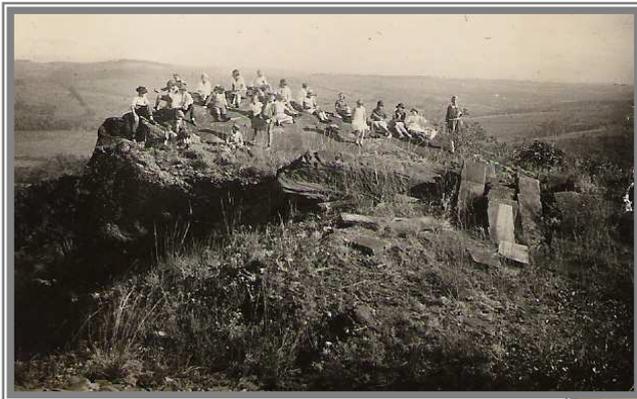
<sup>258</sup> Arnildo HOPPEN, *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul*, p. 45.

Sobre as aulas Sommer assim se manifesta:

Lembro-me de muitas excursões científicas feitas a matos, arroios e poteiros da redondeza, para a coleta de material a ser classificado em aula, com ilustração de desenhos pelos estudantes. Durante semanas, por exemplo, o assunto eram os nossos líquens.<sup>259</sup>

O contexto em que os alunos se encontravam também era explorado. Isso fica claro no relato de Wendt:

[...] professores diziam que a gente devia conhecer o ambiente em que se vivia. Conhecer a gente que morava aqui para fora e conversar com eles, comprar laranjas, falar com os colonos daqui para fora para ver se eram iguais ou diferentes de onde a gente vinha. Eu tenho a impressão que também, para não ficar confinado, digamos, entre quatro paredes, e sim para arejar. O ruim disto é que em cima de cada excursão vinha a exigência de uma redação.<sup>260</sup>



As excursões aos morros, nas proximidades de São Leopoldo, eram muito apreciadas. Provavelmente na década de 1930.



Fotografias 12 e 13: Excursão de integração. (Arquivo do IEI).

<sup>259</sup> Arno SOMMER, *Reminiscências*, p. 93.

<sup>260</sup> Edvino WENDT, Entrevista realizada em 10 de setembro de 2004, p. 71.

Excursões da turma acompanhadas pelo seu professor regente também tinham por objetivo integrar e fortalecer vínculos. Aqui novamente o depoimento de Sommer é interessante:

Do belo tempo do Seminário não posso esquecer as excursões da turma, a pé e em companhia do professor regente, que empreendíamos a localidades vizinhas, como à vila de Estância Velha, à queda d'água do Teewald, aos morros Sapucaia e das Cabras. Excursões que contribuíram para o fortalecimento da união da turma.<sup>261</sup>

Além das atividades escolares, também as atividades culturais, a convivência e o lazer contribuíram para a formação do perfil dos futuros docentes.

### **3.5 - Atividades escolares, atividades culturais, convivência e lazer como parâmetro para o exercício da docência**

O currículo oficial, acrescido das atividades extracurriculares, com certeza não se limitava apenas às salas de aula. O regime de internato, contando com a atuação de professores inteiramente dedicados à orientação dos alunos, foi e continua sendo<sup>262</sup> fator importante para realizar os objetivos de uma educação integral. As atividades iniciadas na sala de aula eram ampliadas na sala de estudos, no pátio escolar, nos ensaios com instrumentos musicais e do coro, na igreja, no cinema, no teatro, na biblioteca, na praça, nas ruas e nos estabelecimentos comerciais e culturais da cidade.

---

<sup>261</sup> Arno SOMMER, *Reminiscências*, p. 94.

<sup>262</sup> Atualmente os alunos do Instituto de Educação Ivoti, além das atividades curriculares obrigatórias, se envolvem em uma série de atividades optativas e facultativas oferecidas na instituição. Os alunos que residem na moradia escolar são os que em maior número se envolvem com estas atividades.



O estudo no pátio e na sala de estudos enriquecia as atividades desenvolvidas em sala de aula.



Fotografias 14 e 15: Espaços para o estudo. (Arquivo do IEI).

Conforme as pessoas depoentes, não havia regulamento escrito. Os alunos mais velhos conheciam perfeitamente a rotina da casa e, com a maior naturalidade, encaminhavam os mais novos no mesmo ritmo de vida.



Alunos veteranos recepcionando os alunos novos - 1957. Observe-se o menino à esquerda, trazendo de casa o seu violino.

Fotografia 16: Recepção de alunos novos no Seminário. (Arquivo do IEI).

Pela intensa carga horária destinada às aulas, é difícil imaginar que ainda sobrasse tempo para o lazer. Pelas fotografias, a seguir, podemos perceber que uns se dedicavam ao esporte, outros encontravam o equilíbrio emocional, após intensa atividade intelectual, na música, na leitura, no teatro

ou ainda no passeio pela cidade. Havia tempo também para participar de excursões, atividades culturais e ir ao cinema.

O depoimento do ex-aluno e mais tarde professor da casa Hermedo Wagner sintetiza aspectos desse convívio:

Olha, na organização interna da escola, a gente assumia uma série de compromissos. Nós tínhamos horários não só para as aulas, mas também tinha horário para estudo. Tinha salas de estudos pequenas e tinha salas de estudos grandes para maior número de alunos. Cada sala de estudos tinha um chefe. No refeitório também tinha um chefe na mesa. Na sala de aula também tinha um chefe, que era, assim, periodicamente substituído. Tínhamos que cuidar da limpeza da sala de estudos, limpeza da sala de aula. Em princípio, quartas-feiras à tarde, depois da hora de estudos, lá pelas 3 e meia até as 6 horas, então era uma tarde que se podia sair. O que se fazia? Ia ao barbeiro, podia-se levar os sapatos ao sapateiro para colocar uma sola nova, ia comer um sorvete, ia comer galinhada na rua principal. Estas saídas também aconteciam aos domingos após o culto. Mas havia uma certa vigilância. Se alguém burlasse o culto, ele ficava retido para não poder sair na parte da tarde. [...] de noite, depois da janta, tinha a possibilidade de fazer uma caminhada na praça que ficava na frente da escola, durante uma meia hora. Era aquele intervalo entre a janta e a hora de estudos. Mas era assim: os rapazes caminhavam numa direção e as moças numa outra direção, e não podiam ficar parados para uns conversar com os outros. O relacionamento entre rapazes e moças não era muito facilitado. Também no refeitório havia as mesas dos rapazes, e as mesas das moças [eram] rigidamente separadas. Também eram separados na sala de aula: [havia] a coluna dos rapazes e das moças no auditório e nas horas das meditações. Pelo menos no início isto era assim. Mas a gente já notou que no decorrer dos quatro anos, de 50 para 53, já houve uma certa flexibilidade. Houve paulatinamente um processo. Mas isto, na época, eram normas socialmente, tranqüilamente aceitas. [...] Também não se discutia isso. Mas isto se compreende também porque na época esta rigidez naturalmente estava presente nas famílias, principalmente nas famílias rurais. Como a grande maioria, talvez 95% dos alunos, tinha a sua origem na área rural, então isto não era contestado por nós, como jovens. Em casa era assim, na localidade a gente dizia que era assim, e por que tinha que ser diferente na escola?<sup>263</sup>

---

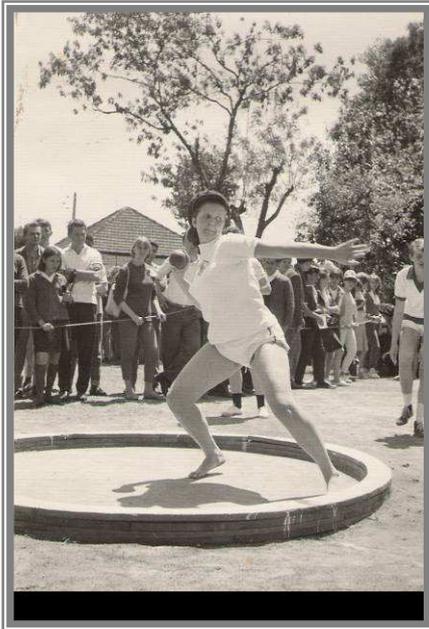
<sup>263</sup> Hermedo E. WAGNER, Entrevista realizada em 20 de novembro de 2004, p. 112.



Viagem da excursão artística em 1957.

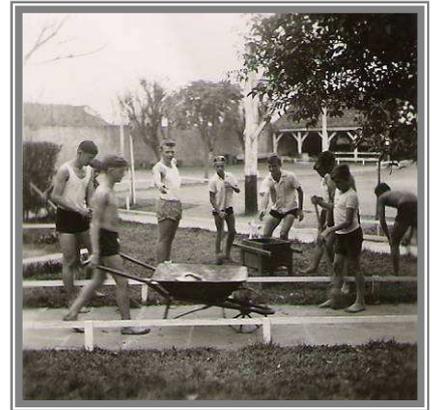


Atividade do coro em 1958.



Prática de esporte e atletismo na Escola Normal Evangélica.

Alunos responsáveis pela limpeza e organização do pátio da escola, em sábado à tarde.



Fotografias 17 até 20: Atividades realizadas pelos alunos do Seminário e da Escola Normal Evangélica. (Arquivo do IEI).

O convívio com os professores que moravam nas dependências da instituição é lembrado com carinho por todos os depoentes. Hermedo Wagner conta:

Esta aproximação fora da sala de aula concorreu para que dentro da sala de aula professor e aluno ficassem mais próximos. Esta relação mais amiga, mais afetiva, menos autoritária, isto se notou que, com os professores com os quais a gente tinha [...] menos medo de chegar, eram exatamente aqueles que conviviam mais conosco. Também tinha professores que só vinham dar suas aulas. Um ou outro também fazia plantão, mas que não moravam dentro da escola. Tinha um professor que vinha de

Porto Alegre todos os dias, muito autoritário. Então esta diferença a gente sentiu bastante. Também tínhamos professoras. A maioria eram professores homens, mas tinha professoras também. Só que o contato com elas era menos, porque as que moravam na escola moravam junto ao internato feminino, e as outras não moravam na escola. Vinham dar suas aulas.<sup>264</sup>

Este regime de residência de alunos e alunas de muitas regiões do país, em constante adaptação às necessidades de evolução do contexto sociocultural, tem possibilitado a dedicação integral aos estudos. A vida comunitária com colegas, professores/as, funcionários/as e famílias tem proporcionado intenso intercâmbio cultural e desenvolvido a formação ética, autonomia, respeito mútuo, senso de responsabilidade e de liderança do/a futuro/a professor/a. Um fragmento extraído da correspondência enviada por Arnildo Hoppen ao diretor da entidade Escola Evangélica Ivoti em 1984 ilustra esta formação integral:

[...] foi o então Seminário Evangélico que cursei de 1934 a 1936 e no qual recebi a orientação e o fundamento para a minha vida profissional de professor, atividade que exerci durante mais de 40 anos e da qual muito me orgulho. [...] Há poucos dias, quando estive no pátio do antigo Seminário Evangélico em São Leopoldo, que fica hoje defronte do novo Museu Visconde de São Leopoldo, caiu-me na vista a abertura do nosso modesto auditório, que lotava, praticamente, com 100 pessoas. Foi ali que nos reuníamos, diariamente, para a oração, onde assistimos a palestras, a solenidades, a concertos ou recebíamos advertências por atos praticados impensadamente em nosso entusiasmo juvenil. Quantos jovens do interior desabrocharam entre estas paredes acanhadas e se tornaram mais tarde pessoas que souberam dar algo à nossa juventude e à nossa sociedade em geral.<sup>265</sup>

O professor Willy Fuchs<sup>266</sup> enfatizou o empenho dos professores em conscientizar os alunos de que a profissão de professor envolve comprometimento com a aprendizagem da criança e a elevação do nível cultural da comunidade civil e re-

---

<sup>264</sup> Hermedo E. WAGNER, Entrevista realizada em 20 de novembro de 2004, p. 115-116.

<sup>265</sup> Arnildo HOPPEN, correspondência ao diretor Belmiro Meine, 6 de novembro de 1984. Arquivo IEI G10.

<sup>266</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 14.

ligiosa. Através de seu exemplo, os professores despertavam nos alunos o desejo de serem professores. Fuchs se assumiu como "professor evangélico brasileiro".<sup>267</sup> Seu primeiro grande desafio, em 1932, foi realizar, com seus alunos, a "Primeira Noite Brasileira",<sup>268</sup> uma programação cultural em língua portuguesa, na época em que ainda era hábito as escolas comunitárias realizarem grande parte de suas programações em língua alemã.

O professor Hermedo Wagner aponta para o currículo que colocava a ênfase na sólida formação geral e ampla fundamentação teórica, apostando na autonomia, criatividade e iniciativa dos futuros professores:

Não se aprendeu muitas técnicas de ensino, mas mais princípios que a gente teve que converter em técnicas. [...] a dedicação e o empenho dos professores que se tinha em sala de aula é que serviram de inspiração de exemplo.<sup>269</sup>

A dimensão pastoral-educacional desenvolvida desde o antigo "Lehrerseminar" é retomada pelo mesmo depoente:

[...] aprendíamos a fazer exegese de textos bíblicos para fazer o trabalho na juventude, e eventualmente houve, eu não tive esta oportunidade ou esse compromisso, mas houve os que tiveram que desempenhar talvez até funções pastorais de dar culto e até trabalho com senhoras. Isso era uma visão do perfil do professor.<sup>270</sup>

Doris encarou a rigor a disciplina e a necessidade de abrir os horizontes de seus alunos. Ela conta com entusiasmo:

[...] desde o primeiro ano que eu estive aqui, eu organizei sempre excursões com os nossos alunos, a lugares diferentes, para eles também abrirem mais seus horizontes. [...] Eu sem-

---

<sup>267</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 23.

<sup>268</sup> Willy FUCHS, Entrevista realizada em 19 de agosto de 2004, p. 24.

<sup>269</sup> Hermedo E. WAGNER, Entrevista realizada em 20 de novembro de 2004, p. 107 e 120.

<sup>270</sup> Ibid., p. 109.

pre exige muita disciplina, muita disciplina. Nestas horas era muito rigorosa. [...] Eu preparei eles para abrir os caminhos, para acharem algo que eles gostariam realmente de fazer.<sup>271</sup>

Doris é dinâmica e, no dizer dela, a própria necessidade de movimentação constante foi muito útil para o desempenho do seu trabalho. Ela esclarece:

Eu sinto que as professoras que não precisam muito movimento, elas fazem com que as crianças fiquem muito tempo sentadas, e criança não aguenta isso. Então eu sentia, agora falta movimento, e ia para fora com eles fazer exercícios e brincadeiras. Sempre fazia exercícios físicos antes dos jogos. Depois dos jogos voltava para a sala, e quando ficava cansativo, então cantávamos ou fazíamos uma brincadeira de roda, alguma coisa de movimento no meio. Eu acho que, com isso, a gente consegue manter muito melhor a disciplina dentro de uma sala de aula. Criança é criança. Criança precisa de movimento.

A partir da constatação de que a criança necessita movimentar-se para aprender, Doris, através da arte e do lúdico, deu dinamicidade, vida e alegria ao processo educativo por ela desenvolvido.

O Instituto de Educação Ivoti tem se caracterizado por fundamentar seu trabalho na visão ética cristã. Seus frutos atestam isso mais do que qualquer discurso. Através de um currículo múltiplo, procurou desenvolver o senso crítico indispensável a um educador, a criatividade e a integridade da pessoa na dimensão da sua vocação para servir. Com suas raízes fincadas na identidade luterana, a Escola tem estado comprometida com as necessidades do povo brasileiro, despertando e estimulando seus sentimentos cívicos e sua condição de cidadãos/cidadãs conscientes e responsáveis.<sup>272</sup> Na condição de instituição destinada a formar lideranças, a escola se caracterizou como instrumento para a IECLB cumprir sua "missão de

---

<sup>271</sup> Doris OHLWEILER, entrevista realizada em 11 de novembro de 2004, p. 94-95.

<sup>272</sup> Egon H. MUSSKOPF, *Construindo*, p. 292-293.

Igreja de Cristo na Terra",<sup>273</sup> buscando a promoção da vida plena e abundante, em todos os sentidos, através da educação formal.

---

<sup>273</sup> Egon H. MUSSKOPF, *Construindo*, p. 293.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como tema central a origem e trajetória do antigo Seminário Evangélico de Formação de Professores e o perfil dos egressos.

A história do antigo Seminário permitiu verificar a forte influência das concepções teológicas e pedagógicas de Martin Lutero. A sua experiência pessoal de libertação no início do século XVI teve repercussões libertárias tanto no campo eclesial como no social, passando a educação a ser um importante espaço para a atuação da fé e do amor. A partir dessas suas convicções, desenvolveu-se uma sociedade baseada numa filosofia mais humanista, e, no âmbito eclesial, emergiram comunidades e escolas luteranas que buscavam vivenciar a fé e construir um ser humano livre, crítico, que se soubesse participante do mundo e construtor da história.

As concepções teológicas e pedagógicas trazidas pelos imigrantes alemães protestantes e a leitura por eles feita da realidade educacional brasileira encontrada quando aqui chegaram, a partir de 1824, fizeram com que se empenhassem em construir, organizar e manter suas escolas, considerando-as como espaço privilegiado de formação da cidadania. A forma de organização das mesmas, em uma realidade onde a educação es-

tava relegada a um segundo plano, significou algo de inédito, de original no cenário educacional brasileiro da época.

A criação do Seminário Evangélico de Formação de Professores foi a alternativa encontrada pelo Sínodo Riograndense para formar os recursos humanos docentes que correspondessem às expectativas que os pais e as comunidades protestantes alimentavam em relação ao professor. A este era atribuído o papel de alfabetizar, de cultivar a religião e as tradições da cultura alemã, de formar membros úteis para a comunidade, assumindo também, paralelamente a essa tarefa, a responsabilidade por iniciativas comunitárias no âmbito civil e religioso, transformando-se, assim, no personagem central na comunidade. Lutero criou a expressão alemã "Beruf", que significa vocação/profissão. Através da nossa profissão, Deus nos chama. As comunidades luteranas consideravam importante habilitar pessoas do seu meio, e, neste sentido, as lideranças das comunidades se empenharam em identificar jovens vocacionados, enviando-os para se prepararem profissionalmente e desempenharem o seu papel na comunidade.

A pesquisa realizada sobre o Seminário Evangélico de Formação de Professores criado para habilitar o/a professor/a e líder comunitário/a nos trouxe elementos que contribuíram para captar o perfil do egresso, construído durante a formação. Entre esses elementos podem-se destacar quatro.

1. A organização de um currículo contextualizado, com múltiplas atividades, que possibilitasse desenvolver o senso crítico indispensável a um educador, a criatividade e a integridade da pessoa na dimensão da sua vocação para servir.

2. A constituição de um corpo docente qualificado, com saberes e competências profissionais, para atuar de forma interdisciplinar, identificado com a realidade das escolas co-

munitárias e envolvido com a formação dos futuros professores.

3. A concepção de currículo como expressão da visão de unidade em que a teoria e a prática, presentes desde os primeiros anos da instituição, passaram a ser consideradas como núcleo articulador da formação do educador.

4. A organização de atividades culturais e de lazer, a execução de tarefas e o intenso convívio entre professores/as/alunos/as/colegas, na instituição com regime de internato, contribuíram para a formação de hábitos e o exercício de liderança, considerados necessários para o desempenho dos papéis de professor/a na escola e de líder nas comunidades civil e religiosa.

A atividade da formação de professores, interrompida em 1939 em função das leis de nacionalização, foi retomada em 1948, adequando-se à nova legislação vigente no País.

A reorganização do currículo se deu com base no Evangelho, por se entender a tarefa educativa como formação integral da pessoa, incluindo a esfera espiritual. Ter no Evangelho o parâmetro a partir do qual a Escola dialoga com as demais ciências deu a ela liberdade, diante das propostas educacionais que existiam e que continuaram surgindo, de fazer suas escolhas em termos de idéias e princípios pedagógicos. A experiência curricular do antigo Seminário, cujas linhas básicas foram traçadas nos anos 30, também foi considerada no novo currículo. As atividades importantes para a formação integral do futuro professor foram resgatadas e acrescentadas ao currículo oficial, passando a ser consideradas como atividades extracurriculares no currículo da então Escola Normal Evangélica.

O antigo Seminário tinha em vista formar professores/as principalmente para atuar nas colônias teuto-brasileiras, tanto no Rio Grande do Sul quanto fora do Estado. A Escola Normal Evangélica, a partir da oficialização em 1954, ampliou seus objetivos e passou a assumir sua responsabilidade educativa no contexto brasileiro. Assim, gradativamente, foram criadas novas ênfases e ampliada a inserção de professores/as formados/as nos diversos sistemas de ensino.

A grande lição que o Seminário Evangélico de Formação de Professores nos deixou parece ser a importância da identidade luterana como filosofia e a riqueza e diversidade do currículo tanto na construção da liberdade e autonomia quanto no comprometimento do/a professora/a.

A pesquisa revelou que a liberdade de escolha, valor central da teologia e pedagogia luteranas, quando presente no processo de formação docente, permite a organização de um currículo que potencialize e capacite cada futuro/a professor/a a ser sujeito livre, criativo, crítico, que se sabe participante no mundo e construtor da história e que se revela capaz de aplicar tal princípio e prática pedagógica no trabalho docente.

No momento, os acelerados avanços científicos e tecnológicos numa sociedade global em contínua transformação nos colocam diante de novos desafios. Somos confrontados com a complexidade do momento atual, com o avanço dos movimentos sociais na luta pelos direitos de participação, de justiça, de igualdade e com a universalização dos valores democráticos e das práticas correspondentes.

O grande desafio que se coloca a todos, neste início de milênio, é a humanização e a vida digna para todos. Para a (re)organização da formação docente continuam colocando-se os

princípios humanistas como o respeito à pessoalidade, à individualização no ambiente escolar, à valorização de idéias e da pluralidade cultural, religiosa e social, e o processo interativo entre os diferentes atores do contexto escolar.

Acredito que esta dissertação pôde trazer elementos importantes tanto para a compreensão quanto para a formulação de alternativas para a formação docente hoje. Nenhum dos assuntos abordados pode ser considerado esgotado. Esta dissertação, pelo contrário, sinaliza para a necessidade de novos estudos voltados à compreensão e à busca de respostas para os múltiplos desafios postos à formação docente nos dias atuais.

## APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Tema da entrevista: A construção do perfil do professor e líder comunitário no Seminário Evangélico de Formação de Professores e Escola Normal Evangélica.

2. O/a entrevistado/a:

- Nome:
- Endereço:
- Ano de nascimento:
- Profissão/profissões exercidas:

3. Educação no Ensino Primário

Tipo de escola que frequentou durante o ensino primário. Foi uma escola comunitária ou pública?

O local da escola freqüentada:

Impressões sobre:

Os professores:

- Qual o envolvimento da comunidade com a escola? Como era?
- Qual o envolvimento dos professores com a comunidade?
- Que expectativas a comunidade tinha em relação ao professor como profissional em escola comunitária?

- Exercia alguma atividade relacionada à escola antes de ingressar no Seminário? Esta atividade exerceu alguma influência na decisão de ir para o Seminário?

#### 4. Educação no Seminário Evangélico de Formação de Professores:

- Período: ingresso e conclusão. Por que a opção pelo Seminário Evangélico de Formação de Professores?
- Poderia falar sobre o currículo da época?
- Qual era o tipo ou o perfil de professor/a que o colégio formava?
- Lembra de algumas disciplinas, seu conteúdo e as discussões que as mesmas provocaram?
- Havia discussões voltadas para a realidade das escolas onde os futuros professores atuariam?
- Havia atividades extracurriculares? Qual a sua contribuição para a formação do/a professor/a?
- De que forma os professores influenciaram no tipo de professor/a ali formado/a?

5. Na década de 1920 começou o fenômeno da nacionalização progressiva. As idéias e os conflitos pedagógicos da época resultaram em diversas reformas regionais e parciais em busca da construção de um novo País.

- Qual a repercussão destes movimentos no Seminário? Que discussões se faziam na época?
- De que forma se abordavam no seminário as questões do germanismo e do compromisso político nacional?
- Qual era a orientação metodológica e como acontecia a prática de ensino?

#### 6. Convivência no Seminário

- Qual a contribuição da convivência no Seminário para a formação de um perfil de professor/a?
  - . A convivência com colegas/amigos(as)/ professores(as);
  - . O Regulamento interno (organização, normas);
  - . A formação de atitudes;
  - . Iniciativas tomadas.
- Quais eram as opções para o lazer?
  - . Opções internas;
  - . Iniciativas para organização de novas atividades e ocupação de novos espaços;
  - . Participação em atividades na comunidade local (clubes, associações, teatros, cinema, festas, etc.);
  - . Participação de professores e funcionários;
  - . Atitudes resultantes.
- Como egresso, a vivência da escola foi parâmetro para a cidadania?

7. Presença e concepções sobre a presença de mulheres no Seminário.

- Havia mulheres alunas no seminário no seu tempo?
- Quais as concepções a respeito quando ingressou?
- Alguma coisa mudou durante o curso?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena, *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.

ALTMANN, Friedhold. *A roda: memórias de um professor*. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

ALTMANN, Walter. *Lutero e libertação*. São Paulo: Ática; São Leopoldo: Sinodal, 1994.

ALTMANN, Walter. Lutero, afinal o que quis? In: DREHER, Martin Norberto (Org.). *Reflexões em torno de Lutero*. São Leopoldo: Sinodal, 1981. p. 09-28.

ARENDETT, Isabel C. *Jornal da Associação de Professores Evangélicos Alemães no Rio Grande do Sul (1902-1938)*. In: DREHER, Martin N.; RAMBOM, Arthur B.; TRAMONTINI, Marcos J. (Orgs.). *Imigração & imprensa*. Porto Alegre: EST; São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 2004. p. 176-185.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRUN, Marli. *Redoma de vidro: faces reveladas do contraponto de mulheres casadas com pastores no ministério eclesiástico*. IEPG: São Leopoldo, 2003. (Dissertação de Mestrado).

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

Diretrizes da Política Educacional da IECLB. Disponível em: [http://www.redesinodal.com.br/downloads/dow\\_pol\\_edu2005.rtf](http://www.redesinodal.com.br/downloads/dow_pol_edu2005.rtf)  
Acesso em: 20/06/2005.

DREHER, Martin N. *A crise e a renovação da Igreja no período da Reforma*. São Leopoldo: Sinodal, 1996. (Coleção História da Igreja, v. 3).

\_\_\_\_\_. *A Igreja no mundo medieval*. São Leopoldo: Sinodal, 1996. (Coleção História da Igreja, v. 2).

\_\_\_\_\_. Diferenciais e compromissos da educação confessional luterana no contexto brasileiro. *Revista Lições*, São Leopoldo: Sinodal, n. 17, p. 10-21, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *Igreja e germanidade: estudo crítico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: EST; Caxias do Sul: EDUCS, 1984.

\_\_\_\_\_. O fenômeno imigratório alemão para o Brasil. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v.31, nº 142, p. 59-82, maio/junho, 1995.

\_\_\_\_\_. O professor Lutero e a Educação. *Revista Lições*, Ijuí: Ed. Unijuí, n. 16, p. 05-10, jul./dez. 2003.

DROSTE, Rolf (Org.). *Uma escola singular*. São Leopoldo: Sinodal, 1996.

EBY, Frederick. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1976.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coords). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FOUQUET, Carlos. *O imigrante alemão e seus descendentes no Brasil, 1808/1924/1974*. São Paulo: Inst. Hans Staden, 1974.

FRANZMEYER, Alderich. *Bericht über die Schuljahre 1936-1938*. São Leopoldo: Rotermund, 1938.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In: *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 105-127.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARBOSA, Luciane W. Freitas. *Es tönen doe Lieder... um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados*. Univ. Federal da Bahia: Salvador, 2003. (Doutorado em Música).

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GOLDMEYER, Mártin B. Da Picada 48 ao Palácio Laranjeiras: as contribuições pedagógicas das excursões artísticas para a formação integral de educandos do IEI. IEPG: São Leopoldo, 2004. (Dissertação de Mestrado).

GOTTSCHALD, Karl. Diaconia. In: *59º Concílio do Sínodo Rio-grandense*. São Leopoldo: Sinodal, 196, p. 3-16.

GRÜTZMANN, Imgart. A mágica flor azul: a canção em língua alemã e o germanismo no Rio Grande do Sul. PUCRS: Porto Alegre, 1999. (Tese de Doutorado).

HOLDER, Gottlob. *Jahresbericht über das Schuljahr 1932*. São Leopoldo: Rotermund, 1932.

HOPPEN, Arnildo. *Formação de professores evangélicos no Rio Grande do Sul: I Parte 1909-1939*. São Leopoldo: Edição do Autor, s.d.

KELLER, Wilmar. Departamento de Educação. In: *59º Concílio do Sínodo Riograndense*. São Leopoldo: Sinodal, 1967, p. 26-29.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 347-370. (Coleção História, 6).

\_\_\_\_\_. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

\_\_\_\_\_. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã*. Porto Alegre: UFRGS; Florianópolis: UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Brasília: Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/>.

LENOIR, Yves. A importância da Interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. *Cadernos de pesquisas*, São Paulo, n. 102, nov. 1997.

LUTERO, Martim. *Da liberdade cristã*. 3. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1979.

LUTERO, Martinho. À nobreza cristã da nação alemã, acerca da melhoria do estamento cristão. In: \_\_\_\_\_. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 2, p. 277-340.

\_\_\_\_\_. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas.

\_\_\_\_\_. Uma prédica para que se mandem os filhos à escola. In: \_\_\_\_\_. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 5, p. 326-363.

\_\_\_\_\_. Das boas obras. In: \_\_\_\_\_. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1995. v. 2, p. 97-170.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 16. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

MEYER, Dagmar E. Estermann. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Sinodal, 2000.

MONROE, Paul. *História da educação*. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

MUSSKOPF, Egon Hilário. *Construindo*. Novo Hamburgo: Echo, 1999.

NAUMANN, Hans G. A transferência do IPT para Ivoti: fim ou preservação de uma missão. In: DROSTE, Rolf. *Uma Escola Singular*. São Leopoldo: Sinodal, 1996.

PAIVA, César. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização. In: FIORI, Neide A. et al. (Orgs.). *Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres*, Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul, 2003. p.103-125.

PIETRANTONIO, Ricardo. A liberdade cristã e os processos históricos de libertação. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, V. 30 (número especial), p. 41-63, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma G., GONÇALVES, Carlos L. *Reverendo o Ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção magistério - 2º Grau.)

Princípios Pedagógicos da Rede Sinodal de Educação. Apresentado em 20 de maio de 2005. (Documento em estudo).

RAMBO, Arthur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

\_\_\_\_\_. *A escola comunitária teuto-brasileira: a Associação dos Professores e Escola Normal*. São Leopoldo: UNISINOS, 1996.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969. v. 2.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHRÖDER, Ferdinand. *A imigração alemã para o sul do Brasil até 1859*. Tradução e apresentação de Martin Dreher. São Leopoldo: UNISINOS; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SERBINO, Raquel Volpato... [et al.]. *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. (Seminários e debates).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOMMER, Arno. *Reminiscências*. São Leopoldo: Rotermund, 1984.

STRECK, Danilo R. Educação e cidadania: uma contribuição da reforma protestante. *Estudos de Religião*, São Paulo, v. XI, n. 12, p. 31-43, 1996.

STRECK, Gisela I. W. *Ensino Religioso com adolescentes: em escolas confessionais luteranas da IECLB*. São Leopoldo: IEPG, 2000. (Tese de Doutorado).

THOMPSON, Paul, *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Luorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WACHHOLZ, Wilhelm. "Atravessem e ajudem-nos": a atuação da "Sociedade Evangélica de Barmen" e de seus obreiros e obreiras enviados ao Rio Grande do Sul (1864-1899). IEPG: São Leopoldo, 1999. (Tese de Doutorado).

XAVIER, Maria E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, Olinda M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

#### FONTES NÃO BIBLIOGRÁFICAS

Arquivo G3 do IEI. Instituto de Educação Ivoti, Ivoti - RS.

Arquivo G10 do IEI. Instituto de Educação Ivoti, Ivoti - RS.

Arquivo G13 do IEI. Instituto de Educação Ivoti, Ivoti - RS.

FUCHS, Willy. Entrevistas realizadas nos dias 19/08/2004 e 19/09/2004.

NAUMANN, Hans G. Entrevista realizada no dia 07/04/2005.

OHLWEILER, Doris. Entrevista realizada no dia 11/11/2004.

WAGNER, Hermedo E. Entrevista realizada no dia 20/11/2004.

WENDT, Edwino. Entrevista realizada no dia 10/09/2004.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)