

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL

PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



MALCUS CASSIANO KUHN

O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS EVANGÉLICAS LUTERANAS DO RIO
GRANDE DO SUL DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Canoas, 2015

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



MALCUS CASSIANO KUHN

O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS EVANGÉLICAS
LUTERANAS DO RIO GRANDE DO SUL DURANTE A PRIMEIRA
METADE DO SÉCULO XX

Tese apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática da Universidade Luterana do
Brasil para obtenção do título de Doutor em
Ensino de Ciências e Matemática.

ORIENTADOR Dr. ARNO BAYER

Canoas, 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

K96e Kuhn, Malcus Cassiano.

O ensino da matemática nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX / Malcus Cassiano Kuhn. – 2015.

466 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Arno Bayer.

1. Educação matemática. 2. Escolas paroquiais luteranas. 3. Colonização alemã. 4. Igreja Evangélica Luterana do Brasil. 5. Escolas teuto-brasileiras. I. Bayer, Arno. II. Título.

CDU 372.851

MALCUS CASSIANO KUHN

**O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS EVANGÉLICAS
LUTERANAS DO RIO GRANDE DO SUL DURANTE A PRIMEIRA
METADE DO SÉCULO XX**

Tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática para obtenção do título Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós - Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Arno Bayer (Orientador - ULBRA)

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes (UFRN)

Prof. Dr. René Ernaini Gertz (PUCRS)

Profa. Dra. Claudia Lisete Oliveira Groenwald (ULBRA)

Profa. Dra. Carmen Teresa Kaiber (ULBRA)

Prof. Dr. Rodrigo Dalla Vecchia (ULBRA)

Aprovada em 09 de julho de 2015.

AGRADECIMENTOS

A investigação que apresento não teria se concretizado se eu não tivesse contado, ao longo de sua elaboração, com o apoio efetivo de pessoas e de instituições.

Final de curso. O estresse dos últimos afazeres, de conciliar a escrita da tese, as obrigações profissionais, o relacionamento familiar e alguns momentos de lazer. Obrigado a Deus que me permitiu tudo isto.

Agradeço ao professor e orientador Dr. Arno Bayer, por tão bem ter me conduzido durante os passos desta caminhada, com suas sugestões e observações sobre o trabalho. Obrigado pela ideia de pesquisar o tema aqui tratado.

Obrigado aos professores doutores Iran Abreu Mendes, René Ernaini Gertz, Claudia Lisete Oliveira Groenwald, Carmen Teresa Kaiber e Rodrigo Dalla Vecchia pelas sugestões na banca de qualificação da tese, sem as quais este trabalho não teria sido o mesmo.

Agradeço ao amigo Paulo Udo Kunstmann, responsável pelo Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, localizado em Porto Alegre/RS, por ter me proporcionado a realização de pesquisas no Instituto, o empréstimo de materiais e a discussão sobre a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

Obrigado às pessoas que me concederam entrevista: Gertrudes Marta Otten Kunstmann, Ilse Evers Gans, Leopoldo Heimann, Walter Otmar Steyer e Walter Schüler. Suas informações sobre as escolas paroquiais luteranas foram muito importantes.

Agradeço a todos os professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho fosse concluído com êxito.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul (FAPERGS) que, por meio do Programa de Internacionalização da Pós-Graduação, possibilitou a participação no projeto “Interculturalidade e Educação Matemática” e o intercâmbio com a *Pädagogische Hochschule Karlsruhe* de Karlsruhe/Alemanha em 2014.

Obrigado aos meus pais pela paciência, pela atenção, pela força e pelas sugestões.

Obrigado aos demais familiares, colegas de trabalho e amigos pela compreensão e pelo apoio que recebi.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, agradeço.

RESUMO

A presente pesquisa histórica tem como objeto de estudo a verificação de qual Matemática era ensinada nas escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul durante a primeira metade do século XX. O objetivo é investigar o ensino da Matemática nessas escolas, no sentido de analisar seu funcionamento e estrutura; a formação de seus professores; as orientações didáticas para o ensino da Matemática; os livros didáticos da disciplina utilizados nas escolas investigadas, por meio de cinco unidades de análise e trinta categorias; a Matemática presente em periódicos editados para crianças, publicados pela Casa Publicadora Concórdia e utilizados de forma complementar nas escolas paroquiais. Baseado em pesquisa documental e em fontes orais, o estudo assume um caráter qualitativo, cujo aporte metodológico se apoia na pesquisa histórica, na pesquisa histórica em Educação Matemática, nas disciplinas escolares no contexto da pesquisa histórica, na cultura escolar, no livro didático como fonte de informações históricas e na análise de conteúdo. A fundamentação teórica está centrada no estudo da trajetória histórica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, da história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), do contexto escolar teuto-brasileiro e da concepção educacional luterana. A imigração alemã no estado, a partir de 1824, contribuiu para o seu desenvolvimento através da colonização de regiões cobertas por florestas e ainda não exploradas. Os principais eixos institucionais das “picadas” constituídas eram: religião, escola, agricultura, arte e diversões. Foi a partir de 1900 que o Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, hoje IELB, iniciou sua missão nessas colônias alemãs, fundando congregações religiosas e escolas. Em relação às contribuições originais do presente trabalho à história da Educação Matemática, percebeu-se que as escolas paroquiais luteranas eram constituídas por classes multisseriadas e mantidas pela comunidade escolar, sendo subvencionadas pelo Sínodo para pagamento do salário do professor/pastor. Com poucos recursos didáticos, o ensino acontecia baseado na recitação e na memorização. Os professores paroquiais eram formados pelo Seminário Concórdia de acordo com os princípios morais e religiosos da IELB, pois as escolas estavam inseridas num projeto da comunidade que buscava o ensino de língua materna, valores culturais, sociais e, principalmente, religiosos. As orientações didáticas para o ensino da Matemática nas escolas luteranas enfatizavam a construção do conceito de número de forma intuitiva, a importância do desenvolvimento de habilidades para o cálculo escrito e o cálculo mental, e o uso do conhecimento formal matemático para ensinar saberes úteis à vida dos alunos. As escolas utilizavam material didático de Matemática específico, como a série Ordem e Progresso e a série Concórdia, editados com base em princípios morais e educacionais idealizados pela IELB, com a abordagem de conteúdos relacionada à realidade dos alunos da época. O processo de ensino e aprendizagem nos livros analisados se concentrou nos cálculos escritos e nos cálculos mentais, com o propósito de instrumentalizar as gerações de colonos para a solução de diversos problemas do dia a dia, seja na administração do orçamento familiar ou no gerenciamento da propriedade rural. Os periódicos editados para crianças, e utilizados de forma complementar nas escolas paroquiais luteranas, apresentavam os conhecimentos matemáticos de forma lúdica através de atividades de raciocínio lógico e de cálculo mental, integrando-os também com histórias bíblicas. Dessa forma, o estudo realizado contribui para a formação inicial e continuada de professores de Matemática, como um modo de promover reflexões sobre a sua prática docente e os materiais didáticos empregados no ensino, à luz da legislação educacional vigente.

Palavras-chave: Colonização alemã. Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Escolas teuto-brasileiras. Escolas paroquiais luteranas. Ensino da Matemática.

ABSTRACT

This historical research has as object of study to check what mathematics was taught in the Lutheran evangelical schools of Rio Grande do Sul during the first half of the twentieth century. The aim is to investigate mathematics teaching in these schools, in order to analyze its functioning and structure; the formation of their teachers; didactic guidelines for the teaching of mathematics; textbooks of the discipline used in the investigated schools, through five units of analysis and thirty categories; mathematics present in journals edited for children published by Concordia Publishing House and used in a complementary manner in parochial schools. Based on documentary research and oral sources, the study takes a qualitative character, whose methodological approach is based on historical research, historical research in mathematics education, in school subjects in the context of historical research in the school culture, the textbook as a source historical information and content analysis. The theoretical basis is focused on the study of the historical trajectory of German immigrants in Rio Grande do Sul, the history of the Evangelical Lutheran Church of Brazil (ELCB), the German-Brazilian school context and the Lutheran educational concept. The German immigration in the state from 1824 contributed to its development through the colonization of regions covered by forests and unexplored. The main institutional axes of "bites" were made: religion, school, agriculture, art and entertainment. It was after 1900 that the Evangelical Lutheran Synod of Missouri German, today ELCB, began his mission in these German colonies, founding religious congregations and schools. Regarding the original contributions of this work to the history of mathematics education, it was noted that the Lutheran parochial schools consisted of multigrade classes and maintained by the school community, being subsidized by the Synod to pay the salary of the teacher/minister. With few teaching resources, teaching it happened based on recitation and memorization. The parochial teachers were trained by Concordia Seminary in accordance with the moral and religious principles of ELCB because schools were included in a community project that sought to teach the mother tongue, and cultural, social, and especially religious values. The didactic guidelines for the teaching of mathematics in Lutheran schools emphasized the construction of the concept of number intuitively, the importance of developing skills for written calculation and mental calculation, and the use of formal mathematical knowledge to teach knowledge useful to the lives of students. Schools used teaching materials specific of Mathematics, as the Order and Progress series and the Concordia series, edited based on moral and educational principles devised by ELCB, with the approach of content related to the reality of students at the time. The process of teaching and learning in the analyzed books focused on written and mental arithmetic calculations, in order to equip generations of settlers to the solution of various problems of day by day, whether in the administration of the family budget or managing property rural. Periodicals edited for children, and used in a complementary manner in the Lutheran parochial schools, show the mathematical knowledge in a playful manner through logical reasoning and mental calculation activities, integrating them also with biblical stories. Thus, the study contributes to the initial and continuing formation of mathematics teachers, as a way to promote reflections on their teaching practice and about the teaching materials used in teaching, based on the current educational legislation.

Keywords: German colonization. Evangelical Lutheran Church of Brazil. German-Brazilian schools. Lutheran parochial schools. Mathematics teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo	58
Figura 02 – Resumo esquemático do desenvolvimento de uma análise de conteúdo	59
Figura 03 – Feitoria do Linho Cânhamo em São Leopoldo	68
Figura 04 – Choupana que servia de abrigo para os colonos	72
Figura 05 – As primeiras habitações dos colonos	74
Figura 06 – Arranjo frequente: igreja-escola e residência do professor	77
Figura 07 – Casa de alvenaria	96
Figura 08 – Fachada da Caixa Rural fundada em 1902 em Nova Petrópolis/RS	108
Figura 09 – Estrutura interna de uma escola comunitária (1875-1910)	189
Figura 10 – <i>Tafel und Griffel</i> (Lousa e estilete de ardósia)	234
Figura 11 – O ensino de aritmética no 1º ano primário do Colégio Concórdia	259
Figura 12 – O ensino da divisão por uma fração	262
Figura 13 – Caso 1 de geometria prática na escola da colônia	263
Figura 14 – Caso 1 de geometria prática na escola da colônia	266
Figura 15 – Medidas de superfícies coloniais	268
Figura 16 – Caso 1 de cálculos práticos para escola da colônia	269
Figura 17 – Caso 2 de cálculos práticos para escola da colônia	270
Figura 18 – Caso 3 de cálculos práticos para escola da colônia	270
Figura 19 – Superfícies com forma pentagonal e hexagonal	271
Figura 20 – Medidas para sacos, latas e pesos	271
Figura 21 – Correção de medidas e pesos	272
Figura 22 – Propaganda de livros de cálculo	275
Figura 23 – Imagem da história dos 10 negrinhos	276
Figura 24 – Folha de rosto da Primeira Aritmética	278
Figura 25 – Propaganda da Primeira Aritmética	279
Figura 26 – Publicações da Casa Publicadora Concórdia	281
Figura 27 – Ordem crescente e decrescente dos números até 100	281
Figura 28 – Unidades de medida	282
Figura 29 – O número 4	283
Figura 30 – O número 5 e cálculos de adição ou de subtração	284
Figura 31 – Como fazer somas sucessivas no limite da primeira dezena	285

Figura 32 – Adição com dezenas compostas	285
Figura 33 – Subtração com dezenas compostas	286
Figura 34 – Multiplicação e divisão de 1 até 20	287
Figura 35 – Modo de decorar as tabuadas de multiplicar	288
Figura 36 – O número 7	289
Figura 37 – Tabuadas denominadas	289
Figura 38 – Tabuadas de multiplicar oralmente e por escrito	290
Figura 39 – Cálculos de divisão	290
Figura 40 – Modo de decorar as tabuadas de dividir	291
Figura 41 – Contas orais de segunda-feira a sábado	292
Figura 42 – Interação aluno-aluno em exercício prático	293
Figura 43 – Interação aluno-aluno nas contas orais	294
Figura 44 – Uso do contador mecânico e de outros materiais concretos	295
Figura 45 – Outras unidades de medida	295
Figura 46 – Cálculos de adição ou de subtração	296
Figura 47 – Cálculos orais e por escrito	297
Figura 48 – O número 2	297
Figura 49 – Atividades sobre os números até 20	298
Figura 50 – O contador mecânico	298
Figura 51 – O número 3	299
Figura 52 – Os números 8 e 0	300
Figura 53 – Saída do colégio aos sábados e entrada na igreja aos domingos	301
Figura 54 – Folha de rosto da Terceira Arithmetica	302
Figura 55 – Moedas dos principais países	303
Figura 56 – Máximo divisor comum	303
Figura 57 – Redução de frações	304
Figura 58 – Divisão de frações decimais	305
Figura 59 – Medidas de superfície e o quadrado	306
Figura 60 – Medidas de capacidade	307
Figura 61 – Regra de três simples inversa	307
Figura 62 – Cronologia	308
Figura 63 – Regra de companhia	308
Figura 64 – Porcentagem	309

Figura 65 – Porcentagem comercial	309
Figura 66 – Cálculo do tempo em problemas envolvendo juros	310
Figura 67 – Câmbio	311
Figura 68 – Consumo diário de víveres num hotel	311
Figura 69 – Frações ordinárias	312
Figura 70 – Juros	313
Figura 71 – Leitura das frações decimais	314
Figura 72 – Divisão de inteiro por fração	315
Figura 73 – Critérios de divisibilidade	316
Figura 74 – Regra de três simples direta	317
Figura 75 – Redução das frações ao mesmo denominador	318
Figura 76 – Determinação do menor múltiplo comum	319
Figura 77 – Raiz quadrada	320
Figura 78 – Frações decimais e unidades de medida	321
Figura 79 – Simplificação de frações e unidades de medida de tempo	322
Figura 80 – A operação de divisão associada com a média	322
Figura 81 – Medidas de comprimento e a Geografia	323
Figura 82 – Calculando velocidades	323
Figura 83 – Matemática contextualizada com outras áreas do conhecimento	324
Figura 84 – Conhecimentos matemáticos e datas históricas	324
Figura 85 – O termômetro clínico	325
Figura 86 – Operações de venda e de compra	325
Figura 87 – Estudando frações com queijos	326
Figura 88 – Problemas sobre lucros e perdas	326
Figura 89 – Preenchendo documentos de dívidas, notas promissórias e duplicatas	327
Figura 90 – Multiplicação de números decimais	328
Figura 91 – Múltiplos de 2	328
Figura 92 – Conhecimentos sobre lucro	329
Figura 93 – Retomando os significados de dobro, triplo e metade	329
Figura 94 – Preço da banha	329
Figura 95 – Produtos secos e molhados	330
Figura 96 – Resolvendo problemas	330
Figura 97 – Identificando o erro cometido	331

Figura 98 – Relações entre grandezas	331
Figura 99 – Exercícios de repetição e de memorização	332
Figura 100 – Porcentagem oralmente	332
Figura 101 – Calculando a taxa de lucro ou de prejuízo oralmente	333
Figura 102 – Problemas sobre regra de três simples	334
Figura 103 – Problemas envolvendo juros	334
Figura 104 – Problemas sobre geometria	335
Figura 105 – Metrologia	336
Figura 106 – Modo de se obter os números primos até 100	337
Figura 107 – Representação confusa de gramas e de mililitros	338
Figura 108 – Problemas com enunciados incompletos	338
Figura 109 – Fórmula para cálculo do juro	339
Figura 110 – O círculo	339
Figura 111 – Medidas de “peso”	340
Figura 112 – Erro na definição de números primos	340
Figura 113 – Erro na definição de taxa de juros	341
Figura 114 – Volume incorreto de um tronco de cone	341
Figura 115 – Medidas de volume	342
Figura 116 – Relações entre unidades de medida	342
Figura 117 – Notas de compras	343
Figura 118 – Tabuada de numeração	344
Figura 119 – Área de um trapézio e de um triângulo	344
Figura 120 – Folha de rosto da Segunda Aritmética	345
Figura 121 – Quadro valor lugar	346
Figura 122 – Estudo das frações $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$	347
Figura 123 – Somando cruzeiros e centavos	347
Figura 124 – Unidades de medida de tempo e a multiplicação	348
Figura 125 – Sistema monetário	349
Figura 126 – Quadro de horários	349
Figura 127 – Estudando números fracionários	350
Figura 128 – Centenas, dezenas e unidades	351
Figura 129 – Multiplicação por 2 e por 10	352

Figura 130 – Multiplicação com dezenas e unidades	352
Figura 131 – Cálculos com dúzias e arrobas	353
Figura 132 – Calculando o troco	353
Figura 133 – Divisão por 2 e por 3	354
Figura 134 – Divisão por 10	355
Figura 135 – Prova real da adição	355
Figura 136 – A semana e a multiplicação por 7	356
Figura 137 – Problemas envolvendo leituras	356
Figura 138 – Matemática e velocidade	357
Figura 139 – Matemática e reflorestamento	357
Figura 140 – Compras na livraria	358
Figura 141 – Enviando cartas pelo correio	358
Figura 142 – Compras no armazém	359
Figura 143 – Gastos familiares	359
Figura 144 – Sistema monetário e operações básicas de cálculo	360
Figura 145 – Atividades sobre a numeração romana	361
Figura 146 – Horário de culto aos domingos	361
Figura 147 – Cálculos envolvendo horários	361
Figura 148 – Comparando somas	361
Figura 149 – Exercícios de repetição	362
Figura 150 – Fazendo as contas	362
Figura 151 – Fazendo compras	362
Figura 152 – Imaginado viagens	362
Figura 153 – Treinando campeões	363
Figura 154 – Cálculos orais e por escrito	364
Figura 155 – Estimando a metade, a quarta parte e a terça parte	364
Figura 156 – Interação aluno-aluno	365
Figura 157 – Explorando a ideia de fração com materiais concretos	365
Figura 158 – Exercícios com consulta ao almanaque	366
Figura 159 – Atividades com selos	366
Figura 160 – Medidas com régua	366
Figura 161 – Construindo um relógio de papelão	367
Figura 162 – Problemas sobre divisão	367

Figura 163 – Problemas mistos	368
Figura 164 – Problemas relacionados ao mercadinho de frutas	368
Figura 165 – Problemas sobre adição e subtração	369
Figura 166 – Numeração romana	369
Figura 167 – Quadrados mágicos	370
Figura 168 – Curiosidade matemática sobre os meses	371
Figura 169 – Ferrar cavalos e operações matemáticas	373
Figura 170 – Quantidade de sacas de produtos agrícolas	373
Figura 171 – Problemas mistos sem perguntas	374
Figura 172 – Representação incorreta de horas	374
Figura 173 – O mês de fevereiro	375
Figura 174 – Modo de dividir 52 por 3	375
Figura 175 – Compras no Bazar Gaúcho	376
Figura 176 – Estudando o metro	377
Figura 177 – Conhecendo as horas	377
Figura 178 – Folha de rosto da Segunda Aritmética de 1948	378
Figura 179 – Multiplicar e dividir	379
Figura 180 – Contar, escrever e ler os números até 10000	380
Figura 181 – Estudo dos números além de 10000	380
Figura 182 – Expressões numéricas oralmente	381
Figura 183 – Estudando frações	381
Figura 184 – Multiplicação com números decimais	382
Figura 185 – Desenho em escala	382
Figura 186 – Exercícios envolvendo unidades de medida	383
Figura 187 – O sistema monetário	383
Figura 188 – Fazendo escrituração	384
Figura 189 – Estudo de centenas e dezenas	385
Figura 190 – Estudo da multiplicação	386
Figura 191 – Multiplicação com dezenas mistas	386
Figura 192 – Somar e diminuir centenas mistas	387
Figura 193 – Fazendo divisões com milhares	388
Figura 194 – Fazendo contas com vantagem	388
Figura 195 – Adições e subtrações dentro da mesma centena	389

Figura 196 – Subtrações com decomposição do subtraendo	389
Figura 197 – Multiplicar e dividir por dezenas mistas	390
Figura 198 – Prova real da adição e da subtração	391
Figura 199 – Algoritmo da divisão	392
Figura 200 – Prova real da multiplicação	392
Figura 201 – Prova real da divisão e divisão com números decimais	393
Figura 202 – Divisão e conhecimentos de geometria	394
Figura 203 – Escala métrica e frações	394
Figura 204 – Matemática e Religião	394
Figura 205 – Fazendo viagens pelo RS	395
Figura 206 – Matemática e a prática da leitura	395
Figura 207 – Matemática e História do Brasil	396
Figura 208 – Exercício de leitura	396
Figura 209 – Dimensões de hortas	397
Figura 210 – Fazendo notas de compras	397
Figura 211 – Contribuição para a caixa da comunidade	397
Figura 212 – Matemática, profissões e consumo familiar	398
Figura 213 – Operações comerciais	398
Figura 214 – Conteúdos já estudados sobre números naturais	399
Figura 215 – Conteúdos já estudados sobre números fracionários	399
Figura 216 – Conteúdos já estudados sobre escalas e áreas	400
Figura 217 – Datas de nascimento	400
Figura 218 – Pesquisando no almanaque	400
Figura 219 – Fazendo contas diferentes	401
Figura 220 – Sequências numéricas	401
Figura 221 – Respostas dos exercícios 11 e 12	402
Figura 222 – Resolvendo problemas sobre anúncios	402
Figura 223 – Cálculos com horários	403
Figura 224 – Raciocínio lógico	403
Figura 225 – Fazendo medidas e desenhos em escala	403
Figura 226 – Resolvendo expressões numéricas mentalmente	404
Figura 227 – Somando e diminuindo oralmente	404
Figura 228 – Multiplicar por 10 ou por 100 oralmente	404

Figura 229 – Medidas de objetos	405
Figura 230 – Atividade prática no pátio da escola	405
Figura 231 – Problemas sobre as quatro operações	406
Figura 232 – Compras e vendas	406
Figura 233 – Problemas diversos	407
Figura 234 – Números romanos	407
Figura 235 – Charadas em quadrados mágicos	408
Figura 236 – Conta curiosa	408
Figura 237 – Contas sem enunciado	409
Figura 238 – Problemas sem pergunta	410
Figura 239 – Erro de cálculo e informações incompletas	410
Figura 240 – Erro na representação de dezenas	411
Figura 241 – Erro de informação	411
Figura 242 – Informação incompleta	411
Figura 243 – Multiplicação com erros	412
Figura 244 – Medidas de “peso”	412
Figura 245 – Unidades de medida de comprimento	413
Figura 246 – Unidades de medida de massa	413
Figura 247 – Representando frações	414
Figura 248 – Planta de uma casa em escala	415
Figura 249 – Estudando medidas de massa	416
Figura 250 – Equivalência de frações	416
Figura 251 – Capa da Terceira Aritmética da Série Concórdia	417
Figura 252 – Diferenças no uso da língua materna e do sistema monetário	418
Figura 253 – Câmbio de moedas dos principais países	419
Figura 254 – Escrita de decimais com unidades de medida	420
Figura 255 – Simbologia usada para representar unidades de medida	420
Figura 256 – Utilizando o almanaque	421
Figura 257 – Erro na relação entre medidas de superfície	421
Figura 258 – Fazendo a grande tabuada rapidamente	429
Figura 259 – Multiplicação curiosa com o número 37	430
Figura 260 – O número 37	431
Figura 261 – O desafio do caracol	431

Figura 262 – A cruz partida	432
Figura 263 – Solução do desafio da cruz partida	432
Figura 264 – Multiplicação de números com algarismo das dezenas iguais	433
Figura 265 – Adivinhando o número	434
Figura 266 – Quadrado de aritmética	434
Figura 267 – Quadrado mágico com letras	435
Figura 268 – Respostas das charadas da edição anterior	435
Figura 269 – Solução do quadrado mágico com letras	436
Figura 270 – A história das duas faturas	436
Figura 271 – Uma lição útil	437
Figura 272 – Adivinhações	438
Figura 273 – Os números significam letras	438
Figura 274 – Enigmas	439
Figura 275 – Resposta dos enigmas	439
Figura 276 – Problemas	440
Figura 277 – Charadas de aritmética	440
Figura 278 – Soluções das charadas de aritmética	440
Figura 279 – Curiosidade matemática	441
Figura 280 – Outra curiosidade matemática	441
Figura 281 – Uma habilidade que se faz com um livro	442
Figura 282 – Novas charadas	443
Figura 283 – Multiplicar por 11	443
Figura 284 – Curiosidades numéricas	444
Figura 285 – O número 40 e a Bíblia	445
Figura 286 – O matemático Gauss	445
Figura 287 – Aritmética cristã	446
Figura 288 – Para adivinhar	446
Figura 289 – Aritmética prática	447
Figura 290 – Herança indivisível	447

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Unidades de análise e respectivas categorias	62
Quadro 02 – Estatística do Recém Fundado Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri ..	148
Quadro 03 – Estatística Geral do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri	149
Quadro 04 – Dados financeiros das congregações luteranas no RS	176
Quadro 05 – Princípios didáticos relacionados com aluno, conteúdo e professor	211
Quadro 06 – Unidade de análise conteúdos	422
Quadro 07 – Unidade de análise aspectos pedagógicos	423
Quadro 08 – Unidade de análise processo de ensino e aprendizagem	424
Quadro 09 – Unidade de análise recursos didáticos	425
Quadro 10 – Unidade de análise linguagem e aspectos gráfico-editoriais	426

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	26
1.1 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO	26
1.2 A PESQUISA HISTÓRICA	32
1.3 A PESQUISA HISTÓRICA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	38
1.4 AS DISCIPLINAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PESQUISA HISTÓRICA	41
1.5 A CULTURA ESCOLAR	46
1.6 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE INFORMAÇÕES HISTÓRICAS	49
1.7 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	56
2 A COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO RS	64
2.1 A VINDA DOS IMIGRANTES ALEMÃES NO RS	64
2.2 OS PRIMEIROS PASSOS DOS IMIGRANTES ALEMÃES NO RS	71
2.3 A COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO RS DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	95
3 A IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL NO RS E AS ESCOLAS	118
3.1 A ORIGEM DA IGREJA LUTERANA – SÍNODO DE MISSOURI	118
3.2 OS PRIMEIROS PASSOS DO SÍNODO DE MISSOURI NO RS	121
3.3 A FUNDAÇÃO DE UM INSTITUTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PASTORES	139
3.4 A FUNDAÇÃO DO DISTRITO BRASILEIRO DO SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO ALEMÃO DE MISSOURI	143
3.5 A TRANSFERÊNCIA DO INSTITUTO PARA PORTO ALEGRE	150
3.6 A EXPANSÃO DO DISTRITO BRASILEIRO DO SÍNODO DE MISSOURI	154
3.7 O DISTRITO BRASILEIRO DE MISSOURI E A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL	156
3.8 A CRIAÇÃO DO SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO DO BRASIL	162

3.9 O SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO DO BRASIL E A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO	166
3.10 O SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO DO BRASIL E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	169
3.11 A RELAÇÃO ENTRE O SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO DO BRASIL E O SÍNODO RIO-GRANDENSE	174
4 O CONTEXTO ESCOLAR TEUTO-BRASILEIRO	183
4.1 AS ORIGENS DA QUESTÃO ESCOLAR ENTRE OS TEUTO-BRASILEIROS	184
4.2 A SITUAÇÃO ESCOLAR NO INÍCIO DA COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO RS	185
4.3 A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS	198
4.4 O CURRÍCULO DA ESCOLA TEUTO BRASILEIRA	206
4.5 O MATERIAL DIDÁTICO	213
4.6 AS ESCOLAS PAROQUIAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	217
5 O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS EVANGÉLICAS LUTERANAS NO RS	251
5.1 A MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PAROQUIAIS	251
5.2 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA UTILIZADOS NAS ESCOLAS EVANGÉLICAS LUTERANAS NO RS	277
5.2.1 Análise da Primeira Aritmética – Série Ordem e Progresso	278
5.2.2 Análise da Terceira Arithmetica – Série Ordem e Progresso	302
5.2.3 Análise da Segunda Aritmética – Série Concórdia	345
5.2.4 Análise da Segunda Aritmética – Série Concórdia (1948)	378
5.2.5 Análise da Terceira Aritmética – Série Concórdia	417
5.2.6 Sistematização da análise categorial por unidade de análise	421
5.3 A MATEMÁTICA PRESENTE EM PERIÓDICOS DA IELB	427
APONTAMENTOS REFLEXIVOS E DESDOBRAMENTOS FUTUROS	449
REFERÊNCIAS	458

INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas/RS, iniciou em julho de 2000, quando ingressei, por transferência, no Curso de Licenciatura em Matemática, vindo do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS, onde cursava Ciências Exatas desde 1997. A colação de grau aconteceu em janeiro de 2003, embora desde março de 1999 eu já atuasse como professor de Matemática, Física e Química no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do município de Bom Retiro do Sul/RS.

Na sequência, realizei o curso de Especialização em Pedagogia Gestora - Orientação, Supervisão e Administração Escolar, na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA), Xaxim/SC, ofertado em Bom Retiro do Sul/RS. A monografia apresentada foi: “As dificuldades de aprendizagem em Matemática na 1ª série do Ensino Médio”, orientada pela professora Michelle Selig.

Em 2006 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) da ULBRA Canoas, defendendo, em março de 2008, a dissertação de mestrado intitulada “As interações durante as aulas de Matemática de uma turma de 2ª série do ensino Médio do Colégio Estadual Jacob de Bom Retiro do Sul/RS”, com foco no interacionismo simbólico, sob a orientação do Dr. Arno Bayer.

Além de atuar como professor e gestor na Educação Básica, em 2009 assumi o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura de Bom Retiro do Sul, permanecendo na função por quatro anos. No ano de 2010 também iniciei as atividades docentes no Ensino Superior, ministrando aulas de Matemática Básica, Matemática Financeira e Estatística nos cursos da Faculdade La Salle, Estrela/RS.

Em 2011 retornei ao PPGECIM, ingressando no curso de Doutorado. E, como a imigração alemã no Brasil tem permitido variadas leituras e interpretações, no que tange a abordagens históricas, preservação da memória, estudos socioeconômicos, investigações genealógicas e teológicas, pesquisas sobre o sistema educacional e estudos diversos, o professor e orientador, Dr. Arno Bayer, sugeriu a temática desta investigação, a qual contempla o segmento escolas, sendo que uma delas posteriormente deu origem à ULBRA. Particularmente, a temática me despertou curiosidade, pois minha família é de origem alemã e ainda preserva a cultura de falar um dialeto alemão. Além disto, sempre me interessei por

temáticas relacionadas ao ensino da Matemática, o que se tornou mais intenso a partir do momento em que comecei a atuar na formação continuada de professores de Matemática.

Ainda em 2013, ingressei na rede federal de ensino, atuando como docente no Curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus Ibirubá/RS, dedicando-me, em especial, às disciplinas de História da Matemática, Práticas de Ensino da Matemática, Geometria Analítica, Variáveis Complexas e Análise Matemática. Como o Câmpus ficava distante dos meus familiares e da ULBRA, em julho de 2014 ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – Câmpus Lajeado/RS, atuando como professor de Matemática Aplicada, Matemática Financeira e Estatística no curso Técnico em Administração e coordenador dos cursos Técnicos em Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Secretaria Escolar. Também desenvolvo o projeto de extensão “Resolução de problemas matemáticos na formação continuada de professores da Educação Básica do Vale do Taquari/RS”, ministrando dois cursos de 40 horas cada, um com enfoque na resolução de problemas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e outro abordando a resolução de problemas no Ensino Médio.

No final de 2013, o orientador Dr. Arno Bayer submeteu o projeto de pesquisa denominado “Interculturalidade e Educação Matemática” a um edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), sendo este contemplado no Programa de Internacionalização da Pós-Graduação. Com isto, no período de maio de 2014 a abril de 2015, foi desenvolvida uma pesquisa conjunta entre a ULBRA e a Pädagogische Hochschule Karlsruhe (PH Karlsruhe) da Alemanha, com foco na Educação Matemática e questões culturais. A equipe de trabalho do referido projeto foi composta por: Dr. Arno Bayer – coordenador (ULBRA - Brasil), Dr. Thomas Borys (PH Karlsruhe – Alemanha), Dr. Mutfried Hartmann (PH Karlsruhe – Alemanha) e os doutorandos Malcus Cassiano Kuhn e Sílvia Luiz Brito Martins (ULBRA – Brasil). Por meio do projeto, foi possível a estada de 20 dias na Alemanha, no primeiro semestre de 2014, que permitiu minha participação em diversas atividades de ensino e de pesquisa na PH Karlsruhe, bem como um maior conhecimento da cultura alemã. Essa experiência educacional na Alemanha também contribuiu para a escrita da presente tese, especialmente no que diz respeito às questões relacionadas à colonização alemã no Rio Grande do Sul e ao contexto educacional teuto-brasileiro.

Dessa forma, por aproximadamente cinco anos, desenvolve-se¹ a pesquisa sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul no período de 1900 a 1950. O tema está inserido na História da Educação Matemática no Rio Grande do Sul, contemplando os imigrantes alemães e seus descendentes de nosso Estado. A justificativa para a realização desta pesquisa decorre da necessidade de levantamentos mais específicos e com bases empíricas suficientemente articuladas sobre o processo de Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul. De acordo com Lemke (2001), mais recentemente, foram registradas as abordagens que interligam as escolas em regiões de colonização alemã no Brasil, seus materiais didáticos e seus conteúdos curriculares.

Neste estudo foi considerado que a atual população brasileira se caracteriza por uma mistura étnica e cultural. Segundo Mauro (2005), as diferentes correntes migratórias, além de contribuírem para formação do povo e da cultura brasileira, influenciaram significativamente no desenvolvimento do país. Alguns elementos culturais dos imigrantes foram incorporados ao cotidiano dos brasileiros em algumas áreas do país, trazendo reflexos à religião, educação, arte e à música, entre outros.

Ainda conforme Mauro (2005), a primeira colonização maciça, após a tentativa feita com os açorianos ainda no século XVIII, aconteceria, no Rio Grande do Sul, a partir de 1824, quando começaram a chegar os colonos alemães. Essa primeira colonização alteraria a ocupação de espaços, povoando áreas até então desprezadas. Os colonos alemães iriam formar uma classe de pequenos proprietários e artesãos livres, em uma sociedade dividida entre senhores e escravos.

Como o governo imperial e os governos das províncias não tomaram iniciativas significativas com relação à educação nas colônias e para evitar o analfabetismo, os próprios colonos tomaram a iniciativa de fundar escolas, inicialmente comunitárias e depois particulares. Por consequência, descendentes de imigrantes foram instruídos na língua alemã e com precário conhecimento da língua oficial brasileira (SEYFERTH, 1990). Para Rambo (1996), o alemão representava, além da língua da comunicação corrente, o veículo transmissor por excelência dos valores e da tradição cultural.

De acordo com Schaden (1963), as escolas alemãs no Brasil podem ser divididas em três tipologias: as escolas alemãs propriamente ditas, surgidas, sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; as escolas comunitárias ou coloniais,

¹ Diante do caráter subjetivo da parte inicial da introdução, optou-se pelo uso do verbo na primeira pessoa do singular. A partir deste parágrafo, utiliza-se o verbo na forma impessoal.

características das zonas de fraca densidade demográfica; e as escolas mantidas por congregações religiosas alemãs.

Ainda conforme Schaden (1963), a escola teuto-brasileira, criada e mantida pelos próprios colonos, estava ligada aos professores da comunidade. O professor era membro da instituição e seu trabalho não se limitava a ministrar um programa de ensino. Cabia-lhe dirigir o coro nas reuniões de culto religioso e organizar atividades festivas ou recreativas na colônia. Não raro, era também conselheiro dos colonos nas mais variadas situações. A figura do professor representava tudo o que na comunidade se venerava, como as virtudes humanas e religiosas, os valores familiares, sociais, culturais, morais e religiosos. Rambo (1996) acrescenta que o professor era mestre-escola, líder comunitário, modelo para as crianças, os jovens e os adultos.

Até o final do século XIX, no Rio Grande do Sul, as escolas mantidas por congregações religiosas eram ligadas à Igreja Católica ou ao Sínodo Rio-Grandense (hoje Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil). A partir de 1900, o Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, Ohio e Outros Estados, hoje Igreja Evangélica Luterana do Brasil, iniciou sua missão em nosso estado, fundando congregações religiosas e escolas. O alvo do Sínodo, desde a sua fundação em 1847, nos Estados Unidos, era o de construir uma escola ao lado de cada congregação. Assim, foram surgindo as escolas paroquiais nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul, ligadas ao Sínodo de Missouri. A escola paroquial estava inserida num projeto maior dos membros comunidade, que buscavam não somente o ensino da língua materna aos seus filhos, mas também a aquisição de valores culturais, sociais e, principalmente, religiosos, através dessa instituição.

As escolas evangélicas luteranas prosperaram até que, segundo Rambo (1996), o apelo da gratuidade e a possibilidade de os alunos aprenderem melhor o português começaram a falar mais alto, para muitas famílias, do que as exortações de fidelidade à escola paroquial feita pelo Sínodo de Missouri. A partir do momento em que parte dos alunos ia para a escola pública, ficou insustentável a manutenção da escola comunitária ou paroquial; assim muitas escolas fecharam por essa razão e outras foram municipalizadas. A partir de abril de 1938, com o novo quadro político internacional, houve um impacto maior contra as escolas de imigração alemã no estado. Foi iniciada a estratégia de nacionalização compulsória. Para isso, houve uma série de decretos dos governos estadual e federal, disciplinando a licença de professores, o material didático a ser usado, tornando o idioma nacional obrigatório para a instrução e prescrevendo a intensificação da formação cívica. Nos anos de 1939 e 1940 foram

decretadas medidas mais restritivas e severas que impossibilitaram a continuidade das escolas teuto-brasileiras nos moldes em que vinham funcionando. Dessa forma, desarticulou-se um processo escolar que exatamente primava pela organicidade entre escola e realidade de vida dos alunos e da comunidade. A organicidade entre material didático, objetivos da escola e inserção ativa dos alunos nas estruturas locais, confluindo para um projeto comum, foi um dos fatores que possibilitaram uma escolarização básica para os teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, cabe a citação de alguns trabalhos já concluídos relacionados com o processo educacional em comunidades de colonização alemã no Rio Grande do Sul:

A tese de Marli Dockhorn Lemke, denominada “Os Princípios da Educação Cristã Luterana e a Gestão de Escolas Confessionais no Contexto das Ideias Pedagógicas no Sul do Brasil (1824-1997)”, defendida em 1999, na Wisconsin International University (EUA). É uma análise das tendências e abordagens pedagógicas em relação aos princípios da educação na visão de Lutero utilizando o método compreensivo de Max Weber. Da análise feita, percebe-se que os princípios cristãos continuam vivos conforme as manifestações nos discursos publicados nas principais revistas das igrejas luteranas no Brasil.

A tese de Isabel Cristina Arendt, intitulada “Representações de Germanidade, Escola e Professor no *Allgemeine Lehrerzeitung Für Rio Grande do Sul* [Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul]”, defendida em 2005, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS. A pesquisa está apoiada na história cultural e mostra que os redatores e articulistas do *Allgemeine Lehrerzeitung*, na sua maioria professores alemães alocados em escolas do meio urbano, constroem representações em torno da germanidade, da escola e do professor, gerenciando a identidade, instituindo modelos de conduta e indicando leituras para o professor atuante em escolas “alemãs-brasileiras” evangélicas.

A tese de Suzeli Mauro, denominada “Uma história da matemática escolar desenvolvida por comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX”, defendida em 2005, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP. O trabalho resultou de um estudo histórico sobre o processo de transmissão do saber matemático escolar, considerando que até a década de 1870 os imigrantes utilizaram os livros trazidos da Alemanha em suas escolas. Como os manuais não satisfaziam as necessidades brasileiras e não atendiam aos objetivos da escola, os livros didáticos e os jornais editados pelos teuto-brasileiros assumiram papel de destaque no trabalho pedagógico.

A tese de Fernanda Wanderer, intitulada “Escola e Matemática Escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã no Rio Grande do Sul”, defendida em 2007, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS. Os aportes teóricos que sustentam a investigação são as teorizações pós-estruturalistas, na vertente vinculada a Michel Foucault, e o campo da Etnomatemática, na perspectiva de Ludwig Wittgenstein. A pesquisa aponta que a matemática escolar produzia modos específicos de pensar e agir na escola e na sociedade, atuando como uma tecnologia de regulação da população infantil.

A dissertação de Patrícia Weiduschadt, denominada “O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar”, aprovada em 2007, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas/RS. De acordo com a pesquisa, o Sínodo de Missouri buscou implantar um projeto escolar e religioso diferenciado, com uma formação doutrinária luterana ortodoxa. Por isso, justifica-se a necessidade de formar pastores e professores, qualificando-os no trabalho religioso e escolar. No intuito de revelar aspectos da formação de uma identidade, analisa a representação do Sínodo como a “verdadeira Igreja Luterana”.

A tese de Patrícia Weiduschadt, intitulada “A revista ‘O Pequeno Luterano’ e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931-1966)”, defendida em 2012, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS. A análise de dados está alicerçada em Roger Chartier e Michel de Certeau. A pesquisa sustenta que O Pequeno Luterano adota o *locus* da escola paroquial, e posteriormente da escola dominical, para sua legitimação por décadas. Embora predominassem os conteúdos religiosos e doutrinários sobre os conteúdos lúdicos, o periódico era usado nos processos de educação formal, não como material didático planejado, e sim como um veículo de leitura, continuamente legitimado pelos professores e pastores.

Diante desse panorama, o problema do presente estudo é verificar qual Matemática era ensinada nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX. Uma temática, até então, ainda não investigada. A pesquisa é uma historiografia sobre o ensino da Matemática local com enfoque global, cujas potencialidades históricas fazem emergir os métodos de ensino da Matemática praticados na região sul, mas que fortemente caracterizam as influências desses métodos em todo o país, bem como suas implicações na constituição de uma cultura professoral relacionada à Matemática abordada na pesquisa. Na busca de respostas para tal problemática, o trabalho foi estruturado em cinco

capítulos, além dos apontamentos reflexivos e desdobramentos futuros, conforme descrito a seguir:

O capítulo 1 apresenta o cenário da investigação e traz um estudo do referencial metodológico, estando apoiado em autores que escrevem sobre: a Pesquisa Histórica (CERTEAU, 1982, 1994); a Pesquisa Histórica em Educação Matemática (PESAVENTO, 1996; PROST, 1996; VALENTE, 2007); as Disciplinas Escolares no contexto da Pesquisa Histórica (CHERVEL, 1990); a Cultura Escolar (JULIA, 2001); o Livro Didático como fonte de informações históricas (BITTENCOURT, 2008; CHARTIER, 1990; CHOPPIN, 2002, 2004; SILVA DA SILVA, 2000); e, principalmente, na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Ao final deste capítulo é apresentado um quadro com cinco unidades de análise e suas respectivas categorias, o qual permitiu a visualização e a análise dos cinco livros didáticos de Matemática, editados e publicados pela Casa Publicadora Concórdia. O referido instrumento de análise foi construído a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011) e de adaptações do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 2 é abordada a trajetória histórica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, sendo destacadas as causas da imigração para o Brasil; a chegada dos imigrantes alemães ao nosso estado a partir de 1824; e os passos da colonização até o final da primeira metade do século XX. O aporte teórico está fundamentado nos estudos realizados por Carlos Henrique Hunsche (1975; 1981); Emílio Willems (1940; 1980); Jean Roche (1969) e outros pesquisadores que contribuíram para escrever a história da colonização alemã no Rio Grande do Sul.

O capítulo 3 apresenta a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil no Rio Grande do Sul, no período de 1900 a 1950. São abordados: a origem da Igreja Luterana – Sínodo de Missouri; os primeiros passos do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul; a fundação de um instituto para a formação de professores e pastores; a fundação do Distrito Brasileiro do Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri; a transferência do Instituto para Porto Alegre; a expansão do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri; o Distrito Brasileiro de Missouri e a Primeira Guerra Mundial; a criação do Sínodo Evangélico Luterano do Brasil; o Sínodo Evangélico Luterano do Brasil e a Campanha de Nacionalização; o Sínodo Evangélico Luterano do Brasil e a Segunda Guerra Mundial; a relação entre o Sínodo Evangélico Luterano do Brasil e o Sínodo Rio-Grandense. Para escrever sobre a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) no Rio Grande do Sul e suas escolas paroquiais,

foram buscados referenciais como: Carlos H. Warth (1979), Mário L. Rehfeldt (2003) e Walter O. Steyer (1999).

O capítulo 4 aborda o contexto das escolas teuto-brasileiras em nosso estado, com destaque para as origens da questão escolar entre os teuto-brasileiros; a situação escolar no início da colonização alemã no Rio Grande do Sul; a Campanha de Nacionalização das escolas; o currículo da escola teuto-brasileira; o material didático; as escolas paroquiais e a formação dos professores. Está fundamentado em estudos realizados por diferentes pesquisadores, como Arthur Blásio Rambo (1994; 1996); Jean Roche (1969); Lúcio Kreutz (1991; 1994); Marli Dockhorn Lemke (2001); Patrícia Weiduschadt (2007; 2012); Paulo Buss (2005; 2006); entre outros.

O capítulo 5 apresenta a discussão sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas em nosso estado, no período de 1900 a 1950. A partir dos referenciais teóricos e metodológicos construídos e de entrevistas realizadas com pessoas que tiveram envolvimento significativo com as escolas luteranas no período investigado, foi feita a abordagem de orientações didáticas para o ensino da Matemática e do programa de cálculo nas escolas paroquiais. Além disto, foi realizada a análise de cinco livros didáticos localizados, editados pela Casa Publicadora Concórdia, a saber: a Primeira Aritmética da Série Ordem e Progresso; a Terceira Arithmetica da Série Ordem e Progresso, duas edições da Segunda Aritmética da Série Concórdia e a Terceira Aritmética também da Série Concórdia. Esta análise foi realizada a partir do instrumento com unidades de análise e respectivas categorias, apresentado no Quadro 01 do primeiro capítulo. Por fim, foram pesquisadas as contribuições de periódicos da Igreja Luterana para o Ensino da Matemática nas escolas paroquiais luteranas.

Após o capítulo 5 são apresentados apontamentos reflexivos e desdobramentos futuros da tese sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX.

1 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O tema desta investigação se insere na História da Educação Matemática no Rio Grande do Sul, no âmbito das Escolas Evangélicas Luteranas do Brasil, no período de 1900 a 1950. Trata-se de um estudo que contempla os imigrantes alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul e focaliza o ensino da Matemática nas escolas paroquiais luteranas.

Segundo Chartier (1990), uma questão desafiadora para a história cultural é o uso que as pessoas fazem dos objetos que lhes são distribuídos ou dos modelos que lhes são impostos, uma vez que há sempre uma prática diferenciada na apropriação dos objetos colocados em circulação. No dizer do autor, é importante compreender as práticas escolares como dispositivos de transformação material de outras práticas culturais e seus produtos.

Assim, o referencial metodológico desta pesquisa se apoia em autores que dissertam sobre a Pesquisa Histórica (CERTEAU, 1982, 1994); a Pesquisa Histórica em Educação Matemática (PESAVENTO, 1996; PROST, 1996; VALENTE, 2007); a história das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990); a Cultura Escolar (JULIA, 2001); o Livro Didático como fonte de informações históricas (BITTENCOURT, 2008; CHARTIER, 1990; CHOPPIN, 2002, 2004; SILVA DA SILVA, 2000); e, principalmente, na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para estudo dos livros didáticos de Matemática utilizados nas escolas paroquiais luteranas.

Nas seções seguintes, faz-se um aprofundamento do referencial metodológico adotado. Antes, porém, na seção 1.1, descrevem-se os passos desta investigação.

1.1 O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

Para abordar a temática de pesquisa se construiu um aporte metodológico baseado na Pesquisa Histórica (CERTEAU, 1982, 1994), o qual define o fazer histórico como uma produção baseada na construção e na desconstrução, uma prática que faz parte do cotidiano da operação historiográfica. Então, dirige-se o olhar para a Pesquisa Histórica em Educação Matemática (PESAVENTO, 1996; PROST, 1996; VALENTE, 2007). Conforme Pesavento (1996), o historiador vai resgatar o passado a partir das fontes às quais tem acesso e construir

a sua própria versão, registrando sensibilidades passadas. De acordo com Prost (1996), o trabalho do historiador consiste em construir os fatos históricos a partir de suas interrogações e dos traços deixados no presente pelo passado. Para Valente (2007), realizar o estudo histórico da matemática escolar, praticada no interior das escolas, exige que se considerem os traços que permitem o seu estudo, como por exemplo, os livros didáticos.

No estudo histórico da matemática escolar são consideradas as Disciplinas Escolares no contexto da Pesquisa Histórica, por meio de Chervel (1990). Para Chervel (1990) cabe à história das disciplinas escolares o encargo do estudo histórico da cultura escolar recebida pelos alunos, buscando-se a totalidade de elementos que dão conta da eficácia do ensino e da transformação efetiva dos aprendizes. Para a compreensão dos elementos que participam da produção/elaboração/constituição dos saberes escolares e, em particular, da matemática escolar e sua história, faz-se necessária a busca do conceito de cultura escolar.

Julia (2001) define a cultura escolar como um conjunto de normas que estabelecem conhecimentos a ensinar e condutas a inspirar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, sugerindo a abertura da “caixa preta” da escola para se compreender o que ocorre nesse espaço particular. Então, o estudo da cultura escolar instiga a busca pelas normas e finalidades que regem a escola, a avaliação do papel desempenhado pelo professor e a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Entre os elementos que integram a cultura escolar estão os livros didáticos, esses últimos abordados por autores como Bittencourt (2008), Chartier (1990), Choppin (2002, 2004) e Silva da Silva (2000). Para Bittencourt (2008), o livro escolar se torna instrumento de controle sobre o ensino, pois os conteúdos que devem fazer parte do repertório escolar estão explícitos nas páginas dos livros didáticos. Por consequência, possui a característica de produto a ser consumido em tempo breve, de acordo com os ritmos das reformas curriculares. Chartier (1990) considera o livro didático como um objeto material usado para circulação de ideias que traduzem valores e comportamentos que se deseja que sejam ensinados. Silva da Silva (2000) complementa que o livro didático é um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Choppin (2004) escreve que o livro didático está inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se na esfera do simbólico. Por isso, é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e conservação para as futuras gerações. O mesmo autor considera que

a análise de conteúdo dos livros de aritmética remete a certa imagem da sociedade, ou difunde uma mensagem ideológica ou moralizante.

Para a análise dos livros didáticos de Matemática nesta pesquisa busca-se na análise de conteúdo de Bardin (2011) o suporte para discussão dos dados extraídos desses manuais de Matemática produzidos para as Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, Bardin (2011) considera a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, o método da análise de conteúdo se inicia com a pré-análise, na qual se escolhem os documentos, formulam-se hipóteses e objetivos para a pesquisa e se elaboram indicadores que fundamentam a interpretação final. Após, desenvolve-se a exploração do material, na qual se aplicam técnicas específicas de acordo com os objetivos traçados e, por fim, realiza-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, para atingir o propósito desta investigação, a metodologia utilizada assume um caráter qualitativo, embasado em pesquisa documental e em fontes orais. Tendo como objeto de pesquisa as trajetórias da Matemática ensinada nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX, estabeleceu-se como objetivo geral investigar as trajetórias do Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, no período de 1900 a 1950, a partir dos livros didáticos e periódicos utilizados na época. Ainda foram construídos os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar a estrutura e o funcionamento das escolas Evangélicas Luteranas do Brasil influenciadas pela colonização alemã no Rio Grande do Sul;
- b) pesquisar sobre a formação dos professores que lecionavam nas escolas Evangélicas Luteranas do Brasil no início da colonização alemã no Rio Grande do Sul;
- c) analisar as orientações didáticas para o ensino da Matemática nas escolas Evangélicas Luteranas do Brasil em regiões de imigração alemã no Rio Grande do Sul;
- d) estudar os livros didáticos de Matemática, editados pela Casa Publicadora Concórdia e utilizados por professores e alunos nas escolas Evangélicas Luteranas do Brasil de comunidades alemãs no Rio Grande do Sul, por meio de cinco unidades de análise e trinta categorias;
- e) investigar a Matemática presente em periódicos editados para crianças, publicados pela Casa Publicadora Concórdia e utilizados de forma complementar por professores e

alunos nas escolas Evangélicas Luteranas do Brasil de comunidades alemãs no Rio Grande do Sul.

Na busca de materiais que pudessem contribuir para a escrita da tese, foram visitados estabelecimentos de ensino que tiveram sua origem como escolas paroquiais luteranas na primeira metade do século XX, em Porto Alegre/RS e em Nova Petrópolis/RS, no entanto, não foram encontrados documentos ou materiais didáticos do período especificado. O percurso de investigação ainda incluiu visitas ao Museu Histórico Visconde de São Leopoldo (cidade berço da colonização alemã no estado), ao Parque Aldeia do Imigrante de Nova Petrópolis, ao Seminário Concórdia de São Leopoldo, à Editora Concórdia de Porto Alegre, a bibliotecas de universidades gaúchas e ao Instituto Histórico da Igreja Evangélica do Brasil, localizado em Porto Alegre.

Para escrever sobre a estrutura e o funcionamento das escolas Evangélicas Luteranas do Brasil influenciadas pela colonização alemã no Rio Grande do Sul, bem como sobre a formação dos professores que lecionavam nestas escolas paroquiais, buscou-se referenciais como Buss (2005; 2006); Lemke (2001); Rehfeldt (2003); Steyer (1999); Warth (1979) e Weiduschadt (2007; 2012).

Como não se localizaram diários de classe e cadernos de alunos de Escolas Evangélicas Luteranas até 1950, para investigar as orientações didáticas para o ensino da Matemática nas escolas Evangélicas Luteranas do Brasil em regiões de imigração alemã no Rio Grande do Sul, o material analisado se restringiu a orientações didáticas encontradas em livros e em periódicos ligados à Igreja Luterana, conforme descrito na seção 5.1 deste estudo. Ressalta-se que a maior parte desses materiais analisados foi encontrada no Instituto Histórico da IELB em Porto Alegre/RS.

Foram analisados cinco livros didáticos de Matemática editados pela Casa Publicadora Concórdia, a qual publicou o material didático específico para as escolas paroquiais luteranas. Para as aulas de Matemática, foram publicadas duas séries: a Série Ordem e Progresso, provavelmente na década de 1930, pela divulgação feita na revista *Unsere Schule*; e a Série Concórdia, lançada na década de 1940, conforme os exemplares encontrados no Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil em Porto Alegre. Com base nessa documentação, acredita-se que cada série tenha sido composta pela Primeira Aritmética, Segunda Aritmética e Terceira Aritmética. Da Série Ordem e Progresso, foram localizadas somente a Primeira Aritmética e a Terceira Arithmetica; ao passo que, da Série Concórdia, foram encontradas duas edições da Segunda Aritmética e uma edição da Terceira

Aritmética. Portanto, não foram localizadas a Segunda Aritmética da Série Ordem e Progresso e a Primeira Aritmética da Série Concórdia. Ressalta-se que algumas páginas dos livros analisados não se encontram em bom estado de conservação, prejudicando sua visualização e análise.

Para a investigação desses livros didáticos de Matemática se utilizou um instrumento com cinco unidades de análise e trinta categorias, construído a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011) e de adaptações do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa análise foi aplicada em cada livro didático com base nas unidades de análise adotadas, evidenciando-se cada categoria página por página de cada livro. Foram selecionados os excertos mais importantes em cada categoria para análise de acordo com o referencial teórico e metodológico construído, conforme apresentado nas seções 5.2.1 a 5.2.5 desta pesquisa.

Após o estudo individual dos cinco livros didáticos, passou-se à sistematização da análise categorial desses por unidade de análise, conforme descrito na seção 5.2.6 deste trabalho. Tal sistematização foi organizada em cinco quadros, por unidade de análise, registrando-se as evidências de cada categoria nos livros, de acordo com o seguinte critério: não – quando a categoria não foi observada no livro; em parte – quando foram observadas até cinco evidências da categoria no livro; sim – quando foram observadas mais de cinco evidências da categoria no livro. A partir disto, elaboraram-se as primeiras reflexões sobre a Matemática ensinada nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX.

Ainda se investigaram dois periódicos editados pela Igreja Evangélica Luterana para as crianças: o “*Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*” (Jornal para crianças da Igreja Evangélica Luterana da América do Sul), publicado desde 1931 e em alemão gótico, e “O Pequeno Luterano”, editado em português a partir de 1939, em substituição ao *Kinderblatt*. Para tanto, realizaram-se visitas ao Instituto Histórico da IELB em Porto Alegre, onde todos os exemplares do período investigado foram encontrados, pesquisando-se edição por edição. Como estes periódicos eram usados de forma complementar ao ensino formal nas escolas paroquiais da IELB, as atividades matemáticas encontradas foram fotografadas para posterior análise com base no referencial construído. Acrescenta-se que para a análise dos excertos destacados do *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, inicialmente, foi realizada a tradução do alemão gótico para o português. Registra-se ainda que existem

exemplares dos periódicos analisados que não estão em bom estado de conservação, por isso, alguns excertos apresentados na seção 5.3 desta pesquisa não apresentam boa qualidade.

A investigação foi complementada por fontes orais, com o propósito de obter respostas ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Foram entrevistados cinco ex-alunos de escolas paroquiais da IELB, que vivenciaram parte do período desta investigação, sendo que quatro se tornaram professores posteriormente e, um deles, também pastor. Para nortear as entrevistas foi elaborado um roteiro flexível de perguntas com o objetivo de constituir, para posterior análise, um *corpus* de pesquisa referente às escolas paroquiais e de forma especial, ao ensino da Matemática nessas escolas. Então, no decorrer de 2013 e 2014 foram entrevistados:

O professor Walter Otmar Steyer, no dia 22 de março de 2013, em Canoas/RS. Ele nasceu em 1936, em Canoas. Fez o primário, na década de 1940, na escola São Paulo de Canoas, a célula *mater* da ULBRA. A abertura de uma escola de ensino básico pela Comunidade Evangélica Luterana São Paulo (CELSP), em 1911, na cidade de Canoas, deu início à atuação da CELSP na área da educação. O professor teve sua trajetória acadêmica e profissional estreitamente vinculada aos estudos de Teologia, sua primeira formação superior, em 1958, na Faculdade de Teologia do Seminário Concórdia, em Porto Alegre. Exerceu o pastorado em Santa Catarina e, a partir de 1965, a docência nas escolas oficiais da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, chegando à função de reitor da instituição que o formou. A formação em Geografia e as especializações em Teologia fizeram com que ainda procurasse a área de História, realizando pesquisas no binômio Teologia e História, resgatando a trajetória histórica do luteranismo confessional no Sul do Brasil entre 1900 e 1904.

A professora Ilse Evers Gans, no dia 06 de setembro de 2013, em Nova Petrópolis/RS. Ela nasceu em 10 de agosto de 1929, em Nova Petrópolis. Frequentou a Escola Evangélica de Linha Brasil, interior de Nova Petrópolis, no período de 1936 a 1941. Durante o período de nacionalização, a esta escola foi imposta a denominação de Escola Emílio Meyer. Ao concluir o primário na Linha Brasil, a Sra. Ilse foi estudar em Porto Alegre, tornando-se professora em escolas paroquiais por volta de 1950. No dia da entrevista, a Sra. Ilse ainda acompanhou a visita à comunidade escolar de Linha Brasil para mostrar aspectos da escola e do contexto escolar.

O professor Walter Schüller, em Porto Alegre, no dia 09 de maio de 2014. Ele nasceu em 30 de dezembro de 1935, em Ijuí/RS. Estudou numa escola paroquial de Ijuí, no período

de 1942 a 1947. Em 1948 chegou em Porto Alegre, frequentando o Seminário Concórdia, onde se formou professor em 1957.

A Sra. Gertrudes Marta Otten Kunstmann, no dia 22 de agosto de 2014, em Porto Alegre. Ela nasceu no dia 18 de julho de 1942, em Santa Rosa/RS. Ingressou na escola paroquial de Cândido Godói, em Santa Rosa, no ano de 1949, permanecendo nesta escola por 7 anos. É casada com Paulo Udo Kunstmann, responsável pelo Instituto Histórico da Igreja Evangélica do Brasil, na capital do Rio Grande do Sul.

Leopoldo Heimann, pastor e professor, em São Leopoldo, no dia 27 de agosto de 2014. Nascido em Erechim/RS, no ano de 1933, estudou na escola paroquial do município por volta de 1940, com o professor Elicker. Logo depois, mudou-se para Marcelino Ramos/RS e passou a estudar numa escola pública. Formou-se em Teologia pelo Seminário Concórdia de Porto Alegre, em 1960. Foi pastor de congregações em Ponta Grossa/PR e na capital gaúcha. Exerceu seu ministério pastoral em muitos cargos e funções na Igreja, permanecendo até hoje como pastor, professor, diretor, secretário executivo e presidente. cursou Filosofia e Jornalismo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre. Enquanto exercia pastado na Comunidade Evangélica Luterana São Paulo de Porto Alegre, passou a atuar na Editora Concórdia como editor e, depois, como diretor. Foi diretor do Mensageiro Luterano por mais de 20 anos. Foi também Secretário Executivo de Comunicação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).

Para fazer uma contextualização teórica à pesquisa sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX, estudou-se a história da colonização alemã no Rio Grande do Sul em seus diversos aspectos, a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, o contexto escolar teuto-brasileiro e a concepção educacional luterana.

Nas seções seguintes se desenvolve o aporte metodológico desta investigação, iniciando-se pela Pesquisa Histórica.

1.2 A PESQUISA HISTÓRICA

Como o francês Certeau foi autor de inúmeras obras sobre a religião e a história, estando atento às propriedades formais do discurso histórico dentro da classe dos relatos,

fundamenta-se esta pesquisa histórica em seus estudos. Para Certeau (1982), a história como uma produção escrita tem a tripla tarefa de convocar o passado que já não está em um discurso presente, mostrar as competências do historiador (dono das fontes) e convencer o leitor.

Certeau (1982) define o fazer história, no sentido de pensar a história como uma produção. Desta forma, a prática histórica é prática científica enquanto a mesma inclui a construção de objetos de pesquisa, o uso de uma operação específica de trabalho e um processo de validação dos resultados obtidos, por uma comunidade. Cabe ao historiador construir o passado como um objeto determinado de trabalho para sua investigação, ou seja, os fatos históricos são construções do historiador a partir de suas interrogações. Levantando hipóteses e problematizando os vestígios do passado deixados no presente, o historiador procura construir um discurso elaborando respostas às questões prévias formuladas na pesquisa.

Para Certeau (1982), a história é um discurso que produz enunciados científicos, definindo-se, desta forma, a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitam controlar operações proporcionadas para a produção de objetos determinados. Produção de objetos determinados remete a construção do objeto histórico pelo historiador, já que o passado nunca é um objeto que está aí. Por operações designam as práticas próprias da tarefa do historiador (recorte e processamento das fontes, mobilização das técnicas de análises específicas, construção de hipóteses, procedimentos de verificação). Regras e controles inscrevem a história em um regime de saber compartilhado, definido por critérios de prova dotados de validade universal.

Para Certeau (1982), os métodos investigativos, dos últimos três ou quatro séculos, não cobrem a espessura nem a extensão do real. Neste sentido, boa parte do material coletado é descartado pelo pesquisador por extrapolar os limites teóricos das suas propostas de pesquisa. Contudo, estes resíduos ou conteúdos descartados tendem a ganhar, atualmente, novos significados com os procedimentos da narrativa historiográfica. Assim, o trabalho de contar, relatar e interrogar os acontecimentos ganha mais liberdade com as narrativas, o que proporciona também maior dignidade aos documentos e aos mortos, ou seja, às memórias dos sujeitos eleitos para compor o quadro de análise na investigação.

O trabalho do historiador, de acordo com Certeau (1982), não se limita a produzir documentos, textos em uma nova linguagem. Isso ocorre porque no seu fazer pesquisa há um diálogo constante do presente com o passado, e o produto desse diálogo consiste na

transformação de objetos naturais em cultura. Ou seja, o historiador incorpora a natureza à civilização.

Para Certeau (1982) a história não se reduz ao exercício de práticas e de técnicas, e sim a capacidade de interpretar as fontes. Assim, o trabalho do pesquisador consiste, sobretudo, em transformar o dado, o documento (a natureza) em texto escrito (a cultura), o que vai exigir uma formação *à priori*, uma boa dose de erudição do pesquisador. Esse tipo de trabalho é um processo no qual se artificializa a natureza, incluindo aí a natureza humana que vai modificando conforme se estabelecem conexões entre a socialização da natureza e a materialização e/ou naturalização das relações sociais.

Certeau (1982) afirma que a atividade de pesquisa histórica está inserida em um lugar, no qual de acordo com os seus interesses definirá o que pode vir a ser feito e o que não é permitido ser realizado. Através destes apontamentos, o autor nos deixa claro sobre o peso que a instituição e o lugar social dos indivíduos, possuem sobre a construção do discurso do historiador.

Em linhas gerais caberia à prática do historiador a articulação entre o natural e o cultural e a seleção de suas fontes com as quais ele pretende trabalhar. Contudo, “é importante pensar que o próprio recorte da documentação está sujeito às ações do lugar social onde o indivíduo está inserido” (CERTEAU, 1982, p. 81).

A escrita da história faz parte de uma prática social, pelos pensamentos de Certeau. Para o autor ela está controlada pelas práticas, as quais são frutos de diversos interesses do lugar social. Certeau argumenta que “a escrita acaba por fazer a história, como também por contar histórias, sendo assim de interesse ao caráter de ensinamento, para a sociedade” (CERTEAU, 1982, p. 95).

A escrita da história, na visão de Certeau, seria “a ação do conteúdo sobre a forma” (CERTEAU, 1982, p. 105). A visão se baseia na construção e desconstrução, a qual faz parte do cotidiano da operação historiográfica, na qual o conceitual vem dar um amparo à exposição do conteúdo, que é hegemônico na maioria dos textos. Logo, o texto é o lugar do discurso histórico, da delimitação de um recorte espacial e temporal, para ser analisado.

Michel de Certeau (1994), ao escrever sobre a invenção do cotidiano, lembra que, para ler e escrever a cultura ordinária é necessário reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto. Compreender o fazer do dia a dia, o mesmo de sempre, o cotidiano, exige saber como as práticas vivenciadas foram constituídas, não delegando a feitura das ações que regem o fazer de cada um a uma réplica dos exercícios de outros ou ao

espelhamento de uma cultura dita dominante. A feitura das coisas do dia a dia está constituída de um processo de fabricação e refabricação exercitado em um misto de desejos, condicionantes e intervenções que untadas passam a proporcionar o fazer de cada um, ações que muitas vezes ocorrem diferentemente do que foram planejadas, devido às relações que são vivenciadas no momento (CERTEAU, 1994).

Para Certeau (1994), o fazer cotidiano está transpassado pelo lugar de onde exercitamos. Uma situação social muda tanto o modo de trabalho quanto o tipo de discurso, que é um fato que se denuncia em todas as partes, mesmo onde se cala. O lugar não é somente o espaço físico ocupado por cada um, mas as relações estabelecidas com os entes sociais que rodeiam, agem e reagem a cada ação constituída pelos praticantes que, como diria Certeau (1994), não são meros consumidores no sentido de passivos ou dóceis perante a realidade, mas manipuladores que precisam ser estudados através dos exercícios que fazem nas vivências cotidianas. Se nesse modelo de pesquisa histórica as “pessoas comuns” ganharam centralidade, o estudo do cotidiano se tornou condição indispensável, porque é no cotidiano que, essas pessoas protagonistas da história, fazem suas escolhas, negociam, resistem às pressões conjunturais, promovem descontinuidades no processo histórico.

Por isso, o conceito de “apropriação”, sistematizado por Michel de Certeau em sua obra “A invenção do cotidiano”, adquiriu importância nos estudos históricos nas últimas décadas. Certeau (1994) investiga as ações cotidianas dos consumidores de objetos culturais e, ao dar visibilidade às táticas desenvolvidas cotidianamente pelos consumidores, revela que o consumidor, longe da passividade que correntemente lhe foi atribuída, na verdade, ao se apropriar de um bem cultural, exerce uma assimilação astuta, capaz de driblar os mais rígidos cânones de controle e condicionamento. “Nesse sentido, não se pode identificar ou qualificar o consumidor pelos produtos jornalísticos ou comerciais que ele assimila, pois há uma grande distância entre a posse e o uso desses produtos por parte de quem os adquire” (CERTEAU, 1994, p. 50).

Assim, as reflexões de Michel de Certeau servem como referencial metodológico para os estudos históricos, sobretudo na sistematização das noções de estratégias e táticas que nos estudos de Certeau sobre as práticas cotidianas, serviram como importante instrumental teórico. Noções importantes por revelarem relações de força que se tencionam na teia social, em que há uma série de produções ditadas pelos dominantes que se contrapõem com as diferentes apropriações dessas produções pelos dominados. A estratégia diz respeito às ações

daqueles que detêm o poder sobre os instrumentos de propagação de normas e regras de natureza diversa. A noção de estratégia é definida por Certeau como o:

[...] cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (CERTEAU, 1994, p. 46).

A noção de tática é utilizada por Certeau para analisar como os indivíduos se apropriam dos produtos que têm por intenção exercer variadas formas de controle sobre os sujeitos. Por meio das táticas, considerada por Certeau (1994, p. 101) como “a arte do fraco”, os consumidores são capazes de subverter as intenções inscritas nos produtos, lançando mão de usos inventivos, construção de novos sentidos, consumos astutos que tiram da figura do consumidor aquele papel de passividade, dando-lhes destaque como sujeitos históricos. É o que se pode notar nas palavras de Certeau:

As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 1994, p. 102).

O conceito de estratégias se refere a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio, “como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças – os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.” (CERTEAU, 1994, p. 99). Já a ideia de tática leva à interioridade, visto que, em relação às estratégias, ele define táticas como:

A ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 1994, p. 99).

A distinção entre os dois conceitos reside principalmente no tipo de operação que se pode efetuar. Em síntese, as estratégias são capazes de produzir e impor. Já as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo.

Ainda conforme Certeau (1994), o currículo não é alguma coisa que se traduz num movimento estático, e sim dinâmico entre estratégias e táticas; entre espaço e lugar, pois a vida é dinâmica; a vida da escola é dinâmica. Há uma relação do coletivo da escola com o currículo, um movimento, e o currículo parece ser amado por uns e odiado por outros; o currículo é ignorado e respeitado, problematizado e incompreendido. Então, pensar no

currículo da escola significa pensar um currículo que se reorganiza cotidianamente, que se faz e refaz, entre estratégias e táticas cotidianas, e que se reconstrói a cada dia, a cada momento, considerando o conjunto de educadores que se apropriam dele. “O currículo da/na escola tem uma representação oficial, mas também se apresenta em sua materialização cotidiana de cada escola, num movimento das táticas, lance por lance” (CERTEAU, 1994, p. 100).

Assim, as resistências ocorrem a partir das práticas cotidianas por meio das quais os indivíduos agem e, mesmo sem a intenção de criar, acabam inventando, fabricando novas práticas culturais. Dentre as práticas cotidianas que “produzem sem capitalizar”, Certeau (1994, p. 263) destaca a leitura, por ser essa atividade “foco exorbitado da cultura contemporânea e de seu consumo”.

Para Certeau (1994), em uma sociedade marcada pela necessidade cada vez mais exacerbada do exercício de leitura de textos distribuídos nos mais variados suportes, a imagem de pessoas com seus olhos fixos em conjuntos de letras se tornou cena corriqueira nas praças, nas casas, nas escolas, nas igrejas entre outros lugares. Tal disseminação, todavia, muitas vezes fez com que a complexidade envolvida no ato da leitura fosse esquecida por muitos estudiosos que incorriam em dois graves problemas: a preocupação com a posse dos impressos em detrimento dos usos aos quais estavam sujeitos esses bens culturais; e a passividade atribuída ao leitor, como se tudo o que fosse lido passasse automaticamente a ser aplicado no plano prático sem seleção, omissão ou bricolagem. Contra esse posicionamento, Certeau lembrou que a leitura é uma atividade silenciosa extremamente complexa: “flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera” (CERTEAU, 1994, p. 49). A página impressa é para Certeau “[...] o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando” (CERTEAU, 1994, p. 264).

Como a pesquisa investiga livros didáticos utilizados por professores e alunos neste lugar fisicamente organizado e estabilizado, objetivamos a dinâmica das práticas em sala de aula e o papel do livro didático que, citando Certeau (1994), está ligado às práticas em um movimento de constante tensão que corresponde à relação entre as estratégias e as táticas. Considerando-se as estratégias como normas ou regras referentes a um sujeito de querer e poder e as táticas como um movimento sem lugar próprio, como se fossem as tentativas de escapar a este mesmo sujeito de querer e poder.

1.3 A PESQUISA HISTÓRICA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De acordo com Prost (1996), os fatos históricos são constituídos a partir de traços, de rastros deixados no presente pelo passado. Assim, o trabalho do historiador consiste em efetuar um trabalho sobre esses traços para construir os fatos. Desse modo, um fato não é outra coisa que o resultado de uma elaboração, de um raciocínio, a partir das marcas do passado. Mas, a história que se elabora não consiste tão simplesmente na explicação de fatos. A produção da história, tampouco é o encadeamento deles no tempo, em busca de explicações *a posteriori*. O ofício do historiador não parte dos fatos como um dado *a priori*. O que precede o estabelecimento dos fatos são as questões do historiador. Nesta investigação, a questão central do estudo é verificar qual Matemática era ensinada nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX.

Desse modo, Prost (1996) nos indica que a produção histórica não se define nem por seu objeto, nem por seus documentos, mas pelos traços deixados do passado no presente. Não existem fatos históricos por natureza. Eles são produzidos pelos historiadores a partir de seu trabalho com as fontes, com os documentos do passado, que se quer explicar a partir de respostas às questões previamente elaboradas. Assim, não há fontes sem as questões do historiador. Será ele que irá erguer os traços deixados pelo passado em documentos para a história, em substância para a construção de seus fatos. Há, dentro dessa perspectiva, um primado da questão, da interrogação sobre o documento.

Prost (1996) afirma que as questões legítimas para os historiadores são aquelas que fazem avançar a sua disciplina, ou seja, aquelas que preenchem as lacunas do conhecimento histórico. Mas adverte que “a verdadeira lacuna não é um objeto suplementar, onde a história ainda não foi feita. Trata-se de questões para as quais os historiadores ainda não têm respostas” (PROST, 1996, p. 85). Como ainda não existem respostas para a questão central deste estudo, acredita-se que a investigação sobre a Matemática praticada nas escolas paroquiais luteranas irá contribuir para produção de novos conhecimentos acerca da temática.

Assim, o método histórico envolve a formulação de questões sobre os traços deixados pelo passado, que são conduzidos à posição de fontes de pesquisa por essas questões, com o fim da construção de fatos históricos, representados pelas respostas a elas. Então, considera-se o trajeto da produção histórica como sendo um interesse de pesquisa, a formulação de questões históricas legítimas, um trabalho com os documentos e a construção de um discurso

que seja aceito pela comunidade (PROST, 1996). Baseando-se nas considerações de Prost (1996) sobre a produção histórica, foram estabelecidos os objetivos de investigação descritos na introdução.

De acordo com Valente (2007), o uso de uma operação específica de trabalho na construção de objetos históricos significa, dentre outras coisas, que o trabalho do historiador não se limita à construção de uma simples narração. Ele inclui um trabalho de identificação e construção de fontes, de modo o mais diverso que sofrerão processos interpretativos, e que darão consistência ao objeto histórico em construção.

Ainda segundo Valente (2007), estudar as práticas da educação matemática de outros tempos, interrogar o que delas nos foi deixado, pode significar fazer perguntas para os livros didáticos de matemática utilizados em cotidianos passados. Esses livros didáticos representam um dos traços que o passado nos deixou. Há uma infinidade de outros materiais que junto com os livros podem permitir compor um quadro da Educação Matemática de outros tempos. Esses materiais estão reunidos, em boa parte, nos arquivos escolares. Diários de classe, exames, provas, livros de atas, fichas de alunos e toda uma série de documentos estão nas escolas para serem interrogados e permitirem a construção de uma história da Educação Matemática. Além dos arquivos escolares, há os arquivos pessoais de alunos e professores. Neles é possível encontrar cadernos de classe, cadernos de exercícios, rascunhos, trabalhos escolares e todo um conjunto de documentos ligados aos cursos e aulas. À parte a esses documentos, existe toda uma documentação oficial normativa e legislativa do funcionamento do ensino. Decretos, normas, leis e reformas da educação, constituem material precioso para a análise de como a educação foi pensada em diferentes momentos históricos e de que modo se busca ordenar a sua prática. Todo esse conjunto de traços, de documentos sobre o passado, inclui, ainda, dependendo do período histórico a ser estudado, o trato com a história oral, com a pesquisa junto a protagonistas ainda vivos, das práticas pedagógicas do ensino da Matemática realizada noutros tempos.

Para Valente (2007), a dependência de um curso de matemática aos livros didáticos, portanto, é algo que ocorreu desde as primeiras aulas que deram origem à matemática hoje ensinada na escola básica. Fica assim, para a matemática escolar, desde os seus primórdios, caracterizada a ligação direta entre compêndios didáticos e desenvolvimento de seu ensino no Brasil. Talvez seja possível dizer que a matemática se constitui na disciplina que mais tenha a sua trajetória histórica atrelada aos livros didáticos. Das origens da disciplina, como saber técnico-militar, passando por sua ascendência, a saber de cultura geral escolar, a trajetória

histórica de constituição e desenvolvimento da matemática escolar no Brasil, pode ser lida nos livros didáticos. Trata-se de uma leitura que dará aos livros didáticos o *status* de fontes de pesquisa. Material que até pouco tempo atrás era considerado uma literatura completamente descartável, de segunda mão, os livros didáticos ante os novos tempos de História Cultural, tornaram-se preciosos documentos para escrita da história dos saberes disciplinares.

Dessa forma, o historiador de uma dada disciplina defronta-se, em seu inventário de fontes, para estudo da trajetória histórica de um determinado saber escolar, com épocas em que a produção didática se apresenta estável, isto é, o conjunto dos livros didáticos num dado momento histórico, caracteriza apropriadamente uma vulgata escolar (VALENTE, 2007).

Ainda de acordo com Valente (2007), o estudo desses novos manuais poderá revelar importantes elementos constituintes da trajetória histórica da escolarização de um determinado saber. Caberá ao historiador indagar em que medida o aparecimento de uma nova proposta foi capaz de fertilizar produções didáticas posteriores e de ser apropriada por elas, a ponto de converter-se numa nova vulgata que, em certa medida, poderá atestar o sucesso da nova proposta contida no manual transformador.

Valente (2007), alerta que o problema da utilização de livros didáticos como fontes para história da Educação Matemática, pode ficar balizado pela busca inicial daquelas produções inovadoras que, de tempos em tempos, surgem como veículos de uma nova proposta para o ensino da Matemática. Esses didáticos inovadores são fruto dos mais diversos determinantes históricos. No entanto, buscar num determinado período histórico, livros didáticos inovadores representa uma condição necessária para a escrita da trajetória histórica de um determinado saber, porém, não suficiente. De posse de manuais inovadores, deve-se verificar em que medida um dado livro didático original e com proposta transformadora foi apropriado dando origem a uma nova vulgata escolar.

A História Cultural permite entender, segundo Pesavento (1996) que:

Aquilo que chamamos de história é uma representação da passividade (ou o 'real concreto' que teve lugar um dia). [...] o historiador vai tentar recuperar o passado, tal como ele chega até ele – sob a forma de textos e imagens – e, a partir daí, construir a sua versão. Mas o que chamamos de predisposição do olhar, aberta às novas possibilidades dadas para compreensão da história como representação, se acrescenta a um novo desejo: o de perseguir o resgate das sensibilidades passadas (PESAVENTO, 1996, p. 16).

Ainda de acordo com Valente (2007), a partir da história das disciplinas, que o trabalho do historiador da matemática escolar dá-se nos intramuros da história da ambiência educativa. Envolvido com todo tipo de documentação escolar acumulada ao longo do tempo,

o historiador tem por tarefa elaborar a narrativa que explicita a produção da matemática para o ensino elementar historicamente secretada pela escola. A escrita da história da matemática escolar, secundarizando a produção dos matemáticos, a história da matemática, buscaria compreender a história da matemática ensinada nas escolas de nível fundamental e médio, em sua trajetória para enquadrar-se e desenvolver-se segundo o modelo disciplinar. Assim, como ponto de partida e também como resultado, a escrita dessa história revelaria a autonomia da matemática escolar face à matemática.

De acordo com Valente (2007), pensar os saberes escolares como elementos da cultura escolar, ou mais especificamente, realizar o estudo histórico da matemática escolar, da matemática praticada no interior das escolas, exige que se deva considerar os produtos dessa cultura do ensino da Matemática, os elementos que foram elaborados ao longo do tempo, que deixaram traços que permitem o seu estudo. Livros didáticos de matemática, documentos contidos nos arquivos escolares, provas e exames, materiais de professores e alunos dentre outros, são exemplos desses produtos. Tais ingredientes para elaboração da história da matemática escolar precisam ser vistos como elementos produzidos pela cultura escolar em sua relação com outras esferas, outras culturas. Tomemos, por exemplo, o caso dos livros didáticos. Material complexo, produzido pela concorrência de diferentes instâncias, cujo destino e uso é escolar. Sua constituição como produto da cultura escolar enseja a síntese de influências de várias outras ambiências diferentes da escolar. Justamente o estudo dos livros didáticos, como fontes de pesquisa da cultura escolar, da matemática escolar, precisa revelar como historicamente as múltiplas esferas não escolares foram interferindo e sendo apropriadas pela escola para a sua transformação em produto de sua cultura.

1.4 AS DISCIPLINAS ESCOLARES NO CONTEXTO DA PESQUISA HISTÓRICA

De acordo com o francês Chervel (1990), no seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designavam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. O termo “disciplina” vai perder a força que o caracterizava até então, logo após a Primeira Guerra Mundial. Passa a classificar as matérias de ensino. “Uma disciplina é, em qualquer campo que se a encontre, um modo de

disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). O autor destaca ainda que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Para Chervel (1990), contrariamente ao que se apregoa tradicionalmente, os saberes escolares não representam vulgarização dos saberes científicos:

São concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p.180).

A história das disciplinas escolares, afirma Chervel (1990), não vem apenas preencher uma lacuna: trata-se de uma nova categoria historiográfica. “Como campo historiográfico precisa dar conta de três problemas: o da gênese das disciplinas (como a escola age para produzi-las), o da sua função (para que servem as disciplinas escolares) e do seu funcionamento (como elas agem sobre os alunos)” (CHERVEL, 1990, p. 183). Ao considerar a história das disciplinas escolares desta maneira, o historiador francês quer colocar em evidência, como ele próprio afirma, o caráter criativo da escola, que ao produzir as disciplinas produz também uma cultura própria, a cultura escolar.

Chervel afirma que o termo disciplina se aplica tão somente às idades de formação, seja ela primária ou secundária, ligando assim disciplina ao aluno: “as disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (CHERVEL, 1990, p. 186).

Neste contexto o sistema escolar, de acordo com Chervel (1990, p. 184), “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Para o mesmo ainda, o problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino:

Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida (CHERVEL, 1990, p. 187).

Portanto, para Chervel o “estudo da história das disciplinas escolares deve se esforçar em compreender tanto a história de seus conteúdos e métodos, como suas relações com as finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem” (CHERVEL, 1990, p. 187).

Outra base de fontes importante é a relativa às legislações que instituíram as reformas, que serão objeto de um atento olhar por nossa parte, uma vez que nossa pesquisa é “atravessada” pela Campanha de Nacionalização. O estudo das finalidades da escola começa pela exploração de “um *corpus* constituído pelos textos oficiais pragmáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios, etc.” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Chervel ainda contribui para as pesquisas ao afirmar que:

Cada época produziu sobre sua escola, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura frequentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema. [...] O ensino escolar é a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente. A descrição de uma disciplina não deveria se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim. Cabe ao historiador dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício. [...] A liberdade teórica de criação disciplinar do mestre se exerce em um lugar e sobre um público igualmente bem determinados: a sala de aula de um lado, o grupo de alunos de outro. As condições materiais nas quais se dá o ensino estão estreitamente ligadas aos conteúdos disciplinares. A história tradicional do ensino constantemente destacou os limites impostos às práticas pedagógicas pela rusticidade dos locais escolares, pelo estado sumário do mobiliário pela insuficiência do material pedagógico e pela característica irregular dos livros de aula trazidos pelas crianças (CHERVEL, 1990, p. 191-194).

De acordo com Chervel (1990, p. 197), “a instauração das disciplinas ou das reformas disciplinares é uma operação de longa duração. O sucesso ou o fracasso de um procedimento didático não se manifesta a não ser ao término da escolaridade do aluno”. Acrescenta ainda que “as transformações pedagógicas nas disciplinas escolares acontecem de acordo com o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir” (CHERVEL, 1990, p. 198). Dessa forma:

A função real da escola na sociedade é dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de séculos e que

funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 200).

Para Chervel (1990), o historiador precisa considerar a que tipo de finalidades determinada disciplina vem satisfazer. Considerando-se que em cada época a escola se coloca a serviço de diferentes finalidades que no seu conjunto fornecem a esta instituição o seu caráter educativo, “é por meio das disciplinas escolares que ela sempre vai colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188). Conforme mudam as finalidades educativas, vão modificando-se os conteúdos de instrução a serem ensinados. As disciplinas portadoras destes conteúdos considerados necessários para que a escola cumpra sua tarefa educativa são as que alcançarão maior visibilidade em cada período e as que deixam de satisfazer a essas finalidades são as que tendem a cair no abandono. Mas ao trabalhar com as finalidades de uma disciplina, o historiador precisa diferenciar finalidades inscritas das finalidades reais, percebendo o processo de transformação dessas finalidades, cujo resultado é expressão clara da capacidade criativa da instituição escolar.

Essa consideração vai conduzir o historiador às práticas em torno de cada disciplina. A questão então passa a ser o modo como se processam na sala de aula os ensinamentos escolares. É na opinião de Chervel “a parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola e provoca a aculturação conveniente” (1990, p. 192). É hora de passar da investigação dos ensinamentos prescritos para os ensinamentos efetivamente dispensados. Aqui é preciso lembrar que dois elementos operam no ensino: o professor e os alunos. No hiato entre o que o professor efetivamente ensina e os alunos efetivamente aprendem é que estará o resultado, o efeito verdadeiro do ensino de uma disciplina escolar. Aí surge outro aspecto da investigação, o dos efeitos do ensino sobre os alunos, o resultado que o ensino das disciplinas escolares oferece à mesma sociedade que confiou a escola as finalidades educativas e de instrução. Esses resultados podem ser investigados em duas direções: fracasso escolar e a aculturação dos alunos. O fracasso escolar remete aos aspectos de defasagem das disciplinas, já que no momento de fixar as normas de progressão da disciplina, “a escola é constrangida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos, de forma que alguns fracassarão” (CHERVEL, 1990, p. 208). A consequência desse fenômeno é chamada por Chervel (1990) de elitismo onde alguns poucos progredem enquanto muitos outros fracassam, gerando para eles possibilidades diversas de atuação na sociedade que encarregou à escola da tarefa de educá-los. Esse efeito impõe outra questão: o que efetivamente esses que progrediram e aqueles que fracassaram levarão para

suas vidas, ou ainda, em que medida “os desempenhos realizados no contexto escolar, ou ao termo da escolaridade, são representativos da cultura ulterior do indivíduo?” (CHERVEL, 1990, p. 208). Isso remete à consideração da influência que a escola, por meio dos saberes disciplinares que transmite e da cultura que produz, exerce sobre a sociedade.

Devemos estar atentos a períodos, momentos de mudanças, alterações, situações de ruptura, como por exemplo, a passagem de uma reforma educacional para outra, situação em que há variações dos conteúdos o que vai impactar a produção didática. Devemos atentar para o fenômeno da “vulgata”, assim definido por Chervel (1990):

Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a tecnologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. A similaridade entre essas produções é tão grande que o tema do plágio é comum entre os textos didáticos (CHERVEL, 1990, p. 203).

Segundo Chervel (1990), a descrição e a análise das vulgatas são tarefas fundamentais para o historiador de uma disciplina escolar. Se não é possível examinar cuidadosamente o conjunto da produção editorial, cabe-lhe determinar um *corpus* suficientemente representativo de seus diferentes aspectos, onde somente por esta forma se pode chegar a resultados concretos e conclusivos.

Assim, Chervel (1990) conceituou a disciplina escolar da seguinte maneira:

Conteúdos explícitos e baterias de exercícios constituem então o núcleo da disciplina. As práticas de motivação e da incitação ao estudo são uma constante na história dos ensinos. A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico (CHERVEL, 1990, p. 207).

Segundo Chervel (1990), para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares. No caso particular da matemática, praticamente em toda a extensão dos conteúdos, sempre há considerável espaço destinado a esta exposição, em qualquer nível de ensino.

A história e o significado dos saberes escolares, sob a ótica da história das disciplinas, resultam do estudo de uma das mais criativas produções culturais da escola: as disciplinas. “Elas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio” (CHERVEL, 1990, p.222).

Ainda conforme Chervel (1990), cabe à história das disciplinas escolares se encarregar do estudo histórico da cultura escolar recebida pelos alunos, ou seja, da aculturação realizada pelo aluno no contexto escolar. Ela deve reunir e tratar a totalidade de testemunhos, diretos e indiretos, que dão conta da eficácia do ensino e da transformação efetiva dos alunos.

1.5 A CULTURA ESCOLAR

Para Chervel (1990), as pesquisas sobre a matemática escolar foram revelando o que poderíamos chamar de uma necessidade de alargamento da compreensão de quais são os elementos que participam da produção/elaboração/constituição dos saberes escolares e, em particular, da matemática escolar e sua história. Isso foi possível com a inclusão do conceito de cultura escolar, sistematizado pelo historiador francês Dominique Julia, que dedicou suas pesquisas à história das religiões e à história da educação. Esforçando-se para definir cultura escolar. Julia (2001) considera, inicialmente, que a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 10).

Assim, o autor define cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio políticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, frutos de uma intermediação de processos formais de escolarização, além da própria religião. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p. 10-11).

Tanto Julia (2001) quanto Chervel (1990), indicam uma lacuna nas pesquisas voltadas para o interior da escola. Assim como Chervel, Julia vê a possibilidade de preenchimento dessa lacuna nas pesquisas no campo da história das disciplinas que:

[...] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a construção das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p. 13).

Aberta a “caixa preta”, descobre-se uma gama de elementos e possibilidades disponíveis para o exame da cultura escolar. Conforme Julia (2001), a forma de examinar esses elementos pode levar a duas afirmações contrárias e igualmente falsas:

Ou declara que não há inovação pedagógica, já que sempre pode descobrir os antecedentes de uma nova ideia ou de um novo procedimento, pois tudo já existia desde o começo do mundo, sob o mesmo sol; ou, pelo contrário, ele ressalta a novidade das ideias de um determinado pensador em relação a seus predecessores ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria (JULIA, 2001, p. 15).

Julia (2001, p. 15) considera as duas afirmações simplistas e alerta para a necessidade de se recontextualizar as fontes tanto aquelas das quais dispomos quanto aquelas que podem ser encontradas se tivermos a tenacidade de ir procurá-las. No entanto, a recontextualização proposta por Dominique Julia implica tão somente em analisar rigorosamente as fontes tendo por base a constituição da cultura escolar.

Assim, sobre o estudo da cultura escolar, Julia (2001, p. 19) indica que o mesmo possa ser feito segundo três eixos: “um seria interessar-se pelas normas e finalidades que regem a escola; outro, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e por fim, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares”. A presente investigação perpassou os três eixos, concentrando-se na análise dos conteúdos ensinados e das práticas adotadas nas aulas de Matemática nas escolas paroquiais luteranas. Acrescenta ainda que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19).

Na análise histórica da cultura escolar, Júlia (2001) também julga fundamental estudar quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor, pois o vê como aquele que põe em funcionamento os dispositivos escolares de maneira criativa respeitando às normas estabelecidas. Analisando ainda a história das instituições escolares, Júlia considera que:

A escola não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001, p. 22).

Julia (2001) enfatiza a redefinição das finalidades da escola com a obrigatoriedade escolar, colocando-a em presença do êxito, mas também frente ao fracasso:

Prolongando a obrigatoriedade escolar e desembocando, ao mesmo tempo, em um prolongamento dos estudos gerais e no desenvolvimento das formações profissionais na instituição escolar, também implica conflitos, confrontos e debates relacionados à manutenção dos valores e das finalidades antecedentes (JULIA, 2001, p. 24).

Assim, destaca-se a função cultural da escola em face da diversidade da clientela, às relações entre saber teórico e saber escolar e às conexões entre vida escolar e reformas educativas. Com isso, Julia (2001, p. 32) afirma que “a cultura escolar é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível”.

Considera ainda que “as disciplinas escolares não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (JULIA, 2001, p. 33). Então propõe:

Fazer um inventário sistemático das práticas escolares, período por período, constituiria, a meu ver, um campo de trabalho efetivamente interessante: ele permitiria compreender as modificações, frequentemente insensíveis, que surgem de geração em geração. Aliás, é a mudança de público que impõe frequentemente a mudança dos conteúdos ensinados. [...] Convém examinar atentamente a evolução das disciplinas escolares, levando em conta diversos elementos: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições (JULIA, 2001, p. 34).

O destaque que efetua as práticas e a abrangência da reflexão permite ser acolhido por pesquisadores que se dedicam a todas as questões mencionadas. Para Julia (2001, p. 35), em especial, o “estudo dos exercícios escolares nos leva ao coração da caixa preta da escola e contribui significativamente para investigação da cultura escolar”.

Ainda no trabalho de Julia (2001), tem-se a discussão sobre as fontes de pesquisa para estudo da cultura escolar. O autor pondera a dificuldade de obtenção das fontes para a escrita da história do que se passa no interior das escolas e aponta: “regularmente é preciso arranjar espaço e os documentos não são nem mesmo transferidos para depósitos de arquivos que deveriam legalmente recebê-los” (JULIA, 2001, p. 16).

1.6 O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE INFORMAÇÕES HISTÓRICAS

O professor francês Alain Choppin dedicou seus estudos à história dos manuais escolares. De acordo com Choppin (2004, 551) “em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional”. Choppin (2004) destaca as pesquisas que se referem ao conteúdo ideológico e cultural dos antigos manuais escolares ou da imagem que eles apresentam da sociedade têm se mantido como o essencial da produção científica nos últimos vinte anos. A análise desses temas mostra ainda que determinadas questões são frequentemente retomadas em cada país:

As questões que se referem à formação da identidade nacional, e que são as mais comuns, notadamente em países que conquistaram autonomia ou que a recuperaram recentemente, ou ainda naqueles nos quais o poder político preocupa-se em consolidar ou alimentar — por razões diversas — o sentimento de nacionalidade. Dentre as questões também muito frequentes destacam-se as que se relacionam com a inserção social, desde a aprendizagem de regras de boas maneiras até a educação para a cidadania, ou ainda as referentes à aprendizagem da leitura (CHOPPIN, 2004, p. 556).

De acordo com Choppin (2004, p. 557), a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a “uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é”. Acrescenta ainda que “é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela” (CHOPPIN, 2004, p. 557). Por isso, Choppin (2004) sugere ao pesquisador que se interessar essencialmente pela história das mentalidades e pelos processos de aculturação, que sejam privilegiados os estudos de livros destinados ao ensino popular (em outros termos, às escolas primárias) ao menos sobre os dois últimos séculos.

Choppin destaca que a crescente investigação dos livros didáticos está relacionada com:

O crescente interesse manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação, área cuja demanda social se torna cada vez maior; o interesse de inúmeras populações em criar ou recuperar uma identidade cultural, devido a acontecimentos recentes como a descolonização, o desmantelamento do bloco comunista ou, ainda, ao recrudescimento de aspirações regionalistas e ao desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários; os avanços ocorridos na história do livro desde o início dos anos 1980, com a publicação ou produção de grandes obras de síntese

sobre a história da edição contemporânea na França, Inglaterra, Espanha, Austrália, Canadá, Suíça e em vários outros países; o considerável progresso nas técnicas de armazenamento, tratamento e difusão de informações, técnicas que se mostram as únicas capazes de trazer soluções adequadas à gestão e à valorização de um volume de documentos tão considerável quanto ao das produções escolares; a constituição de equipes ou centros de pesquisa e de redes científicas internacionais que se dedicam às questões específicas do livro e das edições didáticas; as incertezas em relação ao futuro do livro impresso e, particularmente, em relação ao papel que os livros didáticos desempenharão diante das novas tecnologias educativas (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Acrescenta ainda que esta atividade de pesquisa possui causas estruturais, como “a complexidade do objeto livro didático, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Bittencourt (2008) sugere analisar os manuais didáticos de forma ampla. Suas análises abarcam desde a vinculação dos livros escolares no que se refere ao poder instituído, no qual a ingerência do Estado – seja ele imperial ou republicano – se fez sentir, até a própria forma de utilização deste livro por alunos e professores. Assim sendo, “o livro didático pode ser caracterizado como produto mercadológico, uma vez que está inscrito em uma lógica mercantil de produção e circulação, obedecendo, deste modo, às técnicas de fabricação e comercialização inerentes ao processo de mercantilização” (BITTENCOURT, 2008, p. 12).

Outra possibilidade de análise proposta por Bittencourt (2008) é aquela que assenta o manual didático como depositário de conteúdos escolares, ou seja, como um privilegiado suporte sistematizador de conteúdos elencados pelas propostas curriculares. Some-se também a esta a possibilidade de o material escolar ser analisado como um instrumento pedagógico, uma vez que produz técnicas de aprendizagem como exercícios, questionários, leituras complementares e sugestões de trabalho em equipe e individuais. Ainda assim, pode-se examinar o livro didático por meio de análises que o privilegiam como sendo um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregadas das concepções, das ideias, dos conceitos e dos preconceitos da época em que foi escrito (BITTENCOURT, 2008, p. 13).

Portanto, o livro didático possui várias facetas, e é entendido, como um objeto cultural, cujas possibilidades são plurais. O livro escolar é produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, perpassam sua forma de pensar e agir e, conseqüentemente, suas identidades culturais e tradições. É preciso percebê-lo em uma “complexa teia de relações e de representações”, em que se misturam interesses públicos e privados. Dessa maneira, o “material didático aparentemente simples de se identificar” se torna de “difícil definição” (BITTENCOURT, 2008, p. 14).

Silva da Silva considera que na análise do livro didático:

Não se pode compreender o papel desempenhado pelo livro didático se partirmos de uma perspectiva que o vê como uma imagem congelada, como se fosse uma peça de museu. É, sim, necessário um olhar mais atento a seu autor, à contextualização do livro e, principalmente, um olhar despido de preconceitos. Os olhos que o examinam devem, a princípio, vencer algumas dificuldades básicas, como o confronto com uma linguagem fora de uso, a escassa referência ao número de edições e a falta de informações sobre os seus autores, em geral, professores de Matemática e não matemáticos (SILVA DA SILVA, 2000, p. 110).

Ressalta-se que nesta pesquisa, dos cinco livros didáticos analisados, apenas dois apresentam autoria declarada. Também se observou excertos com uma linguagem fora de uso nos livros analisados. Apesar disto, os manuais representam uma fonte privilegiada nesta pesquisa, pois segundo Choppin (2002):

Seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências, à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem; o manual é um objeto complexo e dotado de múltiplas funções, despercebidas aos olhos dos contemporâneos. E cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo), nos instiga a ali pesquisá-lo (CHOPPIN, 2002, p. 13).

Com relação às múltiplas funções de um livro didático, Choppin aponta quatro funções essenciais, que podem variar segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de sua utilização:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática: o livro didático é a fiel tradução do programa. Constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função ideológica e cultural: com o desenvolvimento dos sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes.
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função só é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Chartier (1990) vê o livro didático como um objeto ou veículo para circulação de ideias que traduzem valores e comportamentos que se deseja que sejam ensinados. O autor não entende o livro didático apenas em sua dimensão intelectual ou estética, compreendendo-

o, na verdade, como um objeto material que possui um processo complexo de produção envolvendo diferentes atividades profissionais (autores, editores, impressores, adaptadores, etc.).

Acrescenta-se ainda que, para Choppin (2002, p. 6), “os livros escolares são também mercadorias perecíveis. Perdem todo valor de mercado assim que uma mudança nos métodos ou nos programas fixa sua prescrição ou, ainda, quando fatos atuais impõem-lhes modificações”. Neste sentido, o autor afirma que os livros de classe são também vítimas de seu sucesso:

O desenvolvimento da instrução popular, a instauração do princípio da obrigatoriedade escolar em um grande número de países industrializados e, mais recentemente, a democratização do ensino e a extensão da escolarização, levaram a uma produção editorial cada vez mais massiva. Por outro lado, a hierarquização dos níveis de ensino, a multiplicação das disciplinas e das especializações, e, nos países onde a edição escolar é da alçada do setor privado, a concorrência a que se entregam as empresas, contribuem para inflacionar o número de títulos disponíveis [...] mas desde 1960, a longevidade das obras de classe foi consideravelmente reduzida: a aceleração do ritmo do progresso econômico, social, técnico e cultural, suscita a massificação do ensino e o desenvolvimento de inovações pedagógicas, e o recurso às novas tecnologias favoreceu, em inúmeros países, a renovação da produção, o crescimento e a diversificação da oferta editorial (CHOPPIN, 2002, p. 7).

Também Bittencourt (2008) trata do mundo editorial e suas relações com os poderes políticos instituídos, destacando o seguinte paradoxo:

A preocupação do Estado imperial – e posteriormente o republicano – em, por meio dos manuais escolares, inculcar normas e procedimentos, tendo como tônica a supervalorização do sentimento de patriotismo, e sua contraditória política de concessão da produção desse material didático – que poderíamos considerar como estratégico na invenção de uma identidade nacional única e coesa – a empresária. A inserção de empresários particulares na produção de manuais didáticos os envolvia em uma complexa rede de relações sociais, em que o público e o privado muitas vezes se confundiam. Tendo isso em vista, o livro didático passou a ser abordado como uma mercadoria, como objeto da indústria cultural ligada a interesses econômicos particulares, que aperfeiçoaram técnicas de fabricação, difusão e comercialização (BITTENCOURT, 2008, p. 19).

Bittencourt (2008) ainda disserta acerca da efemeridade do livro didático, destacando sua característica de produto a ser consumido em tempo breve, de acordo com os ritmos das reformas curriculares. Tal fato, segundo a autora, cria um paradoxo, qual seja: “possui uma grande tiragem de exemplares, mas estes são pouco preservados, sendo raramente encontrados em locais adequados, e na maior parte das vezes estão em péssimo estado de conservação” (BITTENCOURT, 2008, p. 18).

A autora adiciona mais uma problemática ao pesquisador que queira se debruçar a tal estudo, ou seja: a falta de preservação e conservação dos livros escolares. Sobre isso, continua a afirmar:

Trata-se de um material disperso, e vários desafios devem ser enfrentados, tanto para conseguir localizá-lo como para ter acesso a ele. Sendo uma espécie de produção marginal, o livro escolar não foi e nem tem sido depositado em bibliotecas públicas de forma sistemática (BITTENCOURT, 2008, p. 18).

De acordo com Choppin (2002), o pouco interesse demonstrado pelos manuais antigos e pela sua história decorre não somente das dificuldades de acesso às coleções, mas também de sua incompletude e sua dispersão. Ou talvez, ao contrário, devido à quantidade de sua produção, a conservação dos manuais não foi corretamente assegurada. “Quanto aos arquivos das editoras - um grande número está irremediavelmente desaparecido devido a falências ou cedências -, eles foram, em muitos casos, destruídos ou dispersados” (CHOPPIN, 2002, p. 9).

Apesar disso, Choppin destaca três condições que favoreceram a abertura de campos de pesquisa:

Em primeiro lugar, o recurso a técnicas informatizadas para a coleta, tratamento e difusão de informações; em seguida, a constituição de programas de pesquisa coletiva, interuniversitárias, nacionais ou internacionais e, enfim, a acumulação e formas de compartilhar experiências e habilidades em congressos internacionais ou, mais diretamente, pelas trocas de correspondência entre pesquisadores (CHOPPIN, 2004, p. 563).

Segundo Choppin (2004), o predomínio de pesquisas sobre os livros didáticos do ensino primário e os objetivos determinados pela análise de conteúdo necessariamente influem na distribuição das disciplinas estudadas. Assim, por exemplo, “a análise de conteúdo dos livros de aritmética focalizaram-se na enunciação dos problemas que, por exporem situações concretas, remetem a certa imagem da sociedade ou difundem, propositadamente, uma mensagem ideológica ou moralizante” (CHOPPIN, 2004, p. 558).

Devido às diversas facetas de um livro escolar, Choppin considera-o como um objeto extremamente complexo:

O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de qualquer coisa, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. É, igualmente, um

instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Bittencourt (2008) trata da vinculação existente entre os manuais escolares e os poderes instituídos, ou seja, trata da interferência de agentes externos, Estado ou instituições a ele relacionadas, na elaboração dos textos escolares. Bittencourt (2008, p. 23) “assenta o livro didático como parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado. O livro escolar torna-se instrumento de controle estatal sobre o ensino, pois os conteúdos que devem fazer parte do repertório escolar estão explícitos nas páginas dos livros didáticos”.

Choppin (2002, p. 14) acrescenta ainda que “o livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem - e o discurso singular e concreto de cada professor na sua classe”. Ele também pondera que os manuais não constituem uma fonte isolada:

Os regulamentos escolares, os programas e instruções, os debates divulgados na imprensa de opinião ou nas revistas profissionais, os outros instrumentos (cadernos, cartas murais, ...), mas também as outras produções contemporâneas destinadas à juventude fora do âmbito propriamente escolar, constituem, do mesmo modo, meios de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, religiosos, pedagógicos, etc. de sua concepção, sua produção e seus usos (CHOPPIN, 2002, p. 14-15).

Choppin (2004) aponta a ênfase que é dada à análise do texto dos livros didáticos, chamando a atenção para a pouca atenção dada aos elementos estruturais e formais dos livros didáticos (sumários, títulos e subtítulos de capítulos, corpo do texto, ilustrações).

Ainda sobre as pesquisas relacionadas aos livros didáticos, Choppin considera:

A história particular da empresa, de sua produção, de suas estratégias financeiras ou comerciais, de suas filiais ou sucursais, de suas relações com os poderes políticos e religiosos, com o meio científico e profissional, etc. se constitui, certamente, como percurso obrigatório. Ao lado do setor industrial e comercial, outros aspectos despertam, atualmente, a atenção dos historiadores tais como a relação entre o livro didático e a formação dos professores, os livros didáticos e sua utilização na educação não formal, a linguagem utilizada pelos livros didáticos, o perfil sociológico dos autores, o papel das mulheres na elaboração e difusão dos saberes escolares, etc. (CHOPPIN, 2004, p. 565).

Bittencourt (2008) aponta também para uma relação conflituosa entre Estado e Igreja no que concerne ao sistema escolar, escrevendo:

As propostas de ‘nacionalização’ da obra didática representavam o grupo de educadores favoráveis ao domínio do Estado na escola pública, em detrimento do

poder da Igreja. Tal fato evidenciava os conflitos de setores em luta pelo poder no nível central ou para obter o controle político nas esferas regionais (BITTENCOURT, 2008, p. 26).

A autora aborda ainda questões que dizem respeito às formas de utilização dos manuais escolares por alunos e professores, considerando-os como agentes que participam ativa e efetivamente do processo educacional, e não apenas o reproduzem:

Os próprios autores desses manuais estavam cientes do poder da oralidade e da intervenção do professor. Assim, procuraram estabelecer certa cumplicidade dos professores na divulgação e aperfeiçoamento do seu trabalho, embora exprimissem que falavam de um lugar superior à maioria do corpo docente. Isso porque possuíam a autoridade dos colégios de maior reputação, conheciam obras estrangeiras, e estas eram citadas quase sempre para legitimar suas opções metodológicas e para distinguir sua prática dos demais professores (BITTENCOURT, 2008, p. 183).

Em contrapartida, apesar de pôr em destaque a atuação do professor na concretização do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, como peça fundamental na utilização dos livros escolares em sala de aula, a autora aponta a “dependência do professor diante de um material de ensino que, em princípio, direcionava e condicionava o conhecimento de cada disciplina escolar” (BITTENCOURT, 2008, p. 167).

Assim, de acordo com Choppin, coexistem duas concepções de pesquisa histórica sobre os livros didáticos:

Aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático. Aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido — e avaliado — em um determinado contexto. No primeiro caso, a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de uma personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular; além disso, é frequente que os livros didáticos constituam apenas uma das fontes às quais o historiador recorre. Na segunda categoria, ao contrário, o historiador dirige sua atenção diretamente para os livros didáticos, recolocando-os no ambiente em que foram concebidos, produzidos, distribuídos, utilizados e “recebidos”, independentemente, arriscaríamos a dizer, dos conteúdos dos quais eles são portadores. Essa distinção é seguramente esquemática, uma vez que uma pesquisa geralmente participa — ainda que em proporções variáveis — das duas categorias. (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Com relação ao uso dos livros didáticos em sala de aula, Bittencourt afirma:

Proposto, em geral, para cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele nunca é única. De tal modo, a leitura de um livro é ato contraditório, e estudar seu uso é fundamental para o historiador compreender a dimensão desse objeto cultural (BITTENCOURT, 2008, p. 15).

Portanto, a complexidade do manual e por consequência de sua análise “vem do fato que ele assume funções múltiplas junto aos diversos destinatários (alunos, professores, famílias) cujas expectativas variam segundo os momentos (professor preparando sozinho o seu curso, professor lecionando, etc.)” (CHOPPIN, 2002, p. 22). Assim, para Choppin (2004) é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações.

Conforme Choppin (2004, p. 560), “os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica”. Acrescenta ainda que “escrever a história dos livros escolares sem levar em conta as regras que o poder político ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido” (CHOPPIN, 2004, p. 561)

1.7 ANÁLISE DE CONTEÚDO

O referencial metodológico usado na discussão dos dados desta pesquisa está fundamentado, principalmente, na análise de conteúdo de Laurence Bardin. A mesma aplicou as técnicas da análise de conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massas. A opção pela análise de conteúdo concorda com Mauro (2005, p. 13), por considerar que “não basta a descrição dos livros didáticos e demais materiais analisados para atingir os objetivos propostos, mas requer ir além da mensagem obtida dos documentos, por meio da inclusão de inferências”.

A análise de conteúdo, enquanto método, “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Uma investigação a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. De acordo com Bardin (2011):

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação

cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar (BARDIN, 2011, p. 34).

Portanto, há na análise de conteúdo dois polos: a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências. Metodologicamente, existem duas orientações que ao mesmo tempo em que se confrontam, também se complementam: a verificação prudente ou a interpretação brilhante.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo possui duas funções, que na prática podem ou não dissociar-se:

Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo para ‘ver o que dá’. Uma função de “administração da prova”: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo para “servir de prova” (BARDIN, 2011, p. 35-36).

Na prática essas duas funções de análise de conteúdo se complementam. Bardin (2011) afirma que:

A análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2011, p. 36).

Na Figura 01 se apresenta os possíveis domínios da aplicação da análise de conteúdo de Bardin (2011), segundo dois critérios: a quantidade de pessoas implicadas na comunicação e a natureza do código e do suporte da mensagem.

Figura 01 - Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo

Código e suporte	Quantidade de pessoas implicadas na comunicação			
	Uma pessoa "monólogo"	Comunicação dual "diálogo"	Grupo restrito	Comunicação de massa
LINGUÍSTICO				
Escrito	Agendas, maus pensamentos, congeminações, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversas de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
ICÔNICO (sinais, grafismo, imagens, fotografias, filmes etc.)	Gratificações mais ou menos automáticas, grafites, sonhos.	Respostas aos testes projetivos, comunicação entre duas pessoas por meio da imagem.	Toda a comunicação icônica num pequeno grupo (p. ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta...).	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.
OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (i.e. tudo o que não é linguístico e pode ser portador de significações; ex.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos etc.)	Manifestações históricas da doença mental, posturas, gestos, óques, dança, coleções de objetos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfativos, manifestações emocionais, objetos cotidianos, vestuário, alojamento...), comportamentos diversos, tais como rituais e regras de cortesia.		Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

Fonte: BARDIN, 2011, p. 40.

Assim, Bardin (2011) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

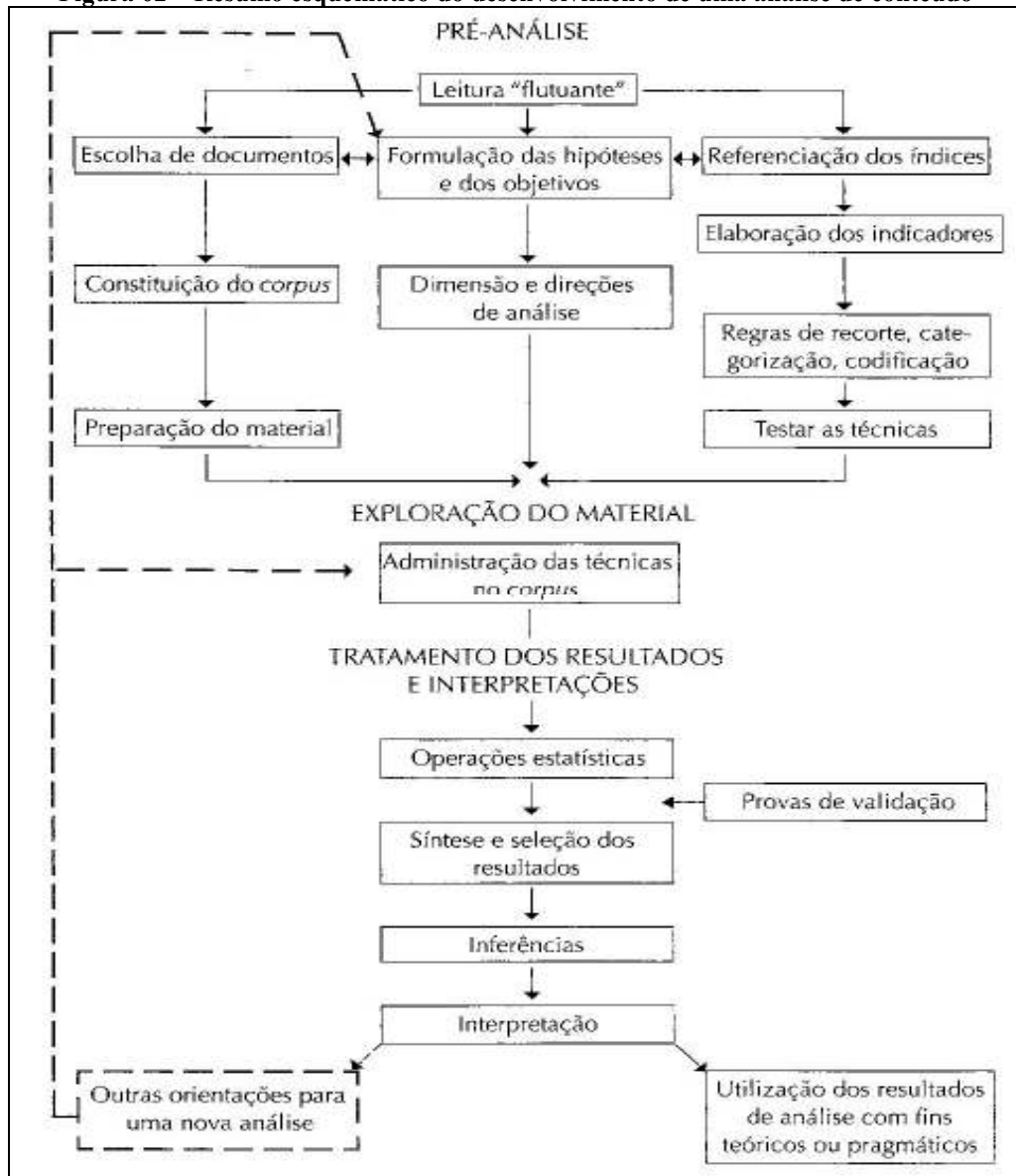
A partir desta definição surgiram discussões sobre as diferenças que existiriam na análise de conteúdo se fosse enfatizada a abordagem qualitativa ou quantitativa nas pesquisas. De acordo com Bardin (2011):

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (BARDIN, 2011, p. 26-27).

Assim, o método da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011) consiste em tratar a informação a partir de três polos cronológicos, iniciando com a pré-análise, na qual se escolhem os documentos, se formulam hipóteses e objetivos para a pesquisa e se elaboram indicadores que fundamentem a interpretação final; depois a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e por fim no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cada fase segue regras bastante específicas,

podendo ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas. A Figura 02 traz um resumo esquemático das fases da análise de conteúdo:

Figura 02 – Resumo esquemático do desenvolvimento de uma análise de conteúdo



Fonte: BARDIN, 2011, p. 132.

De acordo com Bardin (2011) o primeiro contato com os documentos se constitui na chamada "leitura flutuante". É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função de teorias conhecidas. Através da leitura flutuante, surgem as primeiras hipóteses e objetivos do trabalho. A hipótese seria uma explicação antecipada do fenômeno observado, uma afirmação provisória, que nos propomos verificar. O objetivo geral da pesquisa é sua finalidade maior e está de acordo com o quadro teórico que embasa o conhecimento. Nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, afirma Bardin (2011). Elas podem surgir, assim como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa.

Após a leitura flutuante dos documentos e constituição de um *corpus*, ou seja, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126), deve-se escolher índices, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e organizá-los em indicadores precisos e seguros. “Desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 130). Assim, os temas que se repetem com muita frequência podem ser os índices.

A preparação do material se faz pela "edição" das entrevistas transcritas, dos artigos recortados, das questões anotadas em fichas. A organização do material se realiza em colunas, com vazios à esquerda e à direita, para anotar e marcar semelhanças e contrastes. Naturalmente, estes procedimentos dependem dos interesses do pesquisador e dos objetivos que o levam a realizar a pesquisa. Com relação às entrevistas numa análise de conteúdo, Bardin afirma que:

Em primeiro lugar, é preciso “ler”. Mas não basta ler e compreender “normalmente”. É possível usar perguntas como auxílio: “O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que ela poderia ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc. (BARDIN, 2011, p. 98).

A fase exploração do material “consiste nas operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131).

Já a fase de tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, ligam os resultados obtidos ao escopo teórico, e permite avançar para conclusões que levem ao avanço da pesquisa. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131).

Para Bardin, tratar o material é codificá-lo, ou seja:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 2011, p. 133).

De acordo com Bardin (2011), a organização da codificação compreende três escolhas (no caso de análise quantitativa e categorial):

- O recorte: escolha das unidades;
- A enumeração: escolha das regras de contagem;

- A classificação e a agregação: escolha das categorias.

A divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. No entanto, segundo Bardin, a maioria dos procedimentos de análise se organiza em redor de um processo de categorização:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constituintes de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (BARDIN, 2011, p. 147).

Ainda de acordo com Bardin (2011), a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- o inventário: isolar os elementos;
- a classificação: repartir os elementos e procurar ou impor certa organização às mensagens.

Mas Bardin (2011) adverte que existem boas e más categorias. Defende que um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade. Bardin apresenta uma metodologia para análise de conteúdo pormenorizada, inclusive com índices quantitativos, o que não foi objetivo desta investigação, uma vez que ela tem cunho qualitativo.

Portanto, a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem. De acordo com Bardin:

O emissor ou produtor da mensagem pode ser um indivíduo ou um grupo de indivíduos e a mensagem transmitida exprime e representa o emissor. Já o receptor, pode ser um indivíduo, um grupo de indivíduos. Como a mensagem se dirige a este(s) indivíduo(s) com a finalidade de agir ou de se adaptar a ele(s), o estudo da mensagem poderá fornecer informações relativas ao receptor ou ao público. Assim, qualquer análise de conteúdo passa pela análise da mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível (BARDIN, 2011, p. 165-166).

Dessa forma, Bardin (2011) traz aos pesquisadores um caminho multifacetado que caracteriza a análise de conteúdo como um método que, historicamente e cotidianamente, produz sentidos e significados na diversidade de amostragem presentes no mundo acadêmico e em especial nesta tese, em que as categorias não foram definidas *a priori*, mas construídas durante o processo de investigação.

Para visualizar e analisar o conteúdo dos livros didáticos se organizou as modalidades de recorte em cinco unidades de análise e se elaborou as categorias a elas associadas, a partir da análise de conteúdo de Bardin e de adaptações do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental², conforme mostra o Quadro 01:

Quadro 01 - Unidades de análise e respectivas categorias

Unidades de análise	Categorias
1. Conteúdos	1.1 Números naturais e operações.
	1.2 Números fracionários e operações.
	1.3 Números decimais e operações.
	1.4 Geometria.
	1.5 Grandezas e medidas.
	1.6 Matemática comercial e financeira.
	1.7 Tratamento da informação.
2. Aspectos pedagógicos	2.1 O livro introduz os conteúdos por explanação teórica, seguida de exemplos e atividades de aplicação.
	2.2 O livro introduz o conteúdo apresentando exemplos, seguidos de atividades de aplicação.
	2.3 O livro inicia o conteúdo por atividades propostas, seguidas da sistematização, sem dar oportunidade ao aluno de tirar conclusões próprias.
	2.4 O livro traz o conteúdo por meio de uma lista de atividades propostas, e deixa a sistematização dos conteúdos a cargo do professor.
	2.5 Há equilíbrio e articulação entre conceitos, algoritmos e procedimentos.
	2.6 O conhecimento matemático está contextualizado com outras áreas da própria matemática.
	2.7 O conhecimento matemático está contextualizado com outras áreas do conhecimento.
	2.8 O conhecimento matemático está contextualizado com práticas sociais e o cotidiano.
3. Processo de ensino e aprendizagem	3.1 O livro incentiva a retomada de conteúdos já estudados.
	3.2 O livro incentiva o uso de conhecimentos extraescolares.
	3.3 O livro incentiva competências matemáticas mais elaboradas ³ , além da repetição e da memorização.
	3.4 O livro incentiva o cálculo mental.
	3.5 O livro incentiva o cálculo por estimativas.
	3.6 O livro incentiva à interação aluno-professor e aluno-aluno.
	4.1 O livro incentiva a utilização de materiais concretos.

² O Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta o resultado da avaliação pedagógica de livros didáticos de Matemática do 1º ao 5º ano, com base nos critérios estabelecidos no Edital do PNLD 2013, publicado pelo Ministério da Educação (MEC). O guia traz as resenhas das coleções aprovadas para os anos letivos de 2013 a 2015, possibilitando que o professor reflita sobre a escolha e posterior uso das coleções nas escolas.

³ O Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental considera como competências mais elaboradas: observar, explorar e investigar; estabelecer relações, classificar e generalizar; argumentar, tomar decisões e criticar; visualizar; utilizar a imaginação e a criatividade; inferir, conjecturar e provar; expressar e registrar ideias e procedimentos.

4. Recursos didáticos	4.2 O livro incentiva a resolução de problemas.
	4.3 O livro faz utilização de jogos.
	4.4 O livro apresenta desafios ou curiosidades matemáticas.
	4.5 O livro incentiva leituras complementares.
5. Linguagem e aspectos gráfico-editoriais	5.1 A linguagem utilizada é adequada na apresentação dos conteúdos e na formulação das instruções.
	5.2 Os conteúdos são apresentados sem erro de informações e sem erro conceitual.
	5.3 As diferentes representações matemáticas ⁴ estão articuladas.
	5.4 As ilustrações favorecem a compreensão do conteúdo matemático.

Fonte: Adaptações do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o Quadro 01, as cinco unidades de análise são: conteúdos (dividida em sete categorias), aspectos pedagógicos (dividida em oito categorias), processo de ensino e aprendizagem (dividida em seis categorias), recursos didáticos (dividida em cinco categorias), linguagem e aspectos gráfico-editoriais (dividida em quatro categorias). Assim, as unidades de análise estão divididas em trinta categorias e sua aplicabilidade acontece na análise de livros didáticos de matemática realizada no capítulo 5 desta tese.

Antes de se visualizar a referida análise, é preciso conhecer o contexto em que esses livros didáticos foram editados e o processo de ensino e aprendizagem da matemática aconteceu, fazendo-se um estudo sobre: a colonização alemã em nosso Estado (capítulo 2), a Igreja Evangélica Luterana do Brasil no Rio Grande do Sul (capítulo 3) e o contexto escolar teuto-brasileiro (capítulo 4).

⁴ O Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental considera como representações matemáticas: língua materna, linguagem simbólica, desenhos, gráficos, tabelas, diagramas, ícones, etc..

2 A COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO RS

Este capítulo se dedica à trajetória histórica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, destacando-se as causas da imigração, a chegada dos imigrantes alemães ao nosso estado e os passos da colonização até o final da primeira metade do século XX. Fundamenta-se nos estudos realizados por Carlos Henrique Hunsche (1975; 1981), Emílio Willems (1940; 1980), Jean Roche (1969) e outros pesquisadores que contribuíram positivamente para a escrita da história da colonização alemã no Rio Grande do Sul.

2.1 A VINDA DOS IMIGRANTES ALEMÃES PARA O RS

De acordo com Siriani (2003), as transformações ocorridas na sociedade alemã⁵ do século XIX, devido ao processo de industrialização e mecanização da lavoura, trouxeram muitas dificuldades à população de pouca ou nenhuma posse, mas mesmo assim, deram-lhes a oportunidade de optar por dois caminhos distintos: adequar-se às novas regras do jogo, inserindo-se na nova organização econômica e social, ou simplesmente emigrar, abandonando assim uma condição de vida aflitiva, em busca de outro destino, esperançoso de novas oportunidades, do outro lado do Atlântico. Jochem (1997) complementa esta ideia afirmando que:

Havia excesso de população para aquele tipo de sociedade que limitava a absorção das pessoas na vida econômica. Crises periódicas de fome apavoravam a população de algumas regiões. A exclusão da terra e a insuficiência de terra para viver ocorriam para os camponeses quando uma terra era dividida em lotes entre os herdeiros ou quando só o mais velho herdava. Os impostos e as taxas cobradas pelo Estado e pelos nobres pesavam demasiado para os camponeses e para os moradores das cidades. O risco de endividamento era constante (JOCHEM, 1997, p. 43).

Conforme Pesavento (2002), a imigração é um processo que se insere na dinâmica de desenvolvimento do capitalismo na medida em que se formou, em determinadas nações

⁵ Conforme Müller (1978), falar na Alemanha da época requer registrar que ela não existia como unidade nacional. Havia reinados, principados, ducados, independentes entre si. O que identificava a todos era a língua. Logo, ao se falar em imigrantes da Alemanha, antes de 1871, ano da unificação formalizada por Bismarck, refere-se às pessoas de fala alemã. Os passaportes da época registravam a origem das pessoas como sendo da Prússia, de Schleswig-Holstein, da Renânia, de Hesse ou da Pomerânia. Como todas falavam a mesma língua, a História só registra “alemães”.

européias, um excedente populacional que, sem terra e sem trabalho, convertia-se em foco de tensão social e que necessitava ser instalado em outros países que oferecessem, além da terra, condições de reprodução social a esta população sobrança. O fenômeno da imigração, no Brasil, vincula-se ao momento histórico em que acontece no âmbito nacional, a transição das relações escravistas para as relações assalariadas. Do ponto de vista europeu, Richter (1994) considera as seguintes causas da emigração alemã:

A Europa sempre foi devastada por guerras, bem como, por revoluções e conflitos sociais. Acrescentam-se ainda: superpovoamento e desemprego; solos exauridos; motivos religiosos; alterações econômicas ocasionadas pelo advento da era industrial; subdivisão exagerada das glebas rurais por causa da explosão demográfica, especialmente entre as populações do campo (RICHTER, 1994, p. 3).

Conforme Roche (1969), a civilização brasileira de princípios de século XIX quase não oferecia oportunidade aos imigrantes⁶ europeus que iam se defrontar com a concorrência da mão de obra servil, com a inexistência de mercados internos e de equipamento industrial, com a ausência de meios de comunicação, com a penúria de terras devolutas. A imigração, pois, só podia se realizar pela iniciativa e sob a direção do Governo Brasileiro. Para Richter (1994), do ponto de vista brasileiro, a imigração teve como causas:

Necessidade de ocupação definitiva do Rio Grande do Sul para o Brasil, especialmente das regiões cobertas de florestas que o elemento luso-brasileiro relutava em ocupar; a intenção de paulatina substituição do trabalho escravo por trabalhadores livres e donos de sua gleba; a injeção de sangue novo na raça brasileira⁷ era uma preocupação de D. Pedro I, e ele mesmo fiscalizava nos portos, quando da chegada dos navios com imigrantes, examinando entre outras coisas, a altura, a postura e o vigor físico dos que aqui chegavam; por recomendação da imperatriz Dona Leopoldina, natural da Áustria, a escolha recaiu sobre gente de língua germânica como ela e cujas necessidades e virtudes ela muito bem conhecia (RICHTER, 1994, p. 4).

Cabe ressaltar, conforme Hunsche (1975), que o interesse do novo Império, no começo, não era tanto o de aliciar colonos, mas sim, soldados, destinados a integrar o *Corps d'Etrangers* formado no Rio de Janeiro, em 1823, com a finalidade de garantir, militarmente, a Independência, denunciada por Lisboa como simples rebelião que atentaria contra os princípios básicos da Santa Aliança. Angariar soldados, porém, era expressamente proibido, na Europa, depois da derrota de Napoleão.

⁶ Imigrante: “Todo estrangeiro que, chegado ao Brasil, pretende nele permanecer mais de trinta dias, com a intenção de exercer profissão lícita e lucrativa, que lhe assegure a própria subsistência e a dos que estão ao seu encargo” (ROCHE, 1969, p. 132).

⁷ Na época, de acordo com Fischer (1986), o Brasil era um país em que a população negra e escrava era superior à branca e livre, fazendo com que o medo e o preconceito racial se instalassem nas elites luso-brasileiras. Então, buscava-se branquear a população, fazê-la mais europeia. Havia, além do preconceito e do medo, a intenção de ocupar e explorar terras no sul do Brasil, por meio de um povo, branco, livre e ligado a terra pelo trabalho.

Dessa forma, o recrutamento dos alemães foi organizado na Alemanha por um agente do Governo Brasileiro, Major Schaeffer, principalmente a partir de 1822. Gozando da confiança pessoal do Imperador e da Imperatriz, já se encontrava incumbido de engajar voluntários para os batalhões estrangeiros criados em 1823. O fato de que Schaeffer houvesse conduzido as duas atividades juntas, prejudicou a reputação do Brasil, na Alemanha, e da colonização, no Brasil. “Aqui, foi-se tentando considerar os imigrantes como gente sem fé nem lei, a tal ponto que durante muito tempo os colonos temeram passar por elementos indesejáveis. Lá, a imprensa cedo se tornou o eco das decepções experimentadas pelos colonos” (ROCHE, 1969, p. 95). Schaeffer, em carta de 14 de setembro de 1824, de Hamburgo, fez ver as dificuldades da sua missão: “seria obrigado a fazer o trabalho de recrutamento em caráter secreto, a guisa de agenciamento de agricultores” (HUNSCHE, 1975, p. 23). Por consequência, “surgiu na Alemanha, a expressão aventureiro internacional para atacar e denegrir o Major Schaeffer. [...] E na Alemanha, o apelido pejorativo era, talvez, justificado, mas não no Brasil” (HUNSCHE, 1975, p. 23).

Para atrair os imigrantes mais facilmente, Schaeffer oferecera-lhes condições extremamente favoráveis:

Os colonos viajariam a expensas do Governo Brasileiro, seriam logo naturalizados, gozariam da liberdade de culto, receberiam como livre propriedade 77 hectares de terra por família, e cavalos, vacas, bois, etc.; durante um ano, perceberiam uma ajuda, em moeda corrente, de um franco por cabeça, e de cinquenta cêntimos durante o segundo ano; enfim, seriam isentos de todo imposto e de toda prestação de serviço pelo espaço de dez anos. A única condição que se lhes impunha era a inalienabilidade de suas terras por dez anos (ROCHE, 1969, p. 95).

A própria constituição do Império se opunha à concessão imediata e automática da nacionalidade brasileira e proclamava a religião católica, a do Estado. Por isso, “as duas cláusulas que lhe eram contrárias desapareceram dos contratos concluídos a partir de 1827. Além disso, a concessão das terras permaneceu incerta e suprimiu-se a ajuda financeira a partir de 1830” (ROCHE, 1969, p. 95).

Hunsche (1975) comparou a vinda dos imigrantes alemães para o Rio Grande do Sul a uma máquina de quatro tempos, cuja engrenagem funcionava, até mesmo através do Oceano Atlântico, numa extensão de mais de 10000 km. Integraram esta máquina:

- 1) Major Jorge Antônio Schaeffer, o arranque do motor, que angariava os imigrantes na Europa;
- 2) Monsenhor Pedro Machado Miranda Malheiro, nomeado Inspetor da Colonização Estrangeira por Dom Pedro em 23 de dezembro de 1823;
- 3) José Feliciano Fernandes Pinheiro, o Presidente da Província de São Pedro, mais tarde Visconde de São Leopoldo;

4) Dr. João Daniel Hillebrand, médico, mais tarde Diretor da Colônia Alemã de São Leopoldo (HUNSCHE, 1975, p. 22).

Assim, com a pessoa do Major Schaeffer começava, na Europa, o primeiro tempo da mencionada máquina:

Schaeffer recrutava, em primeiro lugar, soldados e alguns poucos agricultores. Na medida em que se estabelecia o Império, diminuía o número de soldados e aumentava o dos colonos. Esta gente tinha que ser transportada para o Rio de Janeiro, o que se fazia, nos primeiros anos, exclusivamente em barcos, preferencialmente de Hamburgo, onde Schaeffer se estabelecera. A contratação destes carregadores, a maioria, veleiros de três mastros e munidos de canhões contra a pirataria, era incumbência, igualmente, do Major Schaeffer (HUNSCHE, 1975, p. 23).

Com a chegada dos imigrantes na Praia Grande do Rio de Janeiro, entrava em ação o segundo tempo, na pessoa do Monsenhor Miranda. Era sua obrigação receber os imigrantes, fossem soldados ou colonos, selecioná-los e fazê-los seguir para o Sul. “Na recepção aos primeiros barcos, Miranda foi acompanhado pelo próprio Imperador, ao qual Dona Leopoldina servia de intérprete. Os soldados, e no começo, também muitos colonos, foram incorporados aos quatro batalhões alemães que existiam no Rio de Janeiro” (HUNSCHE, 1975, p. 24).

O terceiro tempo começava quando:

Os colonos propriamente ditos, ou também os soldados rejeitados na Praça do Rio de Janeiro, por insubordinação, foram transportados em barcos costeiros brasileiros para o Sul, consignados ao Presidente da Província de São Pedro, José Feliciano Fernandes Pinheiro. A recepção dos imigrantes acontecia em Porto Alegre. Este terceiro tempo incluía o pagamento das passagens ao preço de 10 a 20 mil réis por pessoa, e a seleção definitiva dos imigrantes, quanto ao seu destino e ao seu uso (HUNSCHE, 1975, p. 24).

Com o envio dos imigrantes, em lanchas para o passo do Rio dos Sinos, na antiga Real Feitoria do Linho Cânhamo⁸, começava o último tempo:

O arranjo provisório dos colonos nos velhos cazaes dos escravos da Feitoria e, depois de medidas as terras (somente em novembro de 1824) a sua colocação em terras próprias, ao norte de Porto Alegre, era responsabilidade de José Tomás de

⁸ De acordo com Müller (1978), Feitoria era um estabelecimento do Governo. Linho-cânhamo é uma planta herbácea de pequeno porte, da qual são extraídas fibras utilizadas na confecção de cordas e de velas para barcos. Na Província de São Pedro do Rio Grande, fundou-se uma Feitoria em Canguçu, na região de Pelotas, bem no sul da Província. Como não deu resultados, foi fechada e transferida para Faxinal do Courita, à margem esquerda do rio dos Sinos, onde sua instalação se deu no dia 14 de outubro de 1788. Era uma casa grande, de pedra, centro das atividades e moradia do feitor ou outra autoridade da Feitoria. Nas senzalas moravam os escravos. Havia ainda os galpões para animais e depósitos diversos. A produção era transportada para Porto Alegre pelo rio dos Sinos, primeira via econômica da região do Vale. Mas, provavelmente por ser movida a braço escravo, a Feitoria não deu o resultado esperado, sendo desativada no dia 31 de março de 1824. Nessa mesma data, o Presidente da Província recebeu comunicação da Corte, dizendo que em terras da Feitoria seria iniciada uma colônia com imigrantes alemães.

Lima. Como este atuava com poderes ilimitados e tinha dificuldade com o idioma, nunca obteve a confiança dos colonos. [...] Então a alma da nova colônia se tornou o jovem médico, natural de Hamburgo, Dr. João Daniel Hillebrand, mais tarde diretor da Colônia de São Leopoldo, à qual chegou, com 24 anos, em 6 de novembro de 1824, para nunca mais abandoná-la (HUNSCHE, 1975, p. 24-25).

A Figura 03 mostra a Feitoria do Linho Cãnhamo, primeiro abrigo dos imigrantes alemães em São Leopoldo:

Figura 03 – Feitoria do Linho Cãnhamo em São Leopoldo



Fonte: Roche (1969, p. 02).

Cabe ressaltar ainda que as condições sob as quais os passageiros atravessavam o Oceano Atlântico eram extremamente precárias. “A travessia, de Hamburgo ao Rio de Janeiro, durava cerca de cem dias, podendo ser menos, se os ventos fossem favoráveis, ou também mais, se as calmarias fossem prolongadas” (HUNSCHE, 1975, p. 80). O autor registra ainda que, em dois anos houve:

A entrada de 11 barcos transatlânticos que, ao todo, transportaram para o Brasil, durante biênio 1824/1825, mais de 3400 imigrantes alemães, entre soldados e colonos. Destes 3400 imigrantes, seguiram em 13 embarcações costeiras brasileiras para Porto Alegre, pelo menos 1252 pessoas, entre colonos e soldados rejeitados. Destes 1252 imigrantes, chegaram a São Leopoldo, sobre lanchas e lanchões, 1027 pessoas, em 11 levas, registradas por Hillebrand (HUNSCHE, 1975, p. 100).

Ainda conforme Hunsche (1975), o primeiro barco expedido pelo Major Schaeffer, com colonos para o sul do país, foi o Caroline, sob o comando do capitão Jacob Von der Wetteren, que levou uma remessa de colonos para o Rio de Janeiro. Mas, “as primeiras duas

levas de imigrantes alemães registrados, como chegados em São Leopoldo, por Hillebrand, cruzaram o Atlântico pelo veleiro Anna Louise, segundo barco contratado por Schaeffer” (HUNSCHE, 1975, p. 193).

Hunsche (1975), assim descreve um dos navios usados no traslado de imigrantes alemães para o Brasil:

O lastro comercial era uma medida geométrica da época, pela qual se calculava o porte e o frete de um navio e correspondia a 2,824 m³. O navio Germânia, um dos navios contratados tinha 130 lastros que correspondiam a 367,12 m³. Matematicamente, estes 367 m³ eram um cubo de pouco mais de 7 x 7 x 7 m, o que representava uma verdadeira casca de noz. [...] Nestes navios deveriam se empacotar 300 pessoas, inclusive crianças, das quais duas valiam por um adulto. Uso o termo empacotar porque com 35 cm (14 polegadas) de espaço por pessoa, esta gente era realmente comparável à mercadoria empacotada. O viajante ficava enjaulado, sob um sol abrasador, num cubículo de 35 cm de largura e de 75 cm de altura, sem a possibilidade de mexer ou estirar-se, nem sequer ao comprido (HUNSCHE, 1975, p. 37-38).

A chegada de um grupo de imigrantes ao Brasil é assim descrita por Siriani (2003):

Santos, 13 de dezembro de 1827. Vento favorável. A galera holandesa Maria atracou no arsenal de Marinha e lançou suas âncoras. A bordo, um estranho agrupamento de pessoas. Ao todo, duzentos e vinte e seis estrangeiros de tez clara e avermelhada que falavam uma língua arrevesada e ininteligível aos ouvidos das autoridades portuárias. Sua origem? A longínqua Europa Central. Tratava-se de imigrantes oriundos dos mais variados estados alemães. Vento favorável para seus sonhos, suas ansiedades, suas angústias e suas esperanças. A grande muralha representada pela Serra do Mar, com sua vegetação exuberante e exótica aos olhos desses indivíduos, já não era um grande obstáculo a ser transposto. Significava, apenas, mais um passo em direção à liberdade. Rumavam para uma terra de fartura e promessa onde o futuro lhes seria generoso, como acreditavam. O recomeço (SIRIANI, 2003, p. 27).

Chama especial atenção, a mortalidade infantil, geralmente recém nascidos, durante a estada no Rio de Janeiro e na viagem para Porto Alegre. As causas desta acentuada mortalidade infantil devem ter sido: “o desconforto numa viagem transatlântica ou mesmo costeira; a alimentação não apropriada para recém nascidos e o calor excessivo, especialmente nas viagens de novembro e dezembro; a disenteria e a desidratação” (HUNSCHE, 1975, p. 166).

Muitos dos considerados “avulsos” (solteiros) ficaram no Rio de Janeiro, servindo como soldados. Outros também seguiram para o sul e em primeiro lugar os que não serviam, os rejeitados:

Não foram vistos com bons olhos, nem em Porto Alegre, nem na colônia São Leopoldo. Pobre gente libertada das suas algemas da Europa não escapou do seu destino de marginais no Brasil. Assim, foram levados para São João das Missões, onde quase todos pereceram; em parte, seguiam como voluntários para a batalha de Ituzaingo (Passo do Rosário) e deram o seu tributo de sangue; assim, também na Guerra dos Farrapos lutaram por um ou por outro lado. Sempre solicitados em

momentos difíceis e sempre desprezados em tempos de paz (HUNSCHE, 1975, p. 155).

Roche (1969) ainda escreve que, misturados aos elementos trabalhadores e pacíficos, havia indivíduos duvidosos, cujo menor defeito era a embriaguez. O Inspetor elaborou uma espécie de regulamento de polícia, com uma tabela de medidas repressivas, que eram aplicadas por um ex-suboficial dos batalhões alemães. O Diretor da colônia, porém, preferia prevenir as perturbações a ter de reprimi-las, expulsando os maus sujeitos de sua colônia. Em 1824, juntou os indesejáveis no comboio que o Presidente mandou para a longínqua colônia de São João das Missões. Por muito tempo, usou, como último recurso, do envio para a colônia de Torres como de uma sanção. “Quanto aos mais temíveis perturbadores da ordem, ao que se chamam por eufemismo os solteiros, reuniram-os numa companhia de voluntários alemães, engajada na Guerra Cisplatina⁹. E a calma geralmente reinou na colônia” (ROCHE, 1969, p. 96).

Dessa forma, durante o biênio 1824/25, o Império foi alimentado com mais de 2000 soldados alemães para a defesa da Independência e mais de 1000 colonos alemães para o fortalecimento e a fixação da fronteira meridional, a única ameaça do país. “Durante 17 meses, de fins de julho de 1824 até fins de dezembro de 1825, chegaram à Colônia de São Leopoldo 1027 imigrantes, ou seja, em média, 60 colonos por mês, todos registrados por Hillebrand nas suas listas” (HUNSCHE, 1975, p. 25).

Hunsche (1975) acrescenta que o registro dos colonos chegados começa em julho de 1824 e termina, numa primeira fase, com o ano de 1830, quando, por lei assinada por D. Pedro I, sob a pressão da oposição, foram proibidas todas e quaisquer despesas referentes à imigração e colonização estrangeiras. “A Lei do Orçamento, de 15 de dezembro de 1830, suprimia todos os créditos para a colonização estrangeira. Essa manobra do Parlamento condenava qualquer nova tentativa e arriscava aniquilar as colônias já existentes” (ROCHE, 1969, p. 99). Dessa forma, o recrutamento, que havia sido lento, foi então suspenso.

Em suma, 5350 imigrantes alemães entraram de 1824 a 1830 no Rio Grande do Sul. Só aos primeiros habitantes foram concedidas terras sem atraso; já os que chegaram a dezembro de 1824 encontraram dificuldades em instalar-se; quanto aos que vieram logo depois, tiveram, muitas vezes, de esperar meses para ver concederem-lhe um lote, e, no entanto, a divisão da Feitoria realizou-se à pressa. Era preciso alojar os imigrantes, que não podiam ficar amontoados no prédio que os agasalhava. Os colonos tinham de arrotar e cultivar suas terras. Distribuíram-lhes ferramentas e sementes. Até que pudessem prover às próprias necessidades, receberam regularmente, a indenização que lhe fora prometida. O Inspetor fiscalizava os

⁹ De acordo com Richter (1994) a Guerra de Cisplatina foi um conflito ocorrido entre o Império do Brasil e as Províncias Unidas do Rio da Prata, no período de 1825 a 1828, pela posse da Província Cisplatina, a região da atual República Oriental do Uruguai.

fornecimentos de víveres, de sabão, de velas, de fumo, feitos ao imigrante (ROCHE, 1969, p. 95-96).

Depois de um breve estudo sobre a vinda dos imigrantes alemães ao Rio Grande do Sul, disserta-se sobre os primeiros passos desses imigrantes em nosso estado.

2.2 OS PRIMEIROS PASSOS DOS IMIGRANTES ALEMÃES NO RS

Com a chegada dos imigrantes alemães, inicia-se uma política de colonização no Rio Grande do Sul, a qual Roche (1969) divide em duas fases:

A primeira ocorreu durante o período imperial, entre os anos de 1824 e 1889. E a segunda durante o período republicano, entre os anos de 1889 e 1914. A primeira fase subdivide em três momentos: entre os anos de 1824 e 1847, quando foram implantadas as primeiras colônias sob a direção do governo imperial; entre os anos de 1848 e 1874, quando a política de colonização passou a ser dirigida pelo governo provincial; entre os anos de 1874 e 1889, quando o governo provincial suspendeu a ação colonizadora e o governo imperial retomou as suas iniciativas. A segunda fase foi subdividida em dois momentos: entre os anos de 1890 e 1914, quando se iniciou o processo de colonização do Planalto Gaúcho sob a direção do governo estadual; de 1914 em diante, quando o governo estadual suspendeu a entrada de imigrantes estrangeiros no Rio Grande do Sul, concentrando as suas ações no sentido de integrar as colônias à comunidade nacional (ROCHE, 1969, p. 24-25).

Conforme o mesmo autor, os primeiros 38 imigrantes alemães se instalaram em São Leopoldo a 25 de julho de 1824. Estabelecidos nas terras concedidas, os imigrantes “foram, primeiro, agricultores e artesãos rurais como se lhes pedia, colonos, isto é, homens ligados à terra que exploravam” (ROCHE, 1969, p. 03). Porém, Hunsche (1975), afirma que os primeiros imigrantes alemães teriam chegado ao passo da antiga Real Feitoria do Linho Cânhamo não no dia 25 de julho de 1824, como se tem propagado, mas sim, em data anterior:

Quando o presidente da província, em ofício de 23 de julho de 1824, comunica ao Rio de Janeiro a chegada a Porto Alegre do bergantim Protector, informa simultaneamente que, neste mesmo dia 23 de julho, os colonos já haviam partido para a Fazenda do Linho Cânhamo; como a viagem, em lanchas e lanchões, de Porto Alegre até o passo não demorava mais de um dia, os colonos deveriam ter chegado ao seu destino na mesma data de 23 ou, se tiveram partido no dia anterior, já em 22, mas, de modo algum, chegaram em 25 de julho. Apesar desta constatação, segue-se comemorando, como dia oficial da chegada dos primeiros alemães a São Leopoldo, a data de 25 de julho (HUNSCHE, 1975, p. 192).

Ainda segundo Hunsche (1975, p. 193), “a primeira leva de colonos, chegada à futura colônia de São Leopoldo, era composta de 39 imigrantes, 38 colonos acusados pelo presidente

da província em ofício de 23 de julho de 1824 e mais um menino que consta ter nascido em viagem”.

Roche (1969), assim descreve a chegada dos imigrantes na floresta quase virgem:

O comboio de mulas era dividido. As bagagens haviam sido amontoadas à beira da picada. Esta era a única brecha aberta na mata, apenas um túnel de três ou quatro metros de largura, onde tropeçavam nas raízes e nos cepos, onde, se feriam no fio das hastes cortadas acima do solo. De um a outro lado, elevavam-se as árvores monstruosas, estreitavam-se os arbustos e as plantas do sub-bosque, enlaçavam-se os cipós. O funcionário que acompanhara o colono para lhe indicar onde ficava a sua concessão, entregava-lhe algumas ferramentas indispensáveis: foice, facão, machado, serra, enxadão. A terra arável, o espaço, a luz, tudo devia ser conquistado à floresta. Tão logo construída a choupana¹⁰, que assegurava um abrigo precário, era preciso desbravar imediatamente para por em prática algumas culturas indispensáveis, batata-doce, feijão-preto, batata-inglesa; em seguida, semear o milho, o produto chave da economia pioneira, e, depois, plantar a cana-de-açúcar, o fumo (ROCHE, 1969, p. 52).

A Figura 04 mostra a choupana que servia de abrigo para os colonos na floresta:

Figura 04 – Choupana que servia de abrigo para os colonos



Fonte: Roche (1969, p. 10).

Apesar das adversidades, para Hunsche (1975), a imigração e a colonização alemãs foram bem sucedidas em nosso estado, pois o clima era ameno, bastante apropriado e familiar

¹⁰ De acordo com Umann (1981, p. 34), erguida a choupana, minúscula e improvisada, recebia os baús e pertences indispensáveis que haviam sido trazidos, constatando-se logo que ela era reduzida para acomodar os objetos e permitir um lugar para dormir. O leito era geralmente feito de vara de palmito. Como mesa servia os baús, e para cadeiras se usavam pequenos troncos de árvore, que levavam a vantagem de não quebrarem o espaldar ao caírem. Em vez de polido fogão, espetavam-se duas forquilhas no chão e sobre elas se deitava uma pequena vara e se dependurava uma ou duas chaleiras. Nos primeiros tempos este fogão ficava ao relento, porque faltava tempo e também tabuinhas lascadas para erguer uma cobertura provisória.

ao habitat germânico, principalmente na zona pré-serrana, onde as primeiras levas de colonos se estabeleceram:

As terras eram levemente onduladas e férteis, sendo que as terras recebidas estavam cobertas de florestas, as quais até então eram consideradas como peso morto, abandonadas ao domínio das feras e dos bugres. Também favoreceu a implantação da pequena propriedade rural, na sua variante declaradamente agrícola e não pecuária como a dos açorianos. Mas, a maior e mais importante das causas foi uma especial constelação humana que existiu no começo da colonização e que, nesta forma ideal, nunca mais se repetiria durante toda a história da imigração e colonização alemãs no Brasil (HUNSCHE, 1975, p. 21-22).

Segundo Roche (1969), destinados a se tornar os agricultores do Rio Grande do Sul, os colonos começaram por trabalhar às tontas, pois tudo ignoravam a respeito do solo, das plantas, do ritmo das estações. Como os colonos que chegaram em 1824 houvessem colhido, desde 1825, certa quantidade de feijão preto, o Inspetor propõe imediatamente ao Presidente da Província que se lhes comprem os excedentes e estes sejam utilizados na alimentação dos recém chegados, em lugar de mandar vir esse legume de Porto Alegre, com grande despesa. “Cedo se compreende a importância do desenvolvimento econômico para o futuro das colônias e, ainda que seus recursos sejam limitados, projeta-se organizar a distribuição dos lotes em função das facilidades de acesso e das possibilidades de transporte” (ROCHE, 1969, p. 96).

Bublitz (2008) complementa que os imigrantes alemães começaram a ocupar terrenos acidentados onde havia predominância de matas, região preterida pela elite latifundiária regional, que tinha como base econômica a pecuária e possuía grandes propriedades de terras na Campanha, ao sul do estado. A alteração da paisagem significava também alteração de ordem econômica e social na província e rompimento com o significado de selvageria e atraso que as matas representavam. A floresta era um obstáculo difícil a ser vencido, mas sua derrubada significava domínio sobre a natureza, sinônimo de civilização e progresso. A floresta também significava sobrevivência, pois muitos frutos, como o pinhão, animais de caça e madeiras, eram retirados das florestas. Nas primeiras décadas de imigração os confrontos entre índios e colonos eram frequentes, com saques, raptos, incêndios e perseguições. Como as intervenções do Estado pouco resultado traziam, os colonos apelavam para estratégias próprias contatando os bugres mansos, como eram chamados os intermediadores capazes de negociar certas situações de conflitos com os indígenas.

As derrubadas, as queimadas e a lida com a vegetação era questão de sobrevivência para os imigrantes. A plantação entre troncos das árvores dificultava a vida desses colonos, além do mais, um manuscrito oficial de 1851 dava um prazo aos colonos de dois anos para cultivar ao menos a oitava parte das terras concedidas. Do contrário

corriam o risco de perder o direito sobre a terra. Faltavam ferramentas, alimentos, dinheiro e conhecimento a respeito dos recursos que a natureza oferecia. Os imigrantes alemães se viam obrigados a aprender, o mais rápido possível, a desbravar – e esse foi o primeiro passo (e talvez o mais difícil) do seu processo de americanização e garantir o futuro nas novas terras (BUBLITZ, 2008, p. 212).

Assim, os primeiros colonos, ao cabo de cinco anos de trabalho, possuíam uma relativa abundância graças às suas culturas (cereais, feijão, batata), remetiam os excedentes da produção para o mercado de Porto Alegre e os vários corpos de profissão estavam representados: moleiros, sapateiros, tecelões, alfaiates. “Existia uma fábrica de azeite, uma fábrica de sabão e oito pequenos curtumes, células-mães da indústria do couro que prosperou posteriormente em São Leopoldo e Novo Hamburgo” (ROCHE, 1969, p. 97).

Fausto (2001) concorda com este aspecto ao afirmar que a posse da pequena propriedade para cultivar, permitiu que os imigrantes na região sul, além de produzir o próprio alimento, comercializassem o excedente de sua produção. Muitos imigrantes se dedicaram à criação de animais (porcos, vacas leiteiras, galinhas) e ao cultivo de batatas, verduras e frutas. Eles tiveram também um papel importante na instalação de oficinas e estabelecimentos industriais, como a indústria de banha, de conserva de carne, de cerveja e outras bebidas.

Na Figura 05 se apresenta as primeiras habitações dos colonos, construídas com madeira:

Figura 05 – As primeiras habitações dos colonos



Casa e galpão,
um binômio constante.

Casa construída sobre pilares altos, de modo a
abrigar em sua parte inferior os animais domésticos.

Fonte: Roche (1969, p. 16).

Desde as origens da colonização, todas as trocas de mercadorias se fizeram por permuta. O que era característico da colônia, era a universalidade e a perenidade do sistema, nascido da ausência de capital mobiliário e de moeda circulante. Da venda, para onde trazia alguns produtos, o colono levava sua contrapartida em artigos fabricados ou em gêneros alimentícios. “Trazia um saco de feijão, uma lata de banha ou uma dúzia de ovos se apenas

precisava de pouca coisa; trazia mais se previa grandes compras. As trocas se fizeram, pois, de início, à vista” (ROCHE, 1969, p. 411).

Depois, certos comerciantes abriram contas correntes a seus fregueses acreditados. Levavam, na receita, os ovos ou o toucinho, e, na despesa, o sal, o açúcar, o café e os tecidos, era já um embrião de crédito:

Anterior a 1850, sobreviveu ao aparecimento da moeda, que não desempenhou, nas antigas colônias, senão um papel secundário até fins do século XIX. Em um período que não era o das colheitas, o colono trazia ora dois sacos de milho, ora cinco frangos, ora um saco de batatas, ora um porco ou toucinho. Tudo isso era registrado no seu haver. Geralmente fazia, no mesmo dia, uma série de compras, quer de gêneros alimentícios (sal, pimenta, café, arroz, vinho), quer de armarinho e tecidos, quer de artigos domésticos. Não menos interessante era a função de relação da venda, atestada pelo registro, no débito, de 2 *Bitters* (amargos) ou 2 *Schnaps* (cachaça); era fácil imaginar o colono bebendo com companheiros e o comerciante que não se desdenhava de brindar com seus fregueses (ROCHE, 1969, p. 411-412).

Dessa forma, o comerciante controlava todas as operações possíveis numa zona determinada, e levantava, antecipadamente, a décima parte de cada uma delas. Era mais que o regulador da vida econômica de seu setor, era o seu verdadeiro dono. “Não se contentava com suspender as contas, também fixava os preços dos produtos agrícolas que comprava, e dos gêneros ou objetos importantes, que vendia ao colono. O comerciante, além de conceder crédito a seus fregueses (à taxa de 12%), tornou-se seu banqueiro” (ROCHE, 1969, p. 417).

Os produtos que os colonos podiam adquirir tinham crescimento em quantidade e número à medida que, graças ao desenvolvimento dos meios de transporte, podiam vender mais. Numa venda se podia encontrar:

Os gêneros alimentícios que não eram produzidos na colônia: o sal, o açúcar, o café, o arroz, o charque, o vinho, o vinagre, farinhas de trigo, de mandioca e de milho. Certos produtos necessários à vida cotidiana: a pólvora, o óleo, o sabão e o fumo preparado. Se a pólvora cedo desapareceu, viu-se surgirem os fósforos e o petróleo, que substituiu o óleo de iluminação. Os utensílios elementares. Os tecidos, que representaram sozinhos, 60% da importação. O artesanato de produtos têxteis logo desapareceu das antigas colônias e não existiu nas novas. A cerveja, as aguardentes e os vinhos finos, os biscoitos, os caramelos, as latas de conservas, os produtos de charutaria, os cigarros, o mate e mesmo as perfumarias. As caçarolas, travessas, pratos, talheres. Ferramentas mais complexas: cepilhos, puas, quinquilharias. Aos artigos de armarinho, aos próprios tecidos mais variados, juntam-se chapéus, lingerie e roupas feitas. A tendência era satisfazer a todas as necessidades do freguês (ROCHE, 1969, p. 421-422).

A extensão e as dificuldades do caminho, a falta de animais, a perda de tempo que essas viagens teriam ocasionado, impedia que os colonos entregassem diretamente seus produtos. Era-lhes mais vantajoso ceder a um transportador uma parte, mesmo grande, da colheita ou uma percentagem, mesmo elevada, de seu valor:

Logo que os colonos se haviam instalado e arroteado as primeiras parcelas de terra em cada picada, um deles, que dispunha de alguns recursos e tinha espírito de iniciativa, assegurava o escoamento dos produtos agrícolas e o abastecimento de trinta ou quarenta famílias vizinhas. A intervenção do transportador transformava os sacos de milho ou de feijão em tecidos, em ferramenta ou em sal. Isso só era possível graças à posse de um meio de transporte, e este era o fundamento do comércio. Em todas as colônias, a regra se constitui da associação do comércio e do transporte nas mãos de uma única e mesma pessoa: o comerciante local (ROCHE, 1969, p. 423).

Destaca-se ainda que “a venda era o centro das vendas e das compras, o ponto de reunião, o abrigo das quermesses, a parada dos viajantes. Para os colonos que viviam isolados em seus lotes, foi o lugar de descanso e o elemento de coesão, o fator social por excelência” (ROCHE, 1969, p. 574).

Ainda de acordo com Roche (1969), foi entre 1860 e 1865 que o *Musterreiter* (caixeiro viajante) apareceu nas colônias alemãs. A extensão da área agrícola conquistada na floresta, a dificuldade das comunicações, a multiplicação das casas comerciais nas picadas secundárias, tudo isso tornava o comércio mais complexo. O caixeiro viajante fez-se, em alguns anos, o intermediário imprescindível entre Porto Alegre e a Serra, entre o atacadista e o varejista. Andava pelas colônias, apresentando amostras, fechando negócios e efetuando a cobrança dos fornecimentos precedentes. Percorria a clientela cerca de doze vezes por ano, o que deixava aos comerciantes um crédito de, pelo menos, trinta dias, mas, frequentemente, de três ou seis meses. Certos comerciantes rurais protestaram contra a passagem dos viajantes comerciais e pediram que fossem atingidos por um imposto quase proibitivo.

A partir de meados do século XIX, os mais ricos habitantes das colônias eram os comerciantes, e a superioridade de seu patrimônio em relação ao dos colonos não fez senão acentuar-se. Entre os pequenos proprietários, o essencial do patrimônio era constituído pelo lote de terra e a casa, capital imobiliário cuja renda líquida era mínima. Entre os comerciantes, o patrimônio era não só mais elevado, mas também composto, na maior parte, do capital investido no negócio, que assegurava lucros incomparavelmente superiores aos de uma exploração agrícola, graças ao mesmo tempo à elevação das margens de lucro e à rapidez de giro das reservas (ROCHE, 1969).

Mesmo sem obrigação prévia alguma, logo no início da colonização, também se conseguiu que dois médicos alemães fossem pagos pelo Governo Brasileiro e tentou-se, também, resolver dois problemas cuja capital importância se percebeu: o exercício dos cultos e a instrução pública:

Estabeleceu-se, desde 1824, um pastor alemão e, mais tarde, um segundo, fornecendo-lhes casa e uma sala para o culto. Em 1825, nomeou-se um padre

católico como capelão da colônia e, em 1828, começava a edificação de uma capela que proveu de todos os objetos necessários ao ritual. Mandou-se construir um cemitério (ROCHE, 1969, p. 97).

Assim, a colônia depressa se estendera da antiga Feitoria à borda da Serra, cortando a floresta virgem. “Antes mesmo de terem atingido o limite de seus lotes, os colonos passavam pela área dos animais selvagens e pela dos índios, os bugres, cujos primeiros ataques se desencadearam em 1829” (ROCHE, 1969, p. 97).

Conforme Dreher (1999), a vida dos imigrantes nas primeiras décadas do século XIX se caracterizou pela luta pela sobrevivência e por providenciar alguns dos elementos básicos para a vida doméstica, como a construção de casa e benfeitorias e, na vida comunitária, com a construção de igreja, escola e algumas associações. As primeiras colônias tiveram origem numa forma de organização social denominada picada, caracterizada por Dreher como:

Unidade humana, na qual se encontrava templo (católico ou luterano, as confissões religiosas às quais pertenciam imigrantes alemães), a escola (tradição trazida pelos imigrantes e que teria importância fundamental para o desenvolvimento do Brasil meridional), o cemitério (espaço de reverência a mortos e de preservação de memória comunal), a residência do professor ou do padre/pastor, o salão de festas comunitárias (também designado de sociedade ou clube). Cada picada abrigava uma casa comercial, entreposto para o qual eram vendidos os excedentes de produção e através do qual se adquiriram bens não produzidos na comunidade (DREHER, 1999, p. 55).

Na Figura 06 se observa um arranjo frequente das picadas, com a igreja-escola e a residência do professor:

Figura 06 – Arranjo frequente: igreja-escola e residência do professor



Fonte: Roche (1969, p. 21).

Para Kreutz (1994), religião, escola, agricultura, arte e diversões eram os quatro eixos fundamentais da estrutura institucional da picada, que seguindo a forma de sua instalação, buscou autonomia, auto-suficiência, auto-administração e autogerenciamento.

Conforme Froehlich (2008), os colonos se fixaram em lotes distribuídos às margens de picadas abertas na mata, que, com o passar do tempo, organizaram-se em vilas também chamadas de linhas, ou ainda mantendo a denominação original de picadas. Assim, a picada tornou-se o padrão tradicional de organização espacial e social dos colonos, ou seja, um centro onde eram discutidos os assuntos referentes ao plantio, à colheita e aos demais assuntos de interesse dos moradores da comunidade.

Desde os primórdios da colonização, os imigrantes lutaram contra o isolamento moral, multiplicando os pontos de encontro. E “foi à beira da picada, num pedaço de lote ou na casa de um colono, que surgiram a capela, a escola, a loja e, depois, o salão de festas. Se a célula é a pequena propriedade isolada, a unidade orgânica do povoamento é a picada” (ROCHE, 1969, p. 211). Steyer (1999) afirma que:

Com relação às condições escolares, os imigrantes eram abandonados por parte do governo, dependendo da própria iniciativa. Com isso, as famílias reuniram-se em associações escolares e contrataram seus próprios professores leigos. A falta de pastores, por sua vez, foi solucionada, provisoriamente, elevando o professor também para a função de pastor, ou elegiam uma pessoa leiga que a este cargo se candidatava. Alguns destes professores e pastores levaram seu ofício a sério, outros não. Adveio daí uma queda moral e indiferentismo espiritual a tudo que diz respeito à igreja. Muitos bons costumes, herdados dos pais, foram se diluindo no decorrer dos anos, mas, mesmo assim, permaneceu o cerne, o amor ao trabalho e o sentimento de uma tradição cristã (STEYER, 1999, p. 77).

Conforme Hunsche (1981), o cristianismo, vivido sob diferentes denominações, foi o esteio espiritual, a força e o ânimo moral dos imigrantes alemães e descendentes aqui radicados a partir de 1824. Os imigrantes alemães e seus descendentes se distinguiram do resto da população rio-grandense pela devoção e pelo zelo religioso:

Julgava-se que só o praticante tem religião, e o indiferente, o ateu ou o anticlerical não gozavam de prestígio na colônia. A religiosidade dos colonos pareceu mesmo ter aumentado, em virtude da coesão familiar e do controle exercido pela comunidade dentro do relativo isolamento de sua vida pioneira. O credo religioso determinava, dentro da sociedade alemã, concepções filosóficas, normas de comportamento e atitudes que associavam, de diversos modos, outros complexos culturais à religião propriamente dita. Os protestantes e os católicos alemães jamais tinham a mesma hierarquia de valores, não consideravam o Estado, por exemplo, da mesma maneira, nunca exerciam suas profissões ou suas atividades econômicas segundo os mesmos estímulos (ROCHE, 1969, p. 671).

A Igreja Evangélica, através dos pastores, soube ser a igreja peregrina, consciente da realidade a evangelizar, deixando de lado o que podia ser o fardo pesado do aparato cultural e

das tradições europeias. A falta de número suficiente de pastores fez com que os leigos assumissem o papel religioso próprio de seu estado, cuidando do nascimento para a fé dos pequenos que eram batizados e do nascimento para a vida eterna de tantos heróis que tombaram no campo de luta, sem esquecer o cultivo de uma significativa forma de solidariedade cristã nas festas e nos acontecimentos adversos (HUNSCHE, 1981).

As comunidades protestantes, as mais numerosas, foram as primeiras organizadas, pois os protestantes constituíam a maioria dos colonos e o protestantismo não exigia a intervenção de um sacerdote entre Deus e o fiel:

Com os primeiros imigrantes, haviam chegado da Alemanha alguns pastores: Ehlers, em 1824, a São Leopoldo; Voges, em 1825, a Três Forquilhas, e Klingelhoff, em 1828, a Campo Bom. Era preciso notar que o Pastor Ehlers, até 1830, recebeu ordenado do Governo Imperial brasileiro, que não concedeu o mesmo privilégio ao culto católico. Entre 1844 e 1864, ainda vieram alguns pastores, mas a Igreja Alemã pouco se preocupou em enviá-los regularmente. As próprias comunidades, que as autoridades brasileiras toleravam ser o culto celebrado em local sem sinal exterior distintivo, escolheram a maioria dos pastores. Apesar de sua formação teológica insuficiente, a maior parte dos pseudopastores¹¹ cumpriu conscientemente uma tarefa que a extensão das paróquias e a dispersão dos fiéis nas colônias tornavam difícil, e que a força da comunidade que vivia para e sobre si mesma tornava mais delicada ainda (ROCHE, 1969, p. 671-672).

Portanto, os começos do protestantismo coincidem com os primeiros 40 anos da imigração germânica geral e vão do primeiro pastor evangélico, Johann Georg Ehlers, chegado a 7 de novembro de 1824, até a vinda do Dr. Borchard no ano de 1864. Este primeiro período, chamado de “estiagem pastoral”, teve grande número de pastores de emergência que atuaram sem preparação teológica (HUNSCHE, 1981). Paralelamente ao desenvolvimento da Colônia Alemã de São Leopoldo, surgiram, inicialmente, sempre em direção norte, as principais comunidades evangélicas:

Feitoria Velha, transferida para São Leopoldo em 1824, Hamburger Berg (Hamburgo Velho) em 1825, Três Forquilhas em 1826, Dois Irmãos e Bom Jardim em 1827, São José do Hortêncio ou inicialmente Picada da Cadeia em 1829. [...] Mais tarde, fundaram-se as comunidades protestantes de Porto Alegre em 1856, de Santa Cruz do Sul em 1850/53 e de Nova Petrópolis em 1865 (HUNSCHE, 1981, p. 127-128).

¹¹A falta de pastores com formação teológica levou ao surgimento de um fenômeno, designado de pseudopastorado. Sem pastores, não querendo se converter ao catolicismo, as comunidades do Rio Grande do Sul começaram a designar leigos, de seu próprio meio, a exercer as funções pastorais. Esses pastores, sem formação teológica e sem ordenação, foram, mais tarde, designados de pseudopastores (DREHER, 1984). Fischer (1970) considera o termo “pseudopastor” uma forma depreciativa para as pessoas leigas que assumiam as funções eclesiais e sugere o uso do termo “pastores-colonos” para designar os leigos que realizavam os ofícios religiosos, os cultos e a instrução entre os imigrantes. O mesmo autor, ainda, aponta que entre os pastores-colonos havia pessoas que mal sabiam ler e escrever. Diante destas designações diferentes, irá se adotar neste trabalho o termo “pseudopastores” ou “pastores-colonos” conforme a fonte de pesquisa.

Mesmo assim, o primeiro trabalho coletivo foi a construção de templos, que se ergueram a partir de 1845. Procedeu-se, logo depois, à sua instalação; dois receberam órgãos, Estância Velha em 1858 e Hamburgo Velho em 1869. Mas, muitas vezes, havia conflitos dentro das comunidades para saber onde se construiria o templo (ao qual se costumava anexar uma escola) ou para escolher o pastor ou pseudopastor. Entretanto, “seu mérito não era menor, pois, graças a esses homens e a essas comunidades, a vida religiosa não se extinguiu. Batismos, crismas, casamentos, serviços fúnebres marcavam as etapas da existência, como as festas religiosas balizavam o ano” (ROCHE, 1969, p. 672).

Conforme Roche (1969) se criou as paróquias à medida que o povoamento se estendeu; sobreviveram a todos os golpes, registrando mesmo um notável avanço sobre o culto católico, que, no decurso da primeira fase, ainda estava mais desamparado. Mas o isolamento e a compartimentagem das comunidades, que haviam desenvolvido a solidariedade local, tinham igualmente estreitado seu horizonte, e foram necessárias diversas tentativas para modificar sua estrutura e seu comportamento.

Grças à obra dos pastores chegados em 1874/1875, entre os quais, pela atividade, se distinguiram Pechmann, Hoetinger e Rotermund, as paróquias, compreendendo cada uma das várias comunidades, desenvolveram-se de modo notável. Baseados nos planos do Pastor Rotermund, foram preparados os estatutos do Sínodo Rio-Grandense, constituído em 1866, por sete igrejas que cobriam toda a zona das colônias: São Leopoldo, Lomba Grande, Dois Irmãos, Mundo Novo (Taquara), Caí, Teutônia, Santa Maria da Boca do Monte. O Pastor Rotermund foi eleito presidente do Sínodo, cujo quadro da vida evangélica ele realizou (ROCHE, 1969, p. 674).

Segundo Steyer (1999), quando o Sínodo Rio-Grandense foi fundado em São Leopoldo, a religião oficial no Brasil era o catolicismo, sendo as demais religiões apenas toleradas. Grande parte dos imigrantes alemães era evangélica, procedente de igrejas luteranas, reformadas (calvinistas) e unidas (que adotaram a União Prussiana). Igualmente os pastores que na época atuavam no Rio Grande do Sul eram das mais diversas escolas teológicas da Europa. Esta heterogeneidade evangélica fez com que o Sínodo, ao ser fundado, optasse por não se definir confessionalmente. O importante era ser alemão, evangélico, portanto não católico, e quanto aos pastores, devidamente ordenados. Assim, as congregações que queriam se filiar ao Sínodo deviam se comprometer em chamar apenas pastores formados por uma instituição teológica. Quanto à posição doutrinária, era questão aberta, desde que todos se identificassem com a Reforma do século XVI:

Esta atitude liberal se explica pela situação política e social dos imigrantes que era angustiante. Era preciso uni-los. Na época, a única alternativa era a formação de um Sínodo. Com isto, teriam forças para exigir maiores direitos sociais do Governo. Por outro, seriam reconhecidos pelas demais igrejas evangélicas da Alemanha e

obteriam, assim, maiores recursos humanos (pastores) e econômicos. Daí a opção não confessional. O importante para eles era unir cultural e espiritualmente os imigrantes alemães e seus descendentes teuto-brasileiros (STEYER, 1999, p. 155).

Ainda de acordo com Steyer (1999), as condições peculiares do recém fundado Sínodo Rio-Grandense fizeram-no depender financeira e pastoralmente da Igreja Evangélica da Alemanha. Dependência que culminou com a Lei Eclesiástica Prussiana de 7 de maio de 1900 que possibilitou às comunidades evangélicas fora da Alemanha a filiação à Igreja Territorial da Prússia. A lei facultava às comunidades filiadas ajuda financeira e aos pastores assegurava, além de um ordenado condigno, a sua aposentadoria.

O Sínodo Rio-Grandense se expandiu rapidamente pelo Estado do Rio Grande do Sul. Na Assembleia Geral do Sínodo, realizada em Feliz - Caí, no ano de 1899, um ano antes da vinda do Sínodo de Missouri ao Estado, possuía já 29 paróquias, 37 pastores e 5686 famílias que somavam um total de cerca de 30000 almas. [...] Em relação à base confessional, o Sínodo confessa, com base na Escritura Sagrada, os Símbolos da Reforma Alemã e se filia em Culto, Doutrina, Disciplina à Igreja da Reforma (STEYER, 1999, p. 125-126).

Ainda de acordo com Steyer (1999), o Sínodo Rio-Grandense também foi subvencionado pela Alemanha. A Sociedade Evangélica enviou ao Brasil, principiando por 1865, mais de 200 pastores e mais de 40 professores e professoras. Ela subvencionou escolas comunitárias, algumas comunidades necessitadas e financiava, parcialmente, a pregação itinerante. Presenteava as comunidades com sinos, hinários, vasos sacros; assegurava a todo pastor um vencimento mínimo, isto é, responsabilizava-se pela importância que a comunidade não podia levantar e participava de um fundo de auxílio a viúvas, a órfãos e aposentados.

A oposição ao Credo Evangélico contribuiu para a segregação social das comunidades protestantes: “seus cinquenta primeiros anos foram todos de tribulação e de lutas, cuja lembrança se fixou nas mentes” (ROCHE, 1969, p. 678). Só em 1861 a Lei brasileira reconheceu nos casamentos não católicos valor jurídico e efeitos civis (Lei de 11 de setembro de 1861 e Decreto de 17 de abril de 1863). Com a adoção do bilinguismo, a profissão de fé luterana já não podia ser considerada um obstáculo ao civismo. Além disso, o protestantismo brasileiro já não estava tão submetido à influência do país de onde veio, a Alemanha, e sua extensão contemporânea tornava-o independente da origem étnica de seus adeptos, integrando-se cada vez mais na nação (ROCHE, 1969).

Embora o catolicismo ocupasse um lugar privilegiado no Império brasileiro, os imigrantes alemães católicos, chegando ao Rio Grande do Sul, ficaram ainda mais deslocados do que os protestantes:

No meio de compatriotas em grande maioria protestantes ou de correligionários estrangeiros privados de igrejas, sentiram-se duplamente minoritários. O bispado de Porto Alegre só foi instituído em 1848, estando, até então, ligado ao do Rio de Janeiro. Os padres pareciam mais preocupados com política do que com a vida pastoral. Apesar da construção de uma capela em São Leopoldo no ano de 1830, os imigrantes católicos, durante os vinte e cinco primeiros anos, só conheceram reides de batismos e de casamentos. Essas excursões eram efetuadas pelo padre residente na igreja matriz, Santa Ana do Rio dos Sinos, para cumprimento dos atos essenciais, ministrarem alguns sacramentos, confessar e celebrar a missa. Mas essas visitas apenas se realizavam duas ou três vezes ao ano, no máximo, e o padre, que não falava nem entendia o alemão, contentava-se, de ordinário, com dar uma absolvição geral antes da comunhão. Não podia ter nenhuma influência direta na vida religiosa de suas novas ovelhas (ROCHE, 1969, p. 680).

Então, privados de assistência eclesiástica regular, os colonos reuniam-se, todos os domingos, sob uma árvore ou numa sala, e celebravam um serviço leigo:

Um mestre-escola ou um ancião fazia leituras piedosas e os fiéis entoavam cânticos. O mestre-escola ensinava o catecismo e a História Sagrada. Alguns missionários (jesuítas portugueses e espanhóis) ficaram comovidos com a miséria religiosa dos católicos alemães, e bem assim com as manifestações de profunda devoção que acompanharam sua passagem em 1845. Mas somente em 1849 chegaram à colônia de São Leopoldo os dois primeiros padres de língua alemã, dois jesuítas austríacos (ROCHE, 1969, p. 680).

Assim, embora nem a doutrina, nem a celebração do culto se prendessem à nação, à língua ou à etnia, os imigrantes, longe de se fundirem no catolicismo rio-grandense, constituíram paróquias puramente germânicas, mesmo nas cidades, mesmo em Porto Alegre, onde se criou, em 1871, a paróquia São José, cuja igreja foi construída de 1922 a 1924. Padres de origem alemã serviam essas paróquias, pois o direito canônico prescrevia que o pároco devia conhecer e falar a língua dos fiéis. Ordens e religiosos da mesma origem eram responsáveis pelas atividades ligadas ao culto e pela ação católica (ROCHE, 1969).

Dessa forma, a povoação propriamente dita numa picada comportava “um escrivão, os serviços municipais da sede distrital, lojas, oficinas, escolas, igrejas, as sedes de sociedades de cantores, de tiro ao alvo e salões de dança. Em resumo, a aglomeração é o centro administrativo, comercial, artesanal, escolar, religioso e social da picada” (ROCHE, 1969, p. 212).

Ainda conforme Roche (1969), logo as pequenas cidades teuto-brasileiras viveram pela zona rural circunvizinha e em função dela. Era desta que lhe chegavam os produtos que acondicionavam ou transformavam antes de expedi-los (madeira, banha, carne, farinha, fumo, etc.). Era em função da zona rural que existiam suas lojas de meio-atacado, suas oficinas e suas pequenas manufaturas (couros, calçados, moinhos, fábricas de ferramentas e de máquinas agrícolas). “Entre 1824 e 1875, a agricultura foi atividade característica e exclusiva

dos colonos alemães e que, ainda às vésperas da Segunda Guerra Mundial, forneciam dois terços, pelo menos, da produção agrícola do Rio Grande do Sul” (ROCHE, 1969, p. 243).

Conforme Richter (1994), no ano de 1845, São Leopoldo já possuía uma diversidade de indústrias que confeccionavam as seguintes mercadorias: couro, calçados, solas, artigos de selaria, bolsas, malas, cintas, madeira para construções, tamancos, charutos, artigos de funilaria, sabão, telhas, tijolos e bijuterias. “Na década de 1850, a colônia alemã de São Leopoldo já registrava 47 marceneiros, 27 carpinteiros, 32 alfaiates, 33 sapateiros e 30 tamanqueiros. Além desses existiam várias ferrarias, fundições, curtumes, tecelagens, fábricas de chapéus, cervejarias e outras empresas” (RICHTER, 1994, p. 21).

Roche também afirma que os pequenos proprietários eram muito ligados à propriedade, mas não a terra, assim justificando-se:

Explica-se esse paradoxo pelo patrimônio rural composto essencialmente de bens de raiz e pela valorização das terras desbravadas, assim como pela instabilidade crônica dos agricultores. Quando, em 1850, o Governo Brasileiro decidiu substituir a concessão das terras a título gratuito por sua alienação a título oneroso, esperava ligar mais o colono à sua terra, o qual a simples posse não bastava para estabilizar. Esse sistema, porém, não deu os resultados esperados, pelo contrário contribuiu para tornar periódica a emigração rural (ROCHE, 1969, p. 565).

As picadas e as diferentes colônias de que eram compostas não foram exatamente medidas nem marcadas. A administração imperial se limitava a indicar sumariamente aos colonos seus lotes de terra e a muni-los de papéis em que a largura e o fundo desses lotes eram fixados com a direção de suas frentes, sem examinar se os terrenos na realidade dados aos colonos eram exatamente conformes às indicações dos papéis:

Esse processo da administração devia necessariamente ocasionar disputas entre os colonos e entre as diferentes picadas, logo que os terrenos houvessem, pela cultura, adquirido maior valor. Mas a situação complicou-se ainda mais em prejuízo dos colonos, quando a Lei de 18 de setembro de 1850 e o Regulamento de 30 de janeiro de 1854 exigiram a legitimação de algumas posses por mediação judiciária e pela obtenção de um título de propriedade do Governo. Havia, pois, várias situações jurídicas diferentes e podiam-se distinguir: os colonos que mandaram medir judicialmente seus lotes; os que possuíam um certificado sumário entregue ao primeiro ocupante, quer pelo fato de eles próprios o haverem recebido da administração, quer pelo fato de o haverem herdado; os que não tinham esse certificado, mas que constam dos registros; os que não receberam a área de terreno prometida pelo Governo e devem ser indenizados; os que compraram lotes e deviam submeter-se ao julgamento do delegado, baseado na posse e na equidade, e pagar os direitos. A confusão era ainda aumentada pelo fato de que houvera demarcações parciais e processos entre os grupos de picadas (ROCHE, 1969, p. 566-567).

Para Roche (1969), a subvenção aos imigrantes constitui a característica mais real da colonização, no Rio Grande do Sul como em outras províncias brasileiras. Considerado como a pior solução, o sistema de contratos foi, contudo, o meio mais eficaz de alimentar a corrente

imigratória nas colônias provinciais, entre 1850 e 1873. A Lei Provincial de 4 de dezembro de 1851 deu-lhe um primeiro estatuto:

O Presidente da Província devia mandar cadastrar lotes de 48 hectares em todos os núcleos que seriam estabelecidos em terras concedidas pela Lei de 1848. Distribuir-se-iam esses lotes gratuitamente aos colonos. Gratuitamente ainda os colonos receberiam instrumentos e sementes. Além disso, teriam direito à indenização de viagem e ajuda em dinheiro, durante o período de instalação. Mas esses aspectos tão favoráveis não puderam ser mantidos, pois teriam pesado duramente no orçamento provincial (ROCHE, 1969, p. 102).

Por isso, promulgou-se logo outra lei, a de 1854, que foi, até fins do século XIX, a verdadeira carta da colonização no Rio Grande do Sul. As terras já não eram doadas aos colonos, mas vendidas, quer à vista, quer a crédito (sem juros, pagáveis em cinco anos). Se o colono podia perceber para suas despesas de viagem 50000 réis por pessoa, não era senão a título de adiantamento reembolsável. “A lei, entretanto, concedia algumas vantagens gratuitas, como a hospedagem e a manutenção dos colonos, do Porto de Rio Grande ao lugar de destino. Portanto, conforme a data da chegada, os colonos não estavam submetidos às mesmas obrigações e não gozavam das mesmas vantagens” (ROCHE, 1969, p. 102-103).

Conforme Machado (1999), essa política de colonização sob a direção do governo provincial se encerrou no início da década de 1870, sendo determinado por três fatores principais:

O primeiro deles foi decorrente do não pagamento da dívida colonial, o que gerou um intenso debate na Assembléia Provincial e uma agitação nas colônias. Os colonos não tinham condições de saldar as suas dívidas por estarem submetidos a uma hierarquia de comerciantes que impedia o acúmulo de excedentes da sua própria produção. O segundo fator estava relacionado ao posicionamento favorável do governo provincial pela imigração espontânea e pelo autofinanciamento da colonização. Esta postura, somada à imagem negativa da opinião pública alemã sobre a condução da política imigratória no Brasil, concorreu para o seu esvaziamento no Rio Grande do Sul. Por fim, o governo provincial começou a se desinteressar pela política de colonização, tendo aprovado uma redução drástica nos recursos orçamentários destinados para este fim (MACHADO, 1999, p. 80).

Em 1867, de acordo com Machado (1999), foi aprovado por meio de um Decreto o “Regulamento para as Colônias do Estado” que incorporava parte das experiências acumuladas pelos governos provinciais. Nele havia a preocupação de se evitar problemas com a dívida colonial. Por isso, os lotes passaram a ser classificados como de primeira, de segunda e terceira classe, com 60, 30 e 15 hectares, respectivamente. Essa medida preconizava a otimização dos recursos produtivos, concedendo lotes de acordo com a capacidade de pagamento dos colonos. A legislação permitia ainda que o colono pagasse a sua dívida através da prestação de serviços na construção de estradas e obras públicas.

Essas medidas pareciam muito naturais à opinião pública da Província, para quem o colono, ligado por um contrato, “não devia vender sua terra sem tê-la cultivado, e não poderia deixá-la para fixar-se noutra parte, ou exercer outra profissão, sem cometer um abuso de confiança. O colonato era considerado verdadeiro estatuto pessoal, com limitação das liberdades de residência e de profissão” (ROCHE, 1969, p. 105). A forma dos lotes coloniais, retangular, provém também da maneira como as terras foram distribuídas:

Partindo das margens de um curso d’água navegável, traçava-se uma Linha, ou Picada, na direção norte-sul ou leste-oeste. Era preciso que ela atingisse um escapamento ou profundo precipício para que se afastasse de sua direção; abria-se na floresta um corredor de alguns metros de largura, que servia de eixo de penetração. De um e outro lado desse caminho, delimitava-se a frente dos lotes de terra (geralmente 220 m, às vezes 110 m), que formavam longos retângulos, de 2200 a 3200 m de fundo. Em todas as antigas colônias, encontrava-se essa regularidade geométrica, essa disposição das roças em fita. Mais tarde as dimensões mais comuns eram de 100 x 2500 m, ou de 250 x 1000, às vezes de 500 x 500. Permaneceu a forma geométrica, e o retângulo conservou uma preferência certa (ROCHE, 1969, p. 320-321).

A superfície do lote concedido pela administração diminui, portanto, progressivamente. A principal cláusula do contrato apresentado aos primeiros imigrantes de 1824 era a concessão, a título gracioso, de uma colônia de 160000 braças quadradas, ou seja, 77 hectares. Aplicou-se esse regime apenas em São Leopoldo, Torres, Três Forquilhas e em Santa Cruz, nos primeiros anos. A área da propriedade concedida aos imigrantes que se instalaram a partir de 1851 foi reduzida a 100000 braças quadradas, isto é, 48,4 hectares. A contar de 1889, nas novas colônias, a superfície já não era senão de 25 hectares, unidade que se chamou de lote colonial. Foi a área adotada pelas empresas particulares de colonização (ROCHE, 1969).

O Presidente do Estado, sentindo a necessidade de dar base mais geral à regulamentação das terras públicas, promulga a Lei de 1899, seguida do Regulamento de 1900. Esses textos trazem uma solução justa à questão das terras e interessam diretamente a colonização:

A Lei de 1899 não revoga a de 1850, mas a completa e corrige. Define o conceito de terras públicas devolutas (as que não são nem de uso público nem apropriadas por título legítimo). Protege a posse de boa fé anterior a 1889, o que tranquiliza os terceiros adquirentes. Fixa um prazo irrevogável, de dois anos, para a entrada de pedidos de legitimação, evitando, assim, qualquer reivindicação posterior oriunda da especulação, e isso traz sossego aos colonos que haviam comprado terras a particulares. Limita a superfície legítima a 25 hectares em zona de floresta, e a 50 hectares em zona de campo; indica as grandes regras da cadastragem e da venda das terras, cujas modalidades pormenorizadas constam do Regulamento de 1900, que mostra como a questão das terras está ligada à da colonização. Amplia, também, a proteção das florestas contra a devastação e organiza o primeiro código florestal do Rio Grande do Sul (ROCHE, 1969, p. 119).

A privatização das terras públicas ocorreu na maior parte dos casos, através de expedientes fraudulentos, oportunizando aos grandes proprietários, um lucro futuro com a venda das áreas legitimadas para as empresas de colonização privadas, ou ainda para o próprio Estado. Se num primeiro momento, a instalação de colônias ficou restrita às áreas devolutas - cedidas pelo Governo Geral às províncias pela Lei Geral de 1848 -, posteriormente, houve um avanço para outras regiões, sob o impulso do crescimento demográfico das primeiras colônias. Esse processo acentuou a especulação fundiária e a captura da renda da terra pelas empresas privadas de colonização (KLIEMANN, 1986).

Ainda segundo Kliemann (1986), na colonização privada a prioridade era os interesses lucrativos, sendo comuns os casos em que as empresas não cumpriam os seus contratos com o governo e com os colonos. Muitas delas entregavam os lotes aos colonos sem dotar a sede de uma infra-estrutura mínima necessária, pois acima do interesses das comunidades estava a especulação fundiária. “As terras mais próximas às vias de comunicação ou aos centros urbanos, que eram as mais valorizadas, foram inúmeras vezes reservadas a capitalistas, políticos e mesmo a particulares que esperavam para vendê-las no momento que pudessem obter melhores lucros” (KLIEMANN, 1986, p. 114).

Nos primeiros anos da colonização, os imigrantes alemães praticaram numerosas culturas de subsistência trazidas da Alemanha ou conhecidas no Brasil. Destacaram-se a ervilha, a lentilha, a fava, o milho, o feijão preto e a batata. Mas estes produtos, desde o fim do século, deixaram de ser especificamente alemães, porquanto os colonos italianos também os cultivavam. Aliás, “são apenas produtos secundários, tanto na alimentação como no comércio das colônias. Chama a atenção o cultivo de hortaliças para cobrir as necessidades domésticas. A única arboricultura bem sucedida nas antigas colônias alemãs é das cítricas, sem constituírem objeto de comércio” (ROCHE, 1969, p. 248).

Assim, entre os colonos firma-se a ideia de que as únicas terras próprias para a agricultura são as da floresta. Quer tenham sido de origem oficial ou privada, as primeiras colônias foram estabelecidas na orla florestal, que limitara a penetração luso-brasileira. Disso resultou grande unidade de gênero de vida, que veio fortalecer a unidade de origem desses grupos humanos, restringindo-lhes o horizonte ao pedaço de terra e às comunidades locais, permitindo-lhes conservar a língua materna (ROCHE, 1969, p. 113).

Ainda conforme Roche (1969), o período de 1824 – 1840 foi o da distribuição das terras, do arroteamento dos primeiros campos, das experiências agrícolas. A colônia necessitou das subvenções do Governo. A agricultura praticada pelos colonos era essencialmente de subsistência:

Seus produtos principais eram a batata inglesa, o arroz, o feijão, a mandioca e o milho. Afora a batata inglesa, que eles haviam cultivado na Alemanha, tratava-se de produtos locais adotados sob a pressão da necessidade. Consumiam, também, as frutas da região. Também cultivaram certo número de plantas que atendiam a necessidades elementares: o linho e o algodão, fiados e tecidos no próprio local; a cana, que fornecia o açúcar e o álcool; o fumo, que era seu único luxo. Além da abóbora, que, no inverno, servia para alimentar os homens e os animais, e cujos grãos dava um óleo utilizado na cozinha, na iluminação e na fabricação do sabão (ROCHE, 1969, p. 269).

Em seguida, com maior conquista da terra arável, o número de plantas cultivadas e a quantidade dos produtos colhidos tiveram rápido aumento. Ao lado do milho, do feijão, da batata inglesa e da mandioca, que formavam a massa principal das colheitas, notam-se, em 1854, as seguintes culturas: “a cevada, a aveia, o centeio, a cana de açúcar, o amendoim, o rícino, o linho, o algodão, o arroz, o fumo, a vinha e a erva-mate” (ROCHE, 1969, p. 270).

Nesse contexto surgiu o termo artesão, reservado ao homem que exercia um ofício manual por sua conta, seja numa obra, seja numa oficina, e ajudado somente por um ou dois companheiros. O artesanato rural se dividiu em dois ramos: “o fornecimento dos artigos necessários à vida local e a transformação dos produtos agrícolas para torná-los exportáveis. Destacaram-se os ferreiros, serralheiros, funileiros, pedreiros, marceneiros, alfaiates, sapateiros, além das fábricas de azeite, curtumes, moinhos de farinha, alambiques” (ROCHE, 1969, p. 482).

Os artesãos forneciam certos serviços ou produtos aos agricultores e transformavam grande número de suas colheitas, continuando eles próprios a explorar a terra. Assim, o artesanato, durante muito tempo, foi apenas uma atividade complementar, e os artesãos que viviam de seu único ofício constituíam a exceção:

A quase totalidade dos artesãos pertencia a famílias estabelecidas há muito tempo na picada, pois o artesanato foi elemento de fixação do homem à terra e à povoação em oposição à agricultura pura. Enquanto uma família numerosa já não podia viver numa metade ou num quarto de colônia, emigrando alguns de seus rapazes para se estabelecerem, aquelas em que um ou vários membros exerciam o artesanato, podiam contentar-se com uma propriedade dividida. A fragmentação da pequena propriedade de certo modo favoreceu o desenvolvimento do artesanato (ROCHE, 1969, p. 486).

Ainda de acordo com Roche (1969), o artesanato rural, entre 1880 e 1890, atingira seu maior esplendor. Desde então, só decaiu ou desapareceu, quando não se transformou. Ainda que os ramos da construção, da alimentação e do vestuário adquirissem novo vigor, o declínio da produção agrícola provocou o do artesanato de transformação. Assim como os agricultores emigraram para novas zonas pioneiras, assim os artesãos se tornam, nas cidades maiores, operários ou contramestres de fábricas.

Os progressos da navegação a vapor e, posteriormente, a abertura da linha de estrada de ferro Porto Alegre – São Leopoldo em 1874, a baixa do custo dos transportes e o aumento de sua capacidade, tudo isso favoreceu a agricultura, notadamente a produção das culturas de base, aquelas que têm a dupla vantagem de corresponder à natureza do solo e de possuir mercados certos. “A produção do milho diminui a partir de 1890, assim como a do feijão e da batata inglesa. Nos últimos anos do século XIX, a mandioca passa à frente na produção de São Leopoldo. Eram os índices da regressão da agricultura” (ROCHE, 1969, p. 271).

O mesmo autor acrescenta que, contrariamente ao que se poderia pensar, nem a vida do pioneiro na frente florestal, nem a do técnico no meio citadino favoreceriam o desabrochar das individualidades, pois a elevação era o isolamento, e o isolamento, o desaparecimento. “A célula social que protegeu o indivíduo, foi a família, que muito tempo protegeu a si própria na medida em que podia escolher esta ou aquela arma por tabu, por palavra de ordem, por uma severa disciplina” (ROCHE, 1969, p. 557). O aparecimento, no século XIX, de uma classe de agricultores, pequenos proprietários, constitui um fenômeno decisivo na história econômico-social de algumas regiões do Brasil, especialmente do Rio Grande do Sul, em cujas colônias essa classe se formou. “Somente dois fatores estiveram em jogo no século XIX: a qualidade da terra e o trabalho do homem” (ROCHE, 1969, p. 558). O mesmo autor ainda afirma:

É toda família que trabalha, sobretudo na primeira geração. Apenas se toma o tempo de preparar a refeição do dia seguinte: os homens, as mulheres, e muitas vezes as crianças, são absorvidos, da manhã à noite, no desbravamento da floresta. Se a derrubada e a queimada são tarefas masculinas, as mulheres semeiam, plantam, montam, colhem, ordenham e devem, ainda, fazer o pão e a manteiga. Na segunda geração, no mesmo lote, quando a família atinge uma relativa abastança, exige-se menos trabalho das crianças, salvo durante as férias, até o fim da escolaridade, que foi prolongada de um para dois ou três anos depois, para quatro ou cinco. Já as pessoas mais idosas cuidavam dos afazeres domésticos, da jardinagem e da conservação das construções (ROCHE, 1969, p. 559).

De acordo com Magalhães (1993), as medidas favoráveis à imigração lograram algum sucesso, e seus defensores justificavam, desde cedo, a conveniência de tal procedimento, por favorecer o branqueamento da população e garantir o progresso econômico, uma vez que a mão de obra germânica era vista não apenas como mais qualificada, mas, também como mais disciplinada e operosa do que a de origem negra. “Contudo, seu comportamento endogâmico, suas altas taxas de fecundidade e concentração regional (nos três estados do Sul) conferem a esse grupo uma representatividade considerável, principalmente no que se refere à formação social e econômica desta região” (MAGALHÃES, 1993, p. 52).

Ainda conforme Roche (1969), salvo raríssimas exceções, a endogamia foi preponderante na totalidade das colônias alemãs, pois 71,5% dos casamentos contraídos por

teuto-riograndenses eram etnicamente puros. Se a endogamia correspondesse a uma tradição de orgulho racial e a proibições sociais, a exogamia deveria ser mais alta quando elas parecessem menos respeitadas:

A maioria dos exógamos deveriam se encontrar ou entre imigrantes cuja família ficou no país de origem, ou entre os órfãos, libertos da tutela paterna. Salvo raríssimas exceções, os imigrantes esposam pessoas de mesma etnia, o que é facilmente explicável, e os órfãos não representam senão 12,9% dos cônjuges exógamos (ROCHE, 1969, p. 610).

A endogamia foi total porque as colônias agrícolas eram ilhas perdidas no mar da população luso-brasileira e a floresta que se desenrolava. A vocação pioneira foi a primeira causa da endogamia. Por longe que em volta pudesse ir o pretendente, só encontrava moças da mesma origem, da mesma profissão. Estas não podiam esperar noivos senão vizinhos. “Não era, pois a influência de uma tradição étnica, mas de uma espécie de fatalidade geográfica que circunscrevia o horizonte familiar dos colonos dentro da endogamia” (ROCHE, 1969, p. 610).

Conforme Gertz (1991), condições psicológicas, naturais e religiosas exerceram influência nas características matrimoniais que tiveram os alemães no Brasil. O luteranismo não encontrava adeptos entre os brasileiros e seus cultos, em alemão, desencorajavam a participação de elementos de fora da comunidade. A própria religião luterana configurava um elemento germanizante e, tendo em vista a tradição católica que predominava no Brasil, fazia com que seus seguidores se unissem e impedissem a infiltração do elemento brasileiro. Já os alemães de fé católica tinham maior afinidade com os brasileiros e com eles conviviam mais, aumentando as chances de contraírem matrimônios mistos. A forma de organização das colônias agrícolas favorecia o isolamento, pois formavam ilhas perdidas do restante da população brasileira, muitas vezes separadas por florestas. Os imigrantes muitas vezes chegavam e se reuniam em pequenos grupos e se sentiam deslocados numa terra estranha, onde não encontravam com quem se identificar até que um novo grupo alemão chegasse. Dessa forma, para os primeiros imigrantes, era praticamente inconcebível procurar um cônjuge fora do grupo alemão, pois a sua comunidade representava a continuidade do que ficara para trás. Mais tarde, surgiram preconceitos de parte a parte e representações sociais ligadas ao preconceito de raça. De um lado, os alemães olhavam a mulher brasileira como uma má dona-de-casa e o homem brasileiro como pouco trabalhador. Os brasileiros também olhavam com estranheza os alemães devido aos seus costumes e características raciais tão diferentes das suas. Willems (1940) complementa:

O isolamento da colônia levaria seus habitantes a desenvolver um tipo de vida tradicional, em que o homem tinha mais acesso, em virtude de suas atividades

econômicas e da função de chefe de família, ao grupo luso-brasileiro, facilitando contatos culturais e possibilitando relacionamentos mais íntimos. As mulheres, portanto, não teriam o mesmo acesso à comunidade luso-brasileira o que dificultaria o relacionamento e futuros matrimônios, embora a exogamia masculina fosse um elemento de aproximação que influenciaria nos casamentos interculturais femininos. Juntava-se a esta retração o desequilíbrio do mercado matrimonial em que o elemento masculino seria mais numeroso, não tornando necessária a busca de um companheiro estranho a comunidade. As mulheres em idade de casar seriam requisitadas pelos elementos do próprio grupo social, preservando as características endogâmicas do mesmo. Bastante ambígua foi a atitude do luso-brasileiro para com o imigrante. Ao mesmo tempo em que o olhava como um ser superior, com técnicas mais avançadas do que as suas e com possibilidades de desenvolver atividades econômicas para as quais não se sentia capaz, via-o como elemento digno de certo desprezo, isolando-o e tratando-o como um inferior. Ele era aceito na terra, mas considerado estrangeiro e olhado como elemento de outro grupo. A designação genérica e popular de colônia ao reduto habitado pelo grupo, já estabelecia as fronteiras entre luso-brasileiros e imigrantes. Se nos primeiros tempos as condições de vida quase que unicamente rural contribuíram para o afastamento, a evolução, com o passar dos tempos, trouxe graduais modificações (WILLEMS, 1940, p. 73-74).

Willems (1940) acrescenta ainda que, um dos obstáculos aos casamentos exógamos são as diferenças de nível econômico, visto que os casamentos, nas colônias teuto-brasileiras solidamente constituídas e prósperas, obedecem, antes de tudo, a imperativos econômicos. Desta forma, o casamento com caboclos sem fortuna seria olhado com desprezo. Somente em um estágio posterior, já de decadência da colônia, por esgotamento da terra e por divisão das propriedades seria, então, possível a exogamia, pois ocorre uma aproximação do nível de vida econômica e padrão de vida à população cabocla. A fusão dos grupos étnicos se constitui uma nova população rio-grandense, em virtude dos casamentos mistos e resultando numa transformação qualitativa e quantitativa:

Os progressos da exogamia resultam, pois, de diversos fatores sociais ou culturais e, ultrapassando o domínio da família ou da profissão, atingem grupos cada vez mais extensos. Mas provocam, concomitantemente, transformações na vida mais cotidiana, bem como no patrimônio cultural dos descendentes de imigrantes e de todos os rio-grandenses (ROCHE, 1969, p. 621).

Os primeiros imigrantes desembarcavam, às vezes, com seus trajes regionais, sempre com espessas roupas de lã e roupa interior de linho, duráveis na Europa, mas demasiado pesadas para uma região quente. Por isso, a modificação do vestuário foi uma das primeiras ações impostas pela necessidade de adaptar-se ao novo ambiente, visto que teria sido difícil aos imigrantes substituir as peças gastas, mesmo se tivesse tido os meios financeiros para isso. O traje de lã, os sapatos desapareceram porque, muito quentes para o verão, muito leves para a lama, não se adaptavam às condições locais; assim que possível, os colonos adotaram as botas (ROCHE, 1969).

Ainda conforme Roche (1969), nas classes mais abastadas, e principalmente nas cidades, encontra-se o hábito germânico de jantar café com leite, pão com manteiga ou doce, salsichas, frios e bolo. Não se trata tanto de uma fidelidade como de um retorno às tradições ancestrais quando as condições econômicas o permitem, pois essa refeição custa mais caro que a dos velhos rio-grandenses. Entre os teuto-rio-grandenses, foram os camponeses que adotaram a alimentação dos luso-brasileiros, mesmo quando não esqueceram as receitas da cozinha alemã. “O imigrante alemão integrou o feijão-preto ao cardápio diário, ao lado da carne de porco ou de gado, do arroz, do chucrute e da bata inglesa. Aos domingos, a galinhada e a massa feita em casa substituíam o feijão” (ROCKENBACK; FLORES, 2004, p. 58).

As condições geográficas e econômicas não permitiam que os recém-chegados conservassem a alimentação de origem: o trigo e o centeio, a batata-inglesa, os legumes verdes e a carne de porco, em 1824, não existiam no Rio Grande do Sul. “Adotar a alimentação local, era uma questão de vida ou morte. Nem cerveja, nem vinho, sendo as únicas bebidas, como para os luso-brasileiros, a água pura ou a aguardente” (ROCHE, 1969, p. 637). A abundância das colheitas cedo possibilitou aos imigrantes o encontro de uma parte de seus alimentos tradicionais:

A batata-inglesa, cultivada em quase todas as colônias teuto-brasileiras, a couve, o pepino de que fez grande uso. Graças à criação do porco, a família era abastecida de banha, carne, frios frequentemente defumados (presunto e salame), ainda que, a partir do último quartil do século XIX, o desejo de não diminuir os recursos em dinheiro líquido reduzia, muitas vezes, o consumo da carne de porco. As aves apareceram na mesa, assadas ou em guisado com arroz (galinhada), regalo de domingo. Ao cabo de alguns anos, surgiu a manteiga e o queijo em todas as mesas. Contudo, certas colônias, aquelas onde o nível cultural era mais baixo, não produziam nem laticínios, nem cevada, nem batata-inglesa. Por toda a parte, encontravam-se frutas variadas, da laranja à uva, e doces: as famílias de colonos teuto-brasileiros usaram largamente o *Schmier*, mistura de batata-doce e frutas cozidas em calda, que se põe geralmente em fatias de pão, nas pequenas refeições. Entre os colonos alemães, todas as refeições eram compostas de um pouco de porco e pratos de origem local: arroz, feijão preto, farinha de mandioca, batata-doce cozida, pão de milho. Somente nos dias de festa servia-se carne assada, aves com molho, pão de trigo. Os colonos, entretanto, adquiriram dos rio-grandenses o gosto pelos doces, de consumo quase cotidiano (massa doce, bolos de mandioca ou de amendoim, bombons) (ROCHE, 1969, p. 637-638).

O nascimento de uma criança despertava a curiosidade das vizinhas, que se dirigiam em visita, levando cada uma delas um presente. O batismo era administrado solenemente, diante de um padrinho e uma madrinha entre os católicos, dois padrinhos e uma madrinha, ou um padrinho e duas madrinhas, entre os protestantes. Compadres e comadres atam, neste dia, um laço de amizade. “Encontram-se na primeira comunhão ou na confirmação, seguida, como o batismo e o casamento, de um banquete a que parentes, amigos e vizinhos, são

generosamente convidados, e retribuem a atenção oferecendo presentes” (ROCHE, 1969, p. 640).

Quanto ao enterro, realiza-se dentro das vinte e quatro horas que seguem o falecimento:

Depois de uma vigília fúnebre, da qual participavam os parentes e os amigos, todos os colonos da vizinhança iam, pela última vez, prestar homenagem ao defunto; as sociedades de que era membro, se faziam representar com sua bandeira a meio-pau. O ofício era muitas vezes acompanhado de música ou canto coral. Amigos e parentes colocavam o caixão no carro fúnebre, carregavam-no ao cemitério e ajudavam a enterrá-lo. O traje de luto era negro, completado por um chapéu preto para os homens e uma manta preta para as mulheres (ROCHE, 1969, p. 640).

Durante os primeiros decênios, os imigrantes haveriam tido apenas preocupações materiais. Os colonos teriam lutado só para assegurar sua sobrevivência biológica nas condições que se conhecem; os primeiros comerciantes não se teriam reunido mais ou menos regularmente, num café ou na loja de um deles, senão para se ocuparem dos negócios. Os alemães dançavam às vezes, mas em meados do século XIX, ainda não conheciam, mesmo em Porto Alegre, nem baile organizado, nem teatro, nem sociedades corais. “As sociedades somente apareceram quando os comerciantes adquiriram certa prosperidade e os *Brummer*¹² despertaram o *Deutschtum*, o germanismo” (ROCHE, 1969, p. 644).

Conforme Gertz (1991), o *Deutschtum*, o germanismo, existia como ideologia e como prática na construção, sobretudo, de instituições:

Como ideologia, defendia a manutenção da pureza étnica e a identidade cultural e religiosa dos imigrantes alemães e de seus descendentes. Isso significava aversão a casamentos interétnicos, manutenção da língua, através da educação formal e informal, e do cultivo de costumes alemães, através da educação informal em instituições diversas, incluindo as religiosas. Os efeitos práticos foram a disseminação progressiva de instituições de caráter cultural, recreativo, esportivo, religioso, educacional, social e econômico. Associações escolares e de professores, de sínodos luteranos, de associações socioeconômicas, como o *Volksverein* (União Popular), ligas esportivas, ligas de sociedades recreativas; os jornais em língua alemã experimentaram seu período áureo. Muitas dessas instituições mantinham intenso intercâmbio com congêneres alemãs ou até eram supervisionadas por instâncias alemãs (GERTZ, 1991, p. 133-134).

Willems (1940) acrescenta que introduzir novos valores ou valores estranhos na cultura de um grupo significa criar um momento de instabilidade, de mudança de atitudes. As

¹²Os *Brummer* eram considerados mercenários recrutados pelo Brasil na Alemanha. Uma vez licenciados do exército brasileiro, grande parte deles permaneceu no Rio Grande do Sul. Formaram, nas colônias ou nas cidades, um núcleo de profissões liberais e forneceram os primeiros quadros do *Deutschtum*, do germanismo (ROCHE, 1969, p. 19). Tornaram-se conhecidos tanto pelo seu grau de formação acadêmica, quanto por suas ideias e posições em relação à organização econômica, social e política. Por isto, foram apelidados de *Brummer*, literalmente, o que causa zunido, barulho. No caso em questão, o significado era de contestador, aquele que questiona a ordem que vem se estabelecendo. Os núcleos teuto-brasileiros foram acolhendo os *Brummer* e sofrendo sua influência (KREUTZ, 1994, p. 22).

tentativas de conservar certos valores culturais originários tomam, por vezes, a feição de centros de resistência à assimilação, como por exemplo, na escola, na Igreja Evangélica alemã e na imprensa. Dessa forma, a defesa da identidade étnica e cultural de parcelas de populações de origem ou descendência alemã estabeleceu uma espécie de ideologia, o *Deutschtum* ou germanismo. Este conceito assumiu, nos textos produzidos sobre o assunto, o significado étnico-nacional, em alguns momentos, e o sentido cultural, em outras ocasiões:

Um dos exemplos mais significativos de resistência cultural foi a criação e a manutenção de escolas vinculadas a comunidades evangélicas e católicas nas colônias alemãs. Em torno da escola, como também da igreja e de associações, o cultivo e a preservação de elementos culturais se estendeu a diversas gerações. Pode-se afirmar que alguns dos elementos de preservação e difusão da língua e da cultura alemãs por parte dos imigrantes e descendentes alemães, referem-se à escola comunitária, à imprensa, à ênfase no associativismo, na organização das comunidades religiosas, entre outros. Da Alemanha vieram professores contratados pelos colonizadores, cujo papel tinha por meta ensinar a ler, a escrever, a contar e a transmitir valores comunitários e culturais, o que poderia significar manter e reforçar costumes e tradições (WILLEMS, 1940, p. 149).

Para Magalhães (1993), o associativismo também fomentou a preservação da cultura de origem, desdobrando-se na edição de diversos periódicos e na criação de outras entidades culturais, como os clubes de leitura e as sociedades de canto, desportivas e de artes cênicas.

Segundo Seyferth (1990) as associações tiveram duplo papel: assumiram um caráter de cunho recreativo e/ou assistencial e serviram à coesão dos grupos étnicos. Exemplo disto são as sociedades recreativas e esportivas (clubes de caça e tiro, salões de baile, jogos de bolão). Eram atividades de lazer e ao mesmo tempo um lugar de cultivo e preservação de costumes e hábitos dos imigrantes que, aos poucos, foram sendo assimilados pelos brasileiros. “No entanto, muitas associações que, por terem assumido a divulgação de ideologias étnicas específicas, foram rechaçadas a partir de 1939” (SEYFERTH, 1990, p. 53).

As festas religiosas eram aquelas em que se notava mais claramente a originalidade dos teuto-brasileiros em relação ao resto da população do Rio Grande do Sul. Os colonos celebravam o Natal e a Páscoa, as duas maiores festas do ano litúrgico, sendo que as igrejas e os templos recebiam uma multidão que os superlotava e acompanhava os ofícios com devoção. “O costume de armar uma árvore de Natal, tanto na casa como no templo, foi trazido pelos protestantes alemães no século XIX. Essas festas, a que se associavam divertimentos familiares, assinalavam-se por um ritual que conquistou os meios luso-brasileiros” (ROCHE, 1969, p. 641). Em todas as festas, que permitiam aos colonos se reunir e esquecer o trabalho cotidiano, a dança ocupava um lugar preponderante, diferentemente das zonas rurais luso-brasileiras, onde a vida social se reservava tradicionalmente aos homens. “A aparente

liberdade concedida, na colônia, à mulher e à moça parecia censurável. Destacava-se a festa mais típica das colônias, o *Kerb*¹³” (ROCHE, 1969, p. 643).

Roche (1969) sustenta que os alemães sentiam prazer em agrupar-se. Comprova-o, o número das sociedades fundadas ou constituídas no Rio Grande do Sul. Algumas dessas associações tinham fins espirituais ou educativos. A primeira sociedade foi criada somente em 1855, na cidade de Porto Alegre, sendo que a maior parte das sociedades veteranas nasceu na cidade e não nas colônias rurais. “Havia poucas picadas sem uma sociedade de tiro; os clubes de bolão eram inumeráveis; pertencer a um clube era quase obrigatório para um jovem que se respeitasse, e existiam até clubes femininos de tiro e de bolão em muitos lugares” (ROCHE, 1969, p. 648).

As sociedades de canto, que estavam entre as mais antigas das recreativas, dedicaram-se não só ao canto sacro, senão também ao canto alemão (*Lied*). “Foi o meio espontâneo de evocar a lembrança nostálgica da Pátria abandonada, quando se realizavam grandes concentrações de colonos. Depois, a importância do canto atraiu a atenção dos organismos pangermanistas¹⁴” (ROCHE, 1969, p. 648).

Registra-se que, “entre 1824 e 1914, entraram no Rio Grande do Sul cerca de 48000 alemães, 64,3% dos quais entre 1824 e 1889, 35,7% entre 1889 e 1914. Havia representado, entre 1824 e 1870, 93,5% da imigração, já não significaram senão 15% entre 1889 e 1914” (ROCHE, 1969, p. 121). Mesmo assim, “a contribuição dos teuto-brasileiros¹⁵ para o aumento da população total foi visivelmente maior que a dos outros habitantes do Estado” (ROCHE, 1969, p. 173).

¹³Embora a palavra "*Kerb*" não possua tradução literal da língua alemã, refere-se a uma confraternização popular que retrata a cultura dos descendentes alemães. O *Kerb*, homenagem ao padroeiro da igreja, rendia três dias de festa. Solene missa ou culto pela manhã; ao meio dia, comilança nas residências repletas de parentes; e, à noite, o baile para toda a família. No *Kerb* ostentava-se vestido novo, matavam-se saudades de parentes e velhas amizades, vindas de longe. Para as crianças que adormeciam havia uma peça anexa ao salão, com enormes camas (ROCKENBACK; FLORES, 2004, p. 56).

¹⁴De acordo com Roche (1969), o pangermanismo era um movimento político do século XIX que visava a agrupar em um único Estado todos os povos de origem germânica.

¹⁵Entende-se por teuto-brasileiros os brasileiros cujo pai e mãe são de origem alemã (ROCHE, 1969, p. 173). Seyferth (1981, p. 74) define o termo da seguinte maneira: “Ainda têm a língua alemã como materna, tenham eles nascido suíços, brasileiros, austríacos, russos, alemães... mas têm sua pátria no Brasil. Considera-se membro de uma comunidade étnica alemã, mas a lealdade política pertence ao Brasil e não à Alemanha”.

2.3 A COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO RS DURANTE A PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Enquanto os luso-brasileiros concluíam a ocupação dos campos situados no Planalto, “as colônias se multiplicavam nas zonas de florestas, do Alto Jacuí ao Alto Uruguai, favorecidas pela abertura da via férrea Santa Maria – Erechim – São Paulo” (ROCHE, 1969, p. 126).

A casa rural teuto-brasileira, que sempre se distinguiu das outras, também se transformou. Empregou, sucessivamente, a madeira, a taipa, o tijolo, o cimento. Tiveram paredes iguais e telhado simétrico, paredes desiguais e telhado assimétrico, paredes iguais e telhado de quatro abas cortadas; sua fachada inscreveu-se ou no comprimento, ou na largura; suas dimensões, que aumentavam progressivamente, tinham tendência a diminuir, pois o preço relativo da construção se eleva, tanto mais que exige maior número de mão de obra especializada e de material importado (ROCHE, 1969).

Conforme Rockenback e Flores (2004), após a choupana provisória e o modesto casebre de madeira falquejada, coberto de tabuinhas, veio a casa enxaimel, com vigamento de madeira a demarcar assoalho, teto e aberturas:

Compõe-se de duas construções contíguas: a casa (sala e dormitórios) e a cozinha com dispensa, contendo tulhas de arroz, farinha e açúcar. O fogão Bertha substituiu a chapa de ferro e afastou o perigo de incêndio. Então a cozinha foi ligada à sala pelo *Zwischenbau*, construção aberta em dois lados, local arejado, próprio para a sesta no verão ou para se tomar chimarrão com os vizinhos aos domingos. A casa enxaimel da zona rural integra um complexo maior: jardim, horta e pomar. Nos fundos tem o galpão, paiol, a estrebaria, o chiqueiro e o potreiro, onde pastam os animais. Mais adiante as plantações (ROCKENBACK; FLORES, 2004, p. 53).

A evolução da casa rural teuto-brasileira, nas antigas colônias, foi, pois, particularmente reveladora da influência recíproca do meio e do homem:

A choupana de paredes de barro, a casa de enxaimel, a casa de tijolos e cimento corresponderam, cada uma em seu tempo, a uma utilização racional dos recursos locais em função das necessidades, das técnicas e das possibilidades financeiras. Graças aos recursos da areia (indispensável para a argamassa, mas intransportável a grande distância), graças à multiplicação do artesanato de tijolos e telhas, a casa das antigas colônias certamente representou uma vitória de adaptação ao meio. Mas nos parece ter sido, sobretudo, a prova da vitória do homem sobre a floresta, sobre o clima (umidade e calor do verão) e mesmo sobre o isolamento, pois era o quadro agradável em que se praticava a hospitalidade familiar (ROCHE, 1969, p. 207-208).

A Figura 07 mostra uma casa de colonos construída em alvenaria no ano de 1943:

Figura 07 – Casa de alvenaria



Fonte: Roche (1969, p. 16).

Ainda que, em 1920, a zona mais cultivada já fosse a do Vale do Taquari, a exploração do solo, nela, ainda aumentou até 1950, bem como no Norte (Alto Uruguai). “Mas, se podemos notar ligeiros avanços da agricultura em alguns municípios essencialmente pastoris, são as colônias que continuam a possuir o quase monopólio dela” (ROCHE, 1969, p. 244).

Nas antigas picadas, todos os lotes já estavam apropriados, e, se alguns de seus donos os vendiam, era antes aos imigrantes, que preferiam se instalar numa habitação pronta, em terras arroteadas, no meio de uma zona colonizada. O preço das terras exploráveis se elevou logo, tornando-se dificilmente acessíveis aos pais de famílias numerosas:

Desde essa época, implantou-se entre os colonos o hábito de comprar, pelo menos, um lote de terra para cada um dos filhos e, ao mesmo tempo, o de empregar as economias em aquisição de terras virgens, costume que contribuiu para manter a vocação agrícola, mas também para rarear o dinheiro líquido e reduzir as outras formas de investimentos. Como as terras disponíveis faltavam na colônia onde o pai se estabelecera vinte ou trinta anos antes, forçoso era, pois, comprar o lote ou os lotes necessários onde os havia à venda a preço acessível, isto é, numa zona novamente aberta à colonização. Os filhos do colono deviam, portanto, emigrar. (ROCHE, 1969, p. 341).

A fome de terra aumentou, embora as propriedades, em todas as antigas colônias, tivessem sido divididas em duas e, muitas vezes, em quatro, pois a natalidade era sempre muito alta:

Mesmo depois da saturação das propriedades existentes, ainda restavam de duas a quatro vezes mais filhos para estabelecer do que no período anterior. Por isso, a procura de terras devolutas tornara-se imperiosa. O raio das migrações aumentou, atingindo e ultrapassando, frequentemente, a centena de quilômetros. A preocupação que tinha o pai de família em dotar cada um dos filhos de um lote de terra, teve como consequência estender os laços de parentesco (ROCHE, 1969, p. 343).

Dessa maneira, além da importante contribuição econômica, os alemães também colaboraram na parte demográfica, já que era de costume das famílias dessa época, terem grande número de filhos para trabalhar a terra e desenvolver as atividades que se faziam necessárias. Conforme Oliveira (2008, p. 14), “os estados sulinos se caracterizavam por um expressivo índice de fertilidade, na média de oito a nove filhos por mulher, para aquelas que se casaram até os 19 anos, e sete filhos, para as que casaram após essa idade”. Por consequência, as novas colônias receberam mais descendentes de antigos colonos que imigrantes:

Desde o advento da República, o Governo do Rio Grande do Sul, pouco favorável à grande imigração, desejava antes absorver os excedentes da população colonial que já existia; as associações rurais que então se fundaram, tiveram o mesmo fim; só algumas empresas privadas procuraram introduzir imigrantes, e acabaram povoando seus estabelecimentos principalmente com filhos de colonos. Foi, portanto, através de sua enxamagem¹⁶ que os colonos alemães trouxeram a maior contribuição à exploração das zonas do Planalto, que os luso-brasileiros haviam deixado desertas (ROCHE, 1969, p. 344).

As colônias alemãs do Rio Grande do Sul geralmente praticaram a policultura. Os principais produtos agrícolas cultivados pelos teuto-brasileiros foram: a cana de açúcar, o fumo, a batata inglesa, o feijão preto, a mandioca e o milho. O milho era o produto chave da economia rio-grandense, essa chave passou das mãos dos antigos colonos teuto-brasileiros para as de seus descendentes que se fixaram no planalto setentrional. O milho, em parte responsável pelo esgotamento das terras, é, sobretudo, o prejudicado com isso, como o prova a substituição pela mandioca, produto de consolação, que se contenta com solos depauperados (ROCHE, 1969).

Para Flores (2004), a exportação só não foi válida totalmente para a cultura do milho, já que as condições das estradas para o tráfego das carretas de boi que transportavam o grão eram precárias, tornando elevados os custos dos fretes e, aliado a isso, a grande rentabilidade de utilizar o milho na forma de forragem e ração para o engorde de porcos. “Assim, a criação de suínos propiciou a produção de banha, o chamado ‘ouro branco’, um dos primeiros produtos comercializado pelos colonos” (FLORES, 2004, p. 92-93).

Até a chegada do caminhão, foi o preço do transporte ao cais do porto ou à estação de estrada de ferro que mais duramente prejudicou o desenvolvimento das colônias, não obstante os progressos técnicos realizados, desde o começo do século XIX, nos transportes a distância:

¹⁶Roche (1969) define a enxamagem como a emigração de colonos alemães para fundarem novas colônias em outro lugar.

Se a prosperidade de uma região agrícola estava ligada, sobretudo, à exportação de produtos compensadores, a estrada de ferro permitiu a elevação do nível de vida dos camponeses e comerciantes rurais do Planalto, que ela ligava ao resto do Rio Grande do Sul e aos principais mercados. As novas colônias do Planalto também foram favorecidas pelo estabelecimento da rede rodoviária, com que não contaram as antigas colônias do tempo de seu apogeu agrícola (ROCHE, 1969, p. 67).

Assim, enquanto as estradas do século XIX seguiam geralmente as linhas de divisão das águas, “as rodovias modernas seguiam ou atravessavam os vales servindo, sobretudo, as zonas de produção florestal ou agrícola, isto é, as colônias” (ROCHE, 1969, p. 69).

Os caminhões que traziam os produtos coloniais para as cidades, delas levavam os artigos e os gêneros destinados às lojas dos comerciantes rurais. Assim, a função comercial das cidades pequenas do Planalto cresceu e o caminhão foi o instrumento de verdadeira revolução econômica nas colônias: a produção aumentava, pois podia escoar-se facilmente.

A flexibilidade de sua utilização e a prática do porta a porta favoreceram o colono. O caminhão buscava em sua casa os porcos e os conduzia ao matadouro ou à fábrica de banha ou ao frigorífico; levava o feijão ou a batata para entregá-los, sem conservação dispendiosa, até Porto Alegre; alimentava a capital da manteiga de Santa Rosa, situada a mais de 600 km. O caminhão permitiu obter melhores preços de venda, reduzindo ao mínimo a incidência da distância. Tornou mais prósperas todas as colônias. Não se poderia salientar suficientemente a influência da estrada e do veículo automóvel sobre toda a vida dos colonos. O ônibus, que facilitou o recente êxodo rural, favoreceu também as migrações contemporâneas para o Alto Uruguai e, sobretudo, os contatos de uma zona com outra. Foi um dos mais eficazes elementos para a integração dos colonos na comunidade rio-grandense (ROCHE, 1969, p. 70).

Dessa maneira, a história agrícola das colônias se tornou a de uma luta de velocidade entre os progressos dos meios de transporte e o declínio do rendimento, provocado pelo esgotamento dos solos. Esperava-se dos imigrantes alemães a implantação de métodos agrícolas europeus ou, pelo menos, uma adaptação desses métodos ao novo meio. Mas, observou-se o uso da queimada, uma técnica primitiva e de origem local. “Praticavam uma agricultura temporária e periódica de queimada que consistia no ciclo derrubada, queimada, plantação, capoeira, recomeçando em cada roça. Assim, nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul, foi a caixa de fósforos o instrumento de cultura favorito” (ROCHE, 1969, p. 288).

Portanto, existem dois estágios agrícolas, conforme Roche:

Um deles são a depredação e as culturas anuais secas, levadas a efeito sem a proteção da floresta, num solo mondado, realizam o máximo de nocividade. O outro é a exploração que supõe a reconstrução da fertilidade do solo, não só através da cultura metódica, mas também pelo uso de adubo ou estrume. A criação do gado grosso aparece nas colônias alemãs quando a agricultura nelas declina: sucedeu-lhe por vezes, jamais lhe foi associada. O rebanho assegura a fertilização de uma parte das terras cultivadas e obriga o colono a produzir forragens artificiais. As culturas são, pois, mais variadas, e sua sucessão numa mesma roça seria o esboço de uma cultura metódica do solo (ROCHE, 1969, p. 291).

Dessa forma, a agricultura dos colonos alemães teve caráter essencialmente pioneiro. Depois de ter feito recuar a floresta, esgotou o solo, obrigando os colonos das gerações seguintes a emigrar para novas zonas a desbravar ou, mais recentemente, para os centros urbanos. Não foi, portanto, porque agricultores partiram de uma região que a produção nela diminuiu; foi porque os rendimentos baixaram, ou iam baixar, que o excesso dos habitantes a abandonou. “Se o esgotamento das terras e o crescimento da população, entre outros fatores, motivaram essas migrações internas, a natalidade e a técnica incompatíveis com a estrutura agrária é que tornaram fatal o êxodo da população excedente” (ROCHE, 1969, p. 319).

Para continuarem agricultores, esses agricultores deixavam seu torrão, para encontrarem um novo lote, deixavam o seu, pois não eram rendeiros, mas proprietários ou filhos de proprietários:

Após explorarem as terras que lhes concediam ou vendiam, esses imigrantes, felizes por se terem tornado proprietários, partiam logo para arrotear outras terras. Como o povoamento e a exploração de novas regiões, a evolução dos grupos constituídos pelos colonos alemães se esclarece à luz da história de sumas migrações internas. Estas, dadas sua amplitude e duração, tiveram mais importância do que o próprio movimento imigratório (ROCHE, 1969, p. 319).

A evolução da propriedade rural seguiu ritmos variáveis e direções diferentes. Assim, de acordo com Roche (1969), o reflorestamento assinala o recuo da agricultura e o empréstimo por arrendamento, o declínio da exploração direta. A estrutura agrária tradicional estava representada por apenas 45% das propriedades, as compreendidas entre 6 e 30 hectares. O pequeno número delas não provinha tanto do regulamento da propriedade, muito recente, como de seu extremo desgaste pelas partilhas sucessivas. “Em 1949, a grande propriedade correspondia à zona da pecuária; a pequena propriedade à da agricultura, nas colônias. Mesmo as Novas Colônias continham muitas médias inferiores a 25 hectares” (ROCHE, 1969, p. 329).

A irregularidade da produção, quer quantitativa, quer qualitativa, a elevação do preço de custo e a impossibilidade de utilizar as máquinas agrícolas modernas, pesavam cada vez mais sobre a pequena propriedade. O reagrupamento das terras exploradas e o aumento da percentagem das áreas cultivadas anualmente revelavam a existência de um grave problema, apresentado pela incompatibilidade, cada vez mais manifesta, entre a estrutura agrária das colônias e a técnica agrícola empregada pelos colonos teuto-brasileiros. “O regime da pequena propriedade suscitou-se em grande escala, pois não podia se acomodar à divisão

entre co-herdeiros em razão da alta natalidade, e bem assim à longa fidelidade dos colonos ao gênero de vida agrícola” (ROCHE, 1969, p. 331).

Roche (1969) acrescenta que a população das principais cidades do Rio Grande do Sul cresceu mais do que proporcionalmente à do estado, porque parte de seus habitantes provinham de zonas rurais mais ou menos próximas, tratando-se do êxodo chamado rural. Efetuou-se, sobretudo, para as grandes cidades, mas também se dirigiu para centros regionais do comércio e manufaturas o atraíam, por outro lado, favoreceu o desenvolvimento das sedes distritais à custa da campanha circunvizinha. As associações confessionais ou corporativas também estabeleceram nos estados de Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso, grande número de colonos rio-grandenses, agrupando-os segundo a origem étnica, a religião e mesmo a região de procedência (ROCHE, 1969).

Em cada zona, o crescimento, mais que aritmético, da população impossibilitava o estabelecimento no mesmo local da nova geração de agricultores. Era incompatível com a estrutura agrária e com a técnica agrícola. “A subdivisão da pequena propriedade entre os co-herdeiros se chocava depressa com os próximos limites, traçados pela impossibilidade de alimentar mais homens em terras cujo rendimento baixava rapidamente. A emigração dos excedentes da população campesina fazia-se, pois, necessária” (ROCHE, 1969, p. 360).

As migrações internas estavam bem ligadas à sucessão de gerações numa mesma propriedade:

Não somente eram periódicas, mas também de famílias, pois que estavam condicionadas pela conservação do lote paterno e pelos casamentos dos filhos, dos irmãos e das irmãs. Ordinariamente dois ou três irmãos emigram juntos ou se encontram na nova colina, estreitando, assim, os laços de parentesco, cujo nó permanece mantido pela casa paterna, onde ficou o mais moço dos filhos, que assegura, com a guarda dos velhos pais, a conservação de uma coesão ao mesmo tempo afetiva e social (ROCHE, 1969, p. 367).

Com isso, “a enxamagem sofreu o problema das relações entre a natalidade e a exploração do solo, entre a emigração e as gerações, isto é, a um problema essencialmente histórico, o da influência do decurso do tempo” (ROCHE, 1969, p. 371).

As migrações internas, que dispersaram os filhos em número excedentes, não afrouxaram os laços de parentesco. Na passagem das festas locais e, sobretudo, na dos grandes acontecimentos da vida da família, seus membros se encontravam com prazer, mesmo ao preço de uma longa viagem. “Na medida em que tornavam mais querida uma família que espalhavam, as migrações internas contribuía para fortalecer a coesão, que, sem dúvida, constituiu a força da população rural teuto-brasileira” (ROCHE, 1969, p. 375).

Observa-se também uma verdadeira hereditariedade profissional:

Enquanto os imigrantes se tinham tornado agricultores, seus descendentes o foram em proporções surpreendentes: 85%, no mínimo, na primeira geração; 80%, na segunda; 70%, na terceira. E ainda era frequente, um século depois da imigração do fundador da família, encontrar mais de quatro quintos de agricultores entre seus descendentes. Os que já não cultivavam a terra, eram artesãos, ferreiros, moageiros, condutores de caminhão: não abandonaram o seu mundo rural. Por outro lado, as migrações podiam ser medidas em função direta da superfície do lote e do número de filhos do proprietário que o explorava. A emigração, que no século XIX mais arrebatou descendentes de colonos, levou mais de dois terços, pois o número de filhos era sempre elevado. Nas novas colônias, onde a natalidade acusava os mais altos índices, a proporção de migrantes era superior à das antigas colônias (ROCHE, 1969, p. 375).

Segundo Roche (1969), o primeiro fator das migrações rurais era a expansão demográfica dos municípios povoados pelos imigrantes alemães e seus descendentes. O contingente de imigrantes, em cada geração, correspondeu exatamente ao número de filhos que excedia o que bastava para a ocupação do lote paterno ou, a rigor, do semilote: ficava um filho, dois no máximo, na propriedade. O segundo fator das migrações era, portanto, a estrutura agrária, o regime da pequena propriedade. Não se podia falar em propriedade de família, porque, geralmente, só foi adquirida na geração precedente e seria abandonada por todos os outros filhos. A preferência era do mais moço dos varões, para com o lote e a casa, e ainda o cuidado de velar pelos pais até a morte destes. Contudo, aconteceu cada vez com mais frequência, ser não o mais moço dos varões, mas o mais moço dos filhos, pois “a porcentagem daqueles que guardavam o lote paterno diminuiu progressivamente, passando de mais de 90%, na primeira geração, para 80%, na segunda, e para 60%, na terceira. Assim, a preponderância masculina, ainda assegurada, tendeu a atenuar-se” (ROCHE, 1969, p. 376).

A tendência natural era reduzir ao mínimo a distância da migração, a fim de ser conservada a coesão doméstica. Todavia, dentro de uma família, como dentro de uma dada colônia, viu-se diminuir a parte da pequena migração, ao passo que aumentava a da grande migração. “Enquanto o arroteamento exigia muitos braços, as terras depressa esgotadas eram incapazes de alimentar os descendentes diretos do pioneiro, obrigados a emigrar, sobretudo, se quisessem continuar agricultores” (ROCHE, 1969, p. 379). A taxa de natalidade, particularmente elevada nas primeiras gerações, diminuiu nas velhas colônias, desde fins do século XIX. “É, em grande parte, o movimento de emigração rural a causa dessa redução. Sua corrente arrasta para longe dos municípios de origem homens e mulheres jovens, na maioria. Vão fundar o seu lar, seja nas novas colônias, seja fora do Rio Grande do Sul” (ROCHE, 1969, p. 379).

As migrações rurais, retardando e limitando o êxodo para as cidades, permitiram ao Rio Grande do Sul se industrializar em condições muito mais favoráveis. De certo modo, asseguraram a esse estado um desenvolvimento econômico harmonioso, constituindo-se três grandes zonas:

A da pecuária tradicional e a da agricultura, unidas pela da Depressão Central, onde a indústria se desenvolveu graças às facilidades de transporte e à presença de uma mão de obra abundante, mas não congestiva. Portanto, as migrações rurais não só modificaram a base demográfica e econômica do estado, também deslocaram o centro de gravidade (ROCHE, 1969, p. 386).

Ainda conforme Gertz (1991), a imigração da década de 1920 teve uma peculiaridade em relação aos fluxos migratórios alemães anteriores. Tratava-se de pessoas que deixaram a Alemanha em decorrência da grave crise econômica, social, política e moral do pós-guerra. Se do ponto de vista social já havia alguma diferenciação nas levas imigrantistas anteriores, essa diferenciação chegou agora a um auge, pois procuraram o Brasil os mais diversos setores da sociedade alemã, e isso sob o pano de fundo da profunda crise dessa sociedade. Essa nova onda migratória chamou a atenção não só dos brasileiros, mas dos próprios teutos já estabelecidos há mais tempo no país:

Mesmo que a expressão não fosse nova se cunhou em relação a essa leva, nas regiões de colonização alemã do Brasil, a expressão *Neudeutsche* (alemães novos). Embora, entre esses imigrantes mais recentes houvesse muita gente com bom nível cultural e educacional, como ex-oficiais do exército alemão e significativo número de detentores de diploma de curso superior, a expressão *Neudeutscher*, “alemão novo”, virou “nome feio” (GERTZ, 1991, p. 137).

Enquanto a distribuição das colônias favorecia a segregação étnica, cultural e social, a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais deram caráter político à questão teuto-brasileira. “Os acontecimentos lembraram aos colonos sua origem germânica, opuseram-lhes ao resto dos rio-grandenses e modificaram suas relações com o Governo” (ROCHE, 1969, p. 141).

Os estrangeiros já imigrados, particularmente os agricultores, também sofreram a influência da nova legislação adotada a contar de 1937, que regulamentava as atividades dos estrangeiros permanentes: “proibição de exercer atividades políticas, proibição de obter concessões de terra nas zonas florestais, obrigação de se inscrever no registro dos estrangeiros mantidos pelo delegado especial” (ROCHE, 1969, p. 134).

Conforme Roche (1969), em 1950, o serviço de colonização estava distribuído entre escritórios em Porto Alegre e cinco inspetorias regionais que cobria 22 municípios. Encarregaram-se de dupla tarefa:

De um lado, a liquidação das questões de direito e de fato que se levantaram nas antigas colônias, particularmente a legitimação das propriedades e a cobrança da famosa dívida colonial; de outro lado, a ajuda aos colonos, sob todas as formas: equipamento rodoviário, cuja rede flexível e rapidamente estabelecida garante aos colonos o escoamento de seus produtos de maneira mais fácil que nas antigas colônias; equipamento técnico, organização de círculos administrativos e escolares, distribuição de sementes e plantas selecionadas, auxílio aos nacionais, etc. As inspetorias asseguram, ainda, a proteção dos índios e o controle do serviço florestal (ROCHE, 1969, p. 139-140).

Desde sua fundação, as colônias alemãs do Rio Grande do Sul constituíram grupos rurais cuja estrutura era muito mais complexa que a da sociedade luso-brasileira da Campanha. O comércio teve suas raízes nas colônias, e ao desenvolvimento destas deve sua prosperidade. Mas esse desenvolvimento somente se tornou possível através das trocas, cuja influência foi decisiva na produção e na economia das colônias. “Houve, assim, simbiose entre o comércio e a agricultura. A produção e as trocas foram estimuladas, mas o preço pago ao produtor sofre abatimentos consideráveis, pois o frete absorve todo o lucro” (ROCHE, 1969, p. 407).

Em todas as zonas pioneiras, o colono se encontrou no limite em que o custo dos transportes internos pode impedi-lo de usufruir a vantagem dos progressos realizados nas comunicações a grande distância:

Depois de ter trabalhado durante todo o ano, ainda corria o risco de ver oferecer-lhe um preço degradante por seus produtos, quando não o de vê-los recusados pelo comerciante local, cujo papel mais importante é dar um valor às colheitas, sob a abundância das quais o agricultor logo seria sufocado, pelo menos enquanto as terras são férteis (ROCHE, 1969, p. 410).

A exportação dos produtos coloniais era o negócio de algumas dezenas de casas. Esse monopólio, na realidade, se transmitia de uma geração a outra. Os comerciantes estavam unidos entre si por interesses comuns, por laços de família e pela mesma origem. Seu caráter germânico, sua solidariedade e seu poder, eram menos visíveis que nos comerciantes importadores. Estes permaneceram mais ligados à Alemanha, movimentaram negócios de maior vulto e, de fato, davam a impressão de constituir uma oligarquia (ROCHE, 1969).

A Alemanha investiu poucos capitais no Rio Grande do Sul, onde nunca houve sociedades de colonização, nem empresas alemãs diretamente interessadas na exploração da região. “O primeiro banco alemão nele foi aberto só em 1904, oitenta anos após o início da colonização e trinta anos depois do desenvolvimento do comércio teuto-rio-grandense” (ROCHE, 1969, p. 450). O poder comercial dos teuto-rio-grandenses cresceu à medida que as casas teuto-brasileiras se tornavam mais numerosas e se estendiam por setores mais variados, graças à coesão que provinha de sua organização interna, de sua consciência de classe e de

sua solidariedade étnica. Tal foi a participação dos imigrantes alemães e seus descendentes na organização comercial do Rio Grande do Sul:

Do comércio rural, que vivia em simbiose com a agricultura, passaram para o alto comércio, que orientava a produção agrícola na colônia, a circulação e a distribuição dos bens de consumo na maior parte do estado, através do capital. Desenvolveram diversos ramos de comércio de importação-exportação, à qual deviam a sua prosperidade. Essas firmas exerciam crescente influência sobre o comércio rio-grandense: enquanto os primeiros chefes eram alemães de coração e de fato, os seguintes eram, antes de tudo, rio-grandenses. Certamente, mantinham estreitas relações profissionais com a Alemanha e dedicavam-lhe sincera afeição, mas participavam estreitamente de todos os empreendimentos econômicos, sociais e culturais, que eram, ao mesmo tempo, a medida e o aguilhão do progresso desse estado brasileiro. Assim, faziam eles próprios os agentes da transformação de sua nova pátria (ROCHE, 1969, p. 466).

De acordo com Pesavento (2002), todo este desenvolvimento da agricultura colonial alemã não veio beneficiar diretamente o pequeno proprietário, mas sim aquele que realmente acumulava capital através das atividades de abastecimento do mercado interno: o comerciante.

O comércio se realizava em etapas, desde a picada aberta na mata ao longo da qual se delimitavam os lotes agrícolas até a venda rural, no entroncamento das picadas. Daí os produtos seguiam até a casa comercial do núcleo, sendo, após, levados até o centro do país, Buenos Aires e até mesmo Hamburgo na Alemanha. O comerciante alemão lucrava sobre a produção agrícola mediante a diferença obtida pelos produtos na colônia e em Porto Alegre; lucrava com o transporte das mercadorias da colônia à capital e da capital à colônia; lucrava ainda com as operações financeiras de empréstimos e guarda de dinheiro, o que lhe oportunizava um capital de giro para investir. A acumulação de capital ocasionada pelo grande comércio foi responsável por duas alterações básicas: por um lado, a importação de produtos do exterior contribuiu para desestimular um artesanato de base familiar que se fazia ao nível dos núcleos coloniais para suprir as necessidades essenciais. Por outro lado, o surgimento da indústria se liga também à presença da acumulação de capital via comércio. O comerciante enriquecido diversificou paulatinamente suas atividades, aplicando capital não só na indústria como em empresas de navegação, bancos, companhias de seguros, loteamentos, hotéis (PESAVENTO, 2002, p. 42).

Os progressos das comunicações e das produções maciças provocaram, pois, uma regressão generalizada do artesanato nas colônias. As profissões mais sólidas, cada vez mais raras, eram as que repousavam numa técnica elementar e respondiam às necessidades essenciais do mundo rural: “fabricação de tijolos, carpintaria, ferraria, selaria. Mas nem todos os artesãos que preparavam a madeira, nem os que transformavam os produtos agrícolas puderam resistir ao desaparecimento das reservas florestais e ao progressivo enfraquecimento das terras” (ROCHE, 1969, p. 500).

O artesanato decaiu no momento mesmo em que, graças à estrada, os colonos encontraram novos recursos na criação leiteira, e os aldeões, nas quatro pequenas manufaturas de calçados que se instalaram de 1940-1944. “O decréscimo do número de artesãos e a

seleção de suas atividades correspondem à transformação da produção local e ao desenvolvimento das manufaturas nas cidades e nas aglomerações satélites que se espalham pelo Vale do Rio dos Sinos” (ROCHE, 1969, p. 498).

Enquanto a evolução do artesanato teuto-rio-grandense se inscreveu em uma curva parabólica, o desenvolvimento da indústria seguiu uma linha ascendente, motivada especialmente pela Primeira Guerra Mundial. A implantação da indústria é antiga, sendo os primeiros estabelecimentos industriais do Rio Grande do Sul criados por alemães e nas cidades. Mas, teve de esperar circunstâncias favoráveis para se desenvolver e lançar ramos vigorosos:

Só em fins do século XIX pode o Rio Grande do Sul estabelecer relações comerciais, diretas, com a Europa ou os Estados Unidos; até então, dependia estreitamente dos mercados nacionais para exportação, e da Praça do Rio Janeiro para importação. Ao passo que o artesanato prosperou, as tentativas de industrialização foram, até 1890, quase tão vãs no Rio Grande do Sul quanto no resto do Brasil, e não antes do século XX a expansão das fábricas ultrapassou seus próprios limites (ROCHE, 1969, p. 503).

O período entre as duas guerras mundiais registrou uma queda na atividade industrial, todavia, os três primeiros anos da Segunda Guerra Mundial tiveram tal influência que “na indústria o número de estabelecimentos, o capital investido, a força motriz aplicada e o valor da produção, tudo (salvo o número de operários) dobrou pelo menos. O movimento continuou depois, mas sem a mesma intensidade” (ROCHE, 1969, p. 516). E a especialização teuto-rio-grandense se destacou pelas “indústrias do curtume, fabricação de calçados, fumo, madeira, metalurgia, tecidos, impressão, transformação de minerais não metálicos, produtos alimentares, fábricas de móveis, cervejaria, entre outros” (ROCHE, 1969, p. 526).

Pode-se dizer que, durante todo o século XIX e, por vezes, ainda no XX, a vida das colônias foi agitada pela questão do cadastro e dos títulos de propriedade:

O tranquilo prazer da posse era turvado pelas ameaças de expropriação, de reivindicação ou de indenização, que criavam uma agitação endêmica dos espíritos e tornavam sempre precária a propriedade. Essa incerteza, acrescida à valorização das terras, explica a aspereza das reivindicações, pois o colono não podia viver sem terra para cultivar. [...] Certamente, ao desânimo diante da floresta a desbravar, sucedia a satisfação diante da abundância das primeiras colheitas, mas sobrevinha a desilusão motivada pela insignificância de seu valor comercial. Por isso, alguns colonos abandonaram suas terras e fugiram para as cidades. Esse fenômeno repetiu-se, por várias vezes, em zona pioneira, desaparecendo, porém, assim que os meios de comunicação se desenvolveram (ROCHE, 1969, p. 571).

No conjunto, o fato de ser proprietário da terra, que assegurava aos colonos a independência econômica e social, deu à sua classe uma estrutura e uma mentalidade especiais. As dificuldades da instalação e o processo de adaptação eram os mesmos para todos

os imigrantes, fossem eles de origem urbana ou rural, aristocrata, burguesa ou popular, uma vez que todos deviam aprender o ofício pioneiro. A necessidade de sobreviver, a pobreza da maior parte dos imigrantes e a enormidade das tarefas a cumprir apagava as antigas distâncias sociais, desenvolviam a solidariedade entre todos os colonos, pelo menos no início de sua instalação numa zona de mata virgem (ROCHE, 1969). A melhoria de sua situação econômica não bastou para tirá-los dessa obscuridade:

Foi preciso a reação cultural dos *Brummer* para fazê-los tomar consciência de que pertenciam a um grupo social, a uma classe virtualmente poderosa. Ao invés de suportarem sua origem germânica como tara que os isolava nos seus estabelecimentos, deveria dela tirar, com justo orgulho, novas forças para abrir um lugar na sociedade. Mas essa evolução, às vezes contrariada por fatores externos, exigiu muito tempo, e foi mais de meio século depois da conquista das primeiras posições políticas que se revelou como tal essa democracia rural que teve por base a pequena fortuna imobiliária, isto é, a pequena propriedade (ROCHE, 1969, p. 572).

Entretanto, em virtude de suas origens rurais, o comerciante continuou, por muito tempo, a comprar terras para emprego de capital, e os investimentos imobiliários se mantiveram frequentes até o final do século XIX. “O estabelecimento comercial não representava senão uma pequena parte da fortuna que acumulara e investira em imóveis. Mas, como esse capital era relativamente demorado para realizar e rendia menos que o dinheiro líquido, os depósitos bancários surgiram às vésperas da Primeira Guerra Mundial” (ROCHE, 1969, p. 577). Acrescenta-se ainda que:

Os comerciantes vendiam caro os alimentos e os objetos necessários ao colono; mas, quando este levava àqueles um produto que lhe havia custado meses de suor e de energia, os comerciantes davam-lhe um preço miserável por ele, e ainda só em troca de mercadorias. Com isto, os comerciantes progrediam rapidamente, aumentando suas lojas, suas residências, seus estoques, ao preço do suor do colono, sempre pobre e desprezado. Assim, o comércio que fez as grandes famílias. Entre os comerciantes rurais logo se constituíram verdadeiros clãs. Quando os negócios de um comerciante iam bem, ele abria, para seus filhos, filial nas picadas secundárias (ROCHE, 1969, p. 579).

Conforme Richter (1994), o crescimento da colonização alemã, atingindo especialmente os vales dos rios Sinos, Caí, Taquari e Jacuí, fez com que a produção aumentasse. Surgem os grandes comerciantes e as tropas de animais de carga, as grandes carretas cedem lugar às embarcações, mais econômicas e mais rápidas. “E como toda colônia era rica em rede fluvial, as empresas de navegação fizeram sucesso. Foram elas as grandes movimentadoras de mercadoria e passageiros durante longos anos, fomentando o progresso e garantindo sua presença na evolução econômica do Rio Grande do Sul” (RICHTER, 1994, p. 23).

A prosperidade permitiu aos comerciantes a multiplicação de empresas cada vez mais vantajosas. Abandonaram a prática direta da agricultura e o investimento imobiliário. Voltaram-se, então, para outras atividades capazes de aumentar suas receitas ainda quando a produção agrícola de base diminuísse na região. Tomaram a iniciativa da construção de pontes e participaram das sociedades de navegação do Rio dos Sinos, do Caí, do Taquari, do Jacuí e até do Uruguai.

Os pedidos de concessão de linhas de estradas de ferro foram quase todos, feitos por comerciantes teuto-brasileiros associados a um técnico. O caminhão proporcionou-lhes novas atividades: transporte local, agência de venda, oficina de consertos. A iniciativa dos comerciantes exerceu-se, sobretudo, no domínio da técnica, permitindo a passagem da produção do modo artesanal ao da manufatura e da usina. Foi graças ao impulso dos comerciantes que os processos aprendidos pelos imigrantes, ou transmitidos a seus descendentes, puderam aplicar-se em maior escala (ROCHE, 1969, p. 580).

Os empreendimentos coletivos e os jogos da política se decidiam ou faziam-se nas “vendas” e sob a direção dos comerciantes. Em duas gerações apenas, o comerciante se tornara o verdadeiro dono da picada, quando passou para a vila, conservou essa preponderância:

A Associação Comercial era um poder no município, e o Clube do Comércio ergueu-se como o seu castelo, pois muito frequentemente era o edifício mais suntuoso, o centro de toda a vida social da sede distrital. A classe dos comerciantes surgiu como uma força cujo impulso se fez em todos os setores da vida econômica: produção, circulação e trocas das riquezas, crédito, construções urbanas, colonização (ROCHE, 1969, p. 582).

Desde o início do século XX, o emprego da língua alemã recuara em todas as sociedades recreativas teuto-rio-grandenses, e a cultura local perdera parte de seu caráter germânico. Pouco a pouco, eram abandonadas tradições, como “a narração de contos e lendas, e as reuniões para beber e fumar, ao passo que se adotavam certos costumes brasileiros, das festas do Carnaval ao jogo da loteria, do uso de bombas aos churrascos de recepção ou de despedida aos políticos e aos funcionários importantes” (ROCHE, 1969, p. 649).

Observa-se também o abandono das virtudes morais individuais, a perda do sentimento de solidariedade étnica, pois a competição econômica divide a comunidade antes de opô-la a outros grupos de origem diferente. “Registra-se a sede de lucro dos comerciantes, que exploram os colonos e a especulação de certos teuto-brasileiros com as terras, em detrimento de seus patrícios” (ROCHE, 1969, p. 651).

De acordo com Rockenback e Flores (2004, p. 42), “no Congresso Católico de Feliz, em 1900, nasceu o *Bauerverein* (Sociedade de Agricultores). Em 1902, em Nova Petrópolis, o

Padre Theodor Amstad e 19 colonos fundaram a primeira cooperativa no Brasil, a Caixa Rural (*Sparkasse*), que logo se expandiu para dezenas de municípios”. Para se associar, o colono precisava ser homem de reputação irrepreensível. Havia empréstimos a baixo juro e longo prazo para compra de terra, construção de casas e benfeitorias, além de igrejas e escolas. Na Figura 08 se mostra a fachada da Caixa Rural fundada em 1902, em Nova Petrópolis/RS:

Figura 08 – Fachada da Caixa Rural fundada em 1902 em Nova Petrópolis/RS



Fonte: Foto tirada no Parque Aldeia do Imigrante em Nova Petrópolis/RS, no dia 06/09/2013.

Registra-se ainda um aumento nas paróquias para prover à vida espiritual, quer das comunidades já existentes, mas que não tinham verdadeiros pastores e que se uniram ao Sínodo Rio-Grandense, quer das comunidades que a partir de 1890, se fundaram no Planalto e, cujos começos de 1913 a 1934, foram guiados por um pastor itinerante. “O número dessas comunidades passou de 25 para 157, e o dos pastores de 6 para 35. Enfim, construíram-se templos e presbitérios nas paróquias” (ROCHE, 1969, p. 674).

O Sínodo Rio-Grandense se imaginou um agente de propaganda germânica. Contudo, enfrentou algumas turbulências:

A permanência dos pastores alemães numa paróquia era de apenas três a quatro anos, o que lhes diminuía a influência sobre os fiéis. Criar um seminário para a formação, no mesmo lugar, de pastores originários das colônias constituiu umas das preocupações do Sínodo: fundado aquele em Cachoeira no ano de 1922, transferiram-no para São Leopoldo em 1927. À medida que o Sínodo se desenvolvia, afrouxavam-se os laços com a Igreja Alemã. Por outro lado, a conservação da língua alemã, na qual eram celebrados os ofícios divinos, a criação

de uma imprensa de edificação e a abertura de escolas primárias e secundárias acarretou-lhe ser considerado pelas autoridades brasileiras um agente de desnacionalização ou, pelo menos, o principal obstáculo à assimilação. Foi o apego do Sínodo Rio-Grandense à língua alemã que favoreceu os progressos de seu rival, o Sínodo de Missouri¹⁷ (ROCHE, 1969, p. 675-676).

Conforme Steyer (1999), o Sínodo de Missouri era originário da América do Norte, onde criado em 1847, chamou-se Sínodo Alemão Evangélico do Missouri, Ohio e outros Estados. Ao apelo do pastor de Estância Velha, o Sínodo enviou, em 1900, um primeiro emissário, o Pastor Broders, que trabalhou na região de São Lourenço – Pelotas, onde, em 1900, quatro paróquias pediram um pastor luterano. O Pastor Maher chegou em 1901 e tornou-se tão ativo que, em 1904, havia treze igrejas missourianas, com dez pastores. Formaram elas um distrito do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul e fundaram um seminário em Porto Alegre, um jornal da Igreja Evangélica Luterana, uma livraria central e uma organização escolar própria. O gradativo abandono da língua alemã, principalmente nos centros, favoreceu o Sínodo de Missouri, que, desde seus começos, fora decididamente bilíngue, seguindo, sem hesitação, as prescrições legais quanto ao emprego da língua nacional nos ofícios religiosos, bem como no ensino.

De acordo com Roche (1969), a questão da conservação da língua alemã apresentou-se, com efeito, nas paróquias e comunidades escolares católicas. No decurso de uma primeira fase, que durou até 1938, o ensino, nas escolas católicas, era ministrado em alemão, o catecismo ensinado em alemão, os sermões pregados em alemão e os cânticos entoados em alemão. A segunda fase da história do catolicismo rio-grandense começou em 1938, “quando o arcebispo de Porto Alegre ordenou que o ensino, nas escolas católicas alemãs, fosse ministrado em português, para facilitar a tarefa de Secretaria de Educação, e determinou que os professores, religiosos ou leigos, obedecessem às autoridades competentes” (ROCHE, 1969, p. 685).

Do mesmo modo, em 1942, os bispos mandaram que os padres respeitassem as medidas governamentais, justificadas por uma situação anormal e delicada, que suspendiam a pregação e o canto em língua estrangeira. Tendo a situação voltada à normalidade, eis as resoluções tomadas pelos bispos da Província de Porto Alegre, no transcurso de sua quinta conferência, em 1947:

¹⁷O Sínodo Rio-Grandense, com raízes na Alemanha, deu origem, mais tarde, à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). O Sínodo de Missouri, com origem nos Estados Unidos, transformou-se na Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). No próximo capítulo, apresenta-se um estudo mais detalhado sobre os dois sínodos.

Nas escolas católicas o ensino, inclusive a instrução religiosa, será ministrado, exclusivamente, em português; nas igrejas das sedes municipais, a pregação será feita somente em português; nas igrejas e capelas do interior dos municípios, onde haja número considerável de pessoas que não compreendem a língua do país, os padres, depois da pregação em vernáculo, poderão, e mesmo deverão, explicar a palavra de Deus na língua que essas pessoas entendem; aconselhamos que as orações em comum, correntes no interior dos municípios, também se façam na língua nacional (ROCHE, 1969, p. 685-686).

Assim, o catolicismo teuto-rio-grandense também se tornou bilíngue. Sem o emprego da língua, havia o risco de se perderem as normas de vida que lhe estavam associadas, particularmente a frequência dos homens aos cultos, característica das comunidades teuto-rio-grandenses, católicas ou protestantes (ROCHE, 1969).

Apesar da hostilidade das autoridades, a imprensa teuto-brasileira, publicada quer em alemão, quer em português, sustentou a propaganda alemã com o auxílio de informações diretas, enquanto possível, e criticou a política brasileira interna e externa:

A imprensa tentou refrear a evolução que teve como resultado, primeiro, o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha e, depois, a declaração de guerra de 1917. O torpedeamento do navio brasileiro Paraná, em 4-5 de abril de 1917, provocou o rompimento das relações diplomáticas. A notícia disso chegou em 11 de abril a Porto Alegre, onde suscitou a indignação da população. Depois de incidentes trágicos defronte do hotel Schmidt, ela saqueou e incendiou a sede das sociedades alemãs e as lojas das principais firmas alemãs de Porto Alegre: 170 casas foram atacadas. Se não houve manifestações tão violentas e tão lamentáveis em todas as cidades e nas colônias, a hostilidade cresceu de um grupo a outro, assim como o ressentimento entre os colonos, cuja lealdade ao Governo Brasileiro permaneceu total, mesmo depois da proibição da imprensa em língua alemã e o fechamento das escolas particulares que ensinavam em alemão (ROCHE, 1969, p. 715).

Com a Primeira Guerra Mundial a propaganda no que concerne às firmas de nome alemão desaparece da imprensa. “Essa prudência é reveladora de sua situação no Rio Grande do Sul. Os luso-brasileiros são as sentinelas da soberania nacional no extremo sul do Brasil, encarregados de reprimir o perigo alemão nascido dos núcleos de imigração” (ROCHE, 1969, p. 716).

Quando se fundaram as primeiras colônias na borda da Serra, seu isolamento condenava os imigrantes a conservar o uso de sua própria língua. Sem contatos com os elementos luso-brasileiros, não tinham nem necessidade nem ocasião de aprender o português, que recuava mesmo à medida que se estendia a zona de colonização:

Muitas vezes, assinalou-se a existência de negros que não falavam senão alemão, como seus patrões. Considerou-se até necessário enviar para as escolas públicas das colônias professores que falassem o alemão, a fim de que pudessem ser compreendidos por seus alunos. O emprego exclusivo do alemão prolongou-se além do fim do Império, pois, em 1885, ainda se salientam os progressos da língua alemã nas colônias, onde os imigrantes podem viver sem compreender uma palavra de

português. Entretanto, os progressos do português começaram com o desenvolvimento dos meios de comunicação, com a multiplicação dos contatos entre as diferentes etnias e com a instalação de novas colônias no Planalto, no meio da zona luso-brasileira. Continuaram com a instauração dos tiros de guerra e, posteriormente, do serviço militar obrigatório. Por fim, tornaram-se decisivos pela disseminação das escolas públicas (ROCHE, 1969, p. 654).

Ainda segundo Roche (1969), um dos mais importantes meios de propagação do português foi o rádio. O rádio teria, talvez, feito mais que a escola pela expansão da língua nacional nas colônias, não só entre as crianças, completando-lhes e vivificando-lhes as aquisições escolares, mas principalmente entre os adultos que não podiam ser recambiados à escola:

O português era para o colono-agricultor o símbolo do meio pastoril; para o colono-camponês, o símbolo da civilização urbana; para o colono-cidadão, o símbolo do poder político pertencente à classe dominante. Isso, todavia, se opunha ao sentimento de obrigação moral que tinham os descendentes de alemães de conservar o uso da língua materna, ao vagar da penetração do português nas colônias, à hostilidade demonstrada pelos colonos à escola pública, à sua preferência pelas escolas particulares, que ensinavam o alemão (ROCHE, 1969, p. 658).

O desenvolvimento da imprensa em língua alemã, no Rio Grande do Sul, constituiu um dos agentes mais eficazes da manutenção do *Deutschtum*¹⁸. Raros foram os jornais editados nas próprias colônias:

A imprensa é um fenômeno eminentemente urbano. Mas teve sua difusão no mundo rural, sua influência na evolução dos grupos teuto-brasileiros, seu papel na evolução da noção de grupo. Contribuindo para que os colonos sentissem que possuíam em comum todo um patrimônio cultural, graças ao conhecimento e à conservação da língua de origem, fez nascer e reforçou uma solidariedade que ultrapassou o plano linguístico e cultural, atingindo imediatamente o domínio cívico e político (ROCHE, 1969, p. 658).

O primeiro jornal impresso em língua alemã no Rio Grande do Sul, *Der Kolonist* (O Colono), foi lançado no ano de 1852, em Porto Alegre, por um brasileiro, José Cândido Gomes, redator do Mercantil. Embora houvesse prestado algum serviço aos imigrantes através de suas informações sobre a legislação brasileira e sobre a situação da agricultura, do comércio e da indústria, os colonos não o aceitaram, porque não era redigido num sentido verdadeiramente alemão (ROCHE, 1969).

De acordo com Willems (1980), entre 1852 e 1939, mais de meia centena de jornais (quase todos semanários) editados em alemão circulavam no sul do Brasil, destinados à população teuto-brasileira. Alguns tiveram curta duração, outros foram publicados por mais de cinquenta anos, com pequena interrupção durante a Primeira Guerra Mundial. Juntamente

¹⁸Conforme Seyferth (1981), *Deutschtum* não tem tradução em português. É a língua, a cultura, o espírito alemão, a lealdade à Alemanha. É, em última análise, o germanismo, o patrimônio cultural alemão.

com os almanaques (*Kalender*¹⁹), assumiram a defesa da preservação da língua alemã e de uma identidade teuto-brasileira, sob a chancela do *Deutschtum*.

Ainda de acordo com Roche (1969), o emprego exclusivo do alemão, a propaganda antinacional nas escolas, a defesa da pureza da raça nas colônias, o uso do chimarrão denunciado como anti-higiênico eram ideias transmitidas nas colônias teuto-rio-grandenses. Não foram tanto pelas crenças religiosas, nem mesmo pelas ideias políticas que os imigrantes alemães foram censurados posteriormente, “mas pelo fato de serem alemães, isto é, de terem permanecido fieis a seus costumes, a sua língua e a sua mentalidade, embora pouco se tivesse feito para permitir-lhes que adquirissem os do país” (ROCHE, 1969, p. 709).

Conforme dito anteriormente, a estrada havia sido o instrumento de uma verdadeira revolução econômica nas colônias. Mas seu papel cultural não foi menos importante: “contribuiu, ao mesmo tempo em que a escola, para a difusão do português, multiplicando os contatos pessoais entre os colonos germânicos e cidadãos de todas as origens, facilitando a penetração da imprensa nacional, ligando as colônias ao resto do estado” (ROCHE, 1969, p. 722).

Nesse contexto, conforme Roche (1969), o Governo continuou a execução de seu programa de equipamento através da criação de organismos de assistência técnica, de escolas de agricultura, de centros de seleção e distribuição de sementes e plantas. Sustentou o mercado dos principais produtos e fomentou a cultura do trigo. Os operários das cidades se beneficiaram com todas as medidas sociais, com a legislação de assistência e com a instalação de serviços médicos e de hospitais. Também foram tomadas medidas de ordem cívica:

O serviço militar seria prestado em cidades luso-brasileiras mais ou menos afastadas, para que os recrutas aprendessem a conhecer a realidade brasileira. Manifestações públicas, festas, comícios, sessões cinematográficas eram organizadas, nas colônias, pela Liga de Defesa Nacional, com a cooperação, nos comitês locais, de brasileiros de origem alemã, perfeitamente assimilados. Durante a Semana da Pátria desfilavam o exército, as escolas, as sociedades desportivas, os sindicatos; finalmente, por iniciativa da Secretaria da Educação, que promovera a nacionalização sentimental, milhares de coloninhos recebiam convite para passar aquela semana em Porto Alegre, no Palácio do governo e no seio das famílias luso-brasileiras, que afetuosamente os acolhiam. Mas a guerra de 1939-1945 interrompeu essa tentativa de paulatina assimilação²⁰ (ROCHE, 1969, p. 723).

¹⁹Os *Kalender* eram almanaques anuais, com calendário, dicas de saúde e textos religiosos (ROCKENBACH; FLORES, 2004, p. 49).

²⁰Os exemplos das forças contrárias à assimilação dos imigrantes foram: o traumatismo da transplantação, sua atenuação pela instalação em colônias homogêneas, sua segregação, a ausência de mobilidade social, o aumento da fecundidade, a conservação dos hábitos ancestrais, o emprego exclusivo da língua de origem, a intensidade da vida familiar e comunitária, a idealização da mãe-pátria, o silêncio político, o sentimento das diferenças existentes entre eles e o nacionais (ROCHE, 1969, p. 781).

De acordo com Roche (1969), a Segunda Guerra Mundial determinou um golpe fatal na imprensa diária em alemão, pois nenhum jornal reapareceu e só a Tipografia de Centro (católica) continuou a publicar uma edição alemã, semanal, de seu jornal “A Nação”.

O recuo da imprensa alemã foi, pois, muito evidente, e tanto mais perceptível quanto ela se desenvolvera entre as duas guerras. O número de periódicos teuto-rio-grandenses passara de 9, em 1915 e 1921, para 37, em 1935, entre os quais 5 jornais, 7 revistas, 6 almanaques e 19 publicações diversas. Assim, as publicações periódicas mais duradouras foram os almanaques, editados ou por jornais, ou por casas especializadas, ou principalmente por associações religiosas (ROCHE, 1969, p. 661).

A guerra revelou que a questão teuto-brasileira não era nacional, mas regional. “Não se apresentou no Brasil inteiro, mas somente no Sul, onde os descendentes de alemães viveram em núcleos isolados; foi localmente, pela instalação dos imigrantes nas colônias homogêneas, que se criou o mito de sua infusibilidade” (ROCHE, 1969, p. 725). Destaca-se que “os luso-brasileiros pintavam o alemão como um homem alto, loiro, de olhos azuis, língua áspera, bebedor de cerveja, partidário dos regimes totalitários, desejoso de conquistar por toda a parte o poder social e político” (ROCHE, 1969, p. 724).

Anos depois do fim da guerra, com o restabelecimento da imprensa em alemão e a autorização de falar alemão em público, os próprios colonos guardavam a lembrança, viva e penosa, desse período de perseguições. “O rancor era mais intenso ainda nas cidades. Os teuto-brasileiros tinham a impressão de serem tratados ou como estrangeiros, ou como cidadãos de segunda classe, cujos direitos ficavam suspensos pela arbitrariedade da administração ou da polícia” (ROCHE, 1969, p. 724).

Tanto os imigrantes como os descendentes de imigrantes, em geral, mantiveram alguma ligação com a cultura e a sociedade de origem, por maiores que fossem as pressões no sentido da assimilação. Assim, Seyferth afirma que:

Os imigrantes guardam sempre alguma forma de identificação étnica, por mais que os laços com seus países de origem estejam diluídos. Assim, os fenômenos chamados pelos especialistas de ‘absorção’, ‘assimilação’ e ‘aculturação’ não impedem a persistência do componente étnico da identidade social dos descendentes de imigrantes, por mais que estes estejam integrados à nova sociedade (SEYFERTH, 1990, p. 79).

O sentimento de pertencimento a uma identidade étnica é definido a partir de elementos como a língua falada no âmbito das relações familiares, os hábitos e outros costumes, os estereótipos associados à condição étnica, além de outros fatores. Neste sentido, Seyferth (1990) considera que a utilização da língua alemã no meio familiar, certos padrões alimentares, além de outras características, peculiares à ideologia étnica teuto-brasileira, como

a concepção de que a eficiência e a capacidade de trabalho decorrem da germanidade, são os elementos que, na opinião dos colonos de origem alemã, os distinguem dos demais.

Segundo Willems (1940), a aculturação corresponde às mudanças na cultura de dois ou mais grupos quando postos em contato direto e contínuo. Ter-se-ia, portanto, uma transmissão de elementos culturais em nível do coletivo. “Já as mudanças de personalidades atingidas são definidas como assimilação que, portanto, são conceituadas como conjunto das mudanças de ordem psíquica a que estão sujeitas as pessoas que se transferem de uma determinada sociedade para outra, culturalmente diversa” (WILLEMS, 1940, p. 34).

De acordo com Gertz (1991), os imigrantes vindos da Alemanha, em geral, ter-se-iam mostrado como os mais resistentes à integração, à miscigenação, à assimilação, mantendo suas características étnicas nas regiões que ocuparam, continuando a cultivar, de forma persistente, a língua e os modos de vida alemães. Durante muitas gerações, teriam apresentado relativamente baixo índice de casamentos interétnicos, a maioria deles ter-se-ia mantido fiel a confissões religiosas absolutamente minoritárias na sociedade brasileira e vivido à margem do Estado brasileiro. “Teriam se interessado muito pouco pela cidadania brasileira, ficando mentalmente identificados com sua pátria de origem. Com isso, sua lealdade para com o Brasil teria sido dúbia, ao contrário de seu interesse e de sua identificação e lealdade para com a Alemanha” (GERTZ, 1991, p. 120).

Ainda conforme Magalhães (1993), as sucessivas discriminações com relação ao desconhecimento da língua portuguesa, a confissão de uma religião estrangeira, bem como preconceitos pela sua condição de trabalhadores, provenientes das elites, empurrava os imigrantes a seu mundo interior. Complementaram esses fatores a forma como se organizavam, formando uma colônia agrícola. “As colônias por si só levavam os imigrantes a uma condição de isolamento, pois eram ilhas perdidas no mar de população luso-brasileira e a floresta que se desenrolava” (ROCHE, 1969, p. 610). As colônias eram compreendidas como comunidades (*Gemeinde*), ligadas a um país imaginário, de idioma alemão, onde os laços de cooperação mútua dariam conta de seu próprio progresso. A política era realizada numa escala micro, e os líderes, eleitos pela comunidade, segundo as tradições da sociedade emissora. Assim, “o pastor, o professor, o juiz, os conselheiros e os administradores de cada colônia eram eleitos e reconhecidos como praticamente as únicas autoridades existentes” (MAGALHÃES, 1993, p. 63).

O verdadeiro problema da assimilação foi a reação dos antigos rio-grandenses diante da integração de descendentes de imigrantes na comunidade nacional:

Pela sua atitude, foram os descendentes de alemães comparados a gado eleitoral, e se falou de política de cabresto. Os cabos eleitorais e os próprios candidatos favoreciam esse comportamento gregário, graças ao qual, para a maior satisfação dos políticos de todas as classes e de todas as origens, a massa de eleitores teuto-riograndenses não tomara consciência de sua força latente. O Estado Novo lhes impôs silêncio, nem mais nem menos que a todos os outros cidadãos. O restabelecimento do regime representativo e a adoção do voto secreto, porém, provocaram, em 1945, um lance eleitoral de teatro (ROCHE, 1969, p. 734).

Conforme Willems (1980), no Império poucos chegaram à condição de conselheiros municipais, mesmo em localidades com predominância absoluta de teuto-brasileiros. Na fase pioneira de colonização, os colonos reivindicavam ao Estado (quase sempre sem atendimento) escolas públicas, atendimento médico, assistência religiosa, abertura de vias de comunicação para facilitar o escoamento da produção agrícola excedente, expedição dos títulos provisórios ou permanentes de propriedade dos lotes, e outros serviços considerados como responsabilidade do poder público. Além disso, reclamavam da má qualidade das terras e das dificuldades de praticar uma agricultura racional em terrenos acidentados e cobertos por florestas.

Aos poucos, conforme Seyferth (1990), o colono estrangeiro se tornou também um problema político ao fazer reivindicações e mostrar-se menos resignado e submisso. A liberdade religiosa e os direitos civis estavam entre as solicitações encaminhadas aos administradores de colônias, e vários movimentos sociais, envolvendo colonos descontentes com as condições de assentamento, ocorreram no sul quando os fluxos migratórios se intensificaram depois de 1850. O fluxo alemão é o mais antigo, e a etnicidade teuto-brasileira, fundamentada numa identidade relacionada ao uso da língua materna e à diferença cultural produzida no curso do processo imigratório, consolidou-se na transição do Império para a República, dando margem à desqualificação política dos naturalizados e descendentes. Para o nacionalismo, imigrantes e descendentes permaneciam estrangeiros, constituindo um perigo para a unidade nacional. Willems (1980) acrescenta que:

A diferenciação social e a formação de uma classe média urbana mais ligada nos direitos da cidadania contribuíram para o aparecimento de uma consciência política. A necessidade de participação política, assim, tem a ver com as expectativas geradas pela ascensão social, num contexto em que os brasileiros são acusados de xenófobos e nativistas ante a perspectiva da eleição de deputados e senadores de origem germânica. As acusações de nativismo são frequentes em quase todas as publicações em língua alemã durante a República Velha; e não faltaram iniciativas para organizar o voto étnico (WILLEMS, 1980, p. 371).

A influência eleitoral das colônias e, sobretudo, das colônias teuto-brasileiras, era mais que proporcional à sua importância demográfica. Isso explica que, mesmo logo depois da

guerra e da Campanha de Nacionalização empreendida pelo Governo, candidatos tenham feito discursos e distribuído manifestos em língua alemã:

Pela primeira vez na história do Rio Grande do Sul, o mapa das eleições de 19 de janeiro de 1947 à Assembleia do Estado era calcado sobre o da origem étnica dos habitantes. As eleições que desde então se realizaram, não fizeram senão confirmar, de um lado, o movimento de independência das colônias na escolha de seus representantes, e, de outro, sua influência decisiva nas eleições à Assembleia Legislativa do Estado. [...] Os deputados teuto-brasileiros obtiveram o maior número de votos nos municípios de população teuto-brasileira, e o menor, nos municípios luso-brasileiros e ítalo-brasileiros. Assim, os eleitores não seguiam só interesses de classe, mas as experiências, as tendências ou as aversões do grupo étnico (ROCHE, 1969, p. 747).

Já em Porto Alegre, alemães possuidores de capitais ou representantes exclusivos de marcas alemãs fundaram grandes casas de importação que controlam o mercado. Apoiando-se nas colônias, onde constituíram uma rede de viajantes e agentes, ampliaram as relações comerciais com a Alemanha, ao mesmo tempo em que davam nova vitalidade na economia das zonas rurais. “Investiram parte de seus capitais na indústria, e, durante muito tempo, as fábricas de fiação, os curtumes, as fábricas de sabão e de vidros, as fundições, as usinas metalúrgicas e as manufaturas de calçados só pertenceram a alemães ou descendentes de alemães” (ROCHE, 1969, p. 770). O mesmo autor acrescenta que:

As associações, as escolas, os jornais e as igrejas ajudaram na conservação da língua e dos costumes germânicos. Tudo era diferente nas colônias, dos homens ao quadro de vida, da profissão à paisagem cultural. Nem as atividades, nem o modo de pensar, nem a escala de valores eram os dos outros rio-grandenses. Esses homens, no entanto, já não eram alemães, eram teuto-brasileiros, brasileiros de origem alemã, como eles próprios o diziam. Fiéis à cultura e às tradições ancestrais, eram cidadãos autênticos. Estavam enraizados nesse solo que, com a sua presença e o seu trabalho, transformaram. Faziam agora parte integrante do novo Rio Grande do Sul (ROCHE, 1969, p. 771).

Dessa forma, conservando a cultura alemã, os colonos se integraram na via rio-grandense, adotando voluntariamente a nacionalidade brasileira, falando também a língua nacional, cumprindo todos os seus deveres de estado e gozando da igualdade cívica (ROCHE, 1969). Acrescenta-se que em 1924, ano do centenário da colonização alemã no Rio Grande do Sul, fora oficialmente comemorado e o Governo expressara seu reconhecimento aos colonos pela contribuição dada à exploração da região. Em 1935, por iniciativa do prefeito luso-brasileiro de São Leopoldo, “decretava-se feriado o 25 de julho, aniversário da chegada dos primeiros imigrantes a São Leopoldo, com o título de ‘Dia do Colono’, festejado em todo o estado” (ROCHE, 1969, p. 717).

Ainda conforme Roche (1969), a colonização alemã no Rio Grande do Sul foi bem sucedida, pois na ordem nacional, contribuiu para a ocupação em verticalidade, do território;

na ordem econômica, contribuiu com a riqueza agrícola e mesmo industrial do estado; na ordem moral, manteve comunidades modelo, pelo trabalho, disciplina, moralidade.

No próximo capítulo, apresenta-se a pesquisa realizada sobre a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) no Rio Grande do Sul e sua relação com as escolas, no período de 1900 a 1950.

3 A IGREJA EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL NO RS E AS ESCOLAS

Depois de conhecer a trajetória da colonização alemã em nosso estado, neste capítulo, apresenta-se a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil no Rio Grande do Sul, seus antecedentes e sua relação com as escolas paroquiais, no período de 1900 a 1950.

Para escrever sobre a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) no Rio Grande do Sul e suas escolas, fundamentou-se em referenciais, como Carlos H. Warth (1979), Mário L. Rehfeldt (2003) e Walter O. Steyer (1999), que realizaram importantes estudos sobre a história da IELB e são referência na temática.

3.1 A ORIGEM DA IGREJA LUTERANA - SÍNODO DE MISSOURI

De acordo com Warth (1979), após a morte de Lutero, surgiu na Europa, ao lado da Igreja Luterana, também a chamada Igreja Reformada, fundada por Zwinglio e consolidada, na Suíça, por Calvino. “Revelaram, porém, espírito diverso ao de Lutero, não sujeitando sua razão a obediência de Cristo, mas procurando uma interpretação racional para a Escritura Sagrada” (WARTH, 1979, p. 06).

Como esta Igreja também se propagou na Alemanha, em 1817, o rei da Prússia, Frederico Guilherme III, decretou a união da Igreja Luterana com a Reformada, a qual passou a se chamar Igreja Evangélica Unida. Muitos luteranos, não se conformando com tal união, mas querendo permanecer fiéis às suas convicções luteranas, preferiram abandonar sua pátria e emigrar para os Estados Unidos, onde, pela constituição democrática, reinava a liberdade de consciência e culto. Outros emigraram para a Austrália (WARTH, 1979).

Este grupo de luteranos havia emigrado da Alemanha devido a uma série de fatores, tanto econômicos como religiosos. A forte crise agrícola que assolava a Saxônia desde 1829/30 induziu muitos a emigrarem. Além disso, a Saxônia, predominantemente luterana, sentia-se ameaçada pela implantação da assim chamada “União Prussiana” que exigia a progressiva união entre luteranos e calvinistas numa única denominação religiosa (STEYER, 1999, p. 19).

Em 1847, um grupo de imigrantes luteranos alemães da Saxônia fundou no estado de Missouri (EUA), sob a direção do pastor C. F. W. Walther, o Sínodo Evangélico Luterano

Alemão de Missouri, Ohio e Outros Estados, hoje Igreja Luterana - Sínodo de Missouri (STEYER, 1999; WARTH, 1979).

O Sínodo e cada membro do mesmo se posicionaram ferrenhamente confessionais e bíblicos e conforme seus Estatutos aceitaram sem restrições:

A Escritura Sagrada do Antigo e Novo Testamento como a Palavra de Deus escrita e única regra de norma de fé e vida; todos os livros simbólicos (confessionais) da Igreja Evangélica Luterana como uma declaração e exposição verdadeira e não falsificada da palavra de Deus (Bíblia Sagrada), isto é: os três Credos Ecumênicos; a Confissão de Augsburgo - 1530; a Apologia da Confissão de Augsburgo – 1530; os Artigos de Esmalcalde - 1537; o Catecismo Maior e o Catecismo Menor de Lutero - 1529; e a Fórmula de Concórdia - 1577 (STEYER, 1999, p. 20).

Nesta base confessional, a Igreja Luterana – Sínodo de Missouri adotou o princípio: “sem unidade doutrinária não pode haver unidade sinodal”. E fiel a esta norma não se alia com outras igrejas enquanto estas não se posicionarem doutrinária e confessionalmente com ela. “Não lhes nega o direito de serem cristãos, mas não lhes abre a destra da comunhão fraternal de altar e púlpito” (STEYER, 1999, p. 20).

Durante o primeiro século de existência do Sínodo de Missouri, de acordo com Rehfeldt (2003) e Steyer (1999), sendo um sínodo luterano formado por imigrantes alemães, era de sua primeira responsabilidade agregar em congregações os demais luteranos alemães, sem atendimento espiritual, espalhados pelos Estados Unidos. Por isso, não era capaz de realizar muitas atividades missionárias em outros países. Enquanto o Dr. Heinrich Christian Schwan era o presidente do Sínodo de Missouri, as missões que mereceram maior atenção foram entre os imigrantes alemães ao Oeste do rio Mississippi, entre os marinheiros, entre os judeus, entre os negros da Conferência Sinodal e entre as pessoas de outras línguas dentro dos Estados Unidos.

Este trabalho pastoral, conjugado a uma atividade escolar, com o objetivo de dar aos filhos dos alemães luteranos também escolas paroquiais, fez com que o Sínodo de Missouri, em poucas décadas, conseguisse se projetar no cenário como o maior Sínodo Luterano Alemão da América do Norte. Todavia, a constante falta de mais pastores e professores impediu um maior crescimento numérico e expansão geográfica. Assim, explica-se que, somente 47 anos após a sua fundação, o Sínodo de Missouri conseguiu enviar seus primeiros missionários ao exterior (Índia), dando início, com isso, ao seu projeto de cristianização de povos pagãos (STEYER, 1999, p. 21).

No final do século XIX, a atenção de membros influentes do Sínodo de Missouri começou a ser dirigida para a América do Sul, onde, somente, no sul do Brasil, centenas de milhares de imigrantes alemães e seus descendentes, um grande número deles de orientação religiosa luterana, viviam sem cuidado espiritual adequado. “No final da década de 1890, em

lugar de uma postura de gratidão, porque nos Estados Unidos as coisas não eram tão difíceis como no Brasil, começou a surgir uma postura de preocupação e um sentimento de responsabilidade em relação aos luteranos brasileiros” (REHFELDT, 2003, p. 30). E assim, de acordo com Rehfeldt (2003, p. 31) “depois da discussão sobre a situação religiosa dos imigrantes no Brasil, a convenção sinodal de 1899 resolveu iniciar o trabalho na América do Sul, especialmente no Brasil e na Argentina”.

Conforme Steyer (1999), ciente da existência de milhares de imigrantes alemães na América do Sul, a direção do Sínodo, a partir de 1890, através do seu órgão oficial *Der Lutheraner* (O Luterano), começou a publicar uma série de notícias das condições existentes entre os imigrantes alemães evangélicos. Ressaltava a questão da falta de pastores formados e as tristes consequências deste fato na vida espiritual das famílias. O objetivo destas reportagens era formar, nas congregações do Sínodo, uma conscientização coletiva de ajuda a estas famílias num futuro próximo. Assim, no *Der Lutheraner* se lê:

No Brasil, nossos missionários não precisam aprender uma língua estranha, o que sempre requer grande esforço, pois podem logo transmitir a palavra de Deus na nossa querida língua materna alemã. Por outro, não precisam procurar famílias alemãs isoladas e dispersas, pois centenas e milhares se encontram concentradas em vilas e cidades (STEYER, 1999, p. 23).

Segundo Warth (1979), o pastor Johann F. Brutschin, enviado para o Brasil em 1867 pela Sociedade Evangélica de Barmen (Alemanha), havia construído uma amizade, no seu tempo de estudante na Alemanha, com o futuro pastor Linsemann da Igreja Luterana nos Estados Unidos. Seu amigo lhe enviava a revista oficial do Sínodo de Missouri, *Der Lutheraner*, e a revista teológica *Lehre und Wehre* (Ensino e Defesa) e assim, foi conhecendo a posição doutrinária do Sínodo de Missouri. Outro amigo, o pastor E. Duerr, também o provia de literatura luterana. Brutschin serviu inicialmente como assistente do Dr. Borchard em São Leopoldo, e, a partir de 1868, foi pastor em Dois Irmãos. Em 1890, demitiu-se da Congregação Evangélica de Dois Irmãos e do Sínodo Rio-Grandense e foi residir em Novo Hamburgo, passando a atender também a Congregação Evangélica de Estância Velha, e, a partir de 1894, também a um grupo de famílias dissidentes da Congregação Evangélica de São Leopoldo (STEYER, 1999).

Convencido de que o Sínodo de Missouri representava a fiel Igreja Luterana na América, Brutschin expressou seu ardente desejo de se filiar à mesma por meio de uma carta. Em 1899, resolveu voltar para sua terra natal, a Alemanha, por causa da saúde debilitada. Ele não quis deixar sua congregação abandonada nem entregá-la para o Sínodo Rio-Grandense.

Por causa disso, resolveu solicitar um substituto ao Sínodo de Missouri (REHFELDT, 2003; STEYER, 1999; WARTH, 1979).

Havia então, um pedido real. Mas faltavam os recursos financeiros. Por isso, o incisivo apelo da direção do Sínodo por ofertas especiais, que foram logo atendidas por uma doação anônima de dois mil dólares. E assim, “no *Der Lutheraner* de 23 de janeiro de 1900, foi dada ciência de que o pastor Broders, na qualidade de preposto, aceitara a incumbência de viajar para o Rio Grande do Sul, Brasil, pelo período de até dois anos” (STEYER, 1999, p. 25). “Ele faria um levantamento das oportunidades missionárias no Sul do Brasil” (REHFELDT, 2003, p. 34).

3.2 OS PRIMEIROS PASSOS DO SÍNODO DE MISSOURI NO RIO GRANDE DO SUL

O pedido direto de Brutschin levou o Sínodo de Missouri a iniciar seu trabalho no Rio Grande do Sul e não em outro local na América do Sul. “Assim, precisa ser afirmado que foi um pedido para um substituto que determinou a decisão” (REHFELDT, 2003, p. 32). Ainda, de acordo com Rehfeldt (2003), quando aceitou o comissionamento, Broders afirmou ao Conselho de Missões que, em função de circunstâncias familiares, teria de voltar aos Estados Unidos depois de completar sua missão de prospector²¹, mesmo que o novo campo missionário se mostrasse ser frutífero ou promissor.

Conforme Rehfeldt (2003, p. 39), “Broders chegou ao Rio de Janeiro em 21 de março e, em Novo Hamburgo, no RS, onde o pastor Brutschin morava na época, em 28 de março de 1900”. Já segundo Steyer (1999, p. 26) e Warth (1979, p. 13), “Broders chegou a Novo Hamburgo, RS, no dia 30 de março de 1900”. Independentemente da data, ele foi recebido por Brutschin, que o colocou a par das condições econômicas, sociais e religiosas dos imigrantes. Após permanência de duas semanas em contato com o pastor Brutschin, o pastor Broders, colhendo informações relativas à vida religiosa no Rio Grande do Sul relatou à Comissão Missionária:

No estado trabalhavam 39 pastores evangélicos que serviam a 93 congregações, sendo que ao lado destes pastores ordenados, havia uns 6, assim chamados pastores que faziam uma aventura cruel com almas imortais. Relata ainda que o povo alemão

²¹O pastor Broders tinha a missão de pesquisar o campo missionário no Rio Grande do Sul, fazer um relatório para a Comissão Missionária sobre as reais condições da vida religiosa em nosso estado e também, tentar fundar as primeiras congregações missourianas (REHFELDT, 2003).

preferisse o divertimento sendo o domingo explorado para organizar reuniões dançantes, bailes e festas que culminavam muitas vezes em brigas. Predominava a indiferença eclesial. A escola também estava em má situação, sendo que pessoas que tinham problemas na Alemanha atuavam como professores aqui. As famílias confiavam seus filhos a esse tipo de gente. Com qualquer um se sentem servidos. Parece que o Brasil se transformou no ponto de encontro das pessoas cultas degeneradas. As longas distâncias também eram um problema para os pastores (WARTH, 1979, p. 13). Muitas congregações eram servidas por pseudopastores (sem formação teológica) e os maçons eram numerosos e influentes também entre os alemães (REHFELDT, 2003, p. 41).

Anualmente, as congregações celebram suas festas. “Isto, em si não era de se estranhar, mas o que seguia depois era escandaloso. Após o culto ninguém ia para casa. Todo mundo se dirigia para o salão de baile, onde durante três dias havia festa. Dança-se sempre até amanhecer. As pessoas se entregavam aos prazeres da vida” (STEYER, 1999, p. 28). Como Broders era pastor, nos Estados Unidos, de uma congregação altamente instruída na palavra de Deus e onde a prática das virtudes cristãs era a essência da fé cristã, sentia-se assim chocado e desiludido ante a realidade espiritual dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul (STEYER, 1999).

Como “o pastor Brutschin havia concordado com o pedido de sua congregação para ficar mais um ano no Brasil e se mudar de Novo Hamburgo para Estância Velha, a fim de se dedicar integralmente ao cuidado pastoral dela e fundar uma escola paroquial” (REHFELDT, 2003, p. 40), o pastor Broders, na qualidade de preposto do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul, voltou-se à pesquisa de campo com o objetivo de localizar, entre os imigrantes alemães, luteranos interessados na organização de uma congregação e escola (STEYER, 1999).

Em 10 de abril, Broders pregou o sermão de Sexta-feira Santa na congregação de Brutschin, em Estância Velha. Ele se sentiu em casa e demonstrou esperança de um futuro promissor para a congregação, embora a vida congregacional ainda fosse precária. A situação econômica era instável. As falências eram comuns. O valor do dinheiro brasileiro flutuava. Nas colônias, os agricultores tinham o seu pedaço de terra, mas raramente viam algum dinheiro (REHFELDT, 2003).

Devido à situação econômica do Brasil, Broders faz uma projeção quanto aos custos e subsídios futuros por parte do Sínodo de Missouri. Profetiza que, por longos anos, o Sínodo terá de arcar financeiramente com o trabalho pastoral no Brasil. Dessa forma, a missão no Brasil não custará pouco ao Sínodo. Por longos anos essa missão vai ter que ser sustentada pelo Sínodo de Missouri (STEYER, 1999, p. 27).

Segundo Rehfeldt (2003), em maio de 1900, Broders fez sua primeira viagem missionária. Visitou a área de São Jerônimo, a qual Brutschin havia visitado seis anos antes.

Em 1896, o Sínodo Rio-Grandense havia colocado um pastor naquela área, um fato ignorado por Brutschin. Desta forma, as pessoas sem igreja que Broders encontrou, eram as religiosamente indiferentes. Dos males encontrados nas colônias, Broders menciona a dança. Em Teutônia, por exemplo, havia 22 salões de dança e somente uma igreja evangélica. Ele também citou que os líderes tomavam as decisões em nome das congregações sem consultar os membros e a influência da maçonaria. Depois desta primeira viagem missionária, “o veredito de Broders foi de que o estado do Rio Grande do Sul não era recomendado como campo missionário” (REHFELDT, 2003, p. 41).

Devido à falta de pastores e do serviço regular religioso tanto nas igrejas como nas escolas, muitos descendentes dos imigrantes, já na segunda e terceira geração, tinham perdido o sentimento religioso. Como o parecer final de Broders, à Comissão Missionária, foi de não recomendar o Rio Grande do Sul como campo missionário, pensava seriamente em abandonar suas pesquisas e voltar para os Estados Unidos, levando consigo tal resultado negativo. “Ao iniciar sua viagem de retorno e chegando a Pelotas, resolveu fazer uma última tentativa. Soube que na maioria das colônias havia pastores, não formados, os quais atendiam as comunidades com cultos e outros serviços além de lecionarem em escolas, eram os chamados pseudopastores” (WARTH, 1979, p. 15).

Ele ouviu falar que no sul do estado, nos municípios de Pelotas e São Lourenço, havia um assentamento de mais de 10000 alemães, a maioria de origem pomerana. Eles haviam organizado cerca de 30 escolas paroquiais, as quais também serviam como templos. Lá o Sínodo Rio-Grandense ainda não havia iniciado o trabalho. A única orientação espiritual que esses imigrantes tinham era a dos pseudopastores (REHFELDT, 2003, p. 42).

Embora, Broders estivesse alguns dias em Pelotas, sem conseguir alguma coisa, “certo dia, encontrou dois comerciantes, Reinaldo Stein e Fernando Drews, que tinham vindo de uma pequena vila fora de rota, chamada São Pedro, para vender produtos coloniais” (WARTH, 1979, p. 45). Broders se apresentou, mas os dois permaneceram desconfiados, pensando que o pastor poderia ser membro de alguma seita. De volta a São Pedro, encontraram um vizinho para o qual contaram que, em Pelotas, haviam encontrado um homem que se chamava de pastor evangélico luterano. “O vizinho então os aconselhou a que levassem o homem para se encontrar com o *Vater* (pai) Gowert, que era versado nas Escrituras e mais inteligente que os demais. Ele poderia testar o homem e determinar se era um pastor real” (REHFELDT, 2003, p. 42).

A região de São Pedro, Pelotas, foi colonizada em 1894 por imigrantes procedentes da Rússia e Alemanha, quase todos de confissão luterana, mas totalmente desprovidos de

pastores. Havia esporadicamente pastores ambulantes que davam cultos e batizavam crianças. Isto causava decepção para aquela gente e por isso resolveram realizar cultos de leitura entre si (WARTH, 1979).

Após uma longa viagem de carroça, Broders chegou à Colônia São Pedro, encontrando-se com o Sr. August Gowert, um cristão luterano convicto e que recebeu Broders com desconfiança, pois já fora ludibriado por pseudopastores (WARTH, 1979). Era um líder espiritual que realizava em sua casa, regularmente, cultos de leitura e oficiava atos litúrgicos como batismos, casamentos e sepultamentos. O fato de Broders se apresentar como pastor luterano, em princípio pouco impressionou Gowert. Assim, “travou-se entre ambos um decisivo diálogo teológico. E somente quando o Sr. Gowert se convenceu da confessionalidade luterana do pastor Broders, ofereceu-lhe espaço para a comunhão” (STEYER, 1999, p. 35).

Estabeleceu-se uma profunda amizade entre o Sr. Gowert e o pastor Broders com o objetivo de fundar uma congregação. Segundo Warth (1979, p. 16), esta se denominou “Comunidade Evangélica Luterana São João”:

O núcleo base foram as 4 famílias teuto-russas, filhos do Sr. Gowert, mais 13 famílias pomeranas que também sempre participavam dos cultos de leitura dirigidos pelo Sr. Gowert. Essas 17 famílias fundaram, no dia 1º de julho de 1900, a primeira congregação evangélica luterana do Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, Ohio e outros Estados na Colônia São Pedro, Pelotas, RS. Era esta a primeira congregação fundada pelo Sínodo de Missouri na América do Sul. A jovem congregação aceitou estatutos que expressavam a confessionalidade luterana e expediu também um pedido por um pastor efetivo, pois Broders fora enviado apenas como preposto (STEYER, 1999, p. 35).

Segundo Steyer (1999), a nova congregação adquiriu em primeiro lugar, uma propriedade de 26 hectares. “Sobre a mesma havia uma antiga casa comercial (venda). Esta foi adaptada para servir de casa pastoral, igreja (capela) e escola. Nesse meio tempo, a construção da capela foi concluída, sendo inaugurada em 26 de agosto de 1900” (REHFELDT, 2003, p. 42).

“Ao lado de cada congregação uma escola”. Este era o alvo do Sínodo de Missouri desde a sua fundação em 1847. “Broders não apenas ficou na retórica sobre a importância da escola, mas passou a ação. Assim, no dia 26 de agosto de 1900, abre também as portas da primeira escola paroquial evangélica luterana, na Colônia São Pedro, Pelotas” (STEYER, 1999, p. 36). Em um relatório ao Departamento de Missão Interna, Broders aconselhou que o trabalho com escolas paroquiais se tornasse um dos princípios básicos do trabalho missionário

do Sínodo de Missouri no Brasil: “Se queremos ter sucesso na missão, precisamos, com certeza, abrir também uma escola” (REHFELDT, 2003, p. 42).

De acordo com Steyer (1999), como muitas famílias já tinham sido absorvidas pelo Sínodo Rio-Grandense, o novo alvo passou a ser as chamadas comunidades livres na região sul do estado. Estas eram comunidades autônomas, não filiadas a nenhum sínodo. Eram grupos de alemães que, devido à falta de pastores, escolhiam um dentre eles ou contratavam outra pessoa qualquer para exercer a função de pastor e geralmente, também de professor. Então Broders iniciou sua viagem de propaganda pelas colônias alemãs no interior dos municípios de Pelotas e São Lourenço. Nas palavras de Broders:

Na terra dos pomeranos (São Lourenço do Sul), a língua portuguesa ainda não fincou pé, já que os pomeranos estão apegados firmemente à sua língua materna. Tudo é alemão. As fazendas bem organizadas, as belas casas, os grandes celeiros, o gado bem tratado, as grandes plantações, tudo revela um bem-estar único no sul do Brasil (STEYER, 1999, p. 38).

Ainda conforme Steyer (1999), a estratégia de Broders para convencer as famílias a se filiarem ao Sínodo de Missouri iniciava sempre com um ofício religioso (culto), centralizado numa prédica de cunho doutrinário para ressaltar o aspecto confessional. Em seguida, convocava-se uma assembleia, da qual participavam somente homens, geralmente acima dos 21 anos. Nessa assembleia, Broders expunha, em maiores detalhes, a confessionalidade luterana e suas praxes, como, por exemplo, a inscrição prévia para participação na Santa Ceia. A assembleia tomava, então, uma resolução. Em alguns casos, todos unânimes se declaravam a favor, em outros casos, todos unânimes se declaravam contra, sendo que, na maioria dos casos, a assembleia se dividia, nascendo daí a dissidência, um grupo de famílias a favor da filiação ao Sínodo de Missouri, outro grupo contra. “As severas críticas de Broders à atividade pastoral dos pseudopastores, fez com que estes lhe declarassem guerra” (STEYER, 1999, p. 39).

Antes de partir, o pastor Broders empreendera uma viagem missionária pela região sul do Estado. Com isto, todo exército de professores e pseudopastores, nas diversas picadas, mobilizou-se contra a igreja missionária, pois temiam perder o cargo. Assim, o êxito do trabalho, empreendido pela Igreja Luterana foi relativamente pequeno nos primeiros anos (WARTH, 1979, p. 17).

Mesmo assim, algumas das congregações visitadas chamaram pastores do Sínodo de Missouri. E depois dessa viagem, “Broders retornou aos Estados Unidos, deixando em seu lugar um líder talentoso, o pastor Wilhelm Mahler. Nascido na Alemanha, concluiu seus estudos teológicos no Concordia Seminary de Saint Louis, Missouri (EUA) e veio com sua

esposa e quatro filhos para o Brasil” (REHFELDT, 2003, p. 43). Desta forma, começa a segunda fase da missão no Brasil:

O pastor Wilhelm Mahler foi o primeiro pároco missouriano no Brasil, chegando a fins de março de 1901 ao Rio Grande do Sul, assumindo a Comunidade Luterana São João, da Colônia São Pedro (Pelotas). O pastor e seus familiares tiveram de se habituar às novas condições de habitação bem como a um padrão de vida bastante primitivo (WARTH, 1979, p. 17).

Conforme Steyer (1999), o objetivo primeiro de Mahler era fortalecer doutrinariamente as famílias da congregação. E, ao mesmo tempo, expandir o trabalho pastoral mediante a fundação de novas congregações, pois Mahler havia sido incumbido pela direção do Sínodo como “diretor da missão brasileira”. Como pastor da congregação, deu especial atenção ao ensino confirmatório (que prepara para a primeira comunhão):

Entendia que o futuro de uma congregação depende de um correto aprendizado bíblico. Introduziu, assim, o Catecismo Menor de Lutero. Dava ênfase também ao estudo da Sagrada Escritura, tanto do Antigo como do Novo Testamento, bem como à memorização de hinos sacros. Fez severas críticas ao ensino confirmatório dos pseudopastores, pois não se preocupavam em ensinar doutrinas cristãs aos confirmados, interessando apenas que o pai pagasse a taxa de confirmação (STEYER, 1999, p. 41-42).

Segundo Steyer (1999), ainda foram introduzidos, além dos cultos dominicais, cultos quaresmais, sempre às quartas-feiras à noite. Para o bom governo e administração, foram estabelecidas assembleias regulares de quatro em quatro meses. Segundo a praxe luterana, não era o pastor, nem a diretoria, menos ainda um grupo de notáveis que tomasse as resoluções numa congregação, mas a assembleia geral formada pelos membros votantes. Para manter a boa ordem, as reuniões eram regidas pelas leis parlamentares. A congregação tomou também a resolução de elaborar estatutos, que depois deviam ser assinados por todos. E, algo admirável para a época, por parte da própria assembleia partiu a proposta de elevar os honorários pastorais.

Além do seu trabalho normal como pastor, Mahler dedicou parte do seu tempo à escola. “A matrícula inicial de 22 alunos logo subiu para 43 crianças” (STEYER, 1999, p. 42). Entendia que era através da escola paroquial que a congregação devia educar seus jovens. E se o luteranismo queria realmente se implantar, então, era imprescindível também organizar escolas:

Em todas as nossas congregações, as escolas ocupam a prioridade. Muitas congregações surgiram em função da escola. A escola é o que mantém a congregação unida. A regra geral é que todos os filhos dos membros da congregação

frequentem a escola paroquial. Nesse princípio repousa uma garantia segura para o futuro de nossa igreja no Brasil (STEYER, 1999, p. 42).

De acordo com Steyer (1999), a esperança de Mahler era ganhar a confiança das comunidades livres servidas por pseudopastores. Havia em torno de 25 a 30 destas comunidades, espalhadas pela região sul do estado. “Segundo a ótica de Mahler, tais comunidades se encontravam sem pastor, pois eram dirigidas pelo professor da *Schulgemeinde* (sociedade escolar). Os pseudopastores surgiram devido à falta de pastores formados” (STEYER, 1999, p. 42). Os imigrantes não se conformavam em ficar completamente sem a bênção da vida espiritual. Não queriam ver os filhos crescerem sem terem sido batizados e as pessoas também queriam ser sepultadas com rituais religiosos. “Os pseudopastores, como professores leigos, impediram o analfabetismo nas colônias alemãs, mas como pastores, a grande maioria contribui para o indiferentismo espiritual, pelo fraco ensino e por falta de condições morais” (STEYER, 1999, p. 43).

Conforme Warth (1979), em 1901, as congregações de Santa Eulália e Santa Coleta (região de Pelotas e São Lourenço do Sul) também solicitaram pastores ao Sínodo de Missouri. Dos quatro candidatos ministeriais designados para o Brasil em 1901, três aceitaram o chamado. Eles chegaram ao país em setembro daquele ano. Antes do final do ano, eles foram instalados pelo pastor Mahler nas congregações que os chamaram: “Adolph Vogel em Santa Coleta, em 1º de dezembro; Henry T. Stiemke em Santa Eulália, em 8 de dezembro; e John Hartmeister em Bom Jesus II (São Lourenço do Sul), em 22 de dezembro” (REHFELDT, 2003, p. 44).

Em questão de menos de dois anos estavam trabalhando, entre os colonos alemães, cinco pastores do Sínodo de Missouri: “Brutschin, em Estância Velha; Mahler, na Colônia São Pedro; Stiemke, em Santa Eulália; Vogel, em Santa Coleta; e Hartmeister, em Bom Jesus II. E somente não havia mais dois outros por não terem aceitado os chamados (convites) de trabalho no Brasil” (STEYER, 1999, p. 44).

Todavia, a esperança mostrada por Mahler sobre o futuro do trabalho na área de Pelotas e São Lourenço não foi concretizada. Além dessas primeiras congregações citadas, somente uma das outras daquela região pediu assistência ao Sínodo de Missouri. “A maioria das congregações livres, isto é, sem filiação a um sínodo não demonstrou simpatia pela ideia. O que aconteceu, foi que a maioria dos professores das picadas estava contra o trabalho missionário” (REHFELDT, 2003, p. 44). Além disso:

O Sínodo Rio-Grandense, que, até então, não havia atuado na região, iniciou suas atividades e com uma ativa oposição. O fato de que aqueles imigrantes e seus

descendentes haviam morado na região por cerca de 40 anos sem um verdadeiro cuidado pastoral dificultou um sucessor maior dos missionários do Sínodo de Missouri. Além disso, a imprensa brasileira, a alemã e mesmo a norte-americana, foi utilizada para difamar o seu trabalho. Os missionários foram acusados de serem agentes e espiões norte-americanos, que vieram pesquisar o país no interesse dos Estados Unidos (REHFELDT, 2003, p. 45).

Mesmo assim, Mahler via na preservação da germanidade o grande fator de expansão do Sínodo Evangélico Luterano de Missouri, Ohio e outros Estados. Verificava-se um alto índice de natalidade entre as famílias de colonos alemães e os filhos destes colonos permaneciam alemães na língua e nos costumes. “Nem passava pela cabeça dos colonos falarem português com os filhos. Como as tentativas de implantar a escola pública no Brasil eram fracas, não havia dificuldade para manter os filhos nas escolas paroquiais” (STEYER, 1999, p. 44-45).

Enquanto o pastor Maher ponderava sobre o futuro do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul, chega-lhe inesperadamente uma carta. Era da família Wagner, antigo membro da Congregação Evangélica Luterana São João, de São Pedro, que se havia mudado para Rincão dos Vallos (hoje Fortaleza dos Valos), na época pertencente ao município de Cruz Alta. “Visto que na região o Sínodo de Missouri ainda não se achava representado por nenhuma congregação, logo recolheram assinaturas, num total de 20 famílias, e solicitaram a vinda do pastor Mahler para entre eles fundar uma congregação” (STEYER, 1999, p. 45).

Com a ida do pastor Mahler ao Rincão dos Vallos em agosto de 1901, houve a realização de uma assembleia que resultou no pedido oficial da vinda de um pastor do Sínodo de Missouri:

Mahler destaca que entre os presentes e que assinaram o chamado pastoral se encontrava um senhor de pele escura, chamado Geraldo Tagundo Soca, um brasileiro, criado entre os alemães, casado com uma moça alemã e que dominava perfeitamente a língua alemã. Este senhor se mostrou bastante interessado pela vinda de um pastor e pela fundação de uma congregação e escola. O senhor Geraldo Tagundo Soca é, assim, o primeiro luso-brasileiro a se filiar ao Sínodo de Missouri (STEYER, 1999, p. 47).

O pedido das famílias de Rincão dos Vallos foi atendido com o envio do recém-formado H. Wittrock. “Este organizou a congregação e a serviu de 1902 até 1904, quando se transferiu para San Juan, Entre Rios, tornando-se, assim, o primeiro pastor do Sínodo de Missouri na Argentina” (STEYER, 1999, p. 47).

Conforme Rehfeldt (2003), ao retornar, o pastor Mahler visitou Porto Alegre e manteve pela primeira vez um encontro com o pastor Brutschin em Novo Hamburgo. Um jovem garçom do hotel em que se hospedara em Porto Alegre informou ao pastor Mahler que

“no Bairro Navegantes moravam seus pais e muitos imigrantes chegados da Polônia, que eram luteranos e desejavam fundar uma congregação e uma escola cristã. Mahler visitou estas pessoas, animando-as a recolherem assinaturas de todos os que desejavam o serviço da Igreja Luterana” (WARTH, 1979, p. 18). Os pais do jovem mobilizaram os vizinhos e amigos e então enviariam um convite por escrito para iniciar uma escola e uma congregação. O chamado, com várias assinaturas, chegou às mãos do pastor Mahler pouco tempo depois na Colônia São Pedro, em Pelotas.

O pastor Mahler continuou seus contatos com famílias alemãs na região central do estado. Na região de Santa Maria, visitou Nova Santa Cruz, “uma congregação com quase 30 famílias e que almejava ter seu próprio pastor, para que este também atendesse a escola que, na época, era dirigida, provisoriamente, por um senhor leigo. Após o culto, realizou-se uma assembleia que resolveu chamar um pastor do Sínodo de Missouri” (STEYER, 1999, p. 50).

A visita seguinte foi para Rincão São Pedro, onde havia um grupo de 20 famílias protestantes. Antes já houvera a tentativa de organizar uma congregação, iniciando-se até a construção de uma capela. “Havia duas correntes agora. Uma queria concluir a capela, a outra dava preferência a uma escola. Por fim, chegou-se a um consenso: solicitar um pastor do Sínodo de Missouri que também organizasse logo uma escola” (STEYER, 1999, p. 50). A etapa seguinte foi visitar as localidades de Toropi e Jaguari, uma jornada de 14 horas a cavalo:

Em Toropi, uma congregação composta por 60 membros, depois do culto, realizou-se uma assembleia e esta também resolveu solicitar um pastor próprio, do Sínodo de Missouri. Devido às longas distâncias e às frequentes enchentes do rio Toropi, o atendimento para o pastor Zander se tornava bastante difícil. Além disso, a grande escola da congregação estava nas mãos de um professor católico. [...] A congregação de Jaguari, composta por 80 famílias, já existia há alguns anos. Por algum tempo, fora atendida pelo Sínodo Rio-Grandense. Mas, devido a certos atritos e impasses, o Sínodo Rio-Grandense passou a se desinteressar pela congregação. Daí surgiu a ideia de entrar em contato com o Sínodo de Missouri e solicitar a vinda de um pastor. Havia uma igreja e uma bela propriedade (STEYER, 1999, p. 50-51).

Em seu relatório de visitas, “Mahler conta como as famílias alemãs, socadas no interior da floresta, por falta de recursos e deficiência dos meios de comunicação, degeneraram econômica e socialmente” (STEYER, 1999, p. 51).

Já de volta a Colônia São Pedro, Mahler continuou desempenhando suas funções pastorais. “A primeira turma de catecúmenos foi confirmada em 23 de março de 1902. Depois da Páscoa, a matrícula da escola subiu para 43 alunos. Em 6 de abril, ele dirigiu a assembleia dos membros votantes da congregação. Procedimentos administrativos foram ensinados e implementados” (REHFELDT, 2003, p. 46).

Conforme Steyer (1999), o pastor Mahler era um homem de visão. As duas viagens pastorais pelo interior do estado o convenceram da necessidade de centralizar o trabalho a partir de Porto Alegre. Como capital do estado, a cidade oferecia melhores meios de comunicação e, por outro, cada vez mais concentrava famílias alemãs devido ao elevado comércio e incipiente industrialização. “Considerava Porto Alegre a sede da germanidade, pois a cidade contava com 100000 habitantes, dos quais cerca de 20000 eram alemães. No Bairro Navegantes, mais da metade da população era alemã, predominante o elemento teuto-russo” (STEYER, 1999, p. 53). Para o atendimento pastoral e escolar em Porto Alegre, considerou-se ainda que:

Cerca de 10000 alemães em Porto Alegre não estavam oficialmente filiados a nenhuma congregação cristã. Havia a Comunidade Católica Alemã, a Comunidade Batista Alemã e a Comunidade Evangélica Alemã. Quanto à situação escolar, Mahler afirma que a associação escolar alemã possuía uma matrícula de 300 rapazes. O pastor da Comunidade Evangélica, por sua vez, dirigia uma escola para moças. Mas estas escolas se localizam no centro da cidade, portanto, distantes de Navegantes. Em Navegantes, fazia apenas dois anos que fora organizada uma escola (STEYER, 1999, p. 53).

Os trâmites da transferência do pastor Mahler para Porto Alegre levaram alguns meses. Era preciso primeiro chamar um novo pastor que substituísse o mesmo na Congregação São João de Colônia São Pedro; por outro, a direção do Sínodo nos Estados Unidos devia dar o seu aval para esta transferência para Porto Alegre:

Dessa forma, apenas no dia 29 de setembro de 1902 o pastor Mahler e sua família chegaram a Porto Alegre. Logo se empenhou na organização da almejada escola. Mahler procurou um lugar estratégico para a escola e que, ao mesmo tempo, servisse também de futuro local de culto. Conseguiu um grande salão de uma fábrica desativada na esquina da Rua Voluntários da Pátria com a Avenida Brasil. O local oferecia fácil acesso e havia também bastante espaço. Em seguida, Mahler equipou a escola da melhor maneira possível com bancos, carteiras, quadro negro e outro material didático então disponível. Assim, a escola foi, nesta época de implantação, a grande estratégia de expansão do Sínodo de Missouri entre os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul (STEYER, 1999, p. 54).

Em atendimento aos pedidos pastorais das congregações solicitantes, a direção sinodal, ainda no ano de 1902, enviou os seguintes pastores ao Rio Grande do Sul:

Reinhold J. I. Muller, que substituiu o pastor Mahler em Colônia São Pedro, Pelotas; Henry Wittrock que foi enviado para Rincão dos Vallos; Richard Kern (nascido na Alemanha, Chemnitz) foi enviado para Jaguari; Wilhem Moller (também nascido na Alemanha, Holstein) enviado para Toropi; Henry A. Klein, que inicialmente ajudou o pastor Mahler em Porto Alegre. Com isso, o Sínodo de Missouri contava dez pastores trabalhando entre os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. Em questão de dois anos, atingira a região sul, a região noroeste, a região central e a própria capital do estado (STEYER, 1999, p. 52).

O jovem pastor Klein ajudou o pastor Mahler na implantação da escola em Porto Alegre. Ambos percorreram as ruas de Navegantes e, de casa em casa, apresentaram-se e convidaram os pais a matricularem seus filhos na escola.

As aulas foram iniciadas no dia 3 de novembro de 1902, com apenas 9 alunos matriculados, que foram divididos em duas classes, sendo os respectivos professores os pastores Mahler e Klein. A curiosidade do povo era geral. As pessoas se postavam junto às largas janelas e escutavam admirados. Mas, entre muitos pais, a pergunta era pela continuidade da escola. No passado já houvera diversas tentativas e todas as escolas logo fecharam, em parte devido à falta de bons professores. Mahler a todos garantiu que esta escola viera para ficar e que os pais tranquilamente podiam nela matricular seus filhos. E de fato, já no final da primeira semana, a matrícula aumentou para 18 alunos e, aproximadamente um mês após, o número de alunos tinha subido para 40. O sucesso da escola diurna levou um grupo de adultos a pedir ao pastor Mahler a também organizar uma escola noturna. E assim, fundou-se uma das primeiras escolas noturnas de Porto Alegre, com uma matrícula de 24 alunos adultos (STEYER, 1999, p. 54-55).

O sucesso da escola e o bom relacionamento com os pais dos alunos levaram Mahler à resolução de imediatamente também organizar uma congregação:

O primeiro culto foi realizado por Mahler no dia 2 de novembro de 1902. Era um dia de chuva, e mesmo assim, compareceram 16 pessoas adultas. No segundo culto, a frequência aumentou para 47 pessoas adultas e 37 crianças. Em vista desse interesse, Mahler convocou uma assembleia para o dia 7 de dezembro para a fundação oficial da congregação. Compareceram 15 pessoas adultas. Os Estatutos foram longamente discutidos, sendo assinados por 14 dos presentes. Mahler foi oficialmente escolhido como pastor da recém-fundada congregação e Klein como pastor adjunto, até sua transferência para Estância Velha, em substituição ao pastor Brutschin. Na mesma assembleia também foi resolvido adquirir um terreno para cemitério. A congregação igualmente assumiu a administração da escola. Em apenas seis semanas, organizaram-se, assim, escola e congregação (STEYER, 1999, p. 55).

Assim, “no dia 7 de dezembro de 1902 foi fundada a Congregação Cristo de Porto Alegre” (WARTH, 1979, p. 18). Os Estatutos da nova congregação paroquial e escolar declaravam:

- 1) Nossa congregação é e será uma congregação evangélica luterana e levará o nome de Congregação Evangélica Luterana Alemã de Porto Alegre.
- 2) A congregação confessa a Sagrada Escritura como palavra de Deus, bem como, a todos os livros confessionais da Igreja Evangélica Luterana.
- 3) A congregação tem por objetivo o cultivo da fé e praxe evangélica luterana, tanto na área eclesiástica, como na área escolar.
- 4) Pode ser membro da congregação todo cristão evangélico luterano. Assim, quem se filia à congregação, confessa-se como cristão evangélico luterano.
- 5) A congregação chamará e admitirá apenas pastores que ensinem e exercerem seu ministério de acordo com as Confissões da Igreja Evangélica Luterana.
- 6) A congregação coloca à disposição do pastor uma diretoria, composta de três membros. A mesma deve ajudar o pastor na direção e administração da congregação, bem como, deve zelar para que tudo seja feito com ordem e decência.
- 7) A congregação realiza assembleias com o fim de deliberar assuntos de interesse da mesma. Em assuntos que não dizem respeito à palavra de Deus, a opinião da minoria se deve conformar com a resolução da maioria (STEYER, 1999, p. 56).

A partir de então, o Centro Administrativo da missão do Sínodo de Missouri no Brasil passou a se localizar em Porto Alegre. “A fundação de uma congregação em Porto Alegre foi um dos três grandes acontecimentos, no período de 1900 a 1904, para o futuro da Igreja Evangélica Luterana do Brasil; devido à posição geográfica, econômica, política e cultural da cidade no sul do Brasil” (REHFELDT, 2003, p. 47).

O progresso da missão no Rio Grande do Sul causou alegria nos Estados Unidos. A igreja sempre começava com o trabalho onde havia um pedido direto e em localidades onde não se entrava em conflito com a Igreja Evangélica do Sínodo Rio-Grandense. Algumas congregações existentes não mais eram servidas pelos pastores evangélicos ou tinham sido abandonadas pelos mesmos. “No município de São Lourenço do Sul, existiam cerca de 10000 alemães pomeranos e cerca de 40 comunidades servidas por professores, os quais, ao mesmo tempo, eram pastores leigos não formados. Mesmo assim, os missionários eram atacados e hostilizados” (WARTH, 1979, p. 18).

O Sínodo Rio-Grandense, fundado em 1886, se compunha de 35 pastores, número insuficiente para atender as reais necessidades. No sul do estado não havia nenhum deles. O caráter religioso daquele Sínodo não era luterano e sim de união entre protestantes, isto é, luteranos e reformados. Não adotavam nenhuma confissão definida. Não se exercia disciplina cristã nas congregações. Em muitas escolas destas congregações não havia aulas de religião. A filiação a uma congregação era condicionada ao pagamento de certa taxa (WARTH, 1979, p. 19).

A Comissão Missionária também dirigiu moções à Convenção Geral do Sínodo de Missouri, realizada em julho de 1902 na cidade de Milwaukee (EUA). Todos os pedidos foram considerados e aprovados, bem como, dados os passos necessários para fomentar a obra da missão no Brasil. Assim, fica resolvido que:

- 1) A Comissão de Missão Interna e a diretoria sinodal ficam autorizadas a orientar e assessorar os pastores e congregações no Rio Grande do Sul a se organizarem num distrito Eclesiástico próprio.
- 2) As congregações no Rio Grande do Sul, filiadas ao Sínodo de Missouri, publiquem uma revista eclesial local, cujo objetivo é alicerçar os leitores na fé cristã, difundir e defender o luteranismo confessional entre os imigrantes alemães.
- 3) Os pedidos de empréstimo para construção de igrejas e de escolas, por parte de congregações carentes no Rio Grande do Sul, sejam entregues à comissão que estuda tais subsídios.
- 4) Empenhar-se-ão em incentivar pastores dispostos a trabalhar no Rio Grande do Sul, para assim, suprir a carência de pastores entre os imigrantes alemães. Da mesma forma, enviar professores para as escolas do Sínodo no Rio Grande do Sul. O Sínodo de Missouri, desde sua fundação, cultivava o binômio, igreja e escola (STEYER, 1999, p. 57).

Assim, o trabalho missionário no Rio Grande do Sul apresentava a seguinte situação, em 1902:

No noroeste do estado, nas velhas colônias ao redor de São Leopoldo, havia a congregação de Estância Velha (pastor Brutschin); no sul do estado, nas colônias de São Lourenço e Pelotas se tinha a congregação de São Pedro (pastor Mahler), Santa Eulália (pastor Stiemke), Santa Coleta (pastor Vogel) e Bom Jesus (pastor Hartmeister); no oeste do estado havia as congregações de Rincão São Pedro, Toropi, Jaguari; no noroeste (zona de imigração) a congregação de Rincão dos Vallos; na capital, Porto Alegre, o começo de uma congregação (WARTH, 1979, p. 19-20).

O direito do Sínodo de Missouri de suprir estas congregações com pastores era questionado e o pastor Mahler e seus colaboradores eram acusados de penetrar em áreas de atuação de outros pastores e tirar deles parte de suas congregações por motivos políticos e econômicos, para colocá-los sob a influência norte-americana. “Foi espalhado o rumor de que eles tinham à sua disposição a quantia de um milhão de dólares para essa propaganda” (REHFELDT, 2003, p. 49). Em uma correspondência oficial, Mahler defendeu a legitimidade do trabalho da sua Igreja e mostrou que somente quando existiam razões legítimas para fazê-lo, um pastor era enviado para organizar uma congregação ou para cuidar de alguma já existente. De acordo com as circunstâncias que resultaram na colocação de um pastor em certa localidade, ele mencionou cinco classes de congregações que receberam pastores do Sínodo de Missouri antes de 1904, que correspondiam aos seguintes fatos:

- 1) Sem um chamado, eles foram para lugares onde havia luteranos, mas não congregação organizada ou um pastor ordenado, como São Pedro.
- 2) Sem serem chamados, eles ofereceram seus serviços em lugares onde antes havia um pastor, mas não quando lá chegaram como em Bom Jesus e Jacuí.
- 3) Eles foram para lugares de onde haviam recebido chamados específicos e onde ainda não havia trabalhado um pastor ordenado. De acordo com a vontade do povo de tais lugares, eles organizaram uma congregação. A maioria das congregações pertence a esta categoria, como Porto Alegre, Rincão dos Vallos, Jaguari, Rincão São Pedro, Santa Eulália, Santa Coleta.
- 4) Pastores do Sínodo de Missouri foram chamados por congregações organizadas com a aprovação de seus pastores, como foi o caso de Estância Velha, São Leopoldo e Toropi.
- 5) Eles foram chamados por pessoas que se separaram de suas congregações e pastores. Antes que pastores do Sínodo de Missouri iniciassem o trabalho em tais contextos, eles primeiro examinavam as relações das pessoas com suas ex-congregações e somente quando estas eram consideradas legítimas, elas recebiam um pastor. No período de 1900 a 1904, somente houve um caso, o de Dois Irmãos (REHFELDT, 2003, p. 49-50).

Assim, as condições colocadas pelo pastor Mahler para a aceitação de congregações eram de que “elas promettessem acatar a Palavra de Deus e que determinassem que seus pastores subscrevessem as Confissões Luteranas” (REHFELDT, 2003, p. 50). O pastor Mahler acreditava que as perspectivas de automanutenção das congregações eram boas, mas também entendeu que o Sínodo de Missouri ainda deveria assisti-las financeiramente por um bom tempo, pois as congregações eram pequenas, bem mais pobres que as equivalentes norte-

americanas e, até então, tinham muito pouco entendimento sobre o que significava a mordomia cristã. “O sistema de taxas fez com que o crescimento na mordomia cristã fosse lento e difícil. Desde o começo, o Sínodo não deu ajuda financeira para os pastores, mas às congregações, para que elas vissem os pastores como seus pastores, e não emissários de algum comitê superior da Igreja” (REHFELDT, 2003, p. 50).

Às vezes, grupos que eram religiosamente indiferentes chamavam missionários do Sínodo de Missouri para que proovessem educação para seus filhos. Isto abriu muitas portas e contribuiu para o rápido crescimento do trabalho do Sínodo de Missouri no Brasil. De outro lado, tornou muito difícil o trabalho dos pastores. Muitas vezes, foi ouvida esta reclamação “Eles gostam muito da escola, mas os cultos são pouco procurados” (REHFELDT, 2003, p. 51). Isto, todavia, não minimizava a importância das escolas paroquiais para o sucesso do trabalho missionário, como pode ser visto em afirmações como estas: “A escola ocupa o primeiro plano em todas as nossas congregações. É especialmente por causa da escola que se formam as congregações. A escola é a estabilidade da congregação” (REHFELDT, 2003, p. 51).

O ano de 1903 se caracterizou pela expansão do Sínodo de Missouri por todo o estado do Rio Grande do Sul. “É o ano base para a fundação do Distrito Brasileiro, hoje Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). A falta de mais pastores e a acirrada oposição à presença de um Sínodo de origem norte-americana entre os imigrantes alemães impediram uma maior expansão geográfica” (STEYER, 1999, p. 59).

Conforme Rehfeldt (2003), em 1903, veio da Alemanha, o pastor Harder que atendeu a congregação de Rincão São Pedro; o pastor Petersen que aceitou o chamado de duas congregações de Não-Me-Toque, na Colônia do Alto Jacuí; o pastor Brandt para servir a nova paróquia de Morro Redondo. Um pastor independente, August Zander, de Cerro Branco, filiou-se ao Sínodo de Missouri através de colóquio²², em 13 de novembro de 1903. “O colóquio, conduzido pelo pastor Mahler, tratou das doutrinas da Santa Escritura, a Igreja, Pecado, Graça, Batismo e Santa Comunhão, além de questões práticas. Um padrão similar foi utilizado em colóquios subsequentes” (REHFELDT, 2003, p. 48). Todos esses pastores, além de atenderem suas congregações, fundaram escolas paroquiais, nas quais lecionavam, pois havia falta de professores. Visando a instrução e educação cristã das crianças da congregação, de boa vontade se sujeitaram a esse trabalho, embora representasse um sacrifício a mais.

²²O colóquio consistia num exame de suficiência e confessional para quem já era formado em teologia por outra Igreja e desejasse se filiar ao Sínodo de Missouri (STEYER, 1999).

“Como primeiro professor sinodal, veio a Porto Alegre, em 1903, o professor Wilke, assumindo a escola da Congregação Cristo de Porto Alegre” (WARTH, 1979, p. 20).

A Colônia Alto Jacuí se localizava na região noroeste do estado, nas proximidades de Carazinho. A partir de 1897, famílias alemãs oriundas das velhas colônias, principalmente de São Leopoldo e Santa Cruz, adquiriram as primeiras terras. Na região, segundo Steyer (1999), não havia nenhum pastor. Um farmacêutico exercia as funções pastorais em casos de emergência. Uma vez constatado o abandono espiritual em que encontravam estas famílias alemãs, o pastor Wittrock se comprometeu em servi-las, apesar da distância e do seu já muito trabalho. Então, o pastor Mahler, na qualidade de Diretor da missão do Sínodo de Missouri no Brasil, designou “o jovem formado, pastor Peter H. Petersen, recém-vindo dos Estados Unidos, via Alemanha, para a Colônia Alto Jacuí. Assim, no dia 20 de novembro de 1903, realizou-se a solenidade de instalação da Congregação Evangélica Luterana de Alto Jacuí” (STEYER, 1999, p. 59).

A nova paróquia compreendia dois distritos. O distrito de Não-Me-Toque, que era a urbana, e o distrito de Kronental, o sítio rural. Em Não-Me-Toque, a paróquia construiu sua casa pastoral, sendo o terreno doado pela colonizadora, contando com 85 membros. A escola foi fundada pelo pastor Petersen no dia 30 de novembro de 1903 e contava 19 alunos. Como ainda não havia um prédio escolar próprio, o estancieiro Franz Rohde colocou uma grande sala da sua casa à disposição. A congregação em Kronental contratou um professor leigo para a sua escola. Devido à entrada de mais famílias, abriu-se uma nova congregação em Linha Cinco Irmãos. Esta era uma picada com cerca de 30 famílias e a maioria se filiou ao Sínodo de Missouri. Ali também se fundou uma escola com uma matrícula de 26 alunos, sob a direção de um professor leigo, Paul Roethig. Com isso, a paróquia contava três escolas, num total de 65 alunos. As duas congregações, Não-Me-Toque e Kronental, aprovaram estatutos segundo os ditames luteranos e aboliram o sistema de taxas para as contribuições paroquiais, adotando o princípio bíblico da oferta livre, segundo as posses individuais dos membros (STEYER, 1999, p. 60).

A congregação de Rincão de São Pedro, fundada em 1883, na época era atendida por pastores do Sínodo Rio-Grandense. Todavia, o Sínodo Rio-Grandense não deu continuidade a este atendimento e com a falta de um pastor, a construção da igreja também ficou parada. A visita do pastor Mahler ocorreu em 01 de agosto de 1901, ficando acertado que a congregação receberia um pastor do Sínodo de Missouri. “Em virtude da falta de pastores, somente em 14 de novembro de 1903 foi enviado o pastor Harder. Registra-se que esta congregação, em 1911, desligou-se do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri” (STEYER, 1999, p. 60-61).

A região de Sertão São Vicente foi colonizada por imigrantes alemães a partir de 1885. No dia 14 de maio de 1893, alemães católicos e evangélicos se uniram e fundaram uma Associação Escolar. Conforme Steyer (1999), seu objetivo era proporcionar aos filhos uma educação sadia, tanto no saber secular como no conhecimento espiritual. Assim, a Associação

logo adquiriu uma propriedade de 12 hectares, onde foi construída a escola. De comum acordo, resolveram utilizar o prédio da escola também como igreja. Assim, em datas alternadas, católicos e evangélicos nela realizavam seus ofícios religiosos.

Nesta época, reinava na colônia o sincretismo religioso, isto é, os católicos assistiam aos cultos evangélicos e os evangélicos às missas. Havia muitos casamentos mistos – entre católicos e evangélicos – e assim era também comum, católicos serem padrinhos de crianças evangélicas e vice-versa. No dia 23 de outubro de 1903 se fundou a Comunidade Evangélica Luterana da Confissão de Augsburg Inalterada de Sertão de São Vicente. Como pastor foi eleito R. Kern, que de Jaguari atendeu a congregação de 1903 a 1905. Durante algum tempo, os católicos continuaram a frequentar os cultos luteranos, uma vez que nenhum padre mais os atendia. Não lhes sendo, porém, permitido participar do Sacramento da Santa Ceia (Eucaristia), por se negarem a fazer profissão de fé, fizeram valer seus direitos sobre a propriedade da ex-Associação Escolar e, na partilha, receberam a metade da mesma (6 hectares), apesar de restarem do grupo apenas duas famílias (STEYER, 1999, p. 61-62).

A Colônia de São Miguel dos Dois Irmãos é uma das mais antigas colônias de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, iniciando-se em 1826. O nome Dois Irmãos deve-se a duas colinas muito semelhantes que predominam sobre o município. Quanto à situação espiritual, “eram leigos, geralmente professores locais, que exerciam certas funções pastorais, como celebração de cultos, batismos e sepultamentos. O templo, inicialmente sem torre e sino (devido à proibição no período do regime imperial) foi construído em 1855” (STEYER, 1999, p. 63). A presença do Sínodo de Missouri data de 11 de outubro de 1903, quando o pastor Klein realizou seu primeiro culto em São Miguel dos Dois Irmãos. Em seguida, realizou-se uma assembleia na qual se resolveu que o pastor Klein, de 14 em 14 dias, viria a São Miguel dos Dois Irmãos realizar cultos e demais atos litúrgicos (STEYER, 1999).

A partir de então, a congregação estava dividida. Os membros que apoiavam o pastor Zwinger continuavam filiados ao Sínodo Rio-Grandense, e constituíram a ala evangélica, ao passo que as famílias que solicitaram os préstimos do pastor Klein, doravante eram luteranos:

Instalou-se um verdadeiro estado de guerra, sendo o pomo da discórdia, o uso da propriedade, o templo e o cemitério. Ambas as partes, em domingos alternados, ocupavam o templo para seus cultos. O relacionamento cresceu em animosidade quando o número de famílias luteranas passou de 22 para 47 famílias, pois em vista desse acréscimo se resolveu chamar um pastor próprio. Enquanto isso, os evangélicos intentaram registrar novos estatutos que lhes garantissem a posse definitiva das propriedades. As famílias luteranas, por sua vez, entraram com um protesto contra esses novos estatutos, que assim não foram registrados pelas autoridades. Mesmo assim, com base nestes novos estatutos (não registrados), no dia 17 de fevereiro de 1904, o pastor Klein recebeu uma carta que vedava definitivamente acesso a qualquer propriedade da congregação, bem como também, a qualquer outro pastor do Sínodo de Missouri. Foram trocadas as fechaduras, tanto do templo como do portão do cemitério. Então as famílias luteranas levaram a questão à justiça civil. [...] Nesse meio tempo, faleceu uma criança cujos pais pertenciam ao grupo de famílias luteranas. Para o devido ato fúnebre, solicitou-se a chave da igreja e do cemitério. Mesmo com a interferência a favor de alguns

membros do grupo evangélico, o pastor evangélico se mostrou irredutível. Diante do impasse, arrombou-se tanto a porta da igreja como o portão do cemitério. [...] O impasse entre evangélicos e luteranos se mantinham, até que os luteranos resolveram não mais usar o templo para seus cultos, apenas em ofícios fúnebres. A justiça civil se pronuncia dando os mesmos direitos a ambas as partes. Assim, no dia 3 de julho, efetuou-se a solenidade de instalação do pastor Reinhold Muller em São Miguel dos Dois Irmãos. Por prudência, os luteranos não haviam usado o templo por quatro meses. [...] No dia 1º de janeiro de 1905 houve novos conflitos e desavenças. Por fim, resolveu-se de comum acordo apelar à justiça estadual de Porto Alegre. Enquanto isso, o templo permaneceria vedado tanto para evangélicos como para luteranos. Assim, por oito meses, as portas do templo se mantiveram fechadas. [...] Em setembro de 1905, a justiça estadual emitiu parecer dando a ambas as congregações os plenos direitos sobre a propriedade. Esta situação permaneceu inalterável até 1937, quando um pastor evangélico tentou unir novamente as congregações, não obtendo sucesso. Em compensação, os evangélicos adquiriram a parte dos luteranos e estes construíram seu próprio templo, inaugurado em 1938. E assim, o Sínodo de Missouri se implantou de forma definitiva em São Miguel dos Dois Irmãos (STEYER, 1999, p. 65-67).

Ainda de acordo com Steyer (1999), a primeira comunidade evangélica no Rio Grande do Sul foi fundada em São Leopoldo, no ano de 1824. Das 39 pessoas que fundaram a primeira leva de imigrantes alemães, 33 eram evangélicas. Na segunda leva veio o pastor Johann Georg Ehlers, que foi, assim, o primeiro pároco evangélico na província do Rio Grande do Sul. Sob o pastorado de Wilhelm Rotermund, em fins de 1876, houve início de uma cisão na Comunidade Evangélica de São Leopoldo:

Começaram a existir duas correntes na comunidade, permitindo que sob a influência do pastor Brutschin, ainda no ano de 1903, o Sínodo de Missouri enviasse o pastor Klein para a comunidade. Este também é oficialmente o ano de filiação da comunidade ao Sínodo de Missouri, passando doravante a se denominar de Congregação Evangélica Luterana de São Leopoldo para diferenciá-la da Comunidade Evangélica de São Leopoldo. [...] No início, a congregação se encontrava em contagem regressiva, mas já em 1905, contava 60 membros e mais de 300 almas. A escola, por sua vez, que em 1903 apresentava uma matrícula de 32 alunos, passou a 78 crianças. Em vista deste grande número de alunos, foi contratado um segundo professor, na pessoa do senhor Boeckel, de Morro Pelado. Este, até então professor estadual, passou a ocupar o ensino da língua vernácula, já que em São Leopoldo, segundo Mahler, dava-se grande ênfase ao ensino da língua nacional. A escola, que era o grande empreendimento da congregação, funcionava durante os seis dias da semana. No turno da manhã, das 7h 30min às 11h 30min. E o turno da tarde das 13h 30min às 16h, menos as quartas e sábados, quando as aulas encerravam ao meio-dia. A ênfase no ensino de português, segundo Mahler, justificava-se pela influência dos jesuítas na cidade (STEYER, 1999, p. 69).

De acordo com Steyer (1999), o pastor Klein permaneceu por pouco tempo em São Leopoldo. Com o retorno do pastor Brutschin à Alemanha, ele foi transferido para Estância Velha. Para São Leopoldo veio então o pastor Henry T. Stiemke, de Santa Eulália, São Lourenço. Em 1906, a Congregação Evangélica Luterana foi indenizada pela Comunidade Evangélica com a quantia de 4000\$000 (quatro contos de réis), tornando-se a única proprietária do patrimônio paroquial. Com o dinheiro da indenização, a Congregação

Evangélica Luterana adquiriu “três terrenos na Rua Marquês do Herval, São Leopoldo, onde localizou sua nova sede, e mais um terreno ao lado, de 13,5 m, vendido posteriormente. Pelos terrenos foram pagos 600\$000, restando 3400\$000 para construção da igreja (escola) e casa pastoral, inaugurados em 1907” (STEYER, 1999, p. 70).

Nos Estados Unidos, a revista *Der Lutheraner*, publicada a partir de 1844, projetou o Sínodo de Missouri no cenário nacional. Conforme Warth (1979), a partir da Convenção Sinodal de 1902, idealizou-se uma revista idêntica ao *Der Lutheraner* para a América do Sul, também como veículo de divulgação do luteranismo confessional:

Em vista desta proposta, a Conferência Pastoral da Região Sul, reunida em Bom Jesus II, São Lourenço do Sul, nos dias 20, 21 e 22 de abril de 1903 decidiu publicar uma revista com oito páginas e que o primeiro número fosse publicado em agosto do mesmo ano. Como primeiro redator foi eleito o pastor Mahler. Mas o primeiro número da revista saiu no dia 1º de novembro de 1903 com a denominação *Evangelisch-Lutherisches Kirchenblatt für Suedamerika* (Jornal da Igreja Evangélica Luterana para a América do Sul). Impresso na Gráfica Echenique Irmãos & Comp., de Porto Alegre, ao preço de três mil réis. Era bimensal até o ano de 1966, quando passou a ser publicada mensalmente. Houve duas interrupções por ocasião das duas guerras mundiais (STEYER, 1999, p. 71).

O *Kirchenblatt* (Jornal da Igreja) logo se tornou uma das mais conceituadas revistas eclesiais da América do Sul. Projetou a realidade das condições espirituais dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul no cenário internacional, pois seus assinantes abrangiam famílias tanto no Brasil como na Argentina, Estados Unidos e Alemanha. A linha editorial do *Kirchenblatt* obedecia à orientação geral do Sínodo de Missouri, dando ênfase a artigos doutrinários, destaque à Confissão Luterana, uma orientação apolítica, tanto quanto aos problemas locais como internacionais; mas, por outro, “forte caráter apologético em defesa da posição doutrinária luterana, gerando atritos entre o Sínodo de Missouri e o Sínodo Rio-Grandense” (STEYER, 1999, p. 71).

A publicação tinha o propósito de “fornecer aos missionários no Brasil um instrumento para apresentar a posição doutrinária e a prática eclesial do Sínodo de Missouri, defender o seu trabalho missionário de calúnias de periódicos brasileiros e ampliar nos Estados Unidos o interesse pelo trabalho no Brasil” (REHFELDT, 2003, p. 56). Outro objetivo do periódico foi trazer as diferentes congregações do Sínodo de Missouri, espalhadas pelo Rio Grande do Sul, a um relacionamento mais próximo, para fazê-las sentir que se pertenciam capacitá-las para verificar se as acusações levantadas contra uma delas eram ou não verdadeiras e para uni-las num verdadeiro Sínodo Luterano no Brasil. Portanto, “o maior

objetivo era a educação dos leitores na doutrina e prática luteranas” (REHFELDT, 2003, p. 56).

O *Kirchenblatt* era também um elo entre a direção do Sínodo, os pastores e as congregações. “Mantinha seus assinantes em constante leitura e informados sobre as atividades do Sínodo. O *Kirchenblatt*, como também o *Sonntagsblatt* (Jornal Dominical) do Sínodo Rio-Grandense, contribuíram na formação intelectual e espiritual dos evangélicos teuto-brasileiros” (STEYER, 1999, p. 71).

Inicialmente o *Kirchenblatt* era impresso em letras góticas (até 1941). Depois da Segunda Guerra Mundial passou a ser editado em caracteres latinos. Mas a política de nacionalização do governo brasileiro proibiu o uso da língua alemã e foi para o *Kirchenblatt* um golpe mortal. Como as leis promulgadas no começo de 1939 exigiam que “os diretores dos estabelecimentos secundários e superiores fossem brasileiros natos, também os diretores de revistas deveriam ser brasileiros, motivo pelo qual o pastor Warth assumiu a responsabilidade pelos periódicos luteranos” (WARTH, 1979, p. 172). Mesmo assim, “o periódico se manteve até dezembro de 1990, quando ainda tinha uma tiragem de 450 exemplares. Foi uma revista que durou entre os imigrantes alemães luteranos e seus descendentes teuto-brasileiros por 80 anos, alcançando seu auge na década de 1950 com 6000 assinantes” (STEYER, 1999, p. 72).

3.3 A FUNDAÇÃO DE UM INSTITUTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PASTORES

No início do século XX, aconteceu a fundação de um seminário “Instituto para a formação de professores e pastores”, em Bom Jesus II, na área de Pelotas/São Lourenço. Foi um importante passo para a formação de uma Igreja nacional. A primeira Conferência Pastoral do Distrito de São Lourenço foi realizada em Bom Jesus II, de 20 a 22 de abril de 1903, onde estiveram presentes os pastores “Brandt, Mueller, Stiemke, Vogel e Hartmeister, daquela região, e o pastor Mahler, de Porto Alegre, onde o assunto do treinamento de ministros locais foi discutido. Mahler fez a proposta de fundar uma escola para treinar jovens brasileiros para se tornarem professores e pastores” (REHFELDT, 2003, p. 53). A proposta

foi aceita e foi resolvido que esta escola “Instituto para a formação de professores e pastores”, funcionaria por enquanto em Bom Jesus II:

Quando se iniciou o povoamento da picada de Bom Jesus II, São Lourenço, por imigrantes oriundos da Pomerânia, nos idos de 1863 até 1868, logo também se tratou da organização de uma congregação, a qual foi organizada a 10 de agosto de 1869, contando com a assinatura de 38 fundadores (famílias). Construíram então, uma igreja (capela), escola e casa pastoral. Como não havia pastores e professores entre os imigrantes, a congregação teve que apelar para os leigos. O primeiro pseudopastor procedeu à dedicação do primeiro local que devia servir para cultos e escola, no dia 6 de setembro de 1868. Desde a sua fundação em 1868 até o ano de 1901, o atendimento espiritual da congregação sempre esteve a cargo de pseudopastores, e às vezes, pessoas de caráter duvidoso (WARTH, 1979, p. 119-120).

Ainda conforme Rehfeldt (2003), a comunidade tinha sido atendida por pseudopastores até 1901, quando August Knabach foi destituído do cargo por motivo de embriaguez. A partir de então, a comunidade passou a ser servida por pastores do Sínodo de Missouri. O pastor Hartmeister foi instalado na congregação de Bom Jesus II pelo seu colega Mahler em dezembro de 1901. No dia 11 de janeiro de 1902, assume também a escola paroquial.

Fundar um “Instituto para a formação de professores e pastores” era importante e necessário. Pois, foi constatado, por parte da direção do Sínodo de Missouri, que “era impossível esperar um maior envio de obreiros devido à falta de pastores nos Estados Unidos, ao alto custo do envio e manutenção dos pastores e professores no Rio Grande do Sul e o problema da adaptação climática e social, o que levava alguns a logo retornarem à pátria” (STEYER, 1999, p. 81).

O pastor Mahler permaneceu em Bom Jesus II depois da Conferência. Ele pregou no primeiro festival missionário realizado na localidade, no dia 26 de abril de 1903. Depois do culto, o pastor Hartmeister convocou uma reunião da congregação para receber a permissão de iniciar uma escola para formação de professores e pastores. A maioria dos membros havia crescido sob a tutela dos pseudopastores e alguns acreditavam que não fazia sentido iniciar uma instituição somente para fornecer educação formal para futuros pastores e professores. Após calorosa discussão, a oposição foi removida e a permissão para iniciar o Instituto foi dada (REHFELDT, 2003).

Em Bom Jesus II, a congregação tinha uma grande propriedade em que os futuros alunos poderiam plantar e, assim, ajudar na sua pensão. Havia também um galpão que, com algumas adaptações, podia servir como internato, e a escola local como sala de aula. Bom Jesus II se achava rodeado por outras congregações do Sínodo de Missouri, o que facilitava o envio de gêneros alimentícios e, principalmente, alunos.

Este projeto foi abraçado pelo pastor Hartmeister (diretor do Instituto) e sua esposa (STEYER, 1999, p. 82).

Uma ponta de um estábulo que existia na propriedade da congregação foi reconstruída com tijolos para servir como dormitório para os futuros alunos. Alguns dos membros da congregação, temendo que a criação de tal instituição fosse apenas um esquema por parte do Sínodo de Missouri para privar a congregação de suas propriedades, fizeram campanha contra ela e até mesmo prometeram derrubar a parte do celeiro que tinha sido reconstruída. Dois dos três dirigentes da congregação repassaram ao pastor uma petição com várias assinaturas solicitando que ele pedisse demissão. Quando, numa assembleia da congregação, foi resolvido que os próprios membros deveriam pagar a pequena quantia que a reconstrução do estábulo custaria, removendo seu medo infundado de que perderiam a propriedade, os ânimos se acalmaram e o trabalho no estábulo foi completado sem interrupções (REHFELDT, 2003). Uma vez concluída a reforma, o Instituto estava apto a funcionar:

Haviam se apresentado três alunos: Emílio Wille, de Harmonia; Henrich Drews e Ewald Hirschmann, da Colônia São Pedro. Assim, no dia 27 de outubro de 1903, Hartmeister deu início oficial ao Instituto para a formação de professores e pastores, o embrião da hoje Faculdade de Teologia da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Após algumas semanas, veio o quarto aluno, Franz Hoffmann, de Santa Coleta. E no dia 02 de março de 1904, matriculou-se o último aluno, Adolf Flor, da paróquia de Rincão dos Vallos, depois de dois meses de viagem a pé, a cavalo e de navio. Com cinco alunos, o improvisado internato ficou de saída, lotado. A falta de espaço viria a acompanhar a escola ao longo da sua história, obrigando-a a sucessivas mudanças (STEYER, 1999, p. 86).

As razões para a fundação do Instituto de acordo com o pastor Hartmeister no periódico *Kirchenblatt* foram:

Muitas pessoas ocupam indevidamente os ofícios de pastor e professor no Brasil; muitos chamados para pastores e professores chegaram ao Sínodo de Missouri, mas somente alguns deles foram preenchidos, por causa da falta de candidatos; jovens brasileiros eram tão inteligentes e talentosos como os de outros países; as viagens dos missionários estrangeiros eram muito caras; somente com um ministério nativo seria possível o crescimento de uma Igreja nacional (REHFELDT, 2003, p. 54).

Portanto, os objetivos do Instituto eram preparar e habilitar jovens para exercerem o magistério e o ministério pastoral. De acordo com Steyer (1999), eram oferecidos dois cursos: o primeiro, de quatro anos, visava a formar professores sinodais. No currículo constava: português, alemão, matemática, história, geografia e outras disciplinas afins. Já o segundo curso, que tinha por objetivo formar pastores, era mais longo e abrangia um maior número de disciplinas. “O pastor Hartmeister enfatiza que em ambos os cursos prevaleceria a formação

do caráter moral e espiritual dos jovens, já que são qualidades mais necessárias e mais úteis do que a filosofia” (STEYER, 1999, p. 88).

Conforme Warth (1979), o pastor atendia a congregação com cultos, lecionava na escola paroquial pela manhã e, à tarde, lecionava no Instituto. Já a senhora Hartmeister era para os alunos uma “verdadeira mãe”, pois se dedicava com todo zelo a todos os alunos do Instituto, sem fazer diferença entre suas duas filhas menores e os alunos do Instituto. Muitas vezes ela não sabia o que pôr na mesa para saciar cinco estudantes famintos. Comia-se, então, o que havia: batata-doce assada no forno, ou um pedacinho de pão de milho. “O pastor Hartmeister recebia um salário de 400 dólares anuais e deste ordenado deviam viver sua família (esposa e duas filhas menores), uma serviçal e mais 5 estudantes. Assim, o trabalho na cozinha, o lavar e remendar da roupa, o cozer o pão, tudo estava ao encargo da esposa do pastor” (STEYER, 1999, p. 91).

O regimento interno estava escrito numa folha de papel e afixado na porta interna do internato: “O líder dos alunos era denominado de ‘*primus omnium*’, era o responsável geral; um segundo administrava a horta e zelava pela limpeza do pátio; um terceiro era camareiro e um quarto era responsável pela criação (gado, porcos, galinhas)” (STEYER, 1999, p. 93).

A existência tranquila do Instituto foi subitamente interrompida com a notícia da visita do presidente da Comissão de Missão Interna, pastor Ludwig Lochner, enviado especial da direção do Sínodo de Missouri dos Estados Unidos ao Brasil. “Sua vinda teve como objetivo avaliar as reais condições das congregações, até então organizadas entre os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, e a formação de um Distrito próprio do Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, Ohio e outros Estados” (STEYER, 1999, p. 93).

O pastor Lochner “embarcou no porto de Nova Iorque (EUA), no dia 05 de abril de 1904. Chegou ao Rio de Janeiro no dia 23 de abril e desembarcou em Rio Grande no dia 04 de maio, onde já esperava o pastor Mahler, que o acompanharia pelas congregações evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul” (STEYER, 1999, p. 97).

Esta visita, inicialmente, entusiasmou a todos no Instituto, pois, para a época, tal presença representava uma grande honra. Mas a alegria logo se transformou em temor e angústia, quando os alunos souberam que ele viria também para examiná-los quanto ao aproveitamento escolar. “Os alunos, embora com bastante receio na hora da avaliação, conseguiram impressionar o ilustre visitante, tanto que ele a todos elogiou e incentivou a continuarem firmes nos seus estudos” (STEYER, 1999, p. 93).

Conforme Steyer (1999), a Congregação de Bom Jesus II recebeu a visita com bastante desconfiança. Os muitos boatos e calúnias que circulavam na região contra o Sínodo de Missouri, principalmente que o Sínodo viera para o Rio Grande do Sul a fim de se enriquecer à custa dos imigrantes alemães e se apoderar das suas propriedades, deixava a todos em estado de alerta. “Com a vinda de um alto dignitário sinodal, os boatos se avolumaram cada vez mais, mexendo com a cabeça dos membros. O pastor Lochner participou de uma assembleia geral dos membros votantes da congregação e não sendo bem recebido, retirou-se da mesma de forma ostensiva” (STEYER, 1999, p. 94).

Quanto ao Instituto em Bom Jesus II, “Lochner muito se impressionou com a pobreza das instalações e a falta de recursos didáticos. Embora tenha prometido ajuda ao Instituto, a mesma não se concretizou quando retornou aos Estados Unidos, pois a esqueceu” (STEYER, 1999, p. 96). No capítulo 4 serão detalhadas mais questões pedagógicas relacionadas ao Instituto para formação de pastores e professores.

3.4 A FUNDAÇÃO DO DISTRITO BRASILEIRO DO SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO ALEMÃO DE MISSOURI

A visitação realizada pelo pastor Lochner ao Rio Grande do Sul se estendeu por quase dois meses (maio/junho). “Aproximadamente 1700 milhas e grande parte do trajeto percorrido de carroça” (STEYER, 1999, p. 98). A visitação às congregações sempre iniciava com um culto, quando o pastor Lochner ocupava o púlpito e pregava perante a congregação. Em seguida se realizava uma assembleia geral da congregação. Nesta assembleia, seguia-se a ordem normal como de praxe no Sínodo de Missouri. O visitador interrogava a assembleia quanto ao trabalho realizado pelo pastor, quanto à sua pregação e vida moral. Analisava também o orçamento, visando à independência administrativa da congregação. Seguia, depois, uma série de advertências, admoestações e incentivos. Informava-se do número de membros de cada congregação, a frequência à escola paroquial, as perspectivas da congregação para o futuro, quais as lutas e dificuldades que a mesma estava enfrentando para manter sua existência (STEYER, 1999).

Na época, as congregações do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul já estavam divididas em três Conferências Pastorais. A Conferência Pastoral da Região Sul, organizada nos dias 20 a 22 de abril de 1903, era formada pelas seguintes congregações:

Congregação Evangélica Luterana de Morro Redondo (pastor Brandt): Fundada em 1903 e formada por apenas 6 famílias. A escola contava uma matrícula de 40 alunos. Congregação Evangélica Luterana de Colônia São Pedro, Pelotas (pastor Mueller): Era a congregação pioneira do Sínodo de Missouri, fundada em 1900 pelo pastor Broders. Na época da visitação, contava com 19 famílias e a escola com uma matrícula de 30 alunos. Congregação Evangélica Luterana de Santa Eulália, Pelotas (pastor Stiemke): Atendida pelo Sínodo de Missouri desde 1901. Tinha 24 membros votantes e a escola com matrícula de 33 alunos. Por ocasião da visitação, encontrava-se vacante, pois seu pastor tinha aceitado a transferência para São Leopoldo. Devido à falta de pastores, a congregação ficou muito tempo vacante e se retirou novamente do Sínodo de Missouri. Congregação Evangélica Luterana de Santa Coleta, Pelotas (pastor Vogel): Servida pelo Sínodo de Missouri desde 1901, contava 16 famílias e a escola 31 alunos. Congregação Evangélica Luterana de Bom Jesus II (pastor Hartmeister): Atendida pelo Sínodo de Missouri a partir de 1901, a congregação contava 37 famílias e a escola 26 alunos (STEYER, 1999, p. 99-100).

Conforme relatado acima, as congregações de Morro Redondo e Colônia São Pedro foram fundadas diretamente por pastores do Sínodo de Missouri, ao passo que as demais congregações eram antigas comunidades livres (associações escolares), servidas por pseudopastores, mas que optaram pelos serviços pastorais do Sínodo de Missouri. Acrescenta-se ainda que “os honorários anuais de um pastor do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul somavam \$400.00 dólares e a subvenção anual que estas congregações recebiam por parte do Sínodo era de \$1.525.00 dólares” (STEYER, 1999, p. 100).

Segundo Steyer (1999), no dia 15 de maio de 1904, os pastores Lochner e Mahler concluíram a visitação na região da Conferência Pastoral da Região Sul, levando um total de 11 dias. Em seguida, viajaram, via Lagoa dos Patos, a Porto Alegre. A Conferência Pastoral da Região de Porto Alegre foi organizada nos dias 5 e 6 de abril de 1904, sendo formada pelas seguintes congregações:

Congregação Evangélica Luterana de Porto Alegre: Foi fundada pelo pastor Mahler em 1902. Contava 28 membros votantes e a escola 134 alunos. O que impedia um maior crescimento era a falta de um cemitério. A escola estava sob a direção de um professor sinodal, professor Wilke (formado em Addison, EUA), que contava com o auxílio do pastor Frehner, recém-aceito por colóquio. Para as aulas de Português havia um professor próprio. Congregação Evangélica Luterana de Dois Irmãos: A congregação contava 50 membros inscritos e a escola 20 alunos. Congregação Evangélica Luterana de São Leopoldo (pastor Klein): A congregação contava 50 membros votantes e a escola 61 alunos. O pastor de São Leopoldo atendia também a congregação filial de Morro Pelado que, por sua vez, contava 25 membros votantes. Congregação Evangélica Luterana de Estância Velha: Com o retorno do pastor Brutschin à Alemanha, a congregação chamou o pastor Klein, de São Leopoldo. Possuía uma bela propriedade, casa pastoral, igreja, escola e cemitério. Contava 120 membros e a escola uma matrícula de 40 alunos (STEYER, 1999, p. 100-101).

A partir do dia 06 de junho, teve início a terceira etapa da visitação. Esta aconteceu às congregações da Conferência Pastoral da Região Noroeste, organizada no dia 9 de novembro de 1903 e formada pelas seguintes congregações:

Congregação Evangélica Luterana de Jaguari (pastor Kern): Com 59 membros votantes, a congregação tinha também a escola, com uma matrícula de 36 alunos. O pastor da congregação (Kern) atendia mais cinco congregações filiais: Sertão, São Vicente, Jaguarizinho, Rosário e Linha 16. Congregação Evangélica Luterana de Rincão São Pedro (pastor Harder): Tinha 16 membros e a escola uma matrícula de 19 alunos. A congregação filial de Wilhelmstahl contava 25 membros. Congregação Evangélica Luterana de Rincão dos Vallos (pastor Wittrock): A congregação tinha, por ocasião da visitação, 15 membros votantes e 32 alunos na escola. Na assembleia, fez-se também presente uma delegação da congregação filial de Osório. Esta congregação tinha 27 membros e solicitou um pastor próprio. Congregação Evangélica Luterana Alto Jacuí (pastor Petersen): Esta paróquia era formada por duas congregações, a de Não-Me-Toque e a de Kroental, somando ambas 71 membros. Congregação Evangélica Luterana de Toropi (pastor Moller): Uma antiga associação escolar deu origem à congregação que então possuía 44 membros e a escola 37 alunos. Na localidade de Santa Clara havia uma congregação filial. Congregação Evangélica Luterana de Cerro Branco (pastor Zander): A congregação sede tinha 56 membros e a filial, Cerro Alegre, 25 membros, totalizando 81 membros. A escola em Cerro Branco tinha uma matrícula de 18 alunos (STEYER, 1999, p. 101-102).

A Primeira Convenção Geral das Congregações servidas pelo Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul se realizou entre os dias 23 e 27 de junho de 1904, em Rincão São Pedro, hoje São Pedro do Sul, atendida pelo pastor Harder, com a presença de delegados representantes das congregações, pastores e professores sinodais. A sessão de abertura foi presidida pelo pastor Lochner, o qual ressaltou que “um verdadeiro sínodo é um exército espiritual, que luta contra os inimigos de Cristo e seu reino. O comandante invisível deste exército é o próprio Cristo e cuja bandeira é sua cruz. Um verdadeiro sínodo é formado por congregações inteiramente voltadas à obra da evangelização” (STEYER, 1999, p. 105).

Ao final da primeira sessão, estabeleceu-se a ordem da agenda dos assuntos a serem tratados nesta convenção: “fundação de um Distrito próprio; o futuro do Instituto em Bom Jesus II; a revista *Kirchenblatt*; estudos para a instalação de uma filial da *Concordia Publishing House* (a editora do Sínodo de Missouri em Saint Louis, EUA)” (STEYER, 1999, p. 106). Acrescenta-se ainda, a discussão sobre “o Batismo de crianças luso-brasileiras e o uso da língua portuguesa” (WARTH, 1979, p. 25).

A segunda sessão, realizada no dia 24 de junho de 1904, teve como pauta a fundação do Distrito próprio. Após longa discussão e diante da garantia e promessa dada pelo representante do Sínodo de Missouri, pastor Lochner, de que o “Sínodo iria manter também o auxílio financeiro às congregações evangélicas luteranas no RS, o pastor Hartmeister fez a

histórica proposta, apoiada por unanimidade, de fundar oficialmente o Distrito Brasileiro do Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri, Ohio e outros Estados” (STEYER, 1999, p. 107). Seus dirigentes eleitos foram: “pastor Malher (como presidente), pastor Klein (como vice-presidente), pastor Kern (como secretário) e o professor Wilke (como tesoureiro). A subdivisão do Distrito em três regiões foi o passo seguinte (Porto Alegre, Sul e Noroeste)” (REHFELDT, 2003, p. 64). Também foram eleitos três conselheiros para as respectivas regiões eclesiais. Assim, “o pastor Klein foi eleito conselheiro para a região de Porto Alegre e arredores, o pastor Hartmeister, para a região de São Lourenço, e o pastor Harder, para a região noroeste do estado” (STEYER, 1999, p. 108).

O Distrito Brasileiro veio a ser o 15º Distrito do Sínodo de Missouri, e o primeiro da América Latina. “No Sínodo de Missouri, a congregação era a célula *mater*, ela era a base, com direito a voto, juntamente com seu pastor, nas Convenções Sinodais. O conjunto das diversas congregações é que formava o Sínodo” (STEYER, 1999, p. 111).

Ainda conforme Steyer (1999), o recém-fundado Distrito aceitou na íntegra, os estatutos-modelo do Sínodo de Missouri. Era formado por 14 congregações, com igual número de pastores, das quais 8 eram congregações votantes, portanto, sinodais, pois se filiaram com seus estatutos ao Sínodo; as demais congregações, ainda que servidas por pastores do Sínodo, tinham direito consultivo, pois ainda não haviam formalizado sua filiação. As primeiras 8 congregações votantes foram:

Congregação Evangélica Luterana de Colônia São Pedro (pastor Schultz);
 Congregação Evangélica Luterana de Porto Alegre (pastor Mahler); Congregação
 Evangélica Luterana de Jaguari (pastor Kern); Congregação Evangélica Luterana de
 Toropi (pastor Moller); Congregação Evangélica Luterana de Rincão dos Vallos
 (pastor Wittrock); Congregação Evangélica Luterana de São Leopoldo (pastor
 Stiemke); Congregação Evangélica de Rincão São Pedro (pastor Harder);
 Congregação Evangélica Luterana de Morro Redondo (pastor Brandt) (STEYER,
 1999, p. 107).

Depois dos convencionais discutirem longamente os problemas do Instituto em Bom Jesus II, concluíram que o recém-criado Distrito deveria encampar, sob sua responsabilidade, o Instituto, pois até então era um empreendimento da Conferência Pastoral da Região Sul. O Distrito promoveria em todas as congregações ofertas especiais a favor da manutenção do Instituto, pois em última análise elas mesmas seriam futuramente favorecidas através de professores e pastores. Também se solicitou que “os dois pastores vizinhos (apesar da distância) do pastor Hartmeister, os seus colegas Vogel e Schultz, ajudassem-no a ministrar as aulas. Para mostrar imediato apoio ao Instituto, os convencionais levantaram uma oferta no

valor de 40\$500 mil réis, para assim ajudar a saldar o déficit do Instituto” (STEYER, 1999, p. 108).

Durante a convenção também foi discutida a questão do batismo de crianças de pais luso-brasileiros:

Havia o questionamento se um pastor do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri deveria batizar uma criança cujos pais eram católicos brasileiros. Decidiu-se que somente quando um pastor fosse expressamente solicitado e havendo garantias de que esta criança permanecesse na Igreja Luterana, tal batismo poderia ser realizado. A partir disto, surgiu a proposta de Von Buenau que recomendava à Faculdade de Teologia de Saint Louis, Missouri, onde se formaram os pastores do Sínodo de Missouri, introduzir como disciplina optativa o estudo do Português para que os futuros pastores a serem enviados ao Brasil dominassem a língua nacional. Nascia, assim, a ideia de levar a palavra de Deus além das fronteiras das colônias alemãs. Era, no entanto, princípio geral do Sínodo de Missouri que os brasileiros estavam sob a responsabilidade da Igreja Católica Apostólica Romana, pois os pastores do Sínodo de Missouri vieram para dar atendimento pastoral aos imigrantes alemães evangélicos e a seus descendentes teuto-brasileiros. (STEYER, 1999, p. 109).

Na sessão de encerramento, realizada no dia 27 de junho de 1904, decidiu-se “instalar uma filial da *Concordia Publishing House* (editora do Sínodo de Missouri nos Estados Unidos), com o objetivo de facilitar o abastecimento às congregações com literatura cristã, como bíblias, hinários, catecismos, devocionários, material escolar” (STEYER, 1999, p. 110). Como a língua oficial e comum no Sínodo de Missouri era, na época, o alemão, a mesma literatura e material escolar editado pela *Concordia Publishing House* nos Estados Unidos poderia ser distribuído nas congregações do Rio Grande do Sul. “Deste projeto inicial iria surgir, em 1923, a fundação da Casa Publicadora Concórdia de Porto Alegre, hoje Concórdia Editora Ltda., uma das mais antigas e tradicionais livrarias do Rio Grande do Sul” (STEYER, 1999, p. 110). Após a fundação da Casa Publicadora Concórdia de Porto Alegre, os livros usados nas escolas luteranas começaram a ser ali impressos (LEMKE, 2001; WARTH, 1979). “Em 1926, ela estava imprimindo o *Kirchenblatt*, o Mensageiro Luterano, o *Luther-Kalender* (anuário luterano), os documentos do Distrito Brasileiro, livros-texto para escolas paroquiais, hinários, folhetos e outros materiais” (REHFELDT, 2003, p. 105).

O pastor Mahler, “como presidente do Distrito e redator do *Kirchenblatt* desde o primeiro número (1º de novembro de 1903) hasteou a bandeira do confessionalismo luterano, isto é, de combate ao liberalismo teológico” (STEYER, 1999, p. 111). Numa das edições do *Kirchenblatt* foram publicadas condições sob as quais podia ser solicitada a filiação ao Sínodo e assim compartilhar da sua comunhão:

1) Confessar a Escritura Sagrada, tanto o Antigo como o Novo Testamento, como palavra escrita de Deus e única regra de norma de fé e de vida.

- 2) Aceitar todos os livros simbólicos (confessionais) da Igreja Evangélica Luterana como a pura, clara e correta exposição da palavra de Deus.
- 3) Desligar-se de toda e qualquer promiscuidade eclesiástica, como servir pastoralmente a comunidades mistas, participar de cultos ou atos sacramentais de igrejas falsas ou comunidades unidas, participar de tratados ou ações missionárias de igrejas falsas.
- 4) Uso exclusivo de literatura luterana, no que se refere a Hinários, Catecismos, Agendas Litúrgicas e outros livros doutrinários.
- 5) Cabe às congregações expedir chamados efetivos, não temporários, bem como eleger seus representantes; estes como o pastor, devem apresentar vida íntegra e correta.
- 6) Prover às crianças das congregações uma educação cristã através da escola paroquial.
- 7) Uso exclusivo da língua alemã nas reuniões sinodais. Somente hóspedes podem falar à Convenção Sinodal em outra língua, isto se não dominam o idioma alemão (STEYER, 1999, p. 111-112).

Com relação às condições para filiação ao Sínodo de Missouri, ressalta-se a exigência da confessionalidade luterana, a educação cristã por meio das escolas paroquiais e a preservação da germanidade pelo uso exclusivo da língua alemã nas reuniões sinodais, embora, o Sínodo afirmasse não ter vindo promover a germanidade, nem cultivar laços com a antiga pátria dos imigrantes.

No Quadro 02 se apresenta a estatística do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, nesse período inicial:

Quadro 02 - Estatística do Recém Fundado Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri

Conferência Pastoral	Ano de fundação	Nº de membros	Nº de famílias	Nº de alunos nas escolas
Região Porto Alegre				
Navegantes	1902	120	28	120
São Leopoldo	1903	160	50	61
Morro Pelado	1903	120	30	-
Estância Velha	1904	700	50	40
Dois Irmãos	1903	140	50	20
Total		1240	278	241
Região Sul				
Colônia São Pedro	1900	130	20	32
Santa Coleta	1901	180	19	29
Filial		35	-	-
Santa Eulália	1901	179	25	33
Bom Jesus II	1901	240	37	26
Morro Redondo	1903	-	6	40
Total		764	107	160
Região Noroeste				
Rincão dos Vallos	1902	105	17	22
Osório (Ibirubá)		100	17	12
Alto Jacuí	1903	-	71	-
Não-Me-Toque		-	-	19

Jaguari	1902	331	59	36
Sertão	1903	86	15	09
Toropi	1902	300	47	28
Rincão São Pedro	1903	-	16	19
Wilhelmsthal		-	25	-
Cerro Branco	1903	-	56	18
Cerro Alegre		-	25	-
Total		922	348	163
Total Geral		2926	733	564

Fonte: STEYER, 1999, p. 113-115.

Considerando-se que o núcleo inicial por ocasião da fundação da primeira congregação fundada pelo Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul (Colônia de São Pedro) em 1º de julho de 1900 contava apenas 17 famílias e a primeira escola fundada em 26 de agosto de 1900 com uma matrícula de 22 alunos, o crescimento até foi significativo. “Quanto ao número de obreiros enviados no mesmo período (1900 – 1904) pelo Sínodo de Missouri ao Rio Grande do Sul, a estatística apresenta um total de 14 pastores e um professor sinodal. A este total ainda devem ser somados o pastor Brutschin e dois pastores aceitos por colóquio” (STEYER, 1999, p. 115).

Em 1904, a Congregação de Conventos Vermelho, mais tarde chamada de Roca Sales, foi direcionada pelo seu ex-pastor para o Sínodo de Missouri e enviou um chamado pastoral. O pastor Frehner, que tinha sido pastor do Sínodo Rio-Grandense e que foi recebido pelo Sínodo de Missouri por colóquio, “aceitou o chamado para Roca Sales, servindo também as congregações de Arroio do Meio, Palmas e Arroio Augusto. Ele foi instalado em Roca Sales em 20 de novembro de 1904. Esta foi a primeira congregação do Sínodo de Missouri na região do Alto Taquari” (REHFELDT, 2003, p. 65).

Por ocasião da segunda Convenção do Distrito Brasileiro, realizada nos dias 28 de abril a 2 de maio de 1905, os dados estatísticos já eram mais precisos, conforme mostra o Quadro 03:

Quadro 03 - Estatística Geral do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri

Descrição\Ano	1904	1905	% +
Nº Membros Almas	2926	7115	143,16%
Nº Famílias	733	1261	72,03%
Nº Alunos nas Escolas Paroquiais	564	788	39,71%
Nº Escolas	16	20	25,00%
Nº Pastores	16	21	31,26%
Nº Professores Sinodais	01	01	00,00%

Fonte: STEYER, 1999, p. 116.

De acordo com Steyer (1999), uma análise desta estatística permite afirmar que:

- 1) A Região de Porto Alegre apresentou o maior índice de crescimento. A medida tomada pelo pastor Mahler, de transferir a sede do Distrito Brasileiro para a capital do estado, foi acertada.
- 2) A Região Sul apresentou o menor índice de crescimento, sendo que até diminuiu o número de alunos nas escolas paroquiais. Isto se deve, em parte, ao fato de, na época (1904/1905) duas paróquias se encontrarem sem pastor e, por outro, também como resultado direto da oposição movida contra a presença do Sínodo de Missouri na região.
- 3) Na Região Noroeste, o Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri estava diante de um campo promissor. As férteis terras da região atraíam contínuas levas de imigrantes alemães, possibilitando, assim, a organização de novas congregações e escolas (STEYER, 1999, p. 116).

Cabe salientar ainda, de acordo com Rehfeldt (2003), que:

O Distrito Sul, na área de Pelotas e São Lourenço, não experimentou um crescimento significativo, pois onde antes trabalhavam cinco pastores, somente dois permaneceram. Por causa da expansão em outras áreas, em algumas congregações, pastores foram substituídos por professores e pastores vizinhos ficaram encarregados de supervisioná-los. A área de Jaguari também não teve crescimento significativo. O Distrito de Porto Alegre foi o único dos três distritos originais a mostrar um desenvolvimento externo marcante. O crescimento numérico de cerca de 4000 membros batizados em 1904 para mais de 15000 em 1914 se deve ao fato de que congregações de outras áreas do Rio Grande do Sul solicitaram pastores ao Sínodo de Missouri e que o trabalho missionário entre imigrantes recém-chegados teve sucesso (REHFELDT, 2003, p. 65).

Em 25 de junho de 1905, o pastor Frosch, que tinha vindo dos Estados Unidos em 1904 e servia como pastor auxiliar em Porto Alegre, foi instalado em Sítio, na área de Santa Cruz. Também em 1905, a congregação de Linha 8, Ijuí, no noroeste do estado teve seu chamado atendido por Emil Mueller. Ele foi o primeiro pastor do Sínodo de Missouri no noroeste do estado, cerca de 160 km de Jaguari. E assim, abriram-se as portas para novas regiões de imigração do noroeste do estado como Guarani, Santa Rosa, Santo Ângelo, Três Passos e, através do rio Uruguai, para dentro da Argentina (REHFELDT, 2003).

3.5 A TRANSFERÊNCIA DO INSTITUTO PARA PORTO ALEGRE

O Instituto em Bom Jesus II passava por sérias dificuldades financeiras. No meio de toda crise, aconteceu uma súbita tragédia que abalou o lar da família pastoral. “Grassava na região de Bom Jesus II uma epidemia de coqueluche. A primogênita do casal, com apenas dois anos de idade, foi vítima da epidemia. A jovem mãe, que já se encontrava com a saúde abalada, com o falecimento prematuro da sua filha, sucumbiu completamente” (STEYER,

1999, p. 118). Mesmo assim, o pastor Hartmeister e sua esposa conseguiram levar o Instituto até o final do ano letivo de 1904.

Ao iniciar o ano letivo de 1905, o pastor Hartmeister logo viu a impossibilidade de seguir avante, pois o estado de saúde da sua esposa se agravara. Os alunos foram dispensados com a promessa de serem chamados de volta tão logo o permitisse o estado clínico da esposa. “A falta de recursos médicos locais e a crescente debilidade física e psíquica da esposa levaram o pastor Hartmeister, finalmente, à tão protelada decisão de retornar aos Estados Unidos, pelos menos temporariamente, até que se restabelecesse a saúde da sua esposa” (STEYER, 1999, p. 119). “O seu sucessor em Bom Jesus II não continuou o trabalho no Instituto” (REHFELDT, 2003, p. 71).

De 28 de abril a 2 de maio de 1905, realizou-se em Jaguari a segunda Convenção do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri. A saída do pastor Hartmeister e o recesso do Instituto representavam um retrocesso para o Distrito. Então, se tomou as seguintes resoluções a respeito do futuro do Instituto:

Dar imediata continuidade ao Instituto e ao mesmo tempo acrescentar o “curso ginásial”; transferir o Instituto para Porto Alegre; sugerir à Congregação Evangélica Luterana de Porto Alegre chamar um pastor adjunto; caberia a este pastor adjunto, além de auxiliar no atendimento pastoral, assumir as aulas do Instituto; cobrar de cada aluno a importância de vinte mil réis a título de pensão; aos alunos carentes, na impossibilidade de arcar com esta quantia, seria solicitada à respectiva Conferência Pastoral que assumisse esta responsabilidade; manter e sustentar, assim, o Instituto durante três anos, e na próxima Convenção Geral do Sínodo de Missouri nos Estados Unidos, solicitar que o Sínodo reconhecesse o Instituto como uma das suas instituições sinodais (STEYER, 1999, p. 120).

Os alunos do Instituto já haviam estudado um ano e seis meses. Eram jovens talentosos. Todos tinham alcançado um bom nível de aproveitamento. “Com a grande falta de obreiros, seria lamentável não aproveitá-los. A solução foi empregá-los como professores auxiliares junto a um pastor até que o Instituto completasse sua transferência para Porto Alegre” (STEYER, 1999, p. 121). “Três dos ex-alunos deram aula em escolas paroquiais. Dois deles, Adolf Flor e Emilio Wille, foram para o Seminário de *Springfield* (EUA)” (REHFELDT, 2003, p. 71), pois quando voltou para os Estados Unidos, “o pastor Hartmeister se empenhou junto à direção do Sínodo de Missouri e conseguiu duas bolsas de estudo no *Concordia Seminary* de *Springfield*, EUA. Assim, em 1907, seguiram para os Estados Unidos e ambos voltaram formados em teologia em 1910” (STEYER, 1999, p. 122). Flor foi inicialmente pastor na congregação de Bom Jesus II. Exerceu também o cargo de Secretário do Departamento de Missão do Distrito Brasileiro. Faleceu aos 33 anos, vítima de complicações pulmonares. Quanto a Emilio Wille, inicialmente foi professor particular e

depois também professor sinodal, para em 1933 aceitar o chamado pastoral da congregação de Harmonia, em São Lourenço (STEYER, 1999).

Conforme Rehfeldt (2003), a reabertura do Instituto teve de esperar por causa da carência de pastores, não havendo um disponível imediatamente para prosseguir os trabalhos. Devido ainda à precariedade dos meios de comunicação da época, a abertura do Instituto em Porto Alegre, aconteceu apenas no dia 1º de maio de 1907. “O pastor Mahler cuidou do ensino, e o assistente, pastor Emil Wegehaupt, tornou-se o *Hausvater* (ecônomo, diretor do internato)” (REHFELDT, 2003, p. 72). Para o alojamento dos alunos, “o pastor Mahler havia alugado uma casa na Avenida Pátria, Bairro Navegantes, Porto Alegre. Quatro alunos haviam se matriculado, sendo 2 alunos da classe pioneira em Bom Jesus II. Mais tarde, mais 3 alunos se matricularam, fechando este primeiro ano com uma matrícula de 7 alunos” (STEYER, 1999, p. 123). Ainda “em 1908, o pastor Wegehaupt foi eleito diretor e outra casa foi alugada à Rua Ernesto Fontoura, a fim de que o Instituto tivesse um espaço maior” (REHFELDT, 2003, p. 73).

Poucos alunos podiam pagar o custo do estudo. Por esta razão, congregações vizinhas a Porto Alegre enviavam gêneros alimentícios para o seu sustento. Um fundo especial para alunos carentes foi criado. O pastor Wegehaupt e os professores da escola paroquial cuidaram do ensino. “Um professor assistente, E. Boeckel, foi contratado para ensinar português. Na Convenção Distrital realizada em Sítio, de 13 a 18 de janeiro de 1909, o nome da escola foi escolhido: Seminário Concórdia” (REHFELDT, 2003, p. 73).

Ainda de acordo com Rehfeldt (2003), em 1910, 7 dos 22 alunos matriculados foram enviados para lecionar em escolas paroquiais; alguns depois de um ano de estudo e outros depois de dois anos de estudo. Em 1911, a Convenção do Sínodo de Missouri resolveu pagar o salário dos professores através do caixa sinodal. Por volta de 1911 também foi formada uma sociedade de pastores e leigos no Rio Grande do Sul. Eles compraram, com condições vantajosas, um terreno próximo a congregação de Porto Alegre. “Em abril de 1912, aconteceu a primeira formatura no Seminário Concórdia. Carlos Roll, Frederico Strelow e Franz Hoffmann se formaram como professores e receberam seus chamados” (REHFELDT, 2003, p. 74). “Em 1916 concluiu o curso de Pedagogia o estudante Francisco Krüger, e em 1919 recebeu o seu diploma de professor João A. Schmidt. Em 1918 foi eliminado o curso pedagógico para somente recomeçar em 1923” (WARTH, 1979, p. 196).

O dinheiro para a construção do Seminário Concórdia veio em junho de 1912. A obra começou em 2 de julho de 1912. Uma oferta especial foi levantada entre as congregações. Assim:

A modesta construção de madeira, medindo 13 x 15 m, foi inaugurada no dia 29 de setembro de 1912. No dia seguinte, as aulas iniciaram no primeiro prédio construído com objetivos educacionais. Quando as aulas iniciaram em 1913, o pastor Mahler estava novamente lecionando, a fim de aliviar a carga do diretor Wegehaupt e do professor Frosch. Naquele ano, pela primeira vez o Seminário tinha uma classe teológica. O currículo para os alunos de Teologia era de três anos de Pré-seminário e três anos de Teologia. Para o curso Normal, era de cinco anos (REHFELDT, 2003, p. 74).

A família de Mahler voltou aos Estados Unidos em agosto de 1913 por causa de doença de sua esposa. Quando ela teve de ser operada, o pastor Mahler deixou o Rio Grande do Sul pela última vez em 1º de agosto de 1914. Quando o pastor Mahler chegou ao Brasil, 17 famílias pertenciam ao Sínodo de Missouri; quando partiu, o número havia crescido para 15000 membros batizados. “Mahler foi o primeiro missionário do Sínodo de Missouri residente no Brasil, seu primeiro diretor missionário, o primeiro presidente do Distrito Brasileiro e o primeiro editor do *Kirchenblatt*” (REHFELDT, 2003, p. 75).

A manutenção e transferência do Instituto para Porto Alegre permitiu que os formandos egressos do mesmo conseguissem atender em parte à demanda de pastores e professores entre os imigrantes alemães não apenas no Rio Grande do Sul, mas no Brasil todo. Assim, segundo Steyer (1999), o Seminário Concórdia foi o segundo Seminário Evangélico a ser fundado no Brasil, então com o nome de Instituto (em Bom Jesus II, Pelotas, 1903). O primeiro foi o Seminário Teológico Batista no Norte do Brasil em 1º de abril de 1902. No entanto, como instituto pedagógico-teológico, visando à formação de professores confessionais evangélicos luteranos, foi o primeiro de toda a América Latina. O Seminário Concórdia também formou a primeira classe de pastores evangélicos do Brasil e da América do Sul, no ano de 1915. Enquanto “o Seminário Batista do Norte do Brasil visava à evangelização do homem brasileiro, o Seminário Concórdia teve como objetivo primeiro formar professores e pastores para os cidadãos teuto-brasileiros, filhos de imigrantes alemães, e preservar entre eles o luteranismo confessional” (STEYER, 1999, p. 123).

3.6 A EXPANSÃO DO DISTRITO BRASILEIRO DO SÍNODO DE MISSOURI

Após dez anos de desenvolvimento, o Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri continuou o trabalho no Sul do Rio Grande do Sul, não somente na área de São Lourenço. Ele havia se estendido consideravelmente para a região Norte, para a maioria das áreas onde havia imigração alemã. “Fora dos limites do Rio Grande do Sul, o trabalho havia se dirigido somente para a Argentina. Houve oportunidades para iniciar o trabalho em Santa Catarina e Paraná, mas não foi possível pela falta de pastores e recursos financeiros” (REHFELDT, 2003, p. 67).

Como a maior barreira para um crescimento mais rápido do trabalho missionário inicial era a falta de pastores e professores paroquiais, novos campos que enviaram chamados pastorais não puderam ser atendidos. Congregações que tinham sido atendidas por um curto período, depois que o pastor saía não recebiam substituto por um longo tempo e eram perdidas. Paróquias menores se juntavam, formando grandes paróquias, tornando a educação cristã extremamente difícil. Vários pastores foram sobrecarregados e sofreram reveses porque não havia pastores disponíveis o suficiente. Em vários casos, isso aconteceu porque os candidatos que recebiam os chamados não os aceitavam. Contudo, “os mais prejudiciais eram os candidatos que vinham ao Brasil, trabalhavam alguns anos, até mesmo apenas alguns meses, e retornavam aos Estados Unidos sem se importar se as congregações a que tinham servido receberiam um sucessor ou seriam perdidas” (REHFELDT, 2003, p. 68).

Os primeiros ministros (pastores) luteranos, vindos da América do Norte, encontraram condições primitivas no campo da missão, tanto em sentido material como espiritual. Tinham vindo de um país onde o nível de vida era melhor e a situação espiritual nas congregações, em geral regularizada:

Nas colônias onde trabalhavam tinham de morar em casas que ofereciam pouco conforto. Instalações sanitárias não existiam. Não conseguiam comprar os gêneros com a mesma facilidade a que estavam acostumados. Em tempo de chuva, as estradas ficavam intransitáveis, mesmo a cavalo. Quase não havia pontes, tornando-se perigoso atravessar rios e arroios. O pastor andava a cavalo por veredas estreitas, através de pântanos e riachos cheios, por vales e serras, para servir suas congregações e pontos de missão. Sofria as intempéries do tempo: calor, chuva e frio. Em vista disso contraía doenças. Perdia muito tempo no lombo de sua mula. Nos matos, havia cobras, animais bravios, insetos venenosos. Havia regiões infestadas pela malária. Ladrões e assassinos atacavam os pastores. [...] No campo espiritual, havia irreflexão e falta de conhecimento religioso. Eram recebidas, por vezes, congregações degeneradas e mal orientadas. Muitos consideravam desnecessário frequentar os cultos. Apareciam somente quando se realizava um batismo, uma confirmação, um casamento, um enterro ou uma festa especial.

Contribuíam de acordo com uma taxa fixa. O sistema de ofertas livres era desconhecido. A maioria se preocupava em contribuir o mínimo possível. Reinava desconfiança contra os pastores. As diversões mundanas dominavam: bailes, jogos de azar, bebedices. Muitas crianças e adultos eram analfabetos. Contendas e rixas ameaçavam as congregações (WARTH, 1979, p. 141).

De acordo com Rehfeldt (2003), a maioria dos pastores que vieram ao Brasil eram jovens formados pelos seminários de *Saint Louis* ou *Springfield* e não possuíam experiência ministerial. Boa parte deles permaneceu no Brasil apenas o tempo suficiente para ganhar alguma experiência. “Eles partiam quando estavam começando a tomar pé da situação e eram substituídos por outros jovens inexperientes. De 1905 a 1914, 20 pastores deixaram o Brasil. A maioria voltou aos Estados Unidos, alguns foram para Alemanha, e alguns simplesmente abandonaram o ministério” (REHFELDT, 2003, p. 68).

Exigia-se perseverança e paciência no trabalho missionário. “Muitos missionários desanimaram e retornaram à pátria. Não conseguiram se ambientar com os costumes daqui, e suas esposas sentiam saudades dos parentes. Distantes de médicos, faleciam as crianças. Solidão e saudade torturavam as mães” (WARTH, 1979, p. 141). Além disto, “nos primeiros tempos, os pastores não levavam uma vida folgada, pois além de atividades do pastorado, tinham que lecionar nas escolas paroquiais durante os 6 dias úteis da semana” (WARTH, 1979, p. 147).

Conforme Rehfeldt (2003), nem todas as congregações que solicitaram atendimento do Sínodo de Missouri permaneceram filiadas a ele. A maior perda do período foi a Congregação de Estância Velha. Em 1908, a congregação estabeleceu uma nova determinação, de acordo com a qual o pastor deveria aceitar qualquer pessoa para a Santa Ceia, sem perguntar seu nome ou situação. Este procedimento, e outros similares que determinou, com os quais o pastor não concordou, forçou-o a se demitir. Uma parte da congregação não concordou com a nova ordem da congregação, mas não quis dividi-la. Assim, a congregação que havia chamado ao Brasil um pastor do Sínodo de Missouri acabou se separando dele. Ainda, “em 1911, a congregação de Rincão São Pedro deixou o Sínodo de Missouri porque ficou sem novo pastor por muito tempo. Por razões similares, as Congregações de Não-Me-Toque e Kronental foram perdidas em 1913/1914” (REHFELDT, 2003, p. 70).

Já a congregação de Porto Alegre experimentou crescimento constante, tanto interno como exteriormente:

Além de estar localizada na capital, a representação da Casa Publicadora Concórdia estava em seu meio. Em 1906, já havia iniciado uma União Juvenil, cujos encontros

eram realizados nas tardes dos domingos e que em pouco tempo se tornou um fator importante na vida da congregação. Em 1909, foi organizado o Departamento Feminino. O começo do trabalho em língua portuguesa também aconteceu lá. Em 1911, o professor Martin Frosch começou a dirigir cultos em português. Em 1914, aconteceu a primeira cerimônia de confirmação em português (REHFELDT, 2003, p. 70).

Ainda de acordo com Rehfeldt (2003), a partir de 1908, a missão entre os imigrantes foi a principal preocupação do pastor e dos professores que viviam em Porto Alegre. Eles direcionaram centenas de imigrantes para pastores do Sínodo de Missouri que atuavam em áreas de colonização.

Segundo Warth (1979), os anos de 1909 a 1914 estavam sob o signo da imigração. A chegada dos imigrantes alemães, especialmente os teuto-russos, que na maior parte eram luteranos, não podia deixar de interessar o trabalho missionário que foi profícuo nos lugares onde esses imigrantes se estabeleceram, especialmente no Rio Grande do Sul. O que dificultava o trabalho nas zonas de colonização não eram somente as viagens a cavalo ou mula pelos verdadeiros labirintos de mata virgem, expostos aos rigores do tempo, mas também a perturbadora ação de certos pastores ambulantes do Sínodo Rio-Grandense. “Eles visitavam os membros das congregações e pontos de pregação da Igreja Luterana, procurando convencê-los a se afastarem dos “americanos”, filiando-se à igreja alemã” (WARTH, 1979, p. 30).

3.7 O DISTRITO BRASILEIRO DE MISSOURI E A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Os anos de 1914 a 1918 foram difíceis para o Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri. Embora o Brasil não tenha entrado na Guerra antes de 1917, os efeitos econômicos começaram a ser sentidos pelo país desde o início. “Os anos da Primeira Guerra Mundial se tornaram especialmente penosos para os pastores e congregações luteranas no Brasil. Não houve expansão considerável. Durante a parte final do período, o crescimento interno da maioria das congregações foi temporariamente reprimido” (REHFELDT, 2003, p. 81).

No começo de 1914, conforme Warth (1979), o Distrito Brasileiro se compunha de 29 paróquias com 72 congregações e 18 pontos de pregação, servidas por 26 pastores, 9 professores e ainda por alguns leigos. O número de almas subira para 15100 sendo 2173 membros votantes. As escolas totalizavam uma matrícula de 1243 alunos. Até 1914, entraram

no serviço da Igreja Luterana na América do Sul mais de 50 pastores, dos quais 20 haviam retornado novamente. Por motivo de doença ou outras razões, diversos pastores se viram obrigados a abandonar seus postos e retornar à sua pátria, deixando lacunas difíceis de serem preenchidas. Houve paróquias vagas que tiveram de esperar vários anos para receber novo pastor e tinham de se contentar com um atendimento precário por parte dos pastores vizinhos. A revista quinzenal, *Kirchenblatt*, expunha com clareza a posição doutrinária da igreja e a defendia contra ataques dos adversários. Rehfeldt (2003), por sua vez, apresentou os seguintes dados estatísticos para esse período:

Em 1913, havia 28 pastores trabalhando em congregações do Distrito Brasileiro. Em 1915, o número baixou para 26. De outro lado, o número de congregações e pontos de pregação aumentou consideravelmente durante o mesmo período: em 1914, eram 74; em 1915, eram 121. Isso resultou em cuidado pastoral e educação cristã superficiais, esporádicos e ineficientes, mesmo que os pastores tivessem se esforçado muito, alguns chegando a deixar o trabalho por causa de saúde debilitada (REHFELDT, 2003, p. 81).

Assim, em 1915, a necessidade de mais pastores se tornou premente. Os pastores e delegados leigos presentes na Convenção do Distrito realizada em São Leopoldo/RS, em janeiro de 1915, enviaram uma petição aos irmãos na fé nos Estados Unidos, “solicitando ao menos 7 novos homens e o dinheiro necessário para mantê-los. A descrição de 10 lugares que necessitavam de um pastor com urgência foi anexada à petição. Dez pastores vieram dos Estados Unidos durante os anos de 1914 a 1918 e 8 renunciaram ao trabalho no mesmo período” (REHFELDT, 2003, p. 82). Na área de Guarani, “o pastor Lehenbauer, que lá chegou em 1915, organizou sua paróquia de uma maneira modelar. Ele próprio instruiu os professores leigos. O ensino deles em várias escolas da paróquia se mostrou frutífero” (REHFELDT, 2003, p. 82).

Em 1915 aconteceu a chegada do professor J. F. Kunstmann ao Seminário Concórdia, em Porto Alegre. Ele foi instalado como professor do Seminário Concórdia em 14 de março de 1915. “Foi a figura mais proeminente do Distrito Brasileiro desde a sua chegada até 1922, quando se separou do Sínodo de Missouri. Já em 1915, ele viajou para diferentes partes do estado, dando palestras para despertar o interesse das congregações em favor do Seminário Concórdia” (REHFELDT, 2003, p. 83-84).

Durante os primeiros cinquenta anos do trabalho missionário do Sínodo de Missouri no Brasil, a única vez em que um presidente daquela Igreja visitou o Brasil foi em 1916, quando F. Pfothenhauer visitou algumas congregações e participou de uma Convenção Distrital. Havia um gerenciamento inadequado da tesouraria do Distrito Brasileiro, o que

determinou a falta de cerca de vinte mil réis no final de 1915, de acordo com uma análise feita pelo professor J. F. Kunstmann. “O Dr. Pfothenauer veio à Porto Alegre, mantendo encontros com o departamento de Missão do Distrito, o comitê de Revisão do Distrito, o Conselho da Agência de livros, o Conselho Administrativo do Seminário, corpo docente do Seminário e com vários pastores” (REHFELDT, 2003, p. 86).

Na Convenção Distrital que aconteceu entre 16 e 22 de março de 1916 em Sítio, Santa Cruz do Sul, diversos problemas estavam diante dos 31 pastores, 3 professores sinodais e 7 delegados leigos:

A maioria das congregações estava contribuindo menos que podiam, ou deveriam, para o sustento dos pastores. Várias causas foram mencionadas: a difícil situação econômica do país, a falta de educação cristã das congregações, a falta de gratidão ao ministério do Evangelho puro. A principal causa para as baixas ofertas era o sistema de taxas, introduzido no Rio Grande do Sul pelos pseudopastores, mantido pelo Sínodo Rio-Grandense e aceito de uma forma geral antes que os pastores do Sínodo de Missouri introduzissem a doutrina da oferta espontânea. De acordo com o sistema de taxas, cada chefe de família de uma determinada congregação contribuía a mesma quantia que as demais famílias contribuía independentemente se era rico ou pobre. Os passos tomados pela Convenção para a solução do problema foi cortar uma parte do apoio às congregações das quais se esperava mais em favor do sustento dos seus pastores (REHFELDT, 2003, p. 87).

O Seminário e a tesouraria do Distrito revelaram que houve uma “falta de controle no livro-caixa, resultando numa diminuição dos recursos equivalente a cinco mil dólares. O presidente Pfothenauer prometeu que a tesouraria sinodal iria cobrir 75% desse total. Vários procedimentos foram feitos para impedir futuros problemas na tesouraria” (REHFELDT, 2003, p. 88).

Ainda em dezembro de 1915, os primeiros alunos de Teologia do Seminário Concórdia concluíram seus estudos, sob a direção do professor J. F. Kunstmann:

De 6 a 9 de dezembro, eles tiveram as provas escritas. Eles escreveram um sermão, uma catequese, fizeram exegese²³ de textos do Antigo e do Novo Testamentos e apresentaram trabalhos escritos nas áreas de dogmática e História da Igreja. No dia 10, aconteceu o exame oral, na presença de vários pastores e outros convidados. No mesmo dia, aconteceu a formatura, na qual os cinco candidatos receberam seus diplomas. Eles foram os primeiros a receber seu treinamento teológico completo em um Seminário da América do Sul. Os cinco formandos eram Ewald Hirschmann, Guilherme Doege, Curt Rasche, Reinhold F. Gueths e Berthold Ergang. Os pastores que tinham crescido e treinados no Brasil foram mais estáveis. Eles serviram à Igreja por muito mais anos que a média de anos que os pastores norte-americanos ficaram no Brasil. Em vários casos, a ideia era retornar aos Estados Unidos assim que fosse possível (REHFELDT, 2003, p. 84).

²³ Conforme Fee (2013), a tarefa da exegese é explicar ou interpretar criticamente os textos bíblicos.

Conforme Warth (1979), em 1914 o intercâmbio com a igreja-mãe se tornou mais difícil devido à Primeira Guerra Mundial. Assim, por exemplo:

Quando o navio brasileiro “Paraná” foi posto a pique, supostamente por um submarino alemão, na costa do Brasil, o povo se irritou contra os alemães no Brasil. Em Porto Alegre e outras cidades o povo corria pelas ruas, incendiando casas comerciais e sedes de sociedades alemãs, ameaçando também destruir estabelecimentos de ensino. Na noite do dia 16 de abril de 1917, grupos de fanáticos intentaram incendiar o Seminário Concórdia, situado no Bairro Navegantes, o que a polícia soube impedir. Os estudantes tiveram de se refugiar nas casas dos membros. Após uma semana de distúrbios as aulas puderam reiniciar (WARTH, 1979, p. 34).

A Primeira Guerra Mundial não teve efeitos políticos diretos no Brasil antes de 1917. Por um tempo, pareceu que aconteceria uma revolução por causa da difícil situação econômica, mas ela não ocorreu. Uma crise econômica, que já existia antes, agravou-se com o início da Guerra: os preços dos alimentos subiram, empregados foram demitidos ou tiveram sua carga horária diminuída. A maioria dos membros das congregações luteranas missourianas nas cidades era assalariada. “Os missionários também sofreram quando receberam somente uma parte do suporte financeiro prometido, ou até mesmo nenhum durante algum tempo. Isso não prejudicou o crescimento externo, pois o número de congregações cresceu de 1914 para 1916” (REHFELDT, 2003, p. 83).

De acordo com Luebke (1987), a desconfiança em relação aos alemães e seus descendentes no Brasil teve efeitos mais profundos com a Primeira Guerra Mundial, não só sobre as populações de origem alemã e suas instituições, mas especialmente sobre elas. Como por exemplo, a conferência pastoral marcada para Porto Alegre nos dias 18 e 19 de abril não foi realizada. À medida que os pastores chegavam, eram aconselhados a retornar para casa. Não aconteceu outra irrupção violenta, mas leis contra o uso da língua alemã foram promulgadas e executadas:

Em outubro de 1917, o governo brasileiro proibiu a publicação de periódicos em língua alemã e fechou escolas onde não era ensinado português. Várias escolas paroquiais foram temporariamente fechadas. O *Kirchenblatt* foi publicado pela última vez durante a Guerra por ocasião do 400º aniversário da Reforma Luterana, em 31 de outubro de 1917, mas, esta edição não chegou a todos os assinantes, pois nesta época o correio começou a interromper a entrega de publicações alemãs. Em seu lugar, foi publicado o Mensageiro Luterano com um suplemento em inglês. A parte portuguesa era editada pelo pastor Rehfeldt, e a parte inglesa, pelo professor Kunstmann (REHFELDT, 2003, p. 89).

De acordo com Lemke (2001, p. 74), “o objetivo da revista Mensageiro Luterano era, principalmente, apresentar as doutrinas luteranas e refutar doutrinas falsas, como a católico-romana”.

A declaração de guerra do Brasil à Alemanha em novembro de 1917, ainda teve como consequências:

O fechamento do Seminário Concórdia foi determinado em 10 de janeiro de 1918 por ordem da Polícia Militar, em vista de haver suspeitas de que não era cumprida a lei proibitiva do ensino em alemão. Apesar dos esforços para reverter a situação, o Seminário não pode ser aberto para o ano letivo de 1918 e os alunos de Teologia e Pedagogia foram enviados para servir, temporariamente, como estagiários. O *Kirchenblatt* igualmente teve que silenciar. Desde o domingo antes do Natal, também os cultos públicos em língua alemã foram proibidos. Essa situação se prolongou até pouco antes da Páscoa de 1918, quando novamente foram permitidos cultos litúrgicos em alemão com leitura dominical sem, no entanto, os pastores poderem proferir sermões livres em língua alemã. A partir de 01 de janeiro de 1919 se normalizou a situação, podendo os pastores ocupar os púlpitos para pregarem livremente o Evangelho (WARTH, 1979, p. 35).

Assim, o trabalho pastoral foi seriamente prejudicado entre novembro de 1917 e abril de 1918. Como as pregações em alemão foram proibidas, “quando os pastores tentaram pregar em português, os templos ficaram vazios, pois os membros não entendiam. A vida congregacional praticamente parou na maioria das congregações por cerca de meio ano. O trabalho pastoral era restrito a visitas e devocionais em residências” (REHFELDT, 2003, p. 90).

Ainda conforme Rehfeldt (2003, p. 90), em 11 de janeiro de 1918, no meio das férias de verão, uma folha de papel foi entregue ao professor Kunstmann por um oficial militar, informando que “o Seminário Concórdia está fechado de ordem da Polícia Militar, em vista de haver suspeitas de que não é cumprida a lei proibitiva do ensino em alemão. O seu fechamento foi determinado em 10 de janeiro de 1918.” Assim, o Seminário não pode ser aberto para o ano letivo de 1918 e os alunos de Teologia e Pedagogia foram enviados para servir, temporariamente como estagiários.

Como a partir de abril de 1918, a proibição do uso da língua alemã foi gradualmente suspensa, o Seminário Concórdia também reabriu, embora a determinação que havia estabelecido seu fechamento nunca fosse oficialmente revogada:

O professor Kunstmann chamou de volta dois dos quatro alunos de teologia que estavam trabalhando como estagiários. Ele começou a ensinar os dois, Benjamim G. Flor e Rodolpho F. Hasse, em sua própria casa, em 7 de abril, até meados de setembro de 1918. Eles completaram o programa do ano através de uma carga horária ampliada e se formaram em setembro de 1918, tornando-se a segunda turma a se formar em Teologia pelo Seminário Concórdia. Os outros três alunos de Teologia, August Drews, Emil F. A. Krieser e Wilhelm Schwalenberg foram instruídos de uma maneira acelerada, de setembro de 1918 a fevereiro de 1919, quando se formaram (REHFELDT, 2003, p. 91).

O desenvolvimento do Seminário Concórdia nos anos 20 foi significativo. Em fevereiro de 1919, a escola iniciou o ano letivo novamente em condições normais. “Havia 24 alunos matriculados e novas turmas começaram a ser aceitas somente de três em três anos. Os professores eram Kunstmann (na área teológica) e Rehfeldt (especialmente no setor do pré-teológico). O professor brasileiro Tietboehl era assistente de língua portuguesa” (REHFELDT, 2003, p. 111). Em 15 de fevereiro de 1920, “o pastor Schelp chegou a Porto Alegre para ser professor assistente no pré-teológico nas disciplinas de Catecismo, História Bíblica, Latim, Alemão, Música e Desenho. Introduziu o basquete no Seminário e foi um dos primeiros pastores a introduzir este esporte norte-americano no RS” (REHFELDT, 2003, p. 112).

A proibição do uso da língua alemã no púlpito e nas escolas foi muito curta para que tivesse resultados permanentes. “Depois que a lei foi suspensa, o trabalho pastoral foi novamente realizado quase que exclusivamente em alemão. Apesar da proibição e ameaça contra tudo o que era alemão, nenhum pastor sofreu dano físico e nenhuma propriedade da Igreja foi danificada” (REHFELDT, 2003, p. 97).

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e suas consequências, tais como a derrota da Alemanha, doenças epidêmicas, miséria e pobreza, também produziram seus efeitos na vida espiritual da igreja no Brasil. Enquanto o exército alemão ia colhendo resultados favoráveis, dando a impressão de que poderia alcançar a vitória final, os missourianos eram acusados de inimigos do germanismo, por terem vindo a maioria dos pastores dos Estados Unidos. Como consequência da Guerra, no período de 1915 a 1919, o envio de obreiros dos Estados Unidos para o Brasil ficou interrompido (WARTH, 1979).

Como em 1919, as condições voltaram ao normal, “o *Kirchenblatt* foi novamente publicado. Em pouco tempo, teve mais assinantes do que antes da Guerra. Em 1925, alcançou o número de 2000 assinantes” (REHFELDT, 2003, p. 97). Em muitas paróquias, os seis meses sem cultos regulares tinham desacostumado os membros de participação regular. “Para muitos pastores, pareceu que o avanço tão arduamente conquistado na educação cristã havia sido perdido e que a dura luta contra a indiferença em relação à Igreja e à Santa Ceia tinha de ser travada novamente. Era como se tivesse de iniciar seu trabalho a partir do zero” (REHFELDT, 2003, p. 97).

Até 1918, o trabalho missionário do Sínodo de Missouri no Brasil tinha acontecido somente entre pessoas de origem alemã. O último ano da Primeira Guerra Mundial marcou o início da missão luso-brasileira em Lagoa Vermelha/RS:

O Conselho Missionário do Distrito, reunido de 12 a 14 de setembro de 1918, resolveu iniciar a missão luso-brasileira. Naquele mesmo mês, o pastor Rodolpho F. Hasse, um brasileiro, que conhecia português e alemão, se formou no Seminário Concórdia. Ele aceitou o chamado para iniciar a missão e foi para Lagoa Vermelha em outubro de 1918. No início os cultos eram realizados em um cinema. A escola missionária foi iniciada, chegando a ter 70 alunos. Todavia, a missão fracassou devido à juventude e inexperiência da maioria dos missionários, a oposição da Igreja Católica Romana, a oposição da maçonaria e a Revolução de 1923, da qual quase todos os membros homens estavam envolvidos nela e que, por isso, a frequência aos cultos era muito fraca (REHFELDT, 2003, p. 98-99).

O pastor Augusto Drews iniciou em 1919 uma missão em língua portuguesa muito mais modesta e com maior sucesso na área de Canguçu, no sul do Rio Grande do Sul:

No começo, realizou cultos na residência de uma pessoa negra, Valério Antônio Alves, cujo filho foi para o Seminário Concórdia e se tornou o primeiro pastor luterano negro da América do Sul. Um amigo da missão, Emílio Wille, doou um terreno bem localizado e nele uma capela foi construída. Em 1927, a missão²⁴ tinha cinco pontos de pregação e uma escola paroquial com 25 alunos. Em 1930, no final do período, ela ainda estava crescendo (REHFELDT, 2003, p. 99).

De acordo com Rehfeldt (2003), de 1920 a 1930, o trabalho missionário experimentou uma grande expansão geográfica. Procurando responder a chamados por pastores, o trabalho foi iniciado nos estados de Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo. Em 1930, o trabalho foi iniciado nas duas maiores metrópoles do país, São Paulo e Rio de Janeiro.

3.8 A CRIAÇÃO DO SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO DO BRASIL

“Em 13 de abril de 1920, o Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri registrou seus estatutos, assumindo o nome de Sínodo Evangélico Luterano do Brasil. A convenção sinodal de 1923 resolveu que cada paróquia brasileira deveria determinar o salário para o seu pastor” (REHFELDT, 2003, p. 110). As paróquias que ainda não podiam manter totalmente o pastor deveriam enviar um pedido ao Departamento de Missão, solicitando a quantia que faltava.

Conforme Warth (1979, p. 19), “em fins de 1921, a igreja recebeu um chamado da Congregação de Linha Brasil, Nova Petrópolis/RS. No dia 1º de janeiro de 1922 foi instalado

²⁴A dissertação de Dilza Pôrto Gonçalves (2008), intitulada “A memória na construção de identidades étnicas: um estudo sobre as relações entre ‘alemães’ e ‘negros’ em Canguçu”, estuda as relações interétnicas, em Canguçu/RS, abordando questões referentes a identidades germânicas, com interesse especial na Congregação Luterana Manuel do Rego, que integra a Igreja Evangélica Luterana do Brasil e, é composta por membros em sua maioria negros.

o pastor Evers, que durante 50 anos serviu essa paróquia que se compunha de 5 congregações. Com sua esposa, o pastor Evers lecionava na escola paroquial”.

Dessa forma, percebe-se que o começo da missão no Brasil foi feito no interior, isto é, nas colônias alemãs, donde geralmente vieram os pedidos a serem servidas pela Igreja Luterana. As cidades de Porto Alegre e São Leopoldo nos primeiros anos eram a única exceção neste sentido. Mais tarde, de 1920 em diante foi iniciada a missão também nas cidades, motivado pela migração da gente do campo para as cidades. Começou a industrialização e muitos se mudaram para as cidades, a fim de achar emprego e ganho na indústria e no comércio. Quando o pastor Broders em 1900 chegou ao Brasil, Novo Hamburgo era apenas um povoado. Assim, “motivada pelos membros das congregações luteranas que haviam se mudado para Novo Hamburgo, em fevereiro de 1925 se iniciou uma escola missionária e em outubro de 1925 se fundou a Congregação Evangélica Luterana São Paulo de Novo Hamburgo” (WARTH, 1979, p. 122).

Ainda de acordo com Warth (1979), em 1922, o professor Kunstmann assumiu a direção do Colégio Concórdia de Porto Alegre:

A matrícula acusava 63 alunos, distribuídos em seis anos seriados. No fim de 1922, o número de alunos já era de 115. Desde então, pelo fato de se tornar mais conhecido, foi crescendo o número de alunos de ano para ano. Antes de 1944, atingia uma média de 500 alunos, e desde então a matrícula foi chegando a 700 e 750 alunos em todos os cursos. No curso complementar se ensinava, além da língua pátria, ainda, alemão e inglês, matemática, química, física, datilografia e taquigrafia, além de matérias práticas, como correspondência comercial em dois idiomas (WARTH, 1979, p. 186).

Segundo Rehfeldt (2003), durante os primeiros cinquenta anos de sua história, nenhum pastor do Sínodo de Missouri no Brasil, treinado no Seminário de Porto Alegre ou nos Estados Unidos, deixou o Sínodo para se tornar pastor em outra denominação. Somente uma vez aconteceu uma divisão envolvendo um pastor e uma congregação. De fato, dois pastores e suas paróquias deixaram o Sínodo de Missouri em 1922:

Em 1920, o professor Kunstmann foi personagem importante na aquisição de uma área adequada para o Seminário Concórdia. Mas, ao mesmo tempo, ele estava coletando informações que utilizou de forma difamatória contra a maioria dos pastores do Sínodo de Missouri no Brasil. Ele escreveu uma carta de 54 páginas ao Dr. Pfothenhauer, datada de 10 de janeiro de 1920. Nela, fez um ataque difamatório contra os pastores brasileiros. Em abril de 1920, o presidente do Distrito, E. Mueller, foi para os Estados Unidos e Kunstmann ocupou o cargo de presidente interinamente. Dessa forma, ele se tornou a única pessoa a exercer a Presidência do Distrito, ser seu tesoureiro e diretor do Seminário Concórdia ao mesmo tempo. Em 21 de dezembro de 1921, o professor Kunstmann escreveu uma carta ao Dr. Pfothenhauer, solicitando \$ 45000 do Sínodo de Missouri. Ele acreditava que o Sínodo lhe devia esta quantia. Ao mesmo tempo, fez várias ameaças ao Sínodo de Missouri. Logo depois, ele rompeu com o Sínodo de Missouri. O genro de

Kunstmann, o pastor Evers, que havia se formado pelo Seminário Concórdia em dezembro de 1921, tomou partido do sogro e deixou o Sínodo de Missouri com a paróquia que atendia, em Linha Brasil, Nova Petrópolis/RS (REHFELDT, 2003, p. 103-104).

Ainda em 1922, houve uma cisão interna na Congregação Cristo, do Bairro Navegantes. Parte dos membros elegeu o pastor J. F. Kunstmann como seu pastor e a outra parte fundou uma nova congregação denominada São Paulo, a qual em 1924 construiu seu templo. Em 1944, “o pastor Kunstmann e seu genro, pastor Evers, que haviam saído do Sínodo de Missouri, restabeleceram comunhão de púlpito e altar com Missouri, tornando-se membros dele novamente e encerrando a maior divisão já ocorrida no Distrito Brasileiro” (REHFELDT, 2003, p. 146).

De acordo com Rehfeldt (2003), a convenção sinodal de 1923 aprovou o pedido do Distrito Brasileiro de ampliar o currículo do curso pré-teológico do Seminário Concórdia de três para quatro anos e aceitar alunos a cada dois anos, em vez de cada três anos, como acontecia até então. Um novo edifício com salas de aula e dormitórios também foi erguido no final de 1925 e no começo de 1926, sendo dedicado no dia 14 de março daquele ano. Assim, a convenção sinodal aprovou o pedido do Distrito Brasileiro, feito em 1926, de ampliar a duração do curso pré-teológico de quatro para seis anos, mas não aceitou o pedido da criação de um setor pedagógico. Ainda nesse ano, cultos começaram a ser realizados no auditório do Seminário, sendo o início para a criação de uma congregação. “Em 1927, foi fundada a Congregação Concórdia, no Bairro Auxiliadora, no Mont Serrat, junto ao Seminário Concórdia, transferido em 1921 para este bairro. Seu primeiro pároco foi o pastor Hasse” (WARTH, 1979, p. 47). Sobre o Seminário Concórdia se acrescenta ainda que:

Em 27 de outubro de 1928, completaram-se 25 anos desde que o pastor Hartmeister havia iniciado o Instituto em Bom Jesus II. Durante esses 25 anos, 36 pastores haviam recebido seu treinamento teológico no Seminário Concórdia e, desses, 33 ainda estavam servindo ao Sínodo Evangélico Luterano. Em dezembro de 1928, três alunos do curso pedagógico completaram seus estudos, após uma longa interrupção do programa de treinamento de professores no Seminário (REHFELDT, 2003, p. 115).

Registra-se que em 1922, havia mais pastores formados no Seminário Concórdia trabalhando no Brasil do que pastores norte-americanos. “De um total de 38 pastores, 20 tinham recebido seu treinamento teológico no Brasil. Isso contribuiu para tornar o ministério mais estável e foi um passo adiante na formação de uma Igreja nacional” (REHFELDT, 2003, p. 109).

Os pastores começaram a fundar uniões juvenis já nos primeiros anos do trabalho no Brasil. A união juvenil da congregação de Porto Alegre foi fundada em 1906. Em alguns casos, os pastores organizaram corais que acabaram se transformando em uniões juvenis. Até 1925, cada grupo de jovens trabalhava, tinha estudos bíblicos e desenvolvia atividades separadamente. Por causa do pequeno número de membros e a falta de comunhão com outros grupos, algumas das uniões juvenis desanimaram e deixaram de realizar encontros:

O primeiro passo para a formação de uma organização maior, que uniria os diferentes grupos, foi dado em 30 de maio de 1925, quando um grupo de jovens da Congregação São Paulo de Porto Alegre foi para Arroio da Bica, hoje Nova Hartz. Em conjunto com o grupo de jovens daquela congregação, eles formaram uma associação de jovens (Liga), cujos objetivos eram: por intermédio das uniões juvenis, cooperar para que os jovens nas comunidades sejam mantidos na Igreja; cultivar o amor cristão entre as uniões juvenis; com a permissão das comunidades, criar novas uniões juvenis e reunir em favor da Liga, uniões juvenis já existentes; tomar parte nas obras caritativas de nossa Igreja; editar publicações especiais de interesse ao trabalho da Liga; zelar para que haja material de instrução e de lazer em nossas uniões juvenis (REHFELDT, 2003, p. 106-107).

Contudo, as escolas paroquiais continuaram sendo essenciais para o desenvolvimento da Igreja. Delas saíam os alunos para o Seminário e, conseqüentemente, os futuros pastores. Delas também saíam membros leigos mais instruídos e capazes. De outro lado, porém, “elas impediram os pastores de exercer um ministério pastoral mais adequado para toda a paróquia, pois eles gastavam parte de seu tempo lecionando. Em 1923, 31 pastores, dos 37 que atuavam em paróquias, lecionavam 5 ou 6 dias por semana, muitas vezes em duas escolas” (REHFELDT, 2003, p. 109).

O período de 1930 a 1937 foi de uma ditadura amena, com pouca interferência do governo em questões religiosas, educacionais ou linguísticas. Para o Sínodo Evangélico Luterano do Brasil, “foi um período de extraordinário crescimento numérico e expansão geográfica para os estados do centro do Brasil. Uma das peculiaridades do período foi o início do trabalho missionário em grandes cidades, que, com exceção de Porto Alegre, ainda não tinha sido feito” (REHFELDT, 2003, p. 121).

A estatística da década de 30 apresentava os seguintes dados:

No Rio Grande do Sul, em 1930, 36 pastores trabalhavam em um número igual de paróquias. Em 1937, 48 pastores atendiam a 50 paróquias. O maior crescimento foi verificado no noroeste do estado. Ainda em 1930, 43 pastores trabalhavam no Brasil. Eles atendiam a 19844 membros batizados. Destes, 9743 eram comungantes. Existiam 81 escolas paroquiais, nas quais estudavam 2410 alunos. Em 1937, havia 66 pastores, atendendo a 35932 membros batizados. Destes, 18124 eram comungantes. Havia 140 escolas paroquiais, nas quais estudavam 4184 alunos. De 1930 a 1937, 18 pastores norte-americanos vieram trabalhar no Brasil. Esse foi o último período em que pastores dos Estados Unidos vieram ao Brasil regularmente, ou em grande número (REHFELDT, 2003, p. 128-129).

Ainda era comum “um pastor lecionar 5 ou 6 dias por semana, em muitos casos nos turnos da manhã e da tarde. Em 1937, 56 dos 66 pastores que trabalhavam no Distrito Brasileiro lecionavam. Durante o período de 1930 a 1937, o trabalho em língua portuguesa progrediu, mas lentamente” (REHFELDT, 2003, p. 130).

Na metade da década de 30, começou a ser publicado um periódico dirigido às escolas, chamado *Unsere Schule* (Nossa Escola). “A Convenção Distrital de 1936 mudou o seu formato para se tornar um periódico teológico e pedagógico, denominado *Wacht und Weide in Kirche und Schule* (Guardando e Apascentando na Igreja e na Escola). No começo era publicado cinco vezes ao ano, depois seis vezes ao ano” (REHFELDT, 2003, p. 131).

O ano de 1937 marcou o início de um novo empreendimento missionário no Brasil: a Hora Luterana (Cristo Para Todas as Nações) como instrumento para anunciar o Evangelho pelo rádio. “O começo de transmissões regulares foi feito em Porto Alegre no dia 14 de março, na Rádio Farroupilha. O programa era totalmente mantido por membros locais. De março a dezembro, foram transmitidos 14 sermões. O professor Schelp era o locutor” (REHFELDT, 2003, p. 132).

Em 1930, o Seminário Concórdia foi conectado com o sistema de água e luz da cidade, o que melhorou consideravelmente as condições de vida. O período de 1930 a 1937 foi relativamente calmo:

O ensino progrediu sem problemas. O corpo de professores ficou estável, sob a direção do Dr. Jahn, um homem dedicado e disciplinador. A planta física do Seminário permaneceu a mesma durante o período. A dificuldade financeira do Sínodo de Missouri não permitiu novas construções. As instalações esportivas foram melhoradas. Uma quadra de basquete e um campo de futebol foram construídos pelos próprios alunos, sob a orientação do professor Rupp. Durante esse período, os professores realizaram cursos de verão para professores e pastores. Em janeiro de 1937, 60 pessoas, entre pastores e professores, participaram de um curso de verão em Porto Alegre, conduzido pelos professores do Seminário. Em dezembro de 1930, houve seis formandos no Seminário, sendo um deles João J. Alves, o primeiro pastor luterano negro do Brasil. Em dezembro de 1933, oito pastores e cinco professores receberam seus diplomas (REHFELDT, 2003, p. 133).

3.9 O SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO DO BRASIL E A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas declarou o Estado Novo. Foi decretado que a nação estava em estado de sítio. A imprensa e o correio foram censurados. Getúlio

organizou uma polícia social e política. Ele produziu e impôs decretos de nacionalização estrita. Alguns diziam que Vargas dirigiu a atenção do país contra os alemães e italianos e seus descendentes, a fim de desviar a atenção do povo de propósito real. De acordo com Marlow (2013), o Governo de Getúlio Vargas implementou a chamada Campanha de Nacionalização, objetivando “abrasileirar” todos os grupos de imigrantes e seus descendentes em solo brasileiro. Com isto, atingiu também as igrejas, visto que eram elas, segundo as autoridades governamentais, as mantenedoras dos traços de ligação à pátria mãe. Como foi proibido o uso da língua alemã, sendo permitida apenas a língua portuguesa, muitas das atividades do meio luterano foram suspensas pelas dificuldades de comunicação ou impedidas de serem realizadas por ordem das autoridades brasileiras. Acrescenta-se ainda que:

A nacionalização afetou a vida de todos os brasileiros, inclusive dentro da própria casa. Nas escolas primárias, todo o ensino, mesmo o religioso, precisava ser feito em língua portuguesa, os diretores precisavam ser brasileiros e nenhuma construção que também era utilizada como templo podia ser usada como escola. Todas as escolas e todos os professores precisavam ser registrados no seu estado e estavam sujeitas a rigorosa inspeção federal. Em vastas regiões, a única língua falada em áreas rurais era o alemão ou o italiano, inclusive nas escolas (REHFELDT, 2003, p. 139).

De acordo com Müller (1978), como em todos os movimentos desse gênero, houve acertos e exageros. Se de um lado pretendia integrar mais rapidamente e melhor os descendentes de alemães, por outro não se pode esquecer que o governo, desde o início da colonização, pouco ou nada fez para essa integração por via natural, isto é, pela absorção dos imigrantes com o correr do tempo. A nacionalização proibiu o uso da língua alemã, os jornais e outras publicações em língua alemã, proibiu também cultos em idioma alemão e as reuniões nas sociedades, cuja administração deveria ser toda em português. Ainda foi lançada a suspeita aos professores e por isso, foram fechadas escolas por todos os recantos. Como o governo não tinha condições de absorver todos os alunos imediatamente, criou-se uma situação caótica.

Quando as leis de nacionalização na área da educação foram promulgadas em 1938, pareceu que também havia perigo de o Seminário Concórdia ter de fechar. Mas, ele não se enquadrou na classificação de escolas feita pelo governo por causa do seu caráter teológico. Um professor do Estado foi indicado pelo governo para verificar se o programa de nacionalização foi realizado pelo Seminário. Após alguns anos de ansiedade, foi feito um acordo com o governo, terminando como o medo do fechamento. Com a abrupta mudança da língua, apareceu o problema dos livros-texto. “A única literatura útil para um seminário luterano disponível em português era a Bíblia, a História Bíblica, o Catecismo Menor de

Lutero e um Hinário. Todas as disciplinas teológicas tiveram de ser desenvolvidas sem a ajuda de livros-texto, e assim, o ensino sofreu por causa disso” (REHFELDT, 2003, p. 151).

Embora as leis que afetavam as escolas não visassem diretamente às escolas particulares nem tivessem conotações religiosas específicas, o efeito delas foi trágico para o Sínodo Evangélico Luterano do Brasil, assim como também para outras denominações religiosas:

No período de um ano, 1938, o Sínodo de Missouri teve de fechar 24 das suas 139 escolas paroquiais, a maioria delas no Espírito Santo e em Santa Catarina, normalmente porque os pastores ou professores que lecionavam não eram nascidos brasileiros. Essas leis não afetaram apenas as escolas do Sínodo de Missouri, mas todas as escolas particulares do Brasil. Em 1939, novamente várias escolas paroquiais tiveram de ser fechadas por causa de decretos federais ainda mais severos. Em 1940, o número de escolas do Sínodo de Missouri diminuiu para 99, e em 1941, para 91. O número total de alunos matriculados diminuiu de 4159, em 1937, para 3554 em 1941. A perda de alunos não foi tão grande porque as escolas que funcionavam em cidades maiores e que podiam satisfazer às exigências legais, prosperaram. Mas onde as escolas eram fechadas, elas não eram substituídas por escolas públicas. Assim, não apenas a educação religiosa foi afetada, mas também a educação geral, fazendo retornar a ignorância (REHFELDT, 2003, p. 139-140).

Nos primeiros anos do trabalho, a língua alemã era a única utilizada pelos missionários do Sínodo de Missouri no Brasil. Por alguns meses durante a Primeira Guerra Mundial, o uso da língua foi proibido até certo ponto. Quando a proibição foi suspensa, a maior parte do trabalho da Igreja novamente foi realizada em alemão. “Em 1938, quando leis de nacionalização foram decretadas e que gradualmente suprimiram o uso da língua alemã no país, 84% dos sermões pregados por pastores do Sínodo de Missouri no Brasil eram em alemão, e apenas 16% em português” (REHFELDT, 2003, p. 140). A razão para isso está no fato de que a maioria dos brasileiros não entendia português. Foi promulgado um decreto de que todos os sermões deveriam ser pregados primeiro em português e que, depois, poderiam ser pregados novamente em outra língua. Em 1939, o alemão foi completamente proibido em algumas paróquias:

A primeira atingida foi Toropi no Rio Grande do Sul. A partir de julho de 1939, a primeira página do *Kirchenblatt*, o periódico oficial do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, foi impressa em língua portuguesa. Perto do final do ano de 1939, toda pregação em língua alemã foi proibida no Rio Grande do Sul, somente os serviços litúrgicos podiam ser realizados em alemão. O *Kirchenblatt* foi proibido em setembro de 1941, assim como foram todos os periódicos publicados em língua estrangeira no Brasil. O anuário *Luther-Kalender* e o *Andachtskalender* (calendário devocional) de 1942 também não puderam ser publicados. O total de exemplares dessas três publicações no ano anterior tinha sido de 12000. A consequência foi que milhares de lares cristãos não puderam receber edificação espiritual cristã em uma língua que compreendiam (REHFELDT, 2003, p. 141).

A Casa Publicadora Concórdia vinha imprimindo materiais para escolas e congregações nas línguas portuguesa e alemã, especialmente nesta, desde 1923. Além de catecismo, histórias bíblicas, folhetos e livros didáticos, em 1939 ela imprimiu outros periódicos. Em dois anos, todas as publicações em língua alemã tiveram de ser interrompidas e a necessidade de livros didáticos, histórias bíblicas, catecismo, liturgias e periódicos obrigou a Casa Publicadora a funcionar em horários extras:

No começo de 1940, foi lançado o Hinário Luterano em português. A Igreja Luterana era a única que tinha hinário em língua portuguesa. Em 1940, os periódicos para jovens, crianças e teológico em língua alemã foram substituídos por equivalentes em português: O Jovem Luterano, O Pequeno Luterano e Igreja Luterana [...] Em maio de 1941, houve uma grande enchente em Porto Alegre, sendo que a Casa Publicadora Concórdia ficou em torno de 1,6 m debaixo de água. O prejuízo causado ao estoque e às máquinas foi muito grande. Pouco tempo depois, com ajuda dos Estados Unidos, a Casa Publicadora Concórdia recomeçou a produção (REHFELDT, 2003, p. 147-148).

3.10 O SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO DO BRASIL E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Oficialmente o Sínodo de Missouri, sustentava não ser de sua competência de atuação e propagação o Germanismo e o Nacional Socialismo Alemão, bem como afirmava estar em processo de nacionalização. O seguinte argumento refletia a opinião dos dirigentes do Sínodo, a qual deveria ser seguida pelos membros em geral:

O posicionamento do Sínodo de Missouri no Brasil, de rejeitar a propagação do Germanismo e do Nacional Socialismo Alemão como de sua responsabilidade, pode ser explicado através da maneira como o Sínodo compreendia e aplicava em seu meio a chamada Doutrina dos Dois Reinos em Lutero, segundo a qual eram responsabilidades da Igreja as questões espirituais, deixando as questões relacionadas ao mundo secular, neste caso, inclusive, no entender do Sínodo, o Germanismo e o Nacional Socialismo, às instituições a ele ligadas (MARLOW, 2013, p. 72).

Apesar do Sínodo de Missouri enfatizar seu comprometimento com a nacionalização do ensino tanto nas escolas quanto nas prédicas usadas na igreja, bem como a sua firme posição de separação entre Igreja e Estado, em muitos momentos deste período o Sínodo também sofreu represálias e perseguição advindas ora das autoridades brasileiras, ora da população em geral. Segundo Marlow (2013), tais atitudes eram justificadas pelo fato de ter trabalhado majoritariamente com os teuto-brasileiros, utilizando amplamente a língua alemã em suas prédicas e demais atividades.

A possível ligação entre a etnicidade dos teuto-brasileiros e o luteranismo foi identificada como um perigo ao projeto nacionalista brasileiro e também como ameaça de uma investida estrangeira em solo brasileiro através do projeto nacional socialista alemão. “A maior auto-identificação dos luteranos com a etnia alemã e sua consequente visibilidade fez com que ocorresse uma associação direta entre os cidadãos de origem alemã e o luteranismo ou o protestantismo” (GERTZ, 1991, p. 163).

Rehfeldt (2003) apresenta o número de pastores ligados ao Sínodo de Missouri que foram perseguidos ou presos durante o Estado Novo, em virtude de questões relativas à Campanha de Nacionalização ou mesmo por serem considerados perigosos agentes nazistas em solo brasileiro:

Em alguns casos, o aconselhamento privado em língua alemã levou ao aprisionamento e a determinação de não se pregar nem mesmo em português. Sete pastores foram proibidos de pregar em qualquer língua. Dezenove pastores foram presos e passaram períodos diferentes na prisão. Quatorze pastores tiveram suas bibliotecas tomadas e queimadas porque alguns de seus livros eram em alemão (REHFELDT, 2003, p. 145).

E assim que o Brasil declarou guerra à Alemanha, em agosto de 1942, depois que alguns navios brasileiros foram afundados, houve tumultos em Porto Alegre:

Na mesma noite, um grupo tentou invadir o Seminário Concórdia, atirou pedras contra a casa de um professor, gritou ameaças contra a Alemanha e contra alemães, mas não causou problema maior. Em Sant’ana, Vila Freire, no Sul do Rio Grande do Sul, um grupo de arruaceiros montados em cavalos arrombou naquela noite uma capela recém-construída, destruiu o harmônio e o mobiliário, explodiu a torre com dinamite, queimou o templo, prendeu os membros da diretoria, os torturou para que confessassem que havia armas e munição escondidas no templo e matou um deles. Os líderes do ataque²⁵, vários deles católicos romanos, foram descobertos, mas nunca foram punidos (REHFELDT, 2003, p. 141-142).

Contudo, em 1942, a segunda ala do edifício de salas de aula e dormitórios do Seminário Concórdia foi construída, além de uma capela. “A capela foi dedicada no dia 29 de novembro de 1942, e a ala, um pouco depois. Novas turmas de alunos foram aceitas a cada dois anos. Em 1939, a matrícula era de 55 alunos. No final do ano seguinte, a matrícula era de 74 alunos” (REHFELDT, 2003, p. 152).

Os anos de 1942 a 1945 foram os mais difíceis no primeiro meio século de existência do Distrito Brasileiro. Poucos cultos regulares puderam ser realizados nas paróquias. “A frequência, as contribuições e a participação da Santa Ceia caíram consideravelmente. Em

²⁵O episódio do incêndio e a posterior destruição de uma igreja do Sínodo em Sant’ana, município de Cerrito/RS, bem como a morte de um dos luteranos daquela comunidade, também são relatados por Fachel (2002) em seu trabalho sobre “As violências contra os alemães e seus descendentes, durante a Segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço do Sul”.

determinado caso, um pastor e um professor foram depostos porque a congregação não quis deixar de usar a língua alemã, embora fosse proibido por lei” (REHFELDT, 2003, p. 146).

Apesar das tribulações:

Em 1937, o número de pastores trabalhando em paróquias era de 67. Eles atendiam a 274 congregações e pontos de pregação, com um total de 39932 membros batizados, 18124 comungantes e 5773 membros votantes. Nas escolas paroquiais, 4158 crianças eram instruídas. Em 1945, depois de sete anos de trabalho prejudicado por causa da nacionalização e da guerra, havia 95 pastores trabalhando no Brasil, atendendo a 440 congregações e pontos de pregação, num total de 49961 membros batizados, 28012 comungantes e 8768 membros votantes. Embora muitas escolas paroquiais tivessem sido fechadas, o número de alunos matriculados era de 4106, quase o mesmo de 1937 (REHFELDT, 2003, p. 153).

Além das consequências da Guerra, o fato de que vários pastores passaram por aflições e perigos, que alguns perderam suas bibliotecas, que vários estiveram presos ou foram proibidos de pregar por um longo período e que dois pastores continuavam na prisão, outros infortúnios assolaram o ministério do Distrito Brasileiro no começo de 1945:

A casa de um pastor foi queimada com tudo dentro. Um dos líderes do Distrito, que atuou 29 anos como pastor e 20 como membro do Conselho Diretor, foi atacado por lepra e internado em um leprosário. Enquanto a Convenção Distrital estava reunida, em 1945, chegou um telegrama. Ele informava que a esposa do pastor A. H. Becker tinha sido picada por uma cobra e tinha falecido antes que ele, que estava participando da convenção, chegasse a casa. Um dos professores do Seminário, que havia atuado por 38 anos, tinha desenvolvido câncer de pele. Outro pastor teve colapso físico e teve de pedir demissão. Um dos primeiros formandos do Seminário Concórdia faleceu. Dois pastores pediram demissão (REHFELDT, 2003, p. 157).

Conforme Müller (1978), o desaprendizado da língua alemã foi uma perda irreversível. Durante a Segunda Guerra Mundial esse quadro acentuou-se. Só depois dela, aos poucos, a vida na colônia voltaria a se aproximar do ritmo antigo. O término da Guerra, a restauração da democracia no Brasil e o conseqüente banimento da proibição do uso da língua alemã, animaram os pastores e leigos. Os membros leigos tinham sofrido mais do que os pastores por causa das perseguições durante a Guerra. Alguns até mesmo morreram na prisão:

A nova Constituição Brasileira, promulgada em 1946, reiterou os princípios básicos de total liberdade religiosa que havia marcado as constituições republicanas anteriores. O *Kirchenblatt* voltou a circular em 1º de janeiro de 1947, após mais de cinco anos de interrupção. Em pouco tempo, passou a ter mais assinantes do que qualquer outro periódico do Distrito Brasileiro, por causa do seu excelente quadro de editores (REHFELDT, 2003, p. 158).

Conforme Rehfeldt (2003), o período de 1945 a 1950 pode ser sintetizado como sendo um retorno às condições normais e crescimento interno e externo sem problemas, após sérias perturbações e adversidades. Politicamente, o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra foi

um dos períodos mais tranquilos na história brasileira. Depois da guerra, as escolas paroquiais floresceram novamente. “O número de alunos matriculados que era de 4106 em 1945, aumentou para 5990 em 1950, quando o total de escolas era de 128. A fim de aprimorar a qualidade de ensino das escolas, foi nomeado um Conselheiro de Escolas do Distrito” (REHFELDT, 2003, p. 160).

Ainda de acordo com Rehfeltdt (2003), quando os pastores Evers e Kunstmann restabeleceram comunhão de púlpito e altar como o Sínodo de Missouri, por ocasião da Convenção Distrital de 1945, a escola de Ensino Médio da Congregação Cristo – Ginásio Concórdia, criado em 1944, se tornou a primeira escola deste nível do Sínodo de Missouri no Brasil, oficialmente reconhecida pelo governo. De 1945 a 1950, o total de matrículas da escola, nos diferentes níveis, variou entre 600 e 800 alunos. A Convenção Distrital de 1948 resolveu que o Distrito deveria participar ativamente da administração do Ginásio Concórdia. Foram feitos planos para construir um internato a fim de permitir que alunos de outras cidades pudessem estudar em uma escola de Ensino Médio luterana. Os primeiros alunos residentes foram aceitos em 1950. Assim, o Distrito Brasileiro teve uma escola de Ensino Médio, além da escola preparatória do Seminário Concórdia. Durante o período de 1945 a 1950, o Seminário Concórdia teve a mesma importância vital de sempre para o trabalho missionário do Sínodo Brasileiro:

Várias mudanças feitas durante esse período aumentaram a sua eficiência: construções foram feitas, o currículo foi ampliado, o número de professores aumentou. [...] Até 1946, novas turmas eram aceitas a cada dois anos. A partir de 1947, novos alunos passaram a ser aceitos anualmente. Isso fez com que o número de alunos aumentasse consideravelmente nos anos seguintes: 31 novos alunos foram admitidos em 1947; 36 em 1948; 29 em 1949; 26 em 1950. Em 1947, o número de alunos era de 82, passando para 116 em 1950. A solicitação para aumentar o currículo em um ano, a fim de ter quatro anos de Curso Ginasial, três anos de Curso Colegial, três anos de Curso Teológico e um ano de estágio foi concedida, embora o terceiro ano de faculdade não tivesse sido iniciado até 1950 (REHFELDT, 2003, p. 161-162).

Rehfeltdt (2003) acrescenta que, de 1945 a 1948, 8 pastores norte-americanos retornaram aos Estados Unidos e nenhum veio ao Brasil. Em alguns casos, paróquias que ficaram sem pastor tiveram de se juntar a fim de obter atendimento pastoral. Existiam 15 vacâncias em 1948. O fato de que um pastor tinha de atender a oito ou mais congregações e pontos de pregação era uma regra, e não uma exceção:

Até essa época, os pastores usavam como meio de transporte quase que unicamente os cavalos. A fim de melhorar a eficiência do trabalho e poupar a saúde dos pastores, motocicletas e jipes foram fornecidos pelo Departamento de Missão, através de um Fundo de Motorização. Em 1948, foram compradas as primeiras quatro

motocicletas. Em 1950, 10 pastores tinham jipes ou automóveis e 14 utilizavam motocicletas. Mas 58 pastores ainda não tinham meio de transporte motorizado (REHFELDT, 2003, p. 164).

Desde o seu início, em 1937, até 1947, a Hora Luterana em língua portuguesa era transmitida de Porto Alegre e do Rio de Janeiro. “Com o apoio financeiro da Liga dos Leigos Luteranos dos Estados Unidos, ela começou a ser transmitida a partir de 10 emissoras de rádio. Em 1948, o programa já era transmitido a partir de 15 emissoras de rádio, cobrindo boa parte do Brasil” (REHFELDT, 2003, p. 164). Destaca-se ainda que, durante o período de 1945 a 1950:

O periódico oficial da Igreja em língua portuguesa, o Mensageiro Luterano, foi publicado mensalmente. A revista teológica Igreja Luterana foi publicada regularmente. Os periódicos para crianças e jovens também tinham edições mensais. O anuário Lar Cristão, que tinha sido publicado pela primeira vez em 1938, saiu todos os anos. Surgiram também novas produções importantes como os folhetos de escola dominical e a tradução do Sumário da Doutrina Cristã (REHFELDT, 2003, p. 166).

Quando o alemão pode ser usado novamente, parte do trabalho voltou a ser feito nessa língua. O português, todavia, continuou a ser usado na maioria dos cultos. “Os 8 anos de supressão do uso do alemão fez com que a nova geração esquecesse boa parte da língua que conhecia e usasse exclusivamente o português. Em 1950, o português era usado em 16 paróquias e o alemão em uma. Nas outras 71 paróquias, os dois idiomas eram utilizados” (REHFELDT, 2003, p. 166). Após a Guerra, amigos da missão brasileira dos Estados Unidos enviaram quase uma tonelada de livros teológicos usados, a fim de recompor as bibliotecas pastorais que tinham sido destruídas por amotinadores durante a Guerra. Diversas congregações construíram templos, com recursos próprios, nos 5 anos depois da Guerra. Mas o maior problema para um trabalho mais eficaz continuou sendo a falta de pastores. “Não houve reposição dos pastores norte-americanos que voltaram ao seu país. Em 1950, a falta de pastores era tão crítica como sempre havia sido antes. Em dezembro de 1949, havia 8 formandos em Teologia para 41 chamados pastorais” (REHFELDT, 2003, p. 167).

Em 1945, “havia 95 pastores do Sínodo de Missouri trabalhando no Brasil. Eles atendiam a 440 congregações e pontos de pregação. O total de membros era de 49961 batizados e 28012 comungantes. Em 1950, 88 pastores atendiam a 539 congregações e pontos de pregação, num total de 65280 membros batizados e 36832 comungantes” (REHFELDT, 2003, p. 168). O aumento de 15000 membros em cinco anos foi a progressão mais rápida verificada no primeiro meio século da história do Sínodo Evangélico Luterano do Brasil. Em 1950, o Distrito Brasileiro era o maior distrito do Sínodo de Missouri fora dos Estados

Unidos. Estava tendo oportunidades missionárias, que eram perdidas pela falta de missionários. Estava em processo de se tornar uma Igreja nacional, porém o dia em que seria totalmente autogovernada e financeiramente independente ainda não estava perto. Contudo, os elementos necessários para isso já estavam presentes: um ministério brasileiro e líderes brasileiros (REHFELDT, 2003).

3.11 A RELAÇÃO ENTRE O SÍNODO EVANGÉLICO LUTERANO DO BRASIL E O SÍNODO RIO-GRANDENSE

A vinda do Sínodo de Missouri prejudicou o objetivo do Sínodo Rio-Grandense, conforme Steyer (1999), pois impediu a formação de um único sínodo evangélico alemão sul-rio-grandense. O Sínodo Rio-Grandense, vendo-se alijado na sua posição hegemônica, tentou impedir a presença e expansão do Sínodo de Missouri entre os imigrantes alemães. O Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, por sua vez, vendo-se cerceado na sua liberdade pastoral, rebateu os ataques e críticas e passou a construir seu crescimento na pregação apologética contra o Sínodo Rio-Grandense. O objetivo era “além de arrebanhar luteranos dispersos, libertar as famílias alemãs evangélicas da influência pastoral de um sínodo sem definição confessional e de cunho unionista. O resultado deste mútuo confronto se constitui numa das mais tristes e chocantes páginas da história eclesiástica do RS” (STEYER, 1999, p. 127).

O Sínodo Rio-Grandense alegava que o Sínodo de Missouri se intrometeu em seara alheia, uma vez que ele já estava trabalhando no Rio Grande do Sul desde 1886 e se achava empenhado em servir pastoralmente a população evangélica alemã, não havendo, assim, necessidade de mais um sínodo evangélico se instalar entre o mesmo elemento étnico. Uma duplicação apenas prejudicaria a paz e harmonia nas colônias alemãs (STEYER, 1999, p. 127).

Assim no decorrer dos anos, conforme Steyer (1999, p. 131), “formaram-se cerca de 30 comunidades livres (*Freigemeinden*), atendidas por pseudopastores. Devido a esta falta de pastores formados, a repercussão da vinda do Sínodo de Missouri foi tão grande e promissora que até parecia que toda a região Sul iria aderir aos missourianos”. No entanto, a rápida expansão inicial, que fizera prever uma crescente conquista de mais famílias (comunidades), ao ponto de se temer pela falta de pastores disponíveis, não aconteceu. O Sínodo de Missouri havia entrado numa região (São Lourenço e Pelotas) de domínio dos pseudopastores e desmascarara a vida imoral de muitos:

Acenava com pastores formados, capazes, bíblicos e, além disso, ainda prometia auxílio financeiro às comunidades carentes. Em vista disso, havia um bom número de comunidades livres dispostas a solicitar pastores do Sínodo de Missouri. E, se isto realmente acontecesse, seria um golpe mortal para o grande rol de pseudopastores. Ameaçados assim no seu fácil ganha-pão e não sendo aptos para outra atividade, a reação por parte dos pseudopastores não se fez tardar. Uniram-se em defesa dos seus interesses pessoais e promoveram nas colônias uma ampla campanha difamatória contra os pastores americanos ou missourianos. Apelaram ao sentido étnico. Espalharam o boato de que quem se filiasse ao Sínodo de Missouri renegava com isso sua origem alemã e pátria-mãe (STEYER, 1999, p. 132).

A oposição ao trabalho do Sínodo de Missouri também tornou a vida dos pastores bastante amarga. Na Alemanha, certos periódicos equiparavam os pastores do Sínodo de Missouri com Jesuítas. Em outros foi dito que o trabalho do Sínodo de Missouri era um resultado da Doutrina de Monroe, tendo objetivos industriais e políticos. A oposição da Igreja Católica foi menor do que poderia ser esperada em um país predominantemente católico. A Igreja de Roma dirigiu seus ataques especialmente contra Presbiterianos, Batistas, Metodistas e Episcopais. Em determinados momentos, tentou confrontar escolas luteranas, construindo ao lado escolas católicas (REHFELDT, 2003).

Nos primeiros anos de missão, alguns adversários temiam perder o seu prestígio em suas paróquias. Dessa forma:

Afirmavam que os americanos não tinham direito de servir os cristãos evangélicos alemães. Acusaram os pastores missionários de agentes americanos, que pretendiam neutralizar a influência da pátria além-mar (Alemanha) sobre os imigrantes alemães e seus descendentes. Enquanto que os pastores luteranos propagavam o cristianismo pela pregação do evangelho, os outros, sem confissão definida, pregavam antes de tudo o germanismo (WARTH, 1979, p. 149).

O Sínodo de Missouri também enfrentou as forças opositoras de parte da imprensa teuta, que acusou a presença do Sínodo de Missouri (EUA) junto às colônias alemãs do Rio Grande do Sul como “ação política do imperialismo ianque. O Sínodo Rio-Grandense representava um sínodo vinculado à Alemanha; já o Sínodo de Missouri, aos Estados Unidos. Então para as comunidades livres prevaleceu o patriotismo germânico, o amor à pátria-mãe” (STEYER, 1999, p. 133). Para o Sínodo Rio-Grandense, o objetivo era conter, a qualquer custo, o avanço do Sínodo de Missouri, e isto significava ocupar todos os espaços. Também pequenas comunidades, formadas por poucas famílias, deviam ser atendidas, mesmo se isso representasse um alto investimento financeiro, uma vez que os missourianos faziam o mesmo.

Registra-se que era costume os membros das congregações ajudarem com gêneros alimentícios a família pastoral, o que indiretamente aumentava a contribuição da congregação

para o orçamento paroquial. Por outro, as congregações carentes entravam com um pedido de auxílio financeiro junto ao Sínodo:

Nem sempre os produtos coloniais tinham preços justos. Era comum, as famílias ficarem sem dinheiro durante meses. Em tais situações, o Sínodo ajudava a cobrir os honorários do pastor e do professor. Ou seja, completava o faltante aos \$400.00 dólares, que era o ordenado anual do pastor do Distrito Brasileiro. A orientação geral do Sínodo era trabalhar para que cada congregação se tornasse progressivamente independente financeiramente. A subvenção para cobrir os honorários pastorais era a fundo perdido, as demais verbas destinadas para a aquisição de propriedade, construção de capelas, igrejas, escolas e casas (pastor e professor), eram empréstimos, apenas sem juros, para devolução parcelada (STEYER, 1999, p. 139).

Na Convenção Geral do Sínodo de Missouri em Detroit, Michigan (EUA), ano de 1905, o pastor Lochner apresentou seu relatório de visitação às congregações evangélicas luteranas no Rio Grande do Sul. O Quadro 04 apresenta os dados financeiros que se referem ao total arrecadado pelas próprias congregações e a quantia da subvenção sinodal:

Quadro 04 - Dados financeiros das congregações luteranas no RS

Local da Congregação	Ano de fundação	Nº de famílias	Nº de alunos	Contribuição da congregação (dólares)	Subvenção sinodal (dólares)
São Pedro	1900	19	30	\$75.00	\$325.00
Santa Eulália	1901	24	33	\$200.00	\$200.00
Santa Coleta	1901	16	31	\$75.00	\$325.00
Bom Jesus II	1901	37	26	\$215.00	\$275.00
Morro Redondo	1903	06	40	-	\$400.00
Estância Velha	1904	120	40	\$400.00	-
Jaguari	1902	56	36	\$275.00	\$125.00
Toropi	1902	44	37	\$175.00	\$225.00
Cerro Branco	1902	81	18	\$200.00	\$200.00
Alto Jacuí	1903	71	-	\$125.00	\$275.00
Total		474	291	\$1650.00	\$2350.00

Fonte: STEYER, 1999, p. 137-138.

Ainda conforme Steyer (1999, p. 138), “recebiam também subvenção sinodal as seguintes congregações, cuja quantia Lochner não cita no seu relatório: São Leopoldo, Porto Alegre, Rincão dos Vallos e Rincão São Pedro”. Todas as congregações servidas pelos pastores da *Deutsche Evangelisch-Lutherische Synode von Missouri, Ohio und anderen Staaten* eram estimuladas a uma contribuição própria:

A única congregação (com apenas seis famílias) que recebia subvenção integral de \$400.00 dólares era Morro Redondo, pois esta congregação havia feito um empréstimo junto à Caixa de Auxílio Mútuo para a Construção de Igrejas e Escolas do Sínodo de Missouri para a aquisição de uma propriedade e construção de capela. Estava assim empenhada tanto na construção da capela como na devolução do empréstimo. Em vista disto, e principalmente devido à escola (40 alunos), o Sínodo

assumiu temporariamente os honorários pastorais. A congregação, com a ajuda do empréstimo (sem juros) por parte do Sínodo, saldou sua dívida e na propriedade adquirida terminou a construção de sua capela (STEYER, 1999, p. 138).

Segundo Refehldt (2003), vários fatores contribuíram para que o problema financeiro prejudicasse o trabalho do Sínodo de Missouri no Brasil: o alto custo de vida no Brasil, a instabilidade da moeda brasileira, a pobreza da maioria dos imigrantes e seus descendentes no Brasil, alguns dos quais até mesmo padecendo fome, a falta de educação na mordomia cristã e indiferença espiritual, o débito quase que constante na tesouraria para a Missão no Brasil, nos Estados Unidos, e o orçamento bastante limitado do Departamento de Missão.

Ressalta-se que ambos os Sínodos (Rio-Grandense e Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri) precisavam e dependiam de verbas do exterior. “O Sínodo Rio-Grandense da Alemanha e o Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri dos Estados Unidos. Havia uma realidade comum: a carência econômica da maioria dos membros (famílias) de ambos os Sínodos” (STEYER, 1999, p. 141). Assim, os dois Sínodos sofreram indevidas calúnias. O Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, “através do boato de ter à disposição um milhão de dólares para aliciar famílias e assim, implantar o luteranismo confessional. E o Sínodo Rio-Grandense, pela acusação por parte de segmentos da Alemanha, de que os pastores no Rio Grande do Sul estariam nadando em dinheiro” (STEYER, 1999, p. 141).

Ainda de acordo com Steyer (1999), se o Sínodo Rio-Grandense optou por uma confessionalidade livre, o Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri era de uma posição oposta, isto é, de estrita confessionalidade. Pelos seus Estatutos obrigava a todas as comunidades e pastores a uma mesma identidade doutrinária. Ao passo que o Sínodo Rio-Grandense colocou praticamente como única cláusula restritiva para a aceitação de uma comunidade em seu Sínodo a exigência de o respectivo pastor ser ordenado, ou que a comunidade se comprometesse em solicitar um pastor com esta titulação. “A falta de uma base confessional clara levou o pastor Mahler, já no primeiro número do *Kirchenblatt*, a tachar o Sínodo Rio-Grandense de *Mischmaschkirche* (uma igreja de salada mista)” (STEYER, 1999, p. 143).

Desde o início, a vinda do Sínodo de Missouri foi contestada por ser de procedência dos Estados Unidos e não da Alemanha, apesar de se declarar abertamente um sínodo alemão, os opositores aproveitaram a questão da procedência para alarmar e confundir a colônia alemã. Logo se procurou confundir “a presença do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul com a doutrina Monroe americana. Assim, era preciso combater os intrusos, os espíões, os

agentes do imperialismo ianque, uma vez que os pastores do Sínodo de Missouri, na verdade, estariam a serviço do governo norte-americano” (STEYER, 1999, p. 144).

O Sínodo de Missouri era acusado de ativista político, razão pela qual a Igreja Evangélica da Prússia era solicitada a enviar maiores recursos para combater os missourianos no Rio Grande do Sul. No entanto, “o pastor Mahler rechaçava qualquer insinuação de atividades políticas por parte dos pastores do Sínodo de Missouri e ressaltava que o único objetivo da vinda ao Rio Grande do Sul era a implantação do luteranismo confessional, conforme escrevia no *Kirchenblatt*” (STEYER, 1999, p. 147).

Observa-se que houve uma transferência das questões teológicas, especialmente europeias, para o cenário das colônias alemãs no Rio Grande do Sul:

O Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri via, no Sínodo Rio-Grandense, a própria encarnação da Igreja Evangélica da Prússia, de cunho unido, pois muitas comunidades estavam filiadas a esta Igreja territorial. E o Sínodo Rio-Grandense, por sua vez, via no Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri uma presença estrangeira intrusa e desnecessária, pois desde 1886 vinha servindo pastoralmente os imigrantes alemães evangélicos. Estava, assim, armado o cenário que conturbou o meio evangélico alemão sul-brasileiro por várias décadas (STEYER, 1999, p. 147).

O Sínodo de Missouri, porém, justificava sua vinda pela existência de luteranos entre os imigrantes alemães e que estavam sendo absorvidos por um sínodo não luterano. Sabendo da existência de milhares de famílias alemãs no Rio Grande do Sul, sentiu-se no dever de também a eles enviar pastores, ainda mais havendo um pedido expresso. Enquanto nos Estados Unidos os pastores itinerantes à procura de luteranos dispersos eram recebidos de braços abertos, aqui, no Rio Grande do Sul, os longos anos de abandono espiritual apagaram as convicções confessionais e induziram a um indiferentismo e, por falta de opção, a um unionismo. A religião dos pais era em muitos casos mera tradição, sem convicção pessoal (STEYER, 1999). Assim, “a oposição começou a decrescer no período de 1904 a 1914, especialmente por parte do Sínodo Rio-Grandense, visto que em 1909, no sul do Brasil, havia cerca de 40000 alemães que já há 40 anos não tinham atendimento espiritual de pastores ou professores de fato” (REHFELDT, 2003, p. 70).

Como no Brasil ainda havia analfabetismo, também isso se refletiu prejudicialmente no trabalho da igreja, pois, especialmente nas zonas rurais afastadas dos grandes centros, certo número de pessoas que, não sabendo ler e escrever, não podiam ler a Bíblia, nem livros e revistas da igreja:

Ainda que em matéria de educação escolar o governo tivesse grandes realizações, o interior ainda se ressentia da falta de escolas e professores em número suficiente. Acontecia também que alunos não chegavam a terminar o curso primário, deixando

assim de se aperfeiçoar no conhecimento da língua do país. Havia zonas de colonização onde tanto adultos como crianças ainda falavam o dialeto pomerano ou o da Rhenânia, de maneira que os confirmados não entendiam nem a língua nacional nem o alemão, e por isso se tornava difícil prepará-los devidamente para a confirmação. O uso de duas línguas também foi um problema, pois as pessoas mais idosas aprenderam o seu catecismo em alemão, enquanto que os jovens e crianças já receberam sua instrução religiosa em português. Por isso, os pastores se viam obrigados a dar o culto em dois idiomas, o que prolongava bastante as celebrações (WARTH, 1979, p. 153-154).

Como o Sínodo de Missouri viera com o objetivo de arrebanhar imigrantes alemães luteranos dispersos, sem atendimento pastoral, e estes em parte haviam sido absorvidos pelo Sínodo Rio-Grandense, voltou-se então para as comunidades livres na região sul do Estado:

Neste empenho de ganhar as comunidades livres, as calúnias e difamações levantadas contra os pastores americanos do Sínodo de Missouri impediram uma maior expansão no sul do Estado. Finalmente a terceira alternativa, o trabalho pastoral junto aos novos imigrantes chegados ao Rio Grande do Sul, principalmente nas assim chamadas novas colônias foi a de maior sucesso e garantiu plena expansão ao Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, hoje Igreja Evangélica Luterana do Brasil (STEYER, 1999, p. 148).

Estas novas colônias, na região noroeste do Rio Grande do Sul, recebiam as novas levadas de imigrantes e constituíam um território neutro para ambos os sínodos. Estabeleceu-se uma verdadeira corrida ao ouro na disputa espiritual destes novos imigrantes:

Agora não se podia alegar nenhuma intromissão em seara alheia. O importante era chegar primeiro, fundar uma congregação e escola. Assim, enquanto entravam as levadas de imigrantes alemães, os dois sínodos avançavam paralelamente, na maioria das vezes duplicando esforços físicos e econômicos. Também nesta fase a rivalidade sinodal ficou registrada, pois em inúmeras colônias e vilas ou sedes municipais, estabeleceram-se duas congregações: uma do Sínodo Rio-Grandense e outra do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri (STEYER, 1999, p. 149).

Por outro, a presença do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul, um sínodo evangélico, alemão, com pastores de boa formação teológica e pedagógica, com recursos financeiros disponíveis, representava doravante uma opção às comunidades ou grupos de famílias dentro das comunidades, insatisfeitas com o atendimento do Sínodo Rio-Grandense. Da mesma forma comunidades ou famílias insatisfeitas com a praxe luterana optaram pelo Sínodo Rio-Grandense. “Neste processo de acomodação e de troca-troca nem sempre houve a devida honestidade e sinceridade. Houve décadas de rivalidade e sérias acusações mútuas. As revistas *Kirchenblatt* (do Sínodo de Missouri) e *Sonntagsblatt* (do Sínodo Rio-Grandense) passaram a servir de palco bélico entre os dois Sínodos” (STEYER, 1999, p. 149).

Para Buss (2005), ocorreu um choque entre dois conceitos de Igreja. Missouri não veio promover a germanidade, nem cultivar laços com a antiga pátria dos imigrantes. Seu interesse maior, desde a fundação do Sínodo, em 1847, era a preservação e promoção da confessionalidade luterana. O Sínodo Rio-Grandense, por sua vez, encarou a vinda de Missouri como uma invasão de seu território, mesmo que o Sínodo Rio-Grandense não havia ainda estendido sua atuação a todas as regiões do estado.

Assim, as rivalidades entre os dois Sínodos eram marcadas por acusações mútuas, como por exemplo, o Sínodo de Missouri apontava a confessionalidade livre por parte do Sínodo Rio-Grandense, enquanto este acusava os missourianos de espiões do governo norte-americano. Nem a alteração dos Estatutos, por parte do Sínodo Rio-Grandense, reverteu o relacionamento inamistoso. A acusação central do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri ao Sínodo Rio-Grandense era de que este não tinha uma posição confessional clara e precisa, ou segundo a crítica de Mahler, era uma igreja de salada mista. “Esta acusação, a partir de 1922, perdeu seu sentido, pois graças ao empenho de Hermann Dohms, houve um novo posicionamento doutrinário (teológico) do Sínodo Rio-Grandense, que passou a ser um sínodo confessional” (STEYER, 1999, p. 149). O Sínodo Rio-Grandense, a partir de 1922, “confessasse, com base na Sagrada Escritura, aos símbolos da Reforma de Martim Lutero, especialmente à Confissão de Augsburgo e ao Catecismo Menor de Lutero. Liga-se na ordem de culto, doutrina e disciplina à Igreja Evangélica da Alemanha” (STEYER, 1999, p. 150).

No entanto, de todo este passado polêmico, houve resultados positivos a favor do imigrante alemão evangélico e de seu descendente teuto-brasileiro:

- 1) O envio de pastores e professores pelo Sínodo de Missouri aos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul compeliu o Sínodo Rio-Grandense a uma imediata contra ofensiva, exigindo uma maior dinâmica administrativa, especialmente no suprimento de comunidades vacantes. Ao mesmo tempo, a presença do Sínodo Rio-Grandense, já enraizada nas colônias alemãs, exigiu dos pastores do Sínodo de Missouri, uma maior competência, para assim ganhar espaço através de um trabalho diferenciado.
- 2) A vinda do Sínodo de Missouri ao Rio Grande do Sul, a partir de 1900, veio favorecer os imigrantes alemães, pois fez com que duas fontes diversas, Alemanha e Estados Unidos, fossem canalizando recursos, tanto humanos (pastores e professores), culturais (literatura cristã e didática), como financeiros (construção de igrejas, casas pastorais, escolas, asilos, hospitais, orfanatos).
- 3) A ênfase dada à escola paroquial (comunitária), por ambos os sínodos, contribuiu para a efetiva alfabetização dos filhos dos imigrantes alemães.
- 4) O fato de o Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri se caracterizar por uma pregação bíblica e manter em suas congregações uma rígida disciplina eclesiástica contribuíram para que, ambos os sínodos, empenhassem-se a construir uma sociedade cristã operosa, fruto da rede de escolas paroquiais de ambos os sínodos.
- 5) O constante intercâmbio com as respectivas igrejas-mães (Alemanha e Estados Unidos) realizado por ambos os Sínodos, como a vinda de pastores e professores ao Rio Grande do Sul, a ida de filhos de imigrantes para fins de estudo, tanto na

Alemanha como Estados Unidos, o recebimento de literatura (jornais, revistas, livros), além de manter o elo cultural, contribuíram para a formação de líderes sinodais nacionais, que mais tarde iriam dirigir os respectivos Sínodos.

6) A própria alteração dos Estatutos em 1922 pelo Sínodo Rio-Grandense, assumindo a confessionalidade luterana, segundo o dizer do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, teria sido fruto da constante crítica da falta de uma base confessional clara.

7) Ambos os Sínodos tinham, na época, em comum a língua alemã, tanto para as suas atividades cúlitas como para a edição de livros, como hinários, devocionários, anuários e revistas, contribuindo para a preservação da língua alemã entre os teuto-brasileiros sul-rio-grandenses até nossos dias (STEYER, 1999, p. 151-152).

Destaca-se que um aspecto positivo deste confronto, foram as escolas mantidas por ambos os Sínodos, uma contribuição decisiva para o desenvolvimento econômico e cultural do imigrante alemão, do seu descendente teuto-brasileiro e, assim, do próprio estado do Rio Grande do Sul.

Ressalta-se que no ano de 1922 houve uma corrente política no Brasil que pretendia eliminar as escolas particulares, o que, entretanto não se concretizou. Em 1938, novamente as escolas enfrentaram sérias dificuldades, causadas pelo programa de nacionalização adotado pelo governo. Foi proibido o ensino de qualquer língua estrangeira nas escolas primárias. As escolas luteranas não somente conseguiram sobreviver, mas foram aumentando gradativamente até o ano de 1957. “De 3668 alunos em 1938, a matrícula subiu para 7784 alunos em 1957. Dali em diante decresceu para 5557 em 1966. Em 1973 eram 8524 alunos. O número de escolas diminuiu de 130 para 96 em 1969” (WARTH, 1979, p. 197). Como o governo formou grande número de professores, construiu em toda parte grupos escolares. Nas cidades, vilas e escolas isoladas no interior, tornava-se cada vez mais difícil para as escolas paroquiais sobreviver e competir com as escolas públicas. Além disto, aponta-se que:

O governo também passou a oferecer subvenção para as escolas luteranas, pondo mesmo professores à disposição das escolas paroquiais. O governo deseja a instrução religiosa dos alunos nas escolas públicas, reservando para os representantes das diversas igrejas um espaço no horário em que podem ministrar o ensino religioso. Entretanto, nenhum aluno era obrigado a assistir às aulas de religião, se os pais assim o desejassem. Outra dificuldade para as escolas luteranas decorreu do fato de somente professores, portadores de diploma fornecido por escola normal oficializada, poderiam lecionar nas escolas primárias. Assim, os professores sem diploma reconhecido eram obrigados a acompanhar cursos de aperfeiçoamento para conseguirem um certificado de suficiência (WARTH, 1979, p. 197).

Passados os decênios, convivem hoje no Brasil duas Igrejas Luteranas. À Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, formada em 1968 da fusão do Sínodo Rio-Grandense, Caixa de Deus, Associação de Comunidades Evangélicas de Santa Catarina e Paraná e o Sínodo do Brasil Central, conhecida pela sigla IECLB, e o ex-Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, que a partir de 1953 passou a se denominar Igreja Evangélica

Luterana do Brasil, também conhecido pela sigla IELB (STEYER, 1999). Conforme Knob e Knob (1998, p. 203), a orientação geral das duas igrejas continua diferente: “A IELB mais fechada ao ecumenismo e mais preocupada com a confessionalidade. [...] Por outro lado, a IECLB é mais ecumênica. Tem uma orientação mais liberal, com movimentos de várias características diferentes, atuando dentro dela”. Mesmo que as rivalidades entre as duas Igrejas tenham diminuído com o passar dos anos, ambas se respeitam, porém, não compartilham celebrações ecumênicas.

Ainda de acordo com Steyer (1999), o Brasil abriga o maior número de luteranos de todo o hemisfério sul. E o Rio Grande do Sul é o mais luterano dos estados brasileiros. São Leopoldo, berço da imigração alemã, por sua vez, hospeda as duas maiores faculdades teológicas luteranas da América Latina. A Escola Superior de Teologia (da IECLB), a Faculdade de Teologia do Seminário Concórdia (da IELB) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), esta católica, são frutos diretos da imigração alemã no Rio Grande do Sul.

O próximo capítulo se dedica ao estudo do contexto escolar teuto-brasileiro, dando-se uma atenção especial às escolas paroquiais.

4 O CONTEXTO ESCOLAR TEUTO-BRASILEIRO

O presente capítulo apresenta o contexto das escolas teuto-brasileiras em nosso estado, desde a chegada dos imigrantes alemães ao Rio Grande do Sul, em 1824, até o final da primeira metade do século XX. Fundamenta-se em estudos realizados por diferentes pesquisadores, como Arthur Blásio Rambo (1994; 1996), Jean Roche (1969), Lúcio Kreutz (1991; 1994), Marli Dockhorn Lemke (2001), Patrícia Weiduschadt (2007; 2012), Paulo Buss (2005; 2006), entre outros. Kreutz, Rambo e Roche são referências na literatura sobre as escolas teuto-brasileiras, enquanto que Buss, Lemke e Weiduschadt trazem importantes contribuições sobre as escolas paroquiais luteranas.

A imigração alemã no Brasil trouxe realidades culturais, sociais e linguísticas diversas. Portadores de suas culturas, os imigrantes alemães transportaram para além da língua, ideias, esperanças, hábitos e concepções educativas, que enriqueceram com hibridações o nosso país. De acordo com Rambo (1994), nesse processo de inserção dos imigrantes, a educação desempenhou papel primordial, considerando que esta questão sempre se configurou como fator decisivo para os imigrantes desde a fase inicial da colonização alemã no Brasil. Uma das primeiras coisas que os alemães imigrantes faziam ao se instalarem num lugar, era construir uma igreja e uma escola. "Quem mexesse nela, intrometia-se no próprio santuário no qual se guardavam e se perpetuavam os valores culturais cultivados durante séculos" (RAMBO, 1994, p. 07).

Para os imigrantes alemães a educação se constituía no pré-requisito para uma autêntica religiosidade, para garantir o gerenciamento adequado dos negócios da família e da propriedade, para preservar a língua e a herança cultural, para transformar os imigrantes em cidadãos plenamente conscientes e assumidos:

Cada comunidade de alguma expressão mantinha sua própria escola e construía o prédio com seus recursos, assim se estabelecendo a escola comunitária. Os próprios moradores zelavam pelo funcionamento e manutenção da mesma, e a comunidade credenciava o professor, garantindo-lhe o necessário para a sua manutenção e de sua família. O Poder Público não entrava com um centavo. Os resultados foram francamente positivos. No final da década de 1930, quando este modelo de escola e educação foi bruscamente encerrado pela Campanha de Nacionalização, funcionavam no Rio Grande do Sul 1140 destas escolas. Nas comunidades por elas servidas, o analfabetismo estava praticamente erradicado, quando no restante do País ultrapassava os 80% (RAMBO, 1994, p. 06).

4.1 AS ORIGENS DA QUESTÃO ESCOLAR ENTRE OS TEUTO-BRASILEIROS

Nos estados alemães, até meados do século XVIII predominou o motivo religioso na educação. Apenas nas regiões onde Igreja e Estado estavam unidos, e onde a Igreja desejava realizar algum plano de educação, é que o Estado tinha condições para desenvolver o sistema de escolas públicas. “O ensino religioso ocupava o lugar central em todas as escolas protestantes e católicas até o final do século XVIII, e seu objetivo era formar bons cristãos” (KREUTZ, 1994, p. 15).

Na segunda metade do século XVIII, registram-se os Regulamentos Escolares de Frederico o Grande, em 1763, nos quais se “tornava obrigatória a frequência escolar, estipulava-se adequada preparação e remuneração dos professores, a organização de livros didáticos, o aperfeiçoamento de métodos e a instauração da inspeção escolar” (KREUTZ, 1994, p. 15). Sob estes Regulamentos Escolares se proclamou, pela primeira vez, a concepção de que a prosperidade econômica, a força política e o bem-estar material e social do povo se alicerçavam na educação.

O impulso mais expressivo da concepção de educação, como condição para a formação da cidadania, ocorreu no início do século XIX. “Fichte e Pestalozzi enfatizaram a ideia de que as reformas sociais e políticas deveriam surgir pela educação. Educação para todos seria a condição básica para regenerar a sociedade e assegurar, a todas as crianças, o desenvolvimento moral e intelectual” (KREUTZ, 1994, p. 16).

Assim, sobre a questão escolar na Alemanha, nos séculos XVIII e XIX, destaca-se que:

Os imigrantes teutos provieram de regiões alemãs nas quais ocorrera a primeira grande mobilização em favor da escola para todos como condição para o exercício da cidadania. Os primeiros imigrantes vieram imbuídos desta mentalidade quanto à importância e função da escola. A partir de 1850, a Igreja Católica promoveu, nos estados alemães, uma rearticulação da escola em função do objetivo religioso. É neste contexto que Bismarck expulsou os jesuítas da Alemanha e que um significativo número dos mesmos veio à Província de São Pedro iniciando, aí, a dinamização de um conjunto de organizações comunitárias entre teuto-brasileiros católicos no Rio Grande do Sul, em que tinha significado especial à promoção da escola. A partir deste momento, a escola teuto-brasileira católica, que havia se caracterizado como comunitária, passou a ter coordenação e dinamização especial da Igreja Católica, via padres jesuítas e outras ordens e congregações religiosas, que a perceberam como uma instância prioritária na pastoral católica. Portanto, foi se caracterizando cada vez mais como escola paroquial. Quando o Estado começou a assumir a difusão da escola pública e gratuita para todos, as Igrejas, Católica e Evangélica, fizeram intensa campanha em favor da escola confessional, entendendo que na escola pública se favorecia a difusão do liberalismo ateu. Tanto para a Igreja Católica, quanto para a Evangélica, no Rio Grande do Sul, a escola comunitária e

confessional seria um espaço favorável para defesa da religiosidade e do *Deutschtum* (KREUTZ, 1994, p. 17).

Ressalta-se que a época inicial da imigração teuta, no Rio Grande do Sul, coincidiu com “a maré alta da implantação generalizada da escola elementar na Prússia, a renovação de métodos, a formação de professores e de escolas normais e a formação da mística em torno da educação como meio de reconstrução nacional” (KREUTZ, 1994, p. 18). Os imigrantes teuto-brasileiros, instalando-se nas matas do Rio Grande do Sul, “acharam a instrução elementar indispensável, lutaram pela construção das escolas, pela infraestrutura (roça e moradia) para o professor, além de assumirem o pagamento de uma anuidade” (KREUTZ, 1994, p. 18).

4.2 A SITUAÇÃO ESCOLAR NO INÍCIO DA COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO RS

A cultura e a educação são dois fenômenos essencialmente sociais: “apesar do choque psicológico que os colonos sofreram quando de sua instalação no Rio Grande do Sul, tiveram imediatamente o cuidado de assegurar o ensino e a educação de seus filhos e de transmitirem seu próprio patrimônio” (ROCHE, 1969, p. 664).

A organização físico-social e associativista serviram como base para a organização escolar. Alguns países europeus vinham adotando a organização de núcleos agrários com variedades de disposição, sempre sob o princípio de que para um determinado número de colonos se dispusesse de um centro (vila) com a infraestrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso e escolar fundamentais:

As formas de disposição destes núcleos variavam. Uma das mais consagradas foi a de espinha de peixe, onde a um travessão central se ligavam transversalmente os lotes. Normalmente o travessão era planejado ao longo de um curso de água, e cada lote deveria ter acesso ao mesmo. Porém, o mais importante era o núcleo para o qual convergia todo o travessão. Ele deveria ter as condições básicas para a integração dos habitantes desta área, isto é, para o desenvolvimento comunitário (KREUTZ, 1994, p. 19).

O Governo Brasileiro, no Império, recorreu a estas experiências para definir a estrutura física das colônias e a demarcação dos lotes. Para a facilidade de integração dos imigrantes, o tipo de organização física das colônias já correspondia, em parte, à experiência dos mesmos como pequenos proprietários na Alemanha. Com o passar dos anos, foram feitas modificações para facilitar a vida comunitária de seus ocupantes. Superava-se, aos poucos, a

estrutura de travessão, pois os moradores dos dois extremos ficaram muito distanciados dos pontos de encontro como igreja, escola, casa comercial e clube:

Algumas nucleações de imigrantes no Estado, como as do Alto Uruguai, formadas no início do século XIX, já foram organizadas de forma a se evitar o distanciamento do ponto de convergência da vida em comum. Tomavam a forma de cruz em que as duas linhas centrais de cruzamento eram de 8 km, anexando-se ainda duas linhas laterais de apenas 4 km na ponta das duas linhas centrais. Situando-se a estrutura das organizações comunitárias (escola, igreja, comércio, salão de festas, cemitério) ao centro, era possível formar núcleos com 128 colônias de 25 hectares cada, sendo que os mais distantes teriam a percorrer 4 km, tido como distância viável para ser caminhada diariamente por crianças em idade escolar (KREUTZ, 1994, p. 19).

Ainda conforme Kreutz (1994), cada núcleo desses se denominava de picada, linha ou comunidade. Como o costume era de as famílias terem prole numerosa, uma comunidade de 100 a 130 famílias associadas, tinha as bases para ser considerado núcleo forte quanto à organização da escola, igreja, clube e associações. Os sócios da comunidade rural eram regularmente convocados, a cada ano, para serviços como a reforma e limpeza da capela, da escola e do cemitério, e para a conservação da estrada (travessão). “Faziam-se convocações especiais nos momentos ou finalidades mais específicas, como construção da igreja, escola, casa do professor, salão de festa ou para preparação de algum evento especial” (KREUTZ, 1994, p. 20).

Registra-se que havia um zelo especial, da parte dos imigrantes teutos, em criar condições físicas (proximidade) e sociais (número de pessoas) apropriadas para se estabelecerem as interações econômicas, sociais e culturais de uma comunidade rural. Havia também uma íntima conexão entre igreja e escola:

A vida em comum destes núcleos populacionais, a partir de uma base comum de produção e organização, girava fundamentalmente em torno da igreja e da escola. Esta interação motivou, ao passar dos anos, a diferente configuração do professor, de acordo com sua orientação religiosa. Assim, nas comunidades rurais, o professor paroquial, além da função de magistério, também assumiu funções de coordenação e de serviço nas comunidades. A formação de uma comunidade religiosa sempre vinha acompanhada da instalação de uma escola. Desde os primórdios da colonização, os imigrantes teutos zelavam pela instituição que se tornou característica de suas comunidades rurais: a escola comunitária ou paroquial. Foi uma instituição singular, com o mérito de suprir a ausência inicial das escolas públicas e criar uma situação totalmente original em sua área de abrangência: vastas regiões de população rural com grau quase zero de analfabetismo (KREUTZ, 1994, p. 21).

Essa ideia se confirma nas palavras de Altmann (1991, p. 26): “organizava-se a escola primeiro; a igreja vinha depois. Todos os imigrantes eram alfabetizados e não queria ver seus filhos crescerem analfabetos. Assim, a construção e a instalação da escola era a primeira

tarefa comunitária”. Para Dreher (1984), quando os primeiros imigrantes alemães chegaram ao Brasil, a partir de 1824, eles enfrentaram uma realidade de marginalidade:

Foram colocados em regiões pouco povoadas, de modo que o contato com o povo da terra era mínimo. Sua principal atividade era a agricultura e eles mesmos cultivavam sua terra. Como a mentalidade brasileira era de que o trabalho braçal era algo para escravos e indigno do homem branco, o fato de os imigrantes trabalharem na terra fez com que fossem considerados pessoas de segunda categoria. Também o fator religião contribuiu para a marginalização, já que uma grande parte dos alemães eram protestantes. Se para os alemães católicos pelo menos a religião significava um elo com o povo da terra, para os protestantes a marginalização era ainda maior: Eles estiveram social, política e eclesiasticamente isolados. Também em termos de educação os imigrantes alemães luteranos estavam sozinhos. O governo imperial não tinha como propiciar ensino, já que o próprio sistema escolar brasileiro era insuficiente e voltado para a classe dominante. Desse modo, restava aos próprios imigrantes a tarefa de providenciar escola para seus filhos, já que não queriam matriculá-los nas escolas católicas. Outro fator que determinou esta decisão foi a confissão luterana deste grupo (DREHER, 1984, p. 39-40).

Ainda conforme Dreher (2008), uma das preocupações dos imigrantes foi criar a escola, para que os filhos fossem alfabetizados, e não poucas vezes precedeu a construção da igreja, quando não a modesta escolinha abrigava também os ofícios religiosos. Assim, a iniciativa comunitária se antecipou à ação do Estado na maioria das localidades em solo gaúcho e, na ausência de profissionais formados, escolhia-se aquele tivesse melhor escolaridade entre os cidadãos da aldeia para a função docente. Normalmente, a aula era ministrada na língua materna do professor.

Assim, os começos foram muito modestos: “Aqui ainda não há escolas regulares, como na Alemanha, e as que existem ficam muito afastadas para que possamos mandar as crianças; por conseguinte, somos nós mesmos obrigados a instruí-las”, escrevia um colono de Dois Irmãos em 1832” (ROCHE, 1969, p. 664). Desse ensino doméstico nasceram as primeiras escolas:

Confiavam-se as crianças a uma pessoa idosa ou incapaz de cultivar a terra, um pouco mais adiantada que as outras em leitura, escrita e cálculo, encarregados de ensinar as primeiras noções. A escolaridade era curta, geralmente um ano, muitas vezes interrompida pelos trabalhos agrícolas. As crianças mais afastadas iam até à escola a pé ou a cavalo; as mais velhas traziam mesmo, a tiracolo, uma espingarda, da qual se serviam no caminho para abater a caça. Em Porto Alegre se imprimiu desde 1832, os primeiros alfabetos manuscritos. Os órgãos pangermanistas só mais tarde forneceram material às escolas teuto-brasileiras; por isso, houve lugar para a elaboração de livros de classe pelos mestres teuto-brasileiros e para a atividade de casas de edições didáticas, como a Rotermund, fundada em São Leopoldo no ano de 1877. Assim, logo surgiram duas características da escola teuto-brasileira: a autonomia em relação à Alemanha e ao Brasil e a organização interna ligada a comunidades religiosas (ROCHE, 1969, p. 665).

Mauro (2005) também destaca alguns fatores que contribuíram para a precariedade da organização das instituições escolares:

O número ainda não muito expressivo de imigrantes, as grandes distâncias entre os núcleos coloniais, a precariedade das estradas que tornava difícil o acesso a eles, as dificuldades iniciais do próprio processo de assentamento, bem como, a maior ou a menor importância que a escolarização podia assumir dentro dele, a ausência de lideranças religiosas legitimadas. Ressaltam-se, ainda, como causas para os modestos resultados do ensino: a ausência de professores qualificados, a frequência escolar irregular dos alunos, por necessidade de trabalhar na colônia, o desconhecimento de alguns pais da necessidade de frequência às aulas, aliados ao pesado encargo representado pelas taxas escolares (pagas em moeda corrente ou produtos), e ao cansaço físico causado pela distância a ser percorrida a pé ou a cavalo. As escolas existentes, além do número reduzido, concentravam-se nas regiões mais populosas e eram quase inexistentes nas regiões para onde se dirigira a maioria dos imigrantes (MAURO, 2005, p. 63).

Mesmo assim, para os imigrantes alemães, a escola não servia apenas de núcleo alfabetizador, mas representava o antídoto eficaz contra uma possível degenerescência cultural. Surgiu então a escola de comunidade (*Gemeindeschule*) de ambos os credos:

Pelo fato das escolas dos colonos alemães terem sido criadas e mantidas com recursos próprios, sem o auxílio nem da Igreja, nem do Estado, não eram, nem escolas das igrejas, nem das paróquias, nem do Estado. Eram escolas particulares ou comunitárias. A missão da escola elementar (*Volksschule*) não se resumia na instrução (*Unterricht*), mas na educação das novas gerações para a moralidade e a religião. [...] A escola tinha dupla missão: a alfabetização aliada à formação religiosa. O que se postulava não era apenas a alfabetização imediatista e pragmática das crianças, mas a moldagem de uma personalidade sólida e integrada, estruturada sobre bases e princípios éticos, morais e religiosos, capazes de resistirem à desintegração cultural. Os conhecimentos essenciais da língua, os rudimentos do cálculo e os conhecimentos gerais de um lado, e a doutrina e os preceitos essenciais da religião do outro, formavam uma simbiose perfeita e indissolúvel. [...] Assim, a escola não resumia suas atividades no ensino formal da religião, mas representava o núcleo preservador de toda uma tradição cultural, política, social, artística, moral e religiosa (RAMBO, 1994, p. 15-17).

De acordo com Seyferth (2003), havia nas colônias uma relação entre escola, religião e língua alemã que foi fundamental para a preservação do *Deutschtum*, fronteira ideológica que marcou a etnicidade teuto-brasileira. A estes três elementos se somava um quarto, talvez considerado o mais fundamental, o lar (*Heim*), reduto íntimo da etnicidade pelo seu papel de preservação da língua alemã:

A escola alemã foi um elemento crucial para a manutenção da língua alemã nas colônias e, em grande parte, o uso cotidiano do idioma de origem se tornou o mais eficiente elemento de identificação étnica. Mas, de modo algum, pode-se afirmar que a escola alemã surgiu apenas para atender aos pressupostos da germanidade: na fase pioneira, e mesmo mais tarde, o estabelecimento destas escolas étnicas atendeu à demanda de uma população escolar negligenciada pelo poder público (SEYFERTH, 2003, p. 32).

Conforme Strieder (2008), a escola tinha duas funções distintas, ou seja, a educação e a instrução:

A educação era sua função primeira e visava à formação do caráter, e a instrução ou o ensino de conteúdos específicos funcionava como complementação para uma melhoria das atividades do cotidiano. É neste sentido que se torna coerente a intensa integração entre escola, igreja e família, por serem elas instâncias educativas em busca da mesma formação integral para as crianças (STRIEDER, 2008, p. 130).

As primeiras tentativas de implantação de escolas nas comunidades teuto-brasileiras eram bem modestas. Nada de escolas bem instaladas, nada de material didático além do estritamente necessário e nada de professores com formação especializada. Na Figura 09, apresenta-se a estrutura interna de uma escola comunitária (*Gemeindeschule*) do interior do Rio Grande do Sul. Trata-se da escola mais antiga do município de Nova Petrópolis (1875-1910), deslocada do distrito de Linha Temerária para Aldeia do Imigrante em 1985. O prédio em estilo enxaimel, abriga o quadro negro, um armário e as classes da época com espaço do tinteiro, pois se escrevia com pena. Normalmente uma pessoa da aldeia (*dorf*) lecionava nesta escola, pois o ensino na época não estava organizado.

Figura 09 - Estrutura interna de uma escola comunitária (1875-1910)



Fonte: Foto tirada no Parque Aldeia do Imigrante em Nova Petrópolis/RS, no dia 06/09/2013.

Assim, para Rambo (1996), as escolas das três primeiras décadas não passavam de instituições de emergência:

As pretensões se resumiam na alfabetização, nos rudimentos do cálculo e na formação religiosa elementar. As instalações físicas das escolas, o material didático, o período de duração da frequência da escola, a obrigatoriedade de frequência e o currículo demonstram essa realidade. Os professores não tinham um preparo específico para o exercício do magistério. A maioria se tornava professor ensinando. Tratou-se, na maioria dos casos, de pessoas chamadas para a regência de uma escola, ou por não apresentarem condições físicas compatíveis com as lidas da agricultura, ou por possuírem uma formação um pouco melhor do que os demais, ou

ainda por se destacarem pela sua capacidade de liderança comunitária. Outros, ainda, se tornavam professores movidos pela vontade de colaborar com a preservação das tradições. A partir de 1850, as escolas receberam um reforço, pois aportaram em São Leopoldo os primeiros padres jesuítas. A partir de então, vinham chegando, em número sempre crescente, sacerdotes, religiosos, e religiosas de diversas ordens e congregações (RAMBO, 1996, p. 96-97).

De acordo com Kreutz (1994), a entrada dos *Brummer* no cenário educacional da Província, a partir de 1852, promoveu o progresso cultural e material dos imigrantes. Em 1870, mais da metade dos professores da colônia teuta da Província eram *Brummer*. Distinguiam-se pelos princípios liberais. Na vida associativa propugnavam pela aconfessionalidade das associações. “Foram fundadores e membros da primeira diretoria da Loja Maçônica de Porto Alegre. E, em função deste seu liberalismo, a partir de 1870, foram os interlocutores e o alvo das discordâncias dos jesuítas e dirigentes do Sínodo de São Leopoldo” (KREUTZ, 1994, p. 22).

Os *Brummer* contribuíram para uma melhoria sensível do magistério, com a formação de uma mentalidade associativista, lutaram pela participação política e pela nacionalização dos imigrantes:

Pioneiros da imprensa alemã na Província foram fermento cultural e político que, aos poucos, foram temidos por autoridades civis e religiosas em vista do ideário político e social que defendiam. Foram a expressão regional do liberalismo europeu e também desencadeou na Província, a partir da ação mais intensa dos jesuítas, em 1870, uma réplica do *Kulturkampf*²⁶ alemão. Foram denominados de fermento da colônia alemã, um marco significativo para o desenvolvimento sócio cultural dos imigrantes teuto-brasileiros (KREUTZ, 1994, p. 22).

As escolas protestantes, criadas pelos pastores que eram, nelas, os próprios responsáveis pelo ensino, foram as mais antigas:

Em 1903, de 35 pastores rurais, 29 eram igualmente mestres da escola ligada à paróquia. Mas as escolas se multiplicaram sob a direção de uma comissão escolar, com os leigos como professores primários. Alguns exerceram sua atividade 45 anos na mesma picada. Essas escolas tinham uma classe única e asseguravam somente o ensino primário, com um progresso na duração da escolaridade, em média de dois anos em 1903, de quatro anos em 1924, de cinco anos às vésperas da Segunda Guerra Mundial (ROCHE, 1969, p. 665).

No final do século XIX, conforme Rambo (1996), o sistema escolar como um todo reclamava unidade de currículo. O corpo docente exigia unidade de propósitos, unidade de métodos, unidade de pensamentos e unidade de estratégias didático-pedagógicas. A multiplicação numérica e a dispersão geográfica das comunidades e das suas escolas impunham uma unidade de comando e de orientação na educação. A tarefa foi confiada à

²⁶*Kulturkampf* ou luta pela cultura foi um movimento anticlerical alemão do século XIX, iniciado por Otto von Bismarck, chanceler do Império alemão em 1872.

Associação dos Professores, cuja pretensão era o bem-estar da escola e do professor, como responsável pelo nível religioso, cultural e material das comunidades dos imigrantes alemães.

Registra-se que em 1898, foi fundada a Associação dos Professores Primários Católicos Alemães:

Sua importância se manifestou na construção de prédios, na publicação de inúmeros manuais, na fundação de uma caixa de aposentadoria e de um seminário em Arroio do Meio, no ano de 1923, para a formação dos professores primários, com mestres vindos da Alemanha, e, depois, na abertura de uma escola normal para moças, em Novo Hamburgo no ano de 1930 (ROCHE, 1969, p. 666).

Ainda conforme Roche (1969), no início do século XX, fundou-se várias escolas, de muitas classes, e mesmo escolas de aperfeiçoamento, algumas com internato, nas principais vilas e até em povoações. Nestes centros, os jovens eram formados ao modo de vida dos teuto-brasileiros, neles recebendo uma educação severa ao mesmo tempo uma cuidadosa instrução. Assim, o professor e a escola tinham uma função especial no plano de ação das igrejas católica e evangélica junto aos núcleos de imigrantes teuto-brasileiros:

O professor era concebido, especialmente entre católicos, como o agente de ligação e representação entre clero e comunidades rurais. Por isto, em 1900, já se formara o consenso entre os teuto-brasileiros católicos de que cada núcleo rural precisaria, para seu bom desenvolvimento, de um professor paroquial. Considerado como o guardião da ordem e dos valores da comunidade, cabia ao professor assegurá-los não apenas pelo ensino, mas preferencialmente pelo exemplo de vida e por sua intermitente atuação no campo religioso e social. Daí a concepção do magistério e suas extensões do serviço religioso e social como uma vocação, uma missão, um sacerdócio (KREUTZ, 1994, p. 23).

Na prática, os professores enfatizavam que o processo pedagógico e o material escolar deveriam partir sempre da realidade dos alunos, concorrendo para uma inserção mais efetiva nesta mesma realidade. Houve “ampla produção de material didático elaborado especialmente para a escola teuto-brasileira, e os alunos eram efetivamente alfabetizados, dominando os elementos básicos da escrita, da leitura e das operações matemáticas, além de se engajarem ativamente nas estruturas comunitárias” (KREUTZ, 1994, p. 23).

O professor, na escola comunitária, transformou-se no personagem central das comunidades:

Pelo fato de morar na comunidade, encontrar-se sempre disponível para algum conselho, dirimir alguma dúvida, arbitrar alguma disputa, dizer alguma palavra de conforto. De outra parte assumia a responsabilidade por iniciativas comunitárias como: a regência do coral, o ensaio do teatro, a guarda da igreja ou capela, a tarefa de sacristão, coordenador de devoções coletivas, e inclusive, realizar batizados de emergência ou presidir encomendações de defuntos (RAMBO, 1994, p. 203).

Por isso havia um cuidado especial com a formação dos professores, usando-se de meios formais e informais para sua capacitação:

A Igreja Católica e o Sínodo Rio-Grandense investiram muito neste sentido, fomentando a criação das Associações de Professores, católica e evangélica, fundando o Jornal dos Professores Teuto-Brasileiros, também diferenciado para católicos e evangélicos e organizando uma Escola Normal, tanto para católicos como para evangélicos, para a formação dos professores. Houve também muita ênfase na formação continuada dos professores, com uma variedade de mecanismos de treinamento em serviço (KREUTZ, 1994, p. 24).

Meyer (2000) considera que ainda no início do século XX, era impossível falar de um sistema escolar teuto-brasileiro no Rio Grande do Sul:

O que existia era um grande conjunto de escolas em que o ensino, de modo geral bastante precário, era ministrado em alemão de tal forma que as crianças, após quatro anos de escola, seguiam tendo dificuldades para dominar tanto o alemão quanto o português, o que não neutralizava a grande diversidade de entidades mantenedoras, localização rural/urbana, programas de ensino, recursos didáticos, formação e remuneração de professores que diferenciavam essas escolas entre si. Assim, a escola se configurou como um espaço particularmente importante de embates entre discursos no qual se pretendia formar um sujeito cultural específico e não apenas instruir crianças nos rudimentos de leitura, escrita e cálculo (MEYER, 2000, p. 122-123).

Kreutz (1994) aponta que, de 1870 a 1904 vieram ao Rio Grande do Sul diferentes congregações religiosas europeias, tanto masculinas quanto femininas, voltando suas atividades especialmente ao meio rural e abriam casas para a formação de seus quadros. Egressos dessas casas de formação se tornaram professores ou líderes de comunidade. O desenvolvimento foi tal que em 1950 já havia cerca de 60 congregações religiosas, disseminando seus estabelecimentos de ensino por toda a região colonial e animando centenas de comunidades, organizações sociais, culturais e religiosas. “Três núcleos de ação eram os mais privilegiados pelas igrejas, católica e evangélica, junto às comunidades teuto-brasileiras: acentuada difusão da imprensa, ampla promoção do associativismo, atenção especial dada à escola e ao professor” (KREUTZ, 1994, p. 25).

Conforme Roche (1969), as ordens que mais fizeram pelo desenvolvimento do ensino católico alemão, sobretudo do ensino secundário, foram as dos Jesuítas, cuja primeira casa, instalada em 1889 em São Leopoldo, se tornou o seminário arquiépiscopal, e cujos estabelecimentos se multiplicaram nas vilas e cidades, e a das Franciscanas, estabelecidas em 1872 em São Leopoldo:

Os católicos alemães do Rio Grande do Sul, conduzidos por seus padres e sustentados por suas ordens religiosas, em 100 anos de atividade, fizeram muito pela escola e pela juventude no solo hospitaleiro do Brasil, não só no que concerne ao ensino primário, senão também ao grau médio e mesmo superior. Desejavam criar

um instituto autenticamente alemão, de nível mais alto, para a formação dos mestres, pois os jovens que frequentavam as escolas luso-brasileiras perdiam muito de sua mentalidade alemã (ROCHE, 1969, p. 667).

Assim, o número total das escolas teuto-brasileiras se elevou sensivelmente:

De 788, em 1920, para 947, em 1930, e para 1041, em 1935, sob a influência da propaganda alemã. Reuniam 40585 alunos. Encontrava-se uma escola teuto-brasileira para 540 habitantes, e um aluno em 12 habitantes, ao passo que o Estado tinha uma escola para 1000 habitantes e um aluno em 25 habitantes. As escolas particulares eram proporcionalmente duas vezes mais numerosas que as escolas públicas. Contavam-se 570 escolas protestantes, com 20220 alunos, 429 católicas, com 18818 alunos, e só 42 mistas. A falta de expressão desta última cifra bem revela toda a importância da escola confessional (ROCHE, 1969, p. 667).

Por ocasião da fundação das primeiras colônias e durante os primeiros decênios de seu desenvolvimento, existiam muito poucas escolas públicas no Rio Grande do Sul: “51 em 1846, 152 em 1860, 252 em 1870, das quais 85 não providas. Em 1881, o Presidente da Província declarava: Ainda não temos sistema, não há ensino, não há escolas. Em 1888, existiam 619 escolas primárias, mas 242 estavam vagas” (ROCHE, 1969, p. 667).

A instauração da República não determinou a expansão das escolas do Estado, e o Governo positivista do Rio Grande do Sul antes encorajou as iniciativas privadas, inclusive as escolas teuto-brasileiras:

Em 1924, o orçamento da instrução pública era a décima parte do orçamento geral do Estado; a população contava 61% de analfabetos. Foi preciso esperar o Estado Novo e a ameaça hitleriana para que o problema da nacionalização do ensino se apresentasse ao Governo do Rio Grande do Sul (ROCHE, 1969, p. 667).

Mesmo podendo aprender o português, os colonos alemães não receberam do Governo as escolas primárias públicas que eles próprios pediam e que continuaram a pedir até o fim do Império. Por sua vez, a Província não tinha nem os meios, nem a preocupação de lhes dar:

Então, propagaram-se as escolas particulares, onde se ministrava o ensino em alemão e não podia ser ministrado senão em alemão. Ora, a necessidade de se aprender o português cada vez menos se fazia sentir nas colônias, onde havia uma população considerável e homogênea, onde a vida econômica era assegurada pelos teuto-brasileiros, onde as raras relações administrativas se faziam por intermédio ou de funcionários bilíngues, ou de intérpretes (ROCHE, 1969, p. 668).

Dessa forma, as poucas escolas públicas criadas eram em número insuficiente:

Na colônia de São Leopoldo, em 1858, somente existiam duas em São Leopoldo mesmo e uma em Hamburgo Velho; toda a população rural lhes escapava. Em compensação, havia 27 escolas particulares, das quais uma somente ensinava o português. As muito raras escolas públicas não foram abertas senão tardiamente: nos anos de 1851, 1867 e 1859, respectivamente, em Montenegro, Maratá e Santa Cruz. Nesta última colônia, em 1867, havia ainda uma única escola pública gratuita e duas escolas particulares subvencionadas pela Província, mas 10 escolas privadas onde se ensinava exclusivamente em alemão (ROCHE, 1969, p. 668).

Nesse contexto, organiza-se em cinco fases a evolução da escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul. Arthur Blásio Rambo (1994) considera os anos de 1824 a 1850, como primeira fase:

O ensino se restringia ao absolutamente indispensável. As próprias instalações físicas eram prédios modestos. Eram construídos com pranchas rústicas, ou com as paredes trançadas e revestidas de barro e cobertas de tabuinhas. Em outros casos, a escola funcionava na casa de algum agricultor ou na residência do próprio professor. O material didático se resumia a um quadro negro complementado por um e outro mapa. Em vez de cadernos, as crianças usavam lousas (*Schiefertafel*), em lugar de lápis ou caneta se conhecia quase que exclusivamente o estilete de ardósia (*Griffel*). Poucos professores eram profissionais do magistério. Tratavam-se em geral, de pessoas menos aptas para as duras lidas da agricultura, ou então, de pessoas um pouco melhor instruídas, ou de artesãos que dedicavam uma parte do tempo à obra educativa, ou ainda, de religiosos que se compadeciam da penúria de seus paroquianos em termos de educação. As crianças frequentavam pouco tempo à escola. Não se observava um período escolar mínimo e uniforme. A duração variava de uns poucos meses até dois ou três anos. A evasão temporária da escola, em especial nos períodos do plantio e da colheita, perturbava o rendimento escolar. Os pais retinham os filhos em casa, por vezes durante semanas, para auxiliar no preparo da terra e no plantio na primavera e, nos meses de outono, para auxiliar na colheita. O rendimento no aprendizado também era prejudicado pelas grandes distâncias que não poucas crianças eram forçadas a percorrer, a pé ou a cavalo, diariamente, de suas casas até a escola e vice-versa (RAMBO, 1994, p. 25-26).

Já Lúcio Kreutz (1994) considera como primeira fase, o período de 1825 a 1850:

Os imigrantes alemães de fato eram cômicos da importância da escola. Não havia escolas públicas à disposição. Os imigrantes organizaram, então, suas escolas, de forma precária, com o ensino restringindo-se ao absolutamente indispensável. Foram escolas de emergência, com período escolar flexível e não uniforme. Nas primeiras escolas, usavam-se cartilhas escritas à mão, elaboradas pelo professor Rosenbrock de Hamburgo Velho. E, em 1832, já se imprimiu o primeiro abecedário para a escola teuto-brasileira. Até 1850, os católicos teuto-brasileiros criaram 10 escolas e os evangélicos 14. As medidas adotadas por parte do governo foram poucas. Em 1826, criou-se uma escola pública em São Leopoldo, mas o professor nomeado não sabia português. Enquanto os teuto-brasileiros criaram 24 escolas na incipiente região colonial, havia, na Província, ao todo, 51 escolas públicas até 1850 (KREUTZ, 1994, p. 26).

Como segunda fase da escola teuto-brasileira em nosso estado, conta-se o período de 1850 a 1875. Kreutz (1994) aponta que as escolas de língua alemã tiveram crescimento significativo nesses 25 anos:

Ampliou-se a incipiente rede escolar com mais 40 escolas novas entre teuto-brasileiros católicos. Em 1875 somavam um total de 99 escolas, sendo 50 católicas e 49 evangélicas, contra um total de 252 escolas públicas, das quais 85 não funcionavam por falta de professores. Neste período já se nota a presença de padres jesuítas como fator de dinamização destas escolas, contando-se também com o incentivo que os *Brummer* haviam dado à qualificação pedagógica e à melhoria do material didático (KREUTZ, 1994, p. 26).

Rambo (1994) também registra a evolução das escolas nesse período, tanto nos aspectos quantitativos, quanto nos qualitativos:

Os padres jesuítas, vindos da Europa, representaram um importante fator de dinamização a partir de 1849, havendo também uma melhora sensível no nível de formação profissional dos professores. A improvisação das duas primeiras décadas pode ser substituída, gradualmente, por um corpo docente cada vez melhor preparado e sempre mais profissionalizado. A par da expansão numérica das escolas, que nesta fase evidenciou um ritmo acelerado, verificou-se também uma melhora sensível na qualidade do ensino ministrado. Essa conquista se tornou viável em especial por causa da chegada de uma série de professores egressos de escolas normais europeias. Os primitivos e rústicos prédios escolares de varas trançadas e revestidas de barro amassado foram dando lugar a construções mais sólidas e mais confortáveis de madeira ou alvenaria. Os professores também passaram a receber um salário razoável, ainda mais que, na maioria dos casos, a comunidade oferecia casa para morar e terra para plantar (RAMBO, 1994, p. 26-31).

O período da terceira fase vai de 1875 a 1900. Para Rambo (1994), em termos numéricos significou a triplicação do número de escolas em relação às existentes em 1875, acompanhando o ritmo da fundação de novos núcleos coloniais:

Com a ramificação e a multiplicação vigorosa do sistema, somado ao aumento numérico de pessoal docente, fez-se sentir a necessidade de uma estrutura formal mais sólida e mais racional com a finalidade de evitar o perigo da fragmentação e da dispersão da obra. Fazia-se necessário organizar os professores para garantir uma orientação didática pedagógica uniforme e coerente. Então se criou a Associação dos Professores e Educadores Católicos Alemães do Rio Grande do Sul, com fundação oficial na vila de Harmonia em 1898 (RAMBO, 1994, p. 37).

Esta Associação dos Professores também se preocupou com a juventude após o período escolar obrigatório de quatro anos:

Buscava-se de todas as maneiras um cuidado diuturno em prevenir entre os adolescentes, principalmente masculinos, os desvios morais, os vícios sociais, como o alcoolismo e o jogo. Procurava-se ocupar os adolescentes com diversões sadias, formativas ou pelo menos inofensivas. Entre os meios mais praticados, podem-se listar as escolas complementares, os teatros, os corais, as associações esportivas e as de natureza religiosa. Além do papel de mestre-escola, cabia ao professor a responsabilidade de se antepor à comunidade como exemplo das virtudes cristãs, humanas e cívicas, como baliza referencial para os adultos, como esteio moral para os desnorteados e como orientador da juventude. A preocupação pelo acompanhamento pós-escolar teve resultados importantes. Um espírito associativo e cooperativo muito sólido, um baixo índice de analfabetismo, uma sadia classe média rural de pequenos e médios proprietários, uma vida cultural intensa e uma sólida religiosidade eram frutos da época áurea da colonização teuto-brasileira (RAMBO, 1996, p. 69).

Destaca-se ainda que, no início do século, não se podia contar com nenhum tipo de assistência oficial nem privada para os professores. A possibilidade e a própria perspectiva concreta da doença, da invalidez, da velhice e da morte significava, para os docentes das escolas comunitárias motivo de permanente preocupação:

Moravam em casas cedidas pela comunidade e podiam cultivar com a família uma gleba de terra que também não lhes pertencia. O uso e o fruto desse patrimônio se achavam condicionados ao exercício do magistério na escola da respectiva comunidade. No momento em que uma enfermidade mais prolongada ou até definitiva impedia o exercício do magistério, não restava alternativa senão ceder a moradia e a gleba de terra ao substituto. O salário de professor dificilmente permitia reunir algumas reservas para adquirir alguma propriedade. Por isso que, numa Assembleia Geral da Associação dos Professores, ocorrida em São José do Hortênsio, foi definido o fundo de pensão e aposentadoria para os professores (RAMBO, 1996, p. 81-82).

Kreutz (1994) acrescenta ainda que neste período, também devido há triplicação do número de escolas:

Aos poucos se faz sentir a necessidade de uma estrutura formal mais sólida e mais coesa, criando-se uma Associação de Professores que servisse de elemento catalisador das atividades e das necessidades dos docentes. A Associação dos Professores Católicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul foi fundada em 1898, por ocasião do Primeiro Congresso de Católicos do Rio Grande do Sul em Harmonia. Também foram criados os primeiros ginásios católicos, o Sínodo Rio-Grandense, a Associação dos Professores Católicos e logo depois, em 1901, a Associação dos Professores Evangélicos Teuto-Brasileiros. Em 1900 havia no Rio Grande do Sul 308 escolas de língua alemã, sendo 153 católicas e 155 evangélicas (KREUTZ, 1994, p. 27).

A Associação dos Professores visava de fato o aprimoramento constante do padrão de ensino e a manutenção da escola fiel à sua missão no seio das comunidades. “A Associação dos Professores contribuiu para que o professor se transformasse no personagem mais importante na comunidade, o verdadeiro líder, o guia, o conselheiro, enfim, o referencial sempre a postos era o professor” (RAMBO, 1996, p. 238).

Delimita-se a quarta fase, do ano de 1900 a 1938. Segundo Rambo (1994), nessa fase se introduziu o período escolar de quatro anos, com a esperança de prolongá-lo para cinco anos, ao menos para os meninos, permitindo uma melhor formação geral e ampliação do conhecimento da língua vernácula:

Em toda parte se construíram escolas espaçosas de alvenaria ou de pedra, cobertas de telhas ou folhas de flandres. Seu interior era mobiliado com bancos e mesinhas com um mínimo de acabamento e conforto. Mesa ou escrivaninha com cadeira para o professor, quadro negro, mapas, quadros, etc., completavam a mobília e o material didático. Em muitas comunidades se edificaram residências confortáveis para os professores, acompanhadas, na maioria dos casos, com uma área de terra, para uso e o fruto do professor e de sua família. Também se passou a dar uma atenção especial ao material didático, principalmente aos livros utilizados nas escolas. Mostrou-se uma crescente preocupação por textos adequados às circunstâncias regionais e à necessidade de despertar nas crianças a consciência de cidadãos brasileiros. Editou-se uma série de livros didáticos de autoria de professores ativos nos diversos pontos da rede escolar. As edições mensais do Jornal do Professor (*Lehrerzeitung*) ofereciam séries sempre mais ricas de cartilhas, mapas, livros de leitura, compêndios de aritmética, publicações de geografia, história, história natural, bíblia, gramáticas para ambas as línguas, etc. Com a Associação dos Professores se instituiu

conferências municipais ou regionais de professores e se conquistou a filiação à Caixa de Aposentadoria para professores alemães. Nesse período então, emergiu uma escola estruturada, dotada de unidade de currículo, orientação uniforme e um professorado profissionalizado. Criou-se uma instituição para a formação de professores destinados às escolas do meio colonial, conhecida como seminário para professores ou escola normal para professores (*Lehrerseminar*). O primeiro desses seminários se localizou em Arroio do Meio, após ter sido fundado em Estrela em 1923. A partir de 1930, passou o mesmo a funcionar em Hamburgo Velho (RAMBO, 1994, p. 73-75).

Kreutz (1994) considera a quarta fase como o período de maior desenvolvimento da questão escolar entre os teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul:

Houve uma série de iniciativas relativas à formação dos professores, a seu aperfeiçoamento continuado em serviço, ao intercâmbio entre os mesmos através do Jornal/Revista mensal *Lehrerzeitung*, à melhoria da infraestrutura física das escolas e da moradia dos professores, à atenção especial com a elaboração do material didático e com a criação de um fundo especial de assistência e de aposentadoria do professor. O número de professores paroquiais aumentou progressivamente, de forma paralela à elevação de seu nível pedagógico. A Associação dos Professores, católica e evangélica, também incentivou a construção de escolas, a elaboração de inúmeros manuais didáticos, a formação de um Fundo de Aposentadoria e a criação das Escolas Normais teuto-brasileiras, católica e evangélica. Neste período, tornou-se cada vez mais nítido o caráter confessional das escolas, sua animação, coordenação e supervisão por parte da Igreja Católica e do Sínodo Rio-Grandense (KREUTZ, 1994, p. 27).

Segundo Kreutz (1994, p. 28), “em 1920 havia 787 escolas teuto-brasileiras, sendo 310 católicas, 365 evangélicas e 112 mistas. Já em 1935 eram 1041 escolas, sendo 429 católicas, 570 evangélicas e 42 mistas”.

Registra-se ainda que, em 1900 foi fundada a primeira escola paroquial evangélica luterana na Colônia São Pedro em Pelotas, dando início ao trabalho educacional do Sínodo de Missouri em nosso Estado. Na seção 4.6 deste capítulo, “as escolas paroquiais e a formação de professores”, será aprofundada a ação educacional missouriana no Rio Grande do Sul, visto que Kreutz (1994) ao usar o termo “evangélicos”, não faz distinção entre aqueles ligados ao Sínodo Rio-Grandense e aqueles filiados ao Sínodo de Missouri, lembrando que estes são o foco desta investigação.

Portanto, não se havia incentivado somente escola comunitária para todos, mas se estabelecera também toda uma estrutura de apoio à mesma que, por sua vez, estava inserida numa organização maior, ou seja, no projeto dos imigrantes teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul.

Rambo (1994) considera a última fase a partir de 1938, devido aos decretos de nacionalização das escolas de 8 de abril e de 12 de dezembro de 1938:

O direito primário sobre a educação dos filhos cabia aos pais. A escola se ocupava da educação por delegação dos pais. A Igreja se credenciava com o direito natural

sobre a escola, no que se referia às verdades da fé e à observância dos bons costumes. Em último lugar aparecia o Estado em termos de educação, limitava-se ao dever de estabelecer parâmetros legais para a educação, garantindo, a cada cidadão, as oportunidades e as condições mínimas nesse campo, tonando-o capaz de participar ativamente no progresso e no aperfeiçoamento da sociedade nacional. Os decretos da nacionalização forçaram a escola e a educação sob o controle direto do Estado. Em termos numéricos, das aproximadamente 1000 escolas particulares católicas ou evangélicas, existentes em 1938, em 1945 sobraram no máximo 200. As demais, ou se transformaram em escolas públicas, ou fecharam. Desapareceu do cenário colonial a figura inconfundível do professor, mestre educador, líder comunitário e conselheiro, enfim, a figura chave da comunidade (RAMBO, 1994, p. 77-81).

4.3 A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Uma rede de mais de 1000 escolas católicas e luteranas frequentadas por mais de 20000 alunos, concentrados num território dinâmico e progressivista, assustava muita gente. Muito bem organizadas, extremamente dinâmicas e eficientes, controladas pelas comunidades, essas escolas serviam a milhares de núcleos coloniais e a pequenos centros urbanos dotados de um elevado nível de cultura e de consciência política. Era preciso, portanto, desencadear um esquema rápido e supostamente eficiente para forçar todo esse potencial para dentro dos parâmetros oficiais. “Por dois decretos emanados da interventoria do Rio Grande do Sul, ambos de 1938, retirou-se de uma hora para outra, das mãos da família, da comunidade e da Igreja, o direito de decidirem qual o tipo de educação que interessava para os seus filhos” (RAMBO, 1994, p. 99).

A partir de 1938, a educação deixou de preparar as crianças para a comunidade em que viviam e na qual haviam nascido para servir direta ou indiretamente aos interesses do Estado:

Isto significou moldá-las à imagem e semelhança de um ideal distante, estranho e sem atrativo. A escola passou a ser construída pelas autoridades locais e regionais. Os professores foram nomeados e escolhidos em sintonia com as conveniências de um partido político e não de conformidade com os interesses da comunidade e da família. Os pais, a comunidade e a Igreja foram degradados a meros espectadores duma educação quase sempre distante, divorciada e contrária aos seus interesses (RAMBO, 1994, p. 100).

Ainda conforme Rambo (1994), nas escolas comunitárias, os limites dos conteúdos e a própria estratégia didático-pedagógica emanavam, em última análise, da vontade e dos direitos dos pais e expressos pela comunidade. A comunidade zelava pelo conteúdo programático e acompanhava de perto a sua correta execução pelo professor. Escolhia o professor, credenciava-o, amparava-o e o demitia, quando a conveniência e a educação dos

filhos assim o exigiam. Dessa maneira, a escola era de fato planejada, estruturada, amparada, fiscalizada e dinamizada pelas famílias através das comunidades escolares. As autoridades governamentais golpearam a escola comunitária no coração e no cérebro, ao despojarem as famílias do direito de decidirem, em última análise, sobre a educação dos filhos. “Golpearam no coração porque impediu aos pais transmitirem aos filhos os preciosos valores de uma tradição multissecular, inclusive a língua. Golpearam no cérebro, pois, avocaram a si o planejamento, a execução e o controle da escola” (RAMBO, 1994, p. 105).

O ensino exclusivamente em alemão era uma das principais causas da preferência pelas escolas privadas, bem como do desamor às escolas públicas: “as crianças que, na colônia falavam sempre e unicamente o alemão, não podiam compreender o mestre brasileiro” (ROCHE, 1969, p. 669).

Para lutar contra essa ameaça de desnacionalização, sentida desde 1852 pelo Presidente da Província, estabeleceu-se que os professores brasileiros ou estrangeiros nomeados pelo Governo para as escolas públicas das zonas coloniais, deveriam, eles próprios, saber a língua predominante na colônia:

Assim, tornou-se ordinariamente recrutar os professores primários bilíngues entre os teuto-brasileiros. De sorte que dessa competição entre as duas escolas, a pública e a particular, a brasileira e a alemã, esta saiu vitoriosa, visto que a apoiavam as associações ou instituições pangermanistas, que procuravam manter o *Deutschtum*. Bastaria, sem dúvida, lembrar o esforço que despenderam as igrejas católicas e protestantes, de origem alemã, para assegurar a preparação de bons professores primários, através da fundação, conservação e difusão de escolas normais, que viriam a constituir focos de propaganda alemã. A *Deutsche Hilfsverein* (Sociedade Beneficente Alemã) de Porto Alegre, comprara, em 1871, um terreno para nele construir um hospital. Em 1883, porém, foi uma escola que se ergueu no local. Mereceu toda a atenção da sociedade, que preferiu conceder bolsas aos alunos de mérito e socorrer os alemães necessitados. Essa escola recebeu, mais tarde, o nome de Hindenburg e, após, quando nacionalizada, o de Farroupilha, mas fora uma das mais ardentes propagandistas da cultura alemã e das doutrinas pangermanistas (ROCHE, 1969, p. 669).

Todavia, o número das escolas que ensinavam um pouco de português se elevou progressivamente e assim, mesmo com os esforços dos organismos germânicos, foi se apagando o espírito escolar nas colônias. “Pouco a pouco, a escola pública mostrou vantagens porque os colonos perceberam o interesse imediato que havia em fazer seus filhos aprenderem o português e também porque o ensino era gratuito” (ROCHE, 1969, p. 669). O governo brasileiro se preocupara com o fato de que as escolas particulares formavam brasileiros que não falavam português:

Quando veio a temer que a conservação do alemão determinasse igualmente submissão política à Alemanha, quando quis impor a todos os cidadãos brasileiros o

uso da língua nacional, não houve outro recurso senão fechar as escolas teuto-brasileiras, tais como existiam, e substituí-las por escolas nacionais, cujos programas eram fixados pelo governo brasileiro e cujo ensino, fiscalizado por inspetores. Então, houve a multiplicação das escolas públicas: em todo o território do Rio Grande do Sul, ministra-se o ensino em português; todos os jovens falam e escrevem o português, mesmo se continuam a falar o alemão em casa (ROCHE, 1969, p. 670).

De acordo com Buss (2005), um decreto do governo brasileiro, promulgado em outubro de 1917, determinava o fechamento de escolas nas quais não se ensinasse português:

Inicialmente, entendeu-se que o decreto não atingiria as escolas da IELB visto que os seus professores e pastores já ensinavam em português havia anos. Mas, logo ficou claro que o governo exigia uso exclusivo da língua portuguesa nas escolas. A maioria das escolas da IELB não conseguiu se ajustar a essa exigência e tiveram que ser fechadas temporariamente (BUSS, 2005, p. 55).

A partir de 1920, iniciou-se o fenômeno da nacionalização progressiva, uma iniciativa do governo no sentido de abrir escolas públicas ao lado das particulares, para que as públicas fossem absorvendo gradativamente a clientela das particulares. Isto levou ao fechamento de escolas, especialmente em núcleos teuto-brasileiros menores:

O apelo da gratuitamente e a possibilidade de os alunos aprenderem melhor o português começaram a falar mais alto para muitas famílias do que as exortações de fidelidade à escola paroquial, feitos pela hierarquia católica e evangélica. E, a partir do momento em que parte dos alunos ia para uma escola pública, tornava-se insustentável manter a escola paroquial ou comunitária. Muitas escolas fecharam por esta causa (KREUTZ, 1994, p. 28).

Porém, a escola pública também enfrentava graves problemas, especialmente os relacionados com os professores. Conforme Kreutz (1994), o principal problema era o linguístico, a aprendizagem era pouca porque professores e alunos tinham dificuldades em se entender. Normalmente, professores das escolas públicas também se sentiam isolados nas comunidades teutas, o que não raro provocava sua desistência, ocasionando constantes remanejamentos dos mesmos.

Registra-se que os teuto-brasileiros passavam a preferir as escolas públicas porque eram gratuitas e não oneravam o apertado orçamento familiar. Nestas, livros e material didático eram fornecidos gratuitamente aos alunos:

Para o colono pobre, forçado a ganhar os seus mil réis num trabalho árduo, era uma tentação muito grande mandar a prole numerosa à escola estadual gratuita, em vez de pagar a mensalidade à escola alemã. Em 1937 já se registrava, no *Jornal do Professor Católico (Lehrerzeitung)*, que uma grande parte da população teuta no Estado não auxiliava mais na manutenção das escolas particulares, enviando seus filhos às escolas públicas, nas quais o ensino era completamente gratuito (KREUTZ, 1994, p. 29).

Ainda na estratégia de nacionalização progressiva, além de abrir concorrência através das escolas públicas, o governo também condicionava, já a partir de 1909, as subvenções às escolas particulares ao uso diário de, no mínimo, duas horas de ensino em português. “Isto pareceu inaceitável às lideranças do projeto religioso, católico e evangélico. Mas, na década de 1930, cerca da metade dos professores já eram subvencionados pelo poder público” (KREUTZ, 1994, p. 29).

Defensores do *Deutschtum*, assim como seus adversários, reconheciam que a escola teuto-brasileira desempenhou um importante papel:

A escola permitiu aos teuto-rio-grandenses conservar o uso da língua alemã até a quarta ou quinta geração. Se esse papel foi essencial e se a proibição do ensino primário em alemão fosse mantida, o conhecimento do alemão declinaria rapidamente, porquanto os fundamentos culturais se transmitissem pela educação. Mas, assim como elementos da língua portuguesa se haviam difundido no falar teuto-brasileiro, apesar da função da escola alemã, assim o uso do alemão teve algumas oportunidades de sobreviver ainda nas famílias, porque outros laços ligavam os colonos à língua e à cultura alemãs (ROCHE, 1969, p. 670).

Não tendo conseguido, no devido tempo, em número suficiente, as escolas que, com insistência, haviam pedido ao Governo, os colonos criaram-nas com seus próprios recursos. Elas não podiam ensinar-lhes outra coisa além daquilo que eles haviam trazido em seu próprio patrimônio:

Por isso, quando depois foram abertas as escolas oficiais, não enviavam às mesmas seus filhos, precisamente porque estes teriam ali encontrado o que os pais haviam solicitado para si, um ensino na língua nacional, que ignoravam, da qual tinham cada vez menos necessidade à medida que cresciam em número e adquiriam consciência de formar um grupo germânico. Seus membros que, na primeira geração, se defendiam de sê-lo, na segunda se haviam tornado orgulhosos disso: manifestavam-se agora teuto-brasileiros (ROCHE, 1969, p. 709).

Ainda conforme Roche (1969), o protesto contra as primeiras medidas de nacionalização do ensino primário e a limitação da atividade das sociedades estrangeiras, a utilização das sociedades filiadas ao *Verband* (associação), a intensa propaganda política, a boicotagem dos membros da oposição, os processos instruídos no próprio território do Rio Grande do Sul pela polícia secreta do partido, o suicídio de um comerciante antinazista após perseguições de que era objeto, em suma, a nítida impressão de vida alemã que dava Porto Alegre e as principais cidades das colônias do Rio Grande do Sul, provocou as primeiras reações do Governo. “O Interventor Federal Daltro Filho acabava de confiar à polícia militar um amplo inquérito político-social sobre a atividade alemã, quando a Constituição de 10 de novembro de 1937 vetou toda atividade política” (ROCHE, 1969, p. 721). Além disso, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) recebeu o primeiro encargo:

Estabelecer na escola e pela escola os fundamentos da nacionalidade. Ora, as colônias alemãs mantinham mais de 2000 escolas particulares, em 1937, quando o novo Secretário do Estado, Coelho de Souza, começou sua ação. Conduziu-a em três direções: a criação do maior número possível de escolas nas zonas coloniais, o aperfeiçoamento da rede escolar do Estado, a nacionalização dos estabelecimentos particulares (ROCHE, 1969, p. 721).

A partir de abril de 1938, houve um impacto maior contra as escolas teuto-brasileiras no Estado. Iniciava-se a estratégia da nacionalização compulsória. Para isto houve uma série de decretos estaduais e federais disciplinando a licença de professores, o material didático a ser usado, tornando o idioma nacional obrigatório para a instrução:

A nacionalização do ensino significou um esforço do governo para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de origem étnica diferente da luso-brasileira. Além de prescrever o uso obrigatório da língua oficial, também enfatizou a intensificação do ensino de história e geografia pátria e a formação cívica. Quanto às escolas teuto-brasileiras, após tê-las encorajado, depois tolerado, o governo veio a se preocupar com o fato de que elas formavam brasileiros sem saberem falar o português (KREUTZ, 1994, p. 29).

A legislação federal concernente à nacionalização do ensino começou com o decreto nº 406, de maio de 1938, dirigindo-se diretamente às escolas rurais que pareciam oferecer maior perigo:

Ordenou-se que todo o material usado na escola elementar fosse em português, que todos os professores e diretores de escola fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-se homenagem à mesma. Em 10 de dezembro de 1939, o Presidente da República assinou outro Decreto, o de número 1006, estabelecendo que o Ministro da Educação procedesse a uma censura a todos os livros usados na rede de ensino elementar e de segundo grau (KREUTZ, 1994, p. 30).

Já o decreto de nacionalização nº 1545, de 25 de agosto de 1939, instruía:

Os Secretários Estaduais de Educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira, a estimular o patriotismo por parte dos estudantes, a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras, a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil, a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e que se fizesse uso de alguma língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas colônias fosse colocada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região (KREUTZ, 1994, p. 30).

Acrescenta-se ainda que o decreto Federal nº 3580, de 3 de setembro de 1941, “proibia tanto a importação de livros-texto de língua estrangeira para o ensino elementar quanto sua impressão em território nacional” (KREUTZ, 1994, p. 30). A declaração de guerra à Alemanha, a 22 de agosto de 1942, agravou ainda a tensão:

Sobrevindo depois do fechamento das escolas particulares alemãs, a supressão da imprensa em língua estrangeira, a proibição de falar alemão em público e as investigações policiais criaram um clima de desconfiança nas colônias, todavia pacíficas e leais. Pela sua origem, os colonos foram jogados, contra a vontade esta vez, para o grupo alemão. Os descendentes de imigrantes já não se diriam teuto-brasileiros, seria provocação; os brasileiros chamavam-lhes alemães e batatas (ROCHE, 1969, p. 724).

No Rio Grande do Sul, as normas regionais referentes à nacionalização do ensino foram assinadas pelo interventor Oswaldo Cordeiro de Farias e seu Secretário de Educação José P. Coelho de Souza, nos decretos de 06 e de 23 de abril de 1938. Foi proposto, nestes decretos estaduais, aquilo que em essência seria prescrito logo em seguida em sucessivos decretos federais, “com a estratégia da criação do maior universo possível de escolas públicas na região colonial, o aperfeiçoamento qualitativo das mesmas e a nacionalização dos estabelecimentos particulares de ensino” (KREUTZ, 1994, p. 30).

A partir de 1938, segundo Kreutz (1994), a Campanha de Nacionalização passou para uma ação mais ostensiva e repressiva, especialmente nos núcleos em que houvesse alguma resistência, sendo fechadas 241 escolas. “Além do fechamento de escolas, prisão de professores e as enérgicas medidas contra as duas Escolas Normais, a de Novo Hamburgo e a de São Leopoldo, o pior das medidas repressivas constitui nos efeitos indiretos sobre escola, professores e núcleos rurais” (KREUTZ, 1994, p. 31).

Acrescenta-se que “o Secretário de Estado destituiu o padre-diretor da escola normal de Novo Hamburgo e diversos outros diretores de estabelecimentos, expulsou do magistério alguns professores alemães que continuavam sua propaganda ideológica” (ROCHE, 1969, p. 722). Cansado dessas infrações sistemáticas, o Governo promulga o decreto de 12 de dezembro de 1938, que revoga as concessões anteriores e instaura um regime severo de fiscalização das escolas, onde doravante todo o ensino, desde as classes primárias, deveria ser ministrado exclusivamente em português. “Essa medida, que não se revogou desde então, foi decisiva para a difusão da língua nacional, mas provocou forte oposição e deixou um rancor ainda não extinto” (ROCHE, 1969, p. 722). Registra-se também que:

Graças à elevação do orçamento da Educação (24000 contos em 1937, 28000 em 1938, 33000 em 1939, 44000 em 1940), o número de grupos escolares passou de 170, em 1937, para 509, em 1942, e o das escolas isoladas de 449 para 509. Em 50 anos, a República construíra 30 prédios escolares; em 5 anos, Coelho Souza construiu 127: 46 nas sedes dos municípios (23 dos quais nas colônias) e 81 nas zonas rurais (66 dos quais nas colônias) (ROCHE, 1969, p. 722).

Ainda de acordo com Kreutz (1994), o período de nacionalização do ensino, especialmente na fase compulsória, trouxe dificuldades de adaptação, provocou acentuada

queda no nível de ensino, mas não significou o fechamento e o fim das escolas teuto-brasileiras:

Não é verdade que o governo fechasse as escolas paroquiais pura e simplesmente. Obrigou-as, sim, a se adaptarem a um nacionalismo bastante exacerbado. Num primeiro momento, grande parte destas escolas recebeu subvenção municipal, mantendo certa autonomia administrativa. Num segundo momento, estas escolas foram municipalizadas, isto é, tornaram-se escolas públicas. Estabeleceram-se acordos entre prefeituras e comunidades. O município assumia o ônus com o magistério. As comunidades mantinham a residência e as beifeitorias da terra da comunidade, postas para o usufruto do professor que, em compensação, prestava serviços socio-religiosos e culturais à comunidade (KREUTZ, 1994, p. 31).

Rambo (1996) aponta que uma alta porcentagem dos membros das comunidades teuto-brasileiras já não considerava a escola como complemento do lar na educação e não via a hora de se ver livre do ônus de sustentá-la e garantir uma existência condigna ao professor e sua família:

O apoio discutível do Governo, fosse municipal ou estadual, não passava de uma tática mais ou menos mascarada de controlar a escola e a educação em todos os níveis. Esse apoio público continha embutido o gérmen da morte da escola particular, confessional e étnica. A visão do Estado centralizador, o Estado controlador, o Estado que estende seus tentáculos até sobre as decisões mais primitivas do cidadão, viera para ficar desde o Estado Novo. A municipalização das escolas nas comunidades teuto-brasileiras avançava num ritmo acelerado. No final da década de 1950, sobreviveram poucas delas, inteiramente controladas pela comunidade. Um número mais significativo encontrara uma forma intermediária. Um acordo mútuo e um compromisso compartilhado entre município e comunidade na manutenção da escola e do ensino. A imensa maioria das escolas havia, entretanto, no final da década de 50, passado para a jurisdição exclusiva dos municípios, e os professores e professoras se haviam tornado servidores municipais (RAMBO, 1996, p. 234).

As escolas comunitárias que sobreviveram à nacionalização tiveram que se adaptar à nova situação: “mudança do nome das escolas que tinham nomes alemães; troca de professores e diretores; participações em cursos para professores para a concessão de registro no Ministério da Educação e Cultura (MEC), e reorganização dos cursos de magistério” (STRECK, 2005, p. 92).

Independente da Campanha de Nacionalização, os alunos e seus pais começavam a sentir a necessidade de se habilitarem para um melhor aprendizado do português e terem condições para o crescente intercâmbio com o mundo externo à comunidade rural. Surgiram as possibilidades de opção pela escola pública. De fora destas comunidades rurais, uma série de fatores concorria para forçar a transformação das mesmas:

A difusão do rádio, os novos e melhores meios de transporte quebraram o isolamento anterior e abriram caminho para transformações econômicas, pelo acesso a novos mercados e pela crescente modernização da agricultura. Enfim, uma série de

fatores e transformações levou a se esvaír o espaço próprio do professor paroquial com sua multiplicidade de funções, como líder e agente cultural e religioso quase exclusivo nas comunidades rurais (KREUTZ, 1994, p. 32).

As instituições que sobreviveram, atravessaram tempos de dura provação, inclusive com prisão dos dirigentes, mas estão aí hoje para contar a história: “A escola comunitária, confessional, filantrópica, com ou sem fins lucrativos, tem compromisso – desde as origens – com ensino de qualidade, rico em sua diversidade filosófica, pluralidade de concepções pedagógicas, enfim, insumo fundamental da democracia” (DREHER, 2008, p. 42).

Com a Campanha de Nacionalização, o fator étnico sobrepujara o social. “O Governo Brasileiro, impondo a nacionalização do ensino, deu-lhes a possibilidade de estender utilmente os estudos de seus filhos e de fazê-los chegar, assim, a funções públicas, a profissões liberais, a classes sociais dotadas de mais prestígio” (ROCHE, 1969, p. 573).

Roche (1969) acrescenta também que a nacionalização do ensino favoreceu a integração dos recém-chegados e seu acesso aos quadros médios da economia ou da administração, para os quais se exigia uma cultura geral correspondente ao nosso bacharelato. Esse fato social interessava a uma multidão cada vez mais numerosa, que encontrou todas as vantagens nessa nova organização do ensino, inclusive vantagens materiais cuja importância não poderia ser subestimada. O século XX se assinalou pela criação de Escolas Superiores e Faculdades em Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria. Os primeiros estabelecimentos rio-grandenses de ensino superior foram criados em 1899 e 1900. Até então, os próprios luso-brasileiros deviam estudar na Europa ou nas primeiras faculdades do Brasil em outros estados:

Os colonos não podiam mandar os filhos para tão longe. Mas se instalando Faculdades próximas, passaram a ser frequentadas por descendentes de imigrantes, primeiro pelos que residiam nas cidades universitárias. O gosto dos teuto-riograndeses pelos diplomas se desenvolveu depois, quando o desaparecimento do Governo positivista provocou o da liberdade de profissão. E os pergaminhos se fizeram necessários ao exercício das profissões liberais ou ao ingresso no quadro dos funcionários. A melhoria dos transportes aproximou, ainda, as Faculdades dos filhos dos agricultores. A alta dos preços agrícolas permitiu-lhes suportar as despesas de uma permanência na cidade, embora a maior parte dos estudantes matriculados ganhasse agora a vida. Essa democratização do ensino superior se traduziu pelo grande número de teuto-riograndenses nascidos nas colônias rurais e diplomados pelas principais Faculdades e Escolas Superiores de Porto Alegre (ROCHE, 1969, p. 597).

4.4 O CURRÍCULO DA ESCOLA TEUTO-BRASILEIRA

As primeiras escolas teuto-brasileiras se identificavam pelo seu caráter de improvisação e pela extrema simplicidade e informalidade. Não se previa uma duração fixa do período de frequência da escola. Os mestres davam de si o melhor que podiam dentro das limitações de tempo e das próprias carências de formação profissional. Da mesma forma, os conteúdos curriculares se ajustavam às circunstâncias de tempo e local. Os conteúdos mínimos e a própria natureza das disciplinas era ditada pelo que os colonizadores esperavam da escola. “Resumia-se, de fato, no ensino elementar do catecismo, da bíblia, do aprendizado na escrita, do manejo da aritmética e do cálculo indispensável para a solução dos problemas práticos e diários e ao aprendizado de uma série de canções religiosas e profanas” (RAMBO, 1994, p. 127).

Portanto, o currículo das escolas teuto-brasileiras estava organizado de forma que as crianças aprendessem o essencial para o bom entrosamento na vida das comunidades rurais, tanto sob o aspecto religioso e social quanto do trabalho. Conforme Kreutz (1994), a concepção do currículo na escola teuto-brasileira esteve expressa em documentos diretamente produzidos em relação ao tema, como *Lehrerzeitung* (Jornal do Professor) e *Das Schulbuch* (livro escolar). A partir da coleção *Lehrerzeitung*, de 1900 a 1939, e dos outros documentos relativos ao currículo da escola teuto-brasileira, destaca-se que:

A questão curricular da escola teuto-brasileira estava diretamente vinculada a um projeto maior; no currículo da escola teuto-brasileira havia forte ênfase na formação da cidadania, concebendo-se o Estado de forma descentralizada, decorrente da experiência dos imigrantes no país de origem; no currículo da escola teuto-brasileira transparecia uma atenção contínua para se manter coerência entre proposta pedagógica, objetivo da escola e adequação ao projeto mais amplo dos teuto-brasileiros (KREUTZ, 1994, p. 37-38).

Ainda de acordo com Kreutz (1994), as duas primeiras fases da escola teuto-brasileira no Rio Grande do Sul, até 1900, caracterizavam-se pela informalidade em relação ao currículo e ao período escolar. Não havia período escolar uniforme, variando de acordo com as circunstâncias, as possibilidades e a organização de cada localidade. Quanto aos anos de escolaridade, houve uma lenta evolução:

Nas primeiras décadas, a partir de 1824, usavam-se dois anos ou menos. A partir de 1870, foram-se generalizando três anos, e em 1890 se passou para quatro anos, que em 1900, se tornaram obrigatórios. E a partir de 1920, passou-se para cinco anos. “As matérias de ensino se limitavam ao estritamente necessário: aprendizado da

leitura e da escrita, história bíblica, catecismo (religião) e os fundamentos de matemática aplicados às necessidades cotidianas” (KREUTZ, 1994, p. 38).

Os imigrantes vindos ao Rio Grande do Sul, já vinham com forte tradição escolar, convencidos de que a escolarização básica e universal era pressuposto para a formação da cidadania, e, entre a maior parcela de imigrantes, tanto católicos quanto evangélicos, a escola também era entendida como instância fundamental para uma estruturação familiar e religiosa desejável:

Os *Brummer* tiveram participação direta nas escolas através da imprensa e do magistério, demandando melhor nível de ensino e organização escolar. Além disso, pela sua postura liberal, os *Brummer* provocaram a reação das igrejas, católica e evangélica que, frente à difusão do liberalismo, reagiram com dinamismo, conquistando espaços na organização e na difusão da imprensa, da escola e de todo um conjunto de iniciativas, como a criação de estruturas e associações regionais e locais, entre as quais estão as duas Associações de Professores Teuto-Brasileiros, os dois Jornais dos Professores Teuto-Brasileiros, criados a partir de 1898 (KREUTZ, 1994, p. 39).

A partir do final do século XIX, conforme Kreutz (1994), toda a questão escolar e curricular foi planejada, incentivada, e reestruturada como um assunto de interesse comum e que teria também coordenadas comuns, com diferenciações menores a nível confessional. Assim, quando se introduziu a obrigatoriedade escolar mínima de quatro anos, a partir de 1900, ou de cinco anos, na década de vinte, isto não só valeu para todas as escolas e localidades teuto-brasileiras no Estado, mas também foi cobrado das famílias e comunidades como um compromisso com um projeto mais amplo, comum. Neste aspecto, aparece nitidamente a vinculação direta entre escola e igreja:

Foram as coordenações das igrejas, católica e evangélica, que assumiram a questão escolar como seu principal ponto de apoio para a ação continuada e estruturada nos núcleos rurais. Em contrapartida, as sanções, para quem não se comprometesse com a escolarização dos filhos e manutenção da escola e do professor comunitário, também eram religiosas. Os possíveis infratores seriam excluídos do solene cerimonial da primeira eucaristia (católicos) ou confirmação (evangélicos) (KREUTZ, 1994, p. 40).

A estrutura curricular foi estabelecida e reelaborada em reuniões solenes de professores que, por sua vez, tinham todo o apoio do jornal dos Professores Teuto-brasileiros e da Associação dos mesmos. Mas estas Associações de Professores não decidiam de forma autônoma. “Elas eram parte e decorrência das assembleias gerais de católicos teuto-brasileiros, realizadas de dois em dois anos. Entre teuto-brasileiros evangélicos, as diretrizes para o projeto comum eram decididas nas Assembleias do Sínodo Rio-Grandense” (KREUTZ, 1994, p. 41).

Importante salientar que a compreensão do currículo e de toda questão escolar entre teuto-brasileiros se relaciona, a partir de 1870, a um projeto de comunidade, coordenado pela igreja católica e evangélica. No caso da igreja evangélica, houve características específicas, com maior autonomia entre professores, pastores e Sínodo Rio-Grandense. “Mas havia um projeto comum e uma coordenação deste, ao qual estavam vinculadas as iniciativas relacionadas com a escola como a produção de material didático, a fundação da Associação de Professores e do Jornal do Professor” (KREUTZ, 1994, p. 42).

A questão escolar tem seu maior incremento quando a igreja católica e evangélica assumem como uma instância básica para o desenvolvimento de um projeto comum entre teuto-brasileiros no Rio Grande do Sul:

O currículo nestas escolas vai sendo formado e reelaborado com ampla participação dos professores, não, porém, de forma independente e autônoma, mas vinculado a um projeto comum, sob a liderança da igreja, em ambas as confissões religiosas. A própria fundação das duas Associações dos Professores ocorreu diretamente vinculada à ação dos padres jesuítas e do Sínodo Rio-Grandense (KREUTZ, 1994, p. 42).

A formação da cidadania era uma característica forte no projeto teuto-brasileiro, porém, com uma compreensão específica de Estado e de sua função. Entre imigrantes teutos não havia a tradição e a concepção de um Estado forte e centralizador, ao estilo da tradição latina:

O teuto-brasileiro tinha uma compreensão específica de cidadania, e esta era uma variável importante para se entender a sua aceção de organização comunitária e de sua relação com a instância política, o Estado. A maior parte dos imigrantes alemães que se estabeleceram na região rural do Rio Grande do Sul, formando as mais de 1000 comunidades rurais teuto-brasileiras, provinha de *Hunsrück*²⁷ e algumas outras regiões, subdivididas em pequenas propriedades rurais compostas de um número maior ou menor de famílias de proprietários com acentuada integração religiosa, social e cultural (KREUTZ, 1994, p. 43).

Já era tradição entre os imigrantes alemães de procurarem se estabelecer em comunidades rurais com uma rede de organizações e associações que lhes dessem praticamente autonomia em relação ao Estado:

As comunidades assumiam a abertura e a conservação de estradas, a construção e manutenção de escolas, de hospitais, de igrejas e cemitérios, de asilos, de Caixas Rurais (sistema cooperativo), de ampla estrutura de apoio cultural (imprensa, corais, teatros) e recreativo (clubes). No Rio Grande do Sul, as igrejas, católica e

²⁷Conforme Müller (1978), o *Hunsrück* é uma serra de montanhas baixas, localizada no estado da Renânia-Palatinado, no sudoeste da Alemanha. É cercado pelos vales do rio Moselle, ao norte, do rio Nahe, ao sul, e do rio Reno, ao leste. A migração de habitantes do *Hunsrück* para o sul do Brasil contribuiu muito para a formação sociocultural dos estados. Variantes de seus dialetos regionais, ainda falados correntemente na Alemanha, continuam sendo praticados em diversas regiões, tanto rurais como urbanas, do sul do Brasil.

evangélica, em seu projeto junto aos imigrantes, não apenas conservaram, mas estimularam fortemente a tradição comunitária. Para os imigrantes, sua pátria era o Brasil. Porém, para eles, o exercício da cidadania se dava mais na esfera da organização comunitária, do local e regional, mais no âmbito da sociedade civil do que política. O lema era recorrer ao Estado, sua instância política e jurídica, apenas se isto fosse absolutamente necessário (KREUTZ, 1994, p. 44).

A interpretação convencional era a de que o imigrante alemão era pouco politizado e omissos em relação à participação política. Porém, o teuto-brasileiro se sentia plenamente no exercício da cidadania, mesmo mantendo e cultivando aspectos característicos da sua etnia alemã:

Todo currículo, material didático e método usados na escola teuto-brasileira tinham como objetivo básico a formação para a cidadania, formando pessoas que assumissem plena participação no processo de construção da vida comunitária, nas instâncias econômica, social, cultural, religiosa e também política, porém, na concepção de um Estado descentralizado (KREUTZ, 1994, p. 44).

Ainda conforme Kreutz (1994), a produção didática para a escola teuto-brasileira foi marcante a partir da década de 1880. Subjacente a esta produção estava uma concepção pedagógica bem específica, com uma orientação em favor do método indutivo no trabalho em sala de aula e na elaboração do material didático. A partir disto, estabeleceram-se diretrizes básicas para o ensino: “A escola precisava formar para a cidadania, partir da realidade do aluno e capacitá-lo para que ele se situasse como agente em seu contexto” (KREUTZ, 1994, p. 47). Sobre o currículo da escola teuto-brasileira, acrescenta-se ainda que:

O aluno da escola teuto-brasileira teria, nos dois primeiros anos de escola, uma ênfase maior para o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, juntamente com o ensino da religião. A partir do terceiro ano, introduzir-se-ia formalmente a realia (ciências, história e geografia), porém, no pressuposto de que o ensino do ler, escrever e calcular se processaria de forma indutiva e no espírito deste método (KREUTZ, 1994, p. 48).

Ainda de acordo com Kreutz (1994), as reuniões de professores com aulas demonstrativas tinham como característica não aceitar um receituário pré-estabelecido de procedimento pedagógico. Quem tivesse uma proposta ou sugestão, que o demonstrasse praticamente com a turma de alunos da escola onde se fazia a reunião. Os manuais didáticos eram discutidos, criticados ou reconhecidos. O resultado das reuniões locais ia para as regionais e era publicado, normalmente, no Jornal do Professor. Nas Assembleias Gerais de Professores Teuto-Brasileiros, realizadas de dois em dois anos, estas questões eram retomadas, partindo-se para as decisões da plenária:

O primeiro número do Jornal dos Professores Paroquiais, em janeiro de 1900, traz referências ao currículo das escolas paroquiais. As escolas paroquiais teutas eram

unidocentes²⁸ e se constituíam em turmas de quatro anos de escolaridade. Devia-se adotar um calendário comum de período letivo e de férias e se exigia frequência continuada. Sugeriu-se adotar uniformemente o dia após a formatura da quarta série e da comunhão solene dos formandos, no segundo domingo após a Páscoa, como início do novo período letivo. As disciplinas eram: religião, línguas: alemão (leitura, composição, ortografia, caligrafia, noções básicas de gramática e memorização), português, cálculo, realia (geografia, ciências, história e história natural), canto (KREUTZ, 1994, p. 50).

Assim, a escola elementar tinha a função de lançar os fundamentos da formação geral, através da qual cada um se encaminha para a vida prática. “O objetivo maior da escola elementar era a formação moral e espiritual da juventude, devendo-se evitar tudo o que desviava deste objetivo fundamental” (KREUTZ, 1994, p. 50).

Um constante desafio para o currículo era a questão do bilinguismo. A experiência mostrava que os alunos, provenientes de comunidades onde se falava alemão na família e na vida diária da comunidade, não alcançavam resultado satisfatório quando se iniciava o processo de alfabetização de forma bilíngue:

Então, optou-se em manter unicamente o alemão nos dois primeiros anos de escola. A partir do terceiro ano se iniciava o ensino do português. Até 1914 o português era considerado como segunda língua no currículo da escola teuto-brasileira. Em localidades, onde além da escola comunitária houvesse uma escola pública, ocorria com certa frequência que famílias enviassem seus filhos por um ou dois anos também à escola pública para suprir deficiências na aprendizagem do português. Isto se fazia no quarto e quinto ano da escola paroquial, ou após o término da mesma. Por isso, em 1920, passou-se à escolaridade obrigatória de cinco anos. Então, enfatizou-se: no ensino da religião a importância, a dificuldade, o objetivo, a relação entre catecismo e história bíblica e orações na escola; no ensino da língua, o sentido da língua, o ensino de forma visual, o ensino da leitura (a leitura correta, a forma de se trabalhar o que foi lido, formas de ler), o escrever (a ortografia, a forma de ensinar ortografia, o ditado, a composição, o ensino gramatical da língua); no ensino da matemática, o cálculo e o ensino do espaço, forma de calculá-lo (geometria); no ensino da realia, história, ciências, geografia e história pátria; no ensino das aptidões, o canto, a caligrafia, o desenho, a ginástica (KREUTZ, 1994, p. 52-53).

Kreutz (1994) acrescenta ainda que, com o passar dos anos, percebe-se uma atenção maior com o ensino das aptidões. E entre estas, o canto e a caligrafia mereciam tratamento especial. A escola deveria despertar o gosto pela música e pelo canto, que nas comunidades teuto-brasileiras era cultivado com especial ênfase através da formação de corais e da promoção de cantos populares, religiosos e profanos. Sem a facilidade dos recursos mecânicos, o apelo era para a escrita manual, que deveria ser bem apresentada. Dedicava-se tempo e atenção para a caligrafia. O saber escrever de forma bonita era considerado um grande valor.

²⁸Escolas com mais de uma série numa mesma sala de aula e regidas por um único professor.

Conforme Rambo (1994), o manual do professor, editado em 1924 pelo professor Rudi Schäfer, propunha aos regentes das escolas comunitárias teuto-brasileiras os seguintes princípios fundamentais:

O ensino devia de um lado transmitir os conhecimentos e as habilidades indispensáveis para a vida futura, do outro lhe competia formar uma sólida consciência moral e religiosa. Deviam-se selecionar somente aqueles conteúdos práticos que, ao mesmo tempo, serviam para a formação espiritual. O plano de ensino do professor incluiria: a finalidade do ensino que importava alcançar; o conteúdo a ser selecionado de acordo; o tempo que se dedicaria ao objeto selecionado; além disso, os recursos didáticos e os meios de aprendizagem. Ao se montar esse plano de aula era preciso observar que: a atividade diária deveria começar regularmente pela religião; as disciplinas mais difíceis deveriam ser programadas para aqueles horários em que as crianças costumavam ter o espírito arejado, nas primeiras horas, portanto, ou após a pausa maior; a divisão da aula, nas escolas de classe única, recomendava-se que se abordasse o mesmo assunto para todos os níveis, para que os demais níveis tivessem oportunidade de repeti-lo e exercitá-lo; o mesmo conteúdo deveria ser retomado no mesmo nível, em períodos regulares e não muito distantes uns dos outros (RAMBO, 1994, p. 177-179).

Sobre a natureza e condições dos procedimentos didáticos, o professor Schäfer, *apud* Rambo (1994), acrescenta que o procedimento calculado e planejado com a finalidade de alcançar o objetivo do ensino pela via mais rápida e mais segura, denomina-se de procedimento didático ou simplesmente método. O êxito no ato de ensinar dependia de condições que se relacionavam com a criança, com o conteúdo e com o professor:

O ensino era condicionado pelas peculiaridades da criança. Competia ao professor avaliar as potencialidades da criança. Crianças de cidade apresentavam normalmente maior desenvolvimento na língua, maior pobreza, entretanto, do que as crianças do campo, em relação à visão do mundo, da natureza. As meninas captavam mais rapidamente as coisas do que os meninos, por se desenvolverem mais cedo. Os meninos, em geral, mostravam-se mais aptos em matérias que exigiam raciocínio, como por exemplo, o cálculo. Algumas disciplinas requeriam capacidade de intelecção, outras simples habilidades. Cada professor ensinava da maneira que se ajustava melhor a sua personalidade (RAMBO, 1994, p. 179-180).

Dessa forma, os princípios didáticos se originavam em parte da própria natureza do assunto e em parte da atuação dos docentes. Relacionavam-se com o aluno, o conteúdo e o professor, sem que fosse possível traçar uma nítida linha de separação, conforme se mostra no Quadro 05:

Quadro 05 – Princípios didáticos relacionados com aluno, conteúdo e professor

Elementos	Princípios didáticos
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Ensinar considerando as condições do aluno e promovendo um ensino sem lacunas; - Ensinar de forma compreensiva por meio de uma descrição viva e representativa das coisas; - As técnicas elementares partem dos conhecimentos previamente existentes na criança e então, se constrói sobre eles; - Estimular as potencialidades espirituais do aluno através de exercícios de

	pensar, memória, disposição e vontade. Somente uma repetição metódica é capaz de transformá-lo em patrimônio seu, portanto, insista, treine e repita.
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Conservar uma sábia medida em relação ao conteúdo a ser ensinado. O professor tem que encarregar os alunos diariamente com um tema para casa; - Desdobrar o assunto em etapas e em partes e cuidar para que, em matéria nova, a anterior seja trabalhada e conhecida; - Ocupar o tempo que for necessário para que a criança se sinta segura quanto aos conhecimentos básicos; - Planejar o conteúdo de forma que o anterior sempre prepare o seguinte.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos devem sentir-se motivados no aprendizado; - O professor tem que ensinar com prazer e com amor; - O professor deve se dedicar com cuidado e depois prestar contas a si mesmo; - O professor deve se esforçar para que o aluno sinta satisfação ao lhe propor um conteúdo, ao procurar entendê-lo e ao encontrar as respostas. Dessa maneira se predispõe os alunos para se interessarem para continuar futuramente a formação.

Fonte: RAMBO, 1994, p. 182-185.

Para Schäfer *apud* Rambo (1994), a forma de ensino é entendida como a maneira pela qual o professor apresenta a matéria. Nas escolas elementares são duas as formas que entram em questão: a simples exposição e a pergunta dinâmica. As duas se alternam constantemente. Depende basicamente da capacidade do professor, a utilização correta de uma ou de outra:

Na forma expositiva se apresenta a verdade e o aluno a aceita. Ela acontece em parte mediante a narração de fatos desconhecidos, em parte por explicações de palavras, de frases ou de conteúdos. A exposição tem que ser viva, original e interessante, para que os alunos participem com toda a atenção. Na forma heurística de ensinar, o professor desperta, formulando perguntas estratégicas sobre os conhecimentos já presentes ao aluno. A forma interrogativa de ensinar só é viável no momento em que estiverem presentes na mente da criança os pressupostos necessários. Caso não estiverem presentes, obriga-se o professor a recorrer à exposição, à narração e à descrição. (RAMBO, 1994, p. 187-188).

Schäfer *apud* Rambo (1994), ainda chama de recursos didáticos os meios externos dos quais se serve o professor e o aluno. “Os recursos didáticos do professor são: o quadro negro; livros didáticos; recursos audiovisuais (globo terrestre, mapas, ábaco, quadros ilustrativos para as diversas disciplinas). Os recursos didáticos do aluno são: lousa, livros, cadernos (caligrafia e composição)” (RAMBO, 1994, p. 193). Em relação a qualquer material escolar o professor devia exigir apenas o necessário, mas que fosse de boa qualidade, a fim de poupar gastos inúteis aos pais.

Ainda de acordo com Rambo (1994), nas escolas comunitárias sempre houve uma preocupação no sentido de garantir um clima realmente propício para a educação completa. Não se visava apenas equipar a criança com os conhecimentos mínimos necessários para a vida, mas também transformá-la num membro útil de sua comunidade:

Entendia-se sob o rótulo de ordem e disciplina escolar, a soma dos meios e das estratégias empregadas nas escolas com a finalidade de transformar a criança numa pessoa capaz de trilhar sozinha, quando adulta, o caminho certo. O elemento mais importante e mais fundamental capaz de garantir a disciplina é o exemplo do professor e para os alunos mais novos também o exemplo dos mais velhos. Logo, após o exemplo segue a própria maneira de ensinar. A esses acresce o que se exige e o que se proíbe, o exercício e o hábito, a vigilância e finalmente o prêmio e o castigo. [...] O prêmio é devido ao merecimento. Devem ser considerados como prêmio: uma palavra de reconhecimento e de estímulo, um olhar amigo, a exposição de um trabalho como modelo, a leitura de uma redação. Os principais motivos para o recurso a castigos na escola são o comportamento reprovável somado à falta de assiduidade. O desempenho deficiente em trabalhos somente é castigável quando houver culpa. Crianças fracas merecem compaixão e ajuda, não castigo. Os tipos de castigos aplicáveis nas escolas são: repreensão pelo olhar ou por palavras, ficar em pé no banco, mudança de lugar, proibição de divertimentos, retenção na escola combinado com uma tarefa extra, e finalmente castigo corporal. Todavia, o professor devia ter bem presente que cada castigo físico, está sujeito a sanções de ordem legal (RAMBO, 1994, p. 195-200).

4.5 O MATERIAL DIDÁTICO

Conforme Mauro (2005), até a década de 1890 os imigrantes utilizaram, majoritariamente, em suas escolas, os livros por eles trazidos, elaborados e impressos na Alemanha. No entanto, esses manuais passaram a ser considerados inadequados por não satisfazerem às necessidades brasileiras, pois não eram elaborados a partir da realidade teuto-brasileira e tampouco voltados aos objetivos da escola:

Um dos argumentos utilizados em defesa de material próprio era que o ambiente no qual o professor introduzia a criança e os objetivos, ao encontro dos quais ele a conduzia não eram os mesmos no Brasil e na Alemanha. A fauna e flora, florestas e campos, jardins e pomares, comidas e bebidas, estações do ano e curso dos astros, entre vários outros, com e nos quais a vida era conduzida, eram diferentes. Consequentemente as lições de aritmética apresentavam outra forma, história e geografia tinham pontos de partida e de chegada diferentes daqueles do outro lado (a Alemanha). Assim, intensificou-se a produção e impressão de manuais escolares destinados especificamente à escola teuto-brasileira. Os manuais didáticos não eram impostos. No entanto, em cada área de estudos havia os mais “consagrados” (MAURO, 2005, p. 115).

Ainda se dizia que “sempre é útil ao professor, por mais experiente que seja, ter um manual e um roteiro de aula, ainda que não o siga integralmente” (KREUTZ, 1994, p. 59).

Kreutz (1994) traz também o entendimento de que os manuais escolares produzidos na Alemanha não serviriam para a escola teuto-brasileira porque o trabalho pedagógico deveria partir da realidade do aluno e prepará-lo para uma melhor inserção na comunidade local e nacional. Privilegiava-se o real, as circunstâncias concretas das pessoas no processo

pedagógico. A ênfase recaía sobre as coisas reais que circundavam aluno e comunidade. O currículo e o material didático eram elaborados com esta preocupação. Escola e comunidade tinham comprometimento mútuo, o que se comprova pelo empenho em erradicar o analfabetismo nas mais de 1000 comunidades teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul. Entendia-se claramente que a escola era uma instância privilegiada de formação acadêmica.

As duas Associações de Professores (*Lehrervereine*), tanto a católica quanto a evangélica, tiveram como um de seus objetivos principais a elaboração, impressão e difusão do material didático. Orientavam-se pelo princípio pedagógico de que todo trabalho escolar deveria ser realizado a partir da realidade dos alunos, preparando-os para seu engajamento ativo na comunidade. “A escola era concebida em função da família, da comunidade e da igreja, buscando-se o envolvimento efetivo entre o trabalho escolar e a situação real de vida dos alunos” (KREUTZ, 1991, p. 32).

Sendo assim, o desafio posto já pelos primeiros imigrantes foi a produção de material didático a partir da realidade dos alunos. Nos primeiros anos o recurso possível foi a produção de cartilhas manuscritas, como a cartilha do professor Rosenbock: “*Neuestes ABC Buchstabier und Lesebuch zunächst für die Kolonie Von S't Leopoldo*”²⁹. Na folha de rosto da mesma tinha a epígrafe: *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr*, isto é, o que Joãozinho não aprende, João não aprenderá mais” (KREUTZ, 1994, p. 58).

A partir de 1880, a questão da elaboração do material didático para as escolas teuto-brasileiras começou a ser um projeto coordenado pelas igrejas, evangélica e católica, junto aos teuto-brasileiros. “A Editora Rotermund, de São Leopoldo, normalmente publicava o material didático dos evangélicos. Os católicos recorriam mais à Typographia do Centro e à Livraria e Editora Selbach, ambas em Porto Alegre” (KREUTZ, 1994, p. 58). Cabe ressaltar que a Editora Rotermund fazia a publicação dos materiais relacionados ao Sínodo Rio-Grandense (IECLB), enquanto que a Casa Publicadora Concórdia de Porto Alegre, editava e publicava os materiais do Sínodo de Missouri (IELB).

A questão do material didático adequado às escolas teuto-brasileiras era tema forte, tanto nas Assembleias Gerais de Professores quanto nas regionais e locais:

As coleções *Lehrerzeitung*, *Allgemeine Lehrerzeitung* e *Das Schulbuch* traziam a preocupação dos professores e das diretorias de escola com a edição de manuais especialmente adaptados às escolas rurais. Havia consenso quanto à necessidade de prover as escolas com bom e adequado material didático. No final da década de trinta, somente a Editora Rotermund havia publicado acima de quarenta títulos de abecedários e manuais para as escolas teuto-brasileiras. Em 1931 já havia vendido, a

²⁹Mais recente ABC, ortografia e livro de leitura para a primeira Colônia de São Leopoldo.

título de exemplo, 160000 exemplares do *Praktische Rechenschule* de Otto Büchler. Talvez seja o livro de maior tiragem no gênero, contudo, diversos manuais passaram de 10 edições (KREUTZ, 1994, p. 58-59).

No ensino da Matemática, conforme Kreutz (1994), a prioridade eram as operações básicas que pudessem ser feitas mentalmente, nas circunstâncias concretas da vida agrária, seja na forma, seja no conteúdo. Por isso, dava-se ênfase às *Kopfrechnungen* (cálculos feitos mentalmente), já que na vida agrícola a pessoa teria que calcular, com frequência, sem ter o papel e lápis à mão. O próprio título de um dos manuais usados nesta matéria, o *Praktische Rechenschule* (o ensino prático da matemática), de Otto Büchler, reflete este entendimento.

Mauro (2005) acrescenta que havia, desde o início, estímulo para o uso bem como para a produção independente teuto-brasileira do livro didático nas aulas elementares de Matemática, uma vez que os primeiros manuais de que dispunham haviam sido trazidos pelos imigrantes ou importados da Alemanha, e deveriam servir apenas para os primeiros anos, pois eram considerados inadequados, já que elaborados para um contexto completamente diverso do brasileiro. De acordo com Steyer (2013), “*nem todos os alunos tinham livros, seja por falta de recursos financeiros ou até falta de interesse dos pais. Isto acabou se tornando um problema para os professores das escolas paroquiais, pois, na maioria das vezes, somente o professor tinha esse recurso didático*” (informação verbal³⁰).

Ainda segundo Kreutz (1994), as duas Associações de Professores Teuto-Brasileiros (católica e evangélica) sempre reconheceram que uma de suas principais atribuições era o zelo pelo material didático para as escolas comunitárias. Estimularam sua elaboração e procuraram editá-lo e vendê-lo ao preço o mais acessível. Eram cartilhas, manuais de cálculo, livros de leitura, livros de canto, catecismos, bíblias, livros de história, de geografia, mapas, etc. Além disso, produziram manuais de didática e livros de orientação pedagógica. “Na área da Aritmética, os livros didáticos abrangiam as tabuadas e a aritmética prática (cálculo)” (KREUTZ, 1994, p. 60).

Weiduschadt (2012) também destaca a adoção de material didático próprio do Sínodo de Missouri nas instituições escolares. Antes da fundação da Casa Publicadora Concórdia em 1923, localizada em Porto Alegre, os livros eram impressos pela Concordia Publishing House, nos Estados Unidos e enviados para o Brasil. A Casa Publicadora Concórdia funcionava como uma editora de livros relacionados a literatura religiosa, editando livros, catecismos e material religioso e escolar em geral. No capítulo 5 desta tese, serão apresentados livros de Matemática

³⁰Entrevista concedida por Walter Otmar Steyer, em Canoas/RS, no dia 22 de março de 2013.

da Série Ordem e Progresso e da Série Concórdia, editados e publicados pela Casa Publicadora Concórdia para as escolas paroquiais missourianas.

De acordo com Lemke (2001), em 1923, a Editora Concórdia lançou a Série Ordem e Progresso, que foi utilizada pelos professores e alunos:

Nesses livros, os próprios textos de alfabetização e cálculo ensinam as verdades bíblicas e contém temas de cunho moral cristão. No primeiro livro de leitura constavam temas como: O Natal; Jesus, o Bom Pastor; Oração da noite. Ele era ilustrado e continha explicações sobre gramática e ortografia. No final constavam explicações da edição em alemão. No segundo livro de leitura constavam os temas: Rocha Eterna; Jesus, o Bom Pastor; Oração da Manhã; Dia da Páscoa e outros temas gerais como o Hino do Descobrimento (LEMKE, 2001, p. 79).

Registra-se também que, foram editados três periódicos (jornais/revistas) para tratar especificamente da questão escolar entre teuto-brasileiros:

Um era o jornal da Associação de Professores Católicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul (*Lehrerzeitung*: iniciou em janeiro de 1900 e foi extinto pelo processo de Nacionalização do Ensino, em setembro de 1939. Impresso em alemão, normalmente em alemão gótico. Foi suspensa sua edição, por dois anos e dois meses, de novembro de 1917 a janeiro de 1920, em consequência da Primeira Guerra Mundial). Teve ainda o jornal da Associação dos Professores Evangélicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul (Sínodo Rio-Grandense) e o terceiro foi editado pela Livraria e Editora Rotermund, de São Leopoldo (KREUTZ, 1994, p. 64-65).

O *Lehrerzeitung* tratava de promover a escola comunitária (paroquial) de acordo com a perspectiva católica, promover a formação dos professores, seu acompanhamento e apoio, tanto na prática do magistério, quanto nas demais instâncias relacionadas com a função:

Objetivava-se a organização da escola e o apoio aos professores. Há todo um leque de objetivos específicos a serem trabalhados através do jornal: obrigatoriedade escolar mínima de quatro anos, currículo mínimo e básico comum para todas as escolas, impressão e difusão de material didático. Enfim, o objetivo era ter um jornal para a promoção da escola e do professor, em todos os sentidos, na perspectiva católica (KREUTZ, 1994, p. 65).

Conforme Rambo (1996), as edições mensais do *Lehrerzeitung* continham matérias variadas destinadas, em primeiro lugar, à formação e à informação dos professores associados e das demais pessoas interessadas na escola. Foram temas permanentes do *Lehrerzeitung* aqueles que diziam respeito à própria razão de ser da escola:

A alfabetização, o ensino religioso, a perpetuação dos valores culturais tradicionais e o preparo do aluno para o exercício da cidadania. A questão dos direitos sobre a escola se constituiu num outro assunto discutido e analisado. O periódico em questão manifestou um cuidado diuturno em servir de elo e união entre os professores mediante a publicação de notícias, de experiências profissionais e de eventos de todos os tipos e do interesse do público leitor (RAMBO, 1996, p. 93).

O jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Evangélicos do Rio Grande do Sul (*Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*), ligado ao Sínodo Rio-Grandense, foi publicado de 1901 até 1939, fechado, então, pela nacionalização do ensino:

O jornal foi impresso em alemão, normalmente em letra gótica. Começou a ser editado em Santa Cruz do Sul, de 1901 até outubro de 1925. O número de novembro de 1925 foi editado em São Leopoldo e os números posteriores, até 1939, em Porto Alegre, mas sempre sob a coordenação do *Lehrerverein* evangélico. Seus objetivos eram semelhantes, na perspectiva evangélica, aos do congênera católico (KREUTZ, 1994, p. 67).

O *Das Schulbuch*, editado por Rotermund, São Leopoldo, de 1917 a 1938, foi concebido como veículo para o fomento e a elaboração do livro didático:

Apareciam em destaque, no frontispício, junto ao título e em todos os números editados, três informações: A redação está nas mãos de pedagogos renomados, todas as colaborações devem ser enviadas à Editora Rotermund e Cia., São Leopoldo. Será enviado, gratuitamente, a todos os professores e interessados. Editado segundo a necessidade, tratando dos diversos aspectos que envolviam o trabalho pedagógico. Se aceita, gratuitamente, o anúncio de procura e de oferta de vaga para professor. Os três primeiros números aparecem respectivamente em julho, agosto e setembro de 1917. Houve interrupção de 7 anos na publicação do mesmo, reaparecendo com o número 6 em outubro de 1925. A editora ainda fazia um apelo para que os professores divulgassem o periódico e colaborassem com artigos referentes a seu trabalho escolar, com relatos sobre reuniões de professores e com troca de informações sobre a oferta e procura de vagas para professor. Portanto, o periódico se dispunha a ser um instrumento de formação e informação para os professores (KREUTZ, 1994, p. 69).

Ressalta-se então, a produção de material didático em grande quantidade e em consonância com um projeto mais amplo de comunidade, tendo-se o cuidado especial quanto à elaboração e impressão de material adequado à realidade local e regional dos teuto-brasileiros. “Há indícios de que os efeitos da nacionalização tenham atingido a produção do material e a documentação relativa à escola de forma bem mais drástica entre evangélicos do que católicos teuto-brasileiros” (KREUTZ, 1994, p. 41).

4.6 AS ESCOLAS PAROQUIAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A típica escola teuto-brasileira era essencialmente uma escola de comunidade. Em princípio, não se tratava de uma escola paroquial. Mesmo assim, havia estreita vinculação e uma íntima interdependência entre escola e paróquia:

Em assuntos de importância se consultava o vigário ou pastor. Essa situação fez com que, em inúmeras comunidades, os vigários ou os pastores assumissem um papel decisivo na vida da comunidade escolar, extrapolando por vezes sua competência. Apagavam-se então, não raro, as fronteiras entre as atribuições da associação escolar (*Schulgemeinde*) e a da comunidade paroquial (*Kirchengemeinde* ou *Pfarrgemeinde*). Decorreu daí que, de fato, as escolas comunitárias típicas fossem todas confessionais e muitas delas terminaram por se transformar em escolas paroquiais (RAMBO, 1994, p. 96-97).

Ainda conforme Rambo (1994), em meio a uma vida associativa tão ativa e dinâmica em que atuavam todos os segmentos da vida social, cultural e religiosa, a associação escolar foi a primeira a se estruturar. Em seguida, formava-se a comunidade da igreja (*Kirchengemeinde*). Por último, organizava-se a comunidade paroquial (*Pfarrgemeinde*). Mais tarde, acrescentaram-se numerosas sociedades de canto, de ginástica, de esporte, de teatro. Todas essas associações, sociedades, clubes, etc., eram enriquecidos com grupos de teatro, corais, bibliotecas, livrarias e outros, destinadas ao público da colônia.

A escola sempre se impôs, tanto entre católicos como entre os luteranos, em primeiro lugar, como uma escola de comunidade. Acontece que as comunidades de ambos os credos eram estritamente confessionais. Num segundo plano, portanto, a escola era sempre confessional:

A comunidade escolar (*Schulgemeinde*) e a comunidade da igreja (*Kirchengemeinde*) atuavam em regime de íntima comunhão e colaboração, ao ponto de por vezes se tornar impraticável marcar os limites exatos do campo de atuação e de influência de uma e outra. Resultou daí o fato de muitas escolas, além de terem sido comunitárias e confessionais, terem sido paroquiais (*Pfarrschullen*). Isto se justifica porque a religião motivava toda maneira de ser e de agir dos imigrantes alemães. Portanto, a íntima interdependência entre a escola e a Igreja, representou um fator excelente de emulação e de coesão interna das comunidades (RAMBO, 1994, p. 106-107).

Os fundadores da Igreja Luterana nos Estados Unidos da América do Norte desde logo trataram de instalar nas congregações escolas paroquiais. Por isso, não somente cuidaram da formação de ministros como também de professores. “A escola paroquial se revelou como uma grande benção para o bem e o desenvolvimento da Igreja Luterana. As congregações que mantinham escolas paroquiais, geralmente eram as melhores congregações” (WARTH, 1979, p. 195). Assim, as escolas precisavam compor um corpo docente que atuasse de acordo com a filosofia educacional missouriana para que as mesmas atingissem seus objetivos como agência missionária e de educação geral.

De acordo com Weiduschadt (2012), as comunidades de imigrantes alemães haviam se organizado para criar igrejas e escolas, de forma independente fazendo parte de uma associação comunitária. O fato de estarem ligadas a uma instituição oficial como o Sínodo de

Missouri preocupava-os na medida em que representava o medo de perder a sua autonomia econômica e social. Ao mesmo tempo, o Sínodo investia na aceitação de uma igreja oficial e tentava convencer as comunidades da importância de uma religião organizada e no investimento na formação cristã e geral de pastores e professores, bem como a consolidação da organização escolar. Dessa forma, o Sínodo de Missouri, mantinha uma preocupação com o ensino sistematizado aos seus fiéis, preocupando-se em fundar escolas paroquiais junto às suas congregações. Era necessário consolidar um campo religioso e fortalecê-lo investindo na escola, e, ainda, influenciar o campo familiar dos seus possíveis fiéis.

Ainda de acordo Mahler apud Buss (2005, p. 54), “a escola era o centro das congregações. Os jovens eram diariamente instruídos na palavra de Deus e assim, esperava-se que os mesmos saíssem das escolas cada vez mais membros da Igreja, bem fundamentados na palavra de Deus e ricos em conhecimento”. Dessa forma, os egressos das escolas paroquiais tinham maior conhecimento da Bíblia e uma formação consistente de crenças e valores cristãos tradicionais que enfatizavam a importância do relacionamento com Deus e com outras pessoas. Então, tinha-se a preocupação pedagógica de ajudar para que a espiritualidade fosse vivida no dia a dia e não se reduzisse a ritos religiosos.

A partir dos estudos de Lüdke (2005), destacam-se três conceitos de Lutero sobre a educação e que se refletem no trabalho desenvolvido nas escolas paroquiais missourianas:

1. O Evangelho como base para a educação cristã. Dentro dele, implicitamente aparece o conceito de “formação integral do ser humano”. Assim, para melhorar a vida no planeta, a solução estaria na transformação do homem e esta precisaria ocorrer em seu coração.
2. A família como centro da educação, ou seja, a educação é responsabilidade dos pais. Por isso, era imprescindível que as escolas paroquiais buscassem integrar as famílias em suas atividades.
3. A educação é instrumento de Deus para governar o mundo. O homem é um ser que traz consigo dons a serem desenvolvidos e utilizados. Desta forma, o desempenho de uma vocação-profissão (*Beruf*) era o atendimento ao chamado de Deus para colaborar (LÜDKE, 2005, p. 121-123).

Assim, as escolas paroquiais tinham uma responsabilidade para com a comunidade no sentido de, junto e com ela, promover o crescimento e o desenvolvimento pessoal de todos que a compõe, focando, principalmente, a cidadania. Se a escola formasse o ser humano com postura ética e moral exemplar, este poderia promover transformações sólidas em seu contexto social e seria um verdadeiro colaborador de Deus para o governo do mundo.

Lemke (2001) complementa que os colonos haviam estabelecido dezenas de escolas e congregações que na ausência de pastores ordenados, eram atendidos por leigos sem formação teológica e até mesmo sem qualificação moral para o cargo. Com o início do trabalho do

Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul houve desavenças com os pastores leigos e também com os do Sínodo Rio-grandense. “Jornais e revistas do Brasil, Alemanha e Estados Unidos, acusavam os missourianos de serem agentes a serviço de interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos. Fatos que tumultuaram o início das escolas da Igreja.” (LEMKE, 2001, p. 72).

A criação e promoção de escolas paroquiais foi uma das principais marcas da Igreja Evangélica Luterana do Brasil no primeiro meio século de sua existência. Broders, o prospector, fundou a primeira em São Pedro (Pelotas/RS), e declarou: “Se queremos ter sucesso na missão, precisamos, com certeza, valorizar a escola paroquial”. Existiam poucas escolas públicas nas áreas onde viviam os imigrantes. Na maioria dos casos, a única alternativa para a falta de oportunidades de educação eram as escolas paroquiais (REHFELDT, 2003).

Steyer (1999) assim descreve a primeira escola paroquial evangélica luterana, criada em 26 de agosto de 1900 e localizada na Colônia São Pedro, em Pelotas/RS:

A mesma funcionava no imóvel adquirido pela congregação recentemente, na sala onde se realizavam os cultos dominicais. A sala media 8 x 14 m. O problema não era espaço para abrigar os alunos, mas sim a falta de material didático. Não havia livros, nem outros objetos escolares. Havia apenas a boa vontade do pastor Broders e a de seus 22 alunos, número que logo subiu para 30 crianças. Entre não abrir uma escola e deixar 30 crianças crescerem analfabetas, Broders preferiu assumir o desafio e, na base da recitação, da memorização, incutir o máximo de ensino nestas crianças. Que esta metodologia foi estafante e cansativa, podemos deduzir nas próprias palavras de Broders: “Que minha língua depois de cada dia de aula estava seca e minha boca sem saliva, não preciso escrever... Mas me alegro mesmo assim, pois sei que através da escola já consegui plantar algumas sementinhas. As crianças, por outro, são muito obedientes” (STEYER, 1999, p. 36-37).

Na escola paroquial, conforme Warth (1979, p. 16), o pastor Broders “ensinava, além das matérias seculares, antes de tudo, a palavra de Deus”. Ensaçou com as crianças um programa para comemoração do Natal:

O primeiro programa e culto de Natal celebrado na Colônia São Pedro, deve ter sido um acontecimento marcante e muito comentado nas colônias da redondeza. Do programa participaram 72 crianças, 32 das quais eram alunos da escola. Broders havia combinado com as crianças que se escondessem nos arbustos que circulavam o prédio. E, a dado momento, munidas com lanternas multicores, as crianças formaram uma fila indiana e sob o canto do hino natalino “Dos altos céus lá venho eu”, dirigiram-se para dentro da igreja superlotada com uma frequência de 250 pessoas. No culto de Natal, o salão estava igualmente lotado, havendo visitantes de Pelotas e São Lourenço. A presença do Sínodo de Missouri rapidamente se propagava pela região sul do Estado (STEYER, 1999, p. 37).

Ainda, de acordo com Rehfeltdt (2003, p. 43), “vieram pessoas até de Pelotas, a 55 km de distância, para ver a celebração de Natal”. Conforme Warth (1979), uma educação

verdadeiramente cristã consistia em que as crianças conhecessem o seu Salvador e soubessem como ficar salvas eternamente. Deviam, entretanto, ter também outros conhecimentos para que pudessem ser bons cidadãos. Os pais, geralmente, não tinham tempo nem a capacidade necessária, para eles mesmos proporcionarem a seus filhos os devidos ensinamentos, recorrendo-se então a uma escola paroquial:

Numa escola paroquial, o professor, além das matérias seculares, exigidas pelas leis do estado, antes de tudo, ensinava a religião. O ensino diário de todas as matérias e de toda a educação deveria estar sob a influência da palavra de Deus. Numa escola cristã reinava um espírito cristão, e os alunos não estavam em perigo de aprender coisas que não condiziam com a palavra de Deus e a disciplina cristã (WARTH, 1979, p. 195).

Na escola paroquial de Porto Alegre, que iniciara suas atividades em setembro de 1902, logo preocupava a falta de um professor de tempo integral, pois os pastores Mahler e Klein “davam diariamente 6h de aulas (25 alunos na classe de alfabetização). Às quartas-feiras e aos sábados quatro aulas e três vezes por semana aulas noturnas, das 19h às 21h 30min. Além disso, instrução de confirmandos semanalmente e dois cultos por domingo” (STEYER, 1999, p. 58). De acordo com Buss (2005, p. 54) “a pedido de alguns jovens que queriam ser alfabetizados, os dois pastores iniciaram, também, uma escola noturna. Em dezembro, a matrícula da escola diurna somava 42 alunos e a da escola noturna, 24 alunos”. Assim, “a escola da congregação luterana de Porto Alegre foi a primeira a solicitar um professor. O professor Henry Wilke aceitou o chamado e foi instalado na escola em 01 de novembro de 1903. Também foi nas escolas paroquiais onde iniciou o trabalho em português” (REHFELDT, 2003, p. 52). No decorrer dos anos viriam ainda os seguintes professores sinodais dos Estados Unidos: C. Neukuckatz, H. Sonntag, K. Naumann, J. Steiner, H. Weirich, J. Neukuckatz (STEYER, 1999; WARTH, 1979).

A respeito da escola paroquial de Porto Alegre, o pastor Mahler escreve no primeiro número do *Kirchenblatt*, editado em 18 de novembro de 1903: “Nossa escola reúne 115 alunos em duas classes. O que agrada muito aos pais é a instrução religiosa proporcionada a seus filhos nessa escola” (WARTH, 1979, p. 196).

Segundo Lemke (2001), muitas vezes, grupos indiferentes religiosamente pediam ao Sínodo de Missouri para providenciar instrução para seus filhos:

Isso favoreceu o crescimento da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, mas, dificultou o trabalho dos pastores, pois as escolas eles procuravam, porém, pouco participavam dos cultos. Mesmo assim, a escola foi um grande instrumento missionário. A escola é o elo, é o ponto chave da comunidade. Começou a preocupação de se mandar professores sinodais para o Brasil. Foi também nas

escolas paroquiais que o trabalho em português começou. Muitos pastores ficavam esgotados pela sobrecarga de trabalho na igreja e nas escolas (LEMKE, 2001, p. 73).

De acordo com Weiduschadt (2007), há necessidade de entender que estas escolas eram formadas ao lado das igrejas, e, portanto, eram vistas como escolas paroquiais:

As escolas eram organizadas de forma multisseriada, sendo que meninos e meninas as frequentavam juntos. Na maioria das vezes, o pastor da comunidade era, ao mesmo tempo, professor. As turmas eram compostas de 20 a 40 alunos. Geralmente a escola ficava distante da casa dos alunos. Não importava a forma como os alunos se vestiam e sim a conduta que tinham. As escolas funcionavam em forma comunitária, ou seja, a comunidade sustentava a estrutura física e mantinham o professor da escola. O prédio era muitas vezes o mesmo local do templo. Nas primeiras atas da comunidade de São Pedro, a ênfase dada à escola era acentuada. A comunidade foi fundada em 1900, em 1902 já foi fixado o valor da mensalidade escolar para não membros que era de 1\$500 por mês, ou seja, os membros não pagavam a mensalidade, ou pagavam uma taxa menor, sendo esta uma das vantagens de pertencer à comunidade. A ligação entre a escola e a igreja era importante, porque logo no início da formação das comunidades o ensino doutrinário e pedagógico era ressaltado e sua suplementação implicava questões econômicas e culturais para a implementação. O projeto escolar dentro da comunidade religiosa era marcante, a orientação e a obrigação de os pais enviarem os filhos à escola eram quase obrigatórias, com sanções econômicas e morais, caso não concordassem (WEIDUSCHADT, 2007, p. 166-168).

Ainda sobre a estrutura física, manutenção e funcionamento das escolas paroquiais, Steyer (2013) afirma que:

A estrutura física da escola paroquial era muito simples. Uma grande sala, somente quatro paredes sem repartições. Uma porta de entrada e uma porta nos fundos. Uma mesa do professor. Havia bancos conjugados, isto é, compridos onde se sentavam uns 4 ou 6 alunos (apertados). Havia três fileiras de bancos. Um mapa do Brasil, um mapa mundi. Um armário onde eram guardados os tinteiros, giz, a Bandeira Nacional, Hinários para as aulas de canto (aos sábados eram levados para a igreja – capela – que ficava no mesmo pátio). Dentro da escola havia o retrato do presidente Getúlio Vargas. Entre o armário e a parede eram guardados: balde, vassoura e pano (para limpar, secar o chão – soalho). Havia uma escala para varrer a escola no final da manhã e no final da tarde. Aos sábados a escola passava por uma (também escala) “faxina geral, varrer e lavar o soalho”. O primeiro e o segundo anos eram isentos (livres) da faxina. Havia também um quadro negro pequeno: creio 3 x 1,5 m. Até a década de 50 não havia iluminação elétrica. Para manutenção das escolas paroquiais se cobrava uma mensalidade estabelecida pela diretoria da congregação ou diretoria da escola. Geralmente o professor tinha necessidade de manter uma pequena lavoura e alguma criação (porcos e vaca leiteira). O trabalho era feito pelos filhos, esposa e ele nas horas de folga. Mas o salário era baixo. Havia também escolas que mantinham convênio com a prefeitura local. Em algumas localidades se fazia uma festa escolar anual. O lucro era investido em melhoramentos físicos da escola (reforma do prédio, pintura, aquisição de bancos, etc.). Mas o mais usual era o auxílio ou então subvenção enviado por parte da direção da Igreja. Um auxílio mensal para o ordenado do professor. O ordenado do professor sempre era um pouco inferior ao do pastor local. Alguns professores atendiam duas escolas em locais distantes, o que ajudava no ordenado. Como havia uma grande falta de professores paroquiais, os pastores geralmente também davam aula. Em princípio, o pastor não ganhava mais pelo fato de também atender a escola, pois fazia parte de seu ministério (STEYER, 2013, informação verbal³¹).

³¹Entrevista concedida por Walter Otmar Steyer, em Canoas/RS, no dia 22 de março de 2013.

Sobre a manutenção das escolas paroquiais, Lemke (2001) complementa a informação de Walter Steyer:

Os pais contribuíram com suas ofertas em dinheiro e mantimentos, tanto para o sustento do pastor, como para o do professor, os quais, na maioria das vezes, eram a mesma pessoa. Essa contribuição livre e espontânea (no sentido bíblico da oferta) fez com que a escola sobrevivesse e se tornasse muitas vezes mais importante que a própria Igreja (LEMKE, 2001, p. 80).

No contexto rural teuto-brasileiro, a escola se situava como uma instituição complementar, encarregada de assumir uma parte da tarefa educacional, caso isso não fosse possível à família. Conforme Rambo (1994), para uma preparação conveniente das crianças no lar para a escola, considerava-se que:

As crianças chegassem com uma imagem positiva da escola, sob pena de o fato de a frequentarem, transformar-se num permanente suplício, prejudicando seriamente o aproveitamento. [...] A obediência incondicional, motivada pela boa vontade, representava uma das melhores preparações para a escola, pois poupava ao professor muito esforço desnecessário. Para se conseguir uma obediência efetiva era preciso tomar em consideração a idade da criança. Quando fossem muito pequenas e perguntassem o porquê de uma ordem dada, a resposta deveria ser: porque eu (professor, pai, mãe) assim o quero. Quando se tratassem de crianças maiores com capacidade de compreensão, era preciso dar o motivo da ordem de maneira concisa e convincente. A educação devia começar o mais cedo possível. O que a criança fosse, neste particular, pelo oitavo ano de vida, o seria para o resto de seus dias. [...] Um elemento de capital importância para o bom êxito do ensino se referia ao mútuo respeito e consideração entre os pais e o professor. Aqueles pais que contestavam o regulamento escolar e defendiam os filhos contra o professor, faziam com que as crianças se eximissem das determinações e orientações do professor. Por isso, implorava-se aos pais: preservem diante dos filhos a autoridade do professor. Em contrapartida, exigia-se do professor a maior consideração possível pelos pais. [...] No que se referia às provas e exames, os pais não se podiam furtar em tomar conhecimento dos resultados. Qualquer que fosse o resultado era de sua competência apreciá-lo junto com os filhos, procurando detectar as causas dos insucessos ou do bom êxito, contribuindo assim para a melhoria do ensino. [...] Recomendava-se também a participação dos pais nas conferências regionais e locais dos professores. Nelas deveria ser incluída obrigatoriamente uma palestra sobre educação e a discussão de conteúdos de artigos e de outras publicações. Para reforçar este aspecto era desejável que o professor promovesse reuniões frequentes com a própria comunidade, para poder avaliar melhor o desempenho ou o não desempenho da educação de seus filhos (RAMBO, 1994, p. 115-116).

Com relação às tarefas escolares em casa, Rambo (1994) aponta:

Havendo um permanente acompanhamento da parte dos pais na confecção dos temas impostos na escola, a escola penetrava no lar e os pais tinham um precioso elemento de controle sobre o ensino que se oferecia e se ministrava aos filhos. Era atribuição do lar, supervisionar as tarefas escolares, para que fossem executadas de forma correta, limpa, ordenada e dentro dos prazos estipulados. Os pais não deviam fazer os trabalhos para os filhos, mas apenas supervisioná-los. Cabia-lhes tomar as lições e repetir com eles o que fora proposto e ensinado na escola. Uma boa técnica e de grande valia, consistia em pedir às crianças que fizessem cálculos de compras ou de

vendas de produtos e discutissem com elas vantagens e desvantagens destas. O estímulo às diversas tarefas seria um enorme incremento no sentido de educá-las para a consciência do trabalho. Os pais deveriam igualmente se interessar pela complementação da leitura, da aritmética, da bíblia, etc. Também acontecia a leitura permanente e continuada de uma publicação sobre assuntos didático-pedagógicos, pelo professor e pelos pais. [...] O método de educação mais importante era o hábito da oração, quando executada com convicção em espírito e verdade. A criança deveria se conscientizar desde cedo que é preciso se colocar a serviço de Deus e da Igreja e se deixar orientar em todo o seu proceder por motivações religiosas (RAMBO, 1994, p. 117-118).

Um artigo da revista Igreja Luterana³², intitulado “Virtudes de escolares”, assinado por Th. Reuter, publicado em três partes nas edições de 1949 da revista, defende que as virtudes de escolares que são absolutamente necessárias para um ensino profícuo são: silêncio, atenção, aplicação, ordem, comportamento e obediência. O silêncio é considerado como uma das mais difíceis tarefas do professor. Para que os alunos guardem silêncio, sugere-se aos professores que “sejam calmos, lecionem de modo interessante, só permitam que os alunos externem sua opinião ao apontarem o dedo, façam os alunos sentirem que sempre estão sendo observados e variem a forma de verificar os temas de casa para evitar conversas desnecessárias” (IGREJA LUTERANA, jan./fev. 1949, p. 40).

A atenção é uma virtude que não se consegue pela força. Não se pode obrigar uma alma a receber uma coisa, se não quer aprender, fecha-se contra o docente e a matéria. Esta virtude exige despertar bem a vontade e o interesse para o estudo. Para que o aluno tome parte na aula, recomenda-se o seguinte:

- a) Prepara-te para a aula. Meditou bem sobre o “O quê?” e o “Como?”
- b) Leciona intuitivamente. Os termos concretos, ilustra-os por quadros, modelos ou desenhos, os termos abstratos por histórias, anedotas.
- c) Leciona dum modo vivo. Faze os alunos perceber que gostas de dar aulas. Fala alegre e animadamente. Cultiva uma voz agradável e modulada.
- d) Norteia o modo de apresentar a matéria por meio dos alunos medianos.
- e) Dedicar a cada matéria o tempo suficiente para conseguir a compreensão de quase todos. Aconselha aos que têm dificuldades em certa matéria a procurarem ensino fora do horário.
- f) Pergunta a todos, pois tens obrigação para com todos.
- g) Observa os que estão distraídos e pergunta-os frequentemente para obrigá-los a concentrar-se.
- h) Exige sempre respostas bem audíveis para que os outros alunos permaneçam atenciosos.
- i) Varia no modo de lecionar. Não fales sempre só tu, nem perguntes ininterruptamente (IGREJA LUTERANA, jan./fev. 1949, p. 41).

³²Na década de 30 era publicado o periódico “*Unsere Schule*” (Nossas Escolas). Em março de 1936 foi transformado num jornal pedagógico “*Wacht und Weide in Kirche, und Schule*” (Guardando e Apascentando na Igreja e na Escola). Desde 1940 passou a chamar-se “Igreja Luterana”. Aparece de dois em dois meses, nas duas línguas. A revista possui caráter técnico (Teológica/Pedagógica) para pastores e professores evangélico-luteranos. Era desejo da revista que os professores das escolas paroquiais estivessem aptos para darem aos alunos uma instrução e educação verdadeiramente cristã, por isso, a abordagem de temáticas teológicas e pedagógicas em suas edições.

Com relação à virtude da aplicação, as orientações da revista são dadas a partir de perguntas dirigidas a um professor-modelo:

1. Que exemplo dás aos alunos no que diz respeito à aplicação?
Sei que a fidelidade e diligência, manifestadas diariamente, estimulam os alunos a imitarem-nas. Não adianta exortar neste sentido sem dar um bom exemplo.
2. Como lhes encareces o trabalho?
 - a) Mostro-lhes a utilidade e necessidade do trabalho, a variedade de matérias que deveriam dominar para o seu bem nesta vida e naquela.
 - b) Torno-lhes claro que o trabalho é o bom uso do tempo que Deus lhes dá.
 - c) Apresento-lhes o trabalho como bela virtude, agradável a Deus e ponho diante dos seus olhos a recompensa: crescimento dos conhecimentos e das capacidades mentais e proteção contra muitas tentações.
 - d) Levo-os a considerarem os seus estudos cumprimento exigido por Deus de seu estado particular de alunos.
3. Como despertas nos alunos vontade e alegria para o estudo?
 - a) O mais necessário é o de capacitá-los para executarem as suas lições sem auxílio de colegas ou parentes.
 - b) Mostro-lhes como se executam as lições para se pouparem tempo e energias.
 - c) Examino todas as suas lições bem como a matéria decorada, levando-os desta maneira a verem que sempre levo em consideração a sua diligência.
 - d) Louvando de vez em vez uma lição muito bem feita, dou-lhes a entender que me alegro com o seu progresso, não desconsiderando nem o progresso exíguo dos menos talentosos.
 - e) Não incito à ambição. Prefiro mostrar ao aluno negligente ou preguiçoso o modelo de seu colega diligente, sem que este, porém, ouça as minhas palavras.
4. Como procuras remediar a negligência ou preguiça?
 - a) Falo da má consciência com que se carrega o aluno não aplicado, e levo-o a considerar a negligência e preguiça pecados que provocam a ira de Deus e com que dão a Satanás ocasião de levá-los a outros pecados.
 - b) Castigo os alunos preguiçosos, mandando-os fazer as lições omitidas durante o recreio ou talvez depois da aula (IGREJA LUTERANA, mar./abr. 1949, p. 90-91).

Ainda de acordo com o artigo, a virtude da ordem é tão necessária para cada homem que se deve insistir incansavelmente em que cada aluno se conforme com ela. Aconselha-se o seguinte:

- a) Se tu mesmo exemplo de ordem e disciplina.
- b) Exige ordem no que diz respeito ao tempo. Os alunos têm de chegar pontualmente à escola e executar pontualmente as suas lições. Observa estritamente o horário e requer aos alunos inteirarem-se dele.
- c) Zela pela ordem no que diz respeito ao ambiente. Cada aluno tem o seu próprio lugar, não deve trocá-lo por outro ou abandoná-lo sem licença. Vigia pela limpeza do ambiente e acostuma os alunos a sentirem-se cada um responsável por ela. Interessa-te também pela ordem na pasta dos alunos e pela boa conservação dos livros.
- d) Explica bem que a falta de ordem é justa razão do desprezo da parte de outros e que ela retém o aluno no progresso desejado. Lança, por isso, mão de castigos adequados, se um aluno não se quer conformar com a disciplina (IGREJA LUTERANA, mar./abr. 1949, p. 91).

A virtude do comportamento de escolares necessita mais do que qualquer outra do bom exemplo da parte do professor. Mirando o bom comportamento dos alunos, sugere-se o seguinte:

- a) Não permitas que um aluno tenha as mãos ou o rosto sujo. Em casos de repetição no tocante ao mesmo aluno, manda-o com um bilhete para casa.
- b) Educa os alunos a cuidarem de sua roupa (não te esqueças da tua própria roupa).
- c) Olha que os alunos conservem sempre um porte de seu corpo que manifesta atenção e interesse.
- d) Também no recreio faze os alunos guiarem-se pelo bom comportamento.
- e) Inspecciona regularmente as privadas.
- f) O comportamento se evidencia especialmente pelo modo de os alunos tratarem o professor. Não permitas intimidade ligeira, se bem que procures criar amizade para com cada aluno. Cumprimenta os teus alunos fora da aula. Os alunos que não o fazem, aprendem-no pelo bom exemplo. Agradece ao aluno que te fez um favor, e educa-os a mostrarem a ti e aos colegas gratidão, tendo recebido um favor.
- g) Proíbe qualquer deslize por nomes feios entre os alunos.
- h) Ensina os alunos a repreenderem amigavelmente eles mesmos um colega que se comportou mal.
- i) Dois alunos que têm mutuamente uma aversão dificilmente corrigível, não deveriam estar sentados um ao lado do outro para não levá-los em tentação (IGREJA LUTERANA, mar./abr. 1949, p. 91).

A obediência é algo que deve ser aprendido. A criança deve dominar-se. A comodidade e inclinações particulares devem ceder à vontade do mestre. Destarte fortifica-se o aluno moralmente. Todas as ordens têm também a finalidade de o súdito aprender a obediência. O exercício na obediência afoga o velho homem:

Obediência pressupõe uma ordem. Nenhuma ordem dá a força para o cumprimento (nem os Mandamentos de Deus), mas sucede que há ordens de dificultam ou até anulam a obediência. O mestre deve estar convicto da possibilidade de cumprimento do conteúdo. A respeito de sua forma, a ordem seja breve, precisa, para facilitar a compreensão e para não dar ocasião de procurar-se uma escusa nas muitas palavras. É supérfluo explicar sempre os motivos para a ordem para não causar dúvidas quanto à necessidade do cumprimento. Tão certamente como a criança deve obedecer em tudo que não contraria a Palavra de Deus, tão prejudiciais tornam-se ordens que se contradizem a si mesmas (IGREJA LUTERANA, maio/jun. 1949, p. 137).

O artigo da revista complementa que é vantajoso dirigir a atenção dos alunos para os seguintes fatos:

- a) Guardar os Mandamentos de Deus é o ambiente de vida do novo homem.
- b) Deus quer que obedeçam aos pais e professores e os honrem.
- c) Obedecendo a homens, que Deus pôs sobre eles, servirão ao Senhor.
- d) Obediência não constitui vergonha, mas é o mais belo adorno do cristão.
- e) Um filho de Deus deve gostar de fazer a vontade de Deus (IGREJA LUTERANA, maio/jun. 1949, p. 137-138).

O artigo finaliza falando da desobediência às ordens. Afirma que a desobediência requer castigo, e este será aplicado sem exceção de forma mais branda possível:

Não ameaces com o dedo, se for suficiente um olhar repreensivo. Não acrescentes uma palavra ameaçadora, se o dedo ameaçador causar efeito. Não apliques castigo corporal, se a palavra de advertência produzir obediência. Poderem-se bem todas as circunstâncias e julgue-se sempre sob a diretriz do amor. O inimigo número um do castigo justo é a predileção por um ou alguns alunos. Considerem-se idade e sexo, temperamento e inclinação para moderar o castigo. A proibição do castigo corporal por parte das leis de ensino de nossa terra brasileira corresponde à abolição da pena capital pela constituição atual. Ambos estão em contradição patente com a Lei de Deus, que ordena a todos os pais e superiores de todos os tempos que lancem mão do castigo corporal, se houver a necessidade (IGREJA LUTERANA, maio/jun. 1949, p. 138).

Conforme Weiduschadt (2007), as aulas geralmente aconteciam todos os dias pela manhã, e eram complementados na tarde com ensino confirmatório:

No início da aula era feita uma oração e, logo em seguida, continuavam ouvindo histórias bíblicas, que eram contos da Bíblia em forma de história ilustrada ou aprendiam os hinos religiosos. Através da religiosidade as práticas de leitura eram enfatizadas na aprendizagem dos alunos. Mas os conhecimentos clássicos também eram valorizados e transmitidos aos alunos. Apesar de não terem uma avaliação formal com boletins e provas, as crianças aprendiam conhecimentos gerais que lhes possibilitavam algumas noções de mundo e da natureza. Estes conhecimentos previam certa relação e subordinação aos preceitos da ordem religiosa do Sínodo. Apesar de não haver uma avaliação formal e documental, havia uma avaliação comunitária, reforçando o sentimento de pertença e o engajamento entre escola, igreja e vida social comunitária. Esta prática é interessante porque os pais podiam fiscalizar o ensino dos professores, e ainda valorizar a escola a partir da eficiência da instituição (WEIDUSCHADT, 2007, p. 180-181).

A partir das entrevistas realizadas se complementa as afirmações acima sobre as escolas paroquiais, apontando-se divergências com relação ao sistema de avaliação. Steyer (2013) afirma que:

No início até a nacionalização (década de 1930), o ensino era bastante simples. Religião, Português (Gramática), História, Geografia, Ciências, Matemática, Canto, Recitação, Caligrafia, Moral e Cívica. Todos os dias as aulas começavam com Ensino Religioso: 2ª. História Bíblica, 3ª. Catecismo, 4ª. Recitação (hinos e salmos), 5ª. História Bíblica, 6ª. Catecismo, sábado: aulas de Canto (sacro e folclórico). Bem no início, para as provas semestrais, os pais dos alunos eram convidados (geralmente ia apenas o pai) para assistir o exame oral, principalmente religião (STEYER, 2013, informação verbal³³).

Conforme Schüler (2014) *“havia os exames finais aplicados pela inspeção, mas que eram fáceis de burlar, pois se via o que tinha que ser ensinado e se passava alguns daqueles problemas no quadro antes. Os alunos tinham que passar para o professor receber seus proventos”* (informação verbal³⁴). O pastor e professor Heimann (2014), afirma que *“havia*

³³Entrevista concedida por Walter Otmar Steyer, em Canoas/RS, no dia 22 de março de 2013.

³⁴Entrevista concedida por Walter Schüler, em Porto Alegre/RS, no dia 09 de maio de 2014.

testes semanais: uma tarefa era memorizar a tabuada de 1, 2, e 3 e aquilo era cobrado; outra tarefa era o ditado em português” (informação verbal³⁵). Já Kunstmann (2014) lembra que:

O professor passava trabalhos (‘temas’) variados para serem executados em casa. Prova (exames) só era aplicado no final do ano. O inspetor de ensino vinha aplicar os exames, cujas provas vinham em envelopes lacrados e eram abertos na frente do pastor/professor. Havia mais reprovação de meninos do que de meninas (KUNSTMANN, 2014, informação verbal³⁶).

O professor paroquial era uma figura bem característica e original na história da colonização teuto-brasileira. Seu surgimento tem raízes na tradicional preocupação com a questão escolar entre os imigrantes alemães e seus descendentes na tentativa de se estabelecerem econômica e culturalmente nas colônias a eles destinadas. E as funções do professor paroquial junto às comunidades rurais eram muito mais amplas e diversificadas do que meramente docentes e restritas à escola. “O professor paroquial era um elemento de unificação, um agente de síntese e promoção das percepções do grupo humano no qual se inseria ativamente, no campo social, político, religioso e cultural” (KREUTZ, 1994, p. 27). Sugeria-se que o professor paroquial “evitasse os jogos de baralho, bebida alcoólica, longas permanências em bares, contato frequente com as moças e com danças que causassem suspeição, posicionamento partidário, endividar-se e ser portador de comentários e fofocas de uma família para outra” (KREUTZ, 1994, p. 184).

Conforme Gans (1998), o pastor Paulo Evers foi instalado como pastor em Linha Brasil no dia 1º de janeiro de 1922. Na época, tinha 24 anos e recém se formara no Seminário Concórdia de Porto Alegre. Um mês após sua instalação, inicia o trabalho como professor, que haveria de durar exatos 50 anos, pois se aposenta em 1972, vindo a falecer, aos 80 anos, em 1978:

O pastor Evers estava decidido a lutar por um mundo melhor que só se alcançaria com uma autêntica vida cristã e pela educação. Para ele, fé era ação, vivência e educação era a base para tudo. Em 1922 o pastor Evers iniciou o trabalho com 32 alunos. Como o número de alunos crescia, ele foi obrigado a lecionar em dois turnos, o que o impedia de reorganizar as comunidades luteranas da região, conforme fora previsto. A partir de 1927, sua esposa começou a ajudá-lo, atendendo a 1ª e 2ª séries na escolinha, em torno de 30 a 40 alunos, enquanto o pastor atendia a 3ª, 4ª e 5ª séries em outro prédio da localidade, com mais de 40 alunos. Esta situação perdura até 1942, quando a filha Mausí, assumi a 2ª série, usando uma sala da nova moradia de professor. Com a matrícula girando sempre em torno de 110 alunos, o atendimento era feito em três prédios diferentes e em três locais diferentes. Esta situação perdura até o ano de 1955, quando tudo começa a mudar, em função do Ginásio (GANS, 1998, p. 15-16).

³⁵Entrevista concedida por Leopoldo Heimann, em São Leopoldo/RS, no dia 27 de agosto de 2014.

³⁶Entrevista concedida por Gertrudes Marta Otten Kunstmann, em Porto Alegre/RS, no dia 22 de agosto de 2014.

Sobre a formação dos professores das escolas paroquiais, Steyer (2013) afirma que:

Os professores eram formados pelo Seminário Concórdia de Porto Alegre. Faziam o Curso Ginásial de quatro anos. Depois, seguia o Curso Normal ou Pedagógico com dois anos, além de um ano de estágio prático, numa escola paroquial, e mais um ano no Seminário. Não havia uma supervisão direta do Seminário. A avaliação era feita pelo pastor local. Os candidatos vinham das paróquias da Igreja. Praticamente, apenas do Rio Grande do Sul. Havia professoras, mas estas eram contratadas diretamente pelas congregações. Quanto à formação das mesmas, não posso opinar. Geralmente eram moças que se destacaram na escola e tinham uma vocação inata para a docência. Havia entre elas pessoas de destaque (STEYER, 2013, informação verbal³⁷).

Conforme Rambo (1996) cabia ao professor, em primeiro lugar, reger com eficiência a escola e sozinho atender as crianças da primeira até a quarta série:

Alfabetizava, ensinava o cálculo, treinava a redação, exercitava a correta expressão oral. Uma considerável parcela do seu tempo e de seus esforços empregava-os inculcando nas crianças os ensinamentos doutrinários e os princípios éticos e morais da Igreja. O professor costumava ser uma pessoa mais instruída, mais culta, mais preparada e melhor formada nas comunidades coloniais. Assim, tornou-se uma liderança sem concorrência e com uma posição de imensa responsabilidade. Começava por aí que o professor, sob alegação nenhuma, podia-se permitir certos prazeres e certos lazeres considerados normais para qualquer pessoa comum. O professor que se permitisse uma atitude ou uma postura que ferisse a moral ou os bons costumes, ou pior ainda, que ofendesse a religião, significava a diminuição e a perda definitiva de sua autoridade e de sua liderança. Isso inclusive podia resultar numa remoção inevitável porque sua permanência se tornava inútil e perniciosa (RAMBO, 1996, p. 199-200).

Sobre a postura dos professores paroquiais, Weiduschadt (2007) aponta que:

O professor era quase sempre muito rígido, tanto no ensino, quanto no cotidiano social da comunidade. A maioria dos professores utilizava castigos físicos nas aulas para punir o não aprendizado e o mau comportamento dos alunos. Era aceitável para a comunidade o professor utilizar as punições físicas para educar os alunos, da mesma forma que os pais também o faziam na educação de seus filhos. Às vezes estes castigos eram físicos, mas também podiam ser de ordem verbal e moral, ao condenar o erro de um aluno ou o seu não aprendizado. Parece evidente que a educação precisava estar centrada na disciplina, como uma extensão da educação da família. O papel do professor, que era, ao mesmo tempo pastor, era como um formador da personalidade das crianças e que buscava controlá-las no ensino e no cotidiano. Em relação ao Sínodo, este procedimento seria fundamental para fortalecer um campo religioso a partir da educação. A formação da maioria dos pastores passava por estes princípios de rigidez e ordem. Eles deveriam especializar-se nos ensinamentos religiosos e clássicos e, ao mesmo tempo, serem exemplos de conduta e firmeza a fim de poder cobrar um comportamento desejável dos seus alunos. Visualiza-se, assim, que havia uma necessidade do controle corporal das crianças na vida escolar. A forma de sentar, não olhar para trás, era necessário controlar os mínimos detalhes. Os castigos eram aplicados também quando as crianças não aprendiam. Era um método considerado eficaz para garantir o aprendizado (WEIDUSCHADT, 2007, p. 177-178).

³⁷Entrevista concedida por Walter Otmar Steyer, em Canoas/RS, no dia 22 de março de 2013.

Kunstmann (2014) fala sobre seu professor na escola paroquial de Cândido Godói, em Santa Rosa, da seguinte forma:

O professor era Emilio Arndt, aceito por colóquio na Igreja Luterana, em 1926. Foi professor nesta escola de 1926 a 1956. O professor mantinha horta, pomar, etc., além de diversos animais, que ajudavam no sustento da família. Ele era idoso, severo, exigente, enérgico, usava a palmada, inclusive com cinto de couro, caso fosse preciso, quando os alunos não cumpriam os deveres de casa e ou conversavam em aula. Usava óculos, era muito bravo! A mãe de Gertrudes morava próxima a escola e ouvia os gritos do professor, mas a atitude do mesmo era aprovada pelos pais e pela comunidade. Os pais eram chamados na escola ou o professor ia até suas casas para tratar de assuntos mais graves. O professor tinha suas aulas planejadas e ensinava com seriedade. Também organizava e ensaiava com os alunos um Programa de Natal. Ele era líder de fato e de direito, pois até substituía o pastor em cultos chamados “de leitura”. Não fiquei com qualquer trauma psicológico pelos métodos de ensino e disciplina utilizados pelo professor Arndt, e sou sumamente agradecida por tudo o que aprendi e vivenciei, tanto para o dia a dia material, mas principalmente, para o espiritual (KUNSTMANN, 2014, informação verbal³⁸).

Na escola paroquial de Linha Brasil, Nova Petrópolis/RS, os professores de Ilse Evers Gans eram seus pais, o pastor Paulo Evers e sua esposa Elisabeth Kunstmann Evers, conhecida por todos como “*Parrasch*”, o que significava a “esposa do pastor”:

Nenhum dos dois tinha formação didática, como era costume na época. Na 1ª série, os alunos usavam apenas a lousa (*Tafel*) para escrever. Na 2ª série usavam a lousa e caderno e na 3ª série tinham um caderno para cada disciplina. Lembra que na 3ª série tinham um livro de leitura. A escola tinha que ensinar as crianças a ler, escrever e religião. O pastor Evers fazia ditado com seus alunos no final da semana, corrigia-os no domingo e na segunda-feira usava a vara com os alunos que tivessem cometido mais de 10 erros no ditado (GANS, 2013, informação verbal³⁹).

De acordo com Gans (1998, p. 16), a esposa do pastor Evers já tinha uma postura mais afetiva em sala de aula e assim, alfabetizou duas gerações de crianças, perto de mil ao todo, na escola de Nova Petrópolis/RS:

Ela sabia lidar com os pequenos extremamente tímidos que chegavam à escola sem saber dar “bom dia” em português. Vibrava com cada aluno que se alfabetizava e sempre elogiava a sua grande capacidade de aprender. Até 1938 a alfabetização era feita em alemão, com cartilha apresentando letras góticas cursivas e de imprensa, minúsculas e maiúsculas. Quem dominava isto passava para as letras latinas, cursivas e de imprensa, minúsculas e maiúsculas. Cada letra com oito variações. E no fim do ano a maioria dos alunos estava alfabetizada nas duas línguas. A repetência acontecia, mas era uma exceção. Os alunos tinham que aprender o português. Usava um método que consistia em apontar com uma vara comprida para os objetos, pronunciar lentamente os nomes e fazer todos repetir em coro: porta, a porta, janela, a janela, etc. Depois formava frases, mostrando com gestos: eu abro a porta, o livro, a janela, etc. A esposa do pastor Evers nunca usava a vara para castigar um aluno, método recomendado e muito usado na época. Era paciente e carinhosa com todos. No começo da aula sempre contava uma história bíblica. Tanto

³⁸Entrevista concedida por Gertrudes Marta Otten Kunstmann, em Porto Alegre/RS, no dia 22 de agosto de 2014.

³⁹Entrevista concedida por Ilse Evers Gans, em Nova Petrópolis/RS, em 06 de setembro de 2013.

o pastor Evers quanto sua esposa, além dos hinos pátrios, ensinavam muitos cantos em português e em alemão aos seus alunos (GANS, 1998, p. 16-18).

O pastor Leopoldo Heimann tem as seguintes recordações sobre seu professor Elicker, da escola paroquial de Erechim, por volta de 1940:

O professor era um senhor magro, alto, bondoso e simpático. Tinha uma vara de marmelo, mas nunca vi usar com os alunos. Ele era como um pai, pois amava os alunos. Tenho as melhores lembranças do professor até hoje. Ele era capaz e ansioso para ensinar. O professor não gritava, ele falava. Quando um aluno era rebelde ele se dirigia ao aluno, valorizando e descobrindo talentos do aluno. Todos tinham muito respeito pelo professor, o qual era considerado substituto dos pais, e estes eram os representantes de Deus (HEIMANN, 2014, informação verbal⁴⁰).

A vida de um professor, especialmente no interior, era uma vida cheia de sacrifícios. Seu trabalho muitas vezes não era devidamente reconhecido e estimado. “Diversos professores, durante muitos anos, tiveram que atender duas escolas, tendo de cavalgar debaixo de um sol abrasador ou exposto à incidência de mau tempo, ao meio-dia, durante uma hora ou mais, para se deslocarem de uma escola à outra” (WARTH, 1979, p. 198).

Conforme Goerl (1993, p. 160), “o professor paroquial, além de dar aulas na escola paroquial, tinha ainda a instrução de confirmandos, os cultos aos domingos, visita a doentes, os enterros e os casamentos”. Lemke (2001) também se refere ao artigo “O professor luterano na escola isolada”, publicado na Revista Igreja Luterana em 1949, que é um diálogo entre dois viajantes, um passageiro qualquer e um professor luterano de escola isolada:

O passageiro questiona como pode um só professor dar conta de lecionar para as oito séries e todas as disciplinas para 36 alunos. E ainda, por que todo dia uma hora de ensino religioso. O professor responde pela metodologia que utiliza, seus horários e monitoria dos alunos mais velhos. A comunidade de 180 pessoas sustenta o pastor e o professor porque acredita que a verdadeira e única educação para seus filhos é a educação cristã. Daí o motivo de ser o ensino religioso a principal matéria do professor, sendo que a própria educação cristã o convenceu de servir ao Senhor, sendo esta a única finalidade de sua vida (LEMKE, 2001, p. 103).

Ainda segundo a mesma autora, os pais, pelas comunidades, instalavam escolas e todos os filhos dos colonos as frequentavam. Inclusive, era exigência nas colônias que as crianças tivessem certa escolaridade para poderem ingressar no ensino confirmatório e realizar sua profissão de fé cristã. “O ensino da Palavra de Deus, através da Bíblia, ficava em primeiro lugar, e as demais disciplinas não eram menos prezadas, mas complementavam a educação para servir no mundo” (LEMKE, 2001, p. 80).

Conforme Rambo (1996), a função imediata do professor colonial era a alfabetização das crianças e o ensino de conteúdos que cada uma delas necessitaria na vida futura e

⁴⁰Entrevista concedida por Leopoldo Heimann, em São Leopoldo/RS, no dia 27 de agosto de 2014.

cotidiana. Portanto, a função da escola era equipar os alunos com o ferramental mais indispensável para serem capazes de competir com êxito, no futuro, no meio social em que nasceram e cresceram. “Foram implantadas três disciplinas curriculares com esse objetivo: o alemão, o português, a matemática e o cálculo. Ainda na época de 1930, as escolas empregavam o alemão como língua de ensino e o português como disciplina curricular” (RAMBO, 1996, p. 178).

Acrescenta-se que a tarefa do professor não se esgotava com o ensinamento das primeiras letras e o fornecimento aos filhos dos colonos dos conhecimentos mínimos necessários para se movimentarem no seu universo social e nem obterem um mínimo de sucesso. Sua missão extrapolava as quatro paredes de uma escola. Conferia-lhe a incumbência de assumir as iniciativas da comunidade, conduzi-las e assegurar-lhes o êxito. Essa investitura o credenciava para liderar atividades importantes que se referiam à religião, à escola, à educação e às iniciativas de natureza social, cultural e econômica. Sua presença inconfundível, ímpar, indispensável, marcou o perfil das comunidades teuto-brasileiras até o final da década de 1930. “Fazia o papel de árbitro nas disputas, de conselheiro nas dúvidas, de modelo de virtudes, de orientador e guia. Resumindo, cabia-lhe o papel de referência para tudo que pudesse ocorrer no dia a dia da vida comunal” (RAMBO, 1996, p. 170). O exercício dessa missão comunitária era encarado como fruto de uma verdadeira vocação. O professor não era um profissional qualquer. “Ele próprio e os outros o consideravam como alguém investido da missão, em última análise, sagrada de conduzir uma comunidade ao encontro de seu destino material, social e cultural, sempre subordinado e a serviço do bem espiritual” (RAMBO, 1996, p. 174).

Conforme Weiduschadt (2007), o pastor e professor não era somente um guia espiritual, mas deveria servir de exemplo na sua profissão. A rigidez e a cobrança da moral com os filhos dos professores e pastores por parte desses educadores e religiosos era maior do que com os demais alunos. A figura do professor era vista como aquele que iria ser competente e sério nos ensinamentos, bem como um espelho de conduta para a comunidade. Parece central a figura do professor em relação a comunidades inseridas no Sínodo, mais ainda, porque é dada uma relevância forte à formação acadêmica e religiosa deste formador.

A partir de 1900, quando se universalizou a duração do período escolar de quatro anos para todas as escolas, elaborou-se e implantou-se um currículo com uma relativa unidade de conteúdos e procedimentos didáticos:

As escolas paroquiais eram escolas de uma só classe, isto é, as crianças de todas as idades eram ensinadas por um único professor. As escolas paroquiais compreendiam quatro anos e se dividiam de acordo, em quatro séries. A primeira série era frequentada por alunos que frequentavam o primeiro ano da escola e assim sucessivamente para as demais séries. As matérias do currículo eram: Religião; Língua Alemã (leitura, memorização, o ensino da língua, composição, ortografia, caligrafia, noções de gramática, elementos indispensáveis ao aprendizado da língua); Língua Portuguesa; Aritmética e Cálculo; Realia (Geografia, Estudo da Natureza, História Natural, História); Canto (RAMBO, 1994, p. 128-129).

Ainda de acordo com Rambo (1994), a programação escolar cobria seis dias da semana, com quatro horas diárias, perfazendo 24 horas semanais. A distribuição das diversas disciplinas era a seguinte: “Religião (6 horas semanais); Língua (8 horas semanais); Aritmética e Cálculo (6 horas semanais); Realia (1 hora semanal); Canto (1 hora semanal); Merenda (20 minutos por dia); total de 24 horas semanais” (RAMBO, 1994, p. 140).

Sobre o ensino na escola paroquial de Ijuí/RS, Schüler (2014) lembra que:

Em Ijuí, ensinava-se catecismo, história bíblica, português, matemática, ciências, história, geografia e canto. O catecismo era ensinado com antipatia e quem não acompanha ficava sem recreio. Em fila, cantava-se um hino, depois se estudava o 1º Mandamento, 2º Mandamento e assim por diante. Era contada uma história bíblica. Tinha um mapa do Rio Grande do Sul e do Brasil. Com uma vara, o professor indicava os locais no mapa e os alunos tinham que responder. O aluno sem aprovação, não participava da brincadeira de caçador que era realizada no Clube ao lado da escola. Este castigo provocava revolta nos alunos. Os estudantes não podiam decepcionar aos pais, por isso, havia muito estudo e muita decoreba. Os alunos tinham que estudar, não tinha conversa. O professor era considerado um herói. As aulas eram ministradas no idioma português, embora os alunos não soubessem o mesmo. Por isso, logo se construiu uma cartilha em português (SCHÜLER, 2014, informação verbal⁴¹).

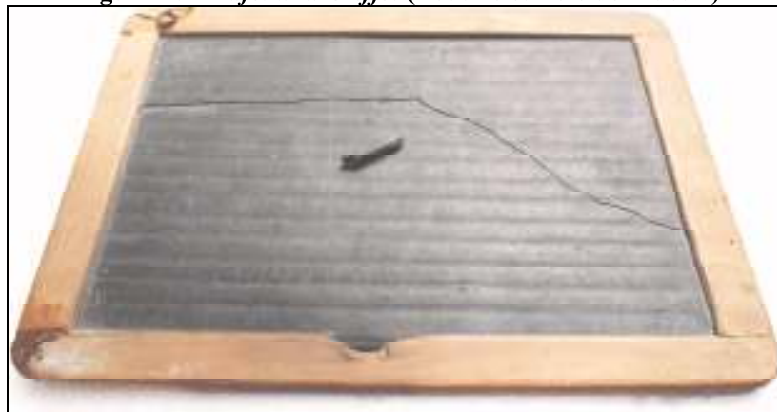
Segundo Weiduschadt (2007), desde a fundação do Sínodo de Missouri, o pastor Broders, o primeiro missionário do Sínodo, relata a necessidade de livros na escola para o ensino. As dificuldades aumentavam sem o uso deste recurso didático:

A leitura e a escrita no projeto do Sínodo, numa metodologia inicial e por força da necessidade, estavam em praticar a oralidade. O pastor usava o recurso oral porque não queria utilizar outro recurso didático que não fosse do Sínodo de Missouri. As práticas de leitura eram associadas às práticas de escrita, já que aprendiam a escrever. A escrita era em alemão gótico, aprendiam a escrever em letra cursiva, isso era comprovado na escrita das atas das comunidades paroquiais. O material usado para escrita era diferente. Não tinham muitos cadernos, a maioria dos livros era de leitura e os alunos não podiam escrever neles, pois eram usados por toda a família, ou seja, passados de uma criança mais velha a uma mais jovem. Geralmente o aproveitamento dos livros se dava entre irmãos. A maioria não tinha papel para escrever, alguns até usavam papel, mas era usado em pequena escala. O uso maior da escrita na escola era na tabuinha (*Tafel*), onde se escrevia com uma pedra e depois se apagava. O que elas deveriam saber estava nas leituras ou na memorização. A “tabuinha” servia para um treino para a escrita. A maioria das escolas rurais organizava a escrita dessa forma (WEIDUSCHADT, 2007, p. 194).

⁴¹Entrevista concedida por Walter Schüler, em Porto Alegre/RS, no dia 09 de maio de 2014.

Na Figura 10 se mostra uma fotografia da lousa e do estilete de ardósia, principais instrumentos de escrita usados pelos alunos nas primeiras escolas paroquiais:

Figura 10 – *Tafel und Griffel* (Lousa e estilete de ardósia)



Fonte: Foto tirada na casa de Ilse Evers Gans, em Nova Petrópolis/RS, no dia 06/09/2013.

Kunstmann (2014) assim fala sobre a escola paroquial luterana:

O prédio da escola era de madeira. Todos os 35 alunos ficavam numa sala, da 1ª a 7ª séries. As aulas aconteciam no turno da manhã. Geralmente, os alunos frequentavam a escola por 7 anos. Depois, alguns faziam o exame de admissão para ingressar no Curso Ginásial Oficial em Santa Rosa, a 24 km da comunidade de Cândido Godói. As aulas eram ministradas em português, embora o idioma coloquial entre os alunos fosse o alemão. O professor tinha livros básicos para dar as aulas e usava o quadro negro. Na 1ª série os alunos escreviam na lousa (*Tafel e Griffel*), e bem mais adiante passam a escrever em cadernos, muitas vezes feitos em casa. Enquanto alunos de uma classe ficavam em pé ao redor da mesa do professor para prática de leitura, as demais séries se ocupavam com outras atividades, previamente orientadas pelo mestre. Além das matérias curriculares, recebiam diariamente instrução religiosa e cantavam hinos. Na Semana da Pátria, o Hino Nacional e o hasteamento da bandeira aconteciam cada dia. No Dia da Pátria marchavam todos uniformizados. Lembra que para as aulas de Geografia tinham mapas. A escola deveria ensinar a ler, escrever, cálculos e bons modos para ser um bom cidadão e um bom cristão (KUNSTMANN, 2014, informação verbal⁴²).

Os colonos colocaram a raiz da educação e como conteúdo essencial do currículo, o ensino da religião. Nesse particular nada mais fizeram do que aprender e concretizar a importante lição ensinada pela própria história cultural da humanidade: “sem religião não há educação e sem educação a religião se desintegra, se vicia e se corrompe. Outro motivo era o fato da religião representar o fundamento último da sociedade humana” (RAMBO, 1994, p. 145).

A memorização na escola comunitária teuto-brasileira não significava apenas um meio de submeter os pequenos alunos a uma tortura mental sem maior sentido, ou simplesmente obrigá-los a uma decoreba tola. “A memorização, na realidade, além de significar um

⁴²Entrevista concedida por Gertrudes Marta Otten Kunstmann, em Porto Alegre/RS, no dia 22 de agosto de 2014.

instrumento complementar muito útil na fixação de conteúdos estritamente linguísticos, era posta a serviço de todas as demais disciplinas do currículo” (RAMBO, 1994, p. 149).

Rambo (1994, p. 150) acrescenta que havia nessas escolas “um objetivo com consistência filosófica e doutrinária. Empregavam-se procedimentos didáticos coerentes e eficazes. Tudo que pudesse desgarrar a escola do objetivo estabelecido era sumariamente banido do âmbito escolar e educacional”.

Com relação ao plano de estudos de uma escola paroquial, Goerl (1993) aponta que:

Eles passaram num ano e pouco: todo o Catecismo, completo; decoravam o texto, versículos e até perguntas e respostas. Decoraram também histórias bíblicas, 15 hinos e 6 salmos. Estudaram a Confissão de Augsburg – ela estava no hinário. Arranjaram o livro de leitura de uma ou de outra forma, em alemão ou em português. Lá encontraram um pouquinho da história do Brasil, parece que tinham um ou dois só, história do Brasil e um pouco de geografia de acordo com os exames que o professor fazia num pequeno quadro negro onde desenhava os países principais, etc. Em ciências naturais passaram a zoologia. Também só o pastor tinha o livro, tudo era ditado e eles tinham de fazer anotações. Cadernos havia, não usavam mais lousa não. Tinham um livro de matemática em português. Na colônia, os alunos tinham uma memória, uma concentração invejável. Eles podiam decorar com facilidade; na cidade os alunos ganhavam na leitura porque eles tinham mais estímulos, letrados em toda parte, em casa também ajudavam. Esses estímulos faltavam na colônia. Na aritmética ganhavam sempre, mas na memorização do Catecismo ganhavam os da colônia (GOERL, 1993, p. 161).

Ainda sobre a escola paroquial de Erechim, Heimann (2014) fala que:

Era um prédio com uma sala e um quadro negro. As quatro séries, entre 40 e 50 alunos, estudavam numa sala com um único docente. As aulas começavam muito cedo e aconteciam no turno da manhã de segunda-feira a sábado, sendo que alguns alunos tinham que caminhar mais de 1 km a pé até a escola. O professor dava aula pelo que ele aprendia no seu curso de Pedagogia. Focava-se em princípios éticos e morais. Davam-se mais conteúdos globais. Diariamente havia o momento devocional, a lição do dia registrada no quadro negro por grupo: 1, 2, 3 e 4 (quatro séries). Brincava-se muito no recreio. O ensino se dava em português devido à situação nacionalista e assim, os alunos eram forçados a falar em português. Ensinava-se devoção bíblica, catecismo menor, Ensino Religioso e se fazia devoções e orações. Tinha livros de catecismo e de aritmética. Ensinava-se de forma oral e se escrevia as palavras-chave no quadro. Memorizava-se poesias, hinos, cantos e versículos bíblicos. Cantava-se o Hino Nacional. A preocupação do professor com o Ensino Religioso era muito superior às demais disciplinas. Ensinava-se o catecismo, o amor à Igreja, ao Salvador Jesus, à Congregação. Os alunos eram preparados com peças teatrais para festividades da Igreja como a Páscoa e o Natal (HEIMANN, 2014, informação verbal⁴³).

Muitas crianças passaram por fracassos escolares nas escolas paroquiais. “Não conseguiram se adaptar à escola. Seja pela maneira de o professor conduzir o ensino, seja pela forma de organização escolar, ou, ainda, pela dedicação às atividades domésticas. Não conseguiram continuar indo à escola” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 197). Esta ideia é

⁴³Entrevista concedida por Leopoldo Heimann, em São Leopoldo/RS, no dia 27 de agosto de 2014.

reforçada por Steyer (2013), ao afirmar que *“em épocas de colheita a ausência de alunos era muito grande, pois tinham de ajudar aos pais. O mesmo acontecia em épocas de chuva, pois muitos riachos não davam passagem no caminho para escola.”* (informação verbal⁴⁴).

Ainda conforme Weiduschadt (2007), para o Sínodo de Missouri, a doutrina só teria sentido se pudesse ser divulgada através dos pastores e professores com formação na própria instituição:

Era necessário legitimar a formação dos pastores e professores em pessoas consideradas brasileiras. Era preciso provar e construir uma identidade nas comunidades com orientadores das próprias localidades, mas que tivessem a formação planejada pelo Sínodo. A autonomia apregoada pelo Sínodo se referia especialmente ao lado financeiro. Em muitos momentos os relatos nos periódicos apontam no início do século as dificuldades financeiras do Brasil, com um processo inflacionário altíssimo e com a desvalorização da moeda, tornando difícil o auxílio do Sínodo e a permanência de pastores americanos em terras brasileiras. Entretanto, é considerável a motivação em oferecer formação a pessoas residentes no país, pois necessariamente contribuiriam para uma melhor identificação da igreja nesta realidade. A credibilidade e a legitimidade do Sínodo seriam fortalecidas com pastores e professores atuando em comunidades das quais eles faziam parte ainda jovens (WEIDUSCHADT, 2007, p. 116).

Com a fundação do Instituto para formação de professores e pastores, em Bom Jesus II, interior de São Lourenço do Sul, em 27 de outubro de 1903, o Sínodo de Missouri também deu início ao seu trabalho na formação dos professores paroquiais no Rio Grande do Sul. As atividades dos primeiros cinco alunos eram: *“pela manhã deveriam trabalhar na roça, para assim ajudarem no custeio da pensão, à tarde seriam as aulas e parte da noite seria dedicada aos estudos e tarefas escolares. O horário das aulas ficou marcado, das 14h às 17h, isto de segunda a sábado”* (STEYER, 1999, p. 87).

Esses alunos tinham um programa completo de estudos e trabalhos. Eles se levantavam às 5h da manhã. O café era servido às 6h, pela esposa do pastor Hartmeister (assim como todas as demais refeições), seguido de uma devoção. Das 6h 30min às 7h 30min, os jovens estudavam. Eles tinham de trabalhar quatro horas diárias, das 7h 30min às 11h 30min, para garantir seu sustento. O almoço era servido às 12h. As aulas eram das 14h às 17h. *“O programa de estudos incluía: História Bíblica, Catecismo, Hinos e Salmos, Línguas Alemã, Portuguesa e Latina, História Brasileira, História Geral, Geografia, Zoologia, Matemática, Desenho, Canto e outras disciplinas”* (REHFELDT, 2003, p. 55). Portanto, o dia no Instituto iniciava cedo e era preciso aproveitar a luz do dia. Complementa-se ainda que:

O pastor Hartmeister dirigia a escola paroquial na parte da manhã. Pelas 7h, as crianças já começavam a chegar para as aulas. Estas iam até às 11h ou 11h 30min. Já

⁴⁴Entrevista concedida por Walter Otmar Steyer, em Canoas/RS, no dia 22 de março de 2013.

as aulas do Instituto que começavam às 14h, sempre iniciavam com as aulas de religião. Nas segundas, quartas e sextas-feiras eram as aulas de Doutrina Cristã. E nas terças, quintas e sábados, as aulas de Bíblia. Todos os versículos bíblicos contidos no Catecismo Menor de Lutero eram memorizados, além de 15 hinos sacros e ainda 6 Salmos. No segundo ano de funcionamento do Instituto, iniciou-se também com o estudo da Confissão de Augsburgo (1530), a carta magna do luteranismo confessional. As matérias seculares eram assim distribuídas: três horas semanais para Matemática, bem como também três horas semanais para a Língua Alemã. O único livro texto em mãos para o estudo da língua alemã era o “Terceiro Livro” – Nova Série – editado pela “Concordia Publishing House” de Saint Louis, EUA. Cada aluno lia um parágrafo. O professor observava a pronúncia, inflexão de voz e a correta acentuação. A leitura do texto servia para ditar as regras gramaticais que os alunos anotavam num caderno. De três em três semanas, exigia-se também um trabalho de dissertação, tanto sobre um tema dado, como de livre escolha. Para o estudo de História Universal, o livro texto era o de Kappes, *Weltgeschichte* (História do Mundo). Mas para Geografia não havia livro texto, nem mesmo em português. Faltavam também os mapas. Assim os contornos geográficos dos continentes e países eram desenhados pelo professor no quadro negro. O conteúdo das demais disciplinas era ditado pelo professor para ser anotado pelos alunos em seus cadernos. Duas horas semanais eram dedicadas ao estudo do Latim, com ênfase nas regras gramaticais. Para Ciências Naturais e Língua Portuguesa era dedicada uma aula semanal respectivamente. Se bem que em Língua Portuguesa os alunos sabiam mais do que o próprio professor, por isso este apenas supervisionava esta atividade. [...] Os alunos estudavam e faziam os deveres de casa após o jantar. Como não havia luz elétrica, uma lâmpada de querosene iluminava o quarto. Havia muitas dificuldades, especialmente a falta de recursos didáticos. Devido à falta de espaço, o Instituto não podia aceitar novos alunos (STEYER, 1999, p. 89-90).

No Instituto, para o ensino da Matemática, “usava-se um livrinho em português, emprestado pelo professor H. Enslin, o qual servia de orientação no ensino da Matemática. Por meio desse livrinho, o professor aprendeu o verdadeiro significado dessa disciplina” (WARTH, 1979, p. 166).

Em sua dissertação de mestrado, Weiduschadt (2007) também reforça a organização curricular do Instituto em Bom Jesus II:

Às segundas, quartas e sextas-feiras, iniciava-se com uma aula de Religião. O pequeno Catecismo, hinos e salmos eram decorados e repetidos várias vezes, o Catecismo Sinodal era explicado e todos os versículos decorados. O ensino da Aritmética era dado por explicação oral das regras e por demonstração no quadro negro. Exemplos e regras eram anotados em um caderno. Eram fixadas três horas semanais para este estudo. O mesmo número de aulas se usava para o ensino do alemão. Como manual de ensino se usava o 3º livro de leitura da nova série de *Concordia Publishing House*. Regras e exemplos eram tirados do trecho da leitura. [...] Em relação ao currículo é possível percebermos a importância de alguns conteúdos como a religião e o aprendizado das línguas. Em seguida viriam outros conteúdos que faziam parte da área pedagógica e formação geral, como história, aritmética e ciências (WEIDUSCHADT, 2007, p. 128-129).

Portanto, de acordo com Weiduschadt (2007), o currículo do Instituto foi baseado nos seminários norte-americanos, porém adaptado ao tempo e às condições que se tinha. O currículo enfatizava o aprendizado da religião, sem esquecer os conhecimentos seculares. A ênfase pedagógica era dada, os alunos tinham contato com a escola comunitária e podiam

exercer a função de professor. “Nesse sentido, apesar das dificuldades, os alunos foram vistos como aplicados e disciplinados, ou seja, acabaram interiorizando um *habitus* religioso e pedagógico de acordo com os princípios do Sínodo” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 232).

O sistema de avaliação na escola paroquial em Bom Jesus II previa que num determinado dia da semana, os pais eram convocados e, perante os mesmos, os alunos prestavam um exame oral. Para que todas as disciplinas fossem devidamente avaliadas, o exame do turno da manhã levava geralmente três horas e meia, enquanto o turno da tarde, duas horas. “O pastor Hartmeister defendia que somente com o apoio dos próprios pais uma escola pode cumprir com seu papel. Lamentava que no Brasil não houvesse uma lei que obrigasse o envio dos filhos à escola, a exemplo da Alemanha” (STEYER, 1999, p. 89).

Sobre o Instituto para formação de professores e de pastores, Weiduschadt afirma que:

O curso de formação de pastores e professores no Instituto estava estruturado de forma bem mais simples que nos Estados Unidos, tendo em vista as condições precárias das instalações e a falta de recursos humanos, tendo apenas um professor para o curso, que atendia simultaneamente a escola e a igreja. Notamos a preocupação com as escolas, porque os professores formados poderiam auxiliar os pastores que estavam sobrecarregados nas atividades da igreja e escola. Nesse sentido, para este primeiro curso era possível um término mais rápido para suprir uma necessidade local que acontecia. De forma resumida, os conhecimentos eram de acordo com a realidade. Não eram privilegiadas as línguas clássicas como o grego, latim e hebraico, como acontecia nos seminários dos Estados Unidos. Entretanto, desde o início, foi dada a ênfase na formação do caráter e do espírito dos jovens (WEIDUSCHADT, 2007, p. 127).

Apesar das dificuldades, já relatadas no capítulo anterior, o pastor Hartmeister conduziu o Instituto até o final do ano letivo de 1904:

Segundo o pastor Hartmeister, o projetado alvo foi satisfatoriamente alcançado. Todo o Catecismo Menor foi explicado e recapitulado várias vezes. Foram memorizados 15 hinos sacros e 6 salmos. No estudo da língua alemã, deu-se ênfase à semântica e à sintaxe. Na aritmética, especialmente, deu-se ênfase às quatro operações, bem como ao sistema decimal e às frações. Nas ciências naturais, estudou-se a parte da zoologia. Com o auxílio do livro de Kappes, fez-se uma incursão através da história universal. E, quanto ao latim, estudaram-se as declinações e conjugações, bem como regras gramaticais, especialmente as exceções. O que, no entanto, dificultou o ensino e o aprendizado, foi a falta de livros didáticos (STEYER, 1999, p. 118).

Conforme Weiduschadt (2007, p. 152) “fica evidente um projeto escolar voltado para o conhecimento doutrinário, ao ser observado que o conhecimento secular deveria ficar em segundo plano, embora não se descuidassem da educação secular”. Ressalta ainda que, mesmo o Instituto sendo precário nas instalações, em recursos humanos e na falta de material didático, era realizado um trabalho eficiente e de formação:

Havia dificuldades na consolidação do cumprimento do conteúdo programático, bem como, falta de material didático: mapas no trabalho da geografia, livros no conhecimento das línguas, além de tempo reduzido de que os estudantes dispunham para um melhor aproveitamento. O pastor Hartmeister ressaltava que todas as horas do dia eram preenchidas com trabalho honesto e penoso, justificando que os alunos não estavam ociosos. Eles sabiam da realidade que os agricultores viviam, porque eles trabalhavam da mesma maneira. O trabalho ficava valorizado, já que na cultura em que estavam inseridos os membros do Sínodo de Missouri havia uma ética voltada para o trabalho. Enfatizava-se a importância do trabalho, mas, em contrapartida, sentia-se a necessidade de uma dedicação maior dos estudantes no conhecimento da doutrina e nos ensinamentos clássicos, até como uma forma de distinção e diferenciação. O Sínodo acreditava no estabelecimento e no fortalecimento das suas comunidades a partir de uma formação específica e realizada no Brasil, a fim de propagar e constituir uma identidade teológica e pedagógica pautada numa sistematização e ordenação na formação de professores e pastores. Inclusive, era ressaltada somente a necessidade de professores, porque se acreditava que o diferencial estava no investimento na educação escolar, não apenas doutrinária, mas na formação geral do professor e pastor (WEIDUSCHADT, 2007, p.131).

Com a transferência do Instituto para Porto Alegre, a partir de 1907, reiniciaram-se as aulas com uma estrutura física e pedagógica que se aprimoraram com o passar dos anos e deu origem ao Seminário Concórdia em 1908, responsável pela formação de inúmeros professores paroquiais e pastores em toda sua história. Segundo Weiduschadt (2007), em 1909, as notícias sobre o Seminário justificam a eficiência da instituição:

Em três anos, três professores se formaram. Era o segundo ano de aula, com dez alunos e destes, cinco foram novos que entraram. E no decorrer de dois anos foram ser professores e três permaneceram como alunos. O nome foi resolvido: Seminário Evangélico Luterano Concórdia. [...] Também a questão curricular foi ricamente aprofundada. Uma comissão se dedicava a fazer um plano para as escolas rurais e as escolas da cidade. [...] Dessa forma, nota-se a ampliação do Seminário e o fortalecimento da instituição a fim de suprir o trabalho de pastores e em especial, as escolas. A formação de alguns alunos era mais rápida devido à necessidade de mais trabalhadores nas escolas e nas igrejas. Fica evidente que a preocupação do Sínodo era orientar, através de um plano curricular adaptado para as escolas rurais e urbanas. Mas as dificuldades em formar pessoal capacitado permaneceram por um bom tempo na preocupação do Sínodo. Em 1911 numa avaliação do Seminário em Porto Alegre continuou o alerta para o pouco tempo de preparação dos alunos, em que se considerava ideal, quatro anos de ensino. É possível notarmos que a falta de professores nas escolas era grande e o projeto do Sínodo contemplava de forma particular a escolarização religiosa e com orientação de pessoal capacitado e competente a fim de oferecer uma diferenciação. Se os professores não estivessem preparados, a educação correria o risco de fracassar ou não demonstrar a competência do Sínodo. Mas, mesmo assim, era preciso adaptar a situação à realidade encontrada. Muitas escolas precisavam de professores e não era possível esperar o tempo de formação. Entretanto, o Sínodo colocou essa preocupação na revista oficial para os membros e as comunidades terem ciência do que estava acontecendo (WEIDUSCHADT, 2007, p. 141).

Sobre o Seminário Concórdia, acrescenta-se que “o curso de formação de professores (Pedagogia) tinha a duração de cinco anos. [...] Em 1912, aconteceu a formatura da primeira turma de professores: Karl Roll, Friedrich Strelow e Franz Hoffmann” (BUSS, 2005, p. 60).

Na sequência, conforme Lemke (2001, p. 77), “em 1916 concluiu o Curso de Pedagogia o estudante Francisco Krueger e em 1919 recebeu o seu diploma de professor João A. Schmidt. Em 1918 foi eliminado o curso pedagógico para somente recomeçar em 1923”.

Num artigo sobre o Seminário Concórdia, publicado na Revista Mensageiro Christão em 1917 (posteriormente Mensageiro Luterano), fala que o Instituto tinha por fim formar pastores e professores para a Igreja Evangélica Luterana no Brasil, mas também aceitava moças procurando educação geral. Para ficar na pensão se pagava 30\$000 mensalmente. A instrução era gratuita, salvo, para aqueles que não pretendiam servir a Igreja. Estes pagavam a mensalidade de instrução de 10\$000. O Seminário abrangia três cursos, sendo eles: o Pré-Seminário, o Curso Normal e o Curso de Teologia. As disciplinas eram:

O Pré-Seminário, abrangendo 4 anos letivos: Português, Latim, Aritmética, História Universal, Alemão, Geometria, Caligrafia, Inglês, Grego, História Pátria, Desenho. O Curso Normal, abrangendo mais 2 anos acima do primeiro curso: continuação do anterior, exceto Latim e Grego, Bibliologia, História Eclesiástica, Simbólica, Simbólica Comparativa, Pedagogia, História da Pedagogia, Catequética. O Curso de Teologia, abrangendo mais 8 anos acima do 1º curso: Enciclopédia, Metodologia, Hermenêutica, Isagógica, Exegese do Velho e Novo Testamento, Dogmática, Simbólica, Simbólica Comparativa, História Eclesiástica, Teologia Pastoral, Homilética, Catequética, Liturgia. Nos três cursos havia ensino de Harmônio e Canto. A abertura do ano letivo acontecia na metade de fevereiro e o encerramento na metade de dezembro (KUNSTMANN, 1917, p. 02).

Pelas disciplinas do Curso Normal, observa-se a ênfase dada na formação religiosa dos futuros professores para as escolas paroquiais. Weiduschadt (2012) acrescenta que o Sínodo de Missouri se empenhou para atender a necessidade de formar pastores e professores, qualificando-os no trabalho religioso e escolar, pois a formação das escolas paroquiais apresentava, em muitos casos, um pastor formado, que era ao mesmo tempo professor, ou a presença de um professor com formação mínima. Segundo Lemke (2001, p. 77), “na falta de professores, estudantes do Instituto serviam temporariamente como professores nestas escolas”.

Em 23 de agosto de 1915 foi fundada a Conferência Evangélica de Professores, em Ijuí/RS. Segundo Lemke, os principais pontos abordados eram os seguintes:

Reuniões periódicas para tratar de assuntos pedagógicos, para sentir o espírito da união; estudo de métodos regulares para conseguir uniformidade e qualidade no trato das matérias; conferências a fim de servir de elo para as comunidades darem mais atenção às escolas; elevação espiritual do nível do professor; criação, eventual, de uma biblioteca escolar; ficou resolvido também que o Distrito Brasileiro do Sínodo Missouri editaria livros escolares (LEMKE, 2001, p. 75).

O Sínodo de Missouri mantinha uma preocupação acentuada em relação aos recursos didáticos usados nas escolas, pois este material era escasso e a dificuldade era grande em

manter um ensino planejado e organizado. Era necessário organizar o currículo das escolas, obter uma autonomia em relação à matriz, e produzir material de acordo com a realidade brasileira. Assim, conforme Weiduschadt (2007, p. 41), “os livros usados nas escolas paroquiais e utilizados pelos alunos foram produzidos pelas instituições religiosas com intuito de formar e moldar as condutas e as práticas ao fazer a escolarização das comunidades”.

Assim, as escolas conseguiram, até mesmo por meio dos livros didáticos, obter educação integral cristã em todas as disciplinas. “O professor não é só aquele que detinha o poder e o saber, mas é o próprio exemplo a ser seguido com relação aos ensinamentos bíblicos, respeitado como o que detinha a autoridade delegada pelo próprio Deus” (LEMKE, 2001, p. 79).

Conforme Buss (2005, p. 57), a Casa Publicadora Concórdia também teve um papel importante “na súbita transição do alemão para o português a que a Igreja se viu submetida por força das leis de nacionalização. Ela colocou à disposição da Igreja o material impresso em português para uso na escola e na Igreja nesse tempo crítico”. Registra-se que a Casa Publicadora Concórdia não possui mais exemplares dos livros editados e utilizados nas escolas paroquiais do período deste estudo, sendo alguns exemplares encontrados no Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, em Porto Alegre.

De acordo com Rehfeldt (2003), a última cerimônia realizada no campus do bairro de Navegantes, em Porto Alegre, que abrigou o Seminário Concórdia durante oito anos, foi o encerramento do ano letivo de 1920, que aconteceu no dia 14 de dezembro de 1920. “De 23 a 26 de fevereiro de 1921, o Seminário Concórdia se mudou para o campus do bairro Mont’ Serrat, também em Porto Alegre. No dia 2 de março de 1921, o ano letivo iniciou no novo campus, com uma matrícula de 24 alunos” (REHFELDT, 2003, p. 113).

Conforme Goerl (1993, p. 167) “a primeira formatura que houve no Mont’ Serrat foi em agosto de 1921, com 11 candidatos. No Jubileu de Prata da Igreja, o Seminário já havia formado 36 pastores e 5 professores”. Com relação ao Seminário Concórdia, Goerl (1993) acrescenta:

Temos uma família grande de 4 cursos em 1921: Teologia, Curso Normal, Ginásial, Colegial. Tudo junto, debaixo de um teto, por assim dizer, é humanamente impossível. Olhem os dados: 114 no Ginásial, 77 Colegial, 14 no Normal e 43 no Teológico. Se alguém pergunta por que o Seminário acabou com o Curso Normal? Minha resposta sempre foi esta: nós não acabamos, ele acabou. Por si. Não havia mais interessados. Era uma época em que as comunidades começaram a se tornar independentes. Sustentar o pastor com família e casa, e agora mais o professor com família e casa? Era impossível. Então muitas escolas passaram para o regime do município, e então os professores não tinham mais chance de ser aquilo que podiam. (GOERL, 1993, p. 168).

Buss (2005) também aponta que o número de professores formados no Seminário de Porto Alegre ficava além das necessidades:

Vinte e três anos após o início da missão missouriana, no Brasil, ainda persistia uma aguda falta de professores, embora quase todos os pastores estivessem lecionando. O Sínodo de Missouri não podia enviar professores porque não conseguia formar nem mesmo um número suficiente para atender a demanda nos Estados Unidos. Em consequência, a IELB passou a aceitar os serviços de pessoas sem formação pedagógica formal, denominadas professores auxiliares. Pastores, então, começaram a dar instrução particular a essas pessoas para equipá-las melhor no desempenho de sua tarefa. Além disso, a igreja promovia conferências de treinamento e realizava um curso por correspondência, obrigatório para os professores auxiliares. Apesar dessas medidas, muitos lugares vacantes não puderam ser preenchidos (BUSS, 2005, p. 60).

Assim, a estatística das escolas paroquiais da IELB, no ano de 1924, apresentava os seguintes dados: “68 escolas paroquiais com 2028 alunos, atendidos por 25 pastores, 37 professores e 4 estudantes” (LEMKE, 2001, p. 77).

Já na década de 30, segundo Weiduschadt (2012), com as escolas organizadas, a expansão foi considerável. O aumento do número de alunos e escolas foi visível e as comunidades se fortaleciam com pastores e professores formados no Seminário Concórdia. A organização formal e devidamente institucionalizada do Seminário Concórdia favorecia uma demanda maior de formação de professores para atender as comunidades.

Ainda de acordo com Lemke (2001), no período de 1900 a 1932 se verifica que a preocupação da IELB estava mais voltada para a sua instalação como Igreja Luterana no Brasil:

A escola era necessária como complemento aos trabalhos da Igreja. A própria revista Mensageiro Luterano foi introduzida com a preocupação de combater doutrinas falsas, principalmente o catolicismo romano. Os artigos publicados na revista demonstram que é preciso educar os pais; estes, por seu lado devem educar seus filhos, para preservarem os princípios cristãos evangélicos (LEMKE, 2001, p. 78-79).

Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas criou o Estado Novo, com forte ênfase na nacionalização, a qual atingiu duramente a IELB:

Após a Primeira Guerra Mundial, a Igreja, em boa parte, retornara ao uso da língua alemã na Igreja e na escola porque a maioria dos membros não entendia a língua portuguesa. Embora, a Igreja houvesse encorajado seus professores a ensinar as disciplinas seculares em português e tivesse imprimido livros-textos nesta linguagem, os alunos não estavam preparados para uma transição súbita e completa para o português. A lei, agora, exigia que não se fizesse uso de nenhuma língua estrangeira na escola e nem mesmo no pátio da escola. O problema daí resultante não atingia tanto aos professores, que eram capazes de se adaptar ao português, mas atingia as crianças que não compreendiam esta língua. Outro ponto da lei determinava que somente brasileiros natos pudessem ser diretores de escolas.

Acontece que, nessa época, apenas 40 dos 90 pastores e professores sinodais da IELB eram brasileiros natos. Em consequência, 24 das 139 escolas da Igreja foram fechadas, em 1938, e assim permaneceram até o fim da guerra (BUSS, 2005, p. 56).

De acordo com Gans (1998), a nacionalização forçada caiu como uma bomba nas colônias italianas e alemãs do país. Os descendentes dos imigrantes passaram a ser considerados inimigos da Pátria em potencial. E, com o início da guerra, em 1939, a situação se agravou ainda mais:

Começou a invasão de residências, queima de livros e documentos, até de panos de parede com dizeres em alemão. Pastores, padres e outras lideranças foram suspeitas, foram jogadas em prisões e campos de concentração. Falar alemão virou crime, sujeito a cadeia. E ainda uma lei que iria atingir muitas escolas: a proibição de uma pessoa estrangeira ocupar cargo de direção em escola. Como o pastor Evers e sua esposa vieram da Alemanha, não podiam ocupar a função. Daí o pastor Evers apresentou sua filha mais velha, Mausí, dizendo que ela o substituiria com muita competência, sempre que ele era obrigado a se ausentar da escola. E com apenas 16 anos, a filha do pastor Evers começou a lecionar prá valer, junto com a mãe e assinava toda a documentação como diretora. Dessa forma, com uma brasileira na direção, não precisaria mais fechar a escola. E assim a escola seguiu, tendo apenas que trocar sua denominação de Escola Evangélica de Linha Brasil para Escola Evangélica Emilio Meyer (GANS, 1998, p. 20).

O pastor Heimann (2014) *“lembra como trauma, quando tinha 6 anos, a perseguição dos alemães e a invasão de casas para recolher armas e livros alemães”* (informação verbal⁴⁵).

O clima de medo que havia na época também pode ser observado pelo episódio ocorrido em 1941, quando a professora Mausí e sua mãe estavam atendendo normalmente as duas primeiras séries em Linha Brasil e foram surpreendidas pela visita do temido Dr. Coelho de Souza, o Secretário da Educação, com uma equipe da SEC:

Como ele era o responsável pela política de nacionalização forçada, naquele dia viajava pelo interior para inspecionar colônias alemãs e italianas, e observar se as novas leis estavam sendo cumpridas. Entraram na sala de aula, cumprimentaram, e o Dr. Coelho de Souza pegou um pedaço de giz, foi ao quadro negro e escreveu: Atenção! Levante-se, saia desta sala, dirija-se para a árvore lá fora, apanhe uma laranja e a traga para mim. Escreveu, olhou para os alunos e apontou para o escrito. Depois, sem dar qualquer explicação, sentou-se e todos ficaram em silêncio, esperando o que iria acontecer. Os pequenos que recém estavam sendo alfabetizados, olhavam estarecidos, ora o quadro, ora para os visitantes. Já os da 2ª série conseguiram ler o escrito, mas ninguém se mexia, pois não entendiam que aquilo era uma ordem. Depois de um longo silêncio, a professora Mausí explicou aos visitantes que os alunos ainda não dominavam o português e não entendiam as palavras “saia”, “dirija-se” e “traga”. As professoras fizeram então, uma leitura conjunta com os alunos. Eles liam bem, mas não atinavam em cumprir a ordem. Intimidadas pela presença de tantos estranhos, estas crianças jamais ousariam se levantar e sair da sala. Finalmente, o silêncio foi interrompido e o Dr. Coelho de Souza desistiu da prova, mostrando-se um tanto irritado. Apenas ficou satisfeito por verificar que pelo menos as duas professoras sabiam falar o português. Talvez

⁴⁵Entrevista concedida por Leopoldo Heimann, em São Leopoldo/RS, no dia 27 de agosto de 2014.

também se desse conta de que as crianças do interior são muito mais tímidas que as urbanas e, principalmente, que ninguém aprende uma língua por decreto governamental. Depois que a comissão se retirou, ficou o medo e a insegurança em relação ao que poderia acontecer com a escola. Mas, o episódio não teve nenhuma consequência (GANS, 1998, p. 21).

Conforme Gans (1998), o pastor Evers sempre esteve convicto de que deveria haver uma melhor integração dos teuto-brasileiros com as outras etnias existentes no Brasil. Em primeiro lugar, era preciso superar a barreira da língua. Sem falar a língua nacional, dizia aos alunos, ficaria difícil o entendimento com os outros. Todavia, a Campanha de Nacionalização forçada acabou com um costume em Nova Petrópolis/RS que era a visita da diretoria da *Schulgemeinde* e de pais de alunos à sala de aula:

Vinham ver pessoalmente o que os seus filhos aprendiam. Sentados em um banco sem encosto, ao lado do quadro negro, a diretoria, às vezes, ficava um turno inteiro assistindo às aulas. Participava também nos exames finais, fazendo perguntas aos alunos. A partir da proibição de se falar alemão, todos deixaram de comparecer à escola, pois os adultos, na época ainda sem rádio ou televisão, não tinham como aprender a falar melhor o português. Também não podiam mais acompanhar o estudo dos filhos em casa. E assim, passaram a se desinteressar pela educação, transferindo toda a responsabilidade aos professores (GANS, 1998, p. 22).

Steyer (2013) complementa que as aulas nas escolas paroquiais eram ministradas no idioma alemão, mas com aulas também de português, duas vezes por semana, assim como hoje se ensina inglês. Com a nacionalização, evidente que tudo teve que passar para português:

Eu pessoalmente entrei na escola aos 6 anos sem saber uma única palavra em português. O professor sabia falar alemão, mas era proibido. O professor permitiu que o meu irmão se sentasse ao meu lado e me traduzia o que o professor dizia. Em três meses eu já me virava sozinho. No início praticamente ninguém dominava o português. Nas colônias somente se falava alemão. Até quando alunos vinham para o Seminário, isto até a década de 50, alguns mal e mal entendiam português. Era frequente alguém dizer: “Eu quero ir, mas não pode ir”. A questão da pronúncia do R era um problemão. O Rio Grande do Sul sempre se destacou por ser um estado alfabetizado. Isto se deve às escolas particulares, tanto evangélicas como católicas. Com a nacionalização do dia para a noite, centenas de escolas deixaram de existir ou então, foram fechadas e muitos alunos ficaram sem escola. Com a nacionalização e o avanço das escolas do governo, as escolas paroquiais entraram em declínio, tendo com principal causa o alto custo de manter uma escola, pois não havia recursos por parte dos colonos (preços baixos dos produtos e enfim, toda a política do governo em relação à agricultura). A Igreja também não tinha recursos financeiros para subvencionar as escolas e as paróquias igualmente não tinham meios suficientes para sustentar um pastor e um professor (STEYER, 2013, informação verbal⁴⁶).

Nos anos seguintes, várias outras escolas paroquiais da IELB foram fechadas, “reduzindo o número total das mesmas para 99, em 1940, e para 91, em 1941. O número total de alunos matriculados nestas escolas decresceu de 4159, em 1937, para 3554, em 1941”

⁴⁶Entrevista concedida por Walter Otmar Steyer, em Canoas/RS, no dia 22 de março de 2013.

(BUSS, 2005, p. 56). O decréscimo não foi maior porque as escolas em vilas e cidades conseguiram se adequar às exigências das novas leis e decretos, permanecendo, assim, abertas. Mas, de acordo com Buss (2005, p. 57), “onde as escolas foram fechadas, elas não foram substituídas por escolas públicas. As crianças ficaram temporariamente sem ensino algum, religioso ou secular”.

Conforme Lemke (2001) no Seminário Concórdia todo ensino era em alemão antes da Segunda Guerra Mundial:

A única obra em português era o Catecismo Menor de Lutero. No período da guerra, o ensino teve de ser feito sem uso de livros. A relação com os Estados Unidos foi prejudicada inclusive no aspecto postal. Pastores americanos retornaram aos Estados Unidos e a falta de pastores se tornou assim permanentemente mais aguda. Terminada a guerra, a tendência foi a situação voltar ao normal. Cerca de uma tonelada de livros teológicos usados foram enviados dos Estados Unidos para repor as bibliotecas perdidas durante a guerra (LEMKE, 2001, p. 94).

Sobre os reflexos da Segunda Guerra Mundial nas escolas paroquiais, Steyer (2013) lembra que:

A partir da entrada do Brasil na Guerra, todos os dias, era cantado o Hino Nacional antes de se entrar na escola e se hasteava a bandeira com todos os alunos devidamente perfilados e em posição de sentido como soldados mirins. No dia 7 de setembro as escolas também participavam das solenidades em comemoração à Semana da Pátria com marcha pelas ruas do município. Nosso professor tinha o costume de usar o Correio do Povo para as aulas de História, era época da Segunda Guerra Mundial, e ele sempre nos relatava o andamento da Guerra e assim, eu desde pequeno aprendi o nome dos principais locais (cenários) onde a Guerra se desenvolveu. Somente algumas escolas subsistiram e se adaptaram as novas exigências da lei de nacionalização. Como por exemplo, a escola São Paulo de Canoas, que depois evoluiu para o 2º Grau e finalmente, Universidade - ULBRA (STEYER, 2013, informação verbal⁴⁷).

Segundo Buss (2005), todas as escolas da IELB, com exceção do seminário, eram de nível primário. Mas, os missionários sentiam falta de uma escola na qual seus filhos pudessem continuar seus estudos:

Por isso, em 1926, submeteram uma moção à convenção do Sínodo de Missouri, solicitando assistência para o estabelecimento de um ginásio em que seus filhos e, principalmente, suas filhas, pudessem estudar. O Sínodo aprovou o pedido, mas nada foi feito por falta de recursos financeiros. Somente no ano de 1945, a IELB passou a contar com seu primeiro ginásio, fundado pela congregação Cristo, de Porto Alegre, no ano anterior (hoje Colégio Concórdia de Porto Alegre). Em 1950, foi anexado a esse ginásio um internato para que alunos de outras regiões também pudessem estudar num ginásio luterano. Em 1958, foi adicionado a essa escola o curso colegial que oferecia uma formação técnica em comércio (BUSS, 2005, p. 58).

⁴⁷Entrevista concedida por Walter Otmar Steyer, em Canoas/RS, no dia 22 de março de 2013.

Após a Segunda Guerra Mundial, as escolas paroquiais da IELB voltaram a florescer. “Em 1950, suas 128 instituições somavam 5990 alunos. Chegaram a 8400 alunos e 148 escolas em 1956. Em seguida, as instituições paroquiais começaram a sofrer a concorrência de um número crescente de escolas públicas e muitas fecharam suas portas” (BUSS, 2005, p. 57). Gans (1998) assim escreve sobre o ensino nas escolas paroquiais, no início da década de 1950:

Os alunos da 1ª série ainda usavam uma lousa para aprender a escrever. Caderno, só a partir da 2ª série. Escrevia-se apertado, para não gastar muito papel. E livros? Eram caros, motivo pelo qual na 1ª série só se usava cartilha, e nas outras só um livro de leitura. E esses livros não eram trocados todos os anos. Um irmão os passava para o outro, ainda que as folhas caíssem de tão desgastadas (GANS, 1998, p. 27).

Conforme Buss (2006), no início da década de 50, via-se como imprescindível a reformulação do sistema educacional da IELB. Era necessário reformular e ampliar as escolas de preparação de liderança da Igreja, além de construir e manter ginásios luteranos:

Em 1953, o Seminário Concórdia de Porto Alegre comemorava seu 50º aniversário. Cento e cinquenta e nove pastores e professores haviam se formado nesse período no seminário. Havia três escolas funcionando no mesmo campus: o Pré-seminário, englobando os Cursos Ginásial e Colegial, o Curso Normal, que preparava professores paroquiais, e o Curso de Teologia, destinado à formação de pastores. O Curso Ginásial era constituído de quatro anos de estudos, o Colegial de dois anos, o Teológico de três (mais um ano de estágio), o Normal de dois anos (após a conclusão do Ginásio), e o curso Normal rápido de um ano, após três anos de Ginásio. Uma equipe de nove professores titulares e quatro assistentes estava encarregada de ministrar todas as aulas. Os nove professores eram: Louis C. Rehfeldt, Paul W. Schelp, Karl A. Rupp, Otto A. Goerl, Octalício Schueler, Gastão Tomé, Werner Wadewitz, Hans Rottmann, Arno Gueths. Em média, cada professor lecionava cinco disciplinas diferentes e um total de vinte e duas aulas semanais. Alguns estavam lecionando em cursos de verão e por correspondência destinados a professores sinodais. Todos estavam auxiliando pastores da vizinhança em suas atividades. Além disso, atuavam em diversas comissões da IELB. A sobrecarga de trabalho chegou a causar colapsos nervosos e outras doenças em alguns professores. Os salários dos professores, porém, não pareciam ser condizentes com a quantidade de seu trabalho, pois despesas médicas e outras levavam os professores a incorrer em dívidas financeiras (BUSS, 2006, p. 24-25).

Diante das dificuldades, a Congregação de Professores e o Conselho Administrativo do Seminário apresentaram duas alternativas para a continuação das atividades do educandário:

A primeira consistia na contratação de mais seis professores para atender ao acréscimo de disciplinas a serem lecionadas no triênio seguinte, a construção de seis casas para professores e a adição de um terceiro andar ao novo prédio de alojamento do seminário. A necessidade de mais espaço para o alojamento de alunos se justificava pela lotação total das dependências disponíveis com uma matrícula de 144 estudantes dos quais 20 não residiam no campus naquele momento por estarem estagiando ou servindo no exército. A outra alternativa consistia na reorganização do

sistema de ensino da IELB, que consistia na ideia da desativação gradual do curso ginásial oferecido no Seminário Concórdia de Porto Alegre e a abertura de ginásios em várias partes do país (BUSS, 2006, p. 26).

Segundo Buss (2006), em 1955 o Seminário Concórdia de Porto Alegre estava superlotado, a longa permanência dos estudantes numa mesma instituição gerava tensões que, mais tarde, continuavam a se manifestar no campo de trabalho. O Departamento Normal acabava se tornado mero apêndice do Departamento Teológico, o que levava os professores a desenvolverem um complexo de inferioridade com relação ao seu ofício. Além disso, o Seminário formava uma média de apenas cinco a sete candidatos ao ministério por ano, número completamente inadequado para as necessidades da Igreja.

Registra-se ainda que além de periódicos, a Casa Publicadora Concórdia também publicava diversos livros escolares e panfletos para a Igreja. O relatório da Comissão de Publicações da IELB listava as seguintes publicações em 1953: “uma nova edição da História Bíblica, tradução do Pequeno Tesouro de Orações, Aritmética para o 1º ano, de Otto A. Goerl, e Programa para a festa da Reforma, do Prof. Gastão Thomé” (BUSS, 2006, p. 58).

O aumento de escolas públicas no país foi acompanhado por um considerável decréscimo no número de escolas paroquiais da IELB:

Em 1957, a IELB contava com 149 escolas paroquiais. Mas, a partir de 1958, esse número começou a diminuir, chegando a 120 escolas em 1961. Apenas 3871 alunos, de um total de 14550 crianças da IELB em idade escolar, frequentavam essas 120 escolas. O desinteresse dos pais pelo ensino religioso e a procura de escolas públicas gratuitas que os livravam do ônus de manter uma escola paroquial foram apontados como as principais causas dessa situação. Algumas congregações entregavam suas escolas aos cuidados de professores municipais ou estaduais, privando-as, assim, do ensino religioso. Outros problemas que afligiam o setor foram o abandono do magistério por parte de professores que não se sentiam preparados para atender às exigências impostas pelos novos programas de ensino prescritos pelo governo e a falta de ensino religioso em algumas das escolas da Igreja. Preocupada com esse quadro, a administração da IELB nomeou, em 1959, o professor Martim Raschke como orientador escolar de tempo integral. Como medida adicional, a Convenção da IELB de 1962 decidiu promover a campanha “Apascenta os meus cordeirinhos”. O objetivo da campanha era mostrar a importância da escola paroquial e da escola dominical às congregações da Igreja. Artigos nos periódicos da Igreja, cartas aos pastores e professores, panfletos para os pais e outros meios foram empregados para incentivar o interesse na educação cristã das crianças. Para suprir, em parte, a lacuna da ausência da escola paroquial na vida da maioria das crianças da IELB, incentivava-se a criação urgente de escolas dominicais e de outros programas de ensino religioso (BUSS, 2006, p. 100).

Conforme Buss (2006, p. 101) não obstante as medidas adotadas pela IELB a favor de suas escolas paroquiais, estas continuaram a sofrer redução em número ao longo dos anos 60. “No ano de 1963, elas já haviam decrescido para 112 escolas com uma matrícula total de 5834 alunos dos quais 3581 eram crianças pertencentes a IELB. Em 1964, havia 108 escolas,

frequentadas por 3322 crianças da IELB. Em 1967, restavam 96 escolas paroquiais.” Embora a maioria dos pastores estivesse convencida da importância e necessidade das escolas da Igreja, no final da década, muitos sentiam que o fim das escolas paroquiais primárias era inevitável. Por isso, a questão da formação dos candidatos ao Magistério foi amplamente debatida na Convenção da IELB em 1960:

Concluiu-se que o ideal seria manter uma escola própria da Igreja onde esses candidatos recebessem uma formação integral nos moldes preconizados pela Igreja. Decidiu-se eleger um diretor do Curso Normal. Quanto a localização, o curso deveria funcionar no mesmo local onde haveria de funcionar o Curso Colegial. Em 1961, o diretor eleito, o professor Roberto Seide, assumiu suas novas funções. No ano seguinte, a escola paroquial Concórdia, dirigida pelo professor Alípio Linden e localizada no Mont’Serrat ao lado do Seminário Concórdia de Porto Alegre, foi transformada em Escola de Aplicação do Curso Normal. Durante o ano de 1964, o professor Geraldo Steyer foi contratado por dois anos como diretor assistente da Escola Normal. Seu contrato foi renovado ao longo da década. Em 1966, com a oficialização do Curso Normal no Colégio Vera Cruz, no bairro Petrópolis, em Porto Alegre, e possivelmente devido ao reduzido número de alunos matriculados no Curso Normal da IELB que, além disso, não era oficializado junto à Secretaria de Educação e Cultura, introduziu-se uma modificação significativa na formação desses alunos. Os mesmos passaram a cursar a Escola Normal Vera Cruz e recebiam aulas adicionais no Seminário Concórdia, visando ao seu trabalho em escolas paroquiais (BUSS, 2006, p. 101-102).

De acordo com Buss (2006), no final da década de 60 se concluiu que a educação dos candidatos ao Magistério nas escolas paroquiais da IELB havia sido negligenciado pela Igreja. Os professores se consideravam clero de segunda categoria. Era necessário aprimorar a formação magisterial e oferecer melhores condições de trabalho aos professores paroquiais. Contudo, o governo brasileiro proporcionava fatores favoráveis às escolas da Igreja. O ensino religioso era requerido em todas as escolas, e o governo subvencionava as mesmas. Pastores e professores podiam ministrar ensino religioso em escolas públicas. Firms com mais de 100 operários precisavam oferecer bolsas salário-educação. Mas apesar de todos os debates e planejamentos com respeito à formação de futuros professores da Igreja, o dramático decréscimo no número das escolas paroquiais, ao longo da década, não poderia deixar de afetar e comprometer o futuro da formação magisterial da IELB. No final dos anos 60, o Curso Normal se encaminhava a passos largos para o seu fim:

O número de alunos do Pré-seminário de Porto Alegre continuou a crescer ao longo da década de 60, havendo diminuição apenas no número de alunos do Curso Normal (Pedagógico). Em 1961, o Curso Ginásial contava com uma matrícula de 94 alunos, o Colegial de 38 alunos e o Normal de 22 alunos. Em 1967, o número de alunos era de 105 no Curso Ginásial, 78 no Colegial e 7 no Normal (BUSS, 2006, p. 106).

Ainda de acordo com Buss (2006), o declínio das escolas paroquiais da IELB continuou em ritmo acelerado na década de 70:

A estatística de 1970 indicava a existência de 98 escolas, 8524 alunos e 209 professores. Já no ano seguinte, o número de escolas havia decrescido para 81, o total de alunos era de 8500 e o de professores 196. O Departamento de Educação Média e Superior da IELB recomendou, em seu relatório à 42ª Convenção Nacional da IELB em 1970, a extinção do Curso Normal para evitar despesas sem resultados compensadores para a Igreja. As matrículas do curso continuavam baixas após o encaminhamento dos alunos para o Curso Normal do Instituto Vera Cruz de Porto Alegre, e os formandos do curso em geral não aceitavam chamados para as escolas paroquiais da Igreja, preferindo continuar seus estudos nas Faculdades de Filosofia e Letras. A principal causa dessa situação seria a baixa remuneração percebida pelo magistério. Considerando esta situação, a convenção resolveu aprovar a moção que pedia a extinção do Curso Normal. Ao final da década, havia incertezas e preocupações na Igreja quanto ao futuro das escolas paroquiais que ainda restavam. O Departamento de Educação Paroquial da Igreja envidava esforços para incentivar o funcionamento de escolas dominicais e se empenhava na produção de materiais para uso nessas escolas. A estatística apontava a existência de 852 escolas dominicais, onde 1245 professores atendiam a 16000 crianças (BUSS, 2006, p. 191-192).

Na década de 80 houve a retomada da formação de professores, interrompida em 1970 com a extinção do Curso Normal:

O Instituto Concórdia de São Leopoldo foi reestruturado e começou a oferecer, nessa década também, o ensino de Jardim de Infância e 1º grau. O ensino de 2º grau passou a preparar, além de candidatos para o curso de Teologia, professores para as quatro primeiras séries do 1º grau, a partir de 1981. Em 1983, a Igreja voltou a formar professores, passados cerca de 20 anos após a última formatura de professores do extinto curso de Pedagogia. Formaram-se, nesse ano, 34 novos professores habilitados ao Magistério nas primeiras quatro séries do ensino de 1º grau (BUSS, 2006, p. 261-262).

Ainda conforme Buss (2006), a conquista de sua independência financeira e a consequente redução de orçamento levaram a IELB a descontinuar o programa de formação de professores, no sistema de magistério residencial, nos anos 90. Da mesma forma, congregações da IELB encontravam dificuldades para manter suas escolas, o que conduziu ao fechamento de várias delas, reduzindo seu número total a menos de 80 no final da década. Constatava-se, também, que a escola paroquial, nos moldes tradicionais, já não existia na IELB, tendo sido substituída pela escola de caráter particular. A antiga escola paroquial era mantida pelas congregações da Igreja e seus professores, bem como a maioria de seus alunos, eram luteranos. De acordo com Heimann (2014):

A escola paroquial foi uma benção para a Igreja porque ensinava o caminho que os alunos deviam andar, desde a infância, para serem bons cristãos e cidadãos. Lastimo a morte da escola paroquial. Temo a escola de hoje que forma profissionais e não o ser humano. O estudo é importante e ninguém nasce sabendo, todos precisam estudar e aprender. Nada está no intelecto aquilo que primeiro não tenha passado pelos meus sentimentos (HEIMANN, 2014, informação verbal⁴⁸).

⁴⁸Entrevista concedida por Leopoldo Heimann, em São Leopoldo/RS, no dia 27 de agosto de 2014.

Finalizando este capítulo, concorda-se com Weiduschadt (2007), ao afirmar que a relevância do trabalho do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul se dá com a escola:

O crescimento do Sínodo nas outras atividades estava relacionado com a escolarização e com o aprendizado de elementos que fortaleceriam a igreja, como a capacitação de professores formados no início para atuar; as escolas noturnas; as dificuldades de se possuir um professor apto em relação aos princípios da igreja; a necessidade de inserir os jovens no rito de confirmação para o aprendizado da doutrina luterana. O trabalho de expansão das primeiras comunidades se formou em sua maioria com o objetivo de fundar uma igreja ortodoxa e hierárquica, ou seja, relacionado com os Estados Unidos, prezando a escolarização de seus fiéis com objetivos de educar na doutrina da fé luterana e com pessoal qualificado, os seus pastores e professores precisavam ter uma qualificação pedagógica e teológica adequada (WEIDUSCHADT, 2007, p. 96-97).

No próximo capítulo dar-se-á uma atenção especial ao ensino da Matemática nas escolas paroquiais luteranas do Rio Grande do Sul, na primeira metade do século XX.

5 O ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS EVANGÉLICAS LUTERANAS NO RS

Neste capítulo se concentra o objeto da pesquisa, pois se desenvolve a discussão sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas em nosso estado, durante a primeira metade do século XX. A partir do referencial teórico e metodológico construído e das entrevistas realizadas com pessoas que tiveram algum envolvimento com as escolas luteranas no período investigado, fez-se a abordagem da Matemática nas escolas paroquiais luteranas. Também se analisaram cinco livros didáticos publicados pela Casa Publicadora Concórdia e usados nas escolas paroquiais: a Primeira Aritmética da Série Ordem e Progresso, a Terceira Arithmetica da Série Ordem e Progresso, duas edições da Segunda Aritmética da Série Concórdia e a Terceira Aritmética também da Série Concórdia. Ressalta-se que esta análise apoiou-se em um instrumento com cinco unidades de análise e trinta categorias, apresentado no Quadro 01 do capítulo 1, o qual foi construído com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e em adaptações do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, procuraram-se conhecer as contribuições dos periódicos da Igreja Evangélica Luterana para o Ensino da Matemática nas escolas paroquiais, em especial dois periódicos editados pela IELB para as crianças: o “*Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*” (Jornal para crianças da Igreja Evangélica Luterana da América do Sul) e “O Pequeno Luterano”.

5.1 A MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PAROQUIAIS

Segundo Kreutz (1984), a partir do final do século XIX, toda a questão escolar e curricular foi planejada, incentivada e reestruturada como um assunto de interesse comum e que teria também coordenadas comuns, com diferenciações menores em nível confessional. Assim, quando se introduziu a obrigatoriedade escolar mínima de quatro anos, a partir de 1900, ou de cinco anos, na década de 20, isso não só valeu para todas as escolas e localidades teuto-brasileiras no Estado, como também foi cobrado das famílias e comunidades como um compromisso com um projeto mais amplo e comum. Em contrapartida, as sanções, para quem

não se comprometesse com a escolarização dos filhos e manutenção da escola e do professor também eram religiosas. Conforme Lemke (2001, p. 80), “era exigência nas colônias que as crianças tivessem certa escolaridade para poderem ingressar no ensino confirmatório e realizar publicamente sua profissão de fé cristã”.

De acordo com Rambo (1994), as escolas paroquiais, ou das comunidades teuto-brasileiras, eram escolas de uma só classe, isto é, as crianças de todas as idades eram ensinadas por um único professor. As matérias do currículo eram: Religião; Língua Alemã (leitura, memorização, o ensino da língua, composição, ortografia, caligrafia, noções de gramática, elementos indispensáveis ao aprendizado da língua); Língua Portuguesa; Aritmética e Cálculo; Realia (Geografia, Estudo da Natureza, História Natural, História); Canto. As três matérias principais do currículo eram a religião, a língua e o cálculo. De acordo com Lemke (2001), o ensino da Palavra de Deus, através da Bíblia, ficava em primeiro lugar, e as demais disciplinas não eram menos prezadas, mas complementavam a educação para servir no mundo. Conforme Lindemann (1888), a aritmética é tão necessária como a escrita para o progresso das crianças, e, por isso, deve ser ensinada em todas as escolas. Meninos e meninas, homens e mulheres, todos terão a necessidade de fazer cálculos na vida, sendo importante executá-los de forma segura e rápida. Dessa forma, é necessária uma instrução prática da aritmética para a vida, realizada de forma correta e indispensável para o desenvolvimento da mente. “Além da aritmética escrita, a aritmética mental deve ser praticada, porque muitas vezes, esta é mais necessária e útil para a vida do que aquela” (LINDEMANN, 1888, p. 28, tradução nossa).

O mesmo autor escreve que, nas escolas paroquiais, as contas fazem parte das lições mais importantes das aulas e por serem difíceis para muitas crianças, deve-se dedicar algum tempo para as mesmas na escola:

Se as crianças podem executar os cálculos que encontram no dia a dia com facilidade e segurança, podemos estar satisfeitos. Não é tarefa da escola primária tornar as crianças especialistas na execução da aritmética difícil e complexa; mas, ela tem que agir de forma a permitir que todos os seus alunos atendam os requisitos mínimos de domínio da aritmética presente no cotidiano. Nas classes iniciais, não importa muito a aritmética escrita, mas que as crianças entendam intuitivamente a ideia dos números e do sistema decimal. Sobre estas lições básicas o professor tem de ser cauteloso para que as crianças conheçam e entendam o conteúdo e não o aprendam de forma mecânica. Se o professor falhar nisto, terá muito trabalho posteriormente. Nos primeiros anos de escola será suficiente que as crianças compreendam os números de 1 a 1000 corretamente, saibam ler e escrever os números e executar os cálculos básicos envolvendo as quatro operações. Nos anos seguintes, devem aprender as quatro operações com todos os números e também os números decimais. Mais adiante, aprendem as frações comuns, unidades de medida, cálculos com preços e porcentagem e a solução de tarefas geométricas simples. O treino e memorização de tabelas com unidades de medida, de pesos e moedas devem

ser realizadas mais no final da escolarização (LINDEMANN, 1888, p. 51, tradução nossa).

Conforme Rambo (1994), o programa das aulas de cálculo para os quatro anos obrigatórios, a partir de 1900, estava assim definido:

Durante o primeiro ano se insistia na visualização das relações elementares entre os números, o manejo dos números de 1-10, o aprendizado da adição e subtração nos limites da primeira dezena, o contato com os números de 10-100, o aprendizado da adição e subtração com números pares de 10-100, o exercício da pequena tabuada⁴⁹. Durante o segundo ano repetia-se e fixava-se a pequena tabuada. Iniciava-se com o cálculo escrito propriamente dito, compreendendo as quatro operações. Ampliava-se o conhecimento dos números até milhões. Fazia-se a iniciação da multiplicação e divisão com multiplicadores e divisores compostos. Durante o terceiro ano começava-se o cálculo com números dados, com os sistemas métricos, pesos, medidas, sistema monetário, etc., com ênfase na sua aplicação prática. No decorrer do quarto ano se exercitava cálculos mais complexos, incluindo o mais essencial do cálculo decimal, das frações e das formas simples de cálculo de juros (RAMBO, 1994, p. 138).

Sommer (1984, p. 70), reforça que “já no quarto ano, ensinava-se regra de três, taxa de descontos, juros, cálculos de área e volume, tudo ilustrado com exemplos práticos da vida cotidiana dos colonos e dos comerciantes”.

A entrevistada Ilse Evers Gans, que estudou na escola paroquial de Linha Brasil, Nova Petrópolis/RS, no período de 1936 a 1941, lembra que nas aulas de Matemática:

Na 1ª série se aprendia os números até 100, contar para frente e para trás, adição e subtração. Exemplos:

$$\begin{array}{ll} 2 + 2 = & 5 - 3 = \\ 3 + 4 = & 6 - 5 = \\ 5 + 6 = & 8 - 2 = \end{array}$$

Na adição se contava para frente e na subtração para trás. Exemplo: $11 - 3 = 8$. Escreviam-se os números até 11. Daí se contava 3 para trás, riscando-se o 11, 10, 9, parando no 8, que é o resultado da conta: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, ~~9~~, ~~10~~, ~~11~~. Também se fazia contas de diferentes formas para chegar à soma 5, por exemplo.

Os conteúdos da 2ª série eram somas e subtrações mais complexas e contas “tripas”⁵⁰, além dos números até 1000. Eram realizados cálculos mentais. Exemplos:

$$\begin{array}{l} 10 + 2 + 3 = \\ 20 - 3 + 2 = \end{array}$$

As contas “tripas” eram, por exemplo, somar 7 ao número 23 até chegar ao número 233, ou subtrair 7 do número 210 até chegar a zero:

$$\begin{array}{ll} 23 & 210 \\ + 7 & - 7 \\ \hline 30 & 203 \\ + 7 & - 7 \\ \hline 37 & 196 \\ + 7 & - 7 \\ \hline 44 & 189 \\ + 7 & - 7 \\ \hline 51 \text{ etc.} & 182 \text{ etc.} \end{array}$$

⁴⁹Considerava-se como pequena tabuada as tabuadas do 1 ao 10.

⁵⁰Eram contas compridas de adição ou de subtração com algoritmo na vertical. Partia-se de uma quantia e através de somas ou subtrações constantes e sucessivas se chegava a outra quantia determinada.

Enquanto fazíamos essas contas, o professor atendia outra série⁵¹.

Na 3ª série se focava a multiplicação e divisão. Trabalhava-se a compreensão da tabuada, como por exemplo:

$$\begin{array}{l} 1 \times 7 = 7 \quad 7 \\ 2 \times 7 = 14 \quad 7 + 7 \\ 3 \times 7 = 21 \quad 7 + 7 + 7 \end{array}$$

E assim, até 10×7 .




Outros exemplos:

$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline 69 \end{array} \quad \text{ou} \quad \frac{23 \times 3}{69} \quad \text{Operação inversa:} \quad \begin{array}{r} 69 \overline{) 23} \\ - 69 \quad 3 \\ \hline 00 \end{array}$$

Não lembro, com certeza, se na 3ª série já fazíamos “contas práticas” envolvendo medidas como quilo, litro, saco e dúzia.

Na 4ª série, fazia-se multiplicação e divisão com maior número de algarismos. Resolvíamos problemas com “contas práticas” (*Sack, Kilo, Rechnungen* – saco, quilo, contas), por exemplo:

- Uma dúzia de ovos custa 2,50. Quanto custam 5 dúzias?
- Vendi 3 kg de manteiga por 15,00 mil réis. Quanto custa o quilo?
- Noções de kg, litro, metro, saco, arroba.
- Conferir contas do armazém: os alunos, de vez em quando, traziam uma conta de “compra e venda” e se calculava o preço para ver se estava certo. Geralmente, estas contas estavam escritas num *Brod Papier* (papel de pão – “papel manteiga”).
- Frações:

	1 bolo inteiro = 1		1 meio bolo $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{2} = 1$
	1 bolo dividido em 3 partes	$\frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3} = \frac{3}{3} = 1$	

Também se fazia a representação decimal de frações como $\frac{1}{2} \text{ l} = 0,5 \text{ l}$.

Na 5ª série se estudava as quatro operações com frações e problemas mais complexos. Também regra de três bem simples e juros. Poucos alunos faziam a 5ª série. Ao completarem 14 anos deixavam a escola para ajudar os pais na roça (GANS, 2013, informação verbal e escrita⁵²).

Rambo (1994) acrescenta que um equipamento prático indispensável à sobrevivência concreta do indivíduo, atuando numa comunidade qualquer ou numa determinada sociedade, era representado pelo cálculo aritmético, ao menos elementar, como se observa no excerto seguinte:

A familiaridade e o manejo do cálculo mental, oral e escrito, ao menos até o nível de juros simples e compostos, da regra de três e outros, representava o mínimo de ferramental, indispensável para a solução dos múltiplos problemas do dia a dia [...] O colono tinha que saber controlar com certa exatidão suas receitas e despesas. Era preciso fazer previsões mais ou menos confiáveis. A correta administração do orçamento familiar e o gerenciamento da produção da sua propriedade rural requeriam algo além do que uma simples familiaridade abstrata com relações numéricas e princípios elementares de noções de teoria dos conjuntos. Lidando com a terra, era obrigado a saber fazer cálculos aproximados de superfície. Esse fato obrigava a assimilar noções básicas de geometria, além de conhecimentos corretos do sistema métrico. Lidando diariamente com dinheiro, inclusive com empréstimos na rede de agências das caixas rurais, exigia-se habilitação no manejo do cálculo de

⁵¹Essa escola era multisseriada, ou seja, um único professor atendia mais de uma série na mesma sala de aula e no mesmo turno.

⁵²Informações concedidas por Ilse Evers Gans, em Nova Petrópolis/RS, no dia 06 de setembro de 2013.

juros simples e compostos. O trabalho com madeira, com grãos, com banha só podia ser confiável com o domínio dos rudimentos do cálculo volumétrico nas suas mais diversas formas. A familiaridade com os diversos sistemas métricos significava um pré-requisito insubstituível. Assim, a criança era submetida durante os quatro anos de escola a um tirocínio cerrado de cálculo, tanto escrito, quanto mental. Um dos aspectos mais positivos no aprendizado do cálculo consistia na sua natureza eminentemente prática. Basta compulsar os manuais de aritmética e de cálculo da época para comprová-lo (RAMBO, 1994, p. 154-155).

A importância do domínio do cálculo aritmético em situações práticas, conforme descrito por Rambo (1994), também é defendida por Lindemann (1888), ao considerar que a aritmética mental é importante para o desenvolvimento da aritmética escrita, possibilitando uma maior compreensão da escrita e tornando-a menos mecânica. “O professor deve se empenhar para ensinar bem cálculos mentais e escritos, destinando pelo menos uma hora semanal para isto. As crianças vão agradecer-lhe mais tarde, se elas conseguirem resolver os cálculos de cabeça e não precisarem fazê-los por escrito” (LINDEMANN, 1888, p. 52, tradução nossa).

Logo, das despreziosas escolas de aldeia saíram gerações e mais gerações de agricultores equipados com uma admirável habilidade no cálculo escrito e uma destreza e perfeição no cálculo mental:

Numa época em que as calculadoras nem na imaginação existiam, em que as réguas do cálculo eram artigos de luxo, o simples colono do interior resolvia seus problemas com rapidez e correção, utilizando conhecimentos e técnicas de cálculo mental muito simples, porém, eficientes. Esse detalhe serviu de estimulador da capacidade mental da criança. Contribuiu para uma destreza intelectual admirável e hoje quase totalmente inexistente, devido à generalização das calculadoras (RAMBO, 1994, p. 156).

O desenvolvimento de habilidades para o cálculo escrito e, principalmente, para o cálculo mental, também são observadas na fala de Schüler (2014) sobre as aulas de Matemática na escola paroquial, conforme descrito a seguir:

Ninguém queria tabuada, mas todos em conjunto tinham que recitá-la oralmente durante 5 minutos diariamente. Ou ainda, o professor indicava com o dedo o aluno que tinha que recitá-la em voz alta. Quem não acompanhava recebia o castigo de se ajoelhar em grãos de milho. Também se estudavam coisas relacionadas ao dia a dia, como por exemplo, medidas de capacidade (relacionadas ao leite), o metro, o quilograma, o hectare (medidas de terra). Como não havia material pedagógico, usava-se material concreto para facilitar o entendimento, como grãos de feijão e outros. A cancha de areia, a horta e as construções também eram usadas para estudar frações e geometria. Também tinham problemas relacionados com o comércio local. A horta cercada era medida com o metro para se calcular a área (m²). ‘Fração o que é, pedaço de alguma coisa, recortes para representar $\frac{1}{2}$. Para resolver $\frac{1}{4} + \frac{3}{5}$ reduzia-se a denominadores iguais através do mínimo múltiplo comum (m.m.c.). Para multiplicar e dividir era preciso saber as regras de cor, as quais eram cobradas naqueles 5 minutos acima referidos. Com a simplificação de frações (simplificar =

simples ficar) aprendia-se a dividir. Faziam-se brincadeiras com a tabuada do 9 (ordem crescente e ordem decrescente, comparando os resultados):

$1 \times 9 = 09$	$10 \times 9 = 90$
$2 \times 9 = 18$	$9 \times 9 = 81$
$3 \times 9 = 27$	$8 \times 9 = 72$
$4 \times 9 = 36$	$7 \times 9 = 63$
$5 \times 9 = 45$	$6 \times 9 = 54$
$6 \times 9 = 54$	$5 \times 9 = 45$
$7 \times 9 = 63$	$4 \times 9 = 36$
$8 \times 9 = 72$	$3 \times 9 = 27$
$9 \times 9 = 81$	$2 \times 9 = 18$
$10 \times 9 = 90$	$1 \times 9 = 09$

Aprendia-se até a tabuada do 12. Tinham problemas sobre coisas da colônia, por exemplo, relacionados à venda do ‘Seu Fildren’, dono da venda da comunidade: buscar 2 quilos de feijão, custa 5 cruzeiros, mais um pouco de café custa tanto ... (cálculos com multiplicação e adição). Daí ver se o troco dado pelo comerciante estava correto. Era uma forma de desenvolver a moral e os bons costumes (SCHÜLER, 2014, informação verbal⁵³).

Ainda conforme Lindemann (1888), a aritmética mental pura, em que não há nenhum registro escrito, não só é muito educativa para a mente, mas, também extremamente útil para a vida, porque, muitas vezes, as pessoas precisam utilizá-la para resolver problemas matemáticos sem poder fazê-lo por escrito. Por isso, deve ser executada corretamente na escola, para que as crianças obtenham uma boa habilidade de cálculo, o que também muito facilitará os cálculos escritos durante o horário escolar. Porém, espera-se que antes que as crianças sejam treinadas no uso dos números, entendam o seu significado.

A revista escolar *Unsere Schule* (Nossa Escola), editada em alemão pelo Departamento de Ensino do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, Ohio e outros Estados, no período de agosto de 1933 a outubro de 1935, em Porto Alegre, também teve suas contribuições para o ensino, inclusive de Matemática. Era redigida pelos professores da Escola Primária, Frederico Strelow e Alberto Brückmann e pelo professor Paul W. Schelp, do Seminário Concórdia. Um artigo, sem título, encontrado na revista *Unsere Schule* (ago. 1933), fala que a instrução matemática deve se basear na intuição e que as ideias numéricas surgem na mente da criança por meio de coisas concretas. Para melhor compreensão da ideia de número, a revista recomenda usar “elementos concretos e do cotidiano, como cadeiras, mesas, janelas, frutas, grãos de feijão, estudantes e partes do corpo humano; representações gráficas no quadro negro e dispositivos especiais de cálculo, como o ábaco e as calculadoras” (UNSERE SCHULE, ago. 1933, p. 04, tradução nossa).

O artigo complementa que, normalmente, só o professor está com esses recursos visuais. Como isso não deveria ser assim, recomenda o seguinte tipo de lição para que os alunos possam construir o significado de número:

⁵³Entrevista concedida por Walter Schüler, em Porto Alegre/RS, no dia 09 de maio de 2014.

Você mostra aos alunos uma pequena bolsa, com uma série de pequenas pedras, e coloca-a sobre a mesa do professor. Com estas pedras, os alunos farão as tarefas que o professor indicar. O professor começa: pegue cada um 3 pedras para si mesmo. Todas as crianças estão a trabalhar arduamente. Cada aluno é solicitado a fazê-lo de forma independente. Além disso, o professor pode ter uma visão precisa da compreensão de um estudante. Se um aluno tem sido desatento ou se outro entendeu o problema errado, o professor vai perceber imediatamente. O professor mesmo vai descobrir os alunos fracos; ele pode, então, dar-lhes instruções para resolver a tarefa corretamente. Outro exemplo de cálculo: A classe vem para a mesa do professor onde há uma caixa com grande quantidade de pequenos dados. O professor ordena que Karl, tire 5 dados da caixa. Karl realiza a tarefa e apresenta os dados na mesa. Todas as criança devem conseguir observar o processo. Então, o professor pede que Fritz conte o montinho. Fritz conta e exhibe-os na mesa. O professor ordena que Erna, pegue 3 dados. Em seguida, Walter deve contar todos e Paul tirar mais 4 da caixa. Dessa forma, aos poucos, as crianças constroem conceitos numéricos. A multiplicidade de objetos também faz com que as crianças tenham mais vontade de realizar as tarefas (UNSERE SCHULE, ago. 1933, p. 04, tradução nossa).

O uso de materiais concretos diversificados na construção do conceito de número, sugerido pela revista *Unsere Schule*, também é identificado no relato de Rambo (1994) sobre os métodos de ensino da Matemática empregados nas escolas paroquiais:

No primeiro ano da escola colocava-se o pequeno aluno em contato com o mundo dos números. Como ponto de partida, inculcava-se a nível visual, as relações básicas entre os números. Aprendiam-se depois os números de 1-10. O seguinte passo representava a adição e a subtração de números no âmbito da primeira dezena. Para acelerar e fixar definitivamente a noção de adição e de subtração, usava-se o ábaco. Qualquer adição e subtração dentro da primeira centena podia ser feita com o mesmo. Devido a sua importância na alfabetização dos números e dos cálculos, o ábaco fazia parte obrigatória dos móveis e utensílios de qualquer escola, mesmo as mais pobres e mais afastadas. Num estágio mais avançado, utilizavam-se sempre mais os recursos do quadro negro. A fixação do aprendizado era complementada com exercícios na lousa e no caderno quadriculado. Ainda no primeiro ano, o currículo previa a soma e a subtração com números pares nos limites da primeira centena. A pequena tabuada costumava complementar o conteúdo da disciplina no primeiro ano. Em não poucas escolas, era costume que na última meia hora, ou nos últimos quinze minutos de cada manhã ou tarde, a tabuada fosse recitada em coro. Com um aproveitamento razoável, a criança chegava ao final do primeiro ano familiarizada com os números de um a cem. Já era capaz de realizar operações de adição e de subtração e o que era talvez o mais importante, assimilara a pequena tabuada. No segundo ano, aprendia-se a multiplicação e a divisão desde números pequenos e simples, até grandes e complexos. O egresso do segundo ano, portanto, encontrava-se apto para resolver todos os problemas práticos no âmbito das quatro operações. Complementava-se também a fixação da pequena tabuada e intensificava-se a prática do cálculo na lousa e no caderno. Familiarizado com as quatro operações, com a pequena tabuada, com os números até ao infinito, o menino e a menina passavam para o terceiro ano. Lá os esperava o aprendizado de mais uma bateria de conhecimentos imprescindíveis à vida prática. Começava-se com o cálculo com números dados. Aprendiam-se os diversos sistemas métricos, monetários, etc. Nesse particular insistia-se muito na aplicação prática. Ao quarto e último ano se reservavam formas de cálculo mais complexas, como frações, juros, etc. Como se pode ver, um aproveitamento médio, num tirocínio desses, garantia um instrumental mais do que suficiente ao agricultor confinado nos limites de sua propriedade, e relacionando-se, no máximo, dentro das fronteiras de sua comunidade (RAMBO, 1994, p. 157-158).

A construção adequada do conceito de número para posterior estudo das quatro operações e demais conhecimentos matemáticos, é ainda mais reforçada na revista *Unsere Schule* (ago. 1933) ao considerar que os alunos novos já trazem a experiência de contar até 10 ou 20, embora, normalmente, só tenham aprendido a recitar os nomes dos números em sua ordem natural e os fixado mecanicamente, sem compreendê-los. Para que as crianças escrevam os números corretamente também é preciso que tenham compreendido o significado do número. No artigo “Como nós calculamos até 10?”, a revista traz os seguintes exemplos que possibilitam a construção de relações entre números:

O professor trouxe 10 laranjas. A instrução matemática: Karl tome 1 laranja do cesto e coloque-a em cima da mesa. Fritz, coloque mais 1 junto. Frieda, conte as laranjas em cima da mesa. Erna, coloque mais 1 junto. Quantas laranjas estão sobre a mesa? Pedro responde: 3 laranjas. Então, quanto é 1 laranja e 1 laranja e mais 1 laranja? Então, um pode levar 2 ou 3 laranjas, dependendo do progresso da classe. O professor pode fazer a mesma atividade com as crianças, mas com outros objetos. Pode-se aproveitar e mostrar que a soma e a subtração são aritmeticamente opostas. Depois de praticada essa lição com coisas que as crianças estão vendo, vamos passar para coisas que não estão nas imediações, mas que devem estar no pensamento da criança. Quantos cavalos tem o seu pai? Fritz responde: 2 cavalos. Quantos pés tem 1 cavalo? Quantos pés os 2 cavalos têm juntos? Ou: o pai comprou 1 par de chinelos para si mesmo. Quanto chinelos são? No dia seguinte, ele compra 1 par para você. Quantos chinelos são juntos? Ou: No varal há 1 par de meias penduradas do pai, da mãe, seu e 1 par de Franz, quantas meias estão penduradas no varal? (Aqui já se pode demonstrar que uma multiplicação pode ser representada por uma adição de parcelas iguais). A divisão pode ser ilustrada de um modo semelhante: 6 cubos estão sobre a mesa. Olga e Hedwig, venham para frente. Dividam os 6 cubos entre vocês. Todos devem ter a mesma quantidade. O mesmo pode ser feito com 8 cubos e deixe 4 crianças resolver a tarefa. Ou, um pai tem 4 filhos e coloca 8 mil-réis separadamente sobre a mesa. Quanto cabe para cada filho, quando ele dividir as 8 moedas? (Divisão: o oposto da operação de multiplicação). Também é bom envolver todas as quatro operações aritméticas com um pouco de história. No galinheiro há 3 ninhos. No primeiro ninho há 3 ovos, no outro, 4 ovos. Quantos ovos estão nos dois ninhos? No outro canto ainda tem um ninho, com apenas 2 ovos. Quantos ovos estão nos três ninhos? Resposta: 9 ovos. Para o jantar, uma mãe cozinha 1 ovo para cada, sabendo que sentarão à mesa: o pai, a mãe e quatro filhos. Quantas pessoas estarão sentadas à mesa? Quantos ovos deve cozinhar a mãe, se todos desejam comer 1 ovo? Então, quantos ovos permanecem dos 9 ovos? Resposta: 3 ovos. No dia seguinte, as galinhas botam 5 ovos. Agora, quantos ovos tem a mãe, quando estes 5 ovos e os 3 ovos que sobraram ontem forem colocados juntos? Resposta: 8 ovos. Agora vêm os 4 filhos e eles devem repartir os 8 ovos. Quantos recebe cada criança? O professor deve repetir esse tipo de lição até que tenha a certeza de que toda criança compreendeu totalmente o conteúdo (UNSERE SCHULE, ago. 1933, p. 05, tradução nossa).

Num relatório de 1951 sobre o programa do 1º ano primário do Colégio Concórdia de Porto Alegre (fundado em 1902, como escola paroquial luterana), a professora regente Ilse Evers, escreve que nos primeiros meses do ano letivo as crianças não têm horário propriamente dito. Só a professora faz uso do mesmo para sua própria orientação. “As primeiras aulas são intercaladas de jogos, palestras e pequenas histórias e de tudo que desperta

o interesse das crianças e que lhe torna agradável o ambiente de aula. A partir de maio trabalhamos dentro do horário fixado” (IGREJA LUTERANA, out./dez. 1951, p. 219). Com relação ao ensino da Aritmética, na Figura 11 se apresenta o programa descrito pela professora Ilse Evers para o 1º ano primário do Colégio Concórdia de Porto Alegre:

Figura 11 – O ensino de aritmética no 1º ano primário do Colégio Concórdia

Aritmética: Para adquirir uma noção de números, começamos a contar objetos na aula como janelas, bancos, etc. Depois disso escrevemos os números até 10, desenhando do lado bolas ou patzinhos:

1 0		1 /
2 00		2 //
3 000		3 ///
4 0000		4 ////

As primeiras adições e subtrações também fazemos desenhando bolas:

$2+3=5$	$00+000=00000$
$5-2=3$	$00000-00=000$

Aprendem os números até 30 no 1º semestre, e dentro desse limite fazem operações de mais e de menos. Com a ajuda de dois dados, os alunos aprendem a formar números mediante a soma de outros dois:

2 = . + ..
4 = .. + ..
4 = . + ...

Jogando dominó também aprendem o valor e a relação dos números:

.. + 7 = 6
..... + 7 = 8

Aprendem depois os números até 100 e fazem operações mais difíceis:

30	28	32	40
+ 15	- 12	+ 9	- 19
45	16	41	21

Para concursos internos fazemos contas mentais ou contas compridas:

Continuar até 100	Continuar até 0
$4+4=8$	$96-6=90$
$8+4=12$	$90-6=84$
$12+4=$	-6
$+4$	-6

Nos primeiros meses só fazemos problemas orais, pois ainda não sabem escrever. Depois resolvemos todos os dias um pequeno problema, acompanhando-o sempre com desenhos ilustrativos:

Ex.: Desenhe 10 bolas, e pinte 8 de verde.

Ivo tem 8 peras e ganha mais 5.
Ivo tem 10 balas e perde 6.
Ivo ganha 8 balas do pai, 5 da mãe, e 7 do tio.

Vejo 5 árvores que conjuntamente têm 16 frutos:

$$3+ (\text{árv.}) 2+ (\text{árv.}) 1+ (\text{árv.}) 6+ (\text{árv.}) 4=16$$

Desenhe meia dúzia de ovos.
Quantas meias são dois pares?
Quantos ovos são uma dúzia e três ovos?
Quantos dias são uma semana e dois dias?
Quantos dias são um mês e três dias?
Quantos meses são um ano e três meses?
Ivo tem 15 ovos e quebra meia dúzia.
Quanto é uma dezena mais 5 ovos?
Quantas orelhas tem 4 coelhos? (ilustrado!) $4 \times 2 = 8$

A multiplicação aprendem mediante a adição e só depois estudam a tabuada:

Ex.: $3 \times 2 = 6$ $2+2+2=6$
 $5 \times 3 = 15$ $3+3+3+3+3=15$

Decoram a tabuada do 2 e do 3 e aprendem a escrever sozinho até 8.

A divisão aprendem também mediante desenhos. Procuram descobrir quantas vezes um número cabe dentro do outro. Ex.:

$$8 : 2 = 4$$

$$7 : 3 = 2 \text{ resta } 1$$

Noções de unidade e dezena adquirem com os seguintes exercícios:

$1=1$
$2=1+1$
$3=1+1+1$ (três «1» ou melhor três unidades).
1 dezena = 10 = 10
2 dezenas = 10+10 = 20
3 dezenas = 10+10+10 = 30

Fora das quatro operações fundamentais aprendem os números pares e ímpares e os números romanos até XII.

Fonte: IGREJA LUTERANA. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, out./dez. 1951, p. 222-223.

O programa de ensino de aritmética descrito na Figura 11 evidencia a construção de relações numéricas de forma intuitiva. A revista *Unsere Schule* (ago. 1933) considera importante ensinar por intuição e, posteriormente, com exercícios, pois o cálculo numérico puro possibilita que as crianças nem sempre se utilizem de recursos visuais. A intenção é que as crianças do 2º ou 3º ano na escola não contem mais nos dedos ou façam riscos na lousa ao fazerem cálculos.

Assim, quando o professor pergunta: Quanto são 3 bolas e 5 bolas? Quantos ficam de 5 varas quando eu tirar 3? Quantos chifres tem 4 bois? Quantas bananas recebe cada criança quando há 3 crianças para dividir 9? Em seguida, o professor deve

retomar as contas e ainda praticar as seguintes: $3 + 2$, $7 - 4$, 3×2 , $8 : 2$. Este cálculo numérico puro, dependendo do número de lições dadas para as crianças, são chamados de tarefas mecânicas. Por isto, não se deve dedicar horas ao cálculo numérico puro, mas apenas alguns minutos. Diariamente 5 minutos de tal atividade, assim, é percebida pelas crianças como uma recreação, podendo se obter bons resultados com exercícios de forma variada. Em função das exigências do dia a dia, os alunos estão acostumados à conclusão rápida de uma determinada tarefa. Mas, se quiser ser um campeão, faça a prática com perfeição (UNSERE SCHULE, ago. 1933, p. 05, tradução nossa).

A dosagem na quantidade de cálculos numéricos puros é enfatizada pela revista *Unsere Schule* para que as tarefas não se tornem mecânicas. Ainda com relação ao ensino da aritmética, Lindemann (1888) apresenta os seguintes princípios metodológicos:

1. Primeiro trabalhar o conceito de número, seguido do exercício (treino) e depois da aplicação prática.
2. A concepção ou ideia correta de número só pode ser obtida por meio da intuição, sendo esta fundamental no início do ensino da aritmética. Tendo claro o conceito de número, os alunos devem fazer muitos e variados exercícios. Deve-se usar o ábaco e outros materiais concretos, como por exemplo: pedaços de madeira, dados, esferas, botões, grãos de feijão, janelas da sala, as próprias crianças, etc. A utilização de vários recursos visuais é necessária para que as crianças não construam a ideia de número somente de forma abstrata. No ensino de frações também se deve usar recursos visuais para de forma prática ilustrar as diversas partes da unidade e juntá-las novamente formando o inteiro. Para isto, servem pedaços de madeira, placas, etc, que podem ser desmontados e montados novamente para se desenvolver as ideias de metade, um quarto, um sexto, etc.
3. Deve-se respeitar o tempo que a criança precisa para entender os números e somente dar sequência ao estudo se a mesma tiver compreendido o conceito de número.
4. O ensino deve partir do conhecido, do simples para o complexo, do fácil ao difícil, evitando lacunas que prejudiquem a sequência dos estudos. Por isso, inicia-se com os números de 1 a 10, em seguida de 11 a 100, depois de 101 a 1000, e assim vai se expandindo gradualmente o estudo da numeração.
5. Em todos os níveis de ensino, as regras devem ser observadas e reconhecidas pelo desenvolvimento de uma série de exemplos, de modo que o aluno, desde o início, tenha uma consciência clara que a regra é apenas um resultado da experiência. Só quando isso acontece, evita-se um aprendizado mecânico da aritmética.
6. Seguidamente, ao iniciar um novo conteúdo é fundamental retomar algo já estudado e não compreendido pelos alunos. Assim, acontece a construção mais sólida da aritmética.
7. O professor precisa considerar o nível dos alunos ao ensinar e lembrar que precisa de tempo para que todos tenham as habilidades de cálculo necessárias. Mesmo assim, deve exigir um bom nível para que o aluno com excelente desempenho não se desmotive.
8. A aritmética escrita, assim como a aritmética mental, devem ser ensinadas com clareza de procedimentos e incentivando-se o cálculo mental.
9. Sempre que possível, as tarefas devem levar em conta a vida prática. Deve-se considerar os exemplos introduzidos nos livros de cálculo. A criança conhece as moedas do nosso país, as unidades de medida e pesos, necessita realizar cálculos de preços, calcular o lucro e a perda, etc. Se for trabalhado somente de forma teórica, a criança poderá se desmotivar no estudo da aritmética.
10. Os simples objetos geométricos que estão na mente das crianças devem ser usados na prática. A criança precisa imaginar e desenhar figuras para entender o que precisa ser calculado. A evolução da forma de cálculo e as regras são reconhecidas por meio de exemplos práticos.

11. Todos os alunos devem ter o livro em mãos para ver os exemplos, mas somente o professor deve ter as respostas dos exercícios para que os alunos não caiam na tentação de copiá-las.
12. Qualquer execução da aritmética por escrito, deve ser clara, limpa e agradável. Os rabiscos apressados devem ser reescritos.
13. Cada lição de aritmética também é uma forma de pensar. O que os professores e os alunos falam é para ser falado corretamente. Assim, o professor deve falar com linguagem e registros apropriados.
14. O cálculo escrito dado na escola é uma atividade para ser feita em silêncio. As mesmas regras valem para as tarefas que devem ser feitas em casa (LINDEMANN, 1888, p. 188-190, tradução nossa).

Os princípios metodológicos propostos por Lindemann (1888) apontam para a construção do conceito de número de forma intuitiva, seguida de exercícios para o desenvolvimento de habilidades de cálculo escrito e de cálculo mental de acordo com o nível dos alunos, e por fim, a aplicação prática do conhecimento matemático formal. O mesmo autor também sugere uma atividade de cálculo que pode ser realizada, ao mesmo tempo, com todos os alunos da sala, direcionando-se apenas as tarefas de acordo com o nível das crianças. Observa que as crianças podem trabalhar individualmente, precisando apenas cuidar qual tarefa que cada uma deve executar. Todos os alunos devem sentar-se calmamente nos seus lugares, com o olhar direcionado para o professor e as mãos apoiadas sobre a mesa, de forma que qualquer ruído desnecessário seja evitado. Então, o professor propõe as 6 tarefas que seguem, oralmente:

1º grupo: $\frac{3}{4} \times \frac{2}{5}$.

2º grupo: $\frac{3}{4} + \frac{3}{8}$.

3º grupo: 1 objeto custa 17 cts., o que custam 13 objetos?

4º grupo: $145 + 239$.

5º grupo: $365 - 32$.

6º grupo: $12 + 15$.

Nenhuma das crianças deve escrever a tarefa, apenas mantê-la na memória e assim, a sala fica em silêncio. Se esquecer seus números, não deve pedir à direita nem para a esquerda ou interferir um colega de classe; deve apenas notificar o professor através de um movimento com a mão. Depois de alguns minutos de silêncio na sala, o professor fala: Agora as crianças do 3º grupo levantem os dedos. Espera-se que elas tenham resolvido a tarefa, devendo dizer sim ou não em voz alta. O professor registra quem fez e passa a chamar um aluno que levanta e diz algo como isto: 'A tarefa era: 1 objeto custa cts., o que custam 13 objetos? 1 objeto custa 17 cts., então 13 objetos custam: 13×17 cts.; 10×17 cts. são \$ 1.70; 3×17 cts. são 51 cts.; isto somado com \$ 1.70 dá \$ 2.21.' O 3º grupo recebe outra tarefa e começa a procurar a solução imediatamente. Agora, os relatórios do 4º grupo. O professor ouve as respostas e pede para uma criança levantar e esta diz: 'A tarefa era: $145 + 239$. Aos 145 eu somo primeiro 200, o que dá 345; neste resultado eu somo mais 30, resultando em 375; neste resultado eu somo mais 9, chegando 384.' A criança senta-se e o grupo recebe uma nova tarefa. O 1º grupo será o próximo. O aluno chamado diz algo como isto: 'A tarefa era: $\frac{3}{4} \times \frac{2}{5}$. Eu faço $3 \times \frac{2}{5}$ e fico com $\frac{6}{5}$; a resposta é 4 vezes maior porque eu tinha que ter multiplicado por $\frac{3}{4}$ e não por 3; devo, portanto,

dividir por 4. O número fracionário não é fácil de dividir, por isso, divido cada parte da fração e então eu posso multiplicar por 4. Assim, obtenho $\frac{6}{20}$

$\frac{3}{10} \cdot \frac{3}{4} \times \frac{2}{5}$ é, portanto, $\frac{3}{10}$.’ Dessa forma, as tarefas são resolvidas pelos alunos, e

fazendo-se um rodízio, todas as crianças vão resolver uma tarefa oralmente. Deve-se cuidar dos alunos fracos para que eles tenham coragem e sintam-se motivados para participar. Deve-se evitar repreensões, pois estas podem intimidar as crianças, torná-las ansiosas e provocar frustrações nas aulas de cálculo. O professor deve ajudar e ser paciente na instrução. Alunos desordeiros ou preguiçosos devem ser observados na avaliação (LINDEMANN, 1888, p. 191-192, tradução nossa).

As tarefas propostas por Lindemann (1888) enfatizam o cálculo mental e poderiam ser utilizadas numa classe multisseriada, característica frequente das escolas paroquiais luteranas, pois são cálculos para diferentes níveis de escolaridade e que envolvem operações com números naturais e com números fracionários. Na revista Igreja Luterana também se localizou um excerto sobre o ensino da divisão por fração, conforme apresentado na Figura 12:

Figura 12 – O ensino da divisão por uma fração

<p>Como ensinar ao aluno compreender a divisão por uma fração?</p> <p><i>T. A. Ruster</i></p> <p>Uma máxima do ensino está:</p> <p><i>Evita ensinar ao aluno algo que não compreende.</i></p> <p>Por isso, na aritmética, explicamos em primeiro lugar por exemplos a operação, demonstrando positivamente aquilo que mais se de fixamos pelas palavras da regra. No caso da divisão por uma fração abandonamos frequentemente esta máxima, dando ao aluno simplesmente a regra, talvez acompanhada das palavras; isto é assim, sem sabermos por quê. Não convém proceder desta maneira, principalmente pelo motivo de haver meios para explicar ao aluno o processo.</p> <p>Experimentamos a seguinte questão:</p> $1 : \frac{1}{3} = ?$ <p>Este problema, traduzido em palavras, significa: Quantas vezes cabe um terço em um inteiro? O aluno sabe que um inteiro tem três terços e que, por isso, um terço cabe três vezes em um inteiro, o que é, traduzido na grafia aritmética:</p> $1 : \frac{1}{3} = 3$ <p>É costume fazermos os alunos sempre a prova. Por exemplo:</p> $828 : 18 = 46 \quad \text{porque (fazendo-o seguinte no sentido inverso)}$ $828 = 18 \times 46$	<p>Voltamos agora ao exemplo da divisão por uma fração, acrescentando ao problema a prova:</p> $1 : \frac{1}{3} = 3 \quad \text{porque: ???}$ <p>Temos que procurar a relação que o quociente tem com o dividendo, ou seja três com um, ou seja</p> $3 = ? \times 1$ <p>A resposta é: $3 = 3 \times 1$</p> <p>Para ajudar à vista, escrevemos a prova em sentido inverso de baixo do problema: $1 : \frac{1}{3} = 3$ porque</p> $\frac{1}{3} \times 3 = 1$ <p>Pergunamos agora: Que relação tem o multiplicador 3 na prova com o $\frac{1}{3}$ no problema? Podemos escrever 3, sem alterar seu valor, assim: $\frac{3}{1}$. $\frac{3}{1}$ é o valor invertido de $\frac{1}{3}$. Deste modo podemos problema e prova da seguinte forma:</p> $1 : \frac{1}{3} = 3 \quad \text{porque}$ $\frac{1}{3} \times \frac{3}{1} = 1$ <p>Deixamos agora fora as setas e escrevemos simplesmente</p> $1 : \frac{1}{3} = 3$ $\frac{1}{3} \times \frac{3}{1} = 1$ <p>O aluno vê, pois, que é realmente o mesmo, dividir um número por uma fração ou multiplicar o número pelo valor invertido da fração. Compreenderá a regra generalizada:</p> <p>Dividamos um número inteiro (ou uma fração ou um número misto) por uma fração, multiplicando-se o dividendo pelo valor invertido do divisor.</p>
---	---

Fonte: IGREJA LUTERANA.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, maio/jun. 1949, p. 139-140.

O artigo apresentado na Figura 12 mostra como o professor pode ensinar a divisão por uma fração, partindo do exemplo $1 \div \frac{1}{3}$, fazendo a explicação do processo de divisão e concluindo com a regra geral para divisão de um número inteiro (ou uma fração ou ainda um número misto) por uma fração. A partir de artigos como este, a revista Igreja Luterana

cumpria seu papel de dar suporte aos professores das escolas paroquiais luteranas para que os mesmos pudessem atuar na instrução de seus alunos.

Nesse sentido, na edição de jul./ago. 1934 da revista *Unsere Schule*, também se encontrou um excerto que fala de uma série sucessiva de artigos que a revista publicaria, embora se tenha localizado apenas dois, sob o título “*Volkstümliches Rechnen in der Kolonieschule*”⁵⁴, de autoria do professor Max Öhlwein. Tratam-se de artigos que apresentam métodos práticos de cálculo para serem empregados nas escolas da colônia e que não foram encontrados em livros. Os mesmos partiam de práticas relatadas por colonos e plantadores de arroz. Na referida edição, o artigo apresentado se intitula “*Praktische Geometrie in der Kolonieschule*”⁵⁵ e discute dois casos práticos, conforme mostrado na Figura 13:

Figura 13 – Caso 1 de geometria prática na escola da colônia⁵⁶



⁵⁴Cálculos populares na escola da colônia.

⁵⁵Geometria prática na escola da colônia.

⁵⁶Caso 1: As seguintes tarefas práticas precisam ser resolvidas: O colono deve deixar um pedaço de terra com arbustos. Ele deixará um pedaço para plantação de fumo ao lado dos arbustos. Ele precisa deixar arar um pedaço de terra para plantação de arroz. A plantação de mandioca não será contada no acordo. Uma lavoura de milho deve ser limpa das ervas daninhas. No acordo, o arroz deve ser colhido. E nada mais!

Algumas vezes as terras precisam ser medidas, a sua área de superfície é fixada e a taxa de cobrança é feita de acordo. Como o colono encontra isto?

A unidade de medida dos colonos é chamada quarta de terra de milho: (retângulo)

Vamos nos ater a um exemplo concreto. O Sr. Garsie quer deixar limpar um pedaço de terras com "arbustos". Ele pagará ao peão Quintino 25\$0000 por 1 quarta de terra de milho. Garsie e Quintino vão fazer as medidas com um medidor de 5 braças de comprimento, que eles mesmos fizeram para medição, sendo que a cada braça corresponde uma marcação. Então, com uma lousa e estilete ou um papel e lápis vão medir o pedaço de terras. Garsie desenha à mão livre um quadrado na lousa, nada haver com o formato das terras a serem medidas, pois sabe-se apenas que o pedaço de terras tem quatro lados.

Desenho de Garsies antes da medição!

Então, Garsie e seu peão fazem as medidas e as registram: (quadrilátero)

Desenho de Garsie após a medição!

Agora vem o cálculo da área da superfície. Como o quadrilátero tem os quatro lados com medidas diferentes, Garsie soma as medidas dos lados opostos do quadrilátero e divide-as por 2.

Garsie faz os cálculos na lousa: (contas)

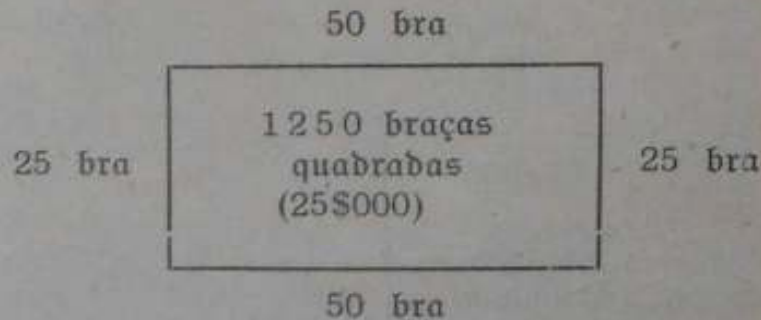
Os resultados são inseridos: (retângulo)

Desenho de Garsie com as novas medidas!

O dono e seu peão sabem agora que a terra a ser trabalhada tem cerca de 1 ¼ de quarta. O trabalho é para ser pago de acordo com este método de medição.

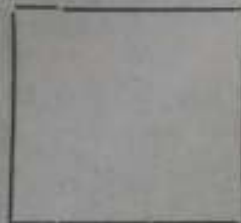
Garsie calcula: $25000:1250 = 20$ reis pela braça quadrada $\times 1525,5 = 30510 = 30\500 nas contas de Quintino.

Die Maßeinheit ist dem Kolonisten das sogenannte Quart-Milholand:



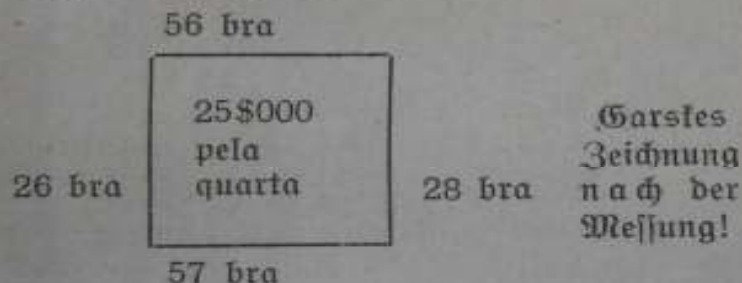
Bleiben wir bei einem ganz konkreten Beispiel stehen. Herr Garsle will ein Stück Capoeiraland „buschen“ lassen. Er bietet dem Peão Quintino 25\$000 für ein Quart-Milholand. Das zu „buschende“ Stück ist ein Biered. Garsle und Quintino gehen mit einer geborgten Meßkette von 5 Brassien Länge

oder mit einer gleichlangen, selbstgemachten Meßschnur — jede einzelne Brassie durch einen Knoten markiert — dazu mit Schiefertafel und Griffel oder Papier und Bleistift um das Capoeiraland herum. Auf die Tafel malt Garsle freihändig ein Quadrat, das mit dem zu messenden Lande nichts, aber auch gar nichts weiter gemeinsam hat, als daß beide (Zeichnung und Land) je vier Seiten haben.



Garsles Zeichnung vor der Messung!

Jetzt messen Garsle und sein Knecht und tragen die Ergebnisse ein:



Garsles
Zeichnung
nach der
Messung!

Nunmehr kommt die köstlich einfache Flächenberechnung. Das unregelmäßige Biered wird auf dem Papier zahlenmäßig (nicht durch irgendeine Zeichnung!) in ein regelmäßiges verwandelt. Man zählt also je zwei gegenüberliegende Seiten zahlenmäßig zusammen und teilt durch 2.

Garsles Rechnungen auf der Tafel:

56	26	56,5
57	28	× 27

113:2=56½ 54:2=27 1525,5 braças quadradas.

Die Ergebnisse werden eingetragen:

56½ bra

25\$000
pela
quarta
1525,5 bra

56½ bra

27 bra

27 bra

Garles
Zeichnung nach
der Flächenbe-
rechnung!

Herr und Knecht wissen nunmehr, daß das zu bearbeitende Land etwa 1¼ Quart groß ist. Die Arbeit soll aber gemäß dieser Messungsmethode auf den Bintem bezahlt werden.

Garsle rechnet:

25000:1250 = 20 réis pela braça quadrada	
× 1525,5	
30510 = 30\$500 zu zahlen an Quintino.	

Fonte: UNSERE SCHULE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jul./ago. 1934, p. 42-43.

Ainda conforme o mesmo artigo, o dono e seu peão concordam com o resultado encontrado pelo método mencionado, mesmo que de acordo com a Matemática oficial, seja impreciso. Complementa que no papel se pode usar a trigonometria para fazer os cálculos. Mas isto, torna-se um tanto complicado para os professores ensinarem nas colônias, pois exige outros conhecimentos de geometria e de medidas por parte dos alunos. Então, sugere-se este método prático para ser usado nas escolas da colônia e que os alunos poderão usar com facilidade em sua vida. O método empregado no exemplo apresentado na Figura 13, assemelha-se ao método egípcio de cálculo de área de terras e ao processo de cubação da terra usado em quase todo Brasil rural.

Na Figura 14, apresenta-se o caso 2:

Figura 14 – Caso 2 de geometria prática na escola da colônia⁵⁷



⁵⁷Caso 2: O Sr. Garsie deixará derrubar um pedaço de floresta. Ele acerta com o peão Quintino o pagamento de 56\$000 pela quarta.

Garsie faz um triângulo na areia, com o dedo. Ele representa o pedaço de floresta. Complementa o triângulo retângulo por um tracejado e explica ao peão a medição e o método de cálculo. O lado mais comprido da floresta não precisa ser medido, basta medir os lados mais curtos, multiplicar estas medidas e dividir o resultado obtido por 2.

Desenho de Garsie na lousa antes da medição!

As medidas do pedaço de terras mostradas no desenho de Garsie, representam, aproximadamente, as medidas reais do pedaço de terras triangular.

Garsie trabalha com um triângulo retângulo. Com as medidas feitas não se chegará nas medidas reais do triângulo, pois isto ele não consegue fazer. Como a terra não é para ser vendida, busca-se apenas suas medidas aproximadas para calcular um valor justo a ser pago pelo trabalho que precisa ser realizado.

Desenho de Garsie com as medidas e cálculos realizados. (triângulo)

Garsie faz cálculos na lousa, obtendo 243 braças quadradas para superfície triangular: (...)

Garsie chegou ao resultado com cálculos simplificados, multiplicando os lados menores do triângulo e dividindo o resultado por 2. Deixaremos ele e as crianças da colônia com esta forma simples de cálculo, que para eles é acessível e compreensível.

Garsie continua calculando, (...) obtendo 10\$900 para pagar.

56\$000 pela quarta Garsies
Zeichnung
nach der
Messung
und Berech-
nung.

18 bra
27 bra
243 bra qua

Garsies Rechnung auf der Tafel:

$$\begin{array}{r} 27 \\ \times 18 \\ \hline \end{array}$$

486 braças quadradas : 2 = 243 bra qua.

Man versuche nicht, Garsle dahin zu bringen, daß er die Rechnung vereinfacht, indem er eine Dreiecksseite durch 2 teilt und dann multipliziert. Man lasse ihn und auch Kolonistkinder auf dem Umwege gehen, der ihnen vertraut und verständlich ist.

Garsle rechnet weiter:

$$\begin{array}{r} 56000:1250=44,8 \text{ réis pela braça quadrada} \\ \times 243 \\ \hline \end{array}$$

10886,4 = 10\$900 zu bezahlen.

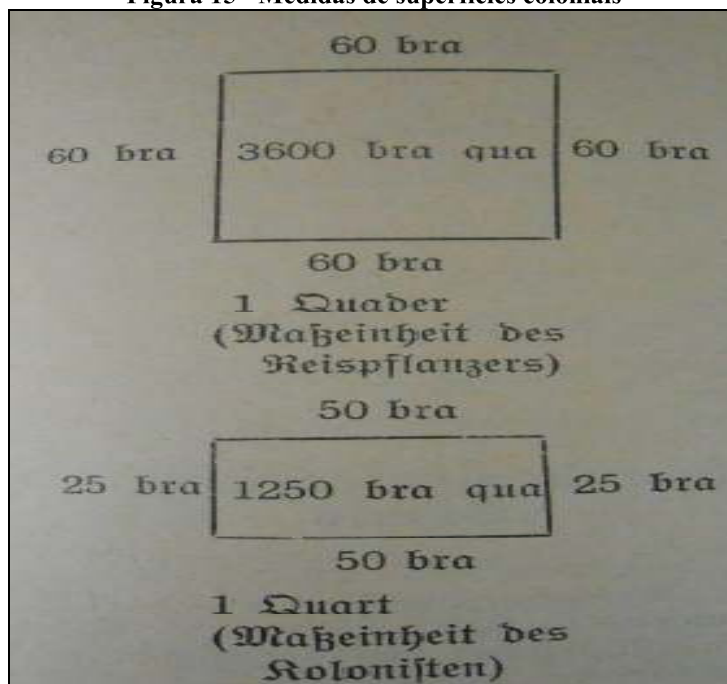
Fonte: UNSERE SCHULE. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, jul./ago. 1934, p. 43-44.

Os dois casos apresentados no artigo “*Praktische Geometrie in der Kolonieschule*” ilustram de forma contextualizada o cálculo de superfícies planas com forma quadrangular e triangular, chamando atenção o método prático e simples de realizar os cálculos e sem o uso de fórmulas. Na verdade, trata-se de um método aritmético para determinação da área de uma superfície de forma aproximadamente quadrangular.

A edição de nov./dez. 1934 da revista *Unsere Schule* traz o artigo denominado “*Praktischer Rechen und Raum lehreunterricht in der Kolonieschule*”⁵⁸, também do professor Max Öhlwein, no qual se aborda as medidas de superfície nas plantações de arroz, contextualizadas numa situação em que um colono deseja fazer uma plantação de arroz. Apresenta informações sobre as etapas de uma plantação de arroz, além de medidas de superfície coloniais, conforme mostrado na Figura 15:

⁵⁸Cálculos práticos no ensino da escola da colônia.

Figura 15 - Medidas de superfícies coloniais



Fonte: UNSERE SCHULE.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov./dez. 1934, p. 75.

Na Figura 15, apresenta-se inicialmente a unidade de medida “1 *Quader*” (1 quadra) usada nas plantações de arroz e depois, a unidade de medida “1 *Quart*” (1 quarta), geralmente usada pelos colonos.

Conforme a *Série Concórdia – Segunda Aritmética* (1948, p. 95) “1 quadra quadrada tem 60 bra⁵⁹ de lado, que é igual a 3600 bra quadradas de área, e 1 quarta de terra de milho tem 50 bra x 25 bra = 1250 bra quadradas de área”. Como 1 hectare (ha) equivale a 10000 m² e 1 bra quadrada é igual a 4,84 m², poderemos converter e admitir que 1 quadra quadrada equivale a 1,7424 ha e 1 quarta de terra de milho equivale a 0,605 ha.

Na sequência, o artigo expõe três casos relacionados com a temática, conforme a Figura 16:

⁵⁹1 braça = 10 palmos = 2,2 metros (*SÉRIE Concórdia – Segunda Aritmética*, 1948, p. 94).

Figura 16 – Caso 1 de cálculos práticos para escola da colônia⁶⁰

Fa II 1

Albert Schmidt will ein viereckiges Stück Reisland von seinem Knechte Maneco umpflügen lassen. Beide einigen sich auf den Grundpreis von 60\$ für die Flächenquadra.

Mit Meßschnur, Schiefertafel und Geißel nehmen beide die Messung vor. Auf die Tafel wird freihändig ein ganz beliebiges Quadrat oder auch Rechteck gezeichnet und das Ergebnis der Messung eingetragen:

124 bra
96 bra 60\$ pela quadra 89 bra
141 bra

Die Ausrechnung geschieht genau wie bei den Quatrechnungen, die unter Aufsatz in einer früheren Nummer brachte.

Also die gegenüberliegenden Seiten zusammengezählt und durch 2 geteilt, um rechnerisch ein Rechteck zu erzielen.

Sich ergebende Rechnungen:

124	96
141	89
265 : 2 = 132 bra	185 : 2 = 92 bra

Diese Ergebnisse werden in die Zeichnung eingetragen, die nunmehr wie folgt aussieht:

132 bra
92 bra 60\$ pela quadra 92 bra
132 bra

132
× 92

12144 bra qua

60000 : 3600 = 16 rs pela bra qua
× 12144

194\$300

bekommt Maneco für seine Arbeit.

Fonte: UNSERE SCHULE.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov./dez. 1934, p. 75.

O caso apresentado na Figura 16 mostra que o colono e seu empregado ao medirem o terreno em forma de um quadrilátero com quatro lados diferentes, aproximam as medidas reais do terreno para um retângulo por meio da média aritmética das medidas dos lados opostos do quadrilátero, tal como no método egípcio de cálculo de área de terras e no processo de cubação da terra usado em quase todo Brasil rural. Assim, calculado a área do

⁶⁰Caso 1: Albert Schmidt quer que seu empregado Maneco are um pedaço de terra com forma quadrangular para plantação de arroz. Ambos concordam sobre a taxa básica de \$ 60 pela quadra quadrada.

Com linha de medição, lousa e estilete eles vão fazer a medição. Sobre a lousa é desenhado um quadrilátero à mão livre e inserido o resultado da medição: [primeiro quadrilátero]

No desenho do quadrilátero foram representadas as medidas encontradas.

Então, somando as medidas dos lados opostos do retângulo e dividindo-as por 2, tem-se os seguintes cálculos:

(...)

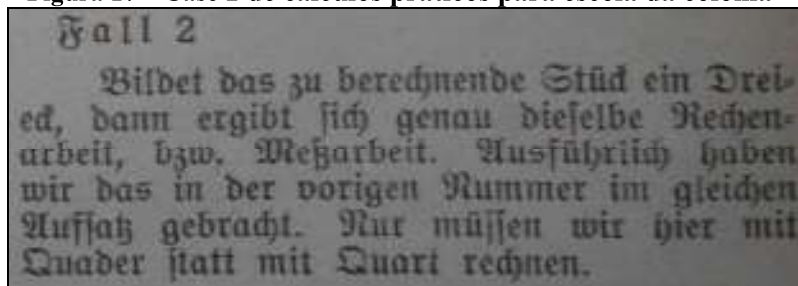
Estes resultados são inseridos no desenho, que agora se parece com isso: [segundo quadrilátero]

(...) Maneco receberá 194\$300 por seu trabalho.

retângulo obtido, em braças quadradas (12144 bra qua), multiplicam-na pelo custo da braça quadrada, ou seja, $60000 \div 3600 \cong 16$ rs/bra qua, resultando em 194\$300 aproximadamente.

O caso 2, apresentado na Figura 17, amplia o estudo para um terreno com outra forma geométrica:

Figura 17 – Caso 2 de cálculos práticos para escola da colônia⁶¹



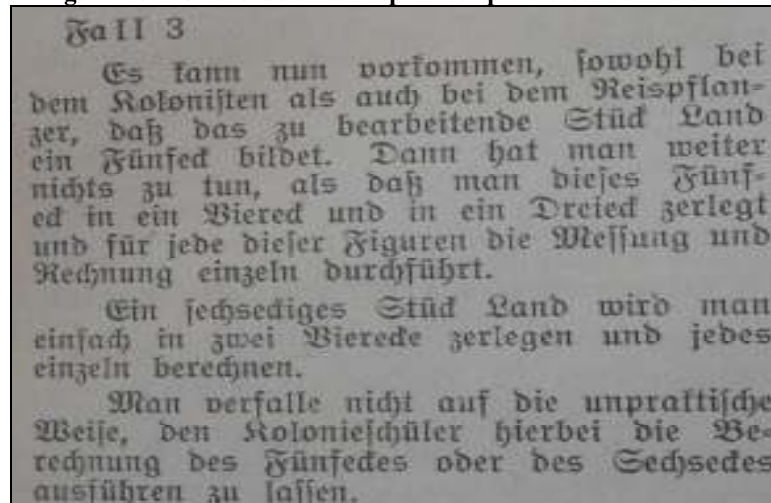
Fonte: UNSERE SCHULE.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov./dez. 1934, p. 75.

O 2º caso está relacionado com um pedaço de terras em forma triangular. Não apresenta informações de medidas realizadas, apenas faz referência ao caso discutido na Figura 14 do artigo anterior.

O caso 3 faz referência a outras formas geométricas de terras, conforme mostrado na Figura 18:

Figura 18 – Caso 3 de cálculos práticos para escola da colônia⁶²



Fonte: UNSERE SCHULE.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov./dez. 1934, p. 76.

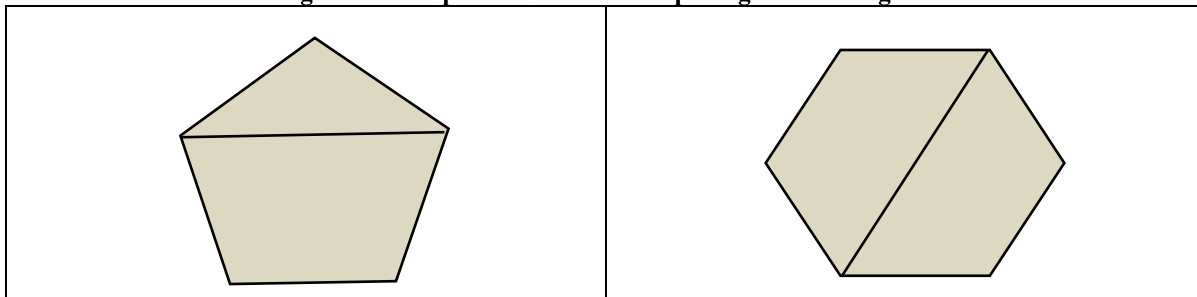
⁶¹Caso 2: Se o pedaço a ser calculado tiver a forma de um triângulo, então, o cálculo ou trabalho de medição não é exatamente o mesmo. Isto já foi explicado no artigo anterior. Aqui só temos de calcular com braça quadrada em vez de quarta.

⁶²Caso 3: Pode acontecer que os colonos queiram medir um pedaço de terra em forma de um pentágono para plantação de arroz. Então, não tem mais nada para fazer, do que dividir este pentágono em um quadrilátero e um triângulo. A medição e cálculo para cada uma destas figuras é realizada separadamente. Se o pedaço de terra tiver a forma hexagonal, simplesmente será dividido em dois quadriláteros e cada cálculo feito separadamente.

Você não deve cair no caminho impraticável de fazer o aluno da colônia realizar o cálculo do pentágono ou do hexágono como uma peça inteira.

O caso 3 faz referência a superfícies de terras com forma pentagonal e hexagonal, cujas ilustrações são apresentadas na Figura 19:

Figura 19 – Superfícies com forma pentagonal e hexagonal



Fonte: A pesquisa.

Na primeira situação, o artigo da revista *Unsere Schule* sugere decompor o pentágono em um quadrilátero e em um triângulo para obter a área da superfície, conforme descrito nas Figuras 13 e 14, respectivamente. Se a superfície tiver a forma hexagonal, deve ser dividida em dois quadriláteros para se obter a área da superfície, conforme descrito na Figura 13. Cabe salientar que, na prática, a superfície triangular é aproximada para um triângulo retângulo e a superfície quadrangular é aproximada para um retângulo. Dessa forma, o colono trabalha com medidas aproximadas das superfícies de terras. Novamente se observa o procedimento de cálculo de áreas semelhante ao método egípcio de cálculo de área de terras e ao processo de cubação da terra usado em zonas rurais brasileiras.

Na parte final do artigo “*Praktischer Rechen und Raum lehreunterricht in der Kolonieschule*” se apresentam medidas de sacos, latas e pesos, escritas em português conforme a Figura 20, com as quais os alunos da colônia deveriam estar familiarizados:

Figura 20 – Medidas para sacos, latas e pesos

Sacos e latas.			
1 sacco vazio pesa	$\frac{1}{2}$ kilo	ou	500 grammas
1 sacco de amendoim			25 kilos
1 " arroz em casca			50 "
1 " arroz sem casca			60 "
1 " cangica de qualquer cereal			60 "
1 " cevada			50 "
1 " farinha de mandioca			50 "
1 " farinha de qualquer cereal			45 "
1 " feijão			60 "
1 " Kartoffeln (batatas in- glêzas)			50 "
1 " milho			60 "
1 " centeio			60 "
1 " espigas de milho			40 "
1 " trigo			60 "
1 lata vazia de kerozene			1 kilo
1 lata banha	18 kilos		sem lata
1 " schmier	26	"	" "
1 " mël	27	"	" "
1 " kerozene	16	"	" "

Medidas para seccos.	
1 sacco	8 quartas
1 sacco	4 latas de kerosene
1 sacco	2 caixões de kerosene
1 quarta	1/2 lata de kerosene
1 quarta	9 litros
1 lata de kerosene	2 quartas
1 caixão de kerosene	1/2 sacco
1 alqueire	1/2 sacco
1 alqueire	4 quartas
1 alqueire	1 caixão de kerosene
Pesos.	
1 arroba	15 kilos
1 kilo	1000 grammas
50 grammas na balança grande (decimal)	500 grammas
100 grammas na balança grande (decimal)	1 kilo
1/2 kilo na balança grande (decimal)	5 kilos
1 kilo na balança grande (decimal)	10 kilos
5 kilos na balança grande (decimal)	50 kilos
10 kilos na balança grande (decimal)	100 kilos
1 caixão de kerosene vazio	pesa 5 kilos

Fonte: UNSERE SCHULE.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov./dez. 1934, p. 76.

As informações apresentadas na Figura 20 ilustram as relações entre as principais unidades de medida usadas pelos colonos em seu trabalho diário, especialmente nas transações comerciais realizadas na colônia. A partir de uma solicitação feita na conferência dos professores em Ijuí/RS, na edição de mar./abr. 1935 da revista *Unsere Schule*, apresenta-se na Figura 21 três correções de medidas e pesos divulgadas na edição de nov./dez. 1934:

Figura 21 – Correção de medidas e pesos

1. Um sacco vazio pesa um kilo ou 1000 grammas.
2. Um sacco espigas de Milho pesa 85 kilos.
3. Uma lata vazia de kerosene pesa 1350 grammas.

Fonte: UNSERE SCHULE.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, mar./abr. 1935, p. 15.

Comparando-se as informações das Figuras 20 e 21 se observa diferenças significativas, como: um sacco vazio pesa um quilo ou 1000 grammas e não meio quilo ou 500 grammas conforme informação inicial; um sacco com espigas de milho pesa 85 quilos ao invés de 40 quilos; uma lata vazia de kerosene pesa 1350 grammas e não 1 quilo de acordo com a informação preliminar. As informações corrigidas sobre medidas e pesos utilizados no dia a

dia das colônias mostram que a revista *Unsere Schule* estava preocupada em dar suporte pedagógico adequado às escolas paroquiais luteranas.

A partir dos artigos apresentados na revista *Unsere Schule* e voltados para o ensino nas escolas paroquiais luteranas, concorda-se com Rambo (1996, p. 70) ao afirmar que “a escola esmerava-se em tudo que pudesse contribuir para que o filho do colono fosse capaz de gerenciar com segurança as suas atividades agrícolas”. Weiduschadt reforça a ideia, afirmando que:

Pela necessidade de trabalho e para ser usada na vida cotidiana a matemática era muito valorizada. O ensino da matemática era difundido, pois, a criança necessitava ter domínio desse conhecimento para poder usar no dia a dia. Aprendiam os conceitos elementares e práticos da matemática. Em relação à economia eles precisavam aprender fundamentos básicos de matemática para que fosse permitido negociar seus produtos agrícolas (WEIDUSCHADT, 2007, p. 195).

Nesse sentido, Steyer (2013) complementa que em relação à Matemática:

Geralmente, o que se ensinava eram as quatro operações (evidente) e depois tudo aquilo o que era útil e necessário para a vida do colono – os alunos eram todos filhos de colonos – medição de terras, madeira, volumes, dar troco em dinheiro, construções, tudo muito prático e necessário para o dia a dia do colono. Lembro de um painel em relação a litros e outras medidas (STEYER, 2013, informação verbal)⁶³.

Rambo (1996) acrescenta ainda que nessas escolas, tratava-se de ensinar aos filhos dos agricultores os rudimentos mais elementares da aritmética, do cálculo e alguma coisa mais:

Ao completar os quatro anos obrigatórios na escola se esperava do egresso que ele dominasse com perfeição as quatro operações, que conhecesse as principais medidas, seu uso e de que forma calculá-las, que estivesse familiarizado com os elementos básicos da geometria, do cálculo de raízes, da regra de três, de juros simples e compostos. Importava também adestrar ao máximo as potencialidades e habilidades mentais. (RAMBO, 1996, p. 184).

Para Kreutz (1984), o currículo dessas escolas estava organizado de forma que as crianças aprendessem o essencial para o bom entrosamento na vida das comunidades rurais, tanto sob o aspecto religioso e social quanto do trabalho. Havia preocupação em se construir o conhecimento vinculado à realidade do aluno. Por isso, os teuto-brasileiros tomavam cuidados quanto à elaboração e impressão de material didático adequado à realidade local e regional, chegando a produzir mais de 160 manuais. Assim, para os teuto-brasileiros a escola ideal era aquela concebida em função da família e da comunidade, devendo buscar o envolvimento efetivo entre o trabalho escolar e a situação de vida dos alunos.

⁶³Entrevista concedida por Walter Otmar Steyer, em Canoas/RS, no dia 22 de março de 2013.

Na medida em que se percebia que os livros importados não eram adequados para seu público alvo, mais se intensificava a produção dos livros para a Escola Alemã. Os imigrantes acreditavam que os seus descendentes deveriam ter conhecimento acerca da nova pátria e mesmo do seu idioma, para assim, lentamente, conquistarem a cidadania brasileira. “Houve ampla produção de material didático elaborado especialmente para a escola teuto-brasileira, e os alunos eram efetivamente alfabetizados, dominando os elementos básicos da escrita, da leitura e das operações matemáticas além de se engajarem ativamente nas estruturas comunitárias” (KREUTZ, 1994, p. 23).

A edição de agosto de 1933 da revista *Unsere Schule* também faz referência aos livros de aritmética das escolas paroquiais, apontando que alguns defendem a retirada dos livros de aritmética das escolas, pois o professor se baseia demais nos mesmos e não considera o contexto dos alunos que ensina. “O livro de aritmética traz alívio para professores e ocupa os alunos durante as aulas. Muitas vezes, em nossas escolas, o livro de aritmética também é empregado para se obter silêncio na sala” (UNSERE SCHULE, ago. 1933, p. 06, tradução nossa). Ressalta-se que nesse período, a maioria das escolas paroquiais eram unidocentes, havendo um único professor para atender quatro ou cinco séries ao mesmo tempo, sendo as atividades do livro didático utilizadas para ocupar os alunos e propiciar um ambiente mais silencioso, enquanto o professor atendia os alunos de outra série na mesma sala.

Diante deste contexto, a revista questiona o que se exige dos livros de aritmética nas escolas paroquiais. Então, espera-se que os livros sejam: “1. Editados moralmente e educacionalmente de forma correta; 2. Processados de acordo com os princípios modernos; 3. Adaptados às condições nacionais” (UNSERE SCHULE, ago. 1933, p. 06, tradução nossa).

De acordo com Schubring (2003), nos primeiros períodos de colonização, para o ensino da matemática foram usados livros trazidos da Alemanha ou recebidos como doações. Os livros que passaram a ser produzidos no sul do Brasil, no final do século XIX, seguiram as tendências da metodologia da matemática na Alemanha, porém, adaptando-se à realidade dos colonos no Brasil:

A editora Rotermund conseguiu obter, por meio de seus manuais de aritmética, um posição dominante no período entre as guerras, mesmo independente dos confins confessionais. (...) Após a Primeira Guerra Mundial, particularmente a série de livros ‘*Praktische Rechenschule*’, por Otto Büchler, publicada pela editora Rotermund em grande número de edições impressas, dominava nas escolas teuto-brasileiras. A mesma editora publicou, a partir de 1931, um novo manual de aritmética, ‘*Mein Rechenbuch*’, por W. Nast e L. Tochtrop, que adaptaram as novas tendências da metodologia e da pedagogia da Alemanha. A pressão da nacionalização, também na editora Rotermund, é ilustrada pelo fato de que ela se viu

obrigada, nos anos 1920, a publicar uma tradução do *Rechenbuch* por Büchler, em Português (SCHUBRING, 2003, p. 47).

Na Figura 22 se apresenta uma propaganda de livros de cálculo comercializados pela Casa Publicadora Concórdia, na década de 1930:

Figura 22 – Propaganda de livros de cálculo⁶⁴

Für unsere Schulen	
führt die Casa Publicadora Concórdia auf Lager:	
Für den Rechenunterricht:	
Büchler, in vier Heften	je 1\$700
Buechler, 4 Cadernos	preço de cada 1\$700
Kleikamp, 1. Heft	2\$800
Kleikamp, 2. Heft	2\$800

Fonte: UNSERE SCHULE.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, mar./abr. 1934. p. 9.

A partir da propaganda, observa-se que eram vendidos os quatro manuais de Büchler, tanto em alemão quanto em português, e dois livros de Kleikamp. Em artigo da revista *Unsere Schule* (ago. 1933, p. 06, tradução nossa), afirma-se que “os livros de aritmética de Büchler (editora Rotermund), provavelmente são usados na maioria das nossas escolas e que a mesma editora lançou recentemente um novo manual: meu livro de contas, por W. Nast e L. Tochtrop”. Este manual é criticamente analisado pela revista *Unsere Schule*, considerando-se sua edição moral e educacional de forma correta, o uso de princípios pedagógicos modernos e a adaptação às condições nacionais, conforme segue:

Vamos nos referir as figuras da capa do 1º e 2º livros. A representação pode ser confundida com figuras malignas e assustar as crianças. Mas há coisas melhores: a história dos 10 pequenos negrinhos (página 20 do 1º livro) pode parecer inofensiva, mas, fazendo-se uma inspeção mais cautelosa, você verá algo que não é apropriado para nossos filhos. A instrução matemática também serve a educação. Você pode ver na imagem e nas palavras, que um negrinho se enforca, outro se deixa atacar por uma bruxa, um terceiro e um quarto se perderam na cerveja e no vinho. Também rejeitamos as tarefas de cálculo para os alunos com resultados da loteria (veja o 2º livro, página 17 e 76). Temo avaliar o que as imagens da cartilha de cálculo estão causando aos alunos. Uma editora não deve ser colocada nas mãos de um leigo, mas ter alguém que entenda de arte para construir as imagens. Como por exemplo, a imagem da página 1: A menina no primeiro plano com as condições do corpo completamente erradas. Um sol preto, impossível. Onde crescem palmeiras assim?

⁶⁴Para Nossas Escolas

Estão na Casa Publicadora Concórdia em estoque: (...)

Para a instrução matemática:

Büchler, em quatro livros ... cada 1\$700

Buechler, 4 cadernos, preço de cada 1\$700

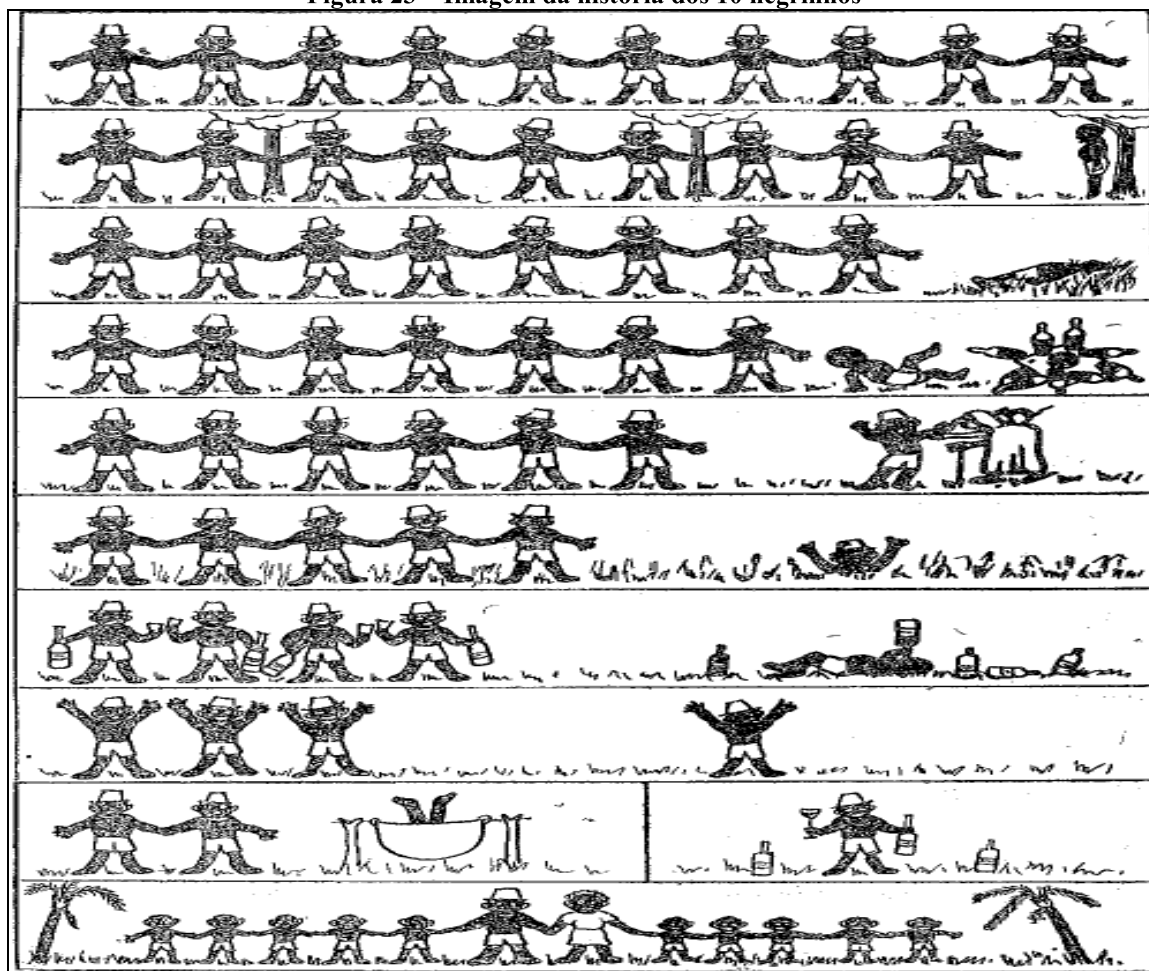
Kleikamp. 1º livro ... 2\$800

Kleikamp. 2º livro ... 2\$800

O segundo requisito é cumprido completamente neste trabalho. Mesmo os cálculos sendo básicos, são considerados suficientes. Metodologicamente pode ser considerado um bom livro. Quanto à terceira exigência de que um livro de cálculo deve estar adaptado às condições nacionais, somos da opinião de que a instrução matemática deve ser feita na língua nacional, pois, agora, os alunos vão ter nas mãos livros de aritmética em Português. Embora, nossas crianças da colônia compreendam nada de Português, em tais casos, o professor pode interferir com a instrução e explicação no idioma alemão. Se darmos para nossas crianças de origem alemã, aulas de língua alemã, ensinarmos assuntos religiosos na língua materna e ensiná-los a cantar canções alemãs, ensinar matemática e outras disciplinas reais na língua nacional, estaremos preservando o germanismo e nenhum dano será causado, pois apenas estaremos fazendo nossa obrigação de contruir um Estado melhor (UNSERE SCHULE, ago. 1933, p. 06, tradução nossa).

A Figura 23 ilustra a história dos 10 negrinhos⁶⁵, criticada pela revista *Unsere Schule* no excerto acima apresentado:

Figura 23 – Imagem da história dos 10 negrinhos



Fonte: NAST, W.; TOCHTROP, L.. *Mein Rechenbuch – 1. Heft*. São Leopoldo: Rotermund, 1933. p. 20.

⁶⁵Ressalta-se que esta questão apenas está sendo transcrita a partir da época em que integrava um livro de contas. Acrescenta-se que a Igreja Luterana, em geral, é considerada a “igreja dos alemães”, pois, conforme Gertz (2001, p. 13), “na história das confissões protestantes no Brasil, a historiografia costuma distinguir três tipos de protestantismo: protestantismo de imigração, protestantismo de missão e protestantismo pentecostal. Apesar de que a ala do luteranismo que hoje constitui a Igreja Evangélica Luterana do Brasil tenha sua origem na atuação de missionários norte-americanos, que desde o início do século XX sempre de novo enfatizaram que sua atuação nunca visou especificamente à população de origem alemã, chegando, inclusive, a ter comunidades constituídas exclusivamente por afro-brasileiros”.

Diante deste contexto, o Sínodo de Missouri começa a editar seus próprios livros de aritmética. A revista *Unsere Schule*, edição de mar./abr. de 1934, faz referência a novos livros de aritmética:

O Sínodo decidiu que será editado neste ano um trabalho completo de aritmética. Os professores Frederico Strelow, Albert Brückmann e Max Öhlwein foram contratados para realizar o trabalho. Portanto, pedimos aos professores titulares das escolas que evitem comprar livros de aritmética no ano em curso, se possível. O velho livro de aritmética, nas mãos dos alunos, já está com as folhas gastas. Os pais estão dispostos a comprar um novo. Por favor, pedimos aos pais e filhos, que continuem trabalhando com as folhas soltas mais um ano. Vamos tentar fazer com que os livros velhos saiam de circulação neste ano (UNSERE SCHULE, mar./abr. 1934, p. 14-15, tradução nossa).

Este trabalho completo de aritmética se refere à Série Ordem e Progresso, pois em edições posteriores da revista se faz divulgação da Primeira e da Segunda Aritméticas desta Série. Na sequência, faz-se a análise de cinco livros didáticos de Matemática, integrantes da Série Ordem e Progresso e da Série Concórdia, editados pela Casa Publicadora Concórdia de Porto Alegre e utilizados em escolas evangélicas luteranas do Rio Grande do Sul.

5.2 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA UTILIZADOS NAS ESCOLAS EVANGÉLICAS LUTERANAS NO RS

Conforme dito anteriormente, a Casa Publicadora Concórdia editou e publicou o material didático específico para as escolas paroquiais luteranas. Para as aulas de Matemática, foram publicadas duas séries: a Série Ordem e Progresso, lançada provavelmente na década de 1930, pela divulgação feita na revista *Unsere Schule*, e a Série Concórdia, lançada na década de 1940, conforme os exemplares encontrados no Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil em Porto Alegre/RS. De acordo com Lemke (2001, p. 79), “a Série Ordem e Progresso foi lançada em 1922 e utilizada pelas escolas primárias luteranas do Brasil. São livros em que os próprios textos de alfabetização e cálculo trazem ensinamentos bíblicos e contém temas de cunho moral e cristão”. A coleção é constituída por livros de leitura, história bíblica e matemática.

Acredita-se que cada série tenha sido composta pela Primeira Aritmética, Segunda Aritmética e Terceira Aritmética. Da Série Ordem e Progresso, localizou-se também no Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil em Porto Alegre/RS, a Primeira

Aritmética e a Terceira Arithmetica. Enquanto que, da Série Concórdia, localizou-se duas edições da Segunda Aritmética e uma edição da Terceira Aritmética. Portanto, não foram localizadas a Segunda Aritmética da Série Ordem e Progresso e a Primeira Aritmética da Série Concórdia.

A análise dos cinco livros localizados foi realizada a partir do instrumento de análise construído com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e de adaptações do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse instrumento foi apresentado no capítulo 1, em que o Quadro 01 traz as cinco unidades de análise e suas respectivas categorias, num total de trinta. A discussão também é complementada pelo referencial teórico construído. Assim, na sequência, apresenta-se a análise completa de cada livro didático.

5.2.1 Análise da Primeira Aritmética – Série Ordem e Progresso

Figura 24 – Folha de rosto da Primeira Aritmética



Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.].

A Primeira Aritmética da Série Ordem e Progresso tem como autor o professor Frederico Strelow, que foi também pastor da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) no período de 1933 a 1973. Não apresenta data de edição, mas pelas características da obra e outras fontes documentais, acredita-se que seja da década de 1930, pois a série foi lançada em 1922 e na edição de nov./dez. de 1934 da revista escolar “*Unsere Schule*”, editada pelo Departamento de Ensino do Distrito Brasileiro do Sínodo de Missouri, Ohio e outros Estados, é feita uma propaganda do livro, com preço de comercialização e descrição da obra em alemão gótico:

Figura 25 – Propaganda da Primeira Aritmética⁶⁶



⁶⁶Primeira Aritmética – Série Ordem e Progresso. Casa Publicadora Concórdia, Caixa Postal 916. Porto Alegre, R. G. S. Preço: 1\$700.

Isso é o que eu chamo de um belo livro sobre aritmética. Cada página será para criança um verdadeiro prazer. Primeiro eu vou olhar como as imagens foram apresentadas. O livro de aritmética não é um livro de imagens, mas ele apresenta os números para as crianças por meio de imagens. A Primeira Aritmética traz os conceitos numéricos de 1 a 10 por meio de uma série de imagens similares. A primeira foto mostra uma carroça puxada por um animal. Na mesma página, a criança ainda encontra: O menino com uma bola e um cão, a menina com uma boneca e um gatinho. A criança também pode observar um círculo, uma roda, um gatinho e um desenho de boneco. Independente da apresentação artística das imagens, a ideia é compreender o conceito de unidade.

Associado ao 2 aparece a carroça com dois cavalos. Também o gatinho ao lado de duas pequenas fotografias, associadas ao número 2. A ilustração com cavalos segue na apresentação dos demais conceitos numéricos. Junto ao número 5, aparecem as primeiras tarefas de cálculos simples para a criança fazer. Em seguida, seis cavalos, sete cavalos, oito cavalos, nove cavalos, dez cavalos e assim por diante. E zero? Agora isso é nenhum cavalo. Assim, usa-se as imagens.

A Primeira Aritmética é realmente destinada para iniciantes e que ainda não sabem ler. Portanto, a resolução de problemas está totalmente ausente. As instruções são curtas, o que é característico de professores homens. Traz ainda contas orais para serem feitas em cada dia da semana e com a ajuda de um auxiliar que seja um aluno adiantado. Através destes exercícios, os alunos vão fixar os cálculos.

A multiplicação e a divisão começam a ser estudadas com os números até 20. Primeiro a criança deve dominar a adição e a subtração para depois compreender as demais operações. Para os professores homens uma edição extra será feita com mais orientações. Desejamos a maior divulgação do livro, que pode ser vista. O segundo livro sobre aritmética seguirá muito em breve.



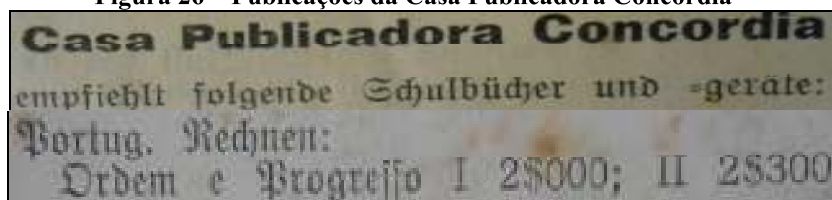
Fonte: UNSERE SCHULE. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, nov./dez. 1934, p. 78-79.

A Primeira Aritmética da Série Ordem e Progresso possui 64 páginas, não apresenta sumário e traz o estudo da numeração de 0 a 100, o que está de acordo com a descrição feita na Figura 25 pela revista *Unsere Schule*. Da página 01 até a página 26 se estuda exclusivamente os números até 10. Entre as páginas 27 e 37 é feito o estudo dos números até 20. A partir da página 38, completa-se o estudo da numeração até 100.

Na edição de maio/jun. de 1935 da revista *Unsere Schule* é feita uma divulgação dos livros comercializados pela Casa Publicadora Concórdia, entre os quais se observa os livros

de cálculo em Português, da Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética e Segunda Aritmética:

Figura 26 – Publicações da Casa Publicadora Concórdia⁶⁷



Fonte: UNSERE SCHULE.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, maio/jun. 1935. p. 30-31.

Em seguida, faz-se a análise da Primeira Aritmética a partir das unidades de análise e respectivas categorias, iniciando-se pelos conteúdos abordados na obra.

O estudo dos números de 0 a 100 inicia com a numeração de 0 a 10, explorando sua representação e as operações de adição e de subtração. Depois amplia o estudo com os números até 100, envolvendo a escrita em ordem crescente e decrescente dos números e as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão, sempre com o algoritmo na horizontal. A Figura 27 traz um excerto deste estudo:

Figura 27 - Ordem crescente e decrescente dos números até 100

Contagens no contador mecânico!		
1.	Contar de	1 até 20
2.	Contar de	20 até 35
3.	Contar de	36 até 50
4.	Contar de	51 até 70
5.	Contar de	71 até 85
6.	Contar de	86 até 100
1.	Contar de	100 até 85
2.	Contar de	84 até 70
3.	Contar de	69 até 50
4.	Contar de	49 até 35
5.	Contar de	34 até 20
6.	Contar de	19 até 0
1.	Escrever no quadro negro de	1 até 30
2.	Escrever no quadro negro de	31 até 50
3.	Escrever no quadro negro de	51 até 70
4.	Escrever no quadro negro de	71 até 85
5.	Escrever no quadro negro de	86 até 100

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 39.

Embora a Figura 27 não seja de boa qualidade devido ao estado do documento original, mostram-se exercícios que o livro traz sobre contagem em ordem crescente,

⁶⁷Casa Publicadora Concórdia
Recomenda-se os seguintes livros didáticos: (...)
Livros de cálculo em Português
Ordem e Progresso: I 2\$000; II 2\$300.

contagem em ordem decrescente e sobre escrita dos números até 100 em ordem crescente. A partir destes exercícios o autor explora as quatro operações envolvendo os números até 100.

No final do livro, nas páginas 60 e 61, apresentam-se informações sobre algumas unidades de medida, como comprimento, capacidade, massa e tempo. A Figura 28 apresenta um recorte destas informações:

Figura 28 - Unidades de medida

1	braça — quantos palmos?	(10)
1	metro — quantos centímetros?	(100)
1	litro — quantas garrafas?	(1½)
1	saco — quantas quartas?	(8)
1	lata de querosene — quantas quartas?	(2)
1	arroba — quantos quilos?	(15)
1	quilo — quantas gramas?	(1000)

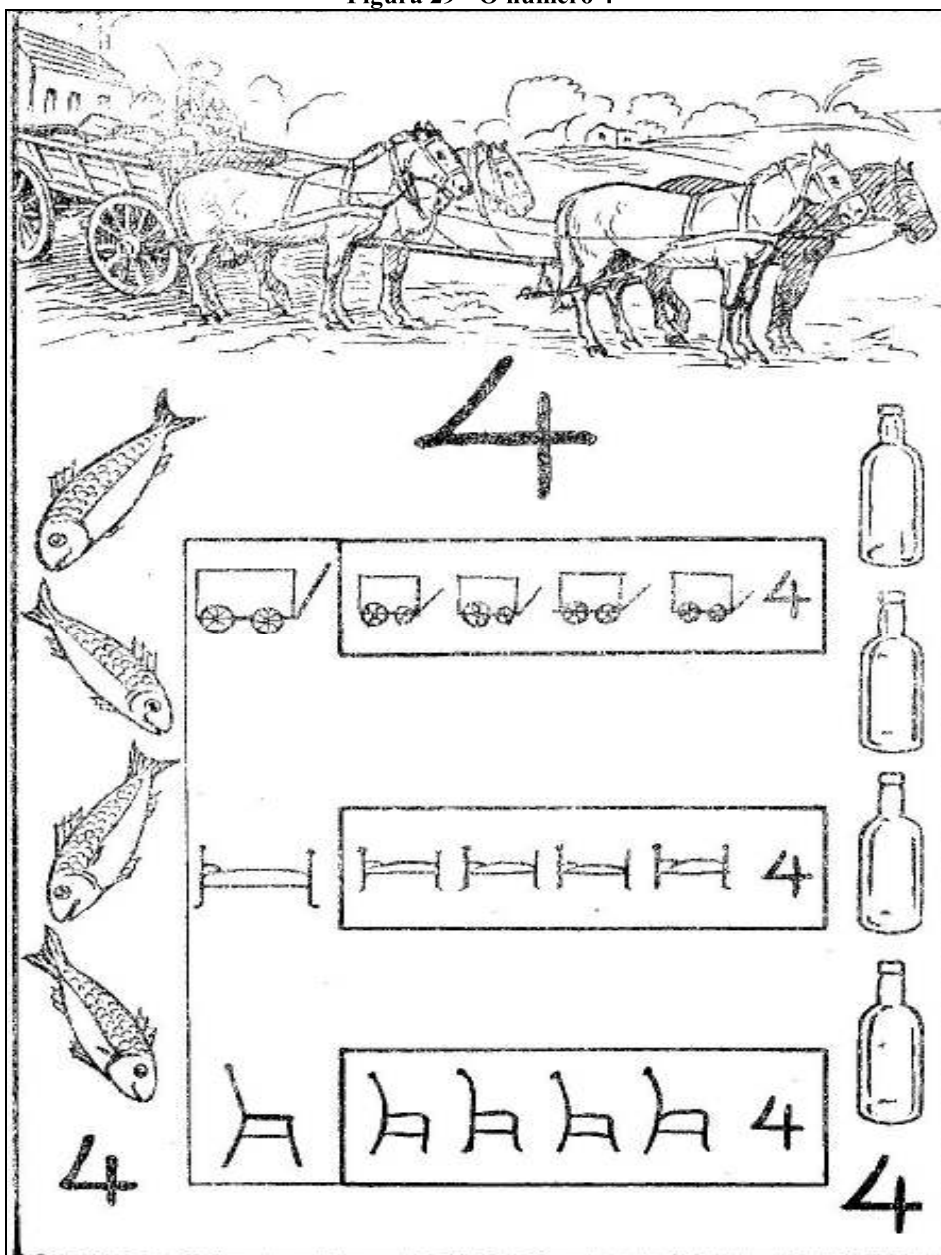
Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 60.

A Figura 28 ilustra algumas unidades de medida de comprimento e de capacidade encontradas no livro e utilizadas nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul, principalmente nas operações de troca, compra e venda de produtos. O livro traz apenas estas informações, sem explorá-las.

As demais categorias de conteúdos não foram localizadas na Primeira Aritmética, pois esta não apresenta conteúdos relacionados a números fracionários, números decimais, geometria, matemática comercial e financeira e tratamento da informação. Dessa forma, registra-se que a Primeira Aritmética aborda, predominantemente, os números naturais até 100, explorando a ideia de significado de quantidades até 10, ordem crescente e decrescente, e as quatro operações básicas com o algoritmo na horizontal. Esta abordagem dos conteúdos está de acordo com o programa de cálculo apresentado por Rambo (1994) para o primeiro ano de escolarização.

Com relação à unidade de análise aspectos pedagógicos, aponta-se que o estudo da numeração até 10 é feito por uma sistematização que associa quantidades de animais ou de objetos à representação simbólica do número, seguida de cálculos que envolvem as operações de adição ou de subtração, conforme ilustrado nas Figuras 29 e 30:

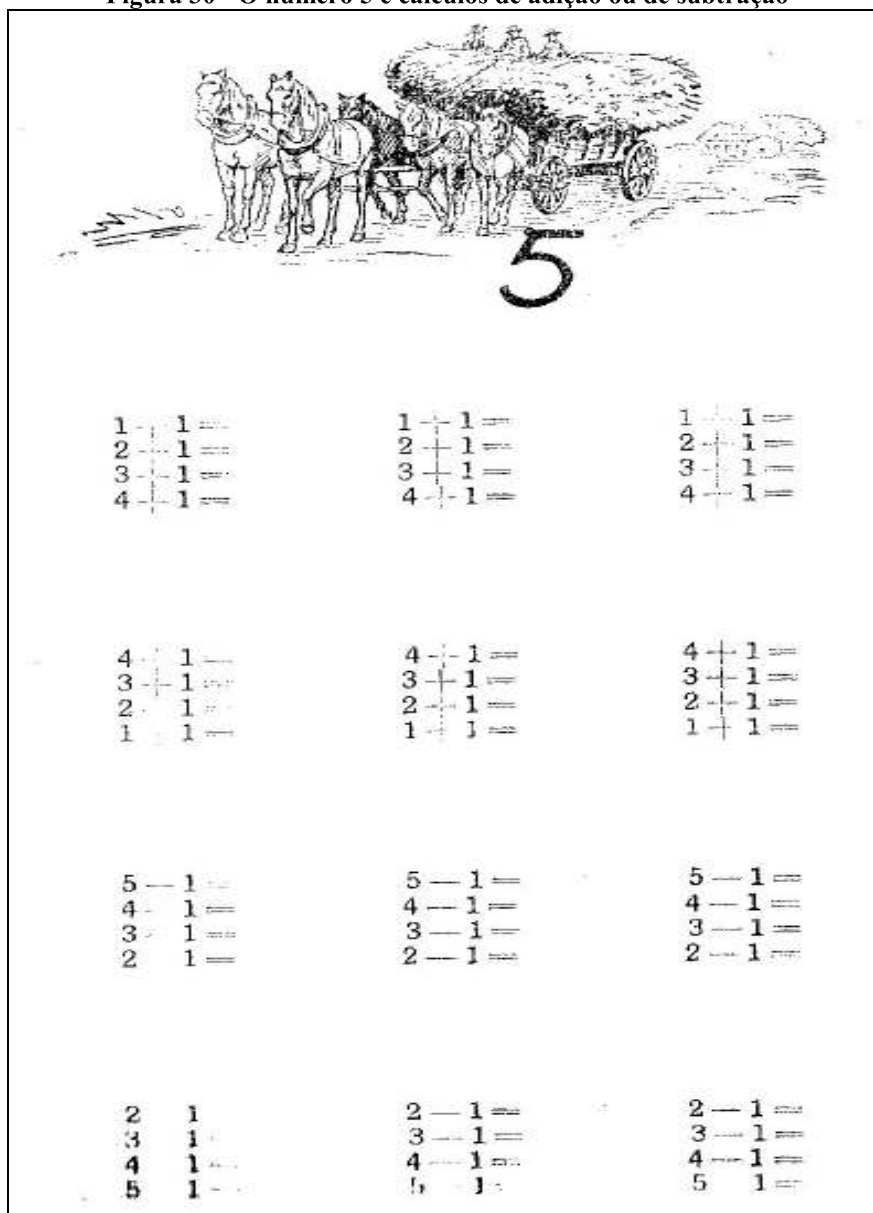
Figura 29 - O número 4



Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 4.

A Figura 29 ilustra como o livro introduz o estudo do número 4, associando-o a quantidade de 4 animais e de 4 objetos, possibilitando ao aluno estabelecer relações de significação com o número 4. Registra-se que o estudo de todos os números até 10, neste livro, é feito relacionando a quantidade de cavalos puxando uma carroça, conforme se observa na Figura 29, acima, e na Figura 30, a seguir:

Figura 30 - O número 5 e cálculos de adição ou de subtração



Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 5.

Na Figura 30 se observa como o livro associa o número 5 à quantidade de 5 cavalos puxando uma carroça. A maneira como o livro introduz o estudo dos números até 10 está de acordo com a descrição feita na propaganda da Primeira Aritmética encontrada na edição set./out. 1934 da revista *Unsere Schule* e acima apresentada na Figura 25. O estudo do número 5 é complementado com operações de adição e de subtração envolvendo os números de 1 a 5.

O livro também introduz alguns conteúdos por meio de exemplos, seguidos de atividades de aplicação e sem explanação teórica dos mesmos, como se observa nas Figuras 31, 32 e 33:

Figura 31 – Como fazer somas sucessivas no limite da primeira dezena

Modo de solução:

$$\begin{array}{r} 1 + 2 = 3 + 3 = 6 \\ 2 + 3 = 4 \\ 3 + 4 = 3 \\ 4 + 5 = 1 \\ 5 + 1 = 1 \end{array}$$

<p>1.</p> $\begin{array}{r} 1 + 2 = 3 \\ 2 + 3 = 4 \\ 3 + 4 = 3 \\ 4 + 5 = 1 \\ 5 + 1 = 1 \end{array}$	<p>2.</p> $\begin{array}{r} 4 + 2 = 1 \\ 3 + 4 = 2 \\ 2 + 3 = 2 \\ 4 + 1 = 3 \\ 7 + 1 = 1 \end{array}$	<p>3.</p> $\begin{array}{r} 2 + 7 = 1 \\ 1 + 4 = 2 \\ 5 + 2 = 1 \\ 6 + 1 = 2 \\ 8 + 1 = 1 \end{array}$
<p>4.</p> $\begin{array}{r} 9 + 5 = 4 \\ 2 + 1 = 1 \\ 5 + 2 = 1 \\ 9 + 1 = 5 \\ 8 + 6 = 1 \end{array}$	<p>5.</p> $\begin{array}{r} 6 + 3 = 2 \\ 4 + 1 = 3 \\ 5 + 2 = 2 \\ 7 + 3 = 3 \\ 3 + 1 = 2 \end{array}$	<p>6.</p> $\begin{array}{r} 10 + 6 = 1 \\ 8 + 5 = 2 \\ 7 + 4 = 1 \\ 6 + 2 = 2 \\ 10 + 4 = 2 \end{array}$

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 21.

O excerto do livro, apresentado na Figura 31, mostra como se devem fazer somas sucessivas no limite da primeira dezena, com um exemplo em que se adicionam as duas primeiras parcelas e depois a soma obtida com a parcela seguinte para chegar à soma final. Em seguida são propostos cálculos de adição ou de subtração, lembrando-se que fica subentendida a forma de resolver as subtrações por não se apresentar exemplo resolvido desta operação. O estudo das operações de adição e de subtração no limite da primeira dezena está de acordo com os métodos de ensino sugeridos por Rambo (1994) e com os princípios didáticos apontados por Lindemann (1888), que indicam um estudo exaustivo dos números até 10 para depois expandir com os números até 100. Ressalta-se que até a página 26 da Primeira Aritmética se estuda, exclusivamente, a numeração de 0 a 10. Na sequência, mostram-se somas com dezenas compostas:

Figura 32 – Adição com dezenas compostas

Modo de dizer: $45 + 34$

$$\begin{array}{r} 34 = 30 + 4 \\ 45 + 30 = 75 \\ 75 + 4 = 79 \end{array}$$

<p>1.</p> $\begin{array}{r} 45 + 34 = \\ 29 + 31 = \\ 44 + 51 = \\ 11 + 50 = \\ 32 + 36 = \\ 47 + 33 = \\ 45 + 52 = \\ 35 + 42 = \\ 67 + 31 = \\ 45 + 22 = \end{array}$	<p>2.</p> $\begin{array}{r} 42 + 40 = \\ 36 + 13 = \\ 19 + 41 = \\ 29 + 11 = \\ 13 + 56 = \\ 82 + 14 = \\ 31 + 19 = \\ 32 + 45 = \\ 49 + 11 = \\ 32 + 47 = \end{array}$	<p>3.</p> $\begin{array}{r} 72 + 17 = \\ 32 + 45 = \\ 63 + 43 = \\ 44 + 55 = \\ 22 + 77 = \\ 87 + 13 = \\ 44 + 33 = \\ 59 + 11 = \\ 32 + 14 = \\ 47 + 13 = \end{array}$
---	---	---

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 48.

Para somar dezenas compostas, o recorte do livro mostrado na Figura 32 traz o exemplo $45 + 34$, sugerindo a decomposição da segunda parcela em dezenas e unidades, ou seja, $34 = 30 + 4$, para então adicionar as dezenas à primeira parcela ($45 + 30 = 75$) e depois somar as unidades ($75 + 4 = 79$). Na sequência, propõe uma lista de cálculos de adição. O recorte seguinte mostra a subtração com dezenas compostas:

Figura 33 – Subtração com dezenas compostas

Exemplo:			
$35 - 23$			
$35 - 20 = 15$			
$15 - 3 = 12$			
$35 - 23 = 12$			
<p>1. $35 - 23 =$</p> <p>$38 - 17 =$</p> <p>$26 - 14 =$</p> <p>$94 - 62 =$</p> <p>$57 - 11 =$</p> <p>$33 - 22 =$</p> <p>$95 - 74 =$</p> <p>$43 - 32 =$</p> <p>$52 - 12 =$</p> <p>$81 - 41 =$</p>	<p>2. $95 - 44 =$</p> <p>$54 - 23 =$</p> <p>$65 - 44 =$</p> <p>$33 - 62 =$</p> <p>$43 - 12 =$</p> <p>$56 - 25 =$</p> <p>$52 - 31 =$</p> <p>$82 - 71 =$</p> <p>$68 - 47 =$</p> <p>$75 - 45 =$</p>	<p>3. $55 - 32 =$</p> <p>$44 - 22 =$</p> <p>$54 - 32 =$</p> <p>$38 - 13 =$</p> <p>$46 - 15 =$</p> <p>$74 - 32 =$</p> <p>$66 - 54 =$</p> <p>$48 - 17 =$</p> <p>$97 - 83 =$</p> <p>$28 - 16 =$</p>	
Exemplo:		ou:	
$52 - 17$		$52 - 17$	
$52 - 10 = 42$		$52 - 10 = 42$	
$42 - 2 = 40$		$42 - 2 = 40$	
$40 - 5 = 35$		$40 - 5 = 35$	
$52 - 17 = 35$		$52 - 17 = 35$	
<p>1. $52 - 17$</p> <p>$43 - 18$</p> <p>$81 - 14$</p> <p>$95 - 16$</p> <p>$54 - 25$</p> <p>$33 - 15$</p> <p>$65 - 17$</p> <p>$57 - 18$</p> <p>$83 - 26$</p> <p>$94 - 35$</p>	<p>2. $43 - 24$</p> <p>$52 - 35$</p> <p>$68 - 38$</p> <p>$63 - 38$</p> <p>$55 - 26$</p> <p>$44 - 37$</p> <p>$64 - 28$</p> <p>$75 - 29$</p> <p>$82 - 17$</p> <p>$56 - 28$</p>	<p>3. $54 - 27$</p> <p>$54 - 39$</p> <p>$38 - 18$</p> <p>$46 - 17$</p> <p>$56 - 27$</p> <p>$63 - 34$</p> <p>$72 - 45$</p> <p>$86 - 29$</p> <p>$96 - 19$</p> <p>$48 - 29$</p>	<p>4. $97 - 48$</p> <p>$86 - 59$</p> <p>$74 - 48$</p> <p>$65 - 47$</p> <p>$72 - 38$</p> <p>$82 - 27$</p> <p>$64 - 58$</p> <p>$73 - 25$</p> <p>$61 - 19$</p> <p>$66 - 47$</p>

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 58.

A Figura 33 apresenta dois exemplos de subtrações com dezenas compostas, retirados do livro, sendo que o primeiro exemplo, $35 - 23$, propõe a decomposição do subtraendo em dezenas e unidades ($23 = 20 + 3$), descontando primeiro as dezenas do minuendo e na sequência as unidades para obter a diferença ($35 - 20 = 15 - 3 = 12$). No segundo exemplo, $52 - 17$, o subtraendo é decomposto em três parcelas ($17 = 10 + 2 + 5$), de modo que as subtrações das unidades sempre aconteçam dentro da dezena, ou seja, $52 - 10 = 42 - 2 = 40 - 5 = 35$. Após cada exemplo, seguem exercícios de aplicação. O estudo das operações de adição e de subtração com dezenas compostas também está de acordo com os métodos de ensino observados por Rambo (1994) e com os princípios didáticos apontados por Lindemann (1888) ao sugerir a evolução gradativa dos estudos, do simples para o mais complexo.

O livro também introduz alguns conteúdos por meio de uma lista de atividades propostas e deixa a sistematização dos mesmos a cargo do professor, como ilustrado na Figura 34:

Figura 34 – Multiplicação e divisão de 1 até 20

Multiplicação e divisão de 1 até 20

× quer dizer vezes : quer dizer dividida por

1.	2.	3.	4.	5.
$1 \times 2 =$	$1 \times 3 =$	$1 \times 4 =$	$1 \times 5 =$	$1 \times 7 =$
$2 \times 2 =$	$2 \times 3 =$	$2 \times 4 =$	$2 \times 5 =$	$2 \times 7 =$
$3 \times 2 =$	$3 \times 3 =$	$3 \times 4 =$	$3 \times 5 =$	
$4 \times 2 =$	$4 \times 3 =$	$4 \times 4 =$	$4 \times 5 =$	$1 \times 8 =$
$5 \times 2 =$	$5 \times 3 =$	$5 \times 4 =$		$2 \times 8 =$
$6 \times 2 =$	$6 \times 3 =$		$1 \times 6 =$	
$7 \times 2 =$			$2 \times 6 =$	$1 \times 9 =$
$8 \times 2 =$			$3 \times 6 =$	$2 \times 9 =$
$9 \times 2 =$				
$10 \times 2 =$				$1 \times 10 =$
				$2 \times 10 =$
6.	7.	8.	9.	
$4 \times 2 =$	$1 \times 2 =$	$1 \times 3 =$	$1 \times 6 =$	
$5 \times 4 =$	$2 \times 9 =$	$3 \times 2 =$	$3 \times 3 =$	
$1 \times 9 =$	$5 \times 2 =$	$3 \times 6 =$	$2 \times 8 =$	
$9 \times 2 =$	$1 \times 4 =$	$1 \times 5 =$	$4 \times 4 =$	
$2 \times 5 =$	$6 \times 2 =$	$2 \times 10 =$	$1 \times 7 =$	
$4 \times 3 =$	$2 \times 6 =$	$2 \times 3 =$	$3 \times 4 =$	
$2 \times 7 =$	$2 \times 3 =$	$1 \times 8 =$	$6 \times 2 =$	
$1 \times 10 =$	$4 \times 5 =$	$5 \times 3 =$	$5 \times 4 =$	
$7 \times 2 =$	$2 \times 10 =$	$2 \times 4 =$	$2 \times 9 =$	
$3 \times 5 =$	$8 \times 2 =$	$6 \times 3 =$	$7 \times 2 =$	
1.	2.	3.	4.	5.
$2 : 2 =$	$3 : 3 =$	$4 : 4 =$	$5 : 5 =$	$7 : 7 =$
$4 : 2 =$	$6 : 3 =$	$8 : 4 =$	$10 : 5 =$	$14 : 7 =$
$6 : 2 =$	$9 : 3 =$	$12 : 4 =$	$15 : 5 =$	
$8 : 2 =$	$12 : 3 =$	$16 : 4 =$	$20 : 5 =$	$8 : 8 =$
$10 : 2 =$	$15 : 3 =$	$20 : 4 =$		$16 : 8 =$
$12 : 2 =$	$18 : 3 =$		$6 : 6 =$	
$14 : 2 =$			$12 : 6 =$	$9 : 9 =$
$16 : 2 =$			$18 : 6 =$	$18 : 9 =$
$18 : 2 =$				
$20 : 2 =$				$10 : 10 =$
				$20 : 10 =$

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 36.

A Figura 34 mostra como o livro introduz a multiplicação e a divisão dos números até 20. Apresenta-se o significado dos símbolos \times e \div e na sequência uma lista de atividades propostas, sem qualquer sistematização. Esta forma de abordagem inicial da multiplicação e da divisão não está de acordo com as orientações didáticas e exemplos dados na revista *Unsere Schule*, pois não desenvolve a ideia de multiplicação e de divisão de forma concreta. Apenas fica subentendida a ideia de que as duas operações são inversas pela forma como os exercícios estão propostos, confrontando-se, por exemplo, os exercícios de 1 a 5 da multiplicação com os exercícios de 1 a 5 da divisão na Figura 34.

Na análise realizada se observou que não há equilíbrio entre conceitos, algoritmos e procedimentos, pois o livro não traz conceitos e está centrado na apresentação de algoritmos e procedimentos de cálculo, como se pode ver na Figura 35:

Figura 35 – Modo de decorar as tabuadas de multiplicar

Como se decora as taboadas de multiplicar

Exemplo: A taboada de 2

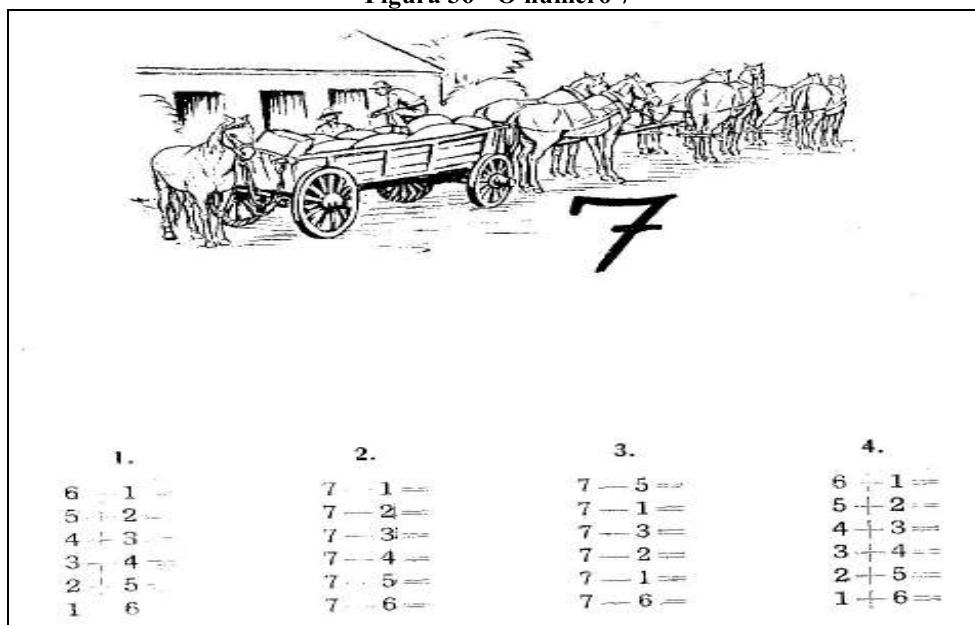
<p>1. Pela ordem crescente</p> $1 \times 2 =$ $2 \times 2 =$ $3 \times 2 =$ $4 \times 2 =$ $5 \times 2 =$ $6 \times 2 =$ $7 \times 2 =$ $8 \times 2 =$ $9 \times 2 =$ $10 \times 2 =$	<p>2. Pela ordem decrescente</p> $10 \times 2 =$ $9 \times 2 =$ $8 \times 2 =$ $7 \times 2 =$ $6 \times 2 =$ $5 \times 2 =$ $4 \times 2 =$ $3 \times 2 =$ $2 \times 2 =$ $1 \times 2 =$
<p>3. Salteado crescente</p> $1 \times 2 =$ $3 \times 2 =$ $5 \times 2 =$ $7 \times 2 =$ $9 \times 2 =$ $2 \times 2 =$ $4 \times 2 =$ $6 \times 2 =$ $8 \times 2 =$ $10 \times 2 =$	<p>4. Salteado decrescente</p> $10 \times 2 =$ $8 \times 2 =$ $6 \times 2 =$ $4 \times 2 =$ $2 \times 2 =$ $9 \times 2 =$ $7 \times 2 =$ $5 \times 2 =$ $3 \times 2 =$ $1 \times 2 =$
<p>Escreva-se no quadro ou na pedra:</p> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	<p>5. Salteado misto</p> $1 \times 2 =$ $10 \times 2 =$ $2 \times 2 =$ $9 \times 2 =$ $3 \times 2 =$ $8 \times 2 =$ $4 \times 2 =$ $7 \times 2 =$ $5 \times 2 =$ $6 \times 2 =$

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 50.

O recorte do livro apresentado na Figura 35 mostra como se decoravam as tabuadas de multiplicar, exemplificando com a tabuada de 2 e indicando os seguintes passos: pela ordem crescente, pela ordem decrescente, salteado crescente, salteado decrescente e salteado misto. Na página seguinte, propõe-se a aplicação deste procedimento com as tabuadas de multiplicar de 3 até 10. O exercício da pequena tabuada é indicado no programa de cálculo apresentado por Rambo (1994) para o primeiro ano de escolarização. Ainda na sequência do livro, mostra-se como decorar as tabuadas de dividir, reforçando a preocupação de instrumentalizar os alunos no cálculo mental, conforme Lindemann (1888).

Com relação à contextualização, o livro apresenta somente situações em que o conhecimento matemático está contextualizado com práticas sociais e o cotidiano, conforme se observa nas Figuras 36 e 37, as quais mostram recortes encontrados no livro e que ilustram práticas sociais desenvolvidas no dia a dia das colônias:

Figura 36 - O número 7



Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 11.

Na Figura 36, mostra-se como o livro associa o número 7 à quantidade de 7 cavalos usados para puxar uma carroça que transporta produtos agrícolas, uma prática comum nas comunidades coloniais do Rio Grande do Sul no período, foco desta investigação. Outro exemplo de contextualização localizado na Primeira Aritmética é apresentado na Figura 36:

Figura 37 - Taboadas denominadas

Taboadas denominadas;

1 x 2	crianças são	2	crianças
10 x 2	"	"	20
2 x 2	"	"	4
9 x 2	"	"	18
3 x 2	"	"	6
8 x 2	"	"	16
4 x 2	"	"	8
7 x 2	"	"	14
5 x 2	"	"	10
6 x 2	"	"	12

1. Pelo modelo dado com 3 facas
2. Pelo modelo dado com 4 colheres
3. Pelo modelo dado com 5 pratos
4. Pelo modelo dado com 6 cadernos
5. Pelo modelo dado com 7 bolinhas de jogar
6. Pelo modelo dado com 8 tijolos
7. Pelo modelo dado com 9 flores num canteiro
8. Pelo modelo dado com 10 caixas de fósforos num maço

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 51.

No propósito de contextualizar o conteúdo matemático com o cotidiano dos alunos, a proposta das tabuadas denominada apresentada na Figura 37, associa cada tabuada de multiplicar com elementos ou objetos do dia a dia das crianças. Este procedimento está de acordo com as orientações didáticas apresentadas por Lindemann (1888) e também expostas na revista *Unsere Schule*, na década de 1930.

Com relação à unidade de análise processo de ensino e aprendizagem, observa-se que a proposta do livro está centrada no estímulo às competências de repetição e de memorização, como se verifica nas Figuras 38 e 39:

Figura 38 – Tabuadas de multiplicar oralmente e por escrito

Oralmente e por escrito conforme o exemplo da tabuada de 2

1. 5 quadros de 3
2. 5 quadros de 4
3. 5 quadros de 5
4. 5 quadros de 6
5. 5 quadros de 7
6. 5 quadros de 8
7. 5 quadros de 9
8. 5 quadros de 10

Escrever: --

1. Todas as tabuadas pela ordem crescente
2. Todas as tabuadas pela ordem decrescente
3. Todas as tabuadas saltado crescente
4. Todas as tabuadas saltado decrescente
5. Todas as tabuadas saltado mixto

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 51.

A proposta do livro apresentada na Figura 38 evidencia exercícios de cálculo oral e de repetição para memorização das tabuadas de multiplicar até 10. A Figura seguinte, também ilustra exercícios de repetição:

Figura 39 – Cálculos de divisão

Recapitulação:

1. 60 : 10	2. 4 : 2	3. 16 : 8	4. 8 : 2	5. 8 : 8
30 : 6	16 : 2	24 : 3	12 : 2	15 : 5
15 : 3	27 : 3	72 : 7	45 : 9	9 : 9
20 : 4	54 : 6	40 : 4	3 : 3	9 : 3
24 : 8	18 : 6	54 : 9	30 : 3	18 : 9
20 : 5	36 : 9	4 : 4	4 : 1	30 : 10
49 : 5	20 : 2	10 : 5	10 : 2	10 : 10
100 : 10	18 : 3	21 : 3	20 : 10	80 : 10
90 : 9	5 : 5	28 : 4	40 : 10	27 : 9
6. 7 : 7	7. 70 : 10	8. 12 : 4	9. 8 : 4	
48 : 8	21 : 7	42 : 7	56 : 8	
28 : 7	25 : 5	32 : 4	16 : 4	
72 : 9	81 : 9	42 : 6	56 : 7	
12 : 6	90 : 10	12 : 3	36 : 4	
14 : 7	35 : 7	24 : 6	20 : 4	
6 : 3	40 : 8	63 : 7	64 : 8	
2 : 2	14 : 2	64 : 8	30 : 5	
50 : 10	63 : 9	30 : 5	60 : 6	
36 : 6	6 : 2	48 : 6	40 : 5	

Repetir
multíssimas
vêzes

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 55.

A Figura 39 traz exercícios em que o livro propõe a recapitulação sobre a divisão exata de números até 100, explorando-se a competência da repetição por meio da instrução “repetir muitíssimas vezes”. Assim, evidencia-se a afirmação de Rambo (1994) de que os alunos eram submetidos a um tirocínio de cálculos na escola, tanto escritos, quanto mentais, como ilustram as Figuras 40 e 41:

Figura 40 – Modo de decorar as tabuadas de dividir

Como se decora as tabuadas de dividir	
Exemplo: Tabuada de 2	
1. Pela ordem crescente	2. Pela ordem decrescente
2 : 2 =	20 : 2 =
4 : 2 =	18 : 2 =
6 : 2 =	16 : 2 =
8 : 2 =	14 : 2 =
10 : 2 =	12 : 2 =
12 : 2 =	10 : 2 =
14 : 2 =	8 : 2 =
16 : 2 =	6 : 2 =
18 : 2 =	4 : 2 =
20 : 2 =	2 : 2 =
3. Salteado crescente	4. Salteado decrescente
2 : 2 =	20 : 2 =
6 : 2 =	18 : 2 =
10 : 2 =	12 : 2 =
14 : 2 =	8 : 2 =
18 : 2 =	4 : 2 =
4 : 2 =	18 : 2 =
8 : 2 =	14 : 2 =
12 : 2 =	10 : 2 =
16 : 2 =	6 : 2 =
20 : 2 =	2 : 2 =
Escreva-se no quadro ou na pedra:	5. Salteado misto
2	2 : 2 =
4	20 : 2 =
6	4 : 2 =
8	18 : 2 =
10	6 : 2 =
12	16 : 2 =
14	8 : 2 =
16	14 : 2 =
18	10 : 2 =
20	2 : 2 =

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. *Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética*. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 54.

A Figura 40 enfatiza o modo de decorar as tabuadas de dividir, proposto pelo livro, com o exemplo da tabuada de 2, pela ordem crescente, pela ordem decrescente, salteando crescente, salteando decrescente e salteando misto. Assim, como já mostrado na Figura 35, o autor do livro apresenta um passo a passo para decorar as tabuadas de multiplicação e de divisão, até 10. O livro também traz contas orais especificadas para cada dia da semana:

Figura 41 – Contas orais de segunda-feira a sábado

CONTAS ORAIS

Por meio dum auxiliar que seja um aluno adeantado. Não por escrito.

SEGUNDAS

1.	2.	3.	4.	5.	6.
9 - 4	9 - 3	1 - 10	10 - 10	9 - 2	9 - 4
11 - 5	4 - 9	13 - 3	9 - 9	19 - 2	19 - 4
9 - 7	17 - 4	8 - 10	7 - 8	29 - 2	39 - 4
5 - 7	4 - 7	13 - 4	12 - 3	39 - 2	19 - 5
8 - 5	11 - 3	7 - 5	5 - 6	49 - 2	69 - 5
13 - 8	8 - 5	6 - 3	13 - 7	9 - 3	89 - 5
17 - 3	12 - 7	12 - 9	13 - 10	19 - 3	9 - 6
3 - 10	6 - 5	7 - 9	7 - 9	29 - 3	19 - 6
12 - 5	12 - 4	18 - 2	10 - 8	59 - 3	59 - 6
9 - 2	8 - 6	12 - 8	9 - 4	69 - 3	89 - 6

TERÇAS

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
2:2	20:2	3:3	30:3	1:4	10×4	1×4
4:2	18:2	6:3	27:3	2×4	9×4	3×4
6:2	16:2	9:3	24:3	3×4	8×4	5×4
8:2	14:2	12:3	21:3	4×4	7×4	7×4
10:2	12:2	15:3	18:3	5×4	6×4	9×4
12:2	10:2	18:3	15:3	6×4	5×4	2×4
14:2	8:2	21:3	12:3	7×4	4×4	4×4
16:2	6:2	24:3	9:3	8×4	3×4	6×4
18:2	4:2	27:3	6:3	9×4	2×4	8×4
20:2	2:2	30:3	3:3	10×4	1×4	10×4

QUARTAS

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1×6	10×6	1×6	10×6	1×8	1×7	10×7
2×6	9×6	3×6	8×6	10×6	2×7	9×7
3×6	8×6	5×6	6×6	2×6	3×7	8×7
4×6	7×6	7×6	4×6	9×6	4×7	7×7
5×6	6×6	9×6	2×6	3×6	5×7	6×7
6×6	5×6	2×6	9×6	8×6	6×7	5×7
7×6	4×6	4×6	7×6	4×6	7×7	4×7
8×6	3×6	6×6	5×6	7×6	8×7	3×7
9×6	2×6	8×6	3×6	5×6	9×7	2×7
10×6	1×6	10×6	1×6	6×6	10×7	1×7

QUINTAS

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1×8	10×8	1×8	10×8	1×8	1×9	10×9
2×8	9×8	3×8	8×8	10×8	2×9	9×9
3×8	8×8	5×8	6×8	2×8	3×9	8×9
4×8	7×8	7×8	4×8	9×8	4×9	7×9
5×8	6×8	9×8	2×8	3×8	5×9	6×9
6×8	5×8	2×8	9×8	8×8	6×9	5×9
7×8	4×8	4×8	7×8	4×8	7×9	4×9
8×8	3×8	6×8	5×8	7×8	8×9	3×9
9×8	2×8	8×8	3×8	5×8	9×9	2×9
10×8	1×8	10×8	1×8	6×8	10×9	1×9

SEXTAS

1.	2.	3.	4.	5.	6.
9:10	90:10	6:2	8:6	3:5	6:6
5:10	100:10	3:7	9:7	6:9	10:6
10:10	10:10	2:6	6:1	2:10	5:7
1:10	60:10	5:5	3:1	4:7	2:3
3:10	20:10	6:6	8:9	4:9	10:6
8:10	70:10	9:3	10:3	8:2	6:1
2:10	50:10	8:4	10:9	3:2	5:3
7:10	80:10	7:6	7:3	10:1	3:1
4:10	40:10	10:4	5:8	9:1	10:2
6:10	30:10	4:5	6:4	6:5	3:4

SÁBADOS				
1.	2.	3.	4.	5.
38—39	19—28	36—55	24—27	36—64
32—35	26—47	74—13	19—31	58—22
39—33	31—69	79—12	17—27	17—24
35—56	45—35	69—25	43—48	18—72
37—24	72—18	37—45	59—22	13—58
36—47	24—29	56—27	37—47	14—29
38—15	32—39	56—39	28—35	59—18
27—17	19—19	48—25	26—65	29—59
19—18	38—43	63—18	19—34	13—75
26—35	28—57	18—45	25—49	18—39

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 59-64.

A Figura 41 apresenta uma parte da lista de “contas” proposta no livro para cada dia da semana, de segunda-feira a sábado, que envolvem as quatro operações. Estas “contas” devem ser realizadas oralmente com o auxílio de um aluno adiantado, talvez de uma série posterior nas classes multiseriadas. O autor faz proposta semelhante em três momentos no livro, na página 22 até 26 (somente cálculos de adição e de subtração com números até 10), na página 32 até 35 (somente cálculos de adição e de subtração com números até 20) e na página 59 até 64 (cálculos de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com números até 100). Orientando sempre que os cálculos orais devem ser repetidos nas semanas, até se chegar ao próximo bloco de cálculos. Novamente se registra a ênfase nos cálculos mentais arrolada por Lindemann (1888) e Rambo (1994).

Nas Figuras 42 e 43 mostradas a seguir, o livro incentiva à interação aluno-aluno. Enquanto que o incentivo à interação aluno-professor não foi observada no livro.

Figura 42 – Interação aluno-aluno em exercício prático

Um aluno mostra no contador, e outro escreve no quadro negro:						
97	59	18	60	46	27	99
48	41	9	40	100	36	23
19	90	47	32	66	44	35
26	22	88	61	10	33	64
38	63	71	53	21	50	17

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 39.

A Figura 42 mostra como o livro propõe a interação entre alunos por meio de um exercício em que um aluno deve representar uma quantidade no contador mecânico e o outro colega deve escrever esta quantidade no quadro negro. Rambo (1994) também fala sobre o uso do ábaco na escola, complementando que qualquer adição ou subtração, dentro da primeira centena, poderia ser feita no mesmo. A Figura 43 traz outra situação de interação:

Figura 43 – Interação aluno-aluno nas contas orais

CONTAS ORAIS						
Por meio dum auxiliar que seja um aluno adiantado						
Segundas						
Cada quadro de cór por uma só criança!						
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
0+1	0+2	0+3	0+4	0+5	0+6	0+7
10+1	10+2	10+3	10+4	10+5	10+6	10+7
1+1	1+2	1+3	1+4	1+5	1+6	1+7
11+1	11+2	11+3	11+4	11+5	11+6	11+7
2+1	2+2	2+3	2+4	2+5	2+6	2+7
12+1	12+2	12+3	12+4	12+5	12+6	12+7
3+1	3+2	3+3	3+4	3+5	3+6	3+7
13+1	13+2	13+3	13+4	13+5	13+6	13+7
4+1	4+2	4+3	4+4	4+5	4+6	8.
14+1	14+2	14+3	14+4	14+5	14+6	0+8
5+1	5+2	5+3	5+4	5+5		10+8
15+1	15+2	15+3	15+4	15+5		1+8
6+1	6+2	6+3	6+4			11+8
16+1	16+2	16+3	16+4			2+8
7+1	7+2	7+3				12+8
17+1	17+2	17+3				9.
8+1	8+2					0+9
18+1	18+2					10+9
9+1						1+9
19+1						11+9
O auxiliar fará as perguntas!						
6+2	2+4	0+2	1+5	2+8	3+6	
16+2	12+4	10+2	11+5	12+8	13+6	
0+1	8+1	7+3	2+6	4+5	0+7	
10+1	18+1	17+3	12+6	14+5	10+7	
3+2	1+9	0+4	0+8	1+6	4+6	
13+3	11+9	10+4	10+8	11+6	14+6	

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 32.

O excerto do livro mostrado na Figura 43 sugere que um aluno adiantado faça as perguntas orais para outro aluno, incentivando a interação entre colegas da sala.

Ao finalizar a análise categorial da unidade de análise, processo de ensino e aprendizagem, ressalta-se que o livro não incentiva a retomada de conteúdos já estudados, nem incentiva o uso de conhecimentos extraescolares. Também não se verifica atividades que incentivam o cálculo por estimativas e o desenvolvimento de competências mais elaboradas, além da repetição e da memorização, que são o foco das atividades propostas neste livro. Chama atenção, a extensa lista de cálculos mentais propostos e a preocupação do autor em apresentar métodos para decorar as tabuadas de multiplicar e de dividir, até 10. Registra-se ainda que alguns exercícios propõem a interação entre alunos, embora não se evidencie a interação aluno-professor.

Ao analisar o uso de recursos didáticos na Primeira Aritmética, registra-se que o autor do livro faz poucas referências ao uso de materiais concretos, destacando-se apenas o incentivo a utilização do contador mecânico (ábaco), conforme ilustra a Figura 44:

Figura 44 – Uso do contador mecânico e de outros materiais concretos

Um aluno mostra no contador, e outro escreve no quadro negro:

97	59	18	60	46	27	99
45	41	9	40	100	36	23
19	90	47	32	66	44	35
26	22	38	61	10	33	64
38	63	71	53	21	50	17

As mesmas contas pode-se repetir com pausinhos cortados de cabos e vassouras!

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. *Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética*. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 39.

A Figura 44 apresenta um exercício do livro que sugere o uso do contador mecânico, do quadro negro e de pausinhos cortados de cabos de vassouras para representar quantidades. Em outros raros momentos, o autor também incentiva a utilização do contador mecânico na resolução de exercícios. Kunstmann (2014) lembra que “*tinha um ábaco na escola paroquial e que era usado nas aulas de Matemática*” (informação verbal⁶⁸). Ainda de acordo com as orientações didáticas encontradas na revista *Unsere Schule*, na década de 1930, deve-se usar uma multiplicidade de objetos para o desenvolvimento das tarefas matemáticas.

Considera-se que os dois excertos encontrados na Primeira Aritmética sobre unidades de medida, não passam de informações ou até curiosidades matemáticas, pois são em pequena quantidade e representam algumas unidades de medida de massa ou de tempo, conforme mostra a Figura 45:

Figura 45 – Outras unidades de medida

1	saco de milho — quantos quilos?	(60)
1	saco de feijão — quantos quilos?	(60)
1	saco de arroz em casca — quantos quilos?	(50)
1	saco de arroz sem casca — quantos quilos?	(60)
1	ano — quantos meses?	(12)
1	ano — quantas semanas?	(52)
1	ano — quantos dias nas contas?	(360)
1	mez — quantos dias nas contas?	(30)
1	duzia — quantas coisas?	(12)

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. *Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética*. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 61.

As unidades de medida que o livro traz fazem parte do cotidiano dos alunos, pois são empregadas principalmente em transações comerciais, realizadas através da venda localizada na colônia.

A análise categorial da unidade de análise, recursos didáticos, retrata uma proposta que pouco incentiva a utilização de recursos didáticos ou curiosidades matemáticas. Além

⁶⁸Entrevista concedida por Gertrudes Marta Otten Kunstmann, em Porto Alegre/RS, no dia 22 de agosto de 2014.

disto, não incentiva a resolução de problemas, a utilização de jogos e de desafios matemáticos e também não incentiva leituras complementares. O uso limitado de recursos didáticos na Primeira Aritmética não está de acordo com os princípios metodológicos de Lindemann (1888) e com as orientações didáticas encontradas na revista *Unsere Schule*.

Com relação à unidade de análise, linguagem e aspectos gráfico-editoriais, registra-se que a linguagem utilizada é simples e direta, com enunciados breves. Há um predomínio de listas de exercícios e alguns sem orientação alguma, conforme as Figuras 46 e 47:

Figura 46 – Cálculos de adição ou de subtração

1.	2.	3.	4.	5.	6.	
6+2=	2+4=	0+2=	1+5=	2+8=	3+6=	
16+2=	12+4=	10+2=	11+5=	12+8=	13+6=	
0+1=	8+1=	7+3=	2+6=	4+5=	0+7=	
10+1=	18+1=	17+3=	12+6=	14+5=	10+7=	
3+3=	1+9=	0+4=	0+8=	1+6=	4+6=	
13+3=	11+9=	10+4=	10+8=	11+6=	14+6=	
1+8=	0+3=	6+1=	2+7=	3+7=	2+5=	
11+8=	10+3=	16+1=	12+7=	13+7=	12+5=	
3+1=	1+7=	0+9=	2+3=	0+6=	5+5=	
13+1=	11+7=	10+9=	12+3=	10+6=	15+5=	
3+4=	6+4=	1+4=	1+3=	5+4=	2+2=	
13+4=	16+4=	11+4=	11+3=	15+4=	12+2=	
3+3=	0+5=	4+4=	5+2=	9+1=	8+2=	
13+3=	10+5=	14+4=	15+2=	19+1=	18+2=	
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1-1	2-2	3-3	4-4	5-5	6-6	8-8
11-1	12-2	13-3	14-4	15-5	16-6	18-8
2-1	3-2	4-3	5-4	6-5	7-6	9-8
12-1	13-2	14-3	15-4	16-5	17-6	19-8
3-1	4-2	5-3	6-4	7-5	8-6	20-8
13-1	14-2	15-3	16-4	17-5	18-6	
4-1	5-2	6-3	7-4	8-5	9-6	9-9
14-1	15-2	16-3	17-4	18-5	19-6	19-9
5-1	6-2	7-3	8-4	9-5	20-6	20-9
15-1	16-2	17-3	18-4	19-5	20-5	
6-1	7-2	8-3	9-4	20-5	7-7	
16-1	17-2	18-3	19-4		17-7	
7-1	8-2	9-3	20-4		8-7	
17-1	18-2	19-3			18-7	
8-1	9-2	20-3			9-7	
18-1	19-2				19-7	
9-1	20-2				20-7	
19-1						
20-1						

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. *Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética*. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 28.

A Figura 46 apresenta uma lista de exercícios encontrada no livro e que envolve as operações de adição ou de subtração sem enunciado que oriente o aluno, ficando subentendida a proposta de resolução desses cálculos. A Figura 47 traz um enunciado breve:

Figura 47 – Cálculos orais e por escrito

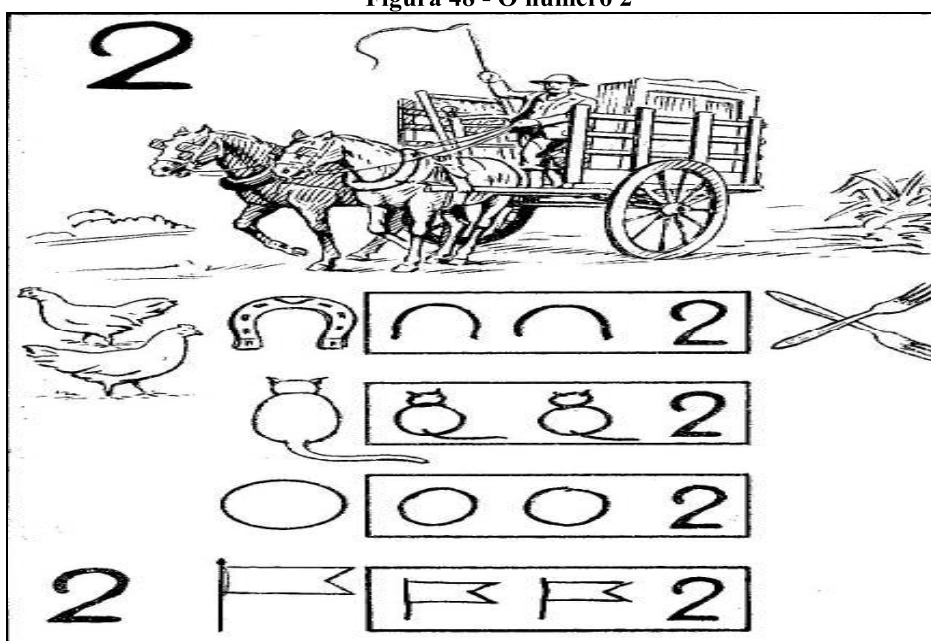
De cór:					
1.	2.	3.	4.	5.	6.
11-2	12 3	13-4	14-5	15 6	17-8
11-3	12 4	13-5	14-6	15 7	17-9
11-4	12 5	13-6	14-7	15 8	
11-5	12 6	13-7	14-8	15 9	18-9
11-6	12 7	13-8	14-9	16 7	
11-7	12 8	13 9		16-8	
11-8	12-9			16 9	
11-8					
11-9					

Oralmente e por escrito, repetidas vèzes:					
1.	2.	3.	4.	5.	6.
15 8	13 7	12 4	12-9	8-9	16 7
11 7	12 5	14 9	16-7	11 6	11-2
14 6	11-9	11-4	13-5	6 8	7 4
13 4	16 8	14 7	16-9	17 8	13-9
11 3	12 3	12 6	13-9	4 7	16 8
15 7	12 8	15 6	13-6	7 5	11 3
11 5	17-8	11 8	14-6	16 9	6 7
14 8	11 2	14 5	15-7	4 9	8 3
18 9	13 8	12 7	16-8	7 6	14 9
11 6	17 9	15 9	11-9	8 8	15 8

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 31.

O enunciado do primeiro exercício mostrado na Figura 47 é simples e direto, enquanto que a orientação apresentada no segundo exercício é utilizada repetidas vezes no livro analisado. O uso de poucas palavras nos enunciados dos exercícios propostos no livro deve estar associado ao fato dos alunos do primeiro ano de escolarização estarem em processo de alfabetização. Embora haja um predomínio da articulação entre a língua materna e a linguagem simbólica neste livro, em alguns momentos também se usa a representação de desenhos. As Figuras 48 a 50 representam esta categoria:

Figura 48 - O número 2



Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 2.

A ilustração da Figura 48 mostra como o livro articula a linguagem simbólica e os desenhos, possibilitando ao aluno associar a quantidade de dois animais ou dois objetos ao cardinal 2. Parte desta ilustração está descrita na propaganda feita pela revista *Unsere Schule*, na edição de set./out. 1934, e apresentada na Figura 25. Esta forma de estudo do número 2, favorece a compreensão da ideia de número e está de acordo com os princípios metodológicos de Lindemann (1888).

Depois de introduzir os números até 10 e estudar as operações de adição e de subtração com esses números, o livro propõe o estudo dos números até 20, conforme mostrado na Figura 49:

Figura 49 – Atividades sobre os números até 20

1. Contar de 1 até 20! Contar de 20 até 1!

2. Um aluno escreve no quadro negro e os outros copiam:

7	17	3	13	2	20	10	20	2	12
1	11	6	16	9	19	20	10	1	10
4	14	8	18	5	15	0	10	20	

3. Um aluno escreve no quadro negro e os outros copiam:

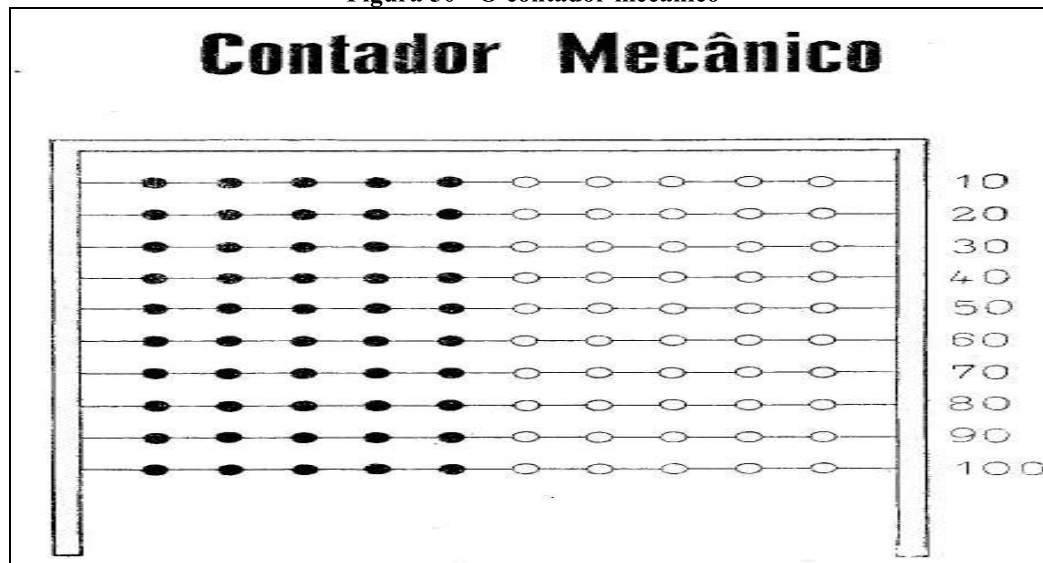
2	15	1	20	5	18	0	11	3	16	4	17	14
10	6	9	13	7	19	3	8	0	12	6	20	10

4. Todos os alunos leiam os números acima escritos!

Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. *Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética*. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 27.

Na Figura 49, mostra-se como o livro articula a língua materna e a linguagem simbólica por meio de exercícios que envolvem contagem, escrita e leitura de números até 20. A próxima figura ilustra o contador mecânico, mais conhecido por “ábaco”:

Figura 50 - O contador mecânico



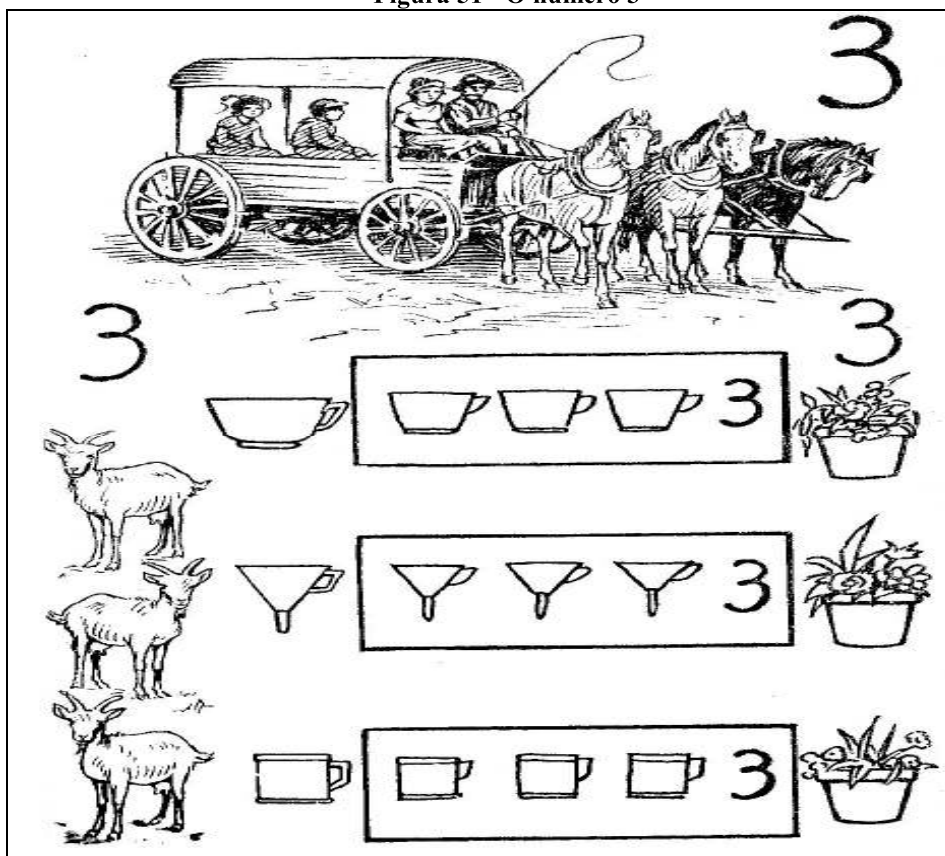
Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. *Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética*. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 38.

A Figura 50 mostra a articulação entre a língua materna, a linguagem simbólica e o desenho, ao apresentar o contador mecânico, “ábaco”, como um recurso a ser utilizado em algumas atividades propostas no livro analisado. O uso do ábaco nas aulas de Matemática das escolas paroquiais é enfatizado nas palavras de Rambo (1994):

Para acelerar e fixar definitivamente a noção de adição e subtração, usava-se uma moldura na qual estavam fixados dez fios de arame, cada um com dez esferas de madeiras deslocáveis. Qualquer adição e subtração dentro da primeira centena podia ser feita. Devido a sua importância na alfabetização dos números e dos cálculos, o citado aparelho, o ábaco, fazia parte obrigatória dos móveis e utensílios de qualquer escola, mesmo as mais pobres e mais afastadas (RAMBO, 1994, p. 157).

Registra-se ainda que o livro não apresenta muitas ilustrações, mas aquelas que são utilizadas favorecem a compreensão do conteúdo matemático, conforme se ilustra nas Figuras 51 e 52:

Figura 51 - O número 3

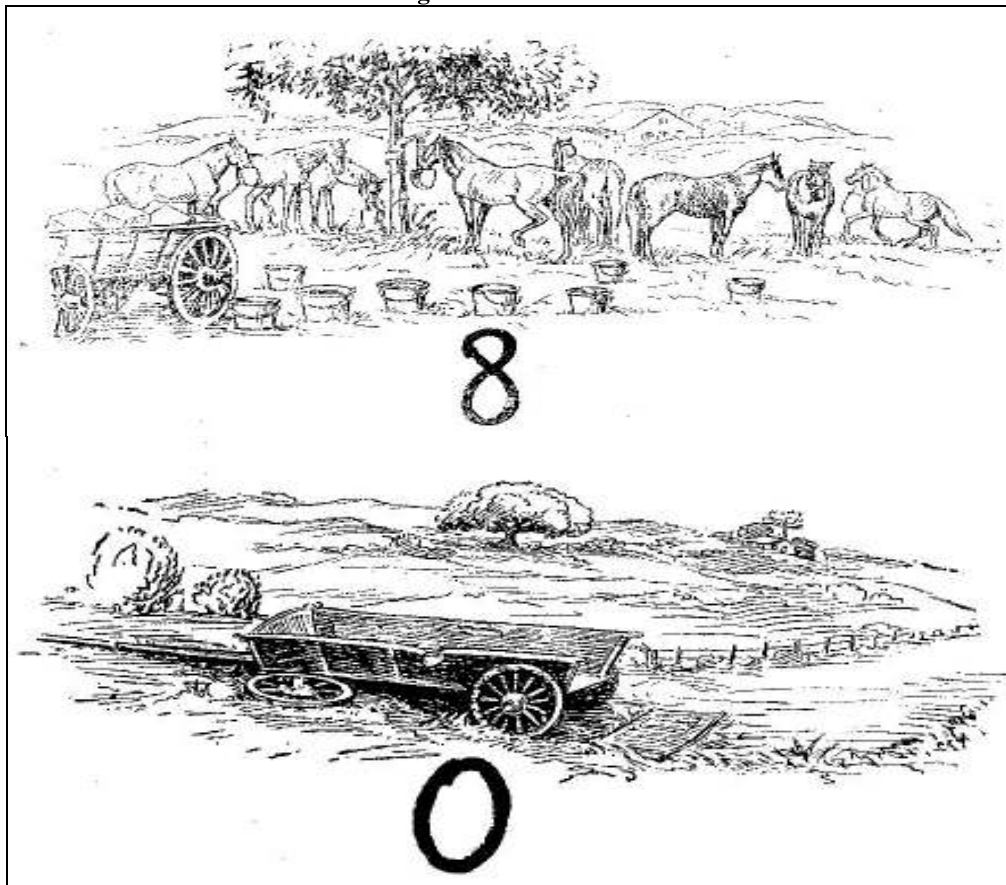


Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 3.

A Figura 51 ilustra como o livro faz o estudo do número 3, possibilitando que o aluno associe a quantidade de três objetos ou três animais ao cardinal 3. Esta proposta de estudo está de acordo com os princípios metodológicos de Lindemann (1888). Registra-se que a proposta do livro de associar diferentes objetos ou animais ao quantitativo numérico é realizada no

estudo dos números 1, 2, 3 e 4. Para os demais, de 5 a 10 e o 0, apenas é feita a associação numérica com o quantitativo de cavalos puxando uma carroça. Isto se ilustra na figura seguinte:

Figura 52 – Os números 8 e 0



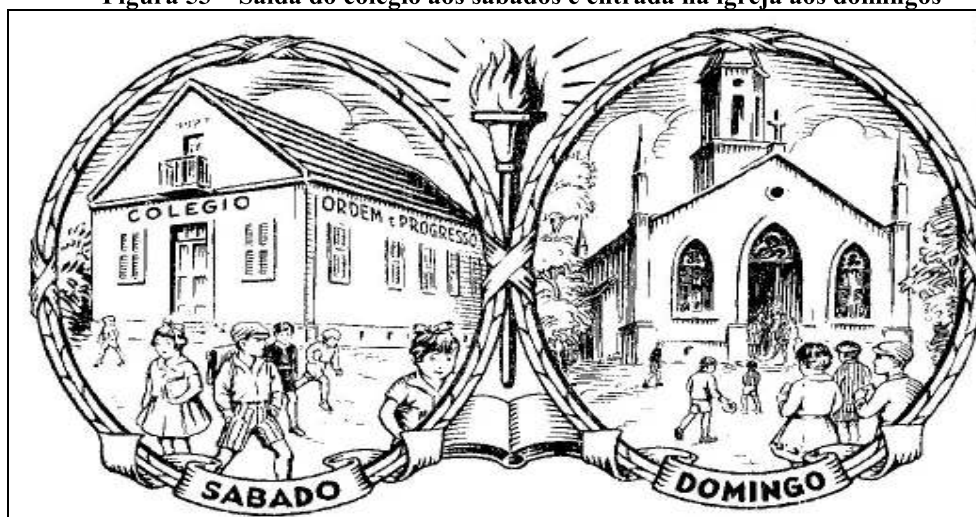
Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 13 e 20.

Na Figura 52, extraída da Primeira Aritmética, mostra-se a quantidade de oito cavalos e oito baldes associada ao cardinal 8 e a ausência de elementos (cavalos) para representar o zero. O estudo de todos os números até 10 é feita se associando a quantidade numérica com cavalos que puxam uma carroça numa colônia. Esta forma de estudo é descrita na propaganda da revista *Unsere Schule*, edição set./out. 1934, e mostrada na Figura 25. Acredita-se que a proposta do autor tenha possibilitado ao aluno construir uma ideia mais significativa da numeração até 10.

Na análise realizada, também se observou a articulação das ilustrações do livro com práticas sociais das comunidades alemãs do Rio Grande do Sul, ao mostrar, na Figura 53, os alunos saindo da escola no sábado e se dirigindo para a igreja no domingo. Dessa forma, fica subentendido o incentivo à prática religiosa também dentro da disciplina de Matemática. Para Kreutz (1984), o currículo dessas escolas estava organizado de forma que as crianças

aprendessem o essencial para o bom entrosamento na vida das comunidades rurais, tanto sob o aspecto religioso e social quanto do trabalho. Warth (1979, p. 195) complementa que “o ensino diário de todas as matérias e de toda a educação deveria estar sob a influência da palavra de Deus. Numa escola cristã reinava um espírito cristão, e os alunos não estavam em perigo de aprender coisas que não condiziam com a palavra de Deus e a disciplina cristã”.

Figura 53 – Saída do colégio aos sábados e entrada na igreja aos domingos



Fonte: STRELOW, Prof. Frederico. Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 26.

Ao finalizar a análise categorial da unidade de análise, linguagem e aspectos gráfico-editoriais, registra-se ainda que na edição da Primeira Aritmética os conteúdos são apresentados sem erro de informações e sem erro conceitual.

Como não se localizou nenhuma edição da Segunda Aritmética da Série Ordem e Progresso, segue-se com a análise da Terceira Arithmetica da Série Ordem e Progresso.

5.2.2 Análise da Terceira Arithmetica – Série Ordem e Progresso

Figura 54 – Folha de rosto da Terceira Arithmetica



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.].

A Terceira Arithmetica localizada, não possui autor identificado e ano de edição. Mas, acredita-se que ela tenha sido editada entre 1937 e 1942, pois se observou que nas páginas 134 e 135 o livro apresenta as moedas dos principais países, ao câmbio livre de 1937, conforme ilustrado na Figura 55. Além disto, houve mudança da moeda brasileira “réis” para “cruzeiros”, a partir de 1942.

Figura 55 – Moedas dos principais países

Moedas dos Paizes Principaes			
Paiz	Moeda	Subdivisão	Cambio Livre (15. II. 1937)
Argentina	Peso	100 Centavos	4\$930
Allemanha	Marco	100 Pfennige	5\$200
França	Franco	100 Centimos	\$760
Hollanda	Florim	100 Centimos	8\$980
Estados Unidos	Dollar	100 Cents	16\$300
Portugal	Escudo	100 Centimos	\$722
Inglaterra	Libra esterlina	20 Shillings = 240 pence; 1 shilling = 12 pence	79\$800
Suissa	Franco	100 Centimos	3\$725
Italia	Lira	100 Centimos	\$915

Determinar o valor de 500\$000 em moeda dos mencionados paizes a base do cambio livre do dia.

Paridade		
Ouro	Ouro	Paiz
1 \$	= 59 centavos	Argentina
1 \$	= 2 marcos e 29 pf.	Allemanha
1 \$	= 2 francos e 83 cent.	França
1 \$	= 1 florim e 35 cent.	Hollanda
1 \$	= 54 cents	Estados Unidos
1 \$	= 50 centimos	Portugal
1 \$	= 27 d (pence)	Inglaterra
1 \$	= 2 francos e 83 cent.	Suissa
1 \$	= 2 francos e 83 cent.	Italia

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 134-135.

A Terceira Arithmetica possui 143 páginas e não apresenta sumário. Inicia-se sua análise pelos conteúdos apresentados no livro, registrando-se que suas principais unidades de estudo são: fracções decimaes e systema metrico (p. 01 até p. 33); fracções ordinárias (p. 33 até p. 69); regra de três (p. 69 até p. 80); porcentagem (p. 80 até p. 91); porcentagem commercial (p. 91 até p. 101); juros (p. 101 até p. 120); razão e proporção (p. 120 até p. 135); geometria prática (p. 135 até p. 143).

Dentro da unidade de estudo “fracções ordinárias”, o livro traz regras de divisibilidade dos números (divisibilidade por 2, divisibilidade por 5, divisibilidade por 4, divisibilidade por 25, divisibilidade por 9 e divisibilidade por 3), decomposição dos números em fatores primos, máximo divisor comum e menor múltiplo comum. No final da unidade de estudo “geometria prática”, o livro ainda apresenta o estudo da raiz quadrada. A Figura 56 mostra como o livro faz o estudo do máximo divisor comum, apresentando um exemplo e exercícios de aplicação:

Figura 56 – Máximo divisor comum

3. Maximo divisor commum.	
Os dois numeros 12 e 36 são divisiveis por 2 e 3 e 4 e 6 e 12. Logo: 12 é o maximo divisor commum.	
11. Determinar o maximo divisor commum de:	
8 e 12,	125 e 275, 81 e 99, 120 e 144, 36 e 90,
15 e 35,	24 e 120, 22 e 44, 240 e 372, 150 e 400.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 40.

A segunda unidade de estudo do livro são as frações ordinárias. Definição de fração, leitura, tipo de frações (própria, imprópria e número misto) e redução de frações (redução de números inteiros ou mistos a frações impróprias e vice-versa). Amplificação de frações (ideia de frações equivalentes), simplificação das frações, adição e subtração das frações ordinárias com o mesmo denominador, adição e subtração das frações ordinárias com denominadores diferentes, multiplicação (o multiplicador é uma fração, o multiplicador é um número inteiro, multiplicação de fração por fração), divisão (o divisor é um número inteiro, o divisor é uma fração – dividir um inteiro por uma fração e dividir fração por fração), frações decimais e ordinárias (conversão de fração decimal em ordinária e vice-versa). A Figura 57 ilustra o estudo da redução de frações, propondo a redução de números inteiros ou mistos a frações impróprias e vice-versa, com exemplos e exercícios de aplicação:

Figura 57 – Reduções de frações

II. Reduções de frações

1. Redução de números inteiros ou mistos a frações impróprias e vice-versa.

Dividir 1 queijo em 2 partes, em 3 partes, em 4 partes.
 Quantos meios fazem 3, 6, 7, 10, 15 inteiros?
 Quantos terços fazem 2, 5, 7, 9, 12 inteiros?
 Quantos quartos fazem 3, 4, 7, 9, 10, 20 inteiros?

1. $1 = \frac{2}{2}$ 2. $\frac{3}{3} = 1$ 3. $10 = \frac{40}{4}$ 4. $\frac{6}{6} = 1$ 5. $\frac{50}{5} = 10$
 $2 = \frac{?}{2}$ $\frac{6}{3} = 2$ $9 = \frac{?}{4}$ $\frac{12}{6} = ?$ $\frac{45}{5} = ?$
 até até até até até
 $10 = \frac{?}{2}$ $\frac{30}{3} = 10$ $1 = \frac{?}{4}$ $\frac{60}{6} = 10$ $\frac{5}{5} = 1$

6. Reduzir a inteiros: $\frac{6}{2}, \frac{12}{3}, \frac{24}{6}, \frac{30}{5}, \frac{40}{8}, \frac{49}{7}, \frac{72}{9}, \frac{84}{12},$
 $\frac{45}{15}, \frac{72}{18}, \frac{148}{4}, \frac{232}{4}, \frac{54}{3}, \frac{104}{8}, \frac{50}{10}, \frac{100}{10}.$
 $\frac{9}{3} = 9 : 3 = 3$ $\frac{75}{15} = 75 : 15 = 5.$

Escrever as seguintes frações em forma de uma divisão:

7. $\frac{24}{12}, \frac{96}{12}, \frac{132}{12}, \frac{720}{12}, \frac{105}{15}, \frac{900}{15}, \frac{645}{15}, \frac{135}{5}, \frac{747}{9},$
 $\frac{450}{10}, \frac{350}{50}, \frac{1290}{30}.$

Uma vasilha contém $2\frac{1}{4}$ l de leite. Quantos copos de $\frac{1}{4}$ l se podem encher?

$2\frac{1}{4} = \frac{9}{4}$ $\frac{9}{4} = 2\frac{1}{4}$

Reduzir a frações impróprias:

8. $1\frac{1}{3}, 2\frac{2}{3}, 3\frac{1}{5}, 7\frac{3}{4}, 6\frac{9}{10}, 12\frac{4}{7}.$
 9. $6\frac{1}{5}, 4\frac{2}{5}, 8\frac{1}{9}, 9\frac{3}{4}, 2\frac{7}{12}, 8\frac{4}{15}.$
 10. $2\frac{4}{7}, 6\frac{1}{8}, 8\frac{3}{5}, 10\frac{18}{25}, 24\frac{1}{6}, 7\frac{5}{12}.$
 11. $3\frac{1}{7}, 3\frac{2}{9}, 10\frac{9}{10}, 17\frac{3}{4}, 25\frac{1}{2}, 14\frac{2}{3}.$

Reduzir a números mistos:

12. $\frac{5}{2}, \frac{9}{4}, \frac{7}{3}, \frac{15}{7}, \frac{17}{6}, \frac{25}{8}, \frac{36}{5}, \frac{51}{9}.$
 13. $\frac{88}{5}, \frac{131}{9}, \frac{211}{3}, \frac{137}{4}, \frac{209}{6}, \frac{351}{8}, \frac{75}{12}.$

A primeira unidade de estudo do livro, denominada “fracções decimaes e systema metrico”, dedica-se às frações decimais, apresentando-se sua representação e relações com o sistema de medidas, a leitura das frações decimais, a adição e a subtração de frações decimais, a multiplicação de frações decimais (fração decimal por número inteiro, número inteiro por fração decimal e fração por fração), divisão de frações decimais (fração decimal por número inteiro, número inteiro por uma fração, fração decimal por fração decimal). A divisão de frações decimais é mostrada na Figura 58 por meio de dois exemplos, complementados pela prova real em cada exemplo:

Figura 58 – Divisão de frações decimais

V. Divisão de fracções decimaes	
O pae reparte entre seus 3 filhos a quantia de 4\$500 rs. Quanto recebe cada filho?	
$4\$500 : 3 = 1\500 rs. $\begin{array}{r} 4\$500 \\ 3 \overline{) 15} \\ \underline{15} \\ 00 \end{array}$	Cada filho recebe 1\$500 rs. Prova: $1\$500 \text{ rs} \times 3 = 4\500 rs. $\begin{array}{r} 1\$500 \\ \times 3 \\ \hline 4\$500 \end{array}$
2 m 50 custam 24\$. Quanto custa 1 metro?	
$24,00 : 2,50 = 9\$600 \text{ rs.}$ $\begin{array}{r} 24,00 \\ 2,50 \overline{) 22,50} \\ \underline{1,50} \\ 1,50 \\ \underline{0,00} \\ 0,000 \end{array}$	Prova: $9\$600 \times 2,50 = 24\000 $\begin{array}{r} 9\$600 \\ \times 2,50 \\ \hline 480 \\ 192 \\ \hline 24\$000 \end{array}$
Um metro custa 9\$600.	

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 18.

A última unidade de estudo deste livro, denomina-se “geometria prática”, com ênfase nas medidas de superfície (o quadrado, o retângulo, o trapézio, o triângulo e o círculo) e nas medidas dos corpos – volume (o cubo, o prisma e o tronco de cone). A Figura 59 ilustra a introdução ao estudo das medidas de superfície e o estudo da superfície do quadrado com um exemplo e exercícios que sugerem também a construção da figura para determinação da superfície de cada quadrado:

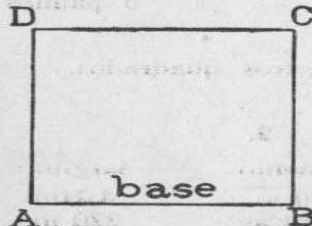
Figura 59 – Medidas de superfície e o quadrado

Geometria pratica
Medidas de superficies

As medidas de superfície mais usadas são:

O hectar que representa um quadro de 100 m de cada lado;
o ar que representa um quadrado de 10 m de cada lado;
o m² que representa um quadrado de 1 m de cada lado.

O quadrado



Acha-se a superfície de um quadrado, multiplicando por si mesmo um dos lados.

Ex.: O lado sendo 8 m, a superfície será $8 \times 8 = 64 \text{ m}^2$

Desenhar a figura dos seguintes quadrados e calcular as suas superfícies.

1.	2.	3.
a) 5 m de cada lado	a) 23 m 18 de lado	a) 8 palmos
b) 9 m de cada lado	b) 15 m 34 de lado	b) 7 palmos
c) 6 cm de cada lado	c) 30 m 45 de lado	c) 6 m e 1 palmo
d) 7 dm de cada lado	d) 4 m 5 cm de lado	d) 2 m 5 dm 9 mm

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 135.

Na primeira unidade de estudo, denominada “fracções decimaes e systema métrico”, estudam-se as medidas de comprimento, medidas de “peso”, medidas de superfície, medidas de volume, medidas de capacidade, bem como, relações entre as medidas de comprimento, relações entre as medidas de capacidade, relações entre as medidas de peso, relações entre as medidas de superfície, relações entre as medidas de volume. Apresenta ainda o tópico “metrologia”, propondo o estudo das relações entre as antigas medidas brasileiras e as medidas do sistema métrico (medidas de comprimento, medidas de capacidade, medidas de peso, medidas de superfície, medidas de volume, medidas de tempo). A Figura 60 ilustra o estudo das medidas de capacidade, destacando o litro como unidade principal de medida e propondo seis problemas envolvendo as medidas de capacidade:

Figura 60 – Medidas de capacidade

Medidas de capacidade			
A unidade principal é o litro (l)			
O litro é um decímetro cúbico; corresponde á millesima parte do metro cúbico.			
1 Kilolitro	=	1000 litros	----- 1 Kl = 1000 l
1 Hectolitro	=	100 litros	----- 1 Hl = 100 l
1 Decalitro	=	10 litros	----- 1 Dl = 10 l
Litro unidade principal			
1 decilitro	=	$\frac{1}{10}$ do litro	----- 1 dl = 0 l 1
1 centilitro	=	$\frac{1}{100}$ do litro	----- 1 cl = 0 l 01
1 mililitro	=	$\frac{1}{1000}$ do litro	----- 1 ml = 0 l 001
1. Quantas garrafas de 75 cl. são necessarias para conter o vinho de uma barrica de 236 litros?			
2. Quantos baldes de 15 litros e meio são necessarios para encher uma cuba de 5 Hl. 58 litros?			
3. Um negociante tem 5 barris de vinho de 3 Hl. 25 litros cada um. Quanto pagará de direitos á razão de 18\$500 por Hl.?			
4. Dois homens enchem uma caixa de agua; o 1º deita 8 baldes de 6 litros $\frac{3}{4}$; o segundo 12 baldes de 5 litros $\frac{1}{4}$. Quantos litros ha na caixa?			
5. Um leiteiro tem 8 vaccas que fornecem cada uma, 6 lit. 4 dl. de leite por dia. A \$800 o litro de leite, qual é a receita no fim de 31 dias?			
6. Uma cisterna contem 628 Hl. 425 de agua. Tiram-se por dia 35 baldes de 9 lit. 5; em quantos dias se esgota a cisterna?			

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 24.

Na terceira unidade de estudo, o livro traz a “regra de três simples direta”, fazendo inicialmente, de forma oral, a dedução da unidade para a multiplicidade, a dedução da multiplicidade para a unidade e a dedução da multiplicidade para a multiplicidade. Depois propõe a regra de três simples direta por escrito com problemas sobre números inteiros, problemas sobre frações ordinárias e problemas sobre frações decimais. Finaliza com a regra de três simples inversa e regra de três composta. O excerto mostrado a seguir, mostra que o estudo da regra de três simples inversa é introduzido por meio de um problema de aplicação:

Figura 61 – Regra de três simples inversa

2. Regra de tres simples inversa	
10 operarios terminam uma obra em 45 dias. Em quantos dias terminarão 12 operarios a mesma obra?	
a) 10 operarios	--- 45 dias
12 "	--- x "
b) 10	--- 45 dias
1	--- 45 " × 10
12	--- 45 " × 10 : 12
Traço fraccional: $\frac{45 \times 10}{12} = 37\frac{1}{2}$ dias	
Resposta: 12 operarios terminam a obra em $37\frac{1}{2}$ dias.	

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 75.

Dentro da unidade de estudo “juros”, o livro apresenta o tópico “cronologia”, explorando unidades de medida de tempo, conforme apresentado na Figura 62:

Figura 62 – Cronologia

Chronologia

A era christã começou com o nascimento de Jesus Christo. Desde o nascimento de Jesus Christo até 15 de Abril de 1937 decorreram 1936 annos, 3 mezes e 14 dias.

1. Quantos annos decorreram desde o nascimento de Jesus Christo até hoje?
2. Quantos annos decorreram desde o nascimento de Jesus Christo até 1500, 1580, 1789, 1822, 1835, 1889?
3. Dizer quantos annos, mezes e dias decorreram depois do nascimento de Jesus Christo:

em 12 de Outubro	de 1492,
em 22 de Abril	de 1500,
em 7 de Setembro	de 1822,
em 20 de Setembro	de 1835,
em 15 de Novembro	de 1889.
4. Qual é a data, decorridos

1568 annos,	3 mezes e	9 dias?
1574 annos,	6 mezes e	10 dias?
1824 annos,	9 mezes e	21 dias?
1923 annos,	1 mez e	15 dias?
1899 annos,	11 mezes e	8 dias?
1499 annos,	3 mezes e	21 dias?
1933 annos,	6 mezes e	1 dia?
1936 annos,	8 mezes e	28 dias?

Quanto tempo decorreu desde o nascimento de Jesus Christo, em 25 de Maio de 1936?

Tempo passado aos 25. 5. 1936 = 1935 annos — 4 mezes — 24 dias

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 105.

Mais para o final do livro se faz o estudo da “razão e proporção”, com problemas de mistura e liga. Repartição proporcional e regra de companhia (capitais desiguais, tempos iguais; capitais iguais, tempos desiguais; capitais e tempo desiguais). A Figura 63 mostra o estudo da regra de companhia (regra de sociedade), apresentando um exemplo parcialmente resolvido, em que os capitais são desiguais e os tempos são iguais, resultando num lucro proporcional aos capitais investidos:

Figura 63 – Regra de companhia

VI. Regra de companhia

1. Capitais deseguaes, tempos eguaes

Os lucros são proporcioneaes aos capitales

3 pessôas associaram-se para organizar uma empresa. A 1^a pessoa concorreu com 12:000\$000, a 2^a pessoa com 10:000\$000, a 3^a com 6:000\$000. Realizaram um lucro de 14:000\$000. Que lucro toca a cada um?

Entrada da 1 ^a pessoa	12:000\$000	
“ “ 2 ^a “	10:000\$000	
“ “ 3 ^a “	6:000\$000	
Entrada total:	28:00\$000	produziram um lucro de
		14:000\$000
	12:000\$000	produziram . . . X
	14:000\$000	“ . . . X
	6:000\$000	“ . . . X

1^a pessoa:

28:000\$000	—	14:000\$000
1:000\$000	—	14:000\$000 : 28
12:000\$000	—	14:000\$000 : 28 × 12
		14:000\$000 × 12 = 6:000\$000
		28

O lucro da 1^a pessoa é 6:000\$000

O “ “ 2^a “ é

O “ “ 3^a “ é

Calcular o lucro da 2^a e 3^a pessoa pela mesma maneira.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 128-129.

A quarta unidade principal de estudo é a “porcentagem” (Figura 64), inicialmente com cálculos orais e depois por escrito sobre porcentagens, cálculo da taxa e cálculo do valor nominal.

Figura 64 – Porcentagem

I. A Porcentagem

O Snr. Percilio mandou os seus tres peões apanhar laranjas, e prometeu dar-lhes 10 laranjas por cada cento que apanhassem.

O velho Juca apanhou 100 laranjas.
 Jacinto apanhou 300 laranjas.
 Felisberto apanhou 500 laranjas.

Quantas laranjas recebeu cada um para o seu trabalho?
 Solução:

Felisberto apanhou $500 : 100 = 5$ centos.
 Jacinto apanhou $300 : 100 = 3$ centos.
 Juca apanhou $100 : 100 = 1$ cento.

Felisberto ganhou 5 vezes 10 = 50 laranjas.
 Jacinto ganhou 3 vezes 10 = 30 laranjas.
 Juca ganhou 1 vez 10 = 10 laranjas.

Nota: 10 por cento escreve-se abreviadamente: 10%.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 80.

Ainda na quarta unidade, estuda-se a porcentagem comercial (peso bruto, tara e peso líquido; lucros e perdas, compras e vendas; desconto). A Figura 65 ilustra este estudo, mostrando um exemplo com determinação do peso bruto, da tara e do peso líquido, seguido de exercícios de aplicação do conteúdo estudado:

Figura 65 – Porcentagem comercial

II. Porcentagem commercial

1. Peso bruto, tara e peso liquido.

Uma caixa de sabão pesa 28 kg 500. A caixa vazia pesa 2 kg 500.

28 kg 500 ——— Peso bruto ou total
 2 kg 500 ——— tara
 26 kg 000 ——— Peso liquido ou neto

Calcular a tara:

1. Bruto: 160 kg, 120 kg, 175 kg, 200 kg,
 Tara : $7\frac{1}{2}\%$, 5%, 8%, $6\frac{1}{2}\%$,

2. Bruto: 9 kg, 150 kg, 240 kg, 380 kg,
 Liquido: $7\frac{1}{2}$ kg, 137 kg, 225 kg, 355 kg,

Em quantos % importa a tara:

3. Bruto: 240 kg, 225 kg, 200 kg, 80 kg,
 Tara : 18 kg, 18 kg, 13 kg, 6 kg,

4. Bruto: 175 kg, 125 kg, 180 kg, 200 kg,
 Liquido: $164\frac{1}{2}$ kg, $117\frac{1}{2}$ kg, 162 kg, 187 kg,

Em quantos % do peso bruto importa a tara:

5. Liquido: 47 kg, 36 kg, 74 kg, 111 kg,
 Tara: 3 kg, 4 kg, 6 kg, 9 kg.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 91.

A quinta unidade de estudo são os “juros”. Breve definição de termos e cálculo dos juros. Documentos de dívidas, notas promissórias e duplicatas. Cálculo da taxa (problemas de usura e doações). Cálculo do capital e cálculo do tempo. Na Figura 66 se mostra como é feito o cálculo do tempo em problemas envolvendo juros simples e se propõe atividades relacionadas ao conteúdo exemplificado:

Figura 66 – Cálculo do tempo em problemas envolvendo juros

4. Calculos do tempo

Um capital de 2:500\$000, emprestado a 8%, rendeu 500\$000 de juro Por quanto tempo esteve empregado o capital?

100\$ produzem 8\$ de juros em 1 anno
1\$ produz 8\$ de juros em 1×100

2:500\$ produzem 8\$ de juros em $1 \times 100 : 2500$

2:500\$ produzem 1\$ de juros em $1 \times 100 : 2500 : 8$

2:500\$ produzem 500\$ de juros em $1 \times 100 : 2500 : 8 \times 500$

$$\frac{1 \times 100 \times 500}{2500 \times 8} = 2\frac{1}{2} \text{ annos}$$

O capital esteve empregado por $2\frac{1}{2}$ annos.

1. Em que tempo o capital de:

480\$	a 5 %	renderá	72\$	de juros?	
1:200\$	a 3 %	„	108\$	„	?
1:000\$	a $4\frac{1}{2}$ %	„	90\$	„	?
4:200\$	a $5\frac{1}{2}$ %	„	693\$	„	?
5:625\$	a 4 %	„	300\$	„	?
560\$	a 5 %	„	70\$	„	?
825\$	a 4 %	„	77\$	„	?

2. Em quantos annos o capital de

27:775\$	renderá a 6 %	6:666\$000	de juros?
1:414\$	„ a 5 %	335\$500	„ „ ?
12:500\$	„ a $3\frac{1}{2}$ %	875\$000	„ „ ?
1:089\$	„ a $3\frac{1}{3}$ %	81\$675	„ „ ?
2:480\$	„ a $5\frac{1}{4}$ %	488\$250	„ „ ?

Em quantos mezes um capital de 2:700\$ emprestado a 5%, produziu 90\$ de juro?

100\$ produzem 5\$ de juros em 12 mezes
1\$ produz 5\$ de juros em 100×12

2:700\$ produzem 5\$ de juros em $100 \times 12 : 2700$

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 118.

Logo após o estudo da regra de companhia, o livro propõe o estudo do câmbio (moedas dos países principais e paridade), conforme ilustrado na Figura 67:

Figura 67 – Câmbio

VII. Cambio

Cambio é a troca de dinheiro por dinheiro.
A troca entre praças do mesmo paiz, é o **cambio interno**.
A troca entre paizes diferentes, é o **cambio externo**.

Como base para todas as transacções com o exterior serve a moeda ingleza a libra esterlina.

1 £ (libra esterlina) = 20 sh (shillings)
1 sh (shilling) = 12 d (dinheiros esterlinos = pence)
1 libra esterlina = 20 shillings = 240 pence
1 £ = 20 sh = 240 d

1. Quantos shillings ha em 4 libras esterlinas?
2. Quantos pence ha em 5 £?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 132.

O tratamento da informação está presente em um exercício do livro que fala em média e em outro, que apresenta uma tabela com os gastos diários de víveres (em kg), durante uma semana, conforme a Figura 68:

Figura 68 – Consumo diário de víveres num hotel

38. Um hotel gastou:

Viveres	Dom.	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	Sabbado	Total?
	kg	kg	kg	kg	kg	kg	kg	kg
Pão	$3\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{4}$	$4\frac{3}{5}$	$5\frac{7}{10}$	$3\frac{3}{4}$	$2\frac{3}{10}$	$5\frac{2}{5}$	"
Farinha	$\frac{3}{4}$	$\frac{3}{5}$	$1\frac{1}{2}$	$\frac{7}{10}$	$\frac{1}{2}$	$1\frac{9}{10}$	$1\frac{2}{5}$	"
Batatas	$3\frac{3}{4}$	$4\frac{1}{5}$	$5\frac{3}{10}$	$2\frac{1}{2}$	$3\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{10}$	$1\frac{1}{4}$	"
Feijão	—	$\frac{3}{4}$	$\frac{7}{10}$	$\frac{3}{5}$	$1\frac{1}{4}$	$\frac{3}{5}$	$2\frac{1}{4}$	"
Carne	$1\frac{3}{4}$	$1\frac{9}{10}$	$3\frac{7}{8}$	$2\frac{2}{5}$	$3\frac{1}{4}$	$4\frac{7}{10}$	$4\frac{3}{4}$	"
Arroz	$2\frac{1}{2}$	$1\frac{1}{4}$	$1\frac{1}{10}$	$1\frac{1}{5}$	$1\frac{1}{8}$	$1\frac{1}{4}$	$2\frac{1}{4}$	"
Manteiga e banha	$1\frac{1}{2}$	$2\frac{1}{4}$	$1\frac{3}{10}$	$2\frac{3}{5}$	$1\frac{3}{8}$	$1\frac{1}{4}$	$2\frac{3}{4}$	"

Fazer diversas contas!

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 48.

Ao finalizar a análise categorial da unidade de análise, conteúdos, registra-se que, enquanto a Primeira Aritmética tinha sua proposta centrada no estudo dos números naturais e operações, a proposta da Terceira Arithmetica se concentra em outras áreas da Matemática, destacando-se as frações decimais e ordinárias e a aritmética comercial. Esta proposta está de acordo com o programa das aulas de cálculo descrito por Rambo (1994) e com as orientações didáticas de Lindemann (1888), que prevê o estudo dos números decimais, das frações comuns, unidades de medida, cálculos com preços e porcentagem, tarefas geométricas simples, treino e memorização de tabelas com unidades de medida, de pesos e moedas, mais para o final da escolarização primária.

Segue-se com a análise dos aspectos pedagógicos da Terceira Arithmetica, iniciando-se pela forma como os conteúdos são introduzidos no livro. Observa-se que há conteúdos introduzidos por explanação teórica, seguida de exercícios resolvidos e exercícios de aplicação, conforme mostrado nas Figuras 69 e 70:

Figura 69 – Frações ordinárias

Fracções ordinarias

I. Preliminares

Fracções ordinarias são partes da unidade.

Representam-se as fracções por meio de dois numeros collocados um sobre o outro e separados por um traço.

Ler fracções. Lê-se primeiro o *numerador* (o numero superior) e depois o *denominador* (numero inferior), acrescentando ao denominador a terminação «avos».

Exceptuam-se os denominadores 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10 e ás vezes 100, 1000, etc., que se lêem: meio, terço, quarto, quinto, sexto, setimo, nono, decimo, centesimo, millesimo etc.

Exemplos:

$\frac{1}{2}$	um meio	$\frac{2}{6}$	dois sextos	$\frac{4}{10}$	quatro decimos.
$\frac{1}{3}$	um terço	$\frac{3}{7}$	tres setimos	$\frac{8}{11}$	oito onze avos.
$\frac{1}{4}$	um quarto	$\frac{5}{8}$	cinco oitavos	$\frac{9}{30}$	nove trinta avos.
$\frac{1}{5}$	um quinto	$\frac{6}{9}$	seis nonos	$\frac{40}{90}$	quarenta noventa avos.

Lêr as seguintes fracções:

1. $\frac{2}{3}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{4}{5}$, $\frac{1}{7}$, $\frac{7}{8}$, $\frac{5}{9}$, $\frac{2}{11}$, $\frac{9}{15}$, $\frac{16}{28}$, $\frac{5}{36}$.
2. $\frac{3}{5}$, $\frac{5}{6}$, $\frac{4}{7}$, $\frac{2}{9}$, $\frac{7}{10}$, $\frac{15}{16}$, $\frac{3}{19}$, $\frac{7}{25}$, $\frac{5}{50}$, $\frac{9}{60}$.
3. $\frac{7}{10}$, $\frac{9}{100}$, $\frac{13}{10}$, $\frac{125}{100}$, $\frac{1}{1000}$, $\frac{75}{1000}$, $\frac{285}{1000}$.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 33.

A ilustração acima mostra que o livro primeiro apresenta a teoria sobre as frações ordinárias, seguindo-se com exemplos de leitura de frações e com um exercício para aplicar esta teoria sobre o conteúdo de frações. A figura seguinte mostra como o livro faz a introdução ao estudo dos juros:

Figura 70 – Juros

III. Juros

O juro é o lucro obtido pelo dinheiro emprestado por tempo determinado.

Os calculos do juro fazem-se do mesmo modo como os da porcentagem, entrando nelles, porém, um novo termo: o tempo.

Os quatro termos a observar nos calculos do juro são:

Capital — Taxa — Juro — Tempo

Capital é a quantia emprestada.

Taxa é o lucro de cem milreis em um anno.

Juro, ou premio, é a quantia que o capital rende durante o tempo do emprestimo.

Tempo é o prazo do emprestimo.

Nota: Nos calculos do juro o anno é de 360 dias e o mez de 30 dias.

c = capital; t = tempo, sendo annos;
i = taxa; m = " , " mezes;
j = juro; d = " , " dias.

1. Calculo do juro

Exemplo:

Juca empresta a seu visinho 500\$ a 6% por 1 anno. Calcular o juro que Juca recebe depois de decorrido o anno.

1. Solução racional

100\$ em 1 anno rendem 6\$ de juro
1\$ em 1 anno rende 6 : 100
500\$ em 1 anno rendem 6 : 100 × 500
 $\frac{6 \times 500 = 30\$000}{100}$

2. Solução commercial

$$j = \frac{c \times i}{100} = \frac{500 \times 6}{100} = 30\$000$$

Pelo capital de 500\$000, emprestado a 6%, Juca recebe 30\$000 de juro.

Calcular, pela 1ª solução, os juros de 1 anno,

1. a 5%, de 200\$, 400\$, 500\$, 150\$, 1:000\$, 1:200\$.
2. a 7%, de 300\$, 600\$, 250\$, 700\$, 1:200\$, 2:000\$.
3. a 6%, de 100\$, 150\$, 250\$, 400\$, 1:100\$, 2:500\$.
4. a 4½%, de 200\$, 600\$, 800\$, 300\$, 5:000\$, 6:500\$.

Calcular pela 2ª solução:

5. Capital	Taxa	Tempo	6. Capital	Taxa	Tempo
600\$	3 %	1 anno	2:000\$	3½ %	1 anno
900\$	4 %	"	2:400\$	6 %	"
1:000\$	5 %	"	3:000\$	7 %	"
1:600\$	5½ %	"	3:600\$	5½ %	"
5:000\$	6 %	"	8:000\$	4 %	"

O estudo dos juros é introduzido por uma explanação teórica, especialmente com a definição de alguns termos importantes da Matemática Financeira, seguido de um exemplo de cálculo de juros com a solução racional e a solução comercial. Na sequência, propõem-se exercícios de aplicação para calcular juros, primeiro pela solução racional e depois pela solução comercial. Observa-se ainda que no exercício 4, no quarto item do exercício 5 e no primeiro e quarto itens do exercício 6, usam-se números mistos para representar taxas de juros fracionadas, o que atualmente é representado por números decimais.

As ilustrações apresentadas a seguir, mostram conteúdos introduzidos por exemplos, seguidos de sistematização e atividades de aplicação:

Figura 71 – Leitura das frações decimais

Leitura das fracções decimais				
2,7	=	dois inteiros e sete decimos		
4,25	=	quatro inteiros e vinte e cinco centesimos		
10,135	=	dez inteiros e cento e trinta e cinco millesimos		
130,0013	=	cento e trinta inteiros e treze decimos millesimos		
95,13582	=	noventa e cinco inteiros e treze mil quinhentos oitenta e dois centesimos millesimos		
1,000459	=	um inteiro e quatrocentos cinquenta e nove millionesimos		
Nota: Para ler fracções decimais lêem-se os inteiros e á parte decimal dá-se o nome da ultima casa decimal.				
12. Ler as seguintes fracções decimais:				
2,5	9,83	9,365	3 2359	1,23456
6,3	3,75	34,907	5 0972	0,90835
106,4	8,04	0,125	30,0101	12,93002
45,9	340,45	129,459	235,1001	235,01001
112,437	1,254796	0,1	0,00001	
56,15	7,078	0,01	0,000001	
21479,308	26,8006	0,001	0,101010	
37009,016	4,37009	0,0001	9,999999	
13. O professor dictará as fracções dos exercicios Nr. 12.				

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 6-7.

Conforme a ilustração acima, o livro traz primeiro exemplos de leitura de frações decimais, seguidos de uma nota explicativa de como se faz a leitura dessas frações e de dois exercícios de aplicação do conteúdo. A figura seguinte mostra a introdução do estudo da divisão de inteiro por fração:

Figura 72 – Divisão de inteiro por fração

a. Dividir inteiro por fração

Numa garrafa cabem $\frac{2}{3}$ litros. Quantas garrafas se podem encher com 6 litros?

$$\frac{2}{3} \times ? = 6 \quad \text{ou: } 6 : \frac{2}{3} = \frac{18}{3} : \frac{2}{3} = 9$$

$$\frac{2}{3} \times 9 = \frac{18}{3} = 6 \quad 6 : \frac{2}{3} = 6 \times \frac{3}{2} = \frac{18}{2} = 9$$

Nota: Divide-se um numero inteiro por uma fracção, multiplicando o numero inteiro pela fracção invertida.

Para uma camisa precisa-se de $2\frac{1}{2}$ m. Quantas camisas podem-se fazer de 15 m?

Para saber quantas vezes estão contidos $2\frac{1}{2}$ m em 15 m, divide-se 15 por $2\frac{1}{2}$.

$$15 : 2\frac{1}{2} = 15 : \frac{5}{2} = \frac{15 \times 2}{5} = 6$$

Quantas vezes estão contidos:

1. $\frac{1}{3}$ em 2	2. $\frac{5}{6}$ em 20	3. $1\frac{1}{2}$ em 7	4. $2 : \frac{1}{6}$	5. $12 : 1\frac{1}{5}$
$\frac{1}{5}$ em 7	$\frac{4}{9}$ em 28	$2\frac{1}{3}$ em 8	$4 : \frac{1}{3}$	$36 : 2\frac{1}{4}$
$\frac{1}{9}$ em 8	$\frac{3}{10}$ em 21	$3\frac{1}{4}$ em 15	$6 : \frac{1}{4}$	$45 : 3\frac{3}{4}$
$\frac{1}{6}$ em 5	$\frac{5}{9}$ em 45	$4\frac{2}{5}$ em 25	$8 : \frac{1}{5}$	$75 : 1\frac{7}{8}$
$\frac{1}{8}$ em 6	$\frac{3}{8}$ em 27	$3\frac{3}{4}$ em 17	$9 : \frac{1}{6}$	$60 : 2\frac{2}{5}$

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 57-58.

O livro introduz o conteúdo de divisão de inteiro por fração com um exemplo, seguido de uma nota explicativa, outro exemplo e exercícios de aplicação. Relacionando-se esta forma da divisão de inteiro por fração com o artigo sobre “Como ensinar ao aluno compreender a divisão por uma fração”, extraído da revista Igreja Luterana e apresentado na Figura 12, verifica-se que ambos partem da ideia de que a divisão e a multiplicação são operações inversas, para então generalizar a regra de divisão por fração.

Os critérios de divisibilidade apresentados no livro são introduzidos por duas atividades propostas, seguidas de uma nota explicativa sobre cada critério de divisibilidade. A proposta também traz exercícios envolvendo os critérios de divisibilidade estudados. A Figura 73 ilustra esta categoria de análise:

Figura 73 – Critérios de divisibilidade

III. Divisibilidade dos números	
1. Caracteres de divisibilidade.	
1.	Escrever os números de 2 até 20, que são divisíveis por 2.
2.	Escrever os números de 60 até 100, que são divisíveis por 2.
Nota: Um número é divisível por 2 quando o último algarismo da direita é par ou zero.	
3.	Escrever os números de 5 até 50 que são divisíveis por 5.
4.	Escrever os números de 80 até 150 que são divisíveis por 5.
Nota: Um número é divisível por 5, quando o último algarismo da direita é 0 ou 5.	
5.	Escrever os números de 4 até 40 que são divisíveis por 4.
6.	Escrever os números de 100 até 200 que são divisíveis por 4.
Nota: Um número é divisível por 4, quando os últimos dois algarismos da direita são zeros ou são divisíveis por 4.	
7.	Escrever os números de 25 até 500 que são divisíveis por 25.
8.	Escrever os números de 700 até 1000 que são divisíveis por 25.
Nota: Um número é divisível por 25, quando os últimos dois algarismos da direita são zeros ou são divisíveis por 25.	
9.	Escrever os números de 9 até 90 que são divisíveis por 9.
10.	Escrever os números de 180 até 360 que são divisíveis por 9.
Nota: Um número é divisível por 9 quando a soma dos algarismos é divisível por 9.	
11.	Escrever os números de 3 até 30 que são divisíveis por 3.
12.	Escrever os números de 120 até 180 que são divisíveis por 3.
Nota: Um número é divisível por 3, quando a soma dos algarismos é divisível por 3.	
13.	Indicar, quais dos números seguintes são divisíveis
	a) por 2, b) por 3, c) por 4, d) por 5, e) por 9:
	15, 35, 20, 140, 219, 540, 88, 93, 540, 8, 95, 50, 580, 252, 500, 456, 4320, 955, 7650, 9738, 555.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 38-39.

O livro também traz conteúdos por meio de uma lista de atividades propostas e deixa a sistematização dos conteúdos a cargo do professor, conforme ilustrado na Figura 74:

Figura 74 – Regra de três simples direta

Oralmente

1. Dedução da unidade para a multiplicidade

1. 1 par de tamancos custa 2\$500. Calcular o preço de 3, 5, 6, 9, 10 pares.
2. 1 kg de assucar custa 1\$300. Quanto custam 4, 8, 2, 5 kg?
3. $\frac{1}{2}$ m de seda custou 4\$500. Calcular o preço de 3, 6, $1\frac{1}{2}$, 8 m.
4. Meu primo Getulio está empregado e ganha mensalmente 350\$000. Quanto ganha em 3, 5, 7 mezes? em $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$ annos?
5. Por 200 reis compra-se 1 caixa de phosphoros. Comprar 5, 7, 9, 10 caixas.
6. 100 g de pimenta custam 600 reis, quanto custam 300 g, 600 g, $\frac{1}{2}$ kg, 1 kg?
7. 1 kg de batatas custa 400 réis. Calcular o preço de 5, 10, 20 kg, 1 sacco.
8. Um operario ganha em 1 semana 39\$000. Quanto em 3, 6, 8 semanas?
9. Uma familia paga mensalmente 70\$000 de aluguel. Quanto em 3 mezes, 8 mezes, $\frac{1}{2}$ anno, $1\frac{1}{2}$ anno, desde 1.º de Fevereiro até 1.º de Novembro do mesmo anno, desde 1.º de Junho de 1935 até 1.º de Abril de 1936, desde 15 de Outubro de 1935 até 15 de Maio de 1936?
10. Um botão de madreperola custa 400 réis. Calcular o preço de 5, 7, 10 botões, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $1\frac{1}{2}$, $2\frac{1}{2}$ duzias.
11. 1 pão pesa $1\frac{3}{4}$ kg. Quanto pesam 4, 6, 2 pães?

2. Dedução da multiplicidade para a unidade

1. Um sacco de feijão de 60 kg custa 24\$000. Quanto custa 1 kg?
2. Uma familia paga annualmente 720\$000 de aluguel. Quanto por mez, por semestre, por trimestre?
3. Em cinco viagens um carroceiro levou 125 saccos. Qual é a media que levava em uma viagem?
4. Um jornaleiro recebe por semana 45\$000. Quanto por dia?
5. Um cavallo come em uma semana $17\frac{1}{2}$ kg de milho. Quanto por dia?
6. 6 livros Terceira Arithmetica custam 18\$000. Quanto custa um exemplar?
7. Um engenho de arroz descasca em 12 horas 100 saccos de arroz. Quanto por hora?
8. Em 20 minutos um homem encheu com uma bomba um tanque com a capacidade de 180 litros. Quantos litros deu a bomba em 1 minuto?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 69-70.

Na Figura 74 se mostra uma lista de atividades proposta no livro para introdução da regra de três simples direta. Os onze primeiros exercícios partem da dedução da unidade para a multiplicidade e os oito exercícios seguintes, partem da dedução da multiplicidade para a

unidade. A sistematização do conteúdo também fica a cargo do professor. O livro indica que a atividade deve ser feita oralmente, indo de encontro com a ideia de Lindemann (1888), de que além da aritmética escrita, a aritmética mental deve ser praticada, pois muitas vezes é mais útil e necessária para a vida.

O equilíbrio e articulação entre conceitos, algoritmos e procedimentos foram observados de forma variada na análise realizada, havendo conteúdos em que a articulação está centrada entre os algoritmos e procedimentos de cálculo e conteúdos em que a articulação acontece entre conceitos, algoritmos e procedimentos. Os excertos mostrados nas Figuras 75 a 77 retratam esta categoria de análise:

Figura 75 – Redução das frações ao mesmo denominador

V. Adição e subtração de frações ordinarias com denominadores diferentes

1. Reducção das fracções ao mesmo denominador.

Tenho $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$ de queijo. Qual a parte maior? Que farás, para conseguir partes iguaes? Que farás querendo sommar $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$?

$\frac{1}{2}$		= $\frac{2}{4}$
+		+
$\frac{1}{4}$		= $\frac{1}{4}$
		$\frac{3}{4}$

1. Demonstrar pelo mesmo modo: $\frac{1}{2} + \frac{1}{8}$, $\frac{1}{3} + \frac{1}{6}$, $\frac{3}{4} + \frac{1}{2}$,
 $\frac{5}{6} + \frac{2}{3}$.

$\frac{1}{2}$		= $\frac{3}{6}$
+		+
$\frac{1}{3}$		= $\frac{2}{6}$
		$\frac{5}{6}$

2. Demonstrar pelo mesmo modo: $\frac{1}{2} + \frac{1}{5}$, $\frac{1}{4} + \frac{1}{3}$, $\frac{2}{3} + \frac{1}{2}$.

$\frac{1}{4}$		= $\frac{3}{12}$
+		+
$\frac{1}{6}$		= $\frac{2}{12}$
		$\frac{5}{12}$

3. Demonstrar pelo mesmo modo: $\frac{3}{4} + \frac{1}{6}$, $\frac{3}{4} + \frac{5}{6}$.

13. Procurar o denominador commum para:
 $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{12}$. — $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{20}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$. — $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{6}$.

14.	15.	16.	17.	18.
$\frac{1}{2} + 0^*$	$\frac{2}{3} + \frac{3}{4}$	$2\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$	$4\frac{2}{0} + \frac{4}{5}$	$\frac{1}{4} + 0^*$
$\frac{1}{3} + \frac{1}{5}$	$\frac{4}{5} + \frac{1}{2}$	$2\frac{1}{5} + \frac{1}{2}$	$5\frac{3}{4} + \frac{5}{7}$	$\frac{1}{6} + \frac{1}{8}$
$\frac{1}{4} + \frac{1}{5}$	$\frac{1}{2} + \frac{2}{3}$	$4\frac{1}{6} + 2\frac{1}{5}$	$2\frac{1}{2} + \frac{12}{3}$	$\frac{1}{6} + \frac{1}{9}$
$\frac{1}{3} + \frac{1}{4}$	$\frac{2}{3} + \frac{5}{5}$	$3\frac{1}{3} + 2\frac{1}{4}$	$5\frac{4}{5} + 1\frac{1}{2}$	$\frac{1}{8} + \frac{1}{12}$

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 44-45.

Na Figura 75 se apresenta três exemplos de redução de frações ao mesmo denominador localizadas no livro, fazendo-se a demonstração pela equivalência de frações. Assim, observa-se uma atenção ao algoritmo da redução de frações, embora o procedimento da operação não esteja descrito. Na sequência do estudo das frações se faz a redução de frações ao mesmo denominador pelo menor múltiplo comum, prática esta realizada nas escolas paroquiais conforme entrevista concedida por Walter Schüler.

Figura 76 – Determinação do menor múltiplo comum

2. Determinação do menor múltiplo comum.

Dos números 2, 4, 5, 10 o menor múltiplo comum é 20, porque 20 é o menor número divisível por cada um deles.

O menor múltiplo comum de 2, 5, 6 é 30
de 4, 5, 8 é 40
de 3, 4, 5, 6, 8, é 120.

Determinar o menor múltiplo comum de: 12, 15, 20, 24, 30, 36.

12	15	20	24	30	36	2
6	15	10	12	15	18	2
6	15	5	6	15	9	2
3	15	5	3	15	9	3
1	5	5	1	5	3	3
1	5	5	1	5	1	5
1	1	1	1	1	1	1

$2 \times 2 \times 2 \times 3 \times 3 \times 5 = 360$

Escrevem-se todos os números em linha horizontal. Traça-se á direita uma linha vertical para collocação dos divisores. Dividem-se os números dados por 2, si fôr possível. Os quocientes achados e os números que não forem exactamente divisíveis escrevem-se abaixo. Assim continua-se até que a divisão por 2 não seja mais possível. Faz-se igual tentativa com os números primos 3, 5, 7 etc., até que só appareça nos quocientes o algarismo 1. O producto de todos os divisores será o menor múltiplo comum.

1. Procurar o menor múltiplo comum de:

a) 4, 6, 9, 15. b) 18, 30, 54, 64, 96.
10, 12, 15, 18. 4, 3, 9, 2, 13.
12, 16, 27, 36, 50. 6, 10, 20, 15, 25.

c) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.
2, 5, 8, 11, 15, 25, 30.
15, 25, 5, 8, 10, 36.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 45-46.

Para determinação do menor múltiplo comum, o livro não se preocupa com o conceito, mas dá uma ênfase no algoritmo e procedimento de obtenção do menor múltiplo comum através do exemplo mostrado na Figura 76, em que se mostra a determinação do menor múltiplo comum de 12, 15, 20, 24, 30 e 36. Também se identificou no livro um processo interessante para obtenção da raiz quadrada:

Figura 77 – Raiz quadrada

Raiz quadrada

ab 10×3	b^2 3×3
a^2 10×10	ab 10×3
10 cm	3 cm

Numero quadrado é o producto de um numero multiplicado por si mesmo; e o numero chama-se raiz ou raiz quadrada.

Ex.: $4 \times 4 = 16$. 4 é a raiz quadrada e 16 é o numero quadrado.

Assim temos

raiz quadrada	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,
numero quadrado	1, 4, 9, 16, 25, 36, 49, 64, 81.

O quadro de um numero composto de dezenas e unidades consta de tres partes:

- 1º do quadrado das dezenas,
- 2º do dobro do producto das dezenas pelas unidades,
- 3º do quadrado das unidades.

O quadrado da dezena é	$10 \times 10 = 100$
O dobro da dezena pela unidade é	$2 \times 10 \times 3 = 60$
O quadrado das unidades é	$3 \times 3 = 9$
	$13 \times 13 = 169$

Exercicios

Procurar o quadrado dos seguintes numeros, fazendo os respectivos desenhos.

23; 92; 56; 74; 37; 28; 81; 46; 69; 36.

Para extrair a raiz quadrada de um numero, divide-se este em classes de dois algarismos, começando-se da direita para a esquerda, podendo a ultima classe constar de um só algarismo: 529

As raizes das classes formadas tomam as designações a, b, c etc.

Em seguida procura-se o maior quadrado contido na 1ª classe da esquerda

	a b
	5.29 = 2 3
	4
	—
	1

O numero formado do resto e do 1º numero da 2ª classe dividido por 2a dará b

	a b
	5.29 = 2 3
	4
	—
(2a = 2 × 2)	12 : 4
	12

Do resto, si houver, e o ultimo algarismo da 2ª classe subtrae-se b quadrado

	a b
	5.29 = 2 3
	4
	—
	12
	—
	12
(b quadrado = 3 × 3)	9
	—
	9

a =	duas dezenas =	20 unidades
b =		3 unidades

O quadrado das dezenas	=	$20 \times 20 = 400$
O dobro do producto das dezenas pelas unidades	=	$2 \times 20 \times 3 = 120$
O quadrado das unidades	=	$3 \times 3 = 9$
		529

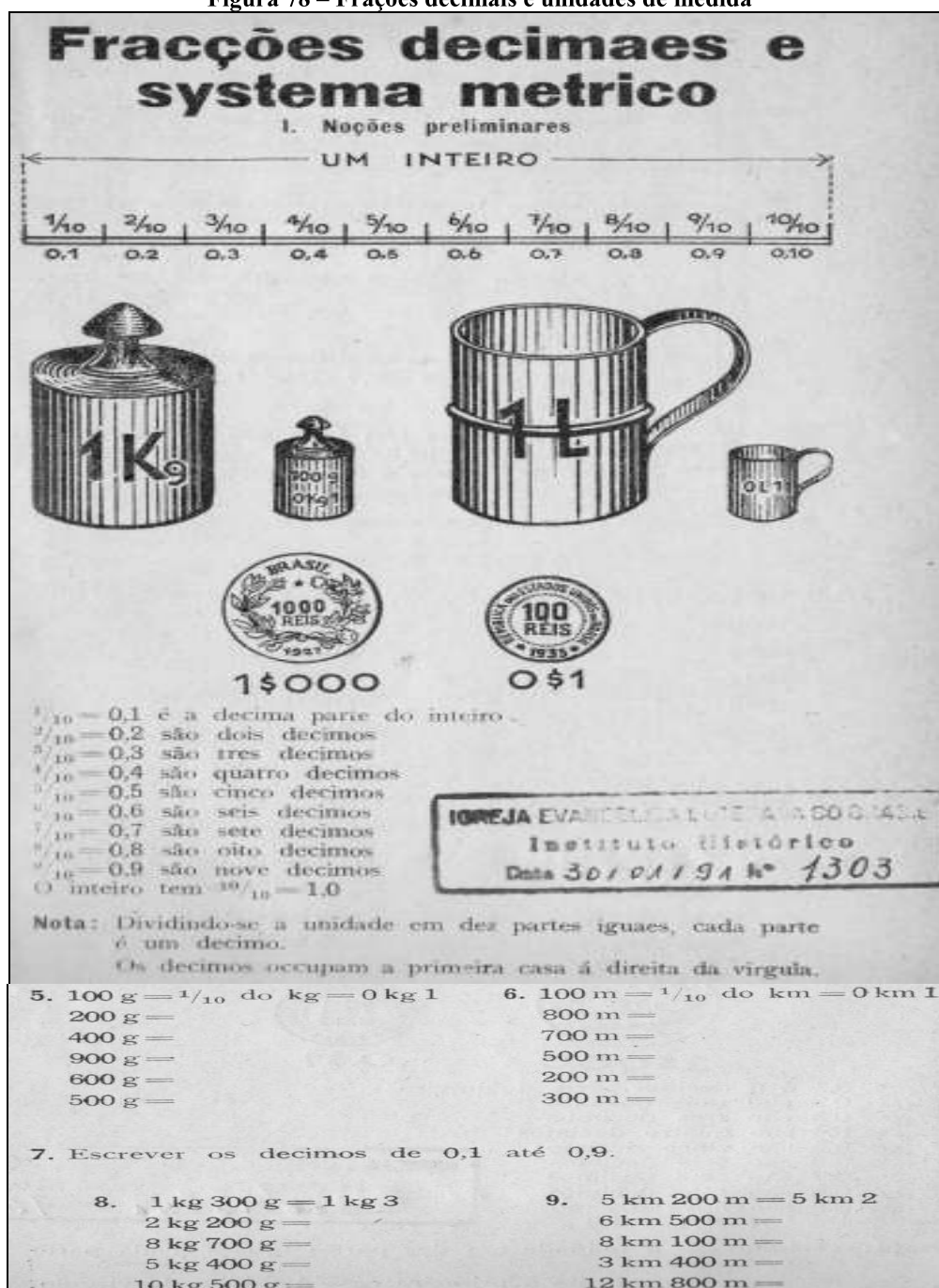
Exercicios

a) 1849 b) 3249 c) 7225 d) 1936 e) 1024 f) 3969
g) 5625

Na Figura 77 se observa um equilíbrio e uma articulação entre conceito de raiz quadrada, o algoritmo e o procedimento para obtenção da mesma, havendo uma relação com a geometria. Chama atenção também o processo descrito para obtenção da raiz quadrada de 529.

Quanto à contextualização do conhecimento matemático, as Figuras 78 a 80 mostram como o conteúdo matemático do livro está contextualizado com outras áreas da própria Matemática:

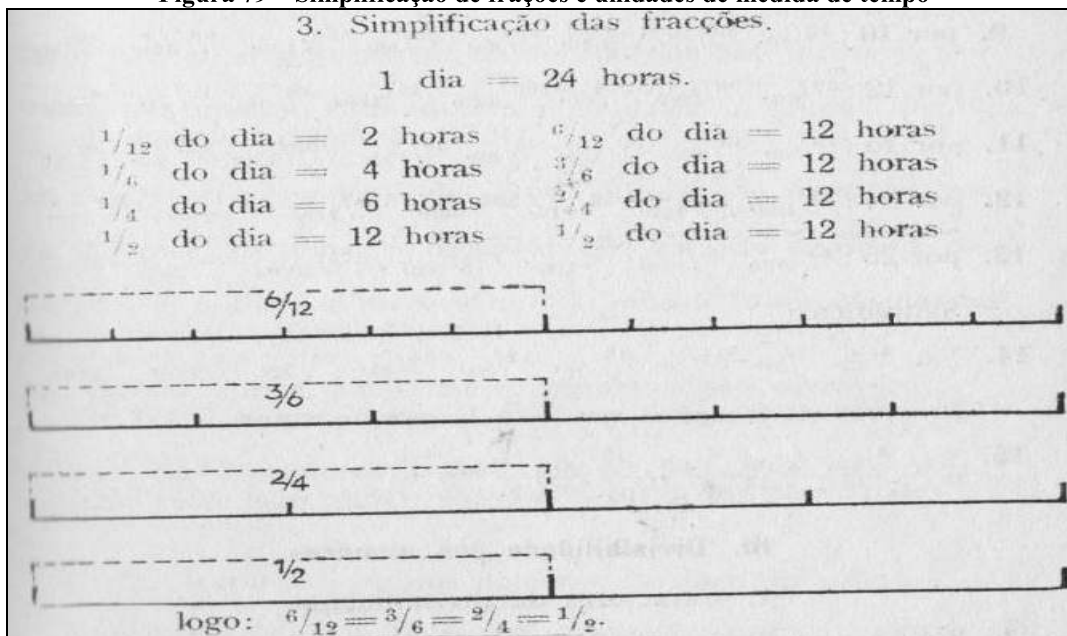
Figura 78 – Frações decimais e unidades de medida



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 1-2.

O excerto do livro mostrado na Figura 78 apresenta o conteúdo de frações decimais contextualizado com unidades de medida de comprimento e unidades de medida de massa. A Figura 79 traz outro exemplo de contextualização observado na Terceira Arithmetica:

Figura 79 – Simplificação de frações e unidades de medida de tempo



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 37.

A proposta do livro apresentada na Figura 79 relaciona a simplificação de frações com as unidades de medida de tempo, dia e horas, possibilitando ao aluno fazer a contextualização do conhecimento matemático. Ainda se observou contextualização entre aritmética e estatística:

Figura 80 – A operação de divisão associada com a média

3. Em cinco viagens um carroceiro levou 125 saccos. Qual é a media que levava em uma viagem?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 70.

No recorte extraído do livro e mostrado na Figura 80, apresenta-se um problema de divisão associado com a ideia de média. Na análise realizada também se observou que o livro contextualiza o conhecimento matemático com outras áreas do conhecimento, conforme mostrado nas Figuras 81 a 84:

Figura 81 – Medidas de comprimento e a Geografia

Medidas de comprimento

A unidade principal é o metro (m)

O metro é a decima millionesima parte de um quarto do meridiano terrestre. Meridiano é um circulo que dá a volta ao redor da terra, passando pelos pólos.

O meridiano terrestre mede 40 000 000 m ou 40 000 km.



Esphera terrestre.

1 Kilometro	=	1000 metros	— —	1 Km	=	1000 m
1 Hectometro	=	100 metros	— —	1 Hm	=	100 m
1 Decametro	=	10 metros	— —	1 Dm	=	10 m
1 decimetro	=	$\frac{1}{10}$ do metro	— —	1 dm	=	0 m 1
1 centimetro	=	$\frac{1}{100}$ do metro	— —	1 cm	=	0 m 01
1 millimetro	=	$\frac{1}{1000}$ do metro	— —	1 mm	=	0 m 001
1 m	=	10 dm		1 dm	=	10 cm
1 m	=	100 cm		1 cm	=	10 mm
1 m	=	1000 mm				

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 10.

A Figura 81 mostra como o livro faz a definição do metro associada ao meridiano terrestre. Assim, associa-se o conteúdo matemático com a Geografia. A figura seguinte traz outro exemplo de contextualização observado no livro:

Figura 82 – Calculando velocidades

15. Em 1 segundo percorre:

a aguia	31 m 50	cavallo a passo . . .	1 m 10
o automovel	25 m 75	" a trote	2 m 15
o pombo	28 m 40	" a galope	6 m 76
o vapor	9 m 84	bicycleta	7 m 93
o aeroplano	42 m 68	o som	337 m 00
o Zeppelin	26 m 60		
Calcular a velocidade por minuto, por hora.			

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 17.

A atividade do livro apresentada na Figura 82 propõe o cálculo da velocidade por minuto e por hora de animais, de meios de transporte e do som. Portanto, relaciona-se o conteúdo matemático com a Física. O excerto seguinte também relaciona a Matemática com outras do conhecimento:

Figura 83 – Matemática contextualizada com outras áreas do conhecimento

- 8.** Na caixa de uma comunidade entraram num anno 8:550\$000, dos quaes são destinados 75% para o sustento do pastor, 10% para a caixa dos estudantes, 10% para o fundo de construcção, 5% para diversas despezas.
- 12.** Na Allemanha tomaram parte na guerra europea 11 000 000 de combatentes. 15% foram mortos, 41% foram feridos 2,9% cahiram prisioneiros. Dos 15 000 000 de combatentes russos foram mortos 17%, foram feridos 38%, prisioneiros 16%. Dos 2 500 000 norteamericanos foram mortos 4,3%, foram feridos 8%, prisioneiros 0,3%. Fazer as diversas contas.
- 13.** A superficie da America é de 42 000 000 Km², a da Europa 10 000 000 Km², a da Asia 44 000 000 Km², a da Africa 30 000 000 Km², a da Oceania 9 000 000 Km². A area de florestas na Europa attinge 30%, na Africa 35%, na Asia 29%, na America 44%, na Oceania 15%. As terras de cultura na Europa alcançam 45%, na Asia e na Africa 20%, na America 22%, na Oceania 12%.
- 7.** A nossa comunidade conta 185 almas. Num domingo assistiram ao culto 115 almas, no domingo seguinte 138. Quantos %?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 85 e 89.

Na Figura 83 se mostram atividades do livro que contextualizam o conhecimento matemático com outras áreas do conhecimento. Os exercícios 8 e 7 contextualizam a Matemática com a Religião, por meio de problemas relacionados à comunidade paroquial. Conforme Weiduschadt (2007, p. 166), “a ligação entre a escola e a igreja era importante, porque logo no início da formação das comunidades o ensino doutrinário e pedagógico era ressaltado e sua suplementação implicava questões econômicas e culturais para a implementação”. Já o exercício 12 relaciona a Matemática com a história das guerras e o exercício 13 contextualiza o conhecimento matemático com conhecimentos geográficos. Na Figura 84 se observa a contextualização com datas históricas:

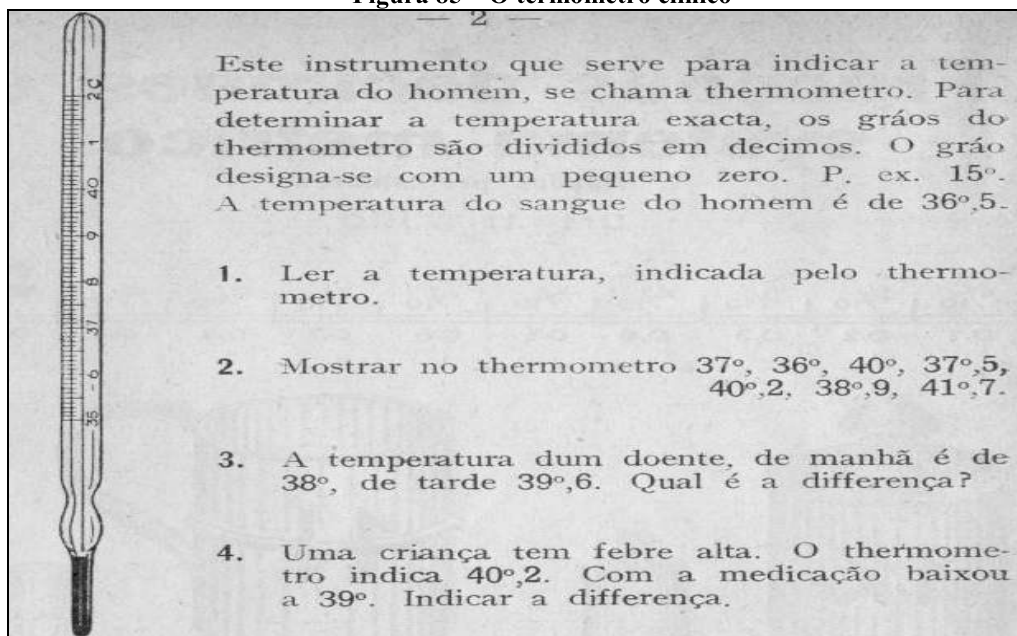
Figura 84 – Conhecimentos matemáticos e datas históricas

- 5.** Quanto tempo decorreu desde o nascimento de Jesus Christo, em:
- | | | | |
|-----------------|----------|---------------|---------|
| 2 de Abril | de 1568, | 8 de Dezembro | de 1800 |
| 7 de Outubro | de 1824, | 22 de Abril | de 1500 |
| 15 de Fevereiro | de 1923, | 31 de Junho | de 1934 |
| 24 de Maio | de 1932, | 1 de Janeiro | de 1900 |
- No dia 7 de Setembro de 1822 foi proclamada a independencia do Brasil. No dia 15 de Novembro de 1889 foi proclamada a Republica. Quanto tempo (annos, mezes e dias) foi o Brasil um imperio?
- 7.** D. Pedro nasceu em 12 de Outubro de 1798 e falleceu em 24 de Setembro de 1834. Que idade alcançou?
- 9.** D. Pedro II tinha, quando subiu ao throno, no dia 23 de Julho de 1840, 14 annos, 7 mezes e 21 dias e foi desthronado no dia 15 de Novembro de 1889, fallecendo com a idade de 66 annos e 3 dias.
- a) Em que dia nasceu?
b) Quanto tempo governou?
c) Em que dia falleceu?
d) Quanto tempo ainda viveu depois de desthronado?
- 10.** A guerra dos Farrapos, que rebentou aos 20 de Setembro de 1835, durou 9 annos, 5 mezes e 8 dias, celebrando-se a paz em seguida. Em que dia foi?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 106-107.

Na figura acima se mostra como o livro contextualiza o conhecimento matemático com datas relacionadas ao nascimento de Jesus Cristo e à História do Brasil do Rio Grande do Sul. Também se observou que o livro traz o conteúdo matemático contextualizado com práticas sociais e o cotidiano. As Figuras 85 a 89 ilustram esta categoria de análise:

Figura 85 – O termômetro clínico



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 2.

Na Figura 85 o livro faz a representação de um termômetro clínico e propõe atividades matemáticas associadas a medidas de temperatura do corpo humano. O excerto do livro mostrado na Figura 86 envolve uma prática social comum nas colônias:

Figura 86 – Operações de venda e de compra

16. Um freguez vende:

6 kg 700 de manteiga	a	4\$500
18 kg 000 de banha	a	1\$850
7 kg 800 de linguiça	a	2\$100
3 ¹ / ₂ duzias de ovos	a	0\$800
5 kg 700 de toucinho	a	1\$900
3 saccos de feijão	a	17\$500
14 gallinhas	a	1\$900
3 kg 400 de queijo	a	2\$300

compra:

5 m 50 de brim	a	3\$800
8 m 50 de morim	a	2\$300
3 m 50 de tricolina	a	4\$600
4 kg de assucar	a	1\$300
2 rollos de arame	a	24\$500
2 pacotes de pregos	a	4\$500

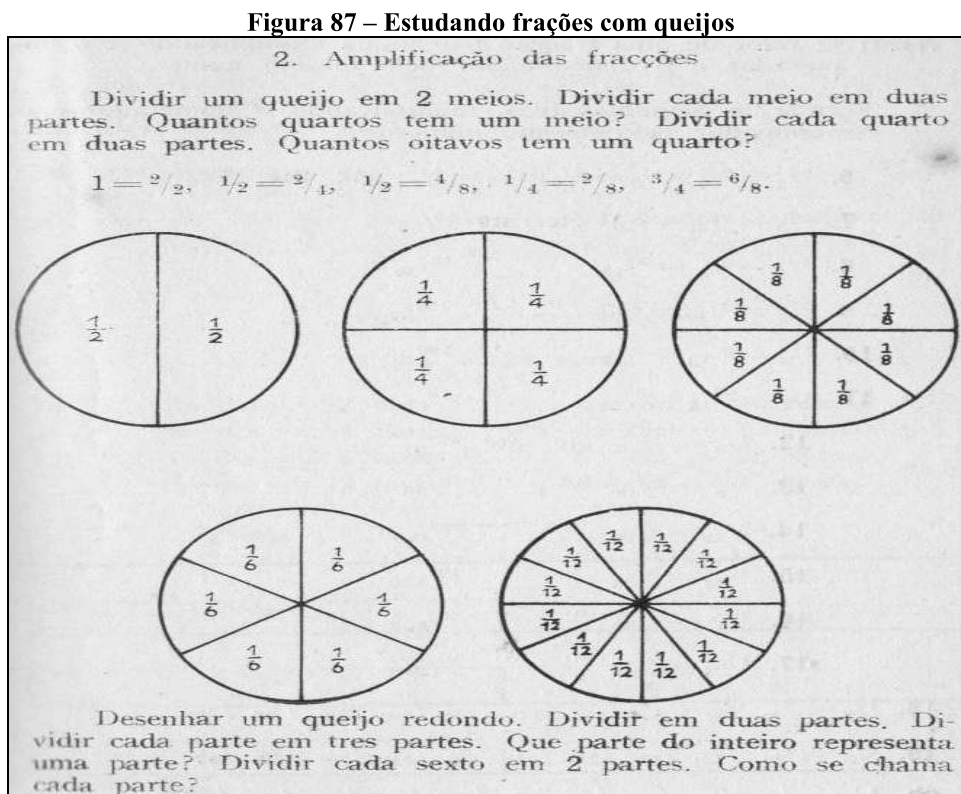
Quanto dinheiro lhe sobra?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 18.

No problema mostrado na Figura 86, o livro apresenta oito produtos coloniais que, provavelmente, eram comercializados por um colono numa venda e que em troca, adquiria produtos que não tinha em sua propriedade, podendo ainda receber o dinheiro que sobrava na

venda. De acordo com Roche (1969), da venda, para onde trazia alguns produtos, o colono levava sua contrapartida em artigos fabricados ou em gêneros alimentícios que não possuía na colônia.

O estudo de frações é feito com a representação de queijos, conforme se observa na Figura 87:



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 35.

Para explorar a ideia parte-todo no estudo das frações, o livro usa a representação de queijos com forma circular, conforme mostrado na Figura 87. O uso do queijo para esse estudo pode estar relacionado com o fato de que os imigrantes alemães faziam queijos com forma circular em suas colônias, sendo um alimento conhecido dos alunos e sua representação familiar. A Figura 88 traz problemas sobre lucros e perdas:

- Figura 88 – Problemas sobre lucros e perdas**
13. Um vendedor de milho compra 150 saccos de milho por 1:275\$000. Vende a mercadoria com um lucro de $33\frac{1}{3}\%$. Por quanto vende o sacco?
 14. Um vendedor de banha comprou 580 kg de banha a 2\$800 o kg. O preço abaixou de 25%. Calcular o prejuizo.
 15. Um negociante compra 65 rolos de arame farpado por 1:267\$000. As despesas são de 3% do preço de compra. Qual o preço de custo? Qual o preço de venda de cada rolo para ter um lucro de 15%?
 16. Um tropeiro compra um cavallo por 340\$000. Na venda lucra 25%.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 94.

Os quatro problemas do livro mostrados acima, contextualizam o conhecimento matemático com operações de compra e venda, determinando-se os lucros ou as perdas nas negociações. De acordo com Rambo (1994), o futuro colono precisava saber controlar com certa exatidão suas receitas e despesas, pois precisaria fazer previsões mais ou menos confiáveis, administrar corretamente o orçamento familiar e gerenciar a produção da sua propriedade rural. Assim, justificando-se tais atividades na escola, inclusive o preenchimento correto de documentos, conforme proposto pelo livro:

Figura 89 – Preenchendo documentos de dívidas, notas promissórias e duplicatas

Documentos de dívidas, Notas Promissórias e Duplicatas

Rs.

Eu, abaixo-assinado, declaro que recebi
do Snr.
a quantia de Rs.

em moeda corrente, obrigando-me a pagar o juro de por cento ao
pelo tempo que me fôr concedido, e assim também a restituir e pagar ao mesmo Senhor ou
à sua ordem, no seu domicilio, a dita quantia, dias depois de me ser
exigida, e pelo pronto pagamento responderei com todos os bens que possuo e possuirei.
E para constar, onde fôr de direito e produzir em todo tempo os seus efeitos legais, obrigando-me
mais a pagar todas as despesas judiciais e extra-judiciais que o mesmo Senhor fizer
para a efetuação desta cobrança, assino a presente clareza, em presença das testemunhas,
também abaixo-assinadas.

.....
Testemunhas
.....

Vencimento em de de 19

No. Rs.

A desta data pagar por esta minha
NOTA PROMISSORIA, ao Snr,
ou a sua ordem a quantia de

em moeda corrente, e por qualquer demora que occorrer pagar mais o juro
de% ao anno. 193

Avalista:
.....

Rs.

DUBLICATA No.

Porto Alegre, de de 19

O Snr. estabelecido
em Estado
Deve á estabelecida nesta cidade, Rua
Importancia de sua compra de mercadorias constantes da nossa Fatura n. desta
data, registrada no Copiador n. a fls.

Reconhec a exatidão desta Duplicata na importancia acima, que
pagare á ou á sua ordem, na praça de
no dia de de 19

Devidamente solada com réis

Emitir diversos documentos segundo os modelos dados, mudando nomes, importancias e datas.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 109-110.

A Figura 89 mostra uma atividade do livro com documentos de dívidas, notas promissórias e duplicatas, contextualizando o conhecimento matemático com a prática comercial. Esta atividade permite conhecer o processo de preenchimento destes documentos e a sua utilidade. No livro também se observou atividades com faturas de compra e venda, realizadas em estabelecimentos comerciais, mais conhecidos por “vendas” no recorte temporal desta pesquisa. Dessa forma, o aluno começava a ser preparado para no futuro poder gerenciar suas finanças e não ser logrado.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, os excertos apresentados nas Figuras 90 a 93 mostram como o livro incentiva a retomada de conteúdos já estudados:

Figura 90 – Multiplicação de números decimais

9.	$34,56$ $\times 5,74$	$56,92$ $\times 8,04$	$123,51$ $\times 12,34$	$234,12$ $\times 13,20$	$98,134$ $\times 3,13$
10.	$23,45 \times 13,67$ $35,59 \times 13,29$ $56,08 \times 1,35$ $20,03 \times 20,07$	11.	$124,12 \times 23,46$ $250,091 \times 123,08$ $40,002 \times 10,12$ $109,25 \times 99,21$	12.	$2034,123 \times 123,024$ $98,002 \times 234,126$ $3924,134 \times 231,39$ $2490,20 \times 7,6$
<p>Regra geral: Multiplica-se como se fôsem inteiros e no producto separam-se tantas casas decimales quantas tem ambos os factores.</p>					

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 15.

O estudo da multiplicação de números decimais na Terceira Arithmetica se sustenta na operação de multiplicação entre números naturais, sendo fundamental que o aluno tenha conhecimento desta operação para aprofundar esse estudo sobre os números decimais. O livro faz proposta semelhante para o estudo da divisão de fração decimal por número inteiro, exigindo que o aluno retome conteúdos já estudados sobre a divisão com números naturais. A Figura 90 ilustra como o livro propõe o estudo dos critérios de divisibilidade:

Figura 91 – Múltiplos de 2

1.	Escrever os numeros de 2 até 20, que são divisiveis por 2.
2.	Escrever os numeros de 60 até 100, que são divisiveis por 2.
<p>Nota: Um numero é divisivel por 2 quando o ultimo algarismo da direita é par ou zero.</p>	

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 38.

A Figura 91 traz a proposta do livro para o estudo do critério de divisibilidade por 2, introduzido por meio de atividades em que o aluno precisa conhecer previamente os múltiplos de 2 para fazer os exercícios. Para os demais critérios de divisibilidade estudados neste livro, também é necessário que o aluno conheça previamente os múltiplos correspondentes. O excerto seguinte se refere a conhecimentos sobre lucro:

Figura 92 – Conhecimentos sobre lucro

Indicar o lucro em porcentos:
11. Compra: 1 sacco de feijão 22\$000. Venda: 1 kg 0\$500.
12. Compra: 1 sacco de batatas 12\$500. Venda: 1 kg 0\$400.
13. Compra: 1 arroba de fumo 70\$000. Venda: 1 kg 6\$500.
14. Compra: 1 Hl de cerveja 180\$000. Venda: 1 copo ($\frac{3}{10}$ de litro) 1\$000.
15. Compra: 1 caixa de cerveja (4 duzias) 65\$000. Venda: 1 garrafa 2\$000.
16. Compra: 1 lata de mel (28 kg) 25\$000. Venda: 1 kg 1\$200.
17. Compra: 1 groza de pennas 8\$500. Venda: 6 pennas por 0\$500.
18. Compra: 30 m de linho 115\$500. Venda: 1 m 4\$500.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 96.

Na proposta do livro mostrada na Figura 92, exige-se o conhecimento prévio sobre lucro, obtido pela diferença entre o preço de venda e o preço de compra, para determinar o lucro em porcentagem. Em relação à economia, segundo Weiduschadt (2007), os alunos precisavam aprender fundamentos básicos de matemática para que fosse permitido negociar seus produtos agrícolas no futuro. O exercício mostrado na Figura 93 também exige conhecimentos matemáticos já estudados:

Figura 93 – Retomando os significados de dobro, triplo e metade

28. Dividir 162\$000 em 4 partes, de modo que a segunda seja o dobro da primeira, a terceira o triplo da segunda e a quarta igual á metade da somma das outras 3 partes.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 128.

O excerto mostrado na Figura 93 mostra um exercício do livro relacionado à divisão proporcional em que se exploram os conhecimentos já estudados sobre dobro, triplo e metade de uma quantia.

O livro também incentiva o uso de conhecimentos extraescolares nas situações ilustradas nas Figuras 94 e 95:

Figura 94 – Preço de banha

14. Um colono deve 137\$500 de impostos. Quantos kg de banha (preço actual) precisará vender para pagar esta importância?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 21.

Para que o aluno possa resolver o problema do livro apresentado na Figura 94, precisa saber o preço “atual” da banha, o qual pode ser conhecido por meio de sua vivência com

operações de compra e de venda de banha realizados nas colônias do Rio Grande do Sul. O recorte seguinte também explora outros conhecimentos extraescolares:

Figura 95 – Produtos secos e molhados

Na factura seguinte serão concedidos descontos de 10% sobre seccos e molhados e 20% sobre tecidos.

Casa Commercial „Mina de Ouro”

para o Sr. Octavio Baldino

5 kg de assucar	kg	1\$200
10 kg de ervilhas	kg	1\$300
3 ¹ / ₂ kg de herva mate	kg	1\$200
6 kg de toucinho	kg	3\$700
4 m de brim	m	2\$800
2 kg de manteiga	kg	5\$000
6 m de algodão alvejado	m	1\$700
3 kg de feijão	kg	0\$700
10 m de chita nacional	m	1\$900
2 kg de café moído	kg	4\$500

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 98.

A atividade do livro proposta na Figura 95 exige que, além dos conhecimentos matemáticos, o aluno saiba diferenciar os produtos secos dos produtos molhados, conhecimento que pode ser adquirido em seu ambiente de convivência familiar.

As competências matemáticas estimuladas na proposta do livro são ilustradas nas Figuras 96 a 101:

Figura 96 – Resolvendo problemas

36. O alfaiate precisa para um terno $3\frac{1}{4}$ m de fazenda, para uma calça $1\frac{1}{4}$ m, para um collete $\frac{2}{5}$ m, para um sobretudo $2\frac{1}{2}$ m, para uma fatiota de menino $2\frac{1}{4}$ m.

- Quanto precisa o alfaiate para um terno com mais uma calça e mais um collete?
- Quanto precisa o alfaiate para um terno, para um sobretudo e para uma fatiota de menino?
- Um alfaiate faz uma calça, duas fatiotas de menino, um terno para homem e ainda um collete. Quantos metros precisa?
- O pai manda fazer para si um terno com duas calças e fatiotas para os seus tres filhos. Quantos metros precisa comprar?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 47.

O problema do livro mostrado na Figura 96 exige que o aluno faça sua leitura e interpretação, elabore estratégias para resolução a partir dos conhecimentos já estudados que possui e com as informações apresentadas, formule uma resposta para cada item apresentado. Como o livro incentiva a resolução de problemas em sua proposta, favorece o desenvolvimento de competências relacionadas com a resolução de problemas. O exercício seguinte também explora outras competências, além da repetição e da memorização:

Figura 97 – Identificando o erro cometido

15. Qual o erro cometido, colocando $\frac{49}{100} = \frac{1}{2}$, $\frac{4}{9} = \frac{4}{10}$,
 $\frac{12}{25} = \frac{12}{24} = \frac{1}{2}$, $\frac{44}{60} = \frac{45}{60} = \frac{3}{4}$, $1\frac{9}{10} = 2$, $\frac{98}{100} = 1$?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre:
 Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 68.

Ao propor um exercício em que o aluno precisa identificar o erro cometido, o livro favorece o desenvolvimento de competências mais elaboradas como visualização, comparação e tomada de decisões. Em seguida, apresentam-se problemas sobre grandezas localizados na Terceira Arithmetica:

Figura 98 – Relações entre grandezas

6. 10 homens, em 60 dias de 12 horas, cavaram um poço de 2 m de diametro e 24 m de fundo. Quantos operarios teriam feito o mesmo trabalho em 48 dias de 10 horas?
7. Um canal, que tem a largura de 8 m e uma profundidade de $2\frac{1}{2}$ m foi terminado em 96 dias por 600 obreiros. Quantos obreiros terminarão um canal de $7\frac{1}{2}$ m de largura e $2\frac{1}{2}$ m de profundidade, em 75 dias?
8. Para fazer 7 ternos, são necessarios 19 m 60 de panno de 0 m 85 de largura. Quantos metros se precisa para 19 ternos iguaes de um panno de 0 m 95 de largura?
9. Numa horta podem-se fazer 44 canteiros de 15 m de comprimento e 0 m 80 de largura. Quantos canteiros podem-se fazer, tendo elles um comprimento de 8 m e uma largura de 0 m 75?
10. Para assoalhar uma sala precisam-se de 24 taboas de 5 m 50 de comprimento e 0 m 12 de largura. Quantas taboas precisam-se de 4 m 50 de comprimento (3 m 75) e de 0 m 15 de largura (0 m 20)?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre:
 Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 78.

Para que o aluno possa resolver os problemas do livro apresentados na Figura 98, envolvendo regra de três composta, precisa comparar as grandezas envolvidas em cada situação, identificando aquelas que são diretamente proporcionais ou inversamente proporcionais, para então fazer os cálculos necessários e determinar a resposta de cada problema. Conforme Rambo (1994), a familiaridade e o manejo do cálculo, ao menos até o nível de juros simples e compostos, da regra de três e outros, representava o mínimo de ferramental, indispensável para a solução dos múltiplos problemas do dia a dia das gerações de colonos. Ainda se localizou exercícios de repetição e de memorização no livro:

Figura 99 – Exercícios de repetição e de memorização

1.	Reduzir a metros:	6, $5\frac{1}{2}$, $8\frac{3}{4}$, 10, 80, 125, 500 Km.	
2.	"	a decímetros:	5, 9, $8\frac{1}{2}$, 15, 60, 95, 200 m.
3.	"	a centímetros:	2, $5\frac{1}{2}$, $9\frac{3}{4}$, 30, 10, 250 m.
4.	"	a millímetros:	1, 10, $3\frac{1}{2}$, 50, 29, 85, 250 m.
5.	"	a centímetros:	3, 9, $6\frac{1}{2}$, 5, 25, 100, 1000 m.
6.	"	a millímetros:	2, 5, 50, 45, 10, 100, 500 dm.
7.	"	a millímetros:	2, $3\frac{1}{2}$, $10\frac{1}{2}$, 30, 50, 75 cm.
8.	"	a Kilometros:	3, 9, 115, 358, 1135, 2500 m.
9.	"	a metros:	2, 5, 8, 25, 50, 150, 500 dm.
10.	"	a metros:	4, 9, 25, 75, 120, 357, 700 cm.
11.	"	a metros:	2, 9, 75, 100, 250, 780 mm.
12.	"	a decímetros:	1, 4, 6, 20, 45, 80, 100 cm.
13.	"	a decímetros:	5, 9, 34, 60, 120, 350, 575 mm.
14.	"	a centímetros:	3, 7, 5, 25, 48, 95, 125 mm.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 25.

Mesmo que o livro incentive competências matemáticas mais elaboradas, também propõe exercícios que exploram a repetição e a memorização de conteúdos, conforme ilustrado na Figura 99. Os excertos do livro mostrados nas Figuras 100 e 101 também incentivam o cálculo mental:

Figura 100 – Porcentagem oralmente

Oralmente.

<p>1.</p> <p>10% de 100 m = 10% de 100 kg = 10% de 100 dz = 10% de 100 ha =</p> <p>3.</p> <p>3% de 2000 habitantes = 5% de 4000 soldados = 7% de 6000 arvores = 9% de 8000 tijolos =</p> <p>5.</p> <p>3% de 800\$ = 5% de 600\$ = 7% de 400\$ = 9% de 200\$ =</p>	<p>2.</p> <p>2% de 300 laranjas = 4% de 500 ameixas = 6% de 700 pessegos = 8% de 900 peras =</p> <p>4.</p> <p>10% de 100\$ = 1% de 100\$ = 7% de 100\$ = 2% de 100\$ =</p> <p>6.</p> <p>2% de 1:000\$ = 4% de 3:000\$ = 8% de 7:000\$ = 6% de 5:000\$ =</p>
---	---

Um chacareiro plantou 1 cento de arvores. Destas cresceram só 50, as outras morreram.

Quantos % cresceram? Quantos % morreram?

Que parte das arvores cresceu? Que parte das arvores morreu?

Quanto valem 50% de um numero ou de uma cousa?

Oralmente.

<p>1.</p> <p>50% de 100\$ = 50% de 80\$ = 50% de 60\$ = 50% de 20\$ =</p> <p>3.</p> <p>50% do povo brasileiro = 50% do meu trabalho = 50% do meu dinheiro = 50% de uma viagem =</p>	<p>2.</p> <p>50% de 1 dz = 50% de 1 m = 50% de 1 kg = 50% de 1 dia =</p>
---	--

Maria tinha 20\$; ella gastou a metade.

Augusto tambem tinha 20\$, mas elle gastou tudo.

Quantos % do seu dinheiro gastou Maria?

Quantos % do seu dinheiro gastou Augusto?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 81.

Na proposta inicial de estudo da porcentagem, o livro traz atividades que incentivam o cálculo mental de diversos percentuais, como 10%, 25%, 50% e 100%. Esta proposta instrumentaliza o aluno para, futuramente, poder fazer cálculos sobre porcentagem com facilidade, ao realizar suas transações comerciais. Segundo Rambo (1994), como o colono resolvia seus problemas com rapidez e correção, utilizando conhecimentos e técnicas de cálculo mental simples e eficientes, estimulava-se a capacidade mental das crianças na escola. Isto também pode ser observado na Figura 101:

Figura 101 – Calculando a taxa de lucro ou de prejuízo oralmente

1. Oralmente			
Compra		lucro	taxa
300 \$000		27 \$000	9%
500 \$000		40 \$000	
700 \$000		56 \$000	
900 \$000		36 \$000	
200 \$000		36 \$000	
400 \$000		60 \$000	
600 \$000		72 \$000	
800 \$000		32 \$000	

Oralmente.			
Compra	venda	lucro	taxa
200 \$000	216 \$000	16 \$000	8%
400 \$000	436 \$000		
600 \$000	654 \$000		
800 \$000	872 \$000		
300 \$000	303 \$000		
500 \$000	600 \$000		
700 \$000	784 \$000		
900 \$000	999 \$000		

Oralmente.			
Compra	venda	prejuízo	taxa
800 \$000	768 \$000	32 \$000	4%
600 \$000	528 \$000	72 \$000	
400 \$000	340 \$000		
200 \$000	164 \$000		
900 \$000	864 \$000		
700 \$000	644 \$000		
500 \$000	460 \$000		
300 \$000	273 \$000		

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 86-88.

O excerto do livro mostrado na Figura 101 traz exercícios, para serem feitos oralmente, relacionados com o cálculo da taxa de lucro ou de prejuízo em operações de compra e de venda.

Ao terminar a análise categorial da unidade de análise, processo de ensino e aprendizagem, ressalta-se que o livro incentiva a retomada de conteúdos matemáticos já estudados, especialmente sobre as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com números naturais. Além do cálculo mental, o livro incentiva competências mais elaboradas, relacionadas principalmente com a resolução de problemas, tais como: compreensão, elaboração de um plano de ação, execução do plano e verificação dos resultados. O livro incentiva o uso de conhecimentos extraescolares em dois momentos, não

incentiva o cálculo por estimativas e também não incentiva à interação aluno-professor e aluno-aluno.

Com relação aos recursos didáticos, observou-se que o livro incentiva bastante a resolução de problemas, conforme se ilustra nas Figuras 102 a 104:

Figura 102 – Problemas sobre regra de três simples

6. Um porco vivo pesa 118 kg 800, morto deu 29 kg 700 de banha. Quantos kg de banha dará um porco nas mesmas condições, tendo vivo um peso de 178 kg 200?
7. 5 kg 200 de café pesaram, depois de torrados, 4 kg 420. Quantos kg pesarão 7 kg 600 depois de torrados?
8. No dia 16 de Julho Jacintho matou um boi de 5 annos cujo couro pesou 80 kg 500 e importou em 96\$600. No dia 20 de Agosto matou uma vacca de 3 annos e 9 mezes. Em quanto importará o couro desta que pesou 60 kg 500, alcançando o mesmo preço por kg?
9. 5 peças de cambraia branca custaram 2:107\$500. Celestino comprou 7 m 50 desta fazenda. Quanto pagou, sabendo-se que cada peça tinha 42 m 15?
10. Com 32 kg 500 de ingredientes (10 de sebo, 6 kg de breu, 2 kg 500 de soda caustica, 14 litros de agua) fabricam-se 30 kg de sabão. Quantos kg de sabão se fabricarão com 48 kg 750 de ingredientes?
11. Ao longo de uma estrada estão plantadas 3 901 arvores, distante uma da outra 3 m 15. Quantas arvores haveria, si a distancia entre ellas fosse de 4 m 15?
12. Carmen recebeu de sua mãe 67\$200 para comprar 8 m 40 de merinó preto. Teve a infelicidade de perder duas notas de 5\$000 no caminho. Quantos metros pode comprar com o resto do dinheiro?
13. Uma vara de 3 m 25 de altura projecta uma sombra de 4 m 25. Que altura terá uma arvore, cuja sombra, ao mesmo tempo, é de 21 m 25?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 75.

Os problemas sobre regra de três simples do livro, mostrados na Figura 102, estão relacionados com situações reais, especialmente aquelas vivenciadas nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul. O livro também traz outros conteúdos com problemas relacionados à realidade dos alunos. Conforme Kreutz (1994), o processo pedagógico deveria partir sempre da realidade dos alunos, concorrendo para uma inserção mais efetiva dos mesmos nesta mesma realidade. O excerto seguinte traz problemas envolvendo juros:

Figura 103 – Problemas envolvendo juros

6. Um capitalista quer collocar num banco um capital a $4\frac{1}{2}\%$ que produza diariamente 11\$000 de juro. Que capital deve collocar?
7. Um colono pagou uma divida, que fez ha $2\frac{1}{2}$ annos. O pagamento importou em 7:509\$375. Qual foi a divida, tendo o credor cobrado $4\frac{1}{2}\%$ por anno?
8. Uma nota promissoria foi paga 20 dias depois do vencimento com a quantia de 1:545\$500. Qual o valor da nota promissoria sendo a taxa de 8% ?
9. Um proprietario alugou uma casa por 280\$000 mensaes. O aluguel corresponde a 15% do capital empregado na casa. Qual o valor do predio?
10. Alberto quer alugar uma chacara. O proprietario pede 260\$ de aluguel mensal. Alberto o considera muito alto. O proprietario responde: «Para que o aluguel correspondesse a 12% do capital empregado eu deveria cobrar mais 40\$ mensalmente». Qual o valor da chacara?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. 117.

O livro apresenta o estudo de juros por meio de problemas. Primeiro propõe o cálculo do juro, depois o cálculo da taxa de juros, seguido do cálculo do capital (Figura 103) e por último, o cálculo do tempo. Cada tipo de cálculo é feito separadamente através da resolução de problemas. De acordo com Rambo (1994), lidando diariamente com dinheiro, inclusive com empréstimos na rede de agências das caixas rurais, exigia-se habilitação no manejo do cálculo de juros simples e compostos para o futuro agricultor. O livro ainda possui problemas relacionados à geometria:

Figura 104 – Problemas sobre geometria

6. As dimensões da nossa escola são:

Comprimento	16 metros,
largura	8 metros,
altura	4 m 50.

Calcular a despeza de caiação por dentro e por fora a razão de 80 réis o metro quadrado.

7. Avaliar a despeza do calçamento de um pateo. Os dados são os seguintes:

Comprimento do pateo	6 m 40,
largura do mesmo	4 m.

Comprimento de cada lage	80 cm,
largura de cada lage	40 cm.

Preço de cada lage 2\$500.
Mão de obra 500 réis cada lage.

8. Augusto herdou um quinhão de terra que tem 1250 m de comprimento e 200 m de largura. O vizinho oferece-lhe em troca um terreno quadrado com a mesma area. Calcular o lado deste quadrado.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 143.

Na Figura 104 são apresentados três problemas do livro envolvendo conhecimentos de geometria, com ênfase em área de superfícies planas, relacionadas com situações concretas. Conforme abordado anteriormente, a revista *Unsere Schule*, em edições de 1934, traz artigos de geometria prática, especificamente relacionados com medidas de áreas de terras coloniais.

As ilustrações 105 e 106 mostram que o livro apresenta curiosidades matemáticas:

Figura 105 – Metrologia

Metrologia			
Relação entre as antigas medidas brasileiras e as medidas do systema metrico			
Medidas de comprimento			
1 legua =	50 quadras		
1 legua =	3000 braças		
1 legua =	6000 varas		
1 legua =	30000 palmos		
1 quadra =	60 braças		
1 quadra =	120 varas		
1 quadra =	600 palmos		
1 braça =	2 varas		
1 braça =	10 palmos		
1 vara =	5 palmos		
1 vara	1 m 1 (1 m e 1 dm)		
1 braça	2 m 2 (2 m e 2 dm)		
1 palmo	0 m 22 (22 cm)		
1 pollegada	0 m 0275 (27 mm e 5 decimos do mm)		
1 yarda	0 m 914 (914 mm)		
1 pé	0 m 33 (33 cm)		
1 legua bras.	6600 m ou 6 Km 600 m		
1 legua geogr.	5555 m 55 ou 5 Km 555 m 55 cm		
Medidas de capacidade			
1 tonel =	2 pipas	1 tonel =	960 l
1 pipa =	180 medidas	1 pipa =	480 l
1 pipa =	720 garrafas	1 medida =	$2\frac{2}{3}$ l
1 medida =	4 garrafas	1 garrafa =	$\frac{2}{3}$ l
Medidas de peso			
1 arroba =	15 kg.		
Medidas de superficie			
As medidas de superficie são quadradas cujos lados tem igual comprimento seja qual fôr a medida linear. As mais usadas são as seguintes:			
1 braça quadrada =	2 m 20 × 2 m 20 = 4 m ² 84		
1 quadra quadrada =	60 bra × 60 bra = 3600 bra ²		
	= 132 m × 132 m = 17424 m ²		
1 quarta de terra de milho =	50 bra × 25 bra = 1250 bra ²		
	= 110 m × 55 m = 6050 m ²		
Medidas de volume			
As medidas de volume são cubos cujas faces são quadrados iguaes.			
1 braça cubica	10 m ³ 648		
1 vara cubica	1 m ³ 331		
1 pé cubico	0 m ³ 028094		
Medidas de tempo			
Seculo	100 annos	Semestre	6 mezes
Decennio	10 annos	Trimestre	3 mezes
Lustro	5 annos	Mez	30 ou 31 dias
		Mez commercial	30 dias
		Semana	7 dias
		Semana util	6 dias
		Dia	24 horas
		Hora	60 minutos
		Minuto	60 segundos
Anno =	12 mezes do calendario		
	52 semanas e 1 dia		
	365 dias		
O anno bissexto tem	366 dias		

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 28-29.

A Figura 105 se refere à metrologia, apresentando relações entre as antigas medidas brasileiras e as medidas do sistema métrico, como: medidas de comprimento, medidas de capacidade, medidas de peso, medidas de superfície, medidas de volume e medidas de tempo. É uma curiosidade que permite o aluno conhecer as medidas utilizadas pelos seus antepassados, como também, observar aquelas que ainda são utilizadas no cotidiano das colônias de descendentes alemães no Rio Grande do Sul, como por exemplo, palmo e arroba. Num artigo da revista *Unsere Schule* (nov./dez. 1934), apresenta-se medidas de superfícies coloniais (Figura 15) também citadas nas medidas de superfície mostradas na Figura 105.

Outra curiosidade matemática identificada no livro se refere ao modo de obter os números primos até 100:

Figura 106 – Modo de se obter os números primos até 100

Escrever os números de 1 até 100 e riscar todos os múltiplos de 2, depois de 3, depois de 4, depois de 5 e assim por diante. Os números não riscados, são números primos.

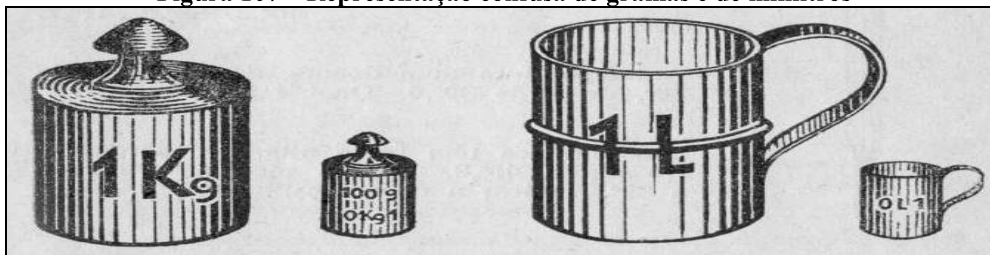
Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 39.

O excerto do livro mostrado na Figura 106 traz uma atividade para se encontrar os números primos até 100. Fazendo a representação desse enunciado e riscando-se os múltiplos de 2, de 3, de 5 e de 7, tem-se: 1, ~~2~~, ~~3~~, ~~4~~, ~~5~~, ~~6~~, ~~7~~, ~~8~~, ~~9~~, ~~10~~, 11, ~~12~~, 13, ~~14~~, ~~15~~, ~~16~~, 17, ~~18~~, 19, ~~20~~, ~~21~~, ~~22~~, 23, ~~24~~, ~~25~~, ~~26~~, ~~27~~, 28, 29, ~~30~~, 31, ~~32~~, ~~33~~, ~~34~~, ~~35~~, ~~36~~, 37, ~~38~~, ~~39~~, ~~40~~, 41, ~~42~~, 43, ~~44~~, ~~45~~, ~~46~~, 47, ~~48~~, ~~49~~, ~~50~~, ~~51~~, ~~52~~, 53, ~~54~~, ~~55~~, ~~56~~, ~~57~~, ~~58~~, 59, ~~60~~, ~~61~~, ~~62~~, ~~63~~, ~~64~~, ~~65~~, ~~66~~, 67, ~~68~~, ~~69~~, ~~70~~, 71, ~~72~~, 73, ~~74~~, ~~75~~, ~~76~~, ~~77~~, ~~78~~, 79, ~~80~~, ~~81~~, ~~82~~, 83, ~~84~~, ~~85~~, ~~86~~, ~~87~~, ~~88~~, 89, ~~90~~, ~~91~~, ~~92~~, ~~93~~, ~~94~~, ~~95~~, ~~96~~, ~~97~~, ~~98~~, ~~99~~, ~~100~~. A partir do enunciado e da representação realizada, os números não riscados: 1, 11, 13, 17, 19, 23, 29, 31, 37, 41, 43, 47, 53, 59, 61, 67, 71, 73, 79, 83, 89 e 97, seriam os números primos até 100. Porém, isto está parcialmente correto, pois o número 1 não é número primo e nesta lista faltam os números primos 2, 3, 5 e 7. Para se obter corretamente os números primos até 100, o enunciado mostrado na Figura 106 poderia ser escrito da seguinte maneira: “Escrever os números de 2 a 100 e riscar todos os múltiplos de 2, de 3, de 5 e de 7, maiores do que eles. Os números não riscados, são números primos”. Embora o livro não faça referência, a proposta apresentada é uma forma de representar o “Crivo de Eratóstenes”. Trata-se de um algoritmo e um método simples e prático para encontrar números primos até certo valor limite, criado pelo matemático grego Eratóstenes (285-194 a.C.), o terceiro bibliotecário-chefe da Biblioteca de Alexandria.

Ao terminar a análise categorial da unidade de análise, recursos didáticos, ressalta-se que o livro não incentiva o uso de materiais concretos. Além disto, não faz utilização de jogos e de desafios matemáticos, nem incentiva leituras complementares.

A partir da análise realizada sobre a linguagem e aspectos gráfico-editoriais da Terceira Arithmetica, observou-se que há conteúdos em que a linguagem utilizada é adequada, com enunciados corretos e claros, embora se tenha encontrado situações com o uso inadequado da linguagem e enunciados incompletos. As Figuras 107 a 110 ilustram esta categoria de análise:

Figura 107 – Representação confusa de gramas e de mililitros



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 1.

A Figura 107 traz uma representação confusa do livro para 100 g e 100 ml, usando-se “0 kg 1” e “0 L 1”, respectivamente, ao invés de 0,1 kg e 0,1 L.

O livro ainda traz problemas com enunciados incompletos, como mostra a Figura 108:

Figura 108 – Problemas com enunciados incompletos

13. A renda de um municipio atingiu, num anno, 235:000\$000. Para fins de educação foram destinados 32:000\$000, para construcções de estradas 68:000\$000.
14. Um porco vivo pesa 135 kg, morto dá 62 kg de banha e 53 kg de carne.
15. O aluguel de uma casa subiu de 170\$000 a 190\$000.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 90.

Nos três problemas do livro mostrados na Figura 108, os enunciados estão incompletos, não ficando claro o que se deve calcular em cada atividade. Como os problemas se encontram dentro da unidade de estudo porcentagem, acredita-se que seja algo relacionado com a mesma. Situações semelhantes são verificadas em outros problemas propostos no livro analisado, relacionados a frações decimais, porcentagem comercial e juros.

A Figura 109 se refere à fórmula para cálculo do juro:

Figura 109 – Fórmula para cálculo do juro

Zéca tem um capitalsinho de 300\$ que deposita na Caixa Económica. A Caixa paga 5% de juro ao ano. Em quanto importa o juro que Zéca recebe depois de 2 anos?

1. Solução racional

100\$ em 1 anno rendem 5\$ de juro
 1\$ em 1 anno rende 5:100
 300\$ em 1 anno rendem $5:100 \times 300$
 300\$ em 2 annos rendem $5:100 \times 300 \times 2$

2. Solução commercial

$$j = \frac{c \times i \times t}{100}$$

$$\frac{300 \times 5 \times 2}{100} = 30\$000$$

O juro que Zéca recebe depois de 2 annos é de 30\$000.


Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 102-103.

A Figura 109 traz um problema sobre juro simples localizado no livro, apresentando-se a solução racional e a solução comercial. A solução comercial é feita por meio da fórmula de cálculo do juro simples, sem antes se fazer qualquer referência à mesma no estudo do conteúdo.

A Figura 110 traz um excerto sobre o estudo do círculo:

Figura 110 – O círculo

O círculo



Acha-se a circumferencia de um círculo, multiplicando o diametro por 3,1416.

Exemplo:
 O diametro de um círculo sendo 5 m, a sua circumferencia será
 $3,1416 \times 5 = 15 \text{ m } 7080$

Nota: O numero 3,1416 chama-se Pi.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 138.

No estudo do círculo proposto no livro e mostrado na Figura 110, observa-se que o número 3,1416..., chamado de Pi, não é representado corretamente pela letra grega π . Também se observou que o livro não faz referência à origem do número 3,1416... .

Na análise feita da Terceira Arithmetica se verificou que há conteúdos apresentados com erros de informações ou com erros conceituais, conforme mostrado nas Figuras 111 a 113:

Figura 111 – Medidas de “peso”

Medidas de peso			
Unidade principal é a gramma			
1 Kilogramma	= 1000 grammas	— —	1 Kg = 1000 g
1 Hectogramma	= 100 grammas	— —	1 Hg = 100 g
1 Decagramma	= 10 grammas	— —	1 Dg = 10 g
1 decigramma	= $\frac{1}{10}$	do gramma	— 1 dg = 0 g 1
1 centigramma	= $\frac{1}{100}$	do gramma	— 1 cg = 0 g 01
1 milligramma	= $\frac{1}{1000}$	do gramma	— 1 mg = 0 g 001
1000 kg	= 1 tonelada	— —	1000 kg = 1 t

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 10.

Na Figura 111 se apresenta um erro conceitual encontrado no livro. Para as unidades de medida de massa se usa unidades de medida de “peso”. Verifica-se um erro conceitual da Física, pois a quantidade de matéria de um corpo é a massa, enquanto que o peso é a força gravitacional sobre os corpos. Este erro conceitual é observado em outros excertos do livro analisado, como por exemplo, relações entre as medidas de “peso”, ao invés de relações entre as medidas de massa. O excerto da revista *Unsere Schule* (nov./dez. 1934) mostrado na Figura 20, também usa o termo popular “peso” para as medidas de massa. O excerto seguinte também traz um erro conceitual:

Figura 112 – Erro na definição de números primos

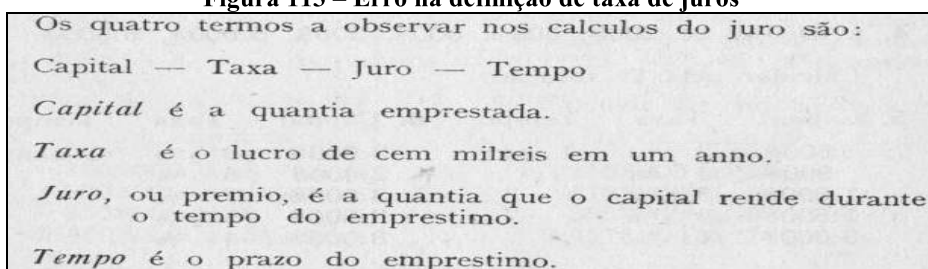
Os numeros 3, 5, 11, 7 são chamados primos, porque são apenas divisíveis por si mesmo ou pela unidade.

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 39.

Na Figura 112 se observa um erro na definição de números primos encontrado no livro. Afirma-se que “os números 3, 5, 11, 7 e outros são chamados primos porque são apenas divisíveis por si mesmo ou pela unidade”. O correto seria que os números 3, 5, 11, 7 e outros são chamados primos porque são apenas divisíveis por si mesmo e pela unidade.

O recorte seguinte traz um erro na definição de taxa de juros:

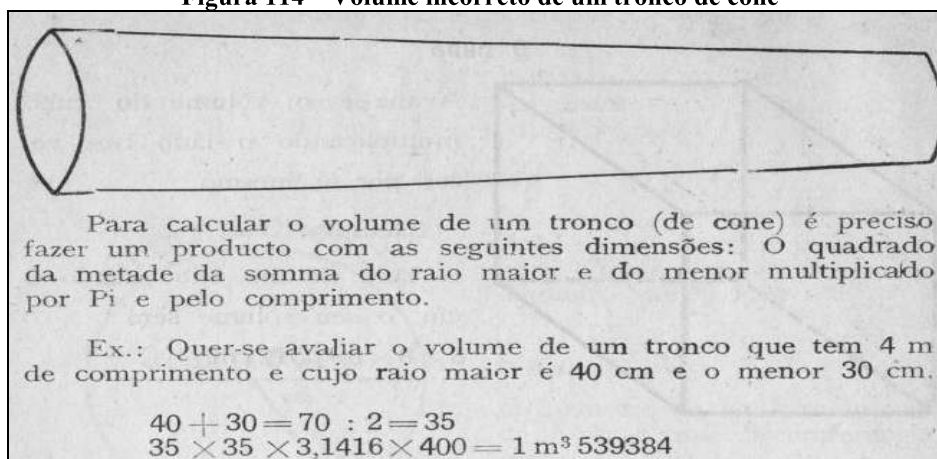
Figura 113 – Erro na definição de taxa de juros



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 101.

Na Figura 113, o livro apresenta os quatro termos importantes nos cálculos do juro: capital, taxa, juro e tempo. A taxa é definida incorretamente como o lucro de cem cruzeiros em um ano. O correto seria que taxa de juros é a porcentagem aplicada sobre a quantia emprestada por determinado tempo. No excerto mostrado na Figura 114 se observa um erro de cálculo:

Figura 114 – Volume incorreto de um tronco de cone



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 140.

O exemplo do livro mostrado na Figura 114 traz um procedimento de cálculo para o volume de tronco de cone que resulta num valor aproximado do volume real do tronco com as dimensões citadas. Enquanto que o livro apresenta como resposta $1,539384 \text{ m}^3$, o correto seria $1,549852 \text{ m}^3$. Observa-se que a proposta do livro é determinar o volume do tronco de cone de uma forma mais prática, sem uso de fórmulas, possibilitando que o aluno aplique este conhecimento em situações concretas na colônia, especialmente no cálculo de volume de madeira. Procedimento semelhante é apresentado nos artigos da revista *Unsere Schule*, discutidos na seção 5.1, em que o cálculo de áreas de superfície na colônia é feito de modo prático e sem fórmulas. Acrescenta-se que o trabalho com madeira só podia ser confiável com o domínio dos rudimentos do cálculo volumétrico nas suas mais diversas formas (RAMBO, 1994).

O livro traz articulações entre a língua materna, a linguagem simbólica, desenhos e tabelas, conforme mostrado nas Figuras 115 a 117:

Figura 115 – Medidas de volume

Medidas de volume

A unidade principal é o metro cubico (ou m^3)
 O metro cubico é um cubo cujas faces são metros quadrados, ou um cubo que tem um metro de aresta.

Kilometro cubico = $Km^3 = 1000m \times 1000m \times 1000m = 1\ 000\ 000\ 000\ m^3$
 Hectometro cubico = $Hm^3 = 100m \times 100m \times 100m = 1\ 000\ 000\ m^3$
 Decametro cubico = $Dm^3 = 10m \times 10m \times 10m = 1\ 000\ m^3$
 millimetro cubico = $mm^3 = 0m001 \times 0m001 \times 0m001 = 0\ m\ 000\ 000\ 001\ m^3$
 centimetro cubico = $cm^3 = 0m01 \times 0m01 \times 0m01 = 0m000\ 001\ m^3$
 decimetro cubico = $dm^3 = 0m1 \times 0m1 \times 0m1 = 0m001\ m^3$

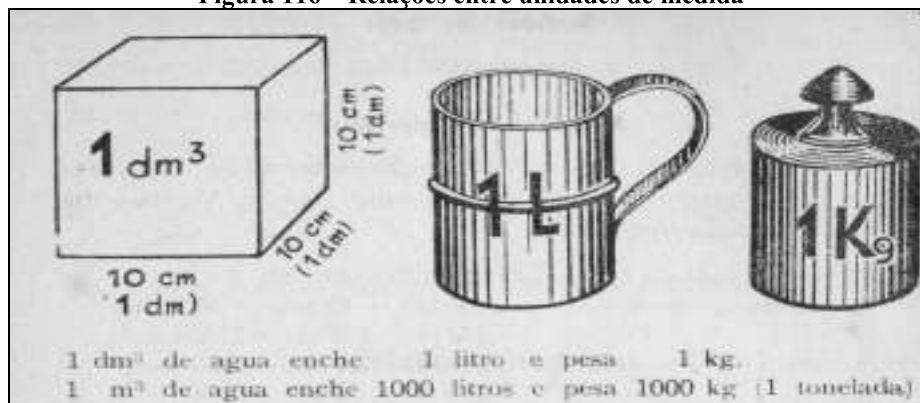
Exercicios

1. Calcular o volume de um tijolo que tem as seguintes dimensões: $30\ cm \times 20\ cm \times 8\ cm$.
2. Qual será o volume de uma pedra que tenha 90 cm de comprimento, 60 cm de largura e 15 cm de espessura?
3. Calcular o volume de 50 dormentes cujas dimensões são:
 Comprimento: 2 m 1,0
 largura: 30 cm,
 espessura: 20 cm.
4. Quantos metros cubicos cabem num caixão de 2 m 30 de comprimento, 1 m 80 de largura e 90 cm de altura?
5. Um molleiro quer abrir um canal de 250 m de comprimento, 1 m 25 de largura e 2 m 50 de profundidade. Quantos metros cubicos precisa cavar?

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 22.

Na Figura 115 se mostra como o livro propõe o estudo das medidas de volume, com apresentação das principais unidades de medida de volume e exercícios de aplicação. Verifica-se, então, uma articulação entre a língua materna e a linguagem simbólica no desenvolvimento deste conteúdo. O recorte seguinte mostra relações entre unidades de medida:

Figura 116 – Relações entre unidades de medida



Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 30.

A Figura 116 mostra como o livro articula a língua materna, a linguagem simbólica e desenhos ao apresentar as relações entre a unidade de medida de volume (dm^3), de capacidade (litro) e de massa (kg). Na Figura 117 se apresentam notas de compras encontradas no livro:

Figura 117 – Notas de compras

Armazem "Carioca"		
Curityba, ... de ... de		
O Sr.	Deve	
Mercadorias	Unidade	
12 latas de fructas em conserva	3\$500	42\$000
$10\frac{1}{2}$ kg ervilhas	1\$300	\$
$5\frac{1}{4}$ kg feijão preto	\$600	\$
$7\frac{3}{4}$ kg tocinho	3\$800	\$
$2\frac{1}{5}$ kg herva mate	1\$200	\$
$8\frac{4}{5}$ kg café torrado	4\$200	\$
$3\frac{1}{4}$ kg assucar refinado	1\$300	\$
$4\frac{1}{8}$ kg manteiga	5\$000	\$
$6\frac{1}{2}$ kg queijo prata	3\$800	\$
Total :		
União de Ferros		
Santa Maria, ... de ... de		
Illmº Snr.	Deve	
6 cabides duzia a	54\$000	27\$000
3 castiças decorados, dz	36\$000	\$
2 campainhas de metal, dz	144\$000	\$
8 escovas para dentes, dz	18\$000	\$
4 kg gelatina, arroba	30\$000	\$
5 cadeiras leves, dz	96\$000	\$
4 fechaduras, dz	72\$000	\$
8 torneiras, dz	66\$000	\$
Total :		
Companhia Constructora Paulista Ltd.		
Sorocabana, ... de ... de		
Nota para o Sr.		
$6\frac{1}{2}$ Sc. cimento	15\$500	\$
3 700 tijolos, o milheiro a	140\$000	\$
5 dz. $\frac{3}{4}$ taboas, dz	26\$500	\$
250 ladrilhos, milheiro a	20\$000	\$
3 portas a	75\$000	\$
4 portas singelas a	32\$000	\$
6 janellas a	42\$000	\$
$30\frac{1}{2}$ kg ferragens a	1\$700	\$
15 dias de trabalho, mestre p. dia	20\$000	\$
1 official p. dia	12\$000	\$
2 serventes, a p. dia	8\$000	\$
Total :		

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 79.

O excerto do livro mostrado na Figura 117 apresenta três notas de compras de mercadorias e de serviços com os preços unitários, propondo aos alunos calcularem os valores totais de cada item e o total de cada nota. Observa-se uma articulação entre a língua materna, a linguagem simbólica e a representação tabular.

As Figuras 118 e 119 mostram como as ilustrações do livro contribuem para a compreensão do conteúdo matemático:

Figura 118 – Tabuada de numeração

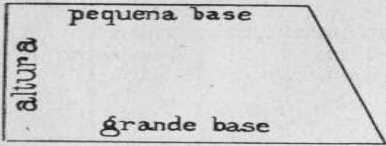
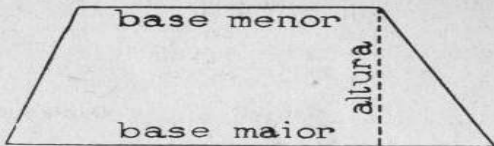
Tabuada de numeração																				
Inteiros.					Decimais															
Trilhões			Bilhões			Milhões			Unidades simples											
15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	2	3	4	5	6	7
centenas dezenas unidades			centenas dezenas unidades			centenas dezenas unidades			centenas dezenas unidades			centenas dezenas unidades			decimos centesimos millesimos			decimos millesimos centesimos millesimos millesimos		

Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 7.

O livro traz a tabuada de numeração representada por meio de um quadro. Esta forma de representação favorece a compreensão das classes dos inteiros e suas ordens, bem como, as ordens dos decimais. A Figura 119 traz uma ilustração relacionada com o estudo da geometria:

Figura 119 – Área de um trapézio e de um triângulo

O trapézio

A área de um trapézio obtém-se multiplicando a metade da somma das bases pela altura.

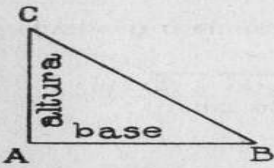
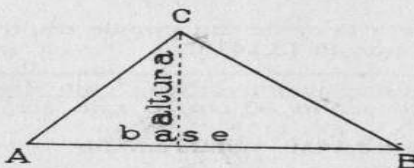
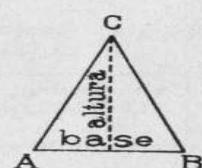
Ex.:

base maior 7 m
base menor 5 m
altura 4 m
 $7 + 5 = 12 : 2 = 6 \times 4 = 24 \text{ m}^2$

Calculos com os respectivos desenhos.

base maior	base menor	altura
a) 20 m	18 m	12 m
b) 30 m	24 m	16 m
c) 25 m	19 m	75 cm
d) 75 palmos	47 palmos	32 palmos

O triângulo

A superfície do triângulo é igual á metade do producto da base pela altura.

Ex.: Base 12 m
altura 8 m
 $12 \times 8 = 96 : 2 = 48 \text{ m}^2$

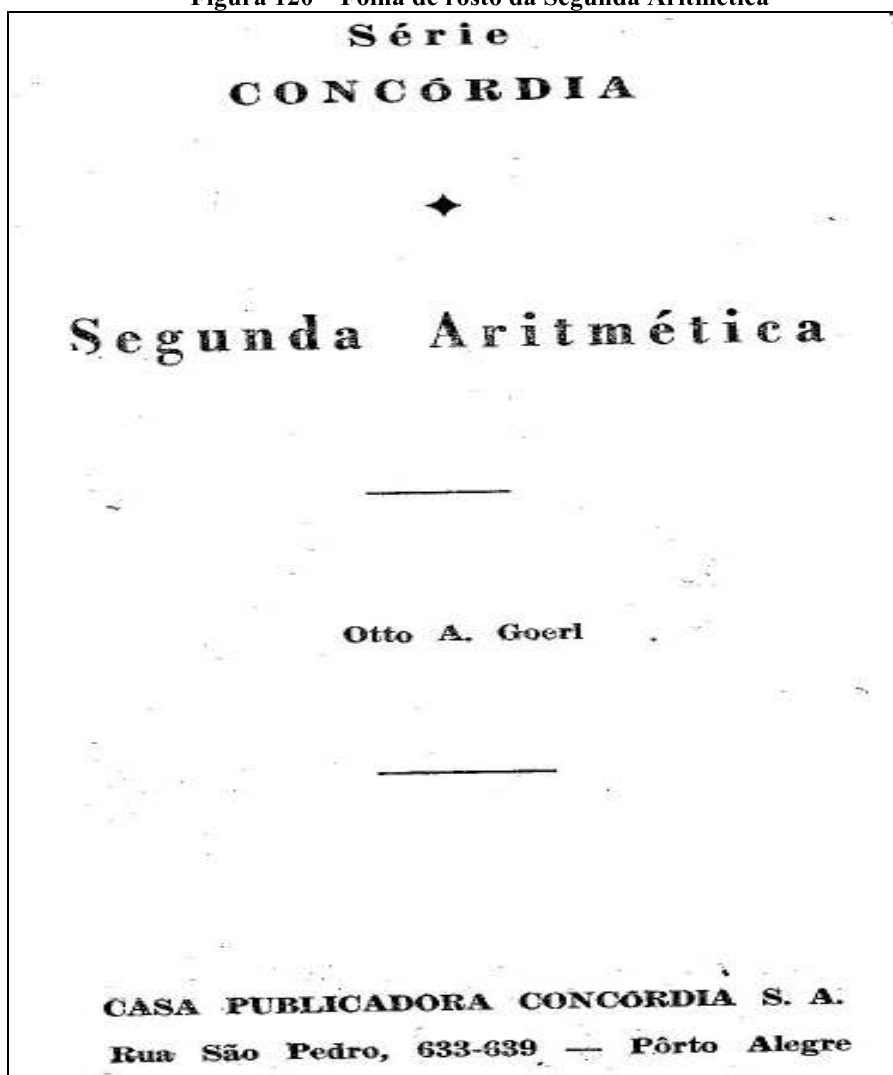
Fonte: SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Arithmetica. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 137.

O estudo da área do trapézio e da área do triângulo é ilustrado no livro pela representação geométrica das figuras planas, contribuindo para a compreensão do conteúdo matemático. Esta proposta de estudo é semelhante no livro para as demais áreas de figuras planas, assim como para o estudo do volume de corpos (cubo, prisma e tronco de cone).

Finalizando-se a análise da Terceira Arithmetica da Série Ordem e Progresso, parte-se para a investigação da Série Concórdia. Como não se localizou a Primeira Aritmética, faz-se a análise da Segunda Aritmética da Série Concórdia.

5.2.3 Análise da Segunda Aritmética – Série Concórdia

Figura 120 – Folha de rosto da Segunda Aritmética



Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.].

A Segunda Aritmética da Série Concórdia é de autoria de Otto A. Goerl e não tem ano de edição. Como na página 3 é feita a representação de moedas (em cruzeiros) datadas de 1944 a 1947 (Figura 125 na sequência da análise), acredita-se que o livro tenha sido editado após esta última data. A obra possui 77 páginas, mas não apresenta sumário. Está dividida em três secções: I – Números de 1 a 100 (recapitulação – p. 3 a p. 40); II – Números de 1 a 1000 (p. 41 a p. 65); III – Números até 10000 (p. 66 a p. 77). Então, inicia-se sua análise pelos conteúdos abordados.

O livro apresenta inicialmente o estudo dos números de 1 a 100 (recapitulação), com as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão. Em seguida, os números de 1 a 1000, relacionando unidades, dezenas e centenas, bem como as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão. Na secção “números até 10000”, exploram-se as classes de milhares, centenas, dezenas e unidades, números pares e números ímpares, operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão. A Figura 121 ilustra como é feito o estudo dos números até 10000 no livro, com um exercício de decomposição dos números no quadro valor lugar, embora não use esta denominação e faça apenas menção à representação de milhares, centenas, dezenas e unidades:

Figura 121 – Quadro valor lugar

Milhares, Centenas, Dezenas e Unidades			
M	C	D	U
.	.	2	3
1	8	9	6

1. Desenhem as colunas e coloquem nelas os números que seguem:
 23 — 1896 — 7 444 — 5679 —
 8 — 351 — 9002 — 60 — 7285 —
 638 — 16

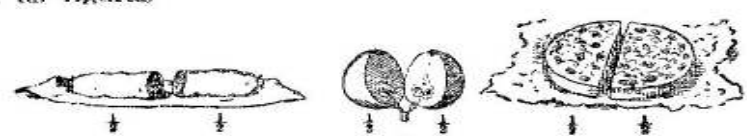
Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 67.

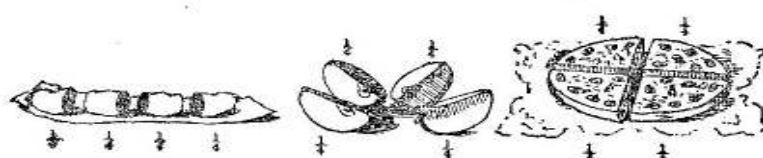
O autor propõe o estudo das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$, que são exploradas no decorrer do livro em alguns problemas. A Figura 122 apresenta a proposta inicial do livro para o estudo das frações $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$ por meio da relação parte-todo:


Figura 122 – Estudo das frações $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{3}$

Sabem o que é $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{3}$?

Olhem as figuras

a) 

b) 

c) 

Que estão vendo?

a) A lingüiça está cortada pelo meio e forma 2 partes. Cada parte chama-se metade ou $\frac{1}{2}$. O mesmo dá-se com a maçã e o bólo.

b) Olhem as figuras do centro. Tudo está cortado em 4 partes iguais. Cada parte chama-se $\frac{1}{4}$.

c) Olhem as figuras embaixo. Vemos 3 partes iguais. Desta vez cada parte chama-se $\frac{1}{3}$.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 20.

Dentro da secção “números de 1 a 100” se faz algumas operações de adição e de subtração com números decimais envolvendo cruzeiros e centavos, metros e centímetros. Na secção “números de 1 a 1000” se faz operações de adição e de subtração com números decimais relacionados com unidades de medida de comprimento e o sistema monetário. Na Figura 123 se apresenta um exercício do livro com somas de cruzeiros e centavos:

Figura 123 – Somando cruzeiros e centavos

Vamos somar Cruzeiros e Centavos						
1.						
+	Cr\$ 2,50	8,60	17,20	24,10	33,70	46,00
	Cr\$ 2,40	4,20	15,50	18,60	25,00	38,80
2.						
	Cr\$ 14,60	33,80	52,30	46,70	64,50	25,40
+	Cr\$ 12,60	24,50	31,90	12,70	23,60	42,70
3.						
	Cr\$ 32,50	23,40	60,10	15,20	28,10	76,80
+	Cr\$ 41,30	50,00	18,20	24,30	9,00	5,60
	Cr\$ 23,10	14,20	0,50	46,40	57,90	4,70
4.						
	Cr\$ 54,90	61,70	45,80	80,00	35,30	12,60
+	Cr\$ 12,80	28,50	37,30	14,60	24,80	47,50
	Cr\$ 30,40	3,60	11,00	0,90	16,70	33,90

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 31.

Na secção “números de 1 a 100” se faz um breve estudo das unidades de comprimento, metro e centímetro, e da unidade de medida de tempo, horas. Já na secção “números de 1 a 1000” se explora, em uma página, as unidades de medida de tempo (anos, meses, semanas, dias, horas, minutos e segundos). Ainda nesta secção, estudam-se as dúzias e as arrobas. Na secção “números até 10000”, apresentam-se algumas relações entre quilograma e grama, quilômetro e metro. Na Figura 124, mostra-se uma proposta do livro para o estudo da unidade de medida tempo relacionada com a multiplicação:

Figura 124 – Unidades de medida de tempo e a multiplicação

O tempo na multiplicação	
O ano tem 12 meses	A semana tem 7 dias
" " " 52 semanas	O dia tem 24 horas
" " " 365 dias	A hora tem 60 minutos
O mês tem 30 dias	O minuto tem 60 segundos
1. Quantos meses são	2. Quantas semanas são
3 anos + 5 meses	2 anos + 30 semanas
4 " + 2 "	5 " — 15 "
6 " — 7 "	6 " + 24 "
8 " + 9 "	7 " — 8 "
10 " — 8 "	10 " + 43 "
3. Quantos dias são	4. Quantos dias são
3 meses — 12 dias	8 semanas + 5 dias
4 " — 25 "	10 " — 2 "
7 " + 13 "	15 " — 4 "
8 " + 22 "	24 " + 3 "
9 " — 18 "	38 " — 6 "
5. Quantas horas são	6. Quantos minutos são
4 horas + 40 minutos	2 dias — 10 horas
5 " + 28 "	4 " — 13 "
8 " — 37 "	6 " + 21 "
6 " — 46 "	7 " — 9 "
10 " + 55 "	9 " + 12 "
7. Quantos dias são: 1 ano 4 meses 3 semanas 4 dias	
2 anos 8 meses 2 semanas 6 dias	




Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 60.

O livro propõe o estudo do sistema monetário com relações entre cruzeiros e centavos, como se observa na Figura 125. O sistema monetário é explorado no decorrer do livro em diversos problemas que envolvem também as quatro operações.

Figura 125 – Sistema monetário

NOSSO DINHEIRO


Ivo faz anos.
Ele recebeu um cofre para guardar moedas.
Vejam as moedas de Centavos do nosso dinheiro:


Os tios e os primos puseram uma porção de moedas no cofre de Ivo. Façam a conta quantos Centavos cada um deu.

1. O primo Carlos deu 3 moedas de 10 Centavos.
2. O tio Roberto deu 2 moedas de 20 Centavos.
3. O primo Mário deu 1 moeda de 50 e 1 de 20 Centavos.
4. A tia Erna deu 2 moedas de 20 e 1 de 10 Centavos.
5. O tio Gustavo deu 3 de 20 e 2 de 10 Centavos.
6. A prima Elsa deu 1 de 50 e 4 de 10 Centavos.
7. O tio Alberto deu 3 de 10 e 2 de 20 Centavos.
8. A tia Ana deu 4 de 20 e 1 de 10 Centavos.

100 Centavos
são 1 Cruzeiro



Há ainda
2 Cruzeiros



9. Quantas moedas de 10 Centavos formam 1 Cruzeiro?
10. Quantas de 20 Centavos?
11. Quantas de 50 Centavos?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 3.

A Figura 126 mostra uma atividade do livro que dispõe a informação organizada em um quadro, sendo a única representação relacionada ao tratamento da informação contida nesta Segunda Aritmética:

Figura 126 – Quadro de horários

NOSSO HORÁRIO

Temos 6 dias de aulas.
São os dias úteis da semana.

1. Já copiaram o horário?
2. Em que dia há geografia?
3. Em que dia há canto?

HORARIO					
2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Sáb.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 22.

Ao finalizar a análise categorial da unidade de análise conteúdos, ressalta-se que a proposta do livro é estudar as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão

com os números naturais até 10000, as frações $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$, o sistema monetário, algumas unidades de medida de comprimento, de massa e de tempo e as operações de adição e de subtração com números decimais. O livro não propõe o estudo da geometria. Os conteúdos abordados na Segunda Aritmética estão de acordo com o programa de cálculo, apresentado por Rambo (1994), para o segundo e o terceiro ano da escolarização, diferenciando-se o breve estudo das frações e das operações com números decimais, previsto para o quarto ano.


Com relação à unidade de análise aspectos pedagógicos, aponta-se que livro faz a introdução de alguns conteúdos por explanação teórica, seguida de exemplos e atividades de aplicação, como se observa nas Figuras 127 e 128:

Figura 127 – Estudando números fracionários

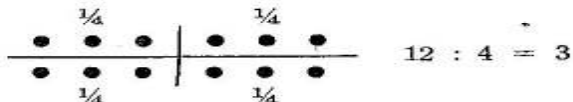
Agora sabem o que é $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{3}$!

$\frac{1}{2}$ é a metade de uma coisa ou : 2
 $\frac{1}{4}$ é a quarta parte de uma coisa ou : 4
 $\frac{1}{3}$ é a terça parte de uma coisa ou : 3


a) $\frac{1}{2}$ um meio
 Vamos repartir 12 bolinhas entre 2 meninos.
 Cada um ganha a metade, isto é $\frac{1}{2}$ de 12.



b) $\frac{1}{4}$ um quarto
 Vamos repartir 12 bolinhas entre 4 meninos.
 Cada um recebe a quarta parte, isto é $\frac{1}{4}$ de 12.



c) $\frac{1}{3}$ um terço
 Vamos repartir 12 bolinhas entre 3 meninos.
 Cada um recebe a terça parte, isto é $\frac{1}{3}$ de 12.



1. 1 litro de leite custa Cr\$ 10,00. Quanto custa $\frac{1}{2}$ l?
2. 1 m de morim custa Cr\$ 36,00. Quanto custa $\frac{1}{4}$ m?
3. 1 kg de golabada custa Cr\$ 24,00. Quanto pagará por $\frac{1}{2}$ kg?
por $\frac{1}{4}$ kg?
4. Somos 30 alunos no segundo ano. Ontem faltou a terça parte por causa de doença. Quantos estiveram na escola e quantos em casa?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 21.

A Figura 127 ilustra o estudo proposto no livro para as frações $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$, que é introduzido por explanação teórica, explorando-se as ideias parte-todo e quociente, seguido de

exemplos e atividades de aplicação. A figura seguinte se refere ao estudo de centenas, dezenas e unidades:

Figura 128 – Centenas, dezenas e unidades

Centenas — Dezenas — Unidades

Unidades — Olhem a figura acima. Estão vendo pauzinhos soltos. Cada um forma uma unidade. Portanto:

1 unidade é 1 pauzinho
4 unidades são ? pauzinhos
7 unidades são ? pauzinhos

Dezenas — Estão vendo feixes de 10 pauzinhos. São as dezenas. 1 dezena são 10 pauzinhos.

3 dezenas são ? pauzinhos
5 dezenas são ? pauzinhos
9 dezenas são ? pauzinhos

Centenas — Vejam como se faz um feixe grande de 10 feixes pequenos. São as centenas, com 100 pauzinhos.

2 centenas são ? pauzinhos
6 centenas são ? pauzinhos
8 centenas são ? pauzinhos

Compor e decompor

1. Decomponham os números que seguem, lendo primeiro as centenas, depois as dezenas e, por fim, as unidades. Por exemplo: $354 = 3$ centenas, 5 dezenas e 4 unidades.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 44 e 45.

A Figura 128 mostra como o livro propõe o estudo das centenas, dezenas e unidades, o qual é feito, inicialmente, por uma sistematização que engloba teoria e exemplos, seguida de atividades de aplicação que envolvem decomposição dos números em centenas, dezenas e unidades.

O livro ainda faz a introdução de conteúdos apresentando exemplos, seguidos de atividades de aplicação, como se observa nas Figuras 129 e 130:

Na Figura 130 se mostra que o livro introduz a multiplicação com dezenas e unidades por meio de um exemplo, decompondo a dezena mista em dezenas e unidades, para efetuar as multiplicações separadamente e somar os resultados parciais para chegar ao produto. Após o exemplo, propõem-se exercícios de aplicação com multiplicações por 11, 12, 13, 14 e 15.

Em uma situação, o livro inicia o conteúdo por atividades propostas, seguidas da sistematização, sem dar oportunidade ao aluno de tirar conclusões próprias, como se verifica na Figura 131:

Figura 131 – Cálculos com dúzias e arrobas

1.			2.		3.		
12 em	12		24	: 12	Quantas dz são	50	ovos?
12 "	24		48	: 12	"	"	"
12 "	36		48	: 12	"	"	65 "
12 "	48		36	: 12	"	"	87 "
12 "	60		12	: 12	"	"	93 "
12 "	72		108	: 12	"	"	100 "
12 "	84		96	: 12	"	"	115 "
12 "	96		120	: 12	"	"	130 "
12 "	108		84	: 12	"	"	"
12 "	120		72	: 12	"	"	"

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 64.

Para introduzir a ideia de dúzias e arrobas, o autor do livro propõe inicialmente dois questionamentos, depois faz uma breve sistematização relacionada ao conteúdo e apresenta atividades de aplicação, conforme mostrado na Figura 131.

O livro também traz alguns conteúdos por meio de uma lista de atividades propostas, deixando a sistematização dos conteúdos a cargo do professor, como se ilustra na Figura 132:

Figura 132 – Calculando o troco

Sabem calcular o troco?	
1.	Maria comprou um sabonete por Cr\$ 10,00. Ela deu 1 nota de 20 Cruzeiros. Que troco recebeu?
2.	Mamãe comprou uma panela de alumínio por Cr\$ 80,00 e pagou com 1 nota de 100 Cruzeiros. Qual foi o troco?
3.	A passagem de ônibus custou Cr\$ 15,00. Dei 1 nota de 20 Cruzeiros. Que troco recebi.
4.	Papai comprou 1 par de meias por Cr\$ 35,00 e pagou com 1 nota de 50 Cruzeiros. Qual foi o troco?
5.	Pagando esta Aritmética com 1 nota de 50 Cruzeiros, quanto troco você receberá?
6.	Tenho duas notas, 1 de 20 Cruzeiros e 1 de 10 Cruzeiros. Vou pagar a conta ao sapateiro na importância de Cr\$ 22,00. Que troco receberei?
7.	Carlos tem 2 notas de 5 Cruzeiros e vai comprar 1 pente por Cr\$ 8,00. Qual será o troco?
8.	Lia recebeu Cr\$ 10,00 de uma madrinha e Cr\$ 5,00 de outra madrinha. Ela comprou 1 pregador por Cr\$ 12,00. Que troco recebeu?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 10.


Para que os alunos possam realizar as atividades propostas no livro e apresentadas na Figura 132, talvez fosse necessário que o professor sistematizasse o conteúdo anteriormente, pois o autor do livro apenas propõe as oito situações para cálculo de troco sem explicação prévia.


Em algumas propostas de estudo no livro há equilíbrio e articulação entre conceitos, algoritmos e procedimentos, como se pode observar nas Figuras 122 e 127 que mostram o estudo das frações $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$. Em outras, predomina a articulação entre algoritmos e procedimentos nos conteúdos propostos, conforme ilustram as Figuras 133, 134 e 135:

Figura 133 – Divisão por 2 e por 3


No «Bazar Gaúcho»


A tia comprou no «Bazar Gaúcho» 4 bolinhas para os 2 sobrinhos.
Como repartir as bolinhas? Assim:

Dividir  bolinhas em 2 partes
 dá 2 bolinhas para cada sobrinho

 $4 : 2 = 2$

Vamos dividir 12 bolinhas entre 3 meninos.

Dividir  bolinhas em 3 partes
 dá 4 bolinhas para cada menino

 $12 : 3 = 4$

Ou dizemos: quantas vezes 3 está em 12? 3 em 6? 2 em 8?

1.	2.	3.	4.	5.
2 em 2	2 : 2	3 em 3	3 : 3	18 : 3
2 em 4	4 : 2	3 em 6	6 : 3	6 : 3
2 em 6	6 : 2	3 em 9	9 : 3	12 : 3
2 em 8	8 : 2	3 em 12	12 : 3	9 : 3
2 em 10	10 : 2	3 em 15	15 : 3	21 : 3
2 em 12	12 : 2	3 em 18	18 : 3	30 : 3
2 em 14	14 : 2	3 em 21	21 : 3	15 : 3
2 em 16	16 : 2	3 em 24	24 : 3	3 : 3
2 em 18	18 : 2	3 em 27	27 : 3	27 : 3
2 em 20	20 : 2	3 em 30	30 : 3	24 : 3

6. Dividam por 2 os números: 8, 18, 14, 20, 12, 16, 6.

7. Dividam por 3 os números: 9, 18, 21, 24, 27, 15, 12.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 16.

O procedimento e o algoritmo da prova real da operação de adição é sistematizado pelo livro na figura acima. Posteriormente, o livro também apresenta o algoritmo e o procedimento para realização da prova real da operação de subtração.

Embora não seja com frequência, alguns conhecimentos matemáticos estão contextualizados com outras áreas da própria Matemática, conforme mostrado na Figura 136:

Figura 136 – A semana e a multiplicação por 7

A Semana

A semana tem 7 dias.

Segunda-feira	Domingo
Têrça-feira	Quinta-feira
Quarta-feira	Sexta-feira
	Sábado

1. Escrevam os nomes dos dias.
2. Qual é o 1º dia da semana? o 3º? o 5º? o 7º?
3. Quantos dias há em 2 semanas? $7 + 7$ ou 2×7 .
4. Contem em saltos de 7 até 70.
5. Voltem de 70 a 7.

<ol style="list-style-type: none"> 6. 7. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Quantos dias há em 4 semanas? 9. Quantos dias há em 6, 8, 7 semanas? 10. Pedro esteve durante 3 semanas e 3 dias na Capital. Quantos dias são? 11. O irmãozinho de Ana tem 5 semanas e 5 dias. Quantos dias são? 12. A galinha precisa de 3 semanas para chocar os ovos. Quantos dias são?
--	---

1×7 2×7 3×7 4×7 5×7 6×7 7×7 8×7 9×7 10×7	4×7 2×7 5×7 8×7 3×7 10×7 6×7 1×7 7×7 9×7	
---	---	--

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 23.

O excerto do livro mostrado na Figura 136 apresenta o estudo da multiplicação por 7 associado aos 7 dias da semana, ou seja, o conteúdo de multiplicação é contextualizado com uma unidade de medida de tempo, conhecida dos alunos.

Algumas atividades propostas no livro mostram como o conhecimento matemático está contextualizado com outras áreas do conhecimento. As Figuras 137, 138 e 139 ilustram esta categoria:

Figura 137 – Problemas envolvendo leituras

9. Depois da janta Carlos repassou as lições. Ele levou 18 minutos para repetir 6 versículos do catecismo. Quantos minutos tocaram para cada versículo?
10. Antes de ir à cama, Carlos continuou a leitura de uma pequena história que lia à noite. «Falta muito para terminar?» perguntou a mãe. «Não, apenas $\frac{1}{3}$ da história», responde Carlos. Quantas páginas faltavam, se ao todo a história tinha 24 páginas?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 38.

No excerto do livro mostrado na Figura 137, o problema número 9 relaciona o conhecimento matemático com a leitura de versículos do catecismo e o problema número 10, relaciona o conhecimento matemático com a leitura de uma pequena história. Assim, procura-se associar a Matemática com a Religião e com a prática da leitura. Isto mostra que as escolas paroquiais, além do ensino religioso, preocupavam-se com a alfabetização dos alunos para dominarem os elementos básicos da escrita, da leitura e das operações matemáticas (KREUTZ, 1994). A ilustração abaixo traz outra contextualização observada no livro:

Figura 138 – Matemática e velocidade

Quantos km por hora anda o homem? o cavalo? o auto? o trem?
o avião?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 67.

O recorte do livro mostrado na Figura 138 relaciona o conhecimento matemático com a Física ao propor atividades sobre a velocidade do homem, do cavalo e de meios de transporte. Nessa época, o livro didático já fazia referência à educação ambiental:

Figura 139 – Matemática e reflorestamento

Precisamos plantar florestas!

4. João tinha 5685 eucaliptos e plantou mais 2738.
5. Carlos plantou primeiro 394 acácias, depois 1567, e por fim 846 acácias.
6. Alberto tem 3 pinhais: um com 3450 pinheiros, outro com 907, e o terceiro com 1279 pinheiros.
7. Roberto foi comprar mudas de árvores para plantar: 8 dz de carvalho, 138 ciprestes, $3\frac{1}{2}$ dz de jacarandá, 965 eucaliptos e meia centena de cinamomo.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 69.

As atividades do livro apresentadas na Figura 139 têm o ensejo de mostrar a importância do plantio de árvores, contextualizando o conhecimento matemático com a educação ambiental. Esta preocupação com o reflorestamento pode estar relacionada com o fato de que, segundo Roche (1969), os imigrantes alemães tiveram que fazer o desbravamento de florestas para colonizar o Rio Grande do Sul.

O livro também traz situações em que o conhecimento matemático está contextualizado com práticas sociais e o cotidiano, conforme mostrado nas Figuras 140 a 143:

Figura 140 – Compras na livraria

Vamos fazer compras na Livraria?

Vejam os preços:

Caderno Cr\$ 5,00	Régua Cr\$ 12,00
Tinta " 20,00	Borracha " 4,00
Lápis " 3,00	Apontador " 9,00
Lápis de côr " 18,00	Bloco " 14,00
Caneta " 75,00	Mata-borrão " 2,00

Calculem as compras, oralmente e por escrito

1. Ivo compra 1 vidro de tinta e 1 caderno.
2. Rosana compra 1 régua e 1 apontador.
3. Carlos compra 1 caneta e 1 estôjo com lápis de côr.
4. Alice compra 2 cadernos e 1 mata-borrão.
5. Paulo compra 1 bloco e 2 borrachas.
6. Ângela compra 1 vidro de tinta e 1 régua.
7. Lia compra 1 caneta e 1 bloco.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 6.

No excerto do livro mostrado na Figura 140, apresentam-se os preços de oito materiais escolares encontrados numa livraria e se propõe que os alunos calculem, oralmente e por escrito, o valor de algumas compras envolvendo estes materiais. Outra associação com práticas sociais é observada na figura seguinte:

Figura 141 – Enviando cartas pelo correio

Vocês escrevem cartas?

Não esqueçam de pôr o selo no envelope! Sabem quanto devem pôr? Vejam:

Carta pelo correio comum	2 Cruzeiros e 50 Centavos
Cartão postal	1 Cruzeiro e 50 Centavos
Carta aérea (no Estado)	3 Cruzeiros
Carta aérea (fora do Estado)	3 Cruzeiros e 30 Centavos

Façam os cálculos

1. Carlos envia 2 cartas pelo correio comum.
2. Rosana envia uma carta aérea dentro do Estado e 1 cartão postal.
3. Paulo envia 2 cartas aéreas fora do Estado.
4. Alice envia 1 carta comum e 1 carta aérea dentro do Estado.
5. Ângela envia 1 cartão postal e 1 carta comum.
6. Osmar, em Novo Hamburgo, escreve 1 carta aérea a Pelotas.
7. Lia, em Santa Rosa, escreve 2 cartas aéreas, uma a Pôrto Alegre e outra ao Rio de Janeiro.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 30.

As atividades do livro mostradas na Figura 141 deviam ser realizadas a partir dos preços de envio de cartas, seja envio de carta pelo correio comum, cartão postal, carta aérea no estado ou carta aérea fora do estado. De acordo com Roche (1969), devido à ausência de meios de comunicação nas colônias, recorria-se ao envio de correspondências pelos serviços postais para comunicações entre familiares e conhecidos mais distantes. As compras em armazéns eram outra prática social comum nas colônias:

Figura 142 – Compras no armazém

Nossas compras no «Armazém Aurora»	
A TABELA DE PREÇOS	
1 kg de feijão	Cr\$ 12,00
1 kg de arroz	" 18,00
1 kg de batata inglesa	" 8,50
1 kg de farinha de trigo	" 12,50
½ kg de café	" 34,00
1 kg de açúcar	" 14,80
¼ kg de manteiga	" 32,50
1 dz de ovos	" 36,00
1 l de leite	" 10,00

5. 1 kg de feijão	9. ½ kg de café
1 kg de arroz	1 l de leite
6. 1 dz de ovos	10. 1 kg de açúcar
1 kg de farinha de trigo	¼ kg de manteiga
7. 1 kg de batata inglesa	11. ½ kg de arroz
1 kg de açúcar	½ l de leite
8. ½ kg de batata inglesa	12. ½ dz de ovos
	13. 1 kg de café

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 31.

O recorte do livro apresentado na Figura 142 mostra uma tabela com preços de nove gêneros alimentícios encontrados num armazém, propondo-se o cálculo do valor de algumas compras relacionadas a esses produtos. Conforme Roche (1969), o colono levava sua produção excedente para vender no armazém e neste comprava os produtos que não tinha na colônia para sua subsistência. O livro ainda traz atividades relacionadas com gastos familiares:

Figura 143 – Gastos familiares

Alguns gastos da família do tio Pedro	
1.	A família do tio Pedro compra 1 kg de carne por dia a Cr\$ 40,00 o kg. Quanto gasta por semana?
2.	Pelo leite pagam Cr\$ 11,00 o litro. Comprando 2 litros por dia, quanto gastam no mês de janeiro? no mês de junho?
3.	Quanto gastam por semana com o pão, comprando 1 kg por dia a Cr\$ 16,00? Quanto gastam por mês?
4.	Os gastos de luz e gás vão a Cr\$ 12,00 por dia. Quanto gastam por mês?
5.	Em verdura e frutas gastam Cr\$ 7,00 por dia. Quanto gastam em agosto e setembro?
6.	Calculem quanto a família gastou ao todo por estas compras nos dias 1º a 6 de maio.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 61.

Conforme ilustrado na Figura 143, o autor do livro propõe o cálculo de alguns gastos familiares semanais ou mensais, relacionando o conhecimento matemático com o cotidiano. A abordagem de questões referentes ao orçamento familiar na escola está de acordo com as orientações metodológicas apresentados por Lindemann (1888) e Rambo (1994).

Ao término da análise categorial da unidade de análise, aspectos pedagógicos, apontam-se que existe uma variação na forma de introdução dos conteúdos na Segunda Aritmética, embora o conteúdo seja mais introduzido por exemplos, seguidos de atividades de aplicação. Também se verificou uma tendência de mostrar mais os algoritmos e os procedimentos de cálculo do que os conceitos. Verificou-se que o conhecimento matemático está contextualizado com outras áreas da própria matemática e com outras áreas do conhecimento, apesar da maior contextualização com práticas sociais das colônias alemãs no Rio Grande do Sul e o cotidiano dos alunos das escolas evangélicas luteranas.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, verificou-se que a Segunda Aritmética incentiva a retomada de conteúdos já estudados, conforme os recortes apresentados nas Figuras 144 e 145:

Figura 144 – Sistema monetário e operações básicas de cálculo

- Façam os cálculos**
1. O pai tem na sua carteira 1 Nota de 50 Cruzeiros e 1 Nota de 20 Cruzeiros. Quanto dinheiro tem?
 2. Luiz tem 1 Nota de 50 e 2 Notas de 20 Cruzeiros.
 3. Ema tem 4 Notas de 20 Cruzeiros.
 4. Carlos tem 2 de 20 e 4 Notas de 10 Cruzeiros.
 5. Ana tem 1 Nota de 50, 2 Notas de 20 e 1 Nota de 10 Cruzeiros.
 6. Eva tem 1 Nota de 50, 1 Nota de 20, 1 Nota de 10 e 1 Nota de 5 Cruzeiros.
 7. Lia tem 1 Nota de 20, 2 Notas de 10, 1 Nota de 5 e 1 Nota de 2 Cruzeiros.
 8. Arno comprou um canivete por 80 Cruzeiros e pagou com 3 Notas. Quais foram elas?
 9. Quantas Notas de 50 Cruzeiros fazem 100 Cruzeiros?
 10. Quantas Notas de 20 Cruzeiros fazem 100 Cruzeiros?
 12. Quantas Notas de 10 Cruzeiros fazem 50 Cruzeiros?
 13. Quantas Notas de 5 Cruzeiros fazem 50 Cruzeiros?
 14. Quantas Notas de 2 Cruzeiros fazem 20 Cruzeiros?
 15. Quantas Notas de 2 Cruzeiros fazem 10 Cruzeiros?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 4.

Na Figura 144, o livro propõe cálculos envolvendo o sistema monetário, sendo necessário que o aluno conheça algumas operações matemáticas básicas para resolvê-los,

como a adição e a multiplicação. As atividades que seguem sobre a numeração romana também exigem conteúdos já estudados pelos alunos:

Figura 145 – Atividades sobre a numeração romana

4. Copiem, completando com algarismos romanos:
 Tenho..... anos. Na minha classe há..... meninos e..... meninas. Uma dúzia tem..... ovos, a meia dúzia tem..... ovos. A semana tem..... dias.

5. Escrevam a tabuada de 2 em algarismos romanos. Por exemplo:
 $I \times II = II$

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 37.

Na Figura 145 são apresentados dois exercícios do livro que envolvem os números romanos. No exercício número 4, os alunos precisam saber quanto é uma dúzia e quantos dias tem a semana para poderem fazê-lo. Já o exercício número 5, exige que o aluno saiba a tabuada de multiplicar por 2 para escrevê-la usando a numeração romana.

O livro também incentiva o uso de conhecimentos extraescolares, conforme ilustrado nas Figuras 146 e 147:

Figura 146 – Horário do culto aos domingos

5. Quando começa o culto aos domingos?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 36.

A atividade do livro mostrada na Figura 146 exige que o aluno saiba o horário de início do culto aos domingos. Segue outro exercício que explora conhecimentos extraescolares:

Figura 147 – Cálculos envolvendo horários

11. Faça uns cálculos seus, por exemplo: A que horas toma as refeições (café, almoço, janta)? Que tempo leva para ir à escola? etc.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 38.

Para que o aluno possa resolver as atividades do livro mostradas na Figura 147, precisa saber o horário que faz as refeições diárias e o tempo necessário para se deslocar à escola diariamente.

O livro incentiva algumas competências mais elaboradas, além da repetição e da memorização. As Figuras 148 a 151 ilustram esta categoria:

Figura 148 – Comparando somas

12. Que dá mais?

18	+	5	+	6	ou	16	+	9	+	3
26	+	7	+	3	ou	29	+	2	+	6
47	+	8	+	9	ou	45	+	9	+	7
61	+	5	+	6	ou	59	+	8	+	7
34	+	9	+	5	ou	36	+	4	+	8

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 8.

O exercício do livro mostrado na Figura 148 exige que o aluno faça as somas separadamente e depois compare os resultados para indicar a maior quantidade. Já a figura seguinte traz exercícios de repetição:

Figura 149 – Exercícios de repetição

Repetir o mais possível!								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	×2	×3	×4	×5	×6	×7	×8	×9
9.	2	4	5	3	6	1	7	8 ×5
10.	9	7	2	6	1	4	3	5 ×3
11.	5	3	8	4	9	7	2	6 ×7
12.	7	9	3	8	5	6	4	10 ×9
13.	3	6	7	5	8	10	9	4 ×8
14.	8	5	4	7	2	3	6	9 ×4
15.	4	8	6	2	7	9	10	3 ×6
16.	6	2	9	10	4	5	8	7 ×2

Fazer os cálculos acima, primeiro em linha vertical, depois em linha horizontal.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 27.

O excerto do livro apresentado na Figura 149 apenas incentiva o aluno a fazer cálculos, devendo repeti-los mais vezes. Na sequência um problema que exige outras competências dos alunos:

Figura 150 – Fazendo as contas

25. João e Ernesto estão fazendo as contas em casa. João tem 8 contas a fazer e Ernesto 7 contas. Quem dos dois terminará por primeiro as lições, sabendo-se que João gasta 4 minutos para fazer uma conta e Ernesto 5 minutos?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 27.

Para resolver o problema do livro apresentado na Figura 150, o aluno precisa encontrar o tempo que João e que Ernesto levam para fazer suas contas, depois comparar os resultados obtidos e apontar quem terminará primeiro as lições. A Figura 151 traz outro excerto do livro:

Figura 151 – Fazendo compras

12. Verinha recebeu Cr\$ 50,00 da madrinha. Por este dinheiro ela quer comprar copos para a mãe. Cada copo custa Cr\$ 6,00. Quantos copos Verinha poderá comprar? Que troco terá de receber?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 29.

A Figura 151 traz um problema do livro em que o aluno primeiro encontra a quantidade de copos, a Cr\$ 6,00 cada, que pode comprar com Cr\$ 50,00. Assim, determina quanto gastará e poderá calcular o troco que deve receber na compra. A proposta seguinte se relaciona a viagens:

Figura 152 – Imaginando viagens

13. Imaginem viagens e façam os cálculos (uma viagem até uma cidade vizinha, ou à Capital, etc.).

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 57.

O excerto do livro observado na Figura 152 incentiva a criatividade do aluno para imaginar viagens diversas e fazer cálculos relacionados às mesmas.

O livro ainda traz atividades que incentivam o cálculo mental, como se pode observar nas Figuras 153 e 154:

Figura 153 – Treinando campeões

Treinando campeões

Somem rapidamente: só olhar os cálculos e dizer as respostas parceladamente, p.ex.: $(3 + 4 + 5) = 7, 12.$

1. 3 + 4 + 5 4 + 6 + 7 5 + 4 + 6 8 + 1 + 5 2 + 6 + 4 7 + 3 + 9	2. 7 + 5 + 6 6 + 5 + 8 9 + 5 + 4 8 + 6 + 3 6 + 6 + 5 7 + 6 + 7	3. 8 + 7 + 4 6 + 7 + 5 5 + 7 + 7 9 + 7 + 1 4 + 7 + 3 7 + 7 + 2	4. 4 + 8 + 4 6 + 8 + 3 5 + 8 + 6 3 + 8 + 8 8 + 8 + 2 7 + 8 + 1
5. 2 + 9 + 4 4 + 9 + 6 9 + 9 + 2 5 + 9 + 4 6 + 9 + 2 3 + 9 + 3	6. 10 + 5 + 6 10 + 8 + 4 10 + 7 + 7 10 + 9 + 5 10 + 6 + 8 10 + 4 + 9	7. 6 + 10 + 6 8 + 10 + 8 9 + 10 + 9 7 + 10 + 7 5 + 10 + 8 9 + 10 + 5	8. 6 + 7 + 8 9 + 4 + 9 8 + 5 + 9 7 + 9 + 8 9 + 8 + 5 8 + 7 + 9
9. 4 + 8 + 5 + 6 5 + 7 + 6 + 7 8 + 3 + 5 + 8 6 + 9 + 4 + 5 7 + 6 + 8 + 9 9 + 5 + 7 + 4	10. 7 + 6 + 4 + 9 8 + 4 + 3 + 7 5 + 9 + 6 + 2 4 + 8 + 7 + 9 6 + 7 + 8 + 5 9 + 5 + 9 + 6	11. 8 + 5 + 9 + 7 7 + 6 + 8 + 9 4 + 9 + 7 + 5 9 + 8 + 6 + 4 6 + 7 + 5 + 8 8 + 9 + 4 + 6	

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 7.

Na Figura 153 se apresenta a atividade do livro intitulada “treinando campeões”, a qual incentiva a competição, mostrando como o aluno deve fazer somas rapidamente e dizer as respostas parceladamente. Complementa-se o estudo com uma lista de exercícios para treinar o cálculo mental. “A memorização, além de significar um instrumento complementar muito útil na fixação de conteúdos estritamente linguísticos, era posta a serviço de todas as demais disciplinas do currículo” (RAMBO, 1994, p. 149). A Figura 154 traz outra atividade que envolve cálculos orais e por escrito:

Figura 154 – Cálculos orais e por escrito

Oral e por escrito			
1.	2.	3.	4.
100 + 100	100 + 600	200 - 100	1000 - 100
200 + 200	500 + 500	400 - 200	1000 - 300
300 + 200	600 + 300	300 - 100	1000 - 500
400 + 400	300 + 500	600 - 200	1000 - 400
700 + 200	800 + 200	500 - 300	1000 - 800
800 + 100	200 + 400	800 - 400	1000 - 600
600 + 200	300 + 700	900 - 500	1000 - 200
900 + 100	100 + 800	700 - 600	1000 - 700
5.	6.	7.	8.
1 × 100	2 × 200	1 × 400	100 × 2
5 × 100	3 × 200	2 × 400	100 × 4
3 × 100	5 × 200	1 × 500	100 × 6
8 × 100	1 × 200	2 × 500	100 × 8
7 × 100	4 × 200	3 × 300	100 × 5
4 × 100	2 × 300	4 × 200	200 × 3
6 × 100	1 × 300	2 × 400	200 × 2
10 × 100	3 × 300	2 × 300	300 × 1
9.	10.	11.	12.
200 × 4	200 : 2	300 : 3	500 : 5
200 × 5	400 : 2	600 : 3	1000 : 5
300 × 3	600 : 2	900 : 3	1000 : 2
300 × 2	800 : 2	400 : 4	1000 : 10
400 × 1	1000 : 2	800 : 4	900 : 3
400 × 2			
500 × 1			
500 × 2			
13.	14.		
800 : 4	1000 - 900 + 300 × 2 + 200 - 400 : 3 + 500		
800 : 2			
600 : 2			
600 : 3			
400 : 2			

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 42.

Os exercícios do livro mostrados na Figura 155, também incentivam o cálculo mental, ao se proporem cálculos de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão, além de uma expressão numérica, para serem resolvidos de forma oral e por escrito. O excerto evidencia uma proposta pedagógica que instrumentaliza os alunos para a realização de cálculos com precisão, o que estava em consonância com as orientações didáticas e pressupostos da época.

O livro pouco incentiva o cálculo por estimativas. Apenas no recorte abaixo se pode observar esta categoria de análise:

Figura 155 – Estimando a metade, a quarta parte e a terça parte

1. Cortem fitas de papel e marquem nelas, a lápis, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 20.

O excerto do livro mostrado na Figura 155 propõe ao aluno cortar fitas de papel e marcar nelas a metade, a quarta parte e a terça parte. Se esta atividade for realizada sem algum instrumento de medida, o aluno terá que estimar as medidas nas fitas de papel.

O autor do livro não incentiva a interação aluno-professor e em apenas um momento se verifica o incentivo à interação aluno-aluno, conforme mostra a Figura 156:

Figura 156 – Interação aluno-aluno

11. Leiam os números					
a) 123	b) 448	c) 111	d) 250	e) 501	f) 783
234	597	222	340	705	46
345	836	555	480	603	859
456	712	888	630	804	7
567	669	444	910	906	24
678	985	777	760	408	311
789	374	999	890	306	8
898	253	666	570	207	725

12. Façam ditado com os números acima (um aluno pode ditar e os outros escrevem).

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 43.

No exercício número 12, mostrado na figura acima, o autor do livro sugere que um aluno pode ditar os números apresentados no exercício 11, para que os outros alunos façam a escrita dos mesmos.

Ao finalizar a análise categorial da unidade processo de ensino e aprendizagem, registra-se que no estudo de alguns conteúdos se incentiva a retomada de conteúdos já estudados, especialmente as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com números naturais. Explora-se pouco o uso de conhecimentos extraescolares na proposta do livro. Além da repetição e da memorização, o livro incentiva outras competências como a comparação, a criatividade, a elaboração de estratégias para resolver problemas e até o cálculo por estimativas. O incentivo aos cálculos mentais se evidencia no livro. O incentivo à interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem praticamente não é considerado pelo autor em sua proposta.

Com relação aos recursos didáticos observados na Segunda Aritmética, registra-se que o livro somente incentiva a utilização de materiais concretos nos excertos mostrados nas Figuras 157 a 160:

Figura 157 – Explorando a ideia de fração com materiais concretos

1. Cortem fitas de papel e marquem nelas, a lápis, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$.
2. Dividam uma laranja ou banana em 2, em 4 e em 3 partes.
3. Tomem 12 grãos de milho e façam cálculos com $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{3}$.
4. Olhem as páginas desta Aritmética e digam até onde vai a metade do livro.
5. Façam o mesmo com o livro de leitura.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 20.

A Figura 157 apresenta cinco atividades do livro que exploram a ideia de fração, parte-todo, usando-se materiais concretos como: fitas de papel, laranja ou banana, grãos de milho e livros. De acordo com os princípios metodológicos de Lindemann (1888), no ensino

de frações se devem usar pedaços de madeira, placas e outros materiais, que podem ser desmontados e montados novamente para se desenvolver as ideias de metade, um quarto, um sexto, etc.. Já o recorte seguinte incentiva a pesquisa:

Figura 158 – Exercícios com consulta ao almanaque

14. Carlos faltou nas aulas de 5 a 14 de abril. Olhem o almanaque e calculem quantos dias de aulas perdeu.
15. Quantos dias úteis há entre 8 e 19 de maio?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 22.

Para fazer os exercícios 14 e 15 do livro, mostrados na Figura 158, o autor sugere a consulta ao almanaque. Assim, observando-se o calendário seria possível responder aos exercícios. Conforme Rockenbach e Flores (2004), os almanaques eram publicados anualmente, com o calendário, dicas de saúde e textos religiosos, e de acordo com Willems (1980), contribuíram para preservação da língua alemã e de uma identidade teuto-brasileira. A Figura 159 ilustra atividades do livro com selos:

Figura 159 – Atividades com selos

8. Tragam selos usados de casa e anotem o seu valor.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 30.

Como a comunicação via cartas era comum nas comunidades coloniais alemãs do Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX, o autor do livro propõe aos alunos que tragam selos usados de casa e anotem seus valores. Na proposta apresentada pelo livro não é explicitada a continuidade desta atividade. O recorte abaixo incentiva o uso da régua para fazer medidas:

Figura 160 – Medidas com régua

Vamos medir!

Olhem primeiro sua régua e verifiquem quantos cm ela tem. Talvez possam medir com ela.

1. Que comprimento têm os bancos da escola?
2. Qual é a largura da porta? das janelas?
3. Meçam o comprimento e a largura do quadro-negro.
4. Meçam as dimensões da sala de aulas.
5. Que altura tem a mesa? a cadeira?
6. Que largura tem o portão? Que largura um portão deve ter para dar passagem a um auto?
7. Que comprimento e largura têm as tábuas inteiras?
8. Façam outras medições dentro da escola ou no pátio.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 34.

Com o título “vamos medir!”, as oito atividades propostas pelo livro e mostradas na Figura 160 devem ser realizadas pelo aluno com o auxílio de uma régua, explorando-se as

medidas de comprimento, largura e altura de objetos da sala de aula, e as medidas da própria sala de aula, da escola e do pátio. Outra atividade proposta no livro incentiva a construção de um relógio de papelão:

Figura 161 – Construindo um relógio de papelão

Façam um relógio de papelão: um mostrador com os números e os dois ponteiros — ou façam o desenho no quadro-negro — e treinem as horas.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 36.

O excerto do livro mostrado na Figura 161 propõe a construção de um relógio de papelão com os números e dois ponteiros para treinar as horas.

A resolução de problemas é bastante incentivada na Segunda Aritmética. As Figuras 162 a 165 ilustram o uso deste recurso didático:

Figura 162 – Problemas sobre divisão

Problemas sobre a divisão

8. Tenho Cr\$ 30,00 em notas de 5 Cruzeiros. Quantas notas são?
9. Carlos disse que ele tinha Cr\$ 80,00 em notas de 10 Cruzeiros. Quantas notas seriam?
10. Paulo foi contando os ovos que as 9 galinhas estavam pondo. No fim da semana eram 36 ovos. Quantos ovos tocavam a cada galinha?
11. O tio gasta 7 kg de alfafa por dia com os seus cavalos. Para quantos dias dará um fardo de 45 kg que o tio comprou ontem?
12. Verinha recebeu Cr\$ 50,00 da madrinha. Por este dinheiro ela quer comprar copos para a mãe. Cada copo custa Cr\$ 6,00. Quantos Verinha poderá comprar? Que trôco terá de receber?
13. Vovô tem 72 anos, sua netinha Beatriz tem 8 anos. Perguntou-lhe o vovô: «Quantas vezes tenho a tua idade?»
14. O tio comprou 4 dz de balas para seus 5 sobrinhos. Quantas balas cada um receberá?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 29.

O recorte do livro mostrado na Figura 162 traz sete problemas que envolvem a ideia de divisão, relacionados ao dinheiro, animais, compras e idade. Em seguida, mais problemas mistos:

Figura 163 – Problemas mistos

- Problemas mistos**
1. Paulo ajuda o vizinho na lavoura e ganha Cr\$ 9,00 por hora. Na segunda-feira trabalhou 5 horas, na terça 4 horas e na quarta só 2 horas. Quanto ganhou em cada um destes dias? Quanto ao todo?
 2. Numa fruteira há 26 bananas, noutra 14. A mãe quer distribuí-las entre os 5 filhos. Quantas recebe cada um?
 3. Na confeitaria usam $\frac{1}{2}$ dz de ovos para 1 bôlo. Quantos ovos precisam para 8 bolos?
 4. O alfaiate comprou uma peça de casimira com 27 m. Quantas fatiotas pode fazer, precisando 3 m para cada uma?
 5. Comprei $1\frac{1}{2}$ kg de queijo. O kg custa Cr\$ 80,00. Que trôco recebi de 200 Cruzeiros?
 6. Carlos tem Cr\$ 50,00. Paulo tem a metade. Pedro tem o dôbro de Carlos. Quanto dinheiro têm Pedro e Paulo?
 7. Berta foi comprar 2 dz de ovos no armazém. Ela quebra alguns em caminho, e alguns estavam estragados. Disse a mãe: «Perdemos $\frac{1}{3}$ dos ovos.» Quantos?
 8. O pai de Alfredo colheu no ano passado 34 s de milho, 8 s de amendoim, 14 s de feijão prêto, 14 s de arroz e 15 e de batata. Quantos sacos colheu ao todo?
 9. Manfredo, que é pedreiro, trabalhou de uma quarta-feira até a quinta-feira da semana seguinte, fazendo 5 m de muro por dia. Quantos metros fêz ao todo?
 10. Ontem levei uma porção de cartas ao correio: 2 cartas aéreas dentro do Estado, 3 cartas aéreas fora do Estado e 4 cartas simples. Quanto gastei em selos?
 11. Luiz e Roberto mediram sua altura. Luiz mede $1\frac{1}{2}$ m e Roberto mede 16 cm mais. Qual é a altura de Roberto?
 12. Ana foi fazer compras levando 1 nota de 100 Cruzeiros. Ela voltou com Cr\$ 32,40. Quanto gastou?
 13. A mãe comprou na loja fazenda por Cr\$ 37,60 e renda por Cr\$ 32,00. Quanto gastou ao todo?
 14. Alberto andou 45 km em 9 horas. Quantos km fêz por hora?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 39.

Na Figura 163 se apresenta quatorze problemas mistos do livro, envolvendo operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão, operações com números fracionários e unidades de medida. O autor do livro ainda traz problemas relacionados com estabelecimentos comerciais:

Figura 164 – Problemas relacionados ao mercadinho de frutas

- No mercadinho de frutas**
15. Num balaio há 300 laranjas, noutra 400, e noutra 200 laranjas. Quantas laranjas há ao todo?
 16. Das 700 maçãs venderam-se primeiro 500, depois 100. Quantas sobram?
 17. Há 4 caixas com pêras, cabendo 200 em cada caixa. Uma delas, porém, só está pela metade. Quantas pêras há?
 18. Minha compra: 3 caixas de maçãs a Cr\$ 200,00 a caixa; 2 centos de pêras a Cr\$ 100,00 o cento, e mais Cr\$ 100,00 de bananas. Dei 1 nota de 1000 Cruzeiros. Qual o trôco?
 19. Os pêssegos vêm em caixas de 100. Das 5 caixas que havia sobram 2. Quantos pêssegos foram vendidos?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 42.

O excerto do livro mostrado na Figura 164 apresenta cinco problemas relacionados ao mercadinho de frutas e que exploram as operações de adição, de subtração e de multiplicação. Seguem outros problemas relacionados ao “emprego de Anita numa loja”:

Figura 165 – Problemas sobre adição e subtração

Problemas sôbre Adição e Subtração

Anita está empregada numa loja

1. De uma peça de fazenda de 43,50 m Anita primeiro cortou 16,90 m e mais tarde 9,80 m. Quanto sobrou da peça?
2. Um freguês teve uma dívida de Cr\$ 738,00. Ele fez um pagamento de Cr\$ 450,00. Quanto deve ainda?
3. Dos 140 sabonetes Anita vendeu num dia 1 dúzia e noutro dia 9 sabonetes. Quantos sobraram?
4. Na gaveta dos botões havia ao todo 315 botões. Um freguês comprou $1\frac{1}{2}$ dz de botões pequenos e 7 botões grandes. Quantos botões há ainda na gaveta?
5. Um freguês comprou 1 gravata por Cr\$ 126,00, 2 pares de meias «espuma» por Cr\$ 65,00 o par e 1 cinta por Cr\$ 74,00. Ele pagou com 1 nota de mil Cruzeiros. Quanto recebe de trôco?
6. De uma fita que tinha 28,40 m Anita primeiro cortou 6,24 m, depois 12,90 m e por fim ainda $\frac{1}{2}$ m. Quanto sobrou da fita?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 57.

A Figura 165 traz seis problemas do livro que envolvem operações de adição e de subtração, relacionados ao trabalho de Anita numa loja.

Na análise realizada, observou-se que o livro apresenta três desafios ou curiosidades matemáticas, que seguem nas Figuras 166, 167 e 168:

Figura 166 – Numeração romana

A numeração romana

Alguns relógios usam algarismos diferentes dos nossos.
São os algarismos romanos, formados de letras maiúsculas.
As mais usadas são:

I V X

Levante o indicador — e terá: I = 1
Estenda o polegar — e terá: V = 5
Junte dois V V — e terá: X = 10

A numeração de 1 a 20

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

1. Copiem os algarismos romanos de 1 a 20.
2. Leiam e copiem, pondo ao lado os algarismos comuns:
I V X II IV VI VIII IX XI XV XVII XIX
XX III XVI VII XII IV XIV XVIII XIII XX
3. Escrevam com algarismos romanos: 1 3 5 7 9
4 6 8 10 13 15 17 19 14 16 18 20 12

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 37.

Na Figura 166 se apresenta a proposta de estudo da numeração romana neste livro. Como seu estudo se limita aos números romanos até 20, considera-se o excerto como uma curiosidade matemática, embora não se explore o aspecto histórico da numeração. Na sequência se apresenta os quadrados mágicos localizados no livro:

Figura 167 – Quadrados mágicos

Os quadrados mágicos

Num quadrado mágico a soma dos números em linha horizontal, vertical e diagonal é sempre igual.

Linha horizontal é a que vai da esquerda para a direita.

Vertical é a que vai de cima para baixo.

Diagonal é a que vai de um canto para o outro em direção inclinada.

1.

4	9	2
3	5	7
8	1	6

2.

8	3	
	5	

3.

		2
	6	
		7

1. Somem, no quadrado mágico nº 1, os números de cima para baixo, da esquerda para a direita e de um canto para o outro. Que resultado terão?
2. O resultado do nº 2 também é 15. Coloquem os números que faltam, começando com a linha horizontal, passando então para a vertical, e assim por diante.
3. Façam o mesmo com o quadrado nº 3, cujo resultado é 18. Depois da vertical somem a diagonal. Daí em diante será fácil.

4.

	8	
	4	
	0	5

5.

6		
11	7	
4		

6.

7		1	14
	13	8	
16	3		
			4

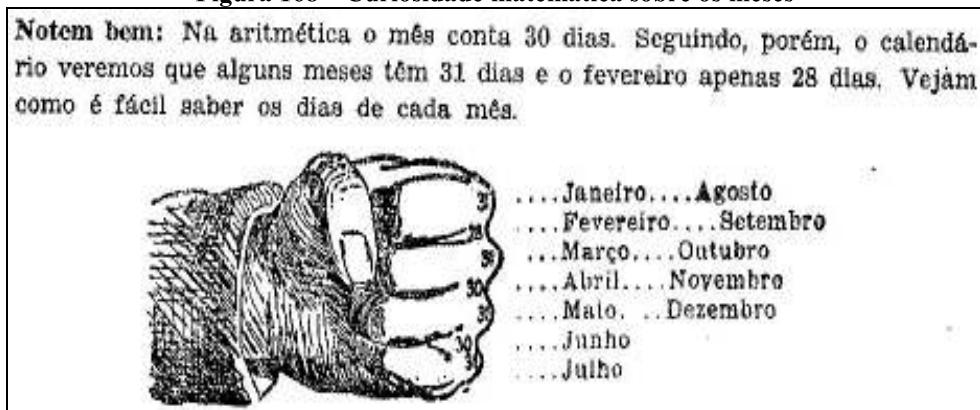
4. É fácil descobrir a soma de cada linha. Coloquem os números que faltam.
5. Façam o mesmo com o nº 5. Não esqueçam a diagonal.
6. O quadrado nº 6 tem por soma 34. Coloquem os números que faltam começando com a diagonal.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 40.

A Figura 167 apresenta os quadrados mágicos encontrados na Segunda Aritmética. Após uma breve sistematização sobre os mesmos, propõem-se atividades com seis quadrados mágicos, sendo cinco deles 3 x 3 e um deles 4 x 4. Também não se explora o aspecto histórico dos quadrados mágicos, mas se tratam de atividades desafiadoras para os alunos e que podem incentivar a curiosidade matemática. O livro ainda traz uma curiosidade matemática sobre os meses:

Figura 168 – Curiosidade matemática sobre os meses



Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 60.

O recorte do livro mostrado na Figura 168 mostra quantos dias tem um mês utilizando os nós superiores dos dedos e os seus intervalos. A cada nó, intercalado com o intervalo com o próximo nó, é atribuído sequencialmente um mês, começando pelo mês de janeiro. O número de dias é dado da seguinte forma: se o mês está num nó do dedo, terá 31 dias; se o mês está num intervalo, então terá 30 dias, à exceção de fevereiro, que poderá ter 29 ou 28 dias, consoante seja ano bissexto ou não, respectivamente. Aponta-se que o livro não faz referência ao mês de fevereiro com 29 dias em anos bissextos. Esta associação proposta no livro pode auxiliar o aluno na memorização da quantidade de dias em cada mês do ano e está de acordo com orientações didáticas observadas na revista *Unsere Schule* (ago. 1933), quanto ao uso de partes do corpo humano para ensinar Matemática.

Ao concluir a análise categorial da unidade de análise, recursos didáticos, aponta-se que o livro pouco incentiva o uso de materiais concretos, assim como, apresenta apenas três desafios ou curiosidades matemáticas. Também não faz utilização de jogos, nem incentiva leituras complementares. O recurso didático mais explorado é a resolução de problemas, relacionados a diferentes contextos da realidade dos alunos, envolvendo principalmente as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com números naturais.

A respeito da unidade de análise, linguagem e aspectos gráfico-editoriais, registra-se que o livro traz uma linguagem menos impositiva nas atividades propostas, como se pode observar nos títulos descritos a seguir:

“Vamos fazer compras na livraria?” (p. 6);

“Cálculos relâmpago” (p. 6);

“Treinando campeões” (p. 7);

“Sabem calcular o troco?” (p. 10);

“Rosinha quer pôr cortinas nas janelas: Vamos ajudá-la nos cálculos?” (p. 14);

“Sabem o que é $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{3}$?” (p. 20);

“Vocês escrevem cartas?” (p. 30);

“Vamos somar Cruzeiros e Centavos” (p. 31);

“Vamos diminuir Cruzeiros e Centavos” (p. 32);

“Vamos lidar com o Metro!” (p. 33);

“Vamos medir!” (p. 34);

“Conhecem as horas” (p. 36);

“Um dia na vida de Carlos” (p.38);

“Quem sabe contar até 1000?” (p. 43);

“Teresa passa as férias na granja da tia” (p. 50);

“Nossas compras de Natal” (p. 54);

“Anita está empregada numa loja” (p. 57);

“Jorge vai viajar” (p. 57);

“Vamos novamente multiplicar!” (p. 58);

“Alguns gastos da família do tio Pedro” (p. 61);

“E vamos novamente dividir!” (p. 62);

“É fácil dividir por 10!” (p. 63);

“Nos campos gaúchos” (p. 74).

A Figura 169 traz a proposta do livro de uma linguagem que questiona os alunos sobre a ação de colocar ferraduras em cavalos, envolvendo-os mais na atividade e assim, propondo o estudo da multiplicação por 4 e da divisão por 4:

Figura 169 – Ferrar cavalos e operações matemáticas

Já viram o ferreiro ferrar cavalos?

Ele prega as ferraduras nos cascos do cavalo. Será que o animal sente dor? E por que os cavalos precisam de ferraduras?

Cada cavalo leva 4 ferraduras. 2 cavalos precisam de $2 \times 4 = 8$ ferraduras.

1. Quantas ferraduras levam 7 cavalos, 9, 8, 10?
2. Vejam quantos cavalos um ferreiro ferrou numa semana: Na segunda-feira 3; na terça 5; na quarta 2; na quinta 4; na sexta 1 e no sábado 6. Quantas ferraduras o ferreiro usou em cada dia? Quantas ao todo?
3. Contem em saltos de 4 até 40.
4. Voltem de 40 a 4.

<p>5.</p> 1×4 2×4 3×4 4×4 5×4 6×4 7×4 8×4 9×4 10×4	<p>6.</p> 5×4 8×4 6×4 4×4 2×4 9×4 7×4 10×4 1×4 3×4	<p>As ferraduras estão guardadas em caixas. Numa delas contei 12 ferraduras. Para quantos cavalos dão?</p> <p style="text-align: center;">4 dão para 1 cavalo 12 dão para $12 : 4 = 3$ cavalos</p> <p>7. As outras caixas contêm cada uma 8, 16, 24, 20, 32 ferraduras. Calculem para quantos cavalos cada caixa serve.</p>
---	---	---

8.	9.	10.	11.	12.
4 em 4	4 : 4	12 : 4	8 × 4	21 : 3
4 em 8	8 : 4	20 : 4	24 : 4	45 : 5
4 em 12	12 : 4	40 : 4	32 : 4	18 : 2
4 em 16	16 : 4	16 : 4	7 × 4	12 : 4
4 em 20	20 : 4	24 : 4	36 : 4	27 : 3
4 em 24	24 : 4	4 : 4	6 × 4	35 : 5
4 em 28	28 : 4	32 : 4	28 : 4	18 : 3
4 em 32	32 : 4	8 : 4	9 × 4	25 : 5
4 em 36	36 : 4	28 : 4	16 : 4	60 : 10
4 em 40	40 : 4	36 : 4	20 : 4	24 : 3

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 18.

Já na Figura 170, o livro usa uma linguagem não muito adequada para representar as quantidades de sacas de produtos agrícolas, como: “34 s de milho” ao invés de 34 sacas de milho, “8 s de amendoim” ao invés de 8 sacas de amendoim, etc. . O “s” costuma ser usado como a unidade de medida de tempo segundos, o que pode confundir o aluno, embora pelo contexto da situação descrita se deduza que o “s” signifique sacas.

Figura 170 – Quantidade de sacas de produtos agrícolas

8. O pai de Alfredo colheu no ano passado 34 s de milho, 8 s de amendoim, 14 s de feijão preto, 14 s de arroz e 15 e de batata. Quantos sacos colheu ao todo?

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.], p. 39.

Ainda com relação à linguagem utilizada na apresentação dos conteúdos e na formulação das instruções, registram-se problemas propostos no livro sem pergunta, como ilustrado na Figura 171:

Figura 171 – Problemas mistos sem perguntas

Problemas mistos	
11.	Num tambor de leite cabem 24 litros e noutro 19 litros.
12.	José tinha Cr\$ 57,00 e ganhou mais Cr\$ 36,00.
13.	Emílio levou no seu carrinho 1 saco de amendoim (25 kg) e 1 saco de farinha de milho (50 kg).
14.	O tio esteve 7 semanas no Rio e 13 dias em São Paulo.
15.	Ana contou 68 laranjas num balaio e 27 noutro.
16.	Berta já tinha 36 pintinhos e comprou mais 25.
17.	Alberto já leu 73 páginas do livro. Faltam ainda 18.
18.	Ontem nossas galinhas puseram 1½ dz de ovos. Hoje só puseram 14 ovos.
19.	Uma carreta trouxe 45 melancias e outra 37.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 51.

Para resolver estes e outros problemas propostos no livro, é necessário que o aluno compreenda bem o contexto apresentado em cada situação para deduzir o que deve ser feito, ou então, o professor precisa complementar as atividades formulando as perguntas para os problemas.

Na análise feita do livro, não se observou erros conceituais, mas se encontrou erros de informações básicas, conforme ilustram as Figuras 172, 173 e 174:

Figura 172 – Representação incorreta de horas

1. Leiam as horas:			
8,00 hs	11,30 hs	15,00 hs	
8,10 hs	12,00 hs	18,45 hs	
9,15 hs	12,05 hs	21,40 hs	
10,22 hs	14,38 hs	24,00 hs	
2. Quantos minutos faltam para completar a hora, sendo			
8,55 hs	11,30 hs	15,20 hs	18,35 hs
9,40 hs	12,45 hs	16,10 hs	20,25 hs
10,50 hs	14,15 hs	17,05 hs	23,58 hs
6. Carlos embarcou às 8 hs. O ônibus levou 3 horas. Quando Carlos chegou?			
7. O ônibus «Bela Vista» sai daqui às 9 hs e chega à vila às 14 hs. Quantas horas leva?			
8. Choveu ontem à noite das 21 às 3 hs. Quantas horas choveu?			

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 36.

O livro apresenta um erro na representação da unidade de medida de tempo “horas”. Conforme ilustrado na Figura 172, para representar horas usa-se “hs”. A unidade de medida

correta do tempo medido em horas é “h”. Dessa forma, considerando um exemplo da figura acima, deveria estar escrito 8,00 h e 15,00 h. Esta representação incorreta de horas aparece em mais situações propostas no livro. Ressalta-se ainda que a escrita dos horários não inteiros também está confusa. No caso de “11,30 hs” não fica claro se a parte fracionada refere-se a 0,30 de 1h ou a 30min, ou seja, se o horário correto é 11h 18min ou 11h 30min. O recorte abaixo apresenta informações incompletas sobre o mês de fevereiro:

Figura 173 – O mês de fevereiro

Notem bem: Na aritmética o mês conta 30 dias. Seguindo, porém, o calendário veremos que alguns meses têm 31 dias e o fevereiro apenas 28 dias. Vejam como é fácil saber os dias de cada mês.

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 60.

Na Figura 173, encontra-se uma informação incompleta no livro, pois se apresenta o mês de fevereiro com 28 dias e não se comenta que em anos bissextos, o mês de fevereiro possui 29 dias. Segue outra falha observada no livro:

Figura174 – Modo de dividir 52 por 3

Como dividir 52 : 3?

Assim:

$$52 : 3 = \begin{array}{r} 30 : 3 = 10 \\ 22 : 3 = 7 \text{ r } 1 \\ \hline 17 \text{ } 3 \text{ } 1 \end{array}$$

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 63.

O excerto do livro apresentado na Figura 174, mostra como dividir 52 por 3. Ao final do algoritmo apresentado, observa-se uma ausência de simbologia. Seria correto escrever $17 \times 3 + 1$, ao invés de apenas trazer a escrita dos números.

As representações matemáticas observadas neste livro didático são a língua materna, a linguagem simbólica e os desenhos. Embora predomine a articulação entre a língua materna e a linguagem simbólica, como mostra a Figura 175 abaixo, algumas propostas do livro trazem a articulação entre a língua materna, a linguagem simbólica e desenhos, conforme as Figuras 122, 125, 127, 128 e 168, mostradas anteriormente.

Figura 175 – Compras no Bazar Gaúcho

Ainda no «Bazar Gaúcho»

Alguns preços:

Borracha	Cr\$ 2,00	Copo	Cr\$ 10,00
Lápis	Cr\$ 3,00	Caderno	Cr\$ 5,00

1. Quantas borrachas compram-se por Cr\$ 10,00; 6,00; 12,00; 16,00; 14,00; 20,00; 18,00; 4,00?
 Por Cr\$ 2,00 compra-se 1 borracha
 por Cr\$ 8,00 compram-se = 8 : 2

2. Quantos lápis compram-se por Cr\$ 6,00; 9,00; 18,00; 24,00; 30,00; 21,00; 15,00; 27,00; 12,00?
 Por Cr\$ 3,00 compra-se 1 lápis
 por Cr\$ 12,00 compram-se = 12 : 3

3.	4.	5.	6.	7.
10 em 10	10 : 10	5 em 5	5 : 5	20 : 5
10 em 20	20 : 10	5 em 10	10 : 5	40 : 10
10 em 30	30 : 10	5 em 15	15 : 5	35 : 5
10 em 40	40 : 10	5 em 20	20 : 5	80 : 10
10 em 50	50 : 10	5 em 25	25 : 5	45 : 5
10 em 60	60 : 10	5 em 30	30 : 5	70 : 10
10 em 70	70 : 10	5 em 35	35 : 5	25 : 5
10 em 80	80 : 10	5 em 40	40 : 5	90 : 10
10 em 90	90 : 10	5 em 45	45 : 5	15 : 5
10 em 100	100 : 10	5 em 50	50 : 5	60 : 10

8. Quantos copos compram-se por Cr\$ 40,00; 70,00; 90,00; 60,00; 80,00; 20,00; 50,00; 100,00; 30,00?
 Por Cr\$ 10,00 compra-se 1 copo
 por Cr\$ 40,00 compram-se = 40 : 10

9. Quantos cadernos compram-se por Cr\$ 10,00; 20,00; 30,00; 50,00; 15,00; 25,00; 35,00; 45,00; 40,00?
 Por Cr\$ 5,00 compra-se 1 caderno
 por Cr\$ 10,00 compram-se = 10 : 5

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 17.

Na Figura 175 se observa que o livro articula a língua materna e a linguagem simbólica, ao apresentar os preços de alguns objetos num bazar e propor atividades de compras relacionadas a esses produtos.

As ilustrações presentes na Segunda Aritmética favorecem a compreensão do conteúdo matemático, como se pode observar nas figuras acima que apresentam ilustrações e também nas Figuras 176 e 177 que seguem:

Figura 176 – Estudando o metro

Vamos lidar com o Metro!

1 metro tem 100 centímetros

Estão vendo, na gravura, um metro de fita e outro de madeira. Que metro vocês têm em casa? Que metro usa o alfaiate? o carpinteiro?



1 metro escreve-se 1 m

1 centímetro escreve-se 1 cm

1. Leiam e copiem:

a) 1 m	b) 5 cm
2 m	23 cm
15 m	48 cm
30 m	50 cm
54 m	69 cm
87 m	72 cm
96 m	81 cm
100 m	94 cm

c) 1 m 27 cm

3 m 49 cm

8 m 5 cm

10 m 10 cm

25 m 63 cm

47 m 8 cm

52 m 90 cm

79 m 16 cm

1 m 25 cm escreve-se 1,25 m

2. Escrevam desta forma:




1 m 45 cm	=	1,45 m
1 m 6 cm	=	1,06 m
2 m 38 cm	=	
3 m 2 cm	=	
18 m 54 cm	=	
39 m 5 cm	=	
64 m 17 cm	=	
78 m 8 cm	=	

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 33.

No estudo do metro, Figura 176, o autor do livro sistematiza o conteúdo fazendo uso de ilustrações que representam o metro. Esta estratégia possibilita ao aluno associar a unidade de medida de comprimento com o instrumento de medida e construir relações entre metro e centímetros. Na sequência, o estudo das horas proposto no livro:

Figura 177 – Conhecendo as horas

Conhecem as horas?

três horas
oito horas
onze horas

Olhem os números no mostrador do relógio: 1 a 12.

O ponteiro pequeno marca as horas e faz duas voltas durante o dia: 24 horas.

O ponteiro grande marca os minutos: 60 por hora.

Começa-se a contar o dia depois da meia noite: 0 hora (zero hora).

Fonte: GOERL, Otto A.. Série Concórdia: Segunda Aritmética.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.]. p. 36.

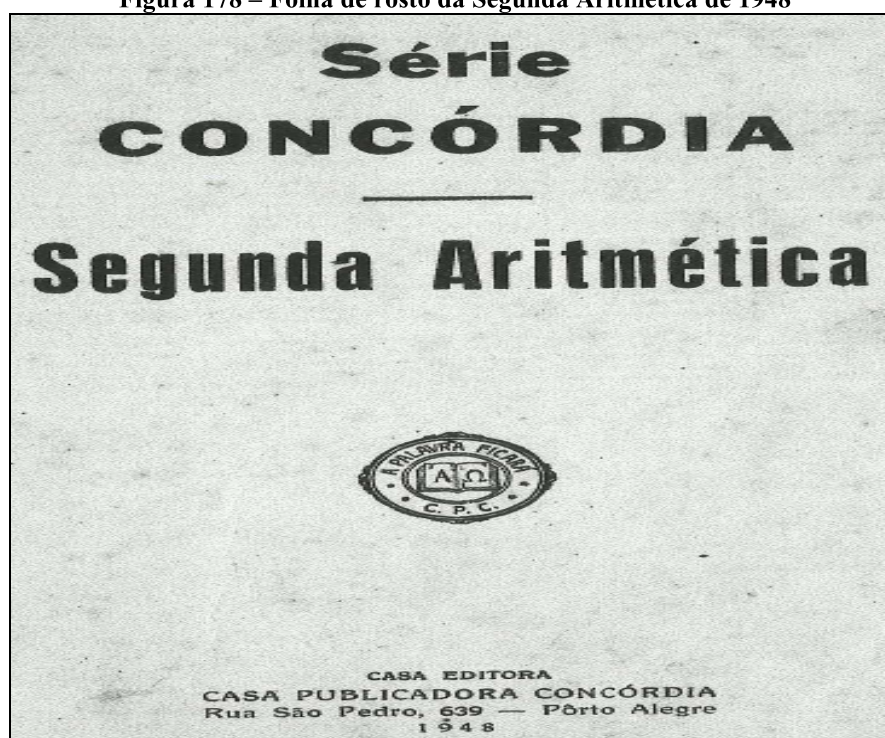
Na Figura 177, mostra-se como o livro faz a representação de horas em relógios e sistematiza-se o conteúdo a partir das ilustrações, possibilitando ao aluno uma melhor compreensão do conteúdo matemático.

Ao término da análise categorial da unidade de análise, linguagem e aspectos gráfico-editoriais, ressalta-se que o livro traz uma linguagem mais incentivadora nas atividades propostas, embora alguns problemas propostos estejam sem pergunta. Também se aponta o erro na representação da unidade de medida de tempo horas, em que se usa “hs” ao invés de “h”. Embora predomine a articulação entre a língua materna e a linguagem simbólica neste livro, algumas representações matemáticas observadas mostram a articulação entre a língua materna, a linguagem simbólica e desenhos. As ilustrações presentes na Segunda Aritmética podem favorecer a compreensão do conteúdo matemático pelos alunos, pois permitem a associação com elementos concretos e de fundamental conhecimento para os alunos das escolas paroquiais.

Ao finalizar a análise da Segunda Aritmética da Série Concórdia de autoria de Otto A. Goerl, parte-se para a análise da outra edição da Segunda Aritmética localizada, também da Série Concórdia.

5.2.4 Análise da Segunda Aritmética – Série Concórdia (1948)

Figura 178 – Folha de rosto da Segunda Aritmética de 1948



Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948.

Outra edição da Segunda Aritmética da Série Concórdia localizada, não tem autoria identificada e foi editada em 1948. A obra possui 96 páginas e também não apresenta sumário. Suas principais unidades de estudo são: numeração 1 - 1000 (p. 1 até p. 60); os números até 10000 (p. 61 até p. 82); números além de 10000 (p. 83 até p. 96). Inicia-se sua análise pelos conteúdos identificados no livro.

O livro apresenta inicialmente os números de 1 a 1000, propondo o seguinte estudo:

I – Contar, escrever e ler os números: centenas; centenas e dezenas; centenas, dezenas, unidades;

II – Somar e diminuir: somar e diminuir as unidades; somar e diminuir números de dois algarismos; somar e diminuir números de três algarismos;

III – Multiplicar e dividir, conforme o excerto do livro mostrado na Figura 179:

Figura 179 – Multiplicar e dividir

III. Multiplicar e dividir
(Oralmente)

A. Centenas, dezenas. Frações como partes simples.
50, 20, 10.

1. $100 + 100 + 100 =$ 3×100
 $50 + 50 + 50 =$ 4×50
 $20 + 20 + 20 =$ 5×20
 $10 + 10 + 10 =$ 6×10

2. 4×100	3. 2×200	4. $200 = 2 \times$	5. $200 : 2$
6×100	5×200	$500 = 5 \times$	$400 : 2$
9×100	2×500	$400 = 2 \times$	$500 : 5$
1×100	4×200	$1000 = 5 \times$	$1000 : 5$

7. 10×4	8. 3×2	9. 4×20	10. 4×50	11. 3×10
10×9	3×20	6×20	8×50	2×50
10×7	7×5	9×20	2×50	4×20
10×6	7×50	7×20	7×50	5×50

Quantos cm são:	Quantos Cr\$ são:
12. $3 \times 50\text{cm}$	14. Cr\$ 4×100
$6 \times 20\text{cm}$	Cr\$ 4×200
$9 \times 50\text{cm}$	Cr\$ 7×100
$7 \times 20\text{cm}$	Cr\$ 2×100
13. $3 \times 100\text{cm}$	15. Cr\$ 6×50
$8 \times 100\text{cm}$	Cr\$ 5×20
$2 \times 300\text{cm}$	Cr\$ 4×50
$4 \times 50\text{cm}$	Cr\$ 10×20

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 37.

Para o estudo dos números até 10000, o livro propõe um roteiro semelhante ao anterior, conforme segue:

I – Contar, escrever e ler os números (recorte apresentado na Figura 180);

II – Somar e diminuir;

III – Multiplicar e dividir.

Figura 180 – Contar, escrever e ler os números até 10000

Os números até 10 000.

I. Contar, escrever e ler os números.

10	100	1 000
$10 = 3 \times 10$	$100 = 3 \times 100$	$1\ 000 = 3 \times 1\ 000$
10	100	1 000

Contar:

1. 100, 200, 300 até 1 000.
2. 1 000, 2 000, 3 000 até 10 000.
3. 10 000, 9 000, 8 000 até 1 000.
4. Ler: 3 000, 7 000, 9 000, 10 000, 5 000, 4 000.
5. Ler: 500, 520, 502, 250, 205.
6. Escrever em algarismos: quinhentos, mil quinhentos, mil seiscentos, mil quinhentos e dois, cinco mil oitocentos e nove.
7. Ler e escrever por ditado:

4 275,	3 800,	4 850,	7 802,	2 002,	2 020,	6 358,
4 600,	3 750,	8 501,	8 004,	5 050,	7 452,	6 800,
2 470,	4 404,	9 002,	7 070,	8 528,	9 900,	1 110,
1 101,	1 001,	1 010,	6 666,	8 989,	2 323,	1 234.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 61.

Para o estudo dos números além de 10000, a proposta do livro começa com a leitura e escrita de números, seguida das operações de multiplicação e divisão. A Figura 181 ilustra a proposta inicial de estudo dos números além de 10000:

Figura 181 – Estudo dos números além de 10000

Números além de 10 000

47 325 = 40 000	150 884 = 100 000
7 000	50 000
300	800
20	80
5	4

1. Decompor e ler: 4 200, 8 090, 14 536, 100 350, 100 009, 10 009, 20 005, 148 777, 1 001, 10 001, 500 198, 450 100, 432 098.
2. Escrever os números do exercício 1.º, por ditado.
3. Formar 10 diferentes números dos 4 algarismos seguintes: 2, 3, 7, 9. (p. ex. 3 972, 2 793 etc.)
4. Formar dos 4 algarismos 5, 8, 4, 7 o maior e o menor número possível.
5. Somar 10 vezes 100 000.
6. $10 \times 100\ 000 = 1\ 000\ 000 = 1$ milhão.
7. Ler: 3 450 876, 8 583 900, 4 050 120, 2 009 502, 3 700 000, 8 000 004, 1 010 101, 3 300 330, 15 352 750, 240 580 725.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 83.

O livro ainda propõe a resolução oral de algumas expressões numéricas envolvendo as quatro operações, conforme mostrado na Figura 182:

Figura 182 – Expressões numéricas oralmente

Oralmente:

16. $8 + 5 - 4 \times 8 - 12 : 6 \times 5 - 1 : 7 \times 9 \mid 30 \mid 7 \quad ?$

17. $25 - 15 : 8 \times 9 - 9 : 6 \times 9 - 40 \mid 1 : 3 - 4 \quad ?$

18. $90 - 36 : 9 \times 8 + 2 - 10 : 5 \times 9 - 27 - 10 = ?$

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 32.

O estudo dos números fracionários no livro se inicia explorando a ideia de fração parte-todo, relacionando o todo com um queijo que é fracionado em partes, conforme apresentado na Figura 183. Na continuidade do conteúdo, o livro aborda a equivalência de frações, as frações como partes compostas e atividades envolvendo números mistos.

Figura 183 – Estudando frações

Frações

1 queijo $\frac{1}{2}$ queijo $\frac{1}{4}$ de queijo

$\frac{3}{4}$ de queijo $\frac{1}{3}$ de queijo $\frac{2}{3}$ de queijo

- Desenhar 1 queijo, $\frac{1}{2}$ queijo, $\frac{1}{4}$ de queijo, $\frac{3}{4}$ de queijo.
- Desenhar 2 queijos e dividir cada um em 2 partes iguais.
- 1 queijo = 2 meios queijos. $1 = \frac{2}{2}$
2 queijos = 4 meios queijos. $2 = \frac{4}{2}$
3 " = "
até "
10 " = "
- Desenhar 2 queijos e dividir cada um em 4 partes iguais.
- 1 queijo = 4 quartos de queijo. $1 = \frac{4}{4}$
2 queijos = 8 quartos de queijo. $2 = \frac{8}{4}$
3 " = "
até "
10 " = "
- Desenhar 2 queijos e dividir cada um em 3 partes iguais.
- 1 queijo = 3 terços de queijo. $1 = \frac{3}{3}$
2 queijos = 6 terços de queijo. $2 = \frac{6}{3}$
3 " = "
até "
10 " = "

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 35.

Em meio ao estudo dos números naturais, o livro faz algumas operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com números decimais relacionadas a operações comerciais, como se observa na Figura 184, em que, após uma explicação sobre multiplicação com números decimais, propõe-se determinar o preço de alguns metros de fazenda e também completar uma nota referente à compra de mercadorias.

Figura 184 – Multiplicação com números decimais

Depois da multiplicação cortam-se tantas casas, contando da direita para a esquerda, quantas estiverem à direita da vírgula.

1 m de fazenda custa Cr\$ 3,80. Determinar pelo mesmo modo o preço de 4, 7, 9, 2, 5 m.
 3 m „ „ custam 3,80

$$\begin{array}{r} 3,80 \\ \times 3 \\ \hline 11,40 \end{array}$$

11,40 = Cr\$ 11,40

Completar a nota seguinte:

Passo Fundo, 5 de maio de 1934

Sr.

deve a Bernatti & Irmãos, Casa Comercial

	Cr\$	cent.
3 kg de açúcar a Cr\$ 1,30		
5 kg de café a Cr\$ 3,30	?	?
6 m de seda a Cr\$ 8,40	?	?
4 m de casimira a Cr\$ 12,50		
5 pares de meias a Cr\$ 2,80		
6 lenços a Cr\$ 0,80		

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 63-64.

A geometria é explorada no livro através de atividades com desenhos em escala e com o estudo do metro quadrado. A Figura 185 traz um recorte do livro de atividades com desenhos em escala:

Figura 185 – Desenho em escala

Desenhemos em escala.

1. Uma tábua da mesa tem um comprimento de 1 m e uma largura de 80 cm. Desenhá-la em escala de 1 : 10.
2. Fazer o mesmo com uma janela de 2 m de altura e de 1 m 20 de largura.
3. Fazer o mesmo com um guarda-roupa de 2 m 20 de altura e 1 m 80 de largura.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 80.

O livro propõe o estudo de medidas lineares, medidas de superfície, medidas de “peso”, medidas de capacidade e medidas de tempo, fazendo algumas relações entre as unidades de medida. A Figura 186 apresenta dezessete exercícios do livro envolvendo essas unidades de medida:


Figura 186 – Exercícios envolvendo unidades de medida

Problemas.	
1.	Reduzir 4 km (3 km, $1\frac{1}{2}$ km, 7 km) a m, cm, m.
2.	Reduzir 5 léguas ($3\frac{1}{2}$, 8, 15, $10\frac{1}{2}$) a km e m.
3.	Reduzir 25 braças (40, 60, 75, 150, 250, $11\frac{1}{2}$, $3\frac{1}{2}$) a m.
4.	Reduzir 8 quadras (2, $3\frac{1}{2}$, 6, 10, 20, 50) a m.
5.	Reduzir 4 pés (6, 2, 10, 25, 42, 38) a m e cm.
6.	Reduzir 3 toneladas (5, 8, 2, 10, 15) a kg.
7.	Reduzir 5 arrobas (4, 6, 9, 2, 20) a kg.
8.	Reduzir 5 hl (4, 2, 10, 25, 30, 8, $\frac{1}{2}$, $3\frac{1}{2}$) a litros.
9.	Reduzir 3 litros (4, 7, 2, 9, 10, 20, 35) a garrafas.
10.	Reduzir 6 medidas (10, 5, 8, 25, 100, 150) a garrafas.
11.	Reduzir 3 sacos de feijão (2, 6, 9, 10, 20) a kg.
12.	Reduzir 4 sacos de amendoim (5, 2, 10, 7, 20) a kg.
13.	Reduzir 5 sacos de batatas (2, 8, 10, 4, 20) a kg.
14.	Reduzir 4 anos (5, $1\frac{1}{2}$, 8, $5\frac{1}{4}$, $4\frac{3}{4}$) a meses, semanas e dias.
15.	Reduzir 2 dias (4, 10, 5, 6, $\frac{1}{2}$, $2\frac{1}{2}$) a horas e minutos.
16.	Reduzir 2 séculos (5, 4, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $1\frac{1}{2}$) a anos.
17.	Reduzir 5 dúzias (4, 10, 20, 25, $5\frac{1}{2}$, 12) a coisas.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 96.

O livro apresenta o sistema monetário relacionando-o com operações comerciais de compra e venda, conforme ilustrado na Figura 187:

Figura 187 – O sistema monetário



Copiar e ler:

Tabela de preços			
Farinha de trigo	kg	Cr\$	0,90
Farinha de milho	"	"	0,30
Farinha de mandioca	"	"	0,40
Cangica	"	"	0,40
Batata inglesa	"	"	0,50
Arroz I. ^a	"	"	0,90
" II. ^a	"	"	0,70
Feijão preto	"	"	0,50
" branco	"	"	0,60
Lentilhas	"	"	0,70
Amendoim	"	"	0,50
Ovos, dúzia	"	"	0,80

Quanto gasta

- Elsa, comprando 1 kg de feijão preto e 1 kg de farinha de milho?
- Erna, comprando 1 kg de cangica e 1 kg de amendoim?
- Antônio, comprando 1 kg de arroz II.^a e 1 kg de farinha de milho?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 3.

O livro faz a representação de algumas informações em quadros, explorando-os por meio de atividades propostas, como na Figura 188:

Figura 188 – Fazendo escrituração

Fazemos escrituração:

Entrada:				Saida:			
Março	3	5 sacos de milho	Cr\$ 60,00	Março	5	Fazendas	Cr\$ 38,00
"	9	90 kg de banha	Cr\$ 45,00	"	11	Impostos	Cr\$ 87,50
"	17	3 sacos de amendoim	Cr\$ 24,00	"	25	Jornal	Cr\$ 12,50
"	21	4 sacos de feijão	Cr\$ 72,00	"	28	Farmácia	Cr\$ 25,00
"	28	2 sacos de batatas	Cr\$ 18,00	"	31	Igreja	Cr\$ 20,00

1. Quais foram as entradas do mês de março?
2. Quais foram as saídas no mês de março?
3. Que sobrou no fim do mês?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 47.

Ao finalizar a análise categorial da unidade de análise, conteúdos, aponta-se que a proposta do livro está centrada no estudo das quatro operações envolvendo os números naturais até 10000. Ainda se faz um breve estudo das frações, dos números decimais (operações), das principais unidades de medida, da representação em escala e do metro quadrado, do sistema monetário e da representação de informações em quadros. Os conteúdos abordados nesta Segunda Aritmética também estão de acordo com o programa de cálculo, apresentado por Rambo (1994), para o segundo e o terceiro ano da escolarização, exceto o estudo das frações e dos números decimais, previsto para o quarto ano.

Com relação aos aspectos pedagógicos desta Segunda Aritmética, registra-se que nas Figuras 189 e 190 se mostra que o livro introduz conteúdos por explanação teórica, com exemplos e atividades de aplicação do conteúdo estudado:

Figura 189 – Estudo de centenas e dezenas

B. Centenas e dezenas

10

$10 \times 10 = 100$

100

$100 + 10 = 110$

$100 + 20 = 120$

$200 + 30 = 230$

1. $100 + 10 = 110$
 $110 + 10 = 120$
 $120 + 10 =$
até 200

2. $300 - 10 = 310$
 $310 - 10 = 320$
 $320 - 10 =$
até 400

3. $500 - 10 = 490$
 $490 - 10 = 480$
 $480 - 10 =$
até 400

Escrever e contar em dezenas de

4. 200 até 300
300 .. 400
600 .. 700
900 .. 1 000

5. 400 até 500
700 .. 800
200 .. 100
300 .. 200

6. 800 até 700
700 .. 600
600 .. 500
500 .. 400

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 6.

Para estudar as centenas e as dezenas a proposta do livro traz uma sistematização com representação de dezenas e de centenas, complementada com exemplos. Na sequência se propõe exercícios de aplicação do conteúdo exposto, conforme mostra a Figura 189. O excerto seguinte mostra uma proposta de estudo para multiplicação de números naturais:

Figura 190 – Estudo da multiplicação

A. Multiplicar.					
Nota: 10 Unidades = 1 Dezena		10 U = 1 D			
10 Dezenas = 1 Centena		10 D = 1 C			
10 Centenas = 1 Milhar		10 C = 1 M			
Exemplos:					
$\begin{array}{r} 34 \\ \times 2 \\ \hline 68 \end{array}$	$\begin{array}{r} 24 \\ \times 3 \\ \hline 72 \end{array}$	$\begin{array}{r} 58 \\ \times 5 \\ \hline 290 \end{array}$	$\begin{array}{r} 123 \\ \times 3 \\ \hline 369 \end{array}$	$\begin{array}{r} 154 \\ \times 3 \\ \hline 462 \end{array}$	$\begin{array}{r} 247 \\ \times 4 \\ \hline 988 \end{array}$
1. 32×2	2. 21×4	3. 213×3	4. 323×3	5. 74×6	
43×2	13×3	122×3	122×4	96×8	
23×3	22×4	221×4	434×2	28×4	
42×2	31×3	111×5	212×4	42×7	
6. 98×5	7. 99×3	8. 24×9	9. 78×3	10. 28×6	
76×4	67×6	39×8	65×7	98×7	
58×8	76×9	56×6	91×8	42×8	
77×2	84×4	75×5	37×5	86×3	
11. 45×9	12. 18×7	13. 20×3	14. 20×9	15. 302×3	
75×3	36×8	40×2	40×7	403×2	
58×4	54×4	20×4	70×5	202×4	
72×7	72×6	30×3	60×8	101×6	
16. 108×7	17. 52×5	18. 75×4	19. 245×4	20. 150×4	
209×4	85×6	75×8	125×6	120×5	
208×3	64×5	25×4	325×2	125×8	
407×2	95×4	25×8	115×8	250×4	

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 57.

Conforme a Figura 190, o livro apresenta o estudo da multiplicação de números naturais com uma nota informativa sobre a relação entre unidades e dezena, dezenas e centena, centenas e milhar, seguida por seis exemplos de multiplicações e mais uma lista de exercícios com oitenta multiplicações para complementar o estudo.

Na análise realizada do livro se verificou o predomínio da introdução dos conteúdos com exemplos, seguidos de atividades de aplicação. As Figuras 191 a 194 ilustram esta categoria:

Figura 191 – Multiplicação com dezenas mistas

B. Dezenas mistas.					
$3 \times 24 = 60 + 12 = 72$					
Fazer pelo mesmo modo:					
1. 4×12	2. 8×11	3. 5×24	4. 9×43	5. 3×99	6. 6×12
5×13	7×13	4×58	7×56	5×98	7×14
4×16	9×11	6×34	9×64	6×77	4×12
8×12	8×18	7×29	8×75	8×38	5×11
6×15	8×15	5×48	6×98	4×79	6×15
5×17	7×16	3×96	7×76	6×87	4×17
$3 \times 1,60 = 3,00 + 1,80 = 4,80$					
$5 \times 3,30 = 15,00 + 1,50 = 16,50$					
Fazer pelo modelo dado:					
$7 \times 2,40$	$4 \times 3,80$	$7 \times 4,20$	$2 \times 7,90$		
$8 \times 4,80$	$5 \times 2,90$	$5 \times 3,80$	$9 \times 9,00$		

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 44.

Na Figura 191, mostra-se como o livro faz uma multiplicação com dezenas mistas, em que primeiro se multiplica as dezenas e depois as unidades, fazendo-se a soma dos resultados parciais para chegar ao produto. Esse estudo é complementado com exercícios semelhantes ao exemplo. Na sequência, apresenta dois exemplos com multiplicações entre números inteiros e números decimais, começando pela multiplicação do inteiro e depois da parte decimal, somando-se os resultados parciais para obter o produto. Também se propõem exercícios que envolvem a multiplicação de números inteiros por números decimais. Segue-se com a proposta para somar e diminuir centenas mistas oralmente, encontrada no livro:

Figura 192 – Somar e diminuir centenas mistas

II. Somar e diminuir.			
Oralmente.			
1.º centenas			
$800 + 120 = 900 + 20 = 920$	$920 - 120 = 820 - 20 = 800$		
$800 + 125 = 900 + 25 =$	$925 - 125 = 825 - 25 =$		
Calcular pelo mesmo modelo:			
1. $500 + 430$	2. $980 - 280$	3. $1\ 800 + 850$	4. $2\ 120 - 720$
$400 + 373$	$543 - 343$	$1\ 500 + 725$	$2\ 894 - 994$
$600 + 290$	$790 - 490$	$2\ 800 + 440$	$5\ 670 - 870$
$100 + 856$	$778 - 378$	$3\ 700 + 868$	$8\ 196 - 996$
5. $600 + 730$	6. $1\ 670 - 870$	7. $1\ 200 - 800 +$	8. $800 - 1\ 500 -$
$800 + 820$	$2\ 110 - 310$	$2\ 100 - 1\ 800 +$	$900 - 1\ 625 -$
$3\ 400 + 825$	$2\ 348 - 748$	$4\ 500 - 3\ 900 +$	$1\ 500 - 2\ 450 -$
$8\ 900 + 814$	$2\ 357 - 657$	$5\ 400 - 4\ 800 +$	$1\ 900 - 2\ 827 -$

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 63.

O excerto do livro mostrado na Figura 192 ilustra, com exemplos, somas e subtrações com centenas mistas para serem resolvidas oralmente. Sugere-se primeiro somar ou diminuir as centenas, e depois as dezenas, para se obter a soma ou a diferença. Após os exemplos, propõem-se exercícios para serem resolvidos pelo mesmo modo. O livro também propõe divisões com milhares:

Figura 193 – Fazendo divisões com milhares

B. Dividir.				
$\begin{array}{r} 6248 : 2 = 3124 \\ \underline{6} \\ 02 \\ \underline{2} \\ 04 \\ \underline{4} \\ 08 \end{array}$		$\begin{array}{r} 7251 : 3 = 2417 \\ \underline{6} \\ 12 \\ \underline{12} \\ 005 \\ \underline{3} \\ 21 \end{array}$		
1. 4826 : 2	2. 5625 : 3	3. 2982 : 6	4. 3510 : 9	
8488 : 4	8535 : 5	6041 : 7	4240 : 8	
9639 : 3	7432 : 4	5264 : 8	5320 : 7	
4884 : 4	9282 : 6	5067 : 9	7560 : 9	
6399 : 3	9751 : 7	2170 : 5	3540 : 6	
5. 9840 : 10	6. 4770 : 30	7. 2310 : 70	8. 10000 : 10	
8420 : 20	6920 : 40	3510 : 90	10000 : 20	
9630 : 30	8820 : 60	4720 : 80	10000 : 40	
8480 : 40	9040 : 80	5940 : 60	10000 : 80	
7690 : 10	8960 : 70	4350 : 50	10000 : 50	
9. 372 : 12	10. 429 : 33	11. 936 : 78	12. 429 : 13	13. 7848 : 12
756 : 18	754 : 58	846 : 47	465 : 31	5652 : 18
994 : 14	444 : 37	627 : 33	576 : 18	4277 : 13
672 : 16	392 : 28	990 : 45	792 : 24	2584 : 17
901 : 17	630 : 42	868 : 62	924 : 84	2655 : 15
484 : 11	960 : 64	902 : 82	989 : 43	7798 : 14
14. 3008 : 16	15. 4368 : 28	16. 5850 : 26	17. 1035 : 15	
3230 : 17	6912 : 27	7425 : 33	1365 : 15	
3456 : 18	2880 : 24	5250 : 25	1209 : 13	
2430 : 18	7524 : 38	9450 : 42	1027 : 13	
3520 : 16	8428 : 43	6975 : 31	1302 : 14	
2703 : 17	8109 : 53	8550 : 38	1036 : 14	

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 88.

No estudo de divisão com milhares, a proposta do livro mostrada na Figura 194, inicia-se com dois exemplos em que os divisores são 2 e 3, seguidos de uma lista com cálculos envolvendo a operação de divisão com divisor até 90. Dentro desta categoria se destaca ainda, as contas com vantagem:

Figura 194 – Fazendo contas com vantagem

Fazer contas com vantagem.			
$365 + 98 = 365 + 100 - 2 = 463$			
$847 - 98 = 847 - 100 + 2 = 749$			
$6 \times 79 = 6 \times 80 - 6 = 480 - 6 = 474$			
Calcular pelo mesmo modo:			
1. 365 + 98	2. 764 - 98	3. 517 + 198	4. 167 + 98
478 - 97	326 - 97	386 + 497	349 - 297
334 - 98	468 - 99	567 - 399	126 - 199
726 - 96	572 - 96	413 - 296	675 + 96
563 - 99	933 - 95	156 + 398	428 + 395
728 + 95	887 - 92	218 + 597	135 + 97

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 93.

A proposta do livro de fazer contas com vantagem, mostrada na Figura 194, apresenta três exemplos envolvendo, respectivamente, as operações de adição, de subtração e de multiplicação, propondo-se um procedimento que arredonda valores para centena ou dezena

seguinte e mais uma operação auxiliar para se obter o resultado esperado. Complementa-se com exercícios para serem feitos pelo mesmo modo. Conforme Lindemann (1888), em todos os níveis de ensino, as regras devem ser observadas e reconhecidas pelo desenvolvimento de uma série de exemplos, de modo que o aluno tenha uma consciência clara que a regra é apenas um resultado da experiência.

Também se verificou que o livro traz conteúdos por meio de uma lista de atividades propostas, deixando a sistematização a cargo do professor, como ilustram as Figuras 195 a 197:

Figura 195 – Adições e subtrações dentro da mesma centena

II. Somar dezenas mistas com dezenas. Diminuir dezenas mistas de dezenas mistas.									
1. Dentro da mesma centena:									
1.	20+45	2.	780+17	3.	910+38	4.	37-17	5.	388-68
	120+45		210+18		830+64		237-17		479-49
	30+58		340+19		140+37		39-19		999-79
	130+58		560+26		840+28		539-19		825-15
6.	120+40+17	7.	127-17-10	8.	378-18-40	9.	162-42+70		
	110+30+21		249-19-20		498-48-30		320+77-17		
	320+30+19		467-27-30		991-11-70		826-26+68		
	310+20+36		869-29-10		875-25-20		397-77+68		

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 16.

Como se pode observar na Figura 195, a soma de dezenas mistas com dezenas e a diminuição de dezenas mistas de dezenas mistas, dentro da mesma centena, são introduzidas no livro por meio de atividades propostas, sem sistematização do conteúdo, ficando a critério do professor fazê-la ou não. Proposta semelhante é feita para as subtrações em que é necessário “pedir dezenas e centenas”:

Figura 196 – Subtrações com decomposição do subtraendo

4. Pedindo dezenas e centenas.							
1.	235	342	182	323	544	487	307
	- 87	- 53	- 97	- 27	- 55	- 198	- 118
2.	476	842	517	771	333	444	803
	- 199	- 343	- 119	- 599	- 188	- 395	- 216
3.	476	408	585	518	905	877	200
	- 278	- 109	- 288	- 239	- 176	- 299	- 99
4.	300	700	500	375	316	900	888
	- 126	- 325	- 205	- 189	- 299	- 599	- 199

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 33.

A proposta do livro apresentada na Figura 196 também é introduzida por atividades sem explicação do conteúdo, envolvendo subtrações com algoritmo na vertical, em que o número de unidades e o número de dezenas do subtraendo é maior do que o número de

unidades e dezenas do minuendo, sendo necessário fazer a decomposição das dezenas e das centenas do minuendo (“pedindo dezenas e centenas”), para realizar as trocas e obter a diferença. No caso de $235 - 87$, fazendo a decomposição do minuendo e as trocas necessárias, teríamos $2C\ 3D\ 5U - 8D\ 7U = 1C\ 12D\ 15U - 8D\ 7U = 1C\ 4D\ 8U = 148$. Segue-se com multiplicações e divisões por dezenas mistas:

Figura 197 – Multiplicar e dividir por dezenas mistas

C. Multiplicar e dividir por dezenas mistas.				
1. 24×3	2. 27×5	3. 72×5	4. $67 \times 4\ m$	5. 13×3
48×2	48×7	34×7	$58 \times 3\ m$	17×5
32×3	63×8	47×2	$90 \times 7\ m$	19×4
34×2	94×2	50×3	$78 \times 2\ m$	13×5
16×5	78×5	68×4	$86 \times 5\ m$	19×5
14×7	67×7	75×8	$92 \times 7\ m$	17×5
6. $117 = 13 \times 9$	7. $104 : 13$	8. $162 : 27$	9. $75 = 15 \times 5$	
$102 = 17 \times$	$119 : 17$	$224 : 28$	$60 = 12 \times$	
$171 = 19 \times$	$114 : 19$	$261 : 29$	$60 = 15 \times$	
$108 = 27 \times$	$153 : 17$	$267 : 89$	$36 = 12 \times$	
$258 = 43 \times$	$91 : 13$	$536 : 67$	$36 = 18 \times$	
$203 = 29 \times$	$133 : 19$	$192 : 48$	$98 = 14 \times$	
10. $24 : 12$	11. $88 : 11$	12. $43 : 16$	13. $38 : 19$	
$52 : 13$	$77 : 11$	$112 : 16$	$108 : 18$	
$78 : 13$	$56 : 14$	$64 : 16$	$76 : 19$	
$108 : 12$	$112 : 14$	$68 : 17$	$162 : 18$	
$91 : 13$	$75 : 15$	$136 : 17$	$133 : 19$	
$84 : 12$	$135 : 15$	$102 : 17$	$144 : 18$	
14. $96 : 24$	15. $100 : 25$	16. $126 : 42$	17. $256 : 32$	
$64 : 32$	$120 : 24$	$196 : 98$	$240 : 48$	
$78 : 26$	$200 : 25$	$112 : 28$	$144 : 48$	
$84 : 21$	$144 : 24$	$225 : 75$	$272 : 34$	
$96 : 32$	$108 : 36$	$180 : 45$	$324 : 54$	
$99 : 33$	$156 : 78$	$192 : 32$	$342 : 38$	

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 77.

A multiplicação e a divisão por dezenas mistas também é introduzida no livro por uma lista de atividades propostas, sem sistematização do conteúdo, como se observa na Figura 198.

Os conteúdos tratados no livro não apresentam equilíbrio e articulação entre conceitos, algoritmos e procedimentos, pois há um predomínio dos algoritmos e procedimentos de cálculo, conforme ilustram as Figuras 198 a 201:

Figura 198 – Prova real da adição e da subtração

Provas da adição.

1.^a prova.
Somam-se as parcelas com exceção de uma. Desconta-se esta da soma total. Se os dois resultados forem iguais supõe-se certa a conta.

Exemplo:

	12	12	
	225	225	746
	31	31	-478
	478		-268
-746		268	

2.^a prova.
Faz-se a prova da adição, tornando a somar cada coluna de baixo para cima. Achando-se o mesmo resultado, há muita probabilidade que esteja certa a operação.

3.^a prova. (Prova dos 9)
Tiram-se os 9 às parcelas e depois à soma; se os resultados forem iguais, supõe-se estar certa a conta.

Exemplo:

275 5	(2+7=9=0+5=5
386 8	
657 0	
1318 4	

4.^a prova.
Repete a adição, escrevendo debaixo de cada coluna a sua soma completa. Juntar depois os três resultados. Teremos um total igual à soma das mesmas parcelas.

Exemplo:

337	
440	
96	
208	
1081	
21	
16	
9	
1081	

Provas de subtração.

1.^a prova.
578 minuendo
-293 subtraendo
285 resto
578

Somar o subtraendo com o resto. Se o resultado for igual ao minuendo, supõe-se certa a operação

2.^a prova.
735 735
-548 -187
187 548

Tirar o resto do minuendo. Se a operação estiver certa, aparece o subtraendo.

3.^a prova. (Prova dos 9)
537 6
-235 ... 1 | 6
302 ... 5 | 6

Tiram-se os 9 ao subtraendo e juntamente ao resto. Se, tirando-se os 9 ao minuendo, os resultados forem iguais, é de supor que esteja certa a conta.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 56-57.

O excerto do livro mostrado na Figura 198 apresenta quatro modos de se fazer a prova real nos cálculos de adição e três maneiras de se realizar a prova real nos cálculos de

subtração, inclusive “a prova dos 9”. Esta proposta do livro está centrada nos algoritmos e procedimentos para verificação da prova real de cada operação matemática. Na sequência se apresenta um algoritmo da divisão proposto no livro:

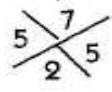
Figura 199 – Algoritmo da divisão

B. Dividir.					
$96 : 3 = 32$	$804 : 4 = 201$	$72 : 3 = 24$	$177 : 5 = 35$		
$\begin{array}{r} 9 \\ \overline{) 96} \\ 06 \\ \overline{) 6} \\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ \overline{) 804} \\ 004 \\ \overline{) 4} \\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ \overline{) 72} \\ 12 \\ \overline{) 12} \\ 00 \end{array}$	$\begin{array}{r} 15 \\ \overline{) 177} \\ 27 \\ \overline{) 25} \\ 2 \text{ resto} \end{array}$		
1. $96 : 3$	2. $426 : 2$	3. $408 : 2$	4. $990 : 3$	5. $48 : 3$	6. $98 : 2$
$48 : 4$	$684 : 2$	$804 : 2$	$840 : 2$	$96 : 3$	$84 : 6$
$84 : 2$	$936 : 2$	$906 : 3$	$840 : 4$	$72 : 4$	$95 : 5$
$88 : 4$	$699 : 3$	$609 : 3$	$480 : 4$	$84 : 7$	$91 : 7$
$69 : 3$	$884 : 4$	$804 : 4$	$240 : 2$	$96 : 4$	$65 : 5$
$46 : 2$	$488 : 4$	$408 : 4$	$660 : 2$	$85 : 5$	$78 : 6$

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 59.

Já na Figura 199, observa-se que o livro apenas traz um algoritmo vertical para cálculos de divisão até 1000, sem apresentação de conceitos e descrição dos procedimentos de cálculo. O recorte seguinte apresenta as provas reais para multiplicação:

Figura 200 – Prova real da multiplicação

Provas de multiplicação.	
<p>1.ª Prova</p> $\begin{array}{r} 243 \dots \text{multiplicando} \\ \times 85 \dots \text{multiplicador} \\ \hline 1215 \\ 1944 \\ \hline 20655 \dots \text{produto} \\ \quad 243 = 85 \\ \quad \times 85 \quad \times 243 \end{array}$	<p>Inverter a ordem dos fatores, isto é, tomar o multiplicando como multiplicador e o multiplicador como multiplicando. Se o resultado da prova for o mesmo que o da multiplicação, é muito provável, que a operação esteja exata.</p>
<p>2.ª Prova</p> $\begin{array}{r} 78 \quad 1794 : 23 = 78 \\ \times 23 \quad 161 \\ \hline 234 \quad 184 \\ 156 \quad 184 \\ \hline 1794 \quad 000 \end{array}$	<p>Dividindo o produto por um dos fatores, deve-se obter o outro fator.</p>
<p>3.ª Prova (9 fora)</p> $\begin{array}{r} 358 \dots 7 \\ 47 \dots 2 \\ \hline 2506 \\ 1432 \\ \hline 16826 \dots 5 \end{array}$ 	<p>Traçar duas linhas que se cortem em forma de x; depois tiram-se os 9 fora do multiplicando e escreve-se o resto no ângulo superior da cruz. Tiram-se os 9 fora do multiplicador, e escreve-se o resto no ângulo inferior da cruz. Multiplicam-se os dois restos, do número que sai e tiram-se os 9 fora e escreve-se o resto no ângulo direito da cruz. Enfim tiram-se os 9 fora do produto, e escreve-se o resto no ângulo esquerdo. Se o resto igualar ao que lhe fica oposto, pode-se acreditar que a operação seja certa.</p>

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 90.

O livro aborda três provas reais para os cálculos de multiplicação, apresentando-se os algoritmos e os procedimentos para realização da prova real em multiplicações. O livro ainda traz as provas para divisão:

Figura 201 – Prova real da divisão e divisão com números decimais

Provas de divisão

1.ª Prova
 475 (dividendo) : 5 (divisor) = 95 (quociente) $\begin{array}{r} 95 \\ \times 5 \\ \hline 475 \end{array}$

$\begin{array}{r} 45 \\ \hline 25 \\ 25 \\ \hline 00 \end{array}$

Multiplicar o quociente pelo divisor e junta-se o resto da divisão (se houver). O número que resultar deve ser igual ao dividendo.

2.ª Prova
 Dividir o dividendo pelo quociente. O número que resultar deve ser igual ao divisor. O resto da prova deve ser igual ao resto da divisão.

$245 : 6 = 40$ $245 : 40 = 6$

$\begin{array}{r} 24 \\ \hline 5 \\ 0 \\ \hline 5 \end{array}$ $\begin{array}{r} 240 \\ \hline 5 \end{array}$

3.ª Prova (9 fora)

$875 : 25 = 35$ $\begin{array}{r} 7 \\ \times 2 \\ \hline 8 \end{array}$ 9 fora do divisor ... 7 ... 7
 9 fora do quociente: ... 8 ... 8
 Produto destes
 algarismos $7 \times 8 = 56$... 2
 9 fora do
 dividendo $8 \ 7 \ 5 = 20$... 2

$\begin{array}{r} 75 \\ \hline 125 \\ 125 \\ \hline 000 \end{array}$

Nota: Dividem-se primeiro os números até a vírgula. Coloca-se no resultado a vírgula. Depois continua-se a dividir.

$0,800 : 2 = 0,400$ $1,200 : 3 = 0,400$

$\begin{array}{r} 0 \\ \hline 08 \\ 8 \\ \hline 00 \end{array}$ $\begin{array}{r} 0 \\ \hline 12 \\ 12 \\ \hline 0000 \end{array}$

$3,600 : 2 = 1,800$ $90,500 : 5 = 18,100$

$\begin{array}{r} 2 \\ \hline 16 \\ 16 \\ \hline 0000 \end{array}$ $\begin{array}{r} 5 \\ \hline 40 \\ 40 \\ \hline 5 \\ 5 \\ \hline 000 \end{array}$

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 91.

A Figura 201 mostra como o livro aborda as três provas reais para os cálculos de divisão, apresentando-se os algoritmos e os procedimentos para realização da prova real em divisões. A nota observada no final do excerto descreve o procedimento para realização de cálculos de divisão em que o dividendo é um número decimal, seguindo com quatro exemplos que ilustram o algoritmo de cálculo.

O conhecimento matemático está contextualizado com outras áreas da própria Matemática somente nos excertos do livro mostrados nas Figuras 202 e 203:

Figura 202 – Divisão e conhecimentos de geometria

28. O comprimento do nosso potreiro é de 124 m, a largura é de 84 m. Queremos fazer uma cerca nova, pondo de 4 a 4 m um moirão. Calcular o número de moirões de que se precisa.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 47.

Para resolver o problema do livro mostrado na Figura 202, ou seja, calcular o número de moirões de que se precisa para fazer uma cerca nova, o aluno precisa ter conhecimento da forma geométrica retangular, lembrando que o comprimento do potreiro precisa ser considerado duas vezes, assim como a largura do mesmo. Então, poderá dividir a medida de cada lado por 4 e fazer a soma dos resultados parciais para saber o número de moirões necessários. Outra maneira seria obter a medida do perímetro do potreiro, dividi-la por 4 e assim, encontrar a quantidade de moirões que precisa. O excerto seguinte traz outra contextualização:

Figura 203 – Escala métrica e frações

4. Demonstrar na escala métrica $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{10}$ de metro.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 55.

A atividade do livro mostrada na Figura 203 propõe ao aluno demonstrar algumas frações de metro na escala métrica. Para tanto, o aluno precisa conhecer a escala métrica para poder fazer as representações fracionárias do metro de forma correta. O desenvolvimento desta competência era fundamental para as futuras gerações de colonos.

A proposta do livro ainda apresenta alguns conhecimentos matemáticos contextualizados com outras áreas do conhecimento, como mostrado nas Figuras 204 a 208:

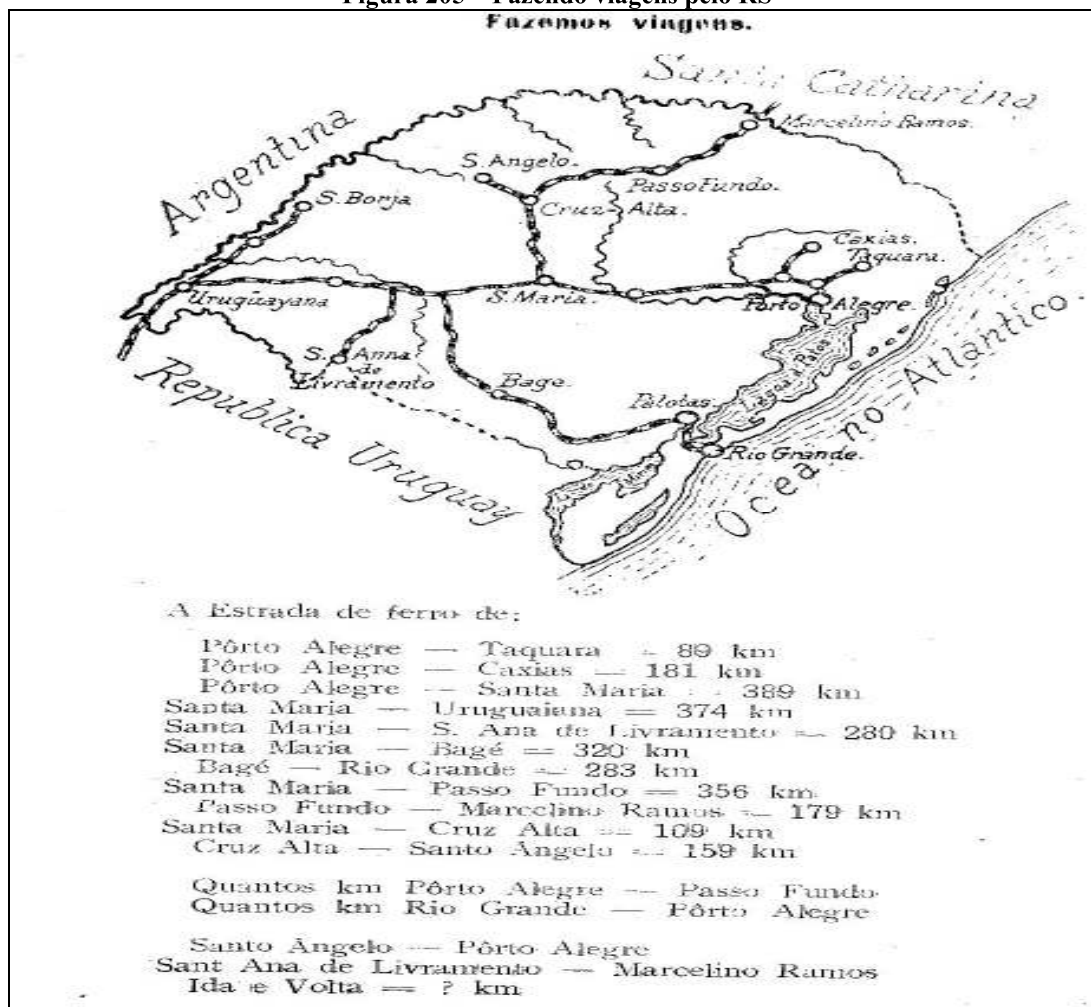
Figura 204 – Matemática e Religião

12. A minha História Bíblica tem 147 páginas, o meu catecismo tem 10 páginas mais.
 15. No domingo passado e outro vez assistido por 125 pessoas, no último domingo compareceram 40 pessoas mais.
 16. Nossa comunidade comprou um harmônio por Cr\$ 875, o frete importou em Cr\$ 83,00.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 18-23.

O recorte do livro mostrado na Figura 204 mostra como havia a preocupação de se incluir no livro de Matemática, atividades relacionadas com a Religião, como leitura de histórias bíblicas e do catecismo, bem como outras situações relacionadas ao ensino religioso. Conforme Weiduschadt (2007, p. 180), “através da religiosidade as práticas de leitura eram enfatizadas na aprendizagem dos alunos”. A seguir, mostra-se o conhecimento matemático contextualizado com a realização de viagens pelo Rio Grande do Sul:

Figura 205 – Fazenda viagens pelo RS



Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 34.

Na Segunda Aritmética se observa o mapa do Rio Grande do Sul com seus limites geográficos, além da distância entre algumas cidades pela estrada de ferro. A partir destas informações, propõe-se o cálculo da distância percorrida no deslocamento de ida e de volta em algumas viagens. No decorrer do livro se encontra mais propostas para cálculo de distâncias entre cidades percorridas pela linha férrea. Conforme Roche (1969), a linha férrea teve importante contribuição no desenvolvimento econômico das colônias, pois além de proporcionar viagens de uma cidade para outra, possibilitava o escoamento da produção agrícola das colônias. O livro também incentiva a leitura nas aulas de Matemática:

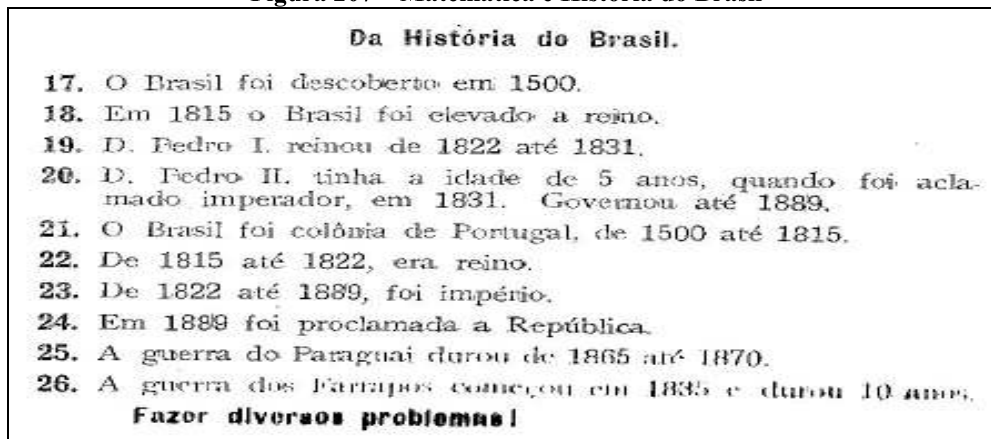
Figura 206 – Matemática e a prática da leitura

30. Em nosso colégio empregam-se por dia 40 minutos no ensino religioso, 50 minutos no ensino de leitura, 60 minutos no ensino de aritmética. Quantos minutos empregamos em cada matéria por semana?
35. Meu padrinho me deu de presente um livro de 180 páginas. Em quantos dias terminarei a leitura, lendo por dia 30 páginas?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 41.

Na Figura 206 se mostra como havia no livro uma preocupação com a prática da leitura, referenciada nos problemas números 30 e 35. Na análise feita se observou ainda outras atividades que incentivam o exercício da leitura no decorrer da Segunda Aritmética. O excerto que segue mostra a contextualização com datas históricas:

Figura 207 – Matemática e História do Brasil



Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 70.

O recorte do livro mostrado na Figura 207 apresenta algumas informações relacionadas com a História do Brasil, propondo ao aluno fazer diversos problemas com essas informações históricas. Abaixo, um exercício de leitura encontrado no livro:

Figura 208 – Exercício de leitura



Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 83.

A Figura 208 mostra um exercício de leitura encontrado no livro que traz diversas informações relacionadas à Geografia e História, que além de incentivar a prática da leitura, mostra como os números são utilizados para expressar informações relacionadas a outras áreas do conhecimento.

As Figuras 209 a 213 mostram como o conhecimento matemático está contextualizado com práticas sociais e o cotidiano na Segunda Aritmética de 1948:

Figura 209 – Dimensões de hortas

15. A largura da nossa horta é de 78 m. O comprimento é 56 m maior.
16. O pátio do nosso colégio tem 28 m menos de comprimento e 19 m menos de largura do que a horta.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 25.

Ao propor os exercícios mostrados na Figura 209, fica subentendido no livro o incentivo ao cultivo de hortas nas famílias e nas escolas. Seria uma forma de criar a cultura de produção dos próprios alimentos para o consumo e de forma mais saudável. Segue uma contextualização com notas de compras:

Figura 210 – Fazendo notas de compras

Tabela de preços		
Carne de porco	kg	Cr\$ 1,60
Salame	kg	Cr\$ 3,20
Paté	kg	Cr\$ 2,80
Peixe	kg	Cr\$ 1,60
Queijo	kg	Cr\$ 2,40

Formar notas das seguintes compras:

- $\frac{3}{4}$ kg de salame, $\frac{1}{2}$ kg de paté, $\frac{3}{4}$ kg de peixe.
- $2\frac{1}{2}$ kg de salame, $3\frac{1}{4}$ kg de paté, $4\frac{3}{4}$ kg de peixe.
- kg 500 g de salame, 2 kg 250 g de paté, 3 kg 750 g de peixe.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 51.

O excerto do livro mostrado na Figura 210 apresenta uma tabela com preços de alimentos geralmente vendidos em açougues, sugerindo-se a formação de notas de algumas compras. O livro apresenta outras situações semelhantes, informando preços de mercadorias e propondo aos alunos fazerem cálculos relacionados a operações de compra e venda. O recorte abaixo mostra um problema referente à contribuição para a caixa da comunidade:

Figura 211 – Contribuição para a caixa da comunidade

15. A contribuição de meu pai à caixa da comunidade é de Cr\$ 8,00 cada domingo. Com quanto contribuirá em 1 mês, em $\frac{1}{2}$ ano, em $\frac{1}{4}$ de ano?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 54.

O excerto do livro mostrado na Figura 211 fala da contribuição que um pai faz todos os domingos para a caixa da comunidade, propondo o cálculo do valor contribuído em alguns períodos de tempo. Mostra uma atividade matemática contextualizada com a prática social de contribuir financeiramente com a Igreja. Conforme Steyer (1999), o orçamento paroquial era constituído pela contribuição financeira de seus membros e pela doação de gêneros alimentícios para família pastoral. Acrescenta ainda que, as congregações carentes entravam

com um pedido de auxílio financeiro junto ao Sínodo de Missouri. A seguir, mostram-se atividades que relacionam a Matemática com profissões e consumo familiar:

Figura 212 – Matemática, profissões e consumo familiar

22.	Um pedreiro ganha Cr\$ 15,00 por dia. Quanto ganha trabalhando 24 dias em janeiro, 22 dias em fevereiro e 19 dias em março?
23.	Nós precisamos diariamente de $\frac{1}{2}$ kg de pão e de $\frac{1}{2}$ kg de carne. Qual será a nossa despesa, durante o primeiro trimestre, sabendo-se que 1 kg de pão custa Cr\$ 1,20 e 1 kg de carne Cr\$ 1,60?
24.	Um mecânico ganha por dia Cr\$ 18,00. Quanto ganhará em 4 semanas, trabalhando um dia sim, outro não?
25.	A família Ávila gasta Cr\$ 480,00 por ano, em leite. Quanto gastará em $\frac{1}{2}$ ano, em $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$ de ano? Em 1, 5, 8, 10 meses?
26.	Um alfaiate comprou fazenda a Cr\$ 5,00 o metro. Ele pagou com uma nota de Cr\$ 200,00 e recebeu Cr\$ 5,00 de trôco.
27.	Um barbeiro ganha Cr\$ 8,00 de manhã e Cr\$ 6,00 de tarde. Em quantos dias ganhará Cr\$ 28,00, 140,00, 210,00, 448,00?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 82.

O recorte do livro mostrado na Figura 212 traz atividades relacionadas com diferentes profissões, como pedreiro, mecânico, alfaiate e barbeiro, bem como, informações sobre o consumo familiar de pão e de leite. Trata-se de situações que contextualizam o conhecimento matemático com práticas sociais e com o cotidiano dos alunos. Conforme Roche (1969), entre os imigrantes alemães havia pessoas que exerciam diferentes profissões, embora tivessem que se dedicar inicialmente ao cultivo das terras, logo, começaram a surgir as profissões essenciais ao mundo rural, como as descritas acima. O próximo excerto se refere a operações comerciais:

Figura 213 – Operações comerciais

Tabela de preços		1 m custa Cr\$ 2,50
Pôrto Alegre		$\frac{1}{2}$ m ,, Cr\$ $2,50 : 2 =$ Cr\$ 1,25
Feijão preto	60 kg Cr\$ 11,00	05
Amendoim	25 kg Cr\$ 5,00	4
Farinha de		10
mandioca	50 kg Cr\$ 7,00	10
Herva mate	15 kg Cr\$ 5,00	0
Batatas inglesas	50 kg Cr\$ 14,00	
Alfafa	15 kg Cr\$ 3,00	
Milho	60 kg Cr\$ 12,00	
Arroz em casca	50 kg Cr\$ 14,00	
Arroz japonês	60 kg Cr\$ 45,00	
Banha	15 kg Cr\$ 10,50	
Trigo	60 kg Cr\$ 22,00	

Dá para pagar a quantia acima?
Procurar o preço de 1 kg de feijão, amendoim, farinha mandioca, de herva mate, de batatas, de alfafa, de milho, de arroz, de banha, de trigo, dando o preço em dezenas de centavos.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 94.

Na Figura 213 se observa que o livro traz uma tabela com preços de alguns produtos agrícolas vendidos em maior quantidade, propondo-se o cálculo do preço de 1 kg de cada produto listado. Cálculos deste tipo eram importantes para que no futuro o aluno pudesse gerenciar suas operações de compra e venda e não fosse passado para trás.

Ao concluir a análise categorial da unidade aspectos pedagógicos, ressalta-se que a introdução dos conteúdos acontece de forma variada, com predomínio da proposta em que se apresentam exemplos, seguidos de atividades de aplicação. O livro não se preocupa com os conceitos matemáticos, estando focado em mostrar os algoritmos e os procedimentos de cálculo, tornando-se mais uma proposta de instrumentalização de cálculos. O livro apresenta a “prova dos 9” para as quatro operações, evidenciando-se a preocupação da escola em instrumentalizar os alunos para fazerem os cálculos com precisão. O conhecimento matemático está pouco contextualizado com outras áreas da própria Matemática, mas apresenta a contextualização com outras áreas do conhecimento, como Religião, Geografia, História e prática da leitura, além de relacionar o conteúdo matemático com a realidade dos alunos, especialmente com propostas voltadas às práticas sociais e ao cotidiano das colônias alemãs no interior do Rio Grande do Sul.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, registra-se que o livro incentiva a retomada de conteúdos já estudados, como se pode observar nas Figuras 214 a 216:

Figura 214 – Conteúdos já estudados sobre números naturais

13. Indicar o número que vem antes e depois de:						
100	299	300	99	199	900	300
459	889	770	109	539	449	899
14. Escrever os números pares de						
102 até 120		90 até 108		100 até 82		
204 „ 222		288 „ 306		232 „ 214		
406 „ 424		498 „ 516		1 000 „ 982		
15. Escrever os números ímpares de						
17 até 31		103 até 117		115 até 101		
35 „ 49		225 „ 239		937 „ 923		
73 „ 87		381 „ 395		825 „ 811		
85 „ 99		717 „ 731		999 „ 985		

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 9.

O excerto do livro mostrado acima incentiva a retomada de conteúdos já estudados sobre antecessor e sucessor de um número natural (exercício 13), números pares (exercício 14) e números ímpares (exercício 15). O recorte seguinte incentiva a retomada de conteúdos já estudados sobre números fracionários:

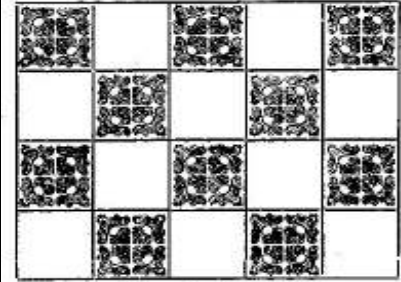
Figura 215 – Conteúdos já estudados sobre números fracionários

Ordenar									
$\frac{1}{4}$,	$\frac{1}{2}$,	$\frac{2}{5}$,	$\frac{3}{8}$,	$\frac{7}{10}$,	$\frac{5}{12}$,	$\frac{1}{4}$,	$\frac{9}{10}$,	$\frac{1}{3}$	
$\frac{1}{4}$,	$\frac{1}{2}$,	$\frac{2}{5}$,	$\frac{3}{8}$,	$\frac{7}{10}$,	$\frac{5}{12}$,	$\frac{1}{4}$,	$\frac{9}{10}$,	$\frac{1}{3}$	

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 49.

A Figura 215 apresenta um exercício do livro para ordenação de nove números fracionários, incentivando a retomada de conteúdos já estudados sobre números fracionários, uma vez que, para a ordenação, precisaria fazer a representação decimal de cada fração ou reduzi-las a frações equivalentes com denominador comum. Observa-se ainda que, a sequência de números fracionários apresentados na primeira e na segunda linha é igual. Abaixo, outro excerto do livro que faz retomada de conteúdos já estudados:

Figura 216 – Conteúdos já estudados sobre escalas e áreas
0 metro quadrado (qm)



Escala 1 : 100

1. Que superfície representa cada quadrado?
2. Quantos quadrados há no sentido do comprimento?
3. Quantas vezes há cinco quadrados?
4. Quantos quadrados há ao todo?
5. Como calculaste a superfície total do retângulo?
6. Traçar um retângulo correspondente a este no pátio, dividindo-o em m².

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 87.

Para que o aluno possa responder que superfície representa cada quadrado (exercício 1), mostrado na figura acima, precisa ter conhecimentos já estudados sobre escala de medida, pois o desenho está representado na escala 1 : 100, e também sobre área de superfície de quadrado. De acordo com Rambo (1994) os futuros colonos tinham que assimilar noções básicas de geometria na escola, além de conhecimentos corretos do sistema métrico.

As Figuras 217 e 218 mostram como o livro incentiva o uso de conhecimentos extraescolares:

Figura 217 – Datas de nascimento

12. Em que dia, mês e ano nasceste? Teu pai? Tua mãe? Teus irmãos?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 61.

Para que o aluno possa responder a atividade do livro mostrada na Figura 217 precisa ter conhecimento das datas de nascimento de seus pais e de seus irmãos. A seguir, uma atividade do livro que incentiva a pesquisa no almanaque:

Figura 218 – Pesquisando no almanaque

Determinar, segundo os dados do almanaque a duração do dia, da noite, etc.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 52.

A atividade do livro proposta na Figura 218 incentiva ao uso do almanaque para determinar a duração do dia, da noite e de outros dados. Conforme escrito anteriormente, o almanaque era uma publicação anual que trazia diversas informações para as comunidades coloniais.

O livro também incentiva competências matemáticas mais elaboradas, além da repetição e da memorização, conforme ilustram as Figuras 219, 220, 222, 223, 224 e 225:

Figura 219 – Fazendo contas diferentes

Preços:	
1 caneta	Cr\$ 0,50
1 caderno	„ 0,40
1 lapis	„ 0,40
1 vidro de tinta	„ 0,30
1 caderneta	„ 0,20
1 pena	„ 0,10

7. Quanto se paga

- por 1 caneta e 1 pena?
- „ 5 penas e 1 caderno?
- „ 2 cadernetas e 1 vidro de tinta?
- „ 1 caneta, 1 caderno e 1 pena?
- „ 2 lapis e 1 pena?
- „ 3 penas, 2 cadernetas e 1 vidro de tinta?
- „ 5 penas, 1 vidro de tinta e 1 caderneta?

8. Fazer 10 contas diferentes conforme os exemplos seguintes, sempre comprando por Cr\$ 1,00.

1 caneta	0,50	2 vidros de tinta	a 0,30 = 0,60
1 caderno	0,40	1 caderneta	a 0,20 = 0,20
1 pena	0,10	2 penas	a 0,10 = 0,20
Cr\$ 1,00		Cr\$ 1,00	

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 4.

O excerto do livro mostrado na Figura 219 mostra um quadro com preços de materiais escolares e propõe os exercícios 7 e 8, sendo que no exercício 8 o aluno deve fazer 10 contas diferentes, conforme os dois exemplos dados e sempre comprando com Cr\$ 1,00. Então, o aluno precisa utilizar a imaginação e a criatividade para combinar compras de materiais escolares que somem Cr\$ 1,00. A ilustração seguinte se refere à continuidade de seqüências numéricas:

Figura 220 – Sequências numéricas

Formar as seguintes fileiras:									
11.	52	56	64	68	12.	224	240	527	180
	65	70	80	85		210	224	510	162
	até	até	até	até		até	até	até	até
	130	140	160	170		140	144	425	72

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 25.

Os exercícios 11 e 12 do livro, apresentados na Figura 220, propõem formar fileiras com números. Em cada exercício, o aluno precisa observar a sequência numérica, tanto na vertical, quanto na horizontal, para estabelecer o padrão de continuidade da mesma em ambos os sentidos. No exercício 11, por exemplo, na primeira coluna soma-se 13 para chegar ao próximo número, na segunda se adiciona 14, na terceira soma-se 16 e na quarta coluna se adiciona 17. A partir da construção feita na vertical, pode-se observar a existência de regularidades nas sequências formadas na horizontal, como na primeira linha em que se soma 4, 8 e 4, respectivamente, e na segunda linha em que se adiciona, respectivamente, 5, 10 e 5. Já no exercício 12, observa-se que na primeira coluna se desconta 14 para chegar ao próximo número da sequência, na segunda se diminui 16, na terceira desconta-se 17 e na quarta se diminui 18 para encontrar o número seguinte. Já o padrão numérico horizontal, apresenta somas na obtenção do segundo e terceiro termos e uma subtração para se chegar ao quarto termo. Na Figura 221 se apresenta a respostas dos exercícios 11 e 12:

Figura 221 – Respostas dos exercícios 11 e 12

	Exercício 11				Exercício 12			
52	56	64	68	224	240	527	180	
65	70	80	85	210	224	510	162	
78	84	96	102	196	208	493	144	
91	98	112	119	182	192	476	126	
104	112	128	136	168	176	459	108	
117	126	144	153	154	160	442	90	
130	140	160	178	140	144	425	72	

Fonte: A pesquisa.

Já na Figura 222, o recorte do livro apresenta um anúncio sobre aluguel de um porão para moradia e outro anúncio que se refere a uma vaga para empregada que durma no emprego. A partir destes anúncios, propõem-se os problemas 32 e 33:

Figura 222 – Resolvendo problemas sobre anúncios

<p>Aluga-se num porão seco uma grande sala e cozinha com despensa a uma pequena família, por Cr\$ 60,00. Exige-se fiador ou, na sua falta, caução. Ver e tratar à Avenida 13 de Maio n.º 1501.</p>	<p>Precisa-se uma empregada, que durma no emprego, para todo o serviço. Ordenado Cr\$ 60,00. Rjachuelo n.º 1423.</p>
<hr/>	
<p>32. A família Rabelo aluga a casa (veja anúncio) no 1.º de janeiro. No 1.º de julho fez-se um abatimento de Cr\$ 10,00 por mês. Que aluguel paga-se no primeiro, no segundo semestre? (1 semestre -- 6 meses.)</p>	
<p>33. Otília aceita o emprego no 1.º de abril. Quanto ganhará até o 1.º de outubro? No 1.º de outubro aumenta-se o ordenado de Cr\$ 20,00 por mês. Quanto ganhará de 1.º de outubro até o fim do ano?</p>	

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 43.

O problema 32 se refere ao anúncio de aluguel da casa, enquanto que, o problema 33 se relaciona à vaga de emprego. Para resolvê-los, o aluno precisa compreender cada problema e relacioná-lo com o anúncio para elaborar uma estratégia de resolução e executá-la, chegando a uma resposta para cada situação proposta. Na sequência se mostra “o horário da segunda-feira”:

Figura 223 – Cálculos com horários

Horário da segunda-feira:				
17. dás	8.00	—	8.10	Devoção
„	8.10	—	8.50	Catecismo
„	8.50	—	9.50	Leitura e Gramática
„	9.50	—	10.10	Recreio
„	10.10	—	11.00	Aritmética
„	11.00	—	11.30	Geografia
„	11.30	—	12.00	Canto
Formar diversos cálculos.				

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 53.

O recorte do livro apresentado na Figura 223 traz um horário de aula da segunda-feira, possibilitando que os alunos utilizem a imaginação e a criatividade para formar diversos cálculos relacionados ao horário proposto. O livro também apresenta exercícios de raciocínio lógico:

Figura 224 – Raciocínio lógico

- | | |
|-----|---|
| 25. | Juca, antes de deitar-se, foi contar o seu dinheiro e verificou que tinha Cr\$ 137,00. Ele sonhou que tinha achado Cr\$ 13,00. Quanto dinheiro tem Juca? (Atenção!) |
| 36. | Um menino gastou 3 minutos para cantar certo hino. Quantos minutos gastarão 6 meninos para cantar o mesmo hino (Atenção!) |

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 68-76.

As atividades do livro apresentadas na Figura 224 incentivam a atenção e o raciocínio lógico do aluno. No problema 25, o valor achado no sonho não é real, ou seja, Juca tem Cr\$ 137,00. Já no problema 36, os 6 meninos gastarão 3 minutos na cantoria, pois estão entoando o mesmo hino. O recorte seguinte se refere à realização de medidas e desenhos em escala:

Figura 225 – Fazendo medidas e desenhos em escala

- | | |
|-----|---|
| 9. | Tomar medida da nossa aula e desenhá-la em escala de 1:10 no quadro negro. Em escala de 1:100 no caderno. |
| 10. | Tomar medida do pátio e desenhá-lo em escala de 1:100 no quadro preto. |

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 81.

As atividades do livro mostradas na Figura 225 exigem que o aluno saiba utilizar instrumentos de medida para obter as dimensões da sala de aula e do pátio da escola e depois, representá-las corretamente nas escalas solicitadas.

O livro também incentiva o cálculo mental, como se pode observar nas Figuras 226 a 228:

Figura 226 – Resolvendo expressões numéricas mentalmente

Mentalmente:			
$250 : 5 \times 2$	$80 : 3$	$48 : 38$	$: 5$
$180 : 6 \times 9$	$30 : 72$	$12 : 8$	$: 70$
$100 : 40 \times 3$	$20 : 4$	$30 : 5$	$: 4$

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 42.

O excerto do livro mostrado na Figura 226 apresenta três expressões numéricas envolvendo as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão para serem resolvidas mentalmente. Abaixo, uma proposta do livro para somar e diminuir oralmente:

Figura 227 – Somando e diminuindo oralmente

II. Somar e diminuir.			
Oralmente.			
1.º centenas			
$800 + 120 = 900$	$+ 20 = 920$	$920 - 120 = 800$	$- 20 = 780$
$800 + 125 = 900$	$+ 25 = 925$	$925 - 125 = 800$	$- 25 = 775$
Calcular pelo mesmo modelo:			
1. $500 + 430$	2. $980 - 280$	3. $1\ 800 + 850$	4. $2\ 120 - 720$
$400 + 373$	$543 - 343$	$1\ 500 + 725$	$2\ 894 - 994$
$600 + 290$	$790 - 490$	$2\ 800 + 440$	$5\ 670 - 870$
$100 + 856$	$778 - 378$	$3\ 700 + 868$	$8\ 196 - 996$
5. $600 + 730$	6. $1\ 670 - 870$	7. $1\ 200 - 800$	8. $800 - 1\ 500$
$800 + 820$	$2\ 110 - 310$	$2\ 100 - 1\ 800$	$900 - 1\ 625$
$3\ 400 + 825$	$2\ 348 - 748$	$4\ 500 - 3\ 900$	$1\ 500 - 2\ 450$
$8\ 900 + 814$	$2\ 357 - 657$	$5\ 400 - 4\ 800$	$1\ 900 - 2\ 827$

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 63.

A Figura 227 mostra uma proposta do livro para somar e diminuir oralmente, começando pelas centenas e depois as dezenas. Em seguida, apresentam-se oito exercícios para serem resolvidos pelo mesmo modo. A seguir, atividades de multiplicação para serem feitas oralmente:

Figura 228 – Multiplicar por 10 ou por 100 oralmente

III. Multiplicar e dividir.			
(Oralmente.)			
A. Multiplicar e dividir por 10, 100.			
$60 = 6 \times 10$	$1\ 820 = 182 \times 10$		
$400 = 4 \times 100$	$2\ 600 = 26 \times 100$		
$230 = 23 \times 10$	$1\ 970 = 197 \times 10$		
$1\ 200 = 12 \times 100$	$4\ 500 = 45 \times 100$		
Multiplicar por 10:			
1. $7 \times 10 = 70$	$25 \times 10 = 250$	$125 \times 10 = 1\ 250$	$8 \text{ cm} \times 10 = 80 \text{ cm}$
$6 \times 50 = 300$	$87 \times 10 = 870$	$236 \times 10 = 2\ 360$	$9 \text{ cm} \times 10 = 90 \text{ cm}$
$3 \times 70 = 210$	$54 \times 10 = 540$	$300 \times 10 = 3\ 000$	$7 \text{ cm} \times 10 = 70 \text{ cm}$
$4 \times 90 = 360$	$63 \times 10 = 630$	$340 \times 10 = 3\ 400$	$4 \text{ cm} \times 10 = 40 \text{ cm}$
$2 \times 60 = 120$	$72 \times 10 = 720$	$411 \times 10 = 4\ 110$	$3 \text{ cm} \times 10 = 30 \text{ cm}$
2. $50 = 10 \times 5$	$120 = 10 \times 12$	$1\ 430 = 10 \times 143$	
$70 = 10 \times 7$	$240 = 10 \times 24$	$3\ 070 = 10 \times 307$	
$90 = 10 \times 9$	$870 = 10 \times 87$	$9\ 020 = 10 \times 902$	
$60 = 10 \times 6$	$900 = 10 \times 90$	$7\ 650 = 10 \times 765$	
Multiplicar por 100:			
3. $2 \times 100 = 200$	$12 \times 100 = 1\ 200$	$60 \times 100 = 6\ 000$	$3 \text{ cm} \times 100 = 300 \text{ cm}$
$7 \times 100 = 700$	$24 \times 100 = 2\ 400$	$80 \times 100 = 8\ 000$	$5 \text{ cm} \times 100 = 500 \text{ cm}$
$9 \times 100 = 900$	$36 \times 100 = 3\ 600$	$40 \times 100 = 4\ 000$	$2 \text{ cm} \times 100 = 200 \text{ cm}$
$6 \times 100 = 600$	$48 \times 100 = 4\ 800$	$20 \times 100 = 2\ 000$	$9 \text{ cm} \times 100 = 900 \text{ cm}$
$4 \times 100 = 400$	$72 \times 100 = 7\ 200$	$10 \times 100 = 1\ 000$	$8 \text{ cm} \times 100 = 800 \text{ cm}$
4. $300 = 100 \times 3$	$800 = 100 \times 8$	$2\ 300 = 100 \times 23$	
$200 = 100 \times 2$	$200 = 100 \times 2$	$4\ 800 = 100 \times 48$	
$700 = 100 \times 7$	$700 = 100 \times 7$	$8\ 000 = 100 \times 80$	
		$7\ 200 = 100 \times 72$	

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 71.

O recorte do livro exposto na Figura 228 apresenta a multiplicação por 10 e por 100, com exemplos e exercícios para serem feitos oralmente.

Ao finalizar a análise categorial da unidade de análise, processo de ensino e aprendizagem, registra-se que o livro incentiva a retomada de conteúdos já estudados, e incentiva o uso de conhecimentos extraescolares em apenas duas situações. Além de atividades repetitivas e do incentivo ao cálculo mental, o livro incentiva o desenvolvimento de outras competências, como a imaginação e a criatividade, a resolução de problemas, o raciocínio lógico, o uso de instrumentos de medida e a representação em escalas. Também se verificou que o livro não incentiva o cálculo por estimativas e não incentiva a interação aluno-professor e aluno-aluno.

A respeito da unidade de análise recursos didáticos, aponta-se que o livro incentiva a utilização de materiais concretos, conforme ilustram as Figuras 229 e 230:

Figura 229 – Medidas de objetos

O professor manda aos alunos medir diversos objetos existentes no colégio, confrontando as respectivas medidas.
(Mesa, vidraças, bancos, mapas, cadernos etc.)

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 13.

A proposta do livro apresentada na Figura 229 sugere ao aluno realizar a medida de objetos existentes na escola, como mesa, vidraças, bancos, mapas e cadernos e depois comparar as respectivas medidas. Embora não esteja explícito, acredita-se que a atividade se realize com algum instrumento de medida, como por exemplo, a régua ou o metro. O livro também explora o número de dias dos meses do ano com os dedos da mão, numa proposta semelhante àquela da Segunda Aritmética de Otto A. Goerl, ilustrada na Figura 168. Segue uma proposta do livro para ser realizada no pátio da escola:

Figura 230 – Atividade prática no pátio da escola

Marcar no pátio 1 metro quadrado; 1 braça quadrada; 1 are.
Que é maior?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 87.

A atividade do livro observada na Figura 230 propõe a representação de três medidas de superfície no pátio da escola, o que pode contribuir para o aluno na significação destas unidades de medida e a sua utilização no cotidiano. Rambo (1994) complementa que, lidando com a terra, as gerações de colonos eram obrigadas a saber fazer cálculos, ao menos aproximados, de superfície.

A resolução de problemas é bem incentivada no livro analisado, como ilustram as Figuras 231 a 233:

Figura 231 – Problemas sobre as quatro operações

- Problemas sobre as quatro operações.
1. O meu tio foi à venda e comprou 6 pares de tamancos a Cr\$ 3,00, 3 chapéus a Cr\$ 18,00, 8 m de fazenda a Cr\$ 3,00. Dando 10 sacos de batatas a Cr\$ 12,00 em paga, que quantia receberá?
 2. O nosso negociante comprou 6 dúzias de camisas ao preço de Cr\$ 8,00 cada camisa. Vendeu uma dúzia por Cr\$ 82,00. Quanto lucrou?
 3. Um capataz trabalhou com cinco jornaleiros durante uma semana de 6 dias. O capataz ganhou Cr\$ 10,00 e um jornaleiro Cr\$ 7,00 por dia. Quanto ganharam eles?
 4. Na semana seguinte trabalharam só 4 dias, por causa da chuva. Quanto ganharam?
 5. Lauro Cesar comprou uma casa por Cr\$ 6.500,00; gastou para repará-la Cr\$ 1.250,00. Por que preço deve vender a casa, querendo ter um lucro de Cr\$ 500,00?
 6. Um pai deixou aos seus 4 filhos uma fortuna de Cr\$ 4.800,00. Eles resolveram dar Cr\$ 1.000,00 à igreja. Com quanto ficará cada um?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 69.

Os seis problemas do livro mostrados na Figura 231 envolvem as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão e estão relacionados com situações concretas. Segue outro problema sobre compras e vendas:

Figura 232 – Compras e vendas

6. Um negociante recebeu a seguinte fatura:
- | | |
|---------------------------|-------------|
| 10 rolos de arame farpado | Cr\$ 230,00 |
| 10 rolos de arame liso | Cr\$ 180,00 |
| 10 machados | Cr\$ 60,00 |
| 10 foices | Cr\$ 50,00 |
- Qual é o preço de compra de cada artigo?
- Qual é o preço de venda, querendo lucrar em cada artigo a décima parte do preço da compra?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 79.

O recorte do livro, acima mostrado, traz uma situação com dados de uma fatura de compra realizada por um negociante. Propõe-se determinar o preço de compra de cada artigo e o preço de venda, sabendo que o lucro em cada artigo deve ser a décima parte do preço pago na compra. De acordo com Lindemann (1888), as tarefas escolares devem levar em conta a vida prática, pois a criança conhece as moedas do país e as unidades de medida, e necessita realizar cálculos de preços, calculando o lucro e a perda. Abaixo se apresenta problemas diversos:

Figura 233 – Problemas diversos

- | | |
|-----|--|
| 34. | Numa granja de arroz venderam-se em maio 127 sacos a Cr\$ 13,00, em junho 254 sacos a Cr\$ 16,00, em julho 387 sacos a Cr\$ 15,00. Calcular a venda e a receita total. |
| 35. | Mandaram-se 245 caixas de laranjas à Europa. Cada caixa continha 8 dúzias de laranjas. |
| 36. | Quantas horas dorme por ano quem dorme 8 horas por dia? |
| 37. | Em uma caixa estão 43 notas de Cr\$ 200,00 e 40 notas de Cr\$ 50,00. Quanto dinheiro há na caixa? |
| 38. | Num vagão havia 125 sacos de milho de 60 kg. |
| 39. | Num vagão havia 150 sacos de arroz de 60 kg, 230 sacos de trigo de 60 kg, 120 sacos de batatas de 50 kg. Calcular o peso total. |
| 40. | Um saco de farinha de trigo pesa 44 kg. Um comerciante recebeu 400 sacos. |

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 86.

No excerto do livro apresentado na Figura 233 se mostram sete problemas envolvendo as operações de adição e de multiplicação e relacionados com transações comerciais, dinheiro e vida pessoal. Registra-se que os problemas 35, 38 e 40 não apresentam pergunta.

Os três recortes, a seguir apresentados, são os desafios ou curiosidades matemáticas encontrados no livro analisado:

Figura 234 – Números romanos

I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 19.

No final da página 19, o livro traz o excerto mostrado na Figura 234, sem fazer qualquer referência ao conteúdo apresentado e também sem atividades relacionadas. Trata-se de uma curiosidade com a numeração romana de 1 a 12. Seguem os quadrados mágicos encontrados no livro:

Figura 235 – Charadas em quadrados mágicos

Charadas

16	3	2	13
5	10	11	8
9	6	7	12
4	15	14	1

fazer adição vertical, horizontal e diagonal.

27			21
	31	33	
29	39		
			45

Encher os quadrinhos de maneira que cada soma vertical, horizontal e diagonal seja 144.

2			34	48
24	38			20
46		14		32
18	22	36	50	
40	44	8	12	

Encher os quadrinhos de maneira que as somas verticais, horizontais e diagonais sejam iguais.

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 26.

A Figura 235 apresenta desafios matemáticos com três quadrados mágicos localizados no livro. O primeiro já está preenchido, sendo preciso fazer as somas verticais, horizontais e diagonais. No segundo quadrado, o aluno precisa preencher os espaços em branco de forma que a soma seja 144 na vertical, na horizontal e na diagonal, mas não define o intervalo de números a serem usados. Já no terceiro quadrado também não se define o intervalo de números que devem ser usados para ocupar os espaços em branco, informando-se apenas que as somas verticais, horizontais e diagonais devem ser iguais. Abaixo, uma conta curiosa:

Figura 236 – Conta curiosa

Conta curiosa.

$$\begin{aligned}
 9 \times 1 + 1 &= 10 \\
 9 \times 12 + 2 &= 110 \\
 9 \times 123 + 3 &= \\
 9 \times 1234 + 4 &= \\
 9 \times 12345 + 5 &= \\
 9 \times 123456 + 6 &= \\
 9 \times 1234567 + 7 &= \\
 9 \times 12345678 + 8 &= \\
 9 \times 123456789 + 9 &=
 \end{aligned}$$

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 93.

Na Figura 236 se apresenta uma conta curiosa encontrada no livro, envolvendo as operações de multiplicação por 9 e de adição dos números naturais de 1 a 9.

Ao término da análise categorial da unidade de análise, recursos didáticos, aponta-se que o livro incentiva o uso de materiais concretos existentes na escola, partes do corpo humano e o ambiente da escola para o desenvolvimento do conteúdo matemático. O uso de objetos que estão nas imediações dos alunos e das partes do corpo humano, para o ensino da Matemática, é sugerido no artigo da revista *Unsere Schule* (ago. 1933). O livro também propõe a resolução de problemas relacionados ao contexto dos alunos, como por exemplo, produções agrícolas, operações comerciais e financeiras e vida pessoal. Ainda se observou que o livro traz desafios ou curiosidades matemáticas, embora não faça a utilização de jogos e nem estimule as leituras complementares.

Com relação à linguagem e aspectos gráfico-editoriais no livro, observa-se que a linguagem utilizada na apresentação dos conteúdos é adequada, embora se registre a falta de informações em exercícios, como ilustram as Figuras 237 e 238:

Figura 237 – Contas sem enunciado

1. 100 100 =	2. 1 000 100 =	3. 200 100 =	4. 900 100 =
200 100	900 100	500 100	300 100
300 100	800 100	700 100	200 100
400 100	700 100	600 100	800 100
500 100	600 100	100 100	400 100
600 100	500 100	400 100	600 100
700 100	400 100	300 100	1 000 100
800 100	300 100	800 100	500 100
900 100	200 100	900 100	700 100
5. 200 200 =	6. 700 200 =	7. 300 300 =	8. 800 300 =
600 200	500 200	100 300	400 300
700 200	600 200	600 300	500 300
500 200	1 000 200	700 300	300 300
300 200	400 200	200 300	1 000 300
9. 400 400 =	10. 700 400 =	11. 500 500 =	12. 300 700 =
200 400	500 400	400 600	600 500
600 400	900 400	200 700	1 000 600
500 400	600 400	100 800	800 600
100 400	800 400	300 600	900 800
13. 500 500 = 1 000	14. 1 000 900 = 100	15. 200 500 =	
400 = 1 000	1 000 = 400	800 700 =	
800 = 1 000	1 000 = 600	700 300 =	
300 = 1 000	1 000 = 200	300 200 =	
200 = 1 000	1 000 = 700	100 900 =	
16. 1 × 100 =	17. 2 × 200 =	18. 2 × 400 =	19. 4 × 200 = 800
2 × 100 =	4 × 200 =	2 × 500 =	2 × = 600
3 × 100 =	3 × 200 =	4 × 200 =	3 × = 900
até	3 × 100 =	3 × 300 =	8 × = 800
10 × 100 =	5 × 200 =	2 × 300 =	5 × = 1 000
20. 200 : 2 =	21. 300 : 3 =	22. 500 : 5 =	23. 800 : 4 = 200
400 : 2	600 : 3	600 : 6	800 : = 400
600 : 2	500 : 5	1 000 : 5	600 : = 100
800 : 2	800 : 4	600 : 3	900 : = 300
1 000 : 2	1 000 : 5	600 : 2	1 000 : = 500

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 2.

Na Figura 237 se apresenta uma lista de cálculos do livro que envolve as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão, mas que não apresenta enunciado. O livro também propõe problemas sem pergunta:

Figura 238 – Problemas sem pergunta

- | |
|--|
| <p>9. O nosso quadro negro tem uma largura de 120 cm. O comprimento excede a largura de 30 cm.</p> <p>10. A janela da nossa aula tem uma altura de 180 cm. A largura é de 40 cm menos.</p> <p>11. Cortam-se 50 cm de uma tábua de 550 cm de comprimento.</p> <p>12. A altura da porta é de 200 cm; o guarda-roupa tem 20 cm mais de altura do que a porta.</p> <p>13. A cama tem 190 cm de comprimento e 40 cm menos de largura.</p> <p>14. Elsa tem uma altura de 110 cm, seu irmão Germano tem 20 cm mais de altura.</p> |
|--|

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 13.

Os seis problemas do livro mostrados na Figura 238 não apresentam pergunta, ficando a proposta incompleta e exigindo que o professor defina o que se deve fazer ou deixando que o aluno use a imaginação e a criatividade para resolver os problemas.

Os recortes do livro, a seguir apresentados, mostram erros de informações ou erros conceituais verificados na análise realizada:

Figura 239 – Erro de cálculo e informações incompletas

<p>VI. Somar dezenas mistas com dezenas mistas. Diminuir dezenas mistas com dezenas mistas.</p> <p>1. Dentro da mesma centena:</p>				
$124 + 36 = 130 - 30$		$160 - 36 = 103 - 6$		
1. $136 + 24$	2. $267 + 23$	3. $130 - 12$	4. $390 - 33$	5. $736 + 34$
$248 + 12$	$312 + 78$	$250 - 48$	$580 - 71$	$770 - 34$
$325 + 75$	$427 + 63$	$370 - 38$	$760 - 28$	$814 + 76$
$485 + 15$	$938 + 52$	$220 - 17$	$970 - 58$	$890 - 76$
6. Cr\$ $364 + 26$	7. Cr\$ $900 - 52$	8. $235m + 65m$	9. $180 - 47$	
Cr\$ $728 + 32$	Cr\$ $700 - 73$	$377m + 23m$	$270 - 56$	
Cr\$ $913 + 27$	Cr\$ $400 - 89$	$487m + 13m$	$390 - 27$	
Cr\$ $822 + 68$	Cr\$ $600 - 38$	$919m + 81m$	$450 - 32$	
<p>10. Pagando Cr\$ 12 com uma nota de Cr\$ 100, restam Cr\$ 88</p> <p>" Cr\$ 24 " " " " Cr\$ 100, "</p> <p>" Cr\$ 36 " " " " Cr\$ 100, "</p> <p>" Cr\$ 45 " " " " Cr\$ 100, "</p> <p>" Cr\$ 96 " " " " Cr\$ 100, "</p>				
<p>11. Oto tinha na caixa econômica Cr\$ 814, depositou mais 76.</p> <p>12. Meu pai quer comprar uma carroça por Cr\$ 390, mas possui só Cr\$ 312.</p> <p>13. Pedro Nunes deve a meu pai Cr\$ 253,00, Antônio Pedro Cr\$ 20,00 e João Lopes Cr\$ 7,00.</p> <p>14. Meu padrinho foi à vila com Cr\$ 650, comprou um lenço por 6,00, um chapéu por 40,00; o resto depositou no banco.</p>				

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 20.

No exemplo de subtração mostrado na Figura 239, observa-se que o livro traz um erro de cálculo, pois se apresenta “ $160 - 36 = 103 - 6$ ”, em que seria correto “ $160 - 36 = 130 - 6$ ”. Nos problemas 11, 12 e 14 a representação das quantias de dinheiro está incorreta. No problema 11, seria correto escrever Cr\$ 814,00 e Cr\$ 76,00. No problema 12, a representação certa seria Cr\$ 390,00 e Cr\$ 312,00. Já no problema 14, o correto seria Cr\$ 650,00, Cr\$ 6,00 e Cr\$ 40,00. A representação incorreta de informações financeiras também é observada em outros problemas propostos no livro. Segue um erro observado na representação de dezenas:

Figura 240 – Erro na representação de dezenas

2. Com sobras de dezenas.	
10 Unidades = 1 dezena	25 U = 5 U 2 D
10 U = 1 D	34 U =
10 Dozenas = 1 Centena	56 U =
10 C = 1 C	17 U =
10 Centenas = 1 Milhar	20 U =
10 C = 1 M	20 D = 2 C
	24 D = 4 D 2 C
	43 D =
	45 D =
	65 D =

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 28.

O recorte do livro mostrado na Figura 240 mostra um erro de representação de dezenas, quando se representa 10 dezenas como 10 C ao invés de 10 D. Abaixo, um erro de informação observado no livro:

Figura 241 – Erro de informação

9. Cr\$ 1,00 são 10 centavos. Quantos centavos fazem 4, 8, 5, 2, 10, 6 cruzeiros?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 39.

Na Figura 241 se observa que o livro traz o erro de informação “Cr\$ 1,00 são 10 centavos”, onde o correto seria “Cr\$ 1,00 são 100 centavos”. Observou-se também uma informação incompleta no livro:

Figura 242 – Informação incompleta

Janeiro, março, maio, julho, agosto, outubro, dezembro = 31 dias
fevereiro (28), abril, junho, setembro, novembro = 30 „

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 54.

No excerto do livro mostrado na Figura 242 apenas se faz referência ao mês de fevereiro com 28 dias e não se considera o ano bissexto, em que o mês de fevereiro possui 29 dias. Na sequência, uma multiplicação com erros encontrada no livro:

Figura 243 – Multiplicação com erros

4. O multiplicador é um número de dois algarismos.

$\begin{array}{r} 38 \\ \times 58 \\ \hline 288 \\ 180 \\ \hline 2088 \end{array}$	<p>Multiplica-se primeiro pelo número da unidade. Depois multiplica-se pelo número da dezena. Ao fim, soma-se as parcelas.</p>
--	--

17. 57×32	18. 72×98	19. 23×22	20. 89×27
78×64	65×96	78×33	84×36
87×58	73×85	68×44	73×29
68×49	94×99	75×55	94×26
97×24	76×88	96×66	68×35
48×37	54×97	78×11	85×28

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 85.

O exemplo de multiplicação mostrado na Figura 243 está incorreto, pois $38 \times 8 = 304$ e $38 \times 50 = 1900$, logo, $38 \times 58 = 2204$ e não 2088, como apresentado no livro. Também se observou um erro conceitual no livro:

Figura 244 – Medidas de “peso”

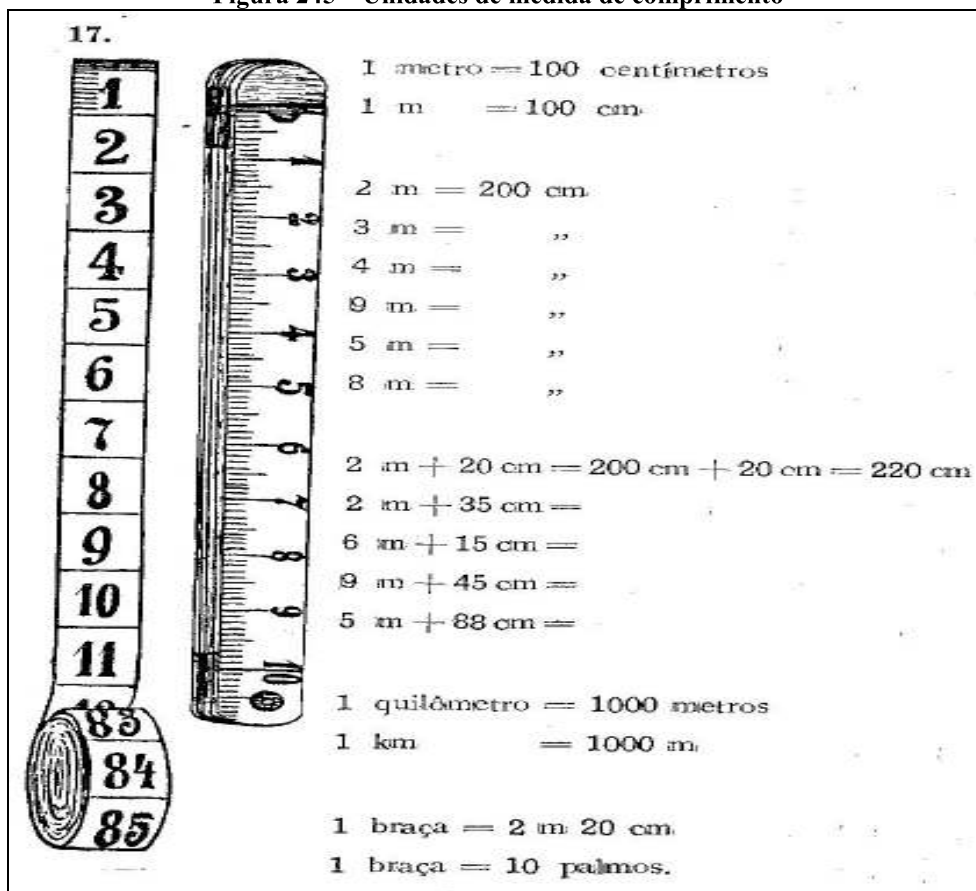
Medidas de peso.		
1 tonelada	==	1 000 kg
1 kg	==	1 000 g
1 arroba	==	15 kg

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 95.

Na Figura 244 se observa um erro conceitual localizado no livro, ao definir como medidas de “peso” as medidas tonelada, quilograma e arroba que são unidades de medida de massa.

Na análise realizada se observou que as representações matemáticas articuladas na proposta do livro são a língua materna, a linguagem simbólica, os desenhos e os quadros com informações. As Figuras 245 a 248 ilustram esta categoria de análise:

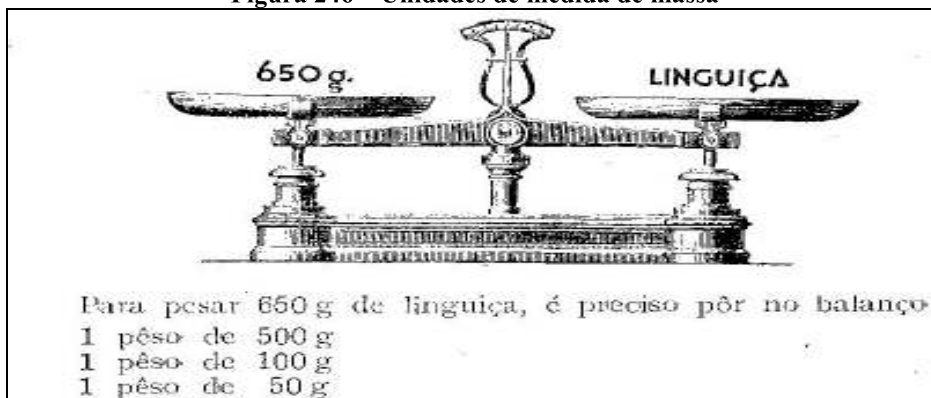
Figura 245 – Unidades de medida de comprimento



Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 12.

No exercício 17, mostrado na Figura 245, observa-se que o livro faz a articulação entre a língua materna, a linguagem simbólica e os desenhos do metro, o que pode contribuir para o aluno na compreensão do conteúdo matemático sobre as unidades de medida de comprimento. De acordo com Rambo (1994), a familiaridade com os diversos sistemas métricos significava um pré-requisito insubstituível para equipar as gerações de colonos. Segue um excerto do livro referente às unidades de medida de massa:

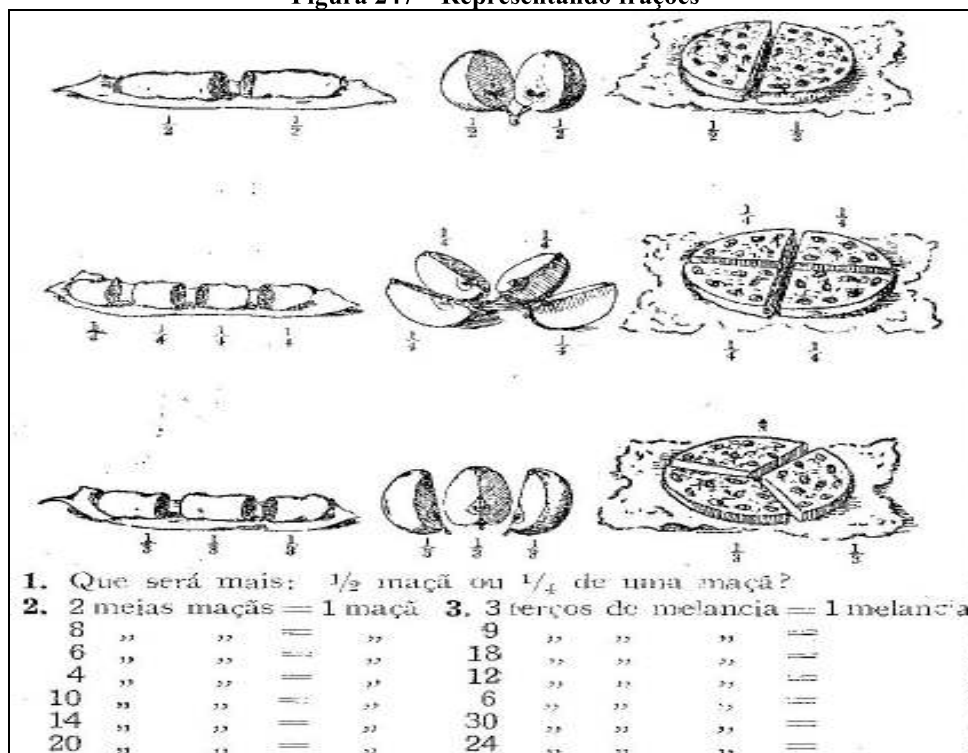
Figura 246 – Unidades de medida de massa



Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 16.

O desenho da balança de pratos encontrado no livro e mostrado na Figura 246, articulado com a língua materna e a linguagem simbólica, pode ajudar o aluno na significação do conteúdo de medidas de massa. Além disto, a balança de pratos deve ser conhecida dos alunos, pois faz parte do cotidiano das colônias para obtenção das medidas de massa. Abaixo, a representação de frações observada no livro:

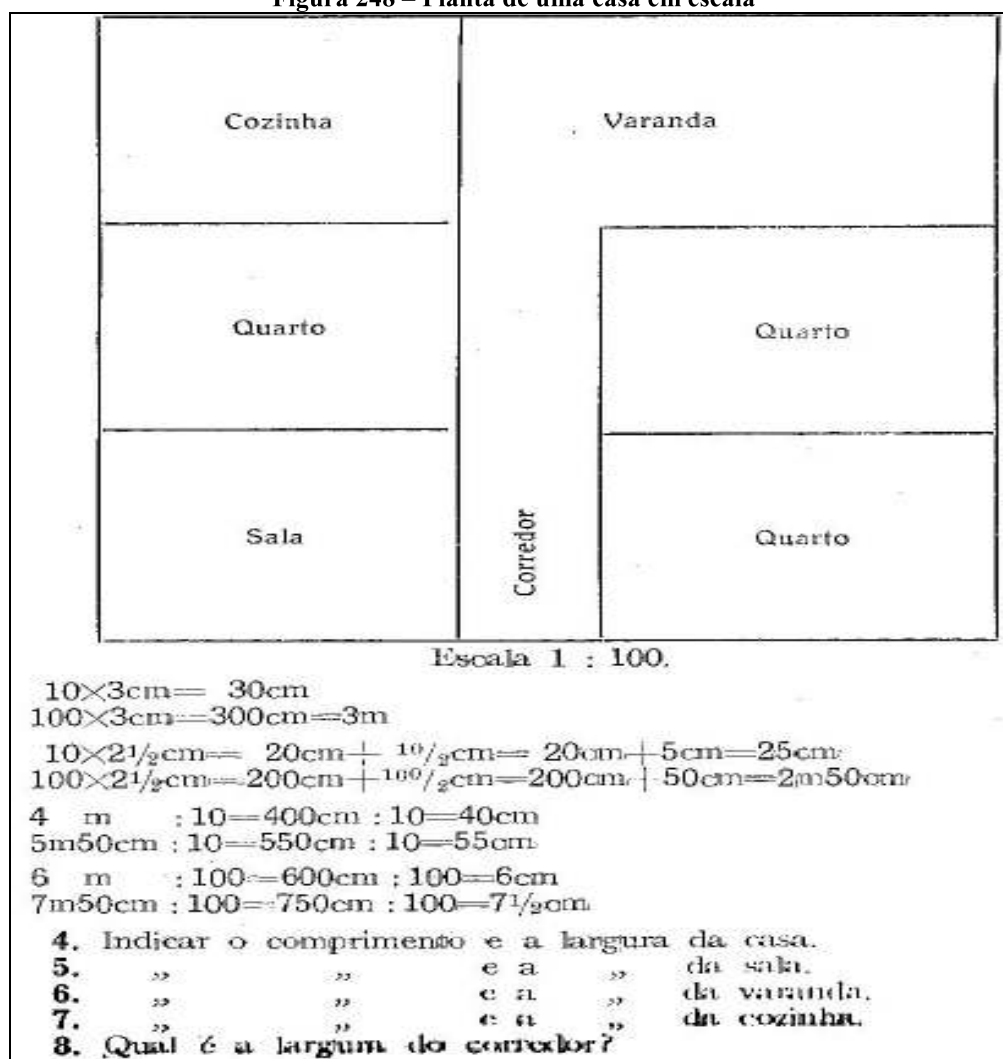
Figura 247 – Representando frações



Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 36.

A articulação entre as diferentes representações matemáticas no livro, como língua materna, linguagem simbólica e desenhos, observada na Figura 247, contribuem para que o aluno possa fazer os exercícios propostos e construir a ideia de fração. De acordo com os princípios metodológicos de Lindemann (1888), no ensino de frações também se deve usar recursos visuais para de forma prática ilustrar as diversas partes da unidade e juntá-las novamente formando o inteiro. Segue a representação de uma casa em escala encontrada no livro:

Figura 248 – Planta de uma casa em escala

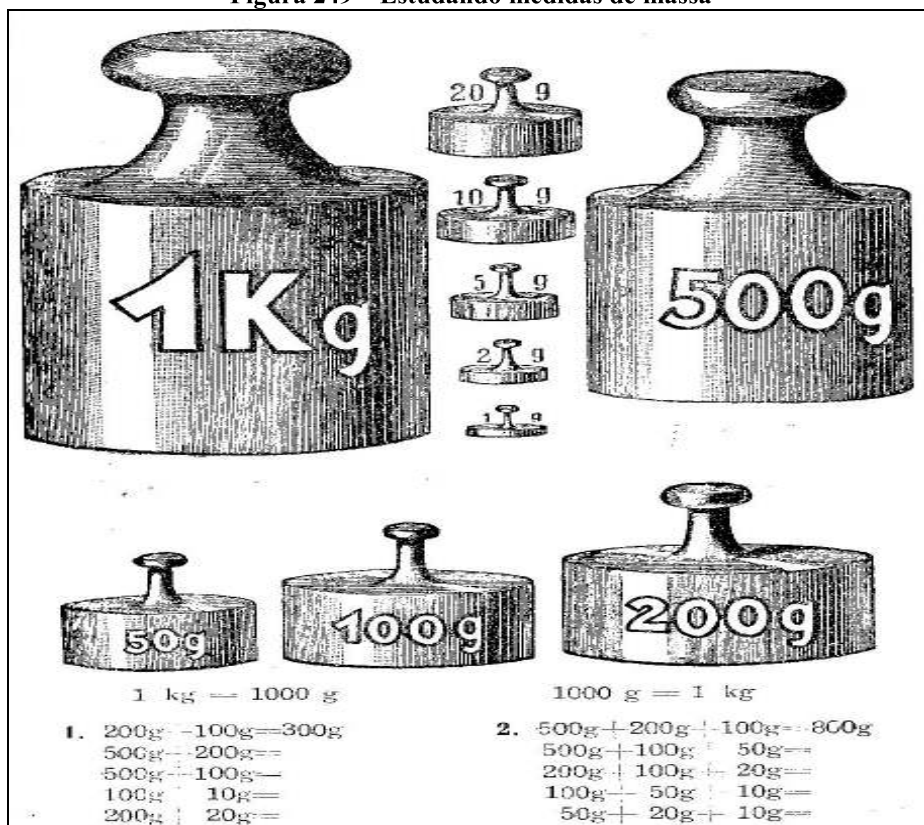


Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 80.

A ilustração acima, extraída do livro, apresenta a planta de uma casa na escala de 1 : 100, oito operações matemáticas resolvidas envolvendo unidades de medida de comprimento e cinco exercícios relacionados com medidas da casa, não ficando claro quais são as medidas de cada peça da casa. Então, registra-se que as diferentes representações matemáticas não estão bem articuladas e podem comprometer a resolução dos exercícios propostos.

Nas Figuras 249 e 250 se mostra como as ilustrações favorecem a compreensão do conteúdo matemático apresentado no livro:

Figura 249 – Estudando medidas de massa



Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 15.

As representações dos “pesos” encontradas no livro e mostradas na Figura 249 podem favorecer o estudo das medidas de massa e contribuir para que o aluno associe as medidas com situações concretas. Abaixo se apresentam ilustrações para estudo da equivalência de frações:

Figura 250 – Equivalência de frações

1											
$\frac{1}{2}$				$\frac{1}{2}$				$\frac{1}{2}$			
$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$		$\frac{1}{4}$	
$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{8}$
1											
$\frac{1}{3}$				$\frac{1}{3}$				$\frac{1}{3}$			
$\frac{1}{6}$		$\frac{1}{6}$		$\frac{1}{6}$		$\frac{1}{6}$		$\frac{1}{6}$		$\frac{1}{6}$	
$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$	$\frac{1}{12}$
1											
$\frac{1}{5}$			$\frac{1}{5}$			$\frac{1}{5}$			$\frac{1}{5}$		
$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$
1											
$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{7}$
Comparar:											
$\frac{2}{4}$	com	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{8}$	com	$\frac{1}{4}$						
$\frac{4}{8}$	”	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{6}$	”	$\frac{1}{3}$						
$\frac{5}{10}$	”	$\frac{1}{2}$	$\frac{2}{3}$	”	$\frac{4}{6}$						
$\frac{3}{6}$	”	$\frac{1}{2}$	$\frac{4}{5}$	”	$\frac{8}{10}$						

Fonte: SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948. p. 49.

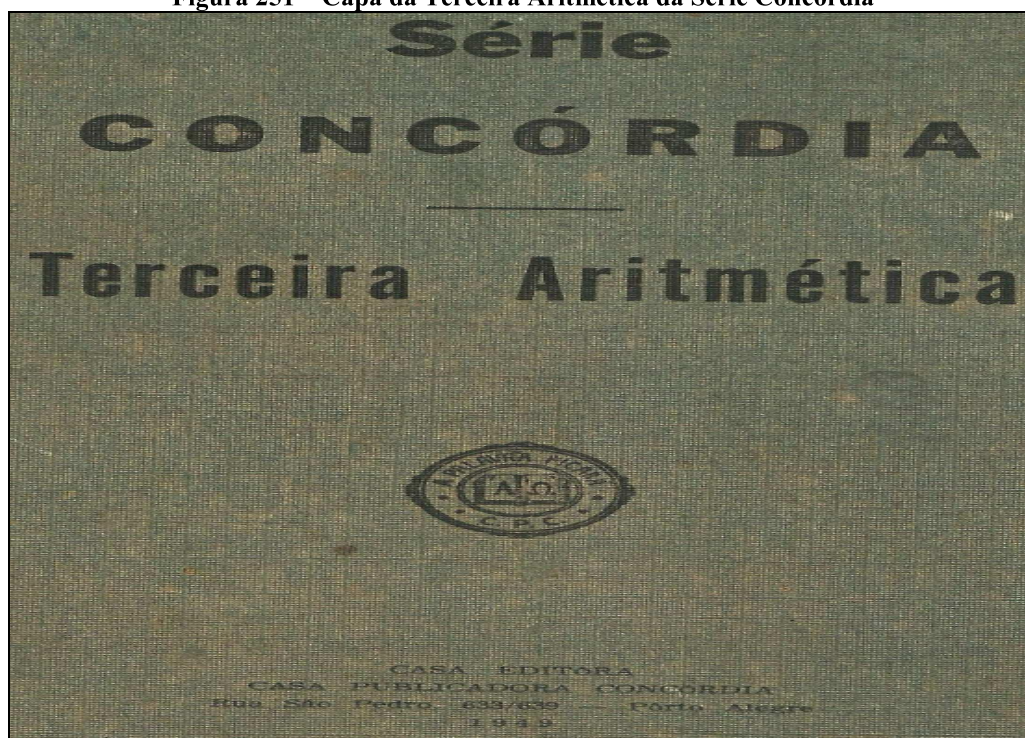
As ilustrações do livro mostradas na Figura 250 possibilitam que o aluno use as mesmas na resolução dos exercícios propostos e estabeleça relações no estudo das frações equivalentes.

Ao finalizar a análise categorial da unidade de análise, linguagem e aspectos gráfico-editoriais, aponta-se que a linguagem empregada na escrita do livro é adequada, embora se registre a falta de enunciados ou de perguntas em atividades propostas. Também se observou erros em exemplos de cálculos, informações incompletas em problemas e na sistematização de conteúdos e o uso do erro conceitual medidas de “peso”. As principais representações matemáticas articuladas no livro são a língua materna, a linguagem simbólica e os desenhos. As ilustrações apresentadas nesta Segunda Aritmética favorecem de forma significativa a compreensão dos conteúdos matemáticos relacionados e estão de acordo com os princípios metodológicos de Lindemann (1888), pois a utilização de vários recursos visuais é necessária para que as crianças não construam os conceitos matemáticos somente de forma abstrata.

Depois de fazer a análise categorial das duas edições localizadas da Segunda Aritmética da Série Concórdia, analisa-se uma edição da Terceira Aritmética da Série Concórdia.

5.2.5 Análise da Terceira Aritmética – Série Concórdia

Figura 251 – Capa da Terceira Aritmética da Série Concórdia



Fonte: SÉRIE Concórdia: Terceira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1949.

A Terceira Aritmética da Série Concórdia localizada, não possui autoria identificada e foi editada em 1949. O livro tem 143 páginas e não apresenta sumário. As principais unidades de estudo desta Terceira Aritmética são: frações decimais e sistema métrico (p. 01 até p. 33); frações ordinárias (p. 33 até p. 69); regra de três (p. 69 até p. 80); porcentagem (p. 80 até p. 91); porcentagem comercial (p. 91 até p. 101); juros (p. 101 até p. 120); razão e proporção (p. 120 até p. 135); geometria prática (p. 135 até p. 143).

Embora, a Terceira Arithmetica pertença à Série Ordem e Progresso e a Terceira Aritmética à Série Concórdia e tenham sido editadas em períodos diferentes, final de 1930 e 1949, respectivamente, as duas obras têm o mesmo número de páginas (143), abordam as mesmas unidades de estudo e com a mesma distribuição de páginas para cada conteúdo no livro. Por isso, considera-se desnecessário fazer a análise detalhada da Terceira Aritmética da Série Concórdia, apresentando-se apenas algumas diferenças observadas, relacionadas ao uso da língua materna, da representação de unidades de medida e do sistema monetário.

Figura 252 - Diferenças no uso da língua materna e do sistema monetário



Fonte: SÉRIE Concórdia: Terceira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1949. p. 01.

Comparando-se a Figura 78, extraída da Terceira Arithmetica da Série Ordem e Progresso com a Figura 252, retirada da Terceira Aritmética da Série Concórdia, identifica-se diferenças no uso da língua materna, como por exemplo, na primeira o título da unidade é escrito como “Fracções decimaes e systema metrico”, e na segunda como “Frações decimais e sistema métrico”. Estas diferenças na escrita também são observadas em outras palavras usadas nos livros. Outra diferença observada se refere ao sistema monetário. Na edição da Série Ordem e Progresso se usa a representação de moedas em “réis” (Figura 78) e na edição da Série Concórdia, usam-se as moedas de “cruzeiros”, conforme ilustrado na figura acima. Como os “cruzeiros” substituíram os “réis” a partir de 1942 no Brasil, todos os conteúdos e enunciados de exercícios e de problemas da edição da Série Concórdia foram adaptados para a moeda “cruzeiros”. No entanto, aponta-se que a edição de 1949 continua usando a base do câmbio livre de 1937 para fazer a paridade de moedas dos principais países, conforme ilustram as Figuras 55 e 253:

Figura 253 – Câmbio de moedas dos principais países

Moedas dos Países Principais			
País	Moeda	Subdivisão	Câmbio Livre (15. II. 1937)
Argentina	Pêso	100 Centavos	Cr\$ 4,93
Alemanha	Marco	100 Pfennige	Cr\$ 5,20
França	Franco	100 Centimos	Cr\$ 0,76
Holanda	Florim	100 Centimos	Cr\$ 8,98
Estados Unidos	Dólar	100 Cents	Cr\$ 16,30
Portugal	Escudo	100 Centimos	Cr\$ 0,722
Inglaterra	Libra esterlina	20 Shillings = 240 pence; 1 shilling = 12 pence	Cr\$ 79,80
Suissa	Franco	100 Centimos	Cr\$ 3,73
Itália	Lira	100 Centimos	Cr\$ 0,92

Determinar o valor de Cr\$ 500,00 em moeda dos mencionados países à base do câmbio livre do dia.

Paridade		
Ouro	Ouro	País
Cr\$ 1 =	59 centavos	Argentina
Cr\$ 1 =	2 marcos e 29 pf.	Alemanha
Cr\$ 1 =	2 francos e 83 cent.	França
Cr\$ 1 =	1 florim e 35 cent.	Holanda
Cr\$ 1 =	54 cents	Estados Unidos
Cr\$ 1 =	50 centimos	Portugal
Cr\$ 1 =	27 d (pence)	Inglaterra
Cr\$ 1 =	2 francos e 83 cent.	Suissa
Cr\$ 1 =	2 francos e 83 cent.	Itália

Fonte: SÉRIE Concórdia: Terceira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1949. p. 134-135.

Com relação à representação das unidades de medida, observaram-se diferenças na forma de escrita dos decimais e da simbologia das unidades de medida:

Figura 254 – Escrita de decimais com unidades de medida

II. Porcentagem comercial

1. Pêso bruto, tara e pêso líquido

Uma caixa de sabão pesa 28,500 kg. A caixa vazia pesa 2,500 kg.

28,500 kg	—	Pêso bruto ou total
2,500 kg	—	tara
26,000 kg	—	Pêso líquido ou neto

Fonte: SÉRIE Concórdia: Terceira Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1949. p. 91.

Na edição da Série Ordem e Progresso, a ilustração mostrada na Figura 65, traz as seguintes escritas de peso do sabão: peso bruto (28 kg 500), tara (2 kg 500) e peso líquido (26 kg 000). Já na edição da Série Concórdia, mostrada na Figura 254, usam-se as seguintes escritas: peso bruto (28,500 kg), tara (2,500 kg) e peso líquido (26,000 kg). Na escrita decimal de outras unidades de medida também se identificou essas diferenças na representação. Comparando-se as Figuras 60 e 255 se observa diferenças na representação simbólica de unidades de medida:

Figura 255 – Simbologia usada para representar unidades de medida

Medidas de capacidade

A unidade principal é o litro (l)

O litro é um decímetro cúbico; corresponde à milésima parte do metro cúbico.

1 quilolitro	= 1000 litros	—	1 kl = 1000 l
1 hectolitro	= 100 litros	—	1 hl = 100 l
1 decalitro	= 10 litros	—	1 dal = 10 l

Litro unidade principal

1 decilitro	= $\frac{1}{10}$ do litro	—	1 dl = 0,1 l
1 centilitro	= $\frac{1}{100}$ do litro	—	1 cl = 0,01 l
1 mililitro	= $\frac{1}{1000}$ do litro	—	1 ml = 0,001 l

1. Quantas garrafas de 75 cl. são necessárias para conter o vinho de uma barrica de 238 litros?
2. Quantos baldes de 15 litros e meio são necessários para encher uma cuba de 5 hl. 58 litros?
3. Um negociante tem 5 barris de vinho de 3 hl. 25 litros cada um. Quanto pagará de direitos à razão de Cr\$ 18,50 por hl?
4. Dois homens enchem uma caixa de água; o primeiro deita 8 baldes de 6 litros $\frac{3}{4}$; o segundo 12 baldes de 5 litros $\frac{1}{4}$. Quantos litros há na caixa?
5. Um leiteiro tem 3 vacas que fornecem cada uma 6 lit. 4 dl. de leite por dia. A Cr\$ 0,80 o litro de leite, qual é a receita no fim de 31 dias?
6. Uma cisterna contém 628,425 hl de água. Tiram-se por dia 35 baldes de 9,5 l; em quantos dias se esgota a cisterna?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Terceira Aritmética. Porto Alegre:
Casa Publicadora Concórdia, 1949. p. 24.

Na Figura 60, extraída da edição da Série Ordem e Progresso, representa-se Kilonilitro por Kl, Hectolitro por Hl e Decalitro por Dl. Na edição da Série Concórdia, ilustrada na figura acima, representa-se quilolitro por kl, hectolitro por hl e decalitro por dal.

O excerto da Terceira Aritmética da Série Concórdia mostrado na Figura 256 traz uma atividade que incentiva a pesquisa no almanaque para resolução da mesma. Atividade semelhante se encontra na edição da Série Ordem e Progresso sem a expressão “Vê o almanaque!”:

Figura 256 – Utilizando o almanaque

16. O dia mais comprido dura $14\frac{1}{2}$ horas. Que duração tem o dia mais curto? (Vê o almanaque!) De quantas horas excede o dia mais comprido o mais curto?

Fonte: SÉRIE Concórdia: Terceira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1949. p. 43.

No recorte da edição da Série Concórdia mostrado na Figura 257 se constatou um erro na relação entre hm^2 e m^2 , pois se apresenta $1\text{hm}^2 = 100\text{m} \times 100\text{m} = 100\text{m}^2$ ao invés de $1\text{hm}^2 = 100\text{m} \times 100\text{m} = 10000\text{m}^2$. Este erro não foi realizado na edição da Série Ordem e Progresso.

Figura 257 – Erro na relação entre medidas de superfície

Medidas de superfície			
A unidade principal é o metro quadrado (m^2)			
O metro quadrado é um quadrado que tem 1 m de cada lado.			
Quilômetro	quadrado	$= \text{km}^2 = 1000\text{m} \times 1000\text{m} =$	$1\,000\,000\text{m}^2$
Hectômetro	quadrado	$= \text{hm}^2 = 100\text{m} \times 100\text{m} =$	100m^2
Decâmetro	quadrado	$= \text{dam}^2 = 10\text{m} \times 10\text{m} =$	100m^2
Decímetro	quadrado	$= \text{dm}^2 = 0,1\text{m} \times 0,1\text{m} =$	$0,01\text{m}^2$
centímetro	quadrado	$= \text{cm}^2 = 0,01\text{m} \times 0,01\text{m} =$	$0,0001\text{m}^2$
milímetro	quadrado	$= \text{mm}^2 = 0,001\text{m} \times 0,001\text{m} =$	$0,000001\text{m}^2$

Fonte: SÉRIE Concórdia: Terceira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1949. p. 16.

Na seção seguinte se faz uma sistematização em quadros da análise categorial realizada com as duas edições da Série Ordem e Progresso e com as três edições da Série Concórdia.

5.2.6 Sistematização da análise categorial por unidade de análise

Após análise da Primeira Aritmética e da Terceira Arithmetica, da Série Ordem e Progresso, e das duas edições da Segunda Aritmética e da Terceira Aritmética, da Série

Concórdia, sistematiza-se a análise categorial realizada por unidade de análise. Esta sistematização foi organizada em cinco quadros, por unidade de análise, registrando-se as evidências de cada categoria nos cinco livros didáticos, de acordo com o seguinte critério: não – quando a categoria não foi observada no livro; em parte – quando foram observadas até cinco evidências da categoria no livro; sim – quando foram observadas mais de cinco evidências da categoria no livro.

Inicia-se a sistematização, e posterior reflexão, pelos conteúdos abordados nos livros didáticos, conforme o Quadro 06:

Quadro 06 – Unidade de análise conteúdos

1. Categorias da unidade de análise conteúdos:	Série Ordem e Progresso		Série Concórdia		
	Primeira Aritmética	Terceira Arithmetica	Segunda Aritmética	Segunda Aritmética de 1948	Terceira Aritmética
1.1 Números naturais e operações.	Sim	Em parte	Sim	Sim	Em parte
1.2 Números fracionários e operações.	Não	Sim	Em parte	Em parte	Sim
1.3 Números decimais e operações.	Não	Sim	Em parte	Em parte	Sim
1.4 Geometria.	Não	Em parte	Não	Em parte	Em parte
1.5 Grandezas e medidas.	Em parte	Sim	Sim	Sim	Sim
1.6 Matemática comercial e financeira.	Não	Sim	Em parte	Em parte	Sim
1.7 Tratamento da informação.	Não	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte

Fonte: A pesquisa.

A análise realizada permite afirmar que a Primeira Aritmética aborda os números naturais até 100, explorando o significado dos números até 10 e as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com o algoritmo na horizontal. A proposta das duas edições da Segunda Aritmética está centrada no estudo das quatro operações envolvendo os números naturais até 10000, além de breve estudo das frações, de operações com números decimais, das principais unidades de medida e do sistema monetário. As duas edições da Terceira Aritmética se dedicam principalmente ao estudo das frações ordinárias e decimais, de grandezas e medidas e da aritmética comercial. Observou-se o estudo da geometria em uma edição da Segunda Aritmética e nas duas edições da Terceira Aritmética de forma breve, e com apenas algumas atividades envolvendo o tratamento da informação, apresentando informações em quadros. Considerando-se o programa das aulas de cálculo descrito por Rambo (1994) e as propostas apresentadas pelas cinco aritméticas, pondera-se que a Primeira Aritmética foi editada para o primeiro ano de escolarização, a Segunda Aritmética para o

segundo e o terceiro anos e a Terceira Aritmética para os anos finais da escolarização primária.

O Quadro 07 resume a análise dos cinco livros didáticos com relação às categorias da unidade de análise aspectos pedagógicos:

Quadro 07 – Unidade de análise aspectos pedagógicos

2. Categorias da unidade de análise aspectos pedagógicos:	Série Ordem e Progresso		Série Concórdia		
	Primeira Aritmética	Terceira Arithmetica	Segunda Aritmética	Segunda Aritmética de 1948	Terceira Aritmética
2.1 O livro introduz os conteúdos por explanação teórica, seguida de exemplos e atividades de aplicação.	Em parte	Sim	Sim	Sim	Sim
2.2 O livro introduz o conteúdo apresentando exemplos, seguidos de atividades de aplicação.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2.3 O livro inicia o conteúdo por atividades propostas, seguidas da sistematização, sem dar oportunidade ao aluno de tirar conclusões próprias.	Não	Em parte	Em parte	Não	Em parte
2.4 O livro traz o conteúdo por meio de uma lista de atividades propostas, e deixa a sistematização dos conteúdos a cargo do professor.	Em parte	Em parte	Sim	Sim	Em parte
2.5 Há equilíbrio e articulação entre conceitos, algoritmos e procedimentos.	Não	Sim	Em parte	Em parte	Sim
2.6 O conhecimento matemático está contextualizado com outras áreas da própria matemática.	Não	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte
2.7 O conhecimento matemático está contextualizado com outras áreas do conhecimento.	Não	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte
2.8 O conhecimento matemático está contextualizado com práticas sociais e o cotidiano.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: A pesquisa.

A introdução dos conteúdos acontece de forma variada nos cinco livros didáticos analisados, com predomínio da proposta em que se apresentam exemplos, seguidos de atividades de aplicação, principalmente através de exercícios de repetição. Nas duas edições da Terceira Aritmética se observou uma quantidade maior de conceitos matemáticos, enquanto que nas outras aritméticas a proposta está direcionada para a apresentação dos algoritmos e os procedimentos de cálculo. Neste sentido, o foco nos algoritmos e nos procedimentos de cálculo pode prejudicar a construção dos conhecimentos matemáticos, tornando-se mais uma proposta de instrumentalização de cálculos escritos e de cálculos mentais. As provas reais para as quatro operações, apresentadas nas duas edições da Segunda

Aritmética, e os exercícios de repetição, encontrados nos cinco livros analisados, evidenciam uma proposta pedagógica que instrumentaliza os alunos para a realização de cálculos com precisão. A Primeira Aritmética somente contextualiza o conhecimento matemático com práticas sociais e o cotidiano, enquanto que as edições da Segunda Aritmética e da Terceira Aritmética também contextualizam o conhecimento matemático com outras áreas da própria Matemática e com outras áreas do conhecimento. Na contextualização do conhecimento matemático com outras áreas da própria Matemática, destaca-se nas duas edições da Terceira Aritmética, o estudo das frações ordinárias e decimais relacionado com unidades de medida. O conhecimento matemático também foi contextualizado com a Religião (problemas relacionados à comunidade paroquial), a Geografia (definição do metro e distâncias entre cidades), a História (datas históricas, guerras e história do Brasil), a Física (cálculo de velocidades), a prática da leitura (leituras bíblicas e outras) e a educação ambiental (reflorestamento). A abordagem de conteúdos de forma contextualizada com a realidade dos alunos oriundos das colônias alemãs do Rio Grande do Sul, com o objetivo de inseri-los efetivamente nesta mesma realidade, é o que mais se evidencia na proposta pedagógica dos livros analisados. Em outras palavras, a proposta pedagógica dos livros analisados procura aplicar os conhecimentos da Matemática formal em práticas socioculturais dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul.

O Quadro 08 sintetiza a análise categorial relacionada ao processo de ensino e aprendizagem nos cinco livros didáticos analisados:

Quadro 08 – Unidade de análise processo de ensino e aprendizagem

3. Categorias da unidade de análise processo de ensino e aprendizagem:	Série Ordem e Progresso		Série Concórdia		
	Primeira Aritmética	Terceira Arithmetica	Segunda Aritmética	Segunda Aritmética de 1948	Terceira Aritmética
3.1 O livro incentiva a retomada de conteúdos já estudados.	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
3.2 O livro incentiva o uso de conhecimentos extraescolares.	Não	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte
3.3 O livro incentiva competências matemáticas mais elaboradas, além da repetição e da memorização.	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
3.4 O livro incentiva o cálculo mental.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3.5 O livro incentiva o cálculo por estimativas.	Não	Não	Em parte	Não	Não
3.6 O livro incentiva à interação aluno-professor e aluno-aluno.	Em parte	Não	Em parte	Não	Não

Fonte: A pesquisa.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, ressalta-se que nas situações em que os livros incentivam a retomada de conteúdos matemáticos já estudados, exige-se, principalmente, a retomada de operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com números naturais. Os conhecimentos extraescolares são pouco explorados pelos livros, observando-se referências aos preços de produtos coloniais, às informações sobre a data de nascimento de familiares e aos horários em diferentes contextos. Os livros analisados incentivam, especialmente, o cálculo mental. Na Primeira Aritmética, por exemplo, observam-se extensas listas de cálculos mentais e métodos para decorar as tabuadas de multiplicação e de divisão, até 10. Além da repetição e da memorização, nas edições da Segunda Aritmética e da Terceira Aritmética, registra-se o desenvolvimento de outras competências, como a atenção; a visualização; a comparação; a tomada de decisões; a imaginação; a criatividade; o raciocínio lógico; o uso de instrumentos de medida; a representação em escalas e a elaboração de estratégias para resolução de problemas relacionados a diferentes contextos da realidade dos alunos da época. O cálculo por estimativas é encontrado em apenas uma atividade da Segunda Aritmética. O incentivo à interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem somente foi observado em atividades que propõem a interação entre alunos, como na proposta de “contas orais” encontrada na Primeira Aritmética, em que um aluno mais adiantado deveria fazer as perguntas para outro aluno. O incentivo para interação entre aluno e professor não foi observada nos livros analisados. Contudo, observam-se princípios metodológicos citados por Lindemann (1888) nas propostas de ensino apresentadas pelos livros analisados, como exercícios para o desenvolvimento de habilidades de cálculo escrito e de cálculo mental de acordo com o nível dos alunos, partindo do simples para o complexo e retomando conteúdos estudados previamente.

A análise categorial dos recursos didáticos observados nos cinco livros didáticos analisados está resumida no Quadro 09 que segue na próxima página:

Quadro 09 – Unidade de análise recursos didáticos

4. Categorias da unidade de análise recursos didáticos:	Série Ordem e Progresso		Série Concórdia		
	Primeira Aritmética	Terceira Arithmetica	Segunda Aritmética	Segunda Aritmética de 1948	Terceira Aritmética
4.1 O livro incentiva a utilização de materiais concretos.	Em parte	Não	Em parte	Em parte	Em parte
4.2 O livro incentiva a resolução de problemas.	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
4.3 O livro faz utilização de jogos.	Não	Não	Não	Não	Não
4.4 O livro apresenta desafios ou curiosidades matemáticas.	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte

4.5 O livro incentiva leituras complementares.	Não	Não	Não	Não	Não
--	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: A pesquisa.

A respeito dos recursos didáticos, aponta-se um predomínio da resolução de problemas com enunciados relacionados a diferentes contextos da realidade dos alunos da época, como por exemplo, produções agrícolas, operações comerciais e financeiras e vida pessoal, o que é verificado nas edições da Segunda Aritmética e da Terceira Aritmética, com exceção da Primeira Aritmética que não propõe a resolução de problemas. O incentivo para a utilização de materiais concretos se limita ao uso do ábaco; de objetos presentes na sala de aula como, cadeiras e classes; partes do corpo humano e o ambiente da escola para o desenvolvimento do conteúdo matemático. Aponta-se que a Terceira Arithmetica não incentiva o uso de materiais concretos em sua proposta. A presença de desafios ou curiosidades matemáticas nos cinco livros analisados também é limitada, sendo representada por curiosidades numéricas, quadrados mágicos, numeração romana e informações sobre unidades de medida. Aponta-se ainda que os livros não utilizam jogos e somente incentivam leituras bíblicas complementares de forma implícita. Apesar do uso restrito de recursos didáticos nas propostas dos livros analisados, existem relações com os princípios metodológicos de Lindemann (1888) e com as orientações didáticas encontradas na revista *Unsere Schule*.

No Quadro 10 se sintetiza a análise das categorias relacionadas à linguagem e aspectos gráfico-editoriais dos cinco livros didáticos:

Quadro 10 – Unidade de análise linguagem e aspectos gráfico-editoriais

5. Categorias da unidade de análise linguagem e aspectos gráfico-editoriais:	Série Ordem e Progresso		Série Concórdia		
	Primeira Aritmética	Terceira Arithmetica	Segunda Aritmética	Segunda Aritmética de 1948	Terceira Aritmética
5.1 A linguagem utilizada é adequada na apresentação dos conteúdos e na formulação das instruções.	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte	Em parte
5.2 Os conteúdos são apresentados sem erro de informações e sem erro conceitual.	Sim	Não	Não	Não	Não
5.3 As diferentes representações matemáticas estão articuladas.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
5.4 As ilustrações favorecem a compreensão do conteúdo matemático.	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: A pesquisa.

Com relação à linguagem e aspectos gráfico-editoriais dos cinco livros didáticos analisados, registra-se que na Primeira Aritmética a linguagem utilizada é simples e direta,

com enunciados breves ou até mesmo ausentes. Nas outras quatro aritméticas se observou que há conteúdos em que a linguagem utilizada é adequada, com enunciados corretos e claros, embora se tenha encontrado situações com o uso inadequado da linguagem e enunciados incompletos. Com exceção da Primeira Aritmética, nas demais se constatou erros de informações e até mesmo erros conceituais. Foram encontrados erros em exemplos de cálculos, informações incompletas em problemas e na sistematização de conteúdos, inadequações na representação da unidade de medida de tempo horas e na definição de números primos, além do uso do erro conceitual medidas de “peso”. As principais representações matemáticas articuladas nos livros analisados são a língua materna, a linguagem simbólica e os desenhos. As ilustrações encontradas nas cinco aritméticas podem favorecer a compreensão do conteúdo matemático, pois possibilitam a associação com elementos concretos e do cotidiano dos alunos das escolas paroquiais. Além disto, estão de acordo com princípios metodológicos de Lindemann (1888), pois a utilização de diferentes representações matemáticas e de vários recursos visuais é importante para que os alunos não construam os conceitos matemáticos somente de forma abstrata, e sim, possam fazer relações com elementos concretos e presentes em seu cotidiano.

Na seção seguinte se aborda a Matemática presente em periódicos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), especialmente aqueles editados para as crianças.

5.3 A MATEMÁTICA PRESENTE EM PERIÓDICOS DA IELB

Nas seções anteriores deste capítulo já se apresentou orientações didáticas e propagandas de livros de aritmética encontradas nas revistas *Unsere Schule* e Igreja Luterana. Ressalta-se que estas revistas foram editadas para dar suporte teológico e pedagógico aos pastores e professores da IELB.

Como na análise dos cinco livros didáticos de Matemática se observou poucos desafios ou curiosidades matemáticas, buscaram-se os mesmos nos periódicos editados pela Igreja Evangélica Luterana do Brasil para as crianças. De acordo com Warth (1958), em 1931 começou a ser publicada a revista “*Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*” (Jornal para crianças da Igreja Evangélica Luterana da América do Sul), em alemão gótico e que, desde 1939 é editada em português sob o título “O Pequeno Luterano”. A revista O

Pequeno Luterano teve publicações mensais ou bimestrais e sua última edição aconteceu em 1966, permanecendo como encarte de uma página na revista “Mensageiro Luterano”.

Conforme Weiduschadt (2012), o conjunto de publicações das revistas, *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e O Pequeno Luterano, compreende, em 35 anos de circulação, 277 periódicos e 2339 páginas. Ressalta-se que esses dois periódicos circulavam entre as congregações da IELB, sendo utilizados nas escolas paroquiais de forma complementar no ensino de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Quando os alunos não tinham acesso a alguma edição do periódico, principalmente por razões financeiras, ao menos o professor tinha um exemplar para usar em suas aulas.

Ainda de acordo com Weiduschadt (2012, p. 19), a revista O Pequeno Luterano “em suas estratégias de edição, produção e circulação, foi planejada e gerenciada para educar e doutrinar, buscando formar a criança luterana e subsidiar didaticamente a escola, tendo em vista, também, a formação do leitor e do futuro fiel adulto.” Heimann (2014) fala que a revista O Pequeno Luterano:

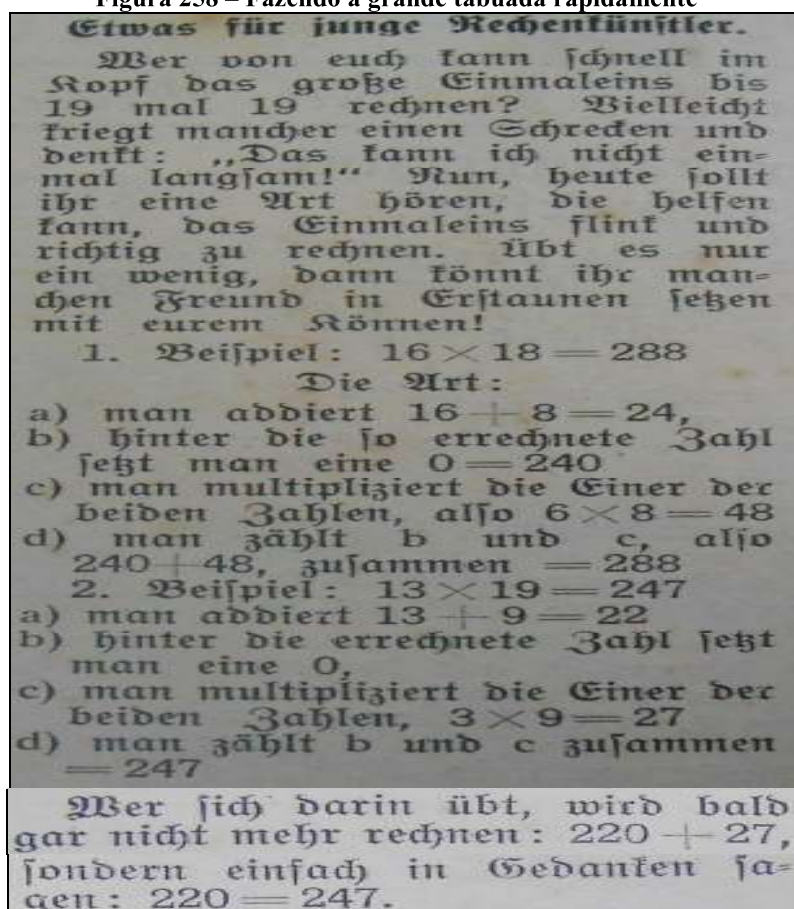
Tinha o propósito de fazer com que as crianças aprendessem a palavra de Deus. Ensina a criança no caminho que deve andar e mesmo velha não se esquecerá Dele (Provérbios). Era usada na escola dominical e preparação para confirmação. Foi o primeiro livro das crianças porque a Bíblia era muito pesada para elas. Embora, fosse um livro não formal, mas útil, similar ao catecismo, era usado em aula para conteúdos interessados. Preparava o jovem para ser bom cristão e cidadão (HEIMANN, 2014, informação verbal⁶⁹).

Com relação à Matemática presente nos periódicos *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e O Pequeno Luterano, Weiduschadt (2012) escreve que:

De forma lúdica, o conhecimento matemático se dava através de charadas, de brincadeiras e de descoberta de enigmas no intuito de desenvolver o raciocínio lógico. As habilidades concretas e abstratas do aprendizado matemático eram valorizadas, em grande parte, através do cálculo mental em forma de brincadeiras lúdicas e prazerosas. (...) Havia relação dos cálculos com as histórias bíblicas (...). Nas escolas paroquiais, pelo que se constata no envio de relatos dos leitores/alunos ou dos professores, o currículo da matemática era bem aceito. Entre as histórias de conhecimento geral, as curiosidades envolvendo a matemática são apresentadas de inúmeras maneiras. Algumas ensinam cálculos de jogos de descoberta, outras contam a biografia de matemáticos, o modo como lidaram com o conteúdo (WEIDUSCHADT, 2012, p. 151-152).

Apresenta-se a seguir, os excertos localizados nos periódicos *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e O Pequeno Luterano, que ilustram a afirmação acima, dentro do recorte temporal desta investigação. A Figura 258 traz um excerto localizado na revista *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*:

⁶⁹Entrevista concedida por Leopoldo Heimann, em São Leopoldo/RS, no dia 27 de agosto de 2014.

Figura 258 – Fazendo a grande tabuada rapidamente⁷⁰

Fonte: EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov. 1933. p. 42-43.

A Figura 258 mostra um recorte da revista que apresenta uma forma prática de calcular a tabuada de 11 a 19, por meio de dois exemplos. Estes cálculos eram desenvolvidos nas escolas paroquiais, pois de acordo com Somer (1984, p. 70) “o estudo da aritmética se dava com ênfase nos cálculos mentais, onde além da tabuada até 10, exigia-se o cálculo rápido da tabuada de 11 a 19”. O procedimento acima descrito pode ser adaptado para tabuada

⁷⁰ Algo para jovens artistas do cálculo

Algun de vocês pode rapidamente fazer de cabeça, a grande tabuada até 19 x 19? Talvez algum pode ficar assustado, pensando: "Eu não posso, sou lento!" Bem, hoje você vai ver uma maneira que pode ajudar a calcular a multiplicação, de modo ágil e preciso. Treine só um pouco, em seguida, você pode surpreender algum amigo com suas habilidades!

Exemplo 1: $16 \times 18 = 288$

A maneira:

a) adição de $16 + 8 = 24$

b) acrescenta-se um 0 ao lado do último algarismo do número obtido = 240

c) multiplica-se os algarismos das unidades dos dois números, então $6 \times 8 = 48$

d) soma-se os resultados de b e c, que são $240 + 48 = 288$

2. Exemplo: $13 \times 19 = 247$

a) adição de $13 + 9 = 22$

b) acrescenta-se um 0 ao lado do último algarismo do número obtido = 220

c) multiplica-se os algarismos das unidades dos dois números, então $3 \times 9 = 27$

d) soma-se os resultados de b e c, que são $220 + 27 = 247$

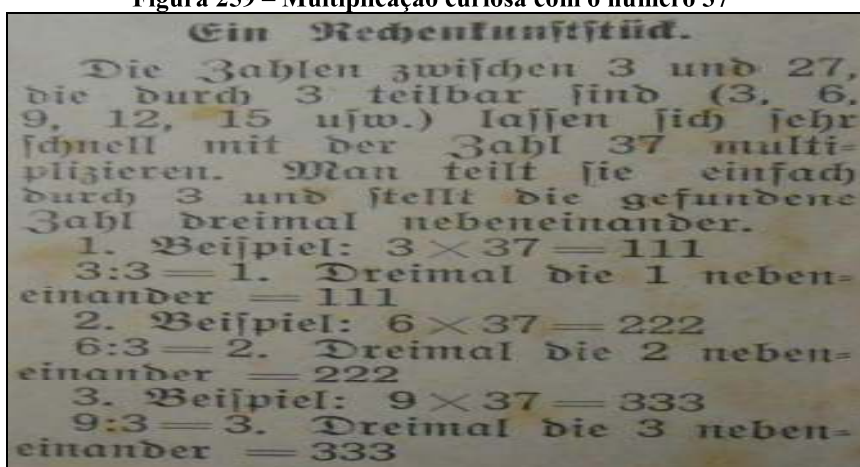
Quem se treinar, em breve deixará de contar: $220 + 27$, mas apenas dirá em pensamento: $220 = 247$.

de 20 a 29, sendo necessário multiplicar por 2 o resultado encontrado no item “b”, antes de somar com o resultado do item “c”. Então, 23×28 pode ser resolvido da seguinte forma:

- a) adição de $23 + 8 = 31$
- b) acrescenta-se um 0 ao lado do último algarismo do número obtido = 310
- c) multiplica-se os algarismos das unidades dos dois números, então $3 \times 8 = 24$
- d) soma-se o dobro do resultado de b com o resultado de c, que são $620 + 24 = 644$.

Em outra edição da revista *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt* se encontrou uma multiplicação curiosa envolvendo o número 37 e os múltiplos de 3 compreendidos entre 3 e 27, conforme mostrado na Figura 259:

Figura 259 – Multiplicação curiosa com o número 37⁷¹



Fonte: EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, mar./abr. 1934. p. 16.

Observa-se que o recorte apresentado acima demonstra a curiosidade somente com os três primeiros casos (3×37 , 6×37 e 9×37). Já na edição de set. 1951 da revista *O Pequeno Luterano*, encontrou-se a curiosidade com o número 37, de forma semelhante e escrita em português, porém, demonstrada para os nove casos possíveis, de acordo com a Figura 260:

⁷¹Uma façanha de cálculo.

Os números entre 3 e 27, divisíveis por 3 são 3, 6, 9, 12, 15, etc. e podem ser multiplicados muito rapidamente pelo número 37. Dividi-se eles por 3 e se coloca o número obtido três vezes ao lado do outro.

1. Exemplo: $3 \times 37 = 111$

$3:3 = 1$. Três vezes 1 lado a lado = 111


2. Exemplo: $6 \times 37 = 222$

$6:3 = 2$. Três vezes 2 lado a lado = 222

Exemplo 3: $9 \times 37 = 333$

$9:3 = 3$. Três vezes 3 lado a lado = 333

Figura 260 – O número 37



37

Um número curioso o 37!
De sua multiplicação por três ou por um múltiplo de três até 27 resulta sempre um produto formado de três algarismos iguais:

37 x 3 =	111
37 x 6 =	222
37 x 9 =	333
37 x 12 =	444
37 x 15 =	555
37 x 18 =	666
37 x 21 =	777
37 x 24 =	888
37 x 27 =	999

A soma dos algarismos de cada produto é igual ao multiplicador do qual ele se originou. Por exemplo: 111 —
 $1 + 1 + 1 = 3$.

Fonte: O PEQUENO LUTERANO.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, set. 1951. p. 44.

A Figura 261 traz um desafio matemático encontrado na revista *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*:

Figura 261 – O desafio do caracol⁷²

Rechenaufgabe.

Eine Schnecke kriecht an einer 20 Fuß hohen Wand so hinauf, daß sie jeden Tag zwei Fuß zurücklegt, jede Nacht aber wieder einen Fuß zurückfällt. Nach wie vielen Tagen wird sie oben angekommen?

Fonte: EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jun. 1934. p. 19.

A revista apresenta o desafio matemático mostrado na Figura 261, sendo que não foi localizada a resposta do mesmo nas edições posteriores do periódico. Mas, o caracol levará 19 dias para subir a parede com 20 pés de altura. Na Figura 262 se apresenta um desafio localizado no periódico *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, envolvendo formas geométricas:

⁷²Tarefa de cálculo

Um caracol sobe uma parede com 20 pés de altura. Durante o dia, sobe 2 pés, mas todas as noites, escorrega 1 pé. Depois de quantos dias ele vai chegar ao topo?

Figura 262 – A cruz partida⁷³



Fonte: EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jun. 1934. p. 23.

O periódico traz um desafio com seis formas geométricas que devem ser juntadas para formar uma cruz. Na edição de agosto de 1934 se apresenta a solução do desafio, conforme mostrado na Figura 263:

Figura 263 – Solução do desafio da cruz partida⁷⁴



Fonte: EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ago. 1934. p. 31.

⁷³ A cruz partida

Talvez você não sabe o que fazer inicialmente com estas peças pretas. Então, vou explicar o que deve fazer. Você recorta as peças pretas. Depois você tenta juntá-las para formar uma cruz. Mas, você não deve modificar ou cortar qualquer coisa. Na edição de agosto se mostrará a solução. Até então, você deve tentar fazê-lo com sucesso.

Quem não quer recortar a revista, pode conseguir as figuras com papel transparente.

⁷⁴ A cruz partida vista com as peças juntadas: (...)

Compare com a tarefa na edição de junho.

Na Figura 264 se apresenta mais uma curiosidade matemática relacionada com a operação de multiplicação localizada na revista *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*:

Figura 264 – Multiplicação de números com algarismos das dezenas iguais⁷⁵



Fonte: EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jul. 1934. p. 28.

Observa-se que os excertos mostrados nas Figuras 258, 259 e 264, encontrados na revista *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*, da década de 1930, e o recorte da revista *O Pequeno Luterano*, localizado numa edição de 1951 (Figura 260), são curiosidades matemáticas focadas na operação de multiplicação. Esta constância pode estar relacionada com dificuldades dos alunos nesta operação matemática, o que é apontado por Heimann (2014) em sua fala sobre a Matemática: “*Ensinava-se as quatro operações (+, -, x, ÷). Os cálculos eram passados no quadro, tinha-se que copiar e memorizar os cálculos. Por exemplo: $4 - 1 = 3$, $3 - 1 = 2$, $1 + 1 = 2$, $2 + 1 = 3$, $3 \times 4 = 12$. As multiplicações traziam mais dificuldades. Lembra das tabelas memorizadas*” (informação verbal⁷⁶).

⁷⁵Uma façanha

É muito fácil multiplicar números cujos algarismos da dezena são iguais. Soma-se 1 a este algarismo, observando-se que a mesma se limita a 10 e se multiplica a soma obtida pelo algarismo repetido da dezena. Em seguida, multiplica-se os algarismos das unidades dos números. Então, pega-se os dois resultados obtidos nas multiplicações e se escreve os mesmos lado a lado.

Exemplo 1: $37 \times 33 = 1221$

Algarismo da dezena: $3 + 1 = 4$ e $4 \times 3 = 12$

Algarismos das unidades: $7 \times 3 = 21$. Juntando-se os números = 1221

Exemplo 2: $84 \times 86 = 7224$

Algarismo da dezena: $8 + 1 = 9$ e $9 \times 8 = 72$

Algarismos das unidades: $4 \times 6 = 24$. Juntando-se os números = 7224

Exemplo 3: $71 \times 79 = 5609$

Algarismo da dezena: $7 + 1 = 8$, $8 \times 7 = 56$

Algarismos das unidades: $1 \times 9 = 09$. Juntando-se os números = 5609

Quem quiser ser considerado um grande gênio matemático, eu aconselho a não revelar logo o segredo!

⁷⁶Entrevista concedida por Leopoldo Heimann, em São Leopoldo/RS, no dia 27 de agosto de 2014.

A Figura 265 mostra outra curiosidade matemática envolvendo números, encontrada no periódico *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika*:

Figura 265 – Adivinhando o número⁷⁷

Zahlen raten				
1	2	4	8	16
3	3	5	9	17
5	6	6	10	18
7	7	7	11	19
9	10	12	12	20
11	11	13	13	21
13	14	14	14	22
15	15	15	15	23
17	18	20	24	24
19	19	21	25	25
21	22	22	26	26
23	23	23	27	27
25	26	28	28	28
27	27	29	29	29
29	30	30	30	30
31	31	31	31	31

Schreibe diese Tabelle auf einen Zettel oder ein Stück weiße Pappe. Nun bitte jemanden, sich eine beliebige Zahl bis höchstens 31 zu denken. Gib ihm dann die Tabelle und laß ihn sagen, in welchen senkrechten Reihen die gedachte Zahl sich befindet. Ein Blick auf diese Reihen und du hast die Zahl erraten!

Nehmen wir an, er habe sich 25 gedacht. Dann muß er dir sagen, daß die 25 in der ersten, vierten und fünften Reihe steht. Nun zählst du rasch die Zahlen zusammen, die in der ersten waagerechten Reihe bei den betreffenden senkrechten Reihen sich finden. In diesem Falle also 1 und 8 und 16. Die Summe ist tatsächlich 25. Hat sich jemand 18 gedacht, so muß er die zweite und fünfte Reihe nennen. Du zählst dann 2 und 16 zusammen und hast die richtige Lösung. Hat er sich 1 gedacht, so kann er nur die erste Reihe melden und du findest so ohne weiteres die 1; hat er dagegen sich 31 gedacht, so wird er sagen, sie stünde in allen Reihen. Dann ergibt sich aus 1 und 2 und 4 und 8 und 16 schnell die 31.

Fonte: EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jan./fev. 1939. p. 07.

Trata-se de uma curiosidade matemática que explora a adivinhação de números e exige a interação e a atenção entre os envolvidos. A seguir se apresenta desafios ou curiosidades matemáticas localizadas na revista *O Pequeno Luterano*, no período de 1939 a 1950. A Figura 266 traz o desafio de um quadrado com números:

Figura 266 – Quadrado de aritmética

Um pouco para meditar

Quadrado de Aritmética

Colocar os números 1, 2, 3, 3, 4, 4, 4, 4, 4, 5, 5, 6, 6, 7, 8, 9, 9, no quadrado que a soma tanto verticalmente como horizontalmente dos algarismos seja 20.

Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ago./set. 1939. p. 7.

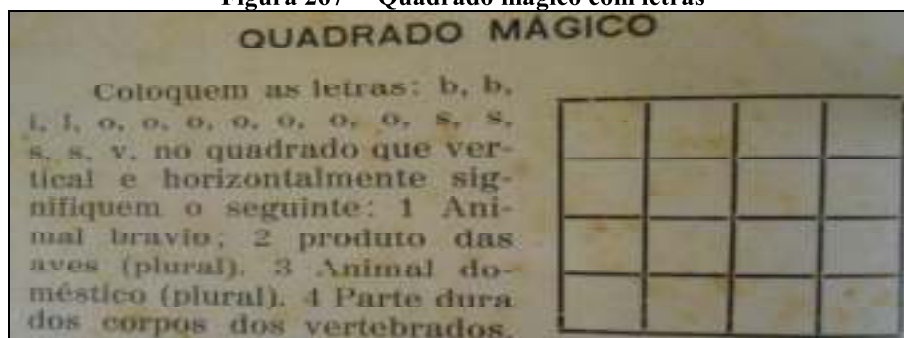
⁷⁷Adivinhando o número

Escreva esta tabela em um pedaço de papel ou um pedaço de papelão branco. Então, peça para alguém pensar em qualquer número até 31. Em seguida, mostre a tabela e deixe-o dizer em que coluna o número pensado está localizado. Ao olhar para estas colunas e você tem que adivinhar o número!

Suponha que ele tenha pensado 25. Então, ele tem que dizer-lhe que o 25 está na primeira, quarta e quinta colunas. Agora você soma rapidamente os números da primeira linha que estão nas colunas indicadas, ou seja, 1 e 8 e 16. A soma é realmente 25. Alguém pensou 18, devendo informar a segunda e quinta colunas. Somando 2 e 16, temos a resposta certa. Se o número pensado está apenas na primeira coluna, você vai encontrar tão facilmente 1 como resposta. Se alguém pensar 31, vai dizer que o número está em todas as colunas. Somando-se 1, 2, 4, 8 e 16, rapidamente se chegará em 31.

O quadrado de aritmética, ilustrado na Figura 266, apresenta 16 números que devem ser distribuídos nos espaços do quadrado de forma que se obtenha a soma 20, na horizontal e na vertical. A solução desta charada é apresentada na edição posterior da revista. Nas duas edições da Segunda Aritmética analisadas, localizou-se atividades envolvendo quadrados mágicos, conforme apresentado nas Figuras 167 e 235. A Figura 267 mostra um quadrado mágico com letras, localizado na mesma edição da revista:

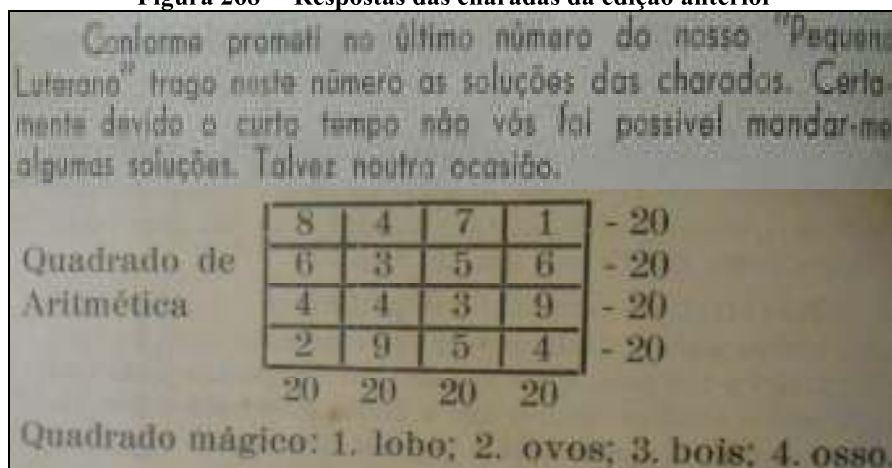
Figura 267 – Quadrado mágico com letras



Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ago./set. 1939. p. 8.

A partir das letras dadas, deve-se preencher o quadrado e formar palavras que, vertical e horizontalmente, tenham significado de acordo com as quatro dicas sobre o tema “animais”. A solução do desafio também é apresentada na edição seguinte da revista, como se pode observar na Figura 268. Em edições posteriores da revista, encontrou-se mais quadrados mágicos com letras.

Figura 268 – Respostas das charadas da edição anterior



Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, out./nov. 1939. p. 16.

As respostas das charadas apresentadas nas Figuras 266 e 267 são mostradas acima. Chama-se atenção para o comentário do autor de que não havia recebido alguma solução das charadas e que isto talvez poderia acontecer nos próximos desafios. Então, primeiro se mostra

a solução do quadrado de aritmética e depois, a solução do quadrado mágico. Para melhor visualizar a formação das palavras, vertical e horizontalmente, representa-se a solução do quadrado mágico com letras na Figura 269:

Figura 269 – Solução do quadrado mágico com letras

L	O	B	O
O	V	O	S
B	O	I	S
O	S	S	O

Fonte: A pesquisa.

Além de desafios matemáticos, a revista O Pequeno Luterano traz histórias, como no exemplo mostrado na Figura 270, a qual se intitula “Duas faturas”:

Figura 270 – A história das duas faturas

Duas faturas

Um menino ouviu uma noite os pais falar de algumas contas, que era preciso pagar no dia seguinte.

Ocorreu-lhe, então, a idéia de apresentar também a nota dos serviços que entendia haver prestado à sua mãe.

Pela manhã, à hora do almoço, a mãe achou com surpresa debaixo do prato esta fatura:

«Mamãe deve ao seu filho Jorge

Por ter ido ver quem bate à porta	1\$000
Por ter ido ao açougue buscar o péso da carne	2\$400
Por ter pôsto o lixo na rua	1\$600
Soma	5\$000

A mãe guardou a fatura sem dizer nada.

À noite, à hora da ceia, Jorge encontrou, por sua vez, debaixo do prato a conta de cedo mais a importância, uma nota de 5\$000 novinha em folha.

Muito satisfeito, embolsa o dinheiro.

Dá, porém, sob a sua fatura, com outra que estava redigida nestes termos:

«Jorge deve a mamãe»

Pelos cuidados e dôres que tem sofrido por sua causa	Nada
Pelo leite de seus peitos com que o amamentou e criou	Nada
Pelas noites em claro que passou à sua cabeceira	Nada
Soma	Nada

Quando Jorge leu essa fatura não menos surpreendente, ficou muito envergonhado.

Desfeito em pranto, os lábios trêmulos, corre para a mãe, atira-se-lhe aos braços e, restituindo-lhe o dinheiro, diz:

«Querida mãezinha, peço-lhe que me perdoe. A senhora não deve nada ao seu filho. Sei que não poderei pagar nunca tudo quanto lhe devo. De hoje em diante, farei o que a senhora quiser sem pensar em nenhuma recompensa.»

(Do 2.º Livro «Sei Ler»)

Fonte: O PEQUENO LUTERANO.

Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ago. 1941. p. 30-31.

A história matemática apresentada na Figura 270, mostra a fatura dos serviços prestados pelo filho a sua mãe e a fatura dos serviços prestados pela mãe ao seu filho, finalizando com uma lição de moral. De acordo com Rambo (1994), a família como núcleo social embrionário, representava para a criança o palco sobre o qual iria desenvolver as suas primeiras experiências de relacionamento social. Caso fosse bem sucedida, resultaria uma personalidade equilibrada, segura e positivamente bem integrada. Na Figura 271 se apresenta também “uma lição útil” para a vida, contextualizada com a operação de multiplicação:

Figura 271 – Uma lição útil



Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, set. 1941. p. 35-36.

Na história da revista O Pequeno Luterano, apresentada na Figura 271, afirma-se que o homem esquece com facilidade as contas de multiplicar mesmo que as saiba com perfeição ao sair da escola. Acrescenta que a sabedoria não consiste somente em saber, mas no bom uso de se faz dela. Segue dando outros exemplos de situações de vida das pessoas e finaliza incentivando o aproveitamento do tempo na promoção do bem próprio, da família e do próximo. Em outra edição de 1941, encontrou-se as adivinhações mostradas na Figura 272:

Figura 272 – Adivinhações

Adivinharás estas perguntas?

1. Que distância pode um cachorro correr mato a dentro?
2. Um lavrador tem $4\frac{1}{2}$ montões de alfafa num canto da roça e $5\frac{1}{4}$ montões num outro da sua roça. Se ele os põe todos juntos, quantos montões terá?
3. Há 6 maçãs numa cesta e seis pessoas no quarto. Como poderias dar uma maçã a cada uma e uma maçã ficar na cesta?
4. Poderás, em 10 segundos dar 3 números que dão o mesmo total, somando ou multiplicando?

Respostas

1. Até o centro, depois correrá mato em fora.
2. Ele terá um grande montão.
3. Uma pessoa ganha a cesta com a maçã.
4. Os números são 1, 2 e 3.

Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov. 1941. p. 44.

As quatro adivinhações propostas nesta edição da revista O Pequeno Luterano exploram o raciocínio lógico dos leitores, apresentando-se as perguntas e as respostas, logo abaixo. Para a pergunta 4, a resposta são os números 1, 2 e 3, pois $1 + 2 + 3 = 6$ e $1 \times 2 \times 3 = 6$. Na análise realizada com as aritméticas da Série Ordem e Progresso e da Série Concórdia, observou-se poucas atividades para desenvolvimento do pensamento lógico dos alunos. O excerto da revista apresentado na Figura 273, também explora o raciocínio lógico:

Figura 273 – Os números significam letras

Os números significam letras:

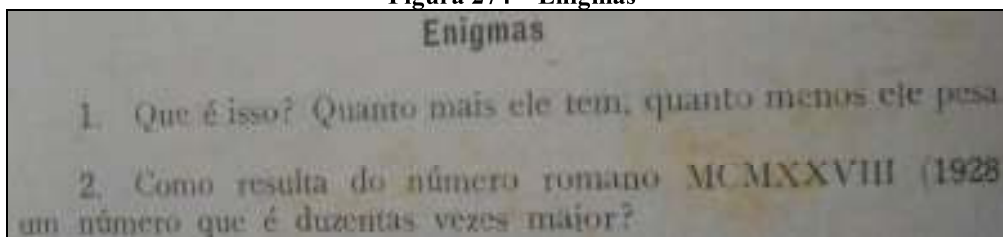
1. 2. 3. 4. = uma mobília
1. 2. 5. 6. = o mesmo que temor
5. 6. 7. 2. = número dos discípulos de Jesus
8. 6. 3. 4. = uma flor
9. 4. 3. 4. = moradia
9. 4. 1. 4. = onde dormimos
8. 6. 5. 4. = coisa redonda
7. 2. 8. 6. = número
9. 8. 10. 7. = sinal do cristianismo
9. 10. 8. 4. = o mesmo que pastor, reverendo.

Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, mar. 1942. p. 12.

Sob o título “Os números significam letras”, o periódico propõe dez sequências com quatro números que correspondem a palavras com quatro letras. A partir das dicas dadas para cada sequência, é preciso identificar a letra correspondente a cada número e formar as dez palavras. Como não se localizou a solução deste desafio na revista, apresenta-se a

correspondência identificada entre números e letras: 1 – M, 2 – E, 3 – S, 4 – A, 5 – D, 6 – O, 7 – Z, 8 – R, 9 – C, 10 – U. Assim, as palavras a serem formadas, de cima para baixo, são: mesa, medo, doze, rosa, casa, cama, roda, zero, cruz, cura. A revista apresenta propostas semelhantes em outras edições. Também se localizou enigmas no periódico O Pequeno Luterano, conforme mostrado na Figura 274:

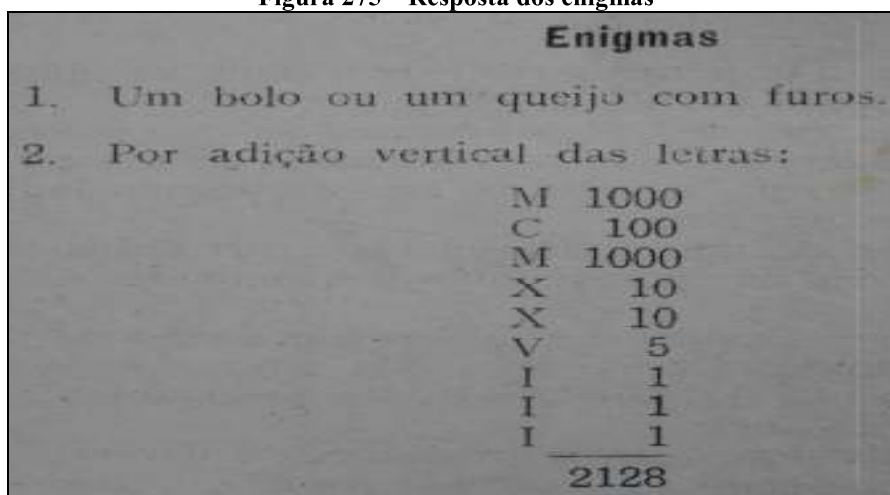
Figura 274 – Enigmas



Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jan./fev. 1943. p. 8.

O enigma número 1, relaciona-se a conhecimentos gerais e o enigma número 2, refere-se à numeração romana. Registra-se que nos cinco livros didáticos analisados, identificou-se somente o estudo da numeração romana até 12 na Segunda Aritmética de 1948 (Figura 234) e até 20, na Segunda Aritmética de Otto A. Goerl (Figura 166). Dessa forma, a abordagem dos números romanos proposta nos livros analisados não é suficiente para responder ao enigma número 2, sendo necessárias outras fontes de pesquisa. Na edição seguinte da revista, apresentam-se as respostas dos enigmas, como se pode observar na Figura 275:

Figura 275 – Resposta dos enigmas

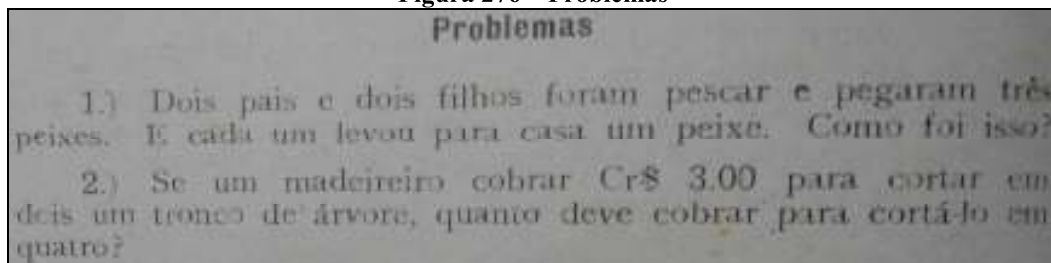


Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, mar./abr. 1943. p. 16.

Analisando-se a resposta apresentada pelo periódico para o enigma número 2, constatou-se que a mesma não está correta, pois o enunciado do enigma pedia um número duzentas vezes maior que 1928, então, a resposta deveria ser 385600 e não 2128, conforme mostrado na Figura 275. A resposta apresentada estaria certa, caso o enunciado do enigma

fosse “2. Como resulta do número romano MCMXXVIII (1928) um número que é duzentas ‘unidades’ maior?”. A revista ainda traz problemas que incentivam o pensamento lógico, como na Figura 276:

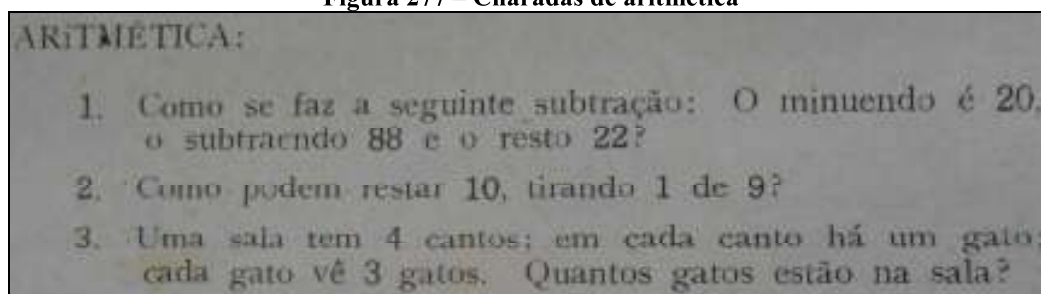
Figura 276 – Problemas



Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, mar./abr. 1943. p. 16.

A solução destes dois problemas é encontrada na edição seguinte da revista, conforme segue: “1) Os pescadores eram o avô, o seu filho e o neto; dois pais e dois filhos, em três pessoas apenas. 2) Cr\$ 9.00, pois para cortar um tronco em quatro pedaços são necessários três cortes.” (O PEQUENO LUTERANO, maio 1943, p. 20). Nesta edição do periódico se localizou as charadas de aritmética mostradas na Figura 277:

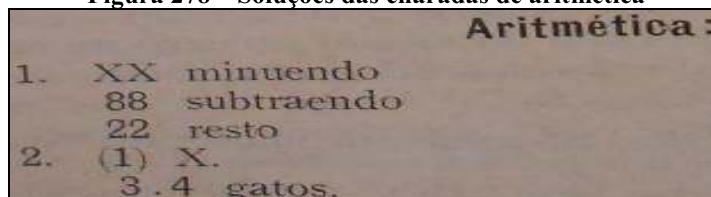
Figura 277 – Charadas de aritmética



Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, maio 1943. p. 20.

As charadas de aritmética mostradas na figura acima, também incentivam o pensamento lógico, sendo que as duas primeiras fazem referência à operação de subtração e são resolvidas por meio de associações com os números romanos, conforme as soluções apresentadas na Figura 278 e localizadas na edição posterior da revista:

Figura 278 – Soluções das charadas de aritmética



Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jun. 1943. p. 28.

Na revista O Pequeno Luterano se encontrou curiosidades numéricas envolvendo as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão, conforme apresentado na Figura 279:

Figura 279 – Curiosidade matemática

Uma curiosidade matemática			
123456789 X 9	mais	10	igual a 1111111111
123456789 X 18	"	20	" 2222222222
123456789 X 27	"	30	" 3333333333
123456789 X 36	"	40	" 4444444444
123456789 X 45	"	50	" 5555555555
123456789 X 54	"	60	" 6666666666
123456789 X 63	"	70	" 7777777777
123456789 X 72	"	80	" 8888888888
123456789 X 81	"	90	" 9999999999

A tabela fica ainda mais interessante, quando se sabe que os fatores são divisíveis por 9: e que a soma de cada soma-produto (os algarismos dele) menos a parcela, tem como resto 0. P. ex. a soma de 3333333333 menos 30 iguala zero.

Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, set. 1943. p. 36.

O excerto mostrado acima traz uma curiosidade matemática envolvendo o produto do número 123456789 pelos múltiplos de 9, compreendidos entre 9 e 81, somado respectivamente, aos múltiplos de 10, compreendidos entre 10 e 90, resultando sempre um número com dez algarismos iguais. A curiosidade é complementada com uma observação sobre os resultados, instigando o leitor a verificar a mesma. Na Figura 280 se apresenta outra curiosidade numérica localizada na revista:

Figura 280 – Outra curiosidade matemática

Uma curiosidade matemática			
987654321	vêzes	9	igual a 8888888889
987654321	"	18	" 17777777778
987654321	"	27	" 26666666667
987654321	"	36	" 35555555556
987654321	"	45	" 44444444445
987654321	"	54	" 53333333334
987654321	"	63	" 62222222223
987654321	"	72	" 71111111112
987654321	"	81	" 80000000001

Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jan. 1944. p. 4.

A curiosidade matemática apresentada acima traz os produtos da multiplicação do número 987654321 pelos múltiplos de 9, compreendidos entre 9 e 81. Observa-se que o primeiro e o último algarismos de cada produto, são, respectivamente, o algarismo da dezena e da unidade de cada múltiplo de 9 multiplicado, e os demais algarismos são iguais e uma

unidade a menos que o algarismo das unidades do referido múltiplo de 9. Na Figura 281 se mostra uma habilidade matemática com um livro:

Figura 281 – Uma habilidade que se faz com um livro

Uma habilidade que se faz com um livro

Esta habilidade é realmente espantosa, até um sábio que a não conheça poderá ficar atrapalhado, sem poder compreender como se fazem as cousas.

Convida-se uma pessoa, de preferência a mais ilustrada, a tirar da estante qualquer livro que deseje; deve abri-lo ao acaso e escolher uma palavra nas primeiras nove linhas da página que tiver na sua frente; toma em seguida nota do número da página e multiplica-o por 10; ao produto junta 25 e o número da linha em que está a palavra que escolheu.

O resultado assim obtido volta a ser multiplicado por 10, juntando-se ao produto o número de ordem da palavra na linha.

Entrega-nos então o livro e um pedaço de papel onde está escrito o número obtido, mas sem as operações donde resultou, e depois de alguns momentos de reflexão conseguiremos abrir o livro e encontrar a palavra escolhida.

Para obtermos este espantoso resultado, basta apenas subtrair mentalmente 250 do número que vinha escrito no papel. O último algarismo é o número da palavra, o penúltimo o da linha, e os restantes o da página.

Suponhamos, por exemplo, que a palavra escolhida era a 5.^a e estava na 9.^a linha da página 100. Neste caso a operação era a seguinte:

$$\begin{array}{rcl} 100 \times 10 & = & 1000 \\ 1000 + 25 + 9 & = & 1034 \\ 1034 \times 10 & = & 10340 \\ 10340 + 5 & = & 10345 \end{array}$$

Era este número, 10345, que nos era dado, e 5 é o que basta realmente para encontrar o número da página, da linha e da palavra, pois que, subtraindo 250 de 10345 vem:

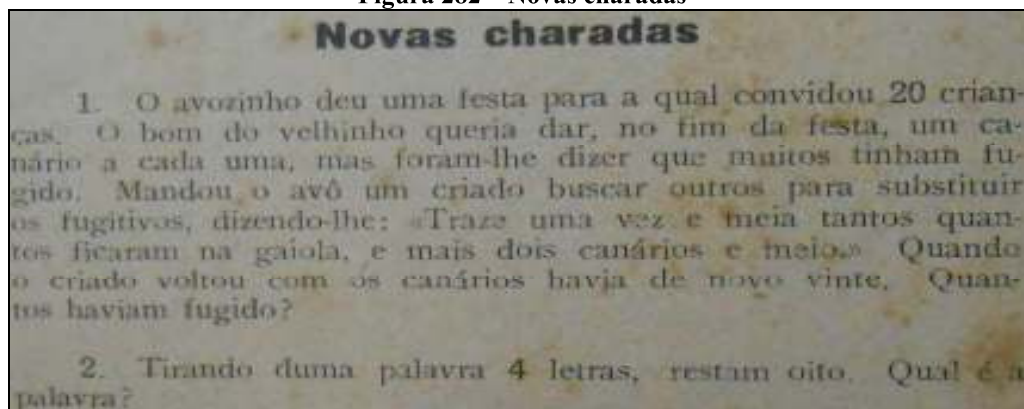
$$10345 - 250 = 10095.$$

O número 10095, dividido exatamente como se explicou, dá-nos 100, 9, 5, sendo estas as três parcelas necessárias para descobrir a palavra.

Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, maio 1944. p. 19.

Neste recorte da revista O Pequeno Luterano se explora uma habilidade matemática com um livro, a qual exige muita atenção dos desafiados para se fazer corretamente os cálculos que envolvem as operações de adição, de subtração e de multiplicação e, então, poder-se encontrar a palavra escolhida inicialmente. A curiosidade explora a habilidade de resolução de uma expressão numérica. A Segunda Aritmética de 1948 traz algumas expressões numéricas para serem resolvidas oralmente ou por escrito, como se pode confirmar nas Figuras 182 e 226. A Figura 282 traz outras charadas encontradas na revista:

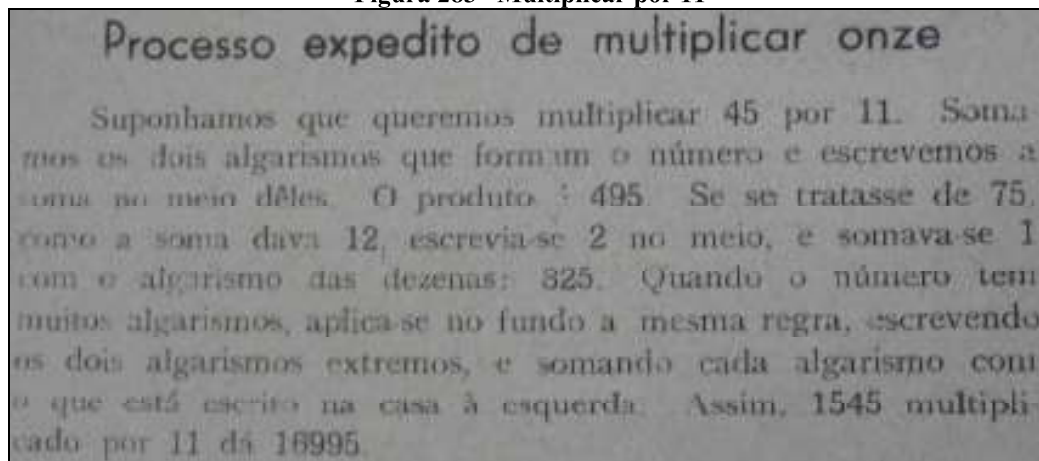
Figura 282 – Novas charadas



Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, maio 1944. p. 24.

As charadas acima apresentadas também exploram o raciocínio lógico. As soluções das mesmas não foram encontradas na revista. A resposta da primeira charada é 13 canários, enquanto que da segunda charada é biscoito. A revista traz ainda um “processo expedito de multiplicar onze”, conforme mostrado na Figura 283:

Figura 283– Multiplicar por 11



Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov. 1944. p. 48.

O excerto da revista mostrado na figura acima, apresenta um processo prático de fazer multiplicações por 11, explicando o procedimento por meio de três exemplos. De acordo com Lindemann (1888), as regras devem ser observadas e reconhecidas pelo desenvolvimento de uma série de exemplos, de modo que a criança, desde o início, tenha uma consciência clara que a regra é apenas um resultado da experiência. A Figura 284 mostra outras curiosidades numéricas localizadas no periódico:

Figura 284 – Curiosidades numéricas

Curiosidade numérica:

Escreve-se um número de três algarismos, por exemplo, 365 repetido, assim que dê o número 365365 de seis algarismos, que, como qualquer outro exemplo prova, pode ser dividido por 7, 11 e 13.

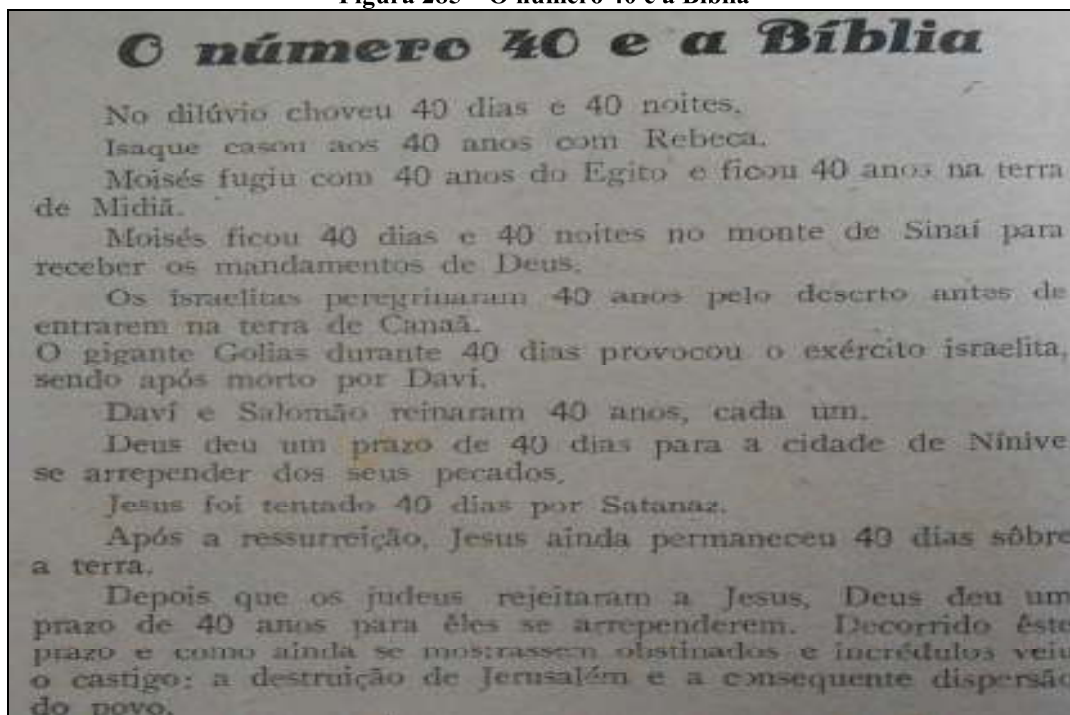
Resultados interessantes

1 × 9	+	2	=	11
12 × 9	+	3	=	111
123 × 9	+	4	=	1111
1234 × 9	+	5	=	11111
12345 × 9	+	6	=	111111
123456 × 9	+	7	=	1111111
1234567 × 9	+	8	=	11111111
12345678 × 9	+	9	=	111111111
1 × 8	+	1	=	9
12 × 8	+	2	=	98
123 × 8	+	3	=	987
1234 × 8	+	4	=	9876
12345 × 8	+	5	=	98765
123456 × 8	+	6	=	987654
1234567 × 8	+	7	=	9876543
12345678 × 8	+	8	=	98765432
123456789 × 8	+	9	=	987654321

Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, nov./dez. 1945. p. 48.

A Figura 284 traz três curiosidades numéricas encontradas na revista O Pequeno Luterano. A primeira, parte de números com três algarismos, repete-os igualmente, resultando em um número com seis algarismos e divisível por 7, 11 e 13. Esta explicação é exemplificada com o número 365. Na sequência, o recorte da revista traz outros resultados interessantes envolvendo multiplicações por 9 e por 8, junto com somas. O primeiro grupo com resultados interessantes, a partir da multiplicação por 9, é encontrado de forma semelhante na Segunda Aritmética de 1948, conforme mostrado na Figura 236. A “conta curiosa” apresentada na Segunda Aritmética propõe nove multiplicações por 9 com somas de 1 a 9 e os resultados são números em que o último algarismo é 0 e os demais são iguais a 1. Já na revista O Pequeno Luterano, figura acima, observa-se oito multiplicações por 9 com somas de 2 a 9 e os resultados são números com todos os algarismos iguais a 1. Na Figura 285 se apresenta uma curiosidade envolvendo o número 40 e a Bíblia:

Figura 285 – O número 40 e a Bíblia

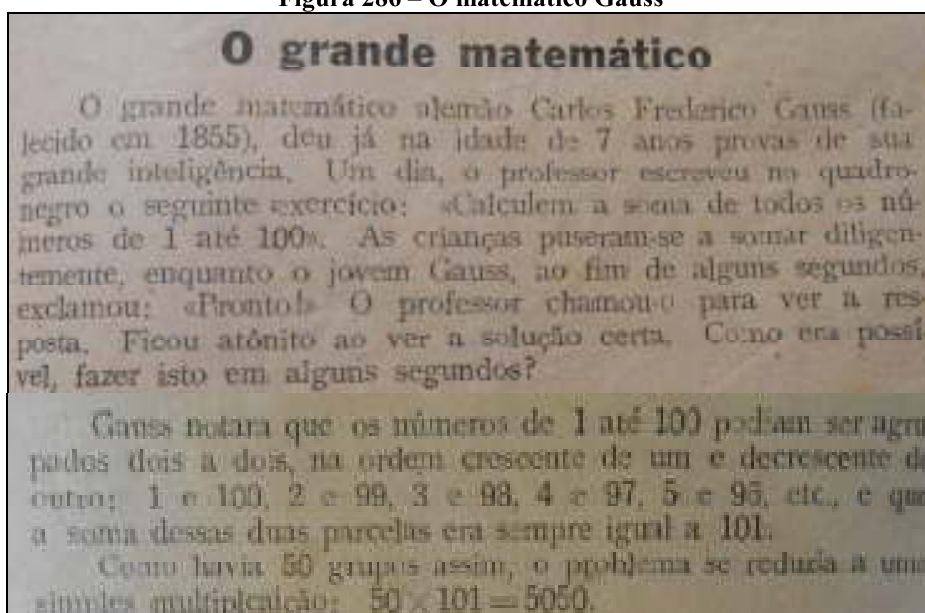


Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, ago./set. 1948. p. 30.

A curiosidade mostrada na Figura 285 relaciona o número 40 com passagens bíblicas. De acordo com Weiduschadt (2012), o Sínodo de Missouri, mantinha uma preocupação com o ensino sistematizado aos seus fiéis. Era necessário consolidar um campo religioso e fortalecê-lo investindo na escola, e, ainda, influenciar o campo familiar dos seus possíveis fiéis.

O excerto da revista O Pequeno Luterano, mostrando na Figura 286, fala sobre o matemático Gauss:

Figura 286 – O matemático Gauss



Fonte: O PEQUENO LUTERANO.
 Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, maio 1949. p. 19-20.

Com o título “O grande matemático”, o periódico conta como Gauss chegou rapidamente na soma dos números de 1 a 100, quando tinha 7 anos. Este procedimento originou, posteriormente, a fórmula da soma de uma progressão aritmética. Na análise realizada com as aritméticas da Série Ordem e Progresso e da Série Concórdia não se localizou referências à História da Matemática como esta mostrada na figura acima. Observou-se apenas um estudo breve dos números romanos, sem considerar aspectos históricos, conforme apresentado nas Figuras 166 e 234. Na Figura 287 se apresenta uma história chamada de “A aritmética cristã”:

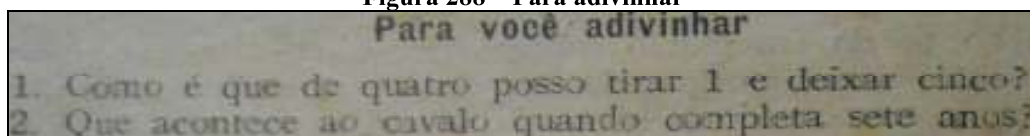
Figura 287 – Aritmética cristã



Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jun. 1949. p. 22.

A história acima contada mostra como a revista usa os termos matemáticos “mais, menos, multiplicar e dividir” para provocar uma reflexão sobre as atitudes cristãs, denominando-a de aritmética cristã. Na Figura 288 se mostra outras adivinhações propostas no periódico e que incentivam o pensamento lógico:

Figura 288 – Para adivinhar



Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jun. 1949. p. 24.

Na edição seguinte da revista, localizou-se as soluções das charadas acima apresentadas, destacando-se que a primeira adivinhação é resolvida com números romanos: “1) O número romano IV (4), tira-se I (1) da frente, fica V (5). 2) Entra no oitavo ano.” (O

PEQUENO LUTERANO, jul./ago. 1949, p. 32). Na Figura 289 se observa uma história sobre aritmética prática:

Figura 289 – Aritmética prática

Aritmética Prática

Um menino entrou num armazem e perguntou ao negociante:

— Quanto custa um quilo de café?

— Cr\$ 28,00.

— E um quilo de açúcar?

— Cr\$ 5,00.

— Quanto devo gastar para três quilos de café e dois de açúcar?

— Cr\$ 94,00.

— E se eu desse ao senhor uma nota de 200 cruzeiros, quanto receberia de troço?

— Cr\$ 106,00.

— Faça o favor de escrever tudo isso num pedaço de papel.

— Com todo o gosto.

Quando estava pronta e entregue a nota, o negociante pergunta: Para que desejas esta nota?

— Foi a professora que marcou tôdas estas contas para eu fazer em casa, respondeu o valdio, e partiu como uma flexa...

Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, mar. 1950. p. 18.

A história relatada acima, mostra a facilidade que os negociantes tinham para resolver os cálculos mentalmente, ilustrada com a peraltice de um menino. Certamente a proposta da professora era preparar os alunos para no futuro terem condições de fazer a correta administração do orçamento familiar, conforme apontado por Rambo (1994). O último recorte, apresentado na Figura 290, refere-se à história da “Herança Indivisível”:

Figura 290 – Herança indivisível

Herança Indivisível!...

Um certo árabe, achando-se às portas da morte, chamou os seus três filhos para dar a cada uma a parte que lhe cabia dos bens que o velho pai deixava. Tôda a herança consistia em um certo número de camelos, de que o pai não se lembrava exatamente.

Querendo ser justo, resolveu repartir os animais, conforme a idade de cada um dos filhos. Assim o mais velho receberia a metade, o segundo um terço e o mais moço um nono.

Algum tempo depois da morte do pai, os filhos foram repartir a herança. Viram então que a conta ia ser difícil, pois encontraram 17 camelos.

Tomaram então os animais e foram consultar um velho sábio que morava lá perto. Apresentaram-lhe a sua questão, e o sábio então deu-lhes de presente o seu único camelo para dar um número par. Os rapazes não queriam aceitar o presente, mas tanto o homem insistiu que enfim se calaram.

Bem; agora, que havia número par de animais, era fácil repartir.

Quando chegaram em casa, ajuntaram os animais para contá-los novamente. O mais velho contou nove, a metade de dezoito. O segundo possuía um terço, portanto, seis camelos. O último, o mais moço, teve de contentar-se com dois, ou um nono de dezoito.

Fizeram a soma de todos: 9 mais 6 mais 2... 17!...

Estavam ali nada mais do que os seus 17 camelos com que tinham partido!... Tiveram que reconhecer que a conta estava certa e que assim mesmo o velho tinha ficado com o seu único camelo...

Procura o conselho dos mais velhos. Eles te serão muito úteis.

Fonte: O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, jul./ago. 1950. p. 56.

A história da “Herança Indivisível” apresentada pela revista O Pequeno Luterano e mostrada na Figura 290, refere-se à divisão de 17 camelos entre três irmãos, nas proporções definidas pelo falecido pai. Como os irmãos não conseguiram fazê-la, recorreram a um velho sábio que juntou seu cavalo à quantidade inicial, fez a divisão justa para cada um e ainda manteve seu camelo. Termina com a moral da história de que se deve procurar os conselhos dos mais velhos que são úteis.

Os periódicos editados pela Igreja Luterana, além de educarem e doutrinarem pela Palavra de Deus, direcionavam-se para o ensino nas escolas paroquiais, trazendo artigos com orientações didáticas e informações sobre conteúdos formais. Esses periódicos circulavam entre as congregações da IELB, sendo utilizados por professores e alunos nas escolas paroquiais de forma complementar no ensino da Matemática. Nas revistas editadas para crianças, *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e O Pequeno Luterano, o conhecimento matemático se dava de forma lúdica com o propósito principal de desenvolver o raciocínio lógico e o cálculo mental. Essas tarefas desafiadoras (charadas e desafios numéricos) e as curiosidades numéricas encontradas nesses periódicos também estão presentes nos livros de Matemática atuais e sempre aparecem em obras como as de Malba Tahan. Além disto, nos periódicos se procurava integrar os conhecimentos matemáticos e as histórias bíblicas, com o propósito de manter as crianças inseridas na prática religiosa luterana.

Ao finalizar o capítulo 5, é importante destacar que os materiais didáticos abordavam concretamente e de forma conectada três aspectos essenciais da Matemática educativa: o formativo, o informativo e o utilitário. O primeiro no sentido da aprendizagem do conteúdo, o segundo no sentido dos desafios, dos aspectos culturais e lúdicos, e o terceiro no sentido das relações com as práticas sociais.

Nessa fase de construção da tese há a necessidade de olhar como num ato de dirigir, quando se olha para trás através do retrovisor, mas nunca se deixa de olhar para frente. Para esse movimento se dedicará as últimas páginas do texto da tese, apresentando-se os apontamentos reflexivos deste estudo e os seus desdobramentos futuros.

APONTAMENTOS REFLEXIVOS E DESDOBRAMENTOS FUTUROS

A pesquisa realizada deixa mais uma vez evidente que a imigração alemã para o Rio Grande do Sul, a partir de 1824, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do estado através da colonização de regiões cobertas por florestas e ainda não exploradas. Os primeiros anos dessa colonização foram marcados pela luta por sobrevivência em meio ao desbravamento das matas, enfrentando-se as mais diversas adversidades. Aos poucos, a estrutura da “picada” foi se constituindo com as casas e as benfeitorias dos colonos, a igreja (católica/evangélica), a escola, a casa do professor/padre/pastor, o cemitério, o salão de festas e a casa comercial. Assim, os principais eixos institucionais da picada estavam constituídos: religião, escola, agricultura, arte e diversões.

O estudo verificou, também, que os investimentos do governo em escolas públicas no Rio Grande do Sul foram modestos durante o século XIX, os imigrantes alemães construíam suas próprias escolas, escolhiam um professor entre os moradores da comunidade e ainda faziam a manutenção do estabelecimento de ensino. Os imigrantes alemães acreditavam na instrução escolar para construção da cidadania, fortalecimento da religiosidade, gerenciamento adequado do orçamento familiar e da propriedade rural, preservação da língua e da herança cultural.

Verificou-se, ainda, que até o final do século XIX, o período de escolarização nas colônias era flexível, geralmente com duração de dois anos. A partir do século XX, tornou-se obrigatória a escolarização mínima de quatro anos, passando para cinco anos na década de 1920. Também começaram a ser expedidas orientações didáticas comuns, havendo pequenas variações em nível confessional. Com o início do trabalho missionário do Sínodo de Missouri no Rio Grande do Sul, em 1900, além das congregações luteranas, começaram a ser fundadas as escolas paroquiais. Para o Sínodo de Missouri, o sucesso da missão passava pela valorização da escola paroquial. Era necessário consolidar um campo religioso e fortalecê-lo investindo na escola, e também influenciar o campo familiar dos seus possíveis fiéis.

Na presente investigação se constatou que as escolas paroquiais tinham geralmente uma única sala de aula, com acomodações simples para alunos e professor. Como havia falta de material didático, o ensino se embasava, com frequência, na recitação e na memorização. A manutenção das escolas paroquiais era feita pela comunidade escolar ou pela comunidade paroquial, havendo subvenção complementar do Sínodo para pagamento do ordenado do

professor/pastor. A escola paroquial estava inserida num projeto maior da comunidade que buscava não somente ensinar a língua materna aos seus filhos, mas também valores culturais, sociais e principalmente, religiosos. Embora as três disciplinas principais do currículo fossem a religião, a língua e o cálculo, o ensino da Palavra de Deus, através da Bíblia, ocupava o primeiro lugar. As demais disciplinas complementavam a formação geral, no sentido de promover o crescimento e o desenvolvimento pessoal de todos os alunos, focando, principalmente, a cidadania.

No estudo realizado, averiguou-se que, no início, as escolas paroquiais luteranas tinham um único professor, geralmente o pastor da congregação, que lecionava para, aproximadamente, 40 alunos, pertencentes a quatro ou cinco séries diferentes na mesma sala. O papel do professor paroquial era formar a personalidade das crianças da comunidade. Por isso, a educação estava centrada na disciplina, como uma extensão da educação familiar. O professor também deveria ser um agente de ligação entre a Igreja e as comunidades escolares, com atuação ativa no campo social, político, religioso e cultural. Considerado um guardião da ordem e dos valores da comunidade, o professor paroquial, além do ensino da Palavra de Deus, era responsável pela alfabetização dos seus alunos para que dominassem os elementos básicos da escrita, da leitura e da aritmética. Enfim, sua prática pedagógica deveria considerar a realidade dos alunos para que no futuro tivessem um engajamento ativo nas estruturas comunitárias.

Foi com base nesse princípio que, para o Sínodo de Missouri, as formações acadêmicas e religiosas de seus professores paroquiais deveriam ser de relevância, o que se traduziu na fundação de um instituto para formação de professores em 1903, em Bom Jesus II – São Lourenço do Sul/RS. As atividades pedagógicas prosseguiram em Porto Alegre, a partir de 1907, passando o Instituto a se denominar Seminário Concórdia, formando professores e pastores com base na ideologia luterana. Na investigação realizada não se encontraram informações mais detalhadas sobre o currículo da Matemática ensinada no curso de formação de professores paroquiais do Seminário Concórdia. Apenas foram encontrados registros de que no Instituto para formação de professores o ensino da aritmética era dado por meio da explicação oral das regras e de demonstrações no quadro negro, com ênfase no ensino das quatro operações com números naturais, do sistema decimal e das frações.

Nos primeiros anos de existência das escolas paroquiais luteranas no estado, os livros didáticos de Matemática utilizados eram comuns às outras escolas, como o *Praktische Rechenschule*, de Otto Büchler, e o *Mein Rechenbuch*, de W. Nast e L. Tochtrop, ambos

editados e publicados pela editora Rotermond, ligada ao Sínodo Rio-Grandense. Devido às condições financeiras das famílias residentes nas colônias, nem todos os alunos possuíam livros de Matemática, havendo escolas em que apenas o professor utilizava este recurso didático. Como esses livros não estavam em conformidade com os princípios defendidos pela Igreja Luterana, a saber, editados com adequação aos princípios morais e educacionais, em atendimento às modernidades e editados em língua portuguesa, a Casa Publicadora Concórdia começou a editar e publicar a Série Ordem e Progresso na década de 1930 e a Série Concórdia na década de 1940. A partir dessas publicações, houve empenho do Sínodo Evangélico Luterano do Brasil para que os livros didáticos de Matemática fossem usados nas escolas paroquiais, fazendo-se, inclusive, propaganda dos mesmos nos periódicos publicados pela Igreja.

O instrumento construído para a análise dos livros didáticos de Matemática publicados pela Casa Publicadora Concórdia, com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e em adaptações do Guia de Livros Didáticos: PNLD 2013 – Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitou a investigação dos conteúdos, dos aspectos pedagógicos, do processo de ensino e aprendizagem, dos recursos didáticos, da linguagem e dos aspectos gráfico-editoriais desses livros.

Com relação aos conteúdos apresentados nos cinco livros didáticos analisados, a Primeira Aritmética aborda os números naturais até 100, explorando de forma intuitiva o significado dos números até 10, e as operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com o algoritmo na horizontal. A proposta das duas edições da Segunda Aritmética está centrada no estudo das quatro operações envolvendo os números naturais até 10000, além de breve estudo das frações, de operações com números decimais, das principais unidades de medida e do sistema monetário. As duas edições da Terceira Aritmética se dedicam principalmente ao estudo das frações ordinárias e decimais, de grandezas e medidas e da aritmética comercial. Observou-se o estudo da geometria em uma edição da Segunda Aritmética e nas duas edições da Terceira Aritmética de forma breve, e com apenas algumas atividades envolvendo o tratamento da informação, apresentando informações em quadros. Como a proposta das duas séries de livros era a escolarização primária (cinco anos), aponta-se que essa também traz uma construção de conhecimentos matemáticos mais complexos, como o estudo de juros, de regra de três composta e de regra de companhia (regra de sociedade).

A respeito dos aspectos pedagógicos dos livros didáticos analisados, constatou-se que a introdução dos conteúdos acontece de forma variada nos cinco livros didáticos, com

predomínio da proposta em que se apresentam exemplos, seguidos de atividades de aplicação, principalmente através de exercícios de repetição. Nas duas edições da Terceira Aritmética se observou uma quantidade maior de conceitos matemáticos, enquanto que nas outras aritméticas a proposta está direcionada para a apresentação dos algoritmos e os procedimentos de cálculo. Neste sentido, o foco nos algoritmos e nos procedimentos de cálculo pode prejudicar a construção dos conhecimentos matemáticos, tornando-se mais uma proposta de instrumentalização de cálculos escritos. As provas reais para as quatro operações, apresentadas nas duas edições da Segunda Aritmética, e os exercícios de repetição, encontrados nos cinco livros analisados, evidenciam uma proposta pedagógica que instrumentaliza os alunos para a realização de cálculos com precisão, o que estava em consonância com as orientações didáticas e os pressupostos da época.

Na proposta pedagógica dos livros didáticos também se verificou a preocupação de relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, com o objetivo de inserí-los efetivamente nesta mesma realidade. O estudo dos números naturais, da aritmética comercial e dos sistemas de medida, por exemplo, foi realizado por meio de várias situações relacionadas ao cotidiano das colônias, como produções agropecuárias, operações de compra e de venda, receitas e despesas, entre outras. Depois que os alunos estavam familiarizados com o cálculo escrito sem contextualização, partia-se para a resolução de problemas e outras atividades relacionadas com práticas sociais e o cotidiano. Dessa forma, usando-se o conhecimento formal da Matemática, ensinavam-se conhecimentos que podiam ser usados para a vida das gerações de colonos.

A Primeira Aritmética somente contextualiza o conhecimento matemático com práticas sociais e o cotidiano, enquanto que as edições da Segunda Aritmética e da Terceira Aritmética também contextualizam o conhecimento matemático com outras áreas da própria Matemática e com outras áreas do conhecimento. Na contextualização do conhecimento matemático com outras áreas da própria Matemática, destacou-se nas duas edições da Terceira Aritmética o estudo das frações ordinárias e decimais relacionado com unidades de medida. O conhecimento matemático também foi contextualizado com a Religião (problemas relacionados à comunidade paroquial), a Geografia (definição do metro e distâncias entre cidades), a História (datas históricas, guerras e história do Brasil), a Física (cálculo de velocidades), a prática da leitura (leituras bíblicas) e a educação ambiental (reflorestamento).

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, ressalta-se que nas situações em que os livros incentivam a retomada de conteúdos matemáticos já estudados, exige-se,

principalmente, a retomada de operações de adição, de subtração, de multiplicação e de divisão com números naturais. Os conhecimentos extraescolares são pouco explorados pelos livros, observando-se referências aos preços de produtos coloniais, às informações sobre a data de nascimento de familiares e aos horários, em diferentes contextos. Os livros analisados incentivam, especialmente, o cálculo mental. Como não havia máquinas de calcular, os alunos das escolas paroquiais eram “treinados” para o cálculo mental rápido e eficiente, já que na vida agrícola teriam que calcular sem ter o papel e o lápis à mão. Na Primeira Aritmética, por exemplo, observam-se extensas listas de cálculos mentais para cada dia da semana e métodos para decorar as tabuadas de multiplicação e de divisão, até 10. Até o cálculo de expressões numéricas era proposto oralmente. Além da repetição e da memorização, nas edições da Segunda Aritmética e da Terceira Aritmética, registra-se o desenvolvimento de outras competências, como a atenção; a visualização; a comparação; a tomada de decisões; a imaginação; a criatividade; o raciocínio lógico; o uso de instrumentos de medida; a representação em escalas e a elaboração de estratégias para resolução de problemas relacionados a diferentes contextos da realidade dos alunos da época. O cálculo por estimativas é encontrado em apenas uma atividade da Segunda Aritmética. O incentivo à interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem somente foi observado em atividades que propõem a interação entre alunos, como na proposta de “contas orais” encontrada na Primeira Aritmética, em que um aluno mais adiantado deveria fazer as perguntas para outro aluno. O incentivo para interação entre aluno e professor não foi observada nos livros analisados.

A respeito dos recursos didáticos, aponta-se um predomínio da resolução de problemas com enunciados relacionados a diferentes contextos da realidade dos alunos da época, como por exemplo, produções agrícolas, operações comerciais e financeiras e vida pessoal, o que é verificado nas edições da Segunda Aritmética e da Terceira Aritmética, com exceção da Primeira Aritmética que não propõe a resolução de problemas. O incentivo para a utilização de materiais concretos no desenvolvimento do conteúdo matemático se limita ao uso do ábaco; de objetos presentes na sala de aula, como cadeiras e classes, partes do corpo humano; e do ambiente da escola. Aponta-se que a Terceira Arithmetica não incentiva o uso de materiais concretos em sua proposta. A presença de desafios ou curiosidades matemáticas nos cinco livros analisados também é limitada, sendo representada por curiosidades numéricas, quadrados mágicos, numeração romana e informações sobre unidades de medida. Observou-

se ainda que os livros não utilizam jogos e somente incentivam leituras bíblicas complementares de forma implícita.

Com relação à linguagem e aspectos gráfico-editoriais dos cinco livros didáticos analisados, registra-se que na Primeira Aritmética a linguagem utilizada é simples e direta, com enunciados breves ou até mesmo ausentes. Nas outras quatro aritméticas se observou que há conteúdos em que a linguagem utilizada é adequada, com enunciados corretos e claros, embora se tenha encontrado situações com o uso inadequado da linguagem e enunciados incompletos. Com exceção da Primeira Aritmética, nas demais se constatou erros de informações e até mesmo inadequações conceituais. Foram encontrados erros em exemplos de cálculos, informações incompletas em problemas e na sistematização de conteúdos, inadequações na representação de unidade de medida de tempo (horas) e na definição de números primos, além do uso do erro conceitual medidas de “peso”. Chamou atenção o fato de que os erros observados na Terceira Arithmetica da Série Ordem e Progresso novamente foram cometidos na edição da Terceira Aritmética da Série Concórdia. As principais representações matemáticas articuladas nos livros analisados são a língua materna, a linguagem simbólica e os desenhos. As ilustrações encontradas nas cinco aritméticas podem favorecer a compreensão do conteúdo matemático, pois possibilitam a associação com elementos concretos e do cotidiano dos alunos das escolas paroquiais.

Os periódicos editados e publicados pela Igreja Luterana, além de educarem e doutrinares pela Palavra de Deus, preocupavam-se com o ensino das escolas paroquiais, trazendo artigos com orientações didáticas e informações sobre conteúdos formais. Esses periódicos circulavam entre as congregações da IELB, sendo utilizados nas escolas paroquiais de forma complementar no ensino de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Com relação à Matemática, observaram-se orientações didáticas, curiosidades e desafios matemáticos. Nas revistas editadas para crianças, *Evangelisch-Lutherisches Kinderblatt für Südamerika* e O Pequeno Luterano, o conhecimento matemático se dava de forma lúdica com o propósito principal de desenvolver o raciocínio lógico e o cálculo mental. Além disto, integravam-se os conhecimentos matemáticos e as histórias bíblicas, com o propósito de manter as crianças inseridas na prática religiosa luterana.

A exploração do pensamento matemático, tanto nos livros didáticos, quanto nos periódicos da Igreja Luterana, também foi observada no estudo realizado. Destaca-se o estudo da regra de três simples, nas duas edições da Terceira Aritmética, em que as atividades incentivavam a dedução da unidade para a multiplicidade, da multiplicidade para a unidade e

da multiplicidade para a multiplicidade. Nos periódicos da ILEB editados para crianças, destacaram-se as charadas e os desafios matemáticos explorando o raciocínio lógico.

Os relatos dos cinco entrevistados durante esta investigação ratificaram as condições estruturais e de funcionamento das escolas paroquiais luteranas, identificadas nas fontes escritas, e reforçaram as características dos professores paroquiais, revelando detalhes sobre sua postura respeitável e forma de ensinar que considerava a realidade e as necessidades da comunidade escolar. Com relação à Matemática, destacaram os cálculos escritos e os cálculos mentais realizados, bem como as conexões feitas entre a Matemática formal e os diferentes contextos vivenciados no cotidiano das colônias alemãs luteranas no Rio Grande do Sul.

A pesquisa realizada aponta que a escola paroquial luterana funcionou enquanto sua manutenção foi possível. A partir dos decretos de nacionalização do ensino, as escolas paroquiais começaram a sentir reflexos, sendo o principal, a migração dos alunos às escolas públicas para aprenderem de forma mais efetiva a língua portuguesa. Tal fato provocou a diminuição da arrecadação das taxas escolares, obrigando a municipalização dessas escolas ou até mesmo o seu fechamento. Dessa forma, desarticulou-se um processo escolar que primava pelo arranjo entre escola/igreja e realidade de vida dos alunos e da comunidade. Mesmo assim, houve escolas evangélicas luteranas que conseguiram prosperar e se tornaram referência de ensino no Rio Grande do Sul.

Ainda a título de apontamentos reflexivos, é preciso se voltar o olhar para os objetivos desta pesquisa e apresentar contribuições originais à história da Educação Matemática:

- As escolas paroquiais luteranas, geralmente, eram constituídas por classes multisseriadas, mantidas pela comunidade escolar/paroquial e subvencionadas pelo Sínodo de Missouri para pagamento do salário do professor/pastor. Como havia poucos recursos didáticos, o ensino acontecia na base da recitação e da memorização.

- Os professores paroquiais eram formados pelo Seminário Concórdia, de acordo com os princípios morais e religiosos da Igreja Luterana, pois as escolas estavam inseridas num projeto da comunidade que buscava ensinar a língua materna aos seus filhos, valores culturais, sociais e, principalmente, religiosos. Também eram responsáveis pela alfabetização de seus alunos, com enfoque no domínio dos elementos básicos da escrita, da leitura e da aritmética. A prática pedagógica deveria levar em consideração a realidade dos alunos, para que futuramente se engajassem de forma ativa nas estruturas comunitárias.

- As orientações didáticas para o ensino da Matemática nas escolas paroquiais luteranas enfatizavam a construção do conceito de número de forma intuitiva, a importância

do desenvolvimento de habilidades para o cálculo escrito e o cálculo mental, e o uso do conhecimento formal da Matemática, com o objetivo de se desenvolver conhecimentos úteis para vida dos alunos.

- As escolas paroquiais luteranas utilizavam material didático de Matemática específico, como a série Ordem e Progresso e a série Concórdia, editados com base em princípios morais e educacionais idealizados pela IELB. O instrumento elaborado para a análise desses livros didáticos de Matemática foi constituído por cinco unidades de análise e trinta categorias.

- Os livros de Matemática da série Ordem e Progresso e da série Concórdia abordavam, em especial, conteúdos como os números naturais, as frações ordinárias e decimais, os sistemas de medidas e a aritmética comercial.

- A abordagem dos conteúdos nos livros didáticos de Matemática foi relacionada a diferentes contextos da realidade dos alunos da época, objetivando uma inserção desses últimos de forma mais efetiva nessa mesma realidade.

- O processo de ensino e aprendizagem nos livros de Matemática se concentrou nos cálculos escritos e nos cálculos mentais, com o propósito de instrumentalizar as gerações de colonos para a solução dos mais diversos problemas do dia a dia, seja na administração do orçamento familiar ou no gerenciamento da propriedade rural.

- Os principais recursos didáticos identificados nos livros de Matemática analisados foram o ábaco, objetos presentes no ambiente das escolas paroquiais e análise de problemas relacionados a diferentes contextos da realidade dos alunos da época.

- A linguagem utilizada nos livros didáticos analisados era simples e direta, observando-se enunciados incompletos e erros conceituais e de informações. Os aspectos gráfico-editoriais apresentaram ilustrações associadas a elementos concretos e do cotidiano dos alunos.

- Os periódicos editados para crianças, e utilizados de forma complementar por professores e alunos nas escolas paroquiais luteranas, traziam conhecimentos matemáticos de forma lúdica e através de atividades de raciocínio lógico e de cálculo mental, integrando também conhecimentos matemáticos com histórias bíblicas.

Como houve uma produção de conhecimento histórico novo acerca do tema da pesquisa, o qual está diretamente relacionado à institucionalização, disseminação e disciplinarização escolar de práticas socioculturais centradas na cultura matemática, apontam-se desdobramentos futuros relacionados à temática. Nesse sentido, a tese possibilita

encaminhamentos reflexivos sobre a importância da abordagem didática da matemática escolar focada nas práticas socioculturais, principalmente econômicas. É possível fazer um estudo mais aprofundado sobre os problemas de geometria prática apresentados em artigos da revista *Unsere Schule*, comparando-os com o método egípcio de cálculo de área de terras e ao processo de cubação da terra usado em zonas rurais brasileiras, estabelecendo-se assim, relações entre as práticas socioculturais e a Educação Matemática.

Além disso, existe a possibilidade de se fazer um estudo genealógico sobre as escolas luteranas e os princípios nelas inseridos, ou seja, uma discussão teórica ampliada sobre os princípios, os fundamentos e os métodos de ensino empregados nas escolas paroquiais luteranas. Também um estudo comparativo entre os materiais didáticos de Matemática editados pela IELB e os materiais didáticos de Matemática editados por outras confessionalidades, apontando-se suas diferenças, e os aspectos pedagógicos e pressupostos educacionais revelados por esses materiais, pode trazer importantes contribuições à história da Educação Matemática.

O desenvolvimento de uma pesquisa histórica comparativa sobre o modo como a cultura matemática foi praticada em outros estados do país no mesmo período da presente investigação pode trazer contribuições à história da Educação Matemática, por meio de um projeto em rede, de forma conjunta com outras instituições do Rio Grande do Sul e outros pesquisadores.

Também ancora a sua pertinência a realização de reflexões para a sala de aula sobre as práticas socioculturais estabelecidas nas comunidades alemãs do Rio Grande do Sul, acerca das atividades relacionadas à agricultura, à economia doméstica, dentre outras aqui destacadas. Isso se deve ao fato de que tais práticas foram mobilizadas para a sala de aula de modo bastante eficaz e decisivo na formação educacional dos colonos no período pesquisado; assim, um aspecto a ser considerado nesse apontamento é o de que, na atualidade, trata-se de uma perspectiva contemporânea à Matemática escolar. Logo, existe a necessidade de uma reorganização didática dessas práticas para sua mobilização na Educação Matemática atual.

Acredita-se que o estudo realizado contribui para a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, a partir da identificação do que foi praticado em sala de aula e dos materiais didáticos utilizados nas escolas paroquiais luteranas durante a primeira metade do século XX, como um modo de promover reflexões sobre a atual formação do professor de Matemática, sua prática docente e materiais didáticos empregados no ensino, à luz da legislação educacional vigente.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Friedhold. **A roda**: memórias de um professor. São Leopoldo: Sinodal, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013 - Matemática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BUBLITZ, Juliana. O recomeço na mata: notas para uma história ambiental da colonização alemã no Rio Grande do Sul. **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 207-218, set./dez. 2008.

BUSS, Paulo. Lutero no contexto do luteranismo brasileiro. In: HEIMANN, Leopoldo (Org.). **Lutero, o educador**: Fórum ULBRA de Teologia – Volume 2. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 39-79.

_____. **Um grão de mostarda**: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Porto Alegre: Concórdia, 2006. v. 2.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares - reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

DREHER, Martin Norberto. **Breve história do ensino privado gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

_____. **Igreja e germanidade**: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

_____. O desenvolvimento econômico do Vale do Rio dos Sinos. **Estudos Leopoldenses - Série História**, São Leopoldo, UNISINOS, v. 3, n. 2, p. 49-70, jul./dez. 1999.

EVANGELISCH-LUTHERISCHES KINDERBLATT FÜR SÜDAMERIKA. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1931-1939.

FACHEL, José P. G. **As violências contra os alemães e seus descendentes, durante a Segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço do Sul**. Pelotas: Edufpel, 2002.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2001.

FEE, Gordon D.; STUART, Douglas. **Entendes o que lê?: um guia para entender a Bíblia com o auxílio da exegese e da hermenêutica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Vida Nova, 2013.

FISCHER, J. A luta contra os pastores-colonos no Rio Grande do Sul no século XIX. In: FISCHER, J. **Ensaios luteranos**. São Leopoldo: Sinodal, 1986. p. 33-52.

_____. **Presença luterana 1970**. São Leopoldo: Sinodal, 1970.

FLORES, H. A. H.. **História da imigração alemã no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST edições, 2004.

FROEHLICH, Graciela. **Uma vila alemã, um médico nazista e alguns pontos de vista**: uma etnografia entre encontros narrativos e acontecimentos. 2008. 56 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

GANS, Ilse Evers. **As escolas paroquiais luteranas e o ensino da Matemática**. Nova Petrópolis/RS, 06 set. 2013. Elaboração da tese sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX. Entrevista concedida a Malcus Cassiano Kuhn.

_____. **100 anos de escola comunitária 1898-1998**: Escola Bom Pastor – Nova Petrópolis. Nova Petrópolis: Editora Amstad, 1998.

GERTZ, René. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

GERTZ, René. Os luteranos no Brasil. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa: UEPG, v. 6, n. 2, p. 9-33, 2001.

GOERL, Otto A.. Lembra-te dos dias da antiguidade: uma história do Seminário. **Revista Igreja Luterana**, Porto Alegre, v. 52, n. 2, p. 153-174, nov. 1993.

_____. **Série Concórdia**: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.].

GONÇALVEZ, Dilza Pôrto. **A memória na construção de identidades étnicas**: um estudo sobre as relações entre “alemães” e “negros” em Canguçu. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC, Porto Alegre/RS, 2008.

HEIMANN, Leopoldo. **As escolas paroquiais luteranas e O Pequeno Luterano**. São Leopoldo/RS, 27 ago. 2014. Elaboração da tese sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX. Entrevista concedida a Malcus Cassiano Kuhn.

HUNSCHE, Carlos Henrique. **O biênio 1824/25 da imigração e colonização alemã no Rio Grande do Sul (Província de São Pedro)**. Porto Alegre: A Nação, 1975.

_____. **Pastor Heinrich Wilhelm Hunsche e os Começos da Igreja Evangélica no Sul do Brasil**. São Leopoldo: Rotermund, 1981.

IGREJA LUTERANA. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1940-.

JOICHEM, Toni Vidal. **A epopéia de uma imigração**: resgate histórico da imigração. Águas Mornas/SC: Ed. do Autor, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas/SP, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KLIEMANN, Luiza H. Schmitz. **RS: Terra e poder – História da questão agrária**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KNOB, Frei Pedro; KNOB, Darcísio. **Poço das Antas**: Primeiro lugar no ranking de Alfabetização. Porto Alegre: Evangraf, 1998.

KREUTZ, Lúcio. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, Claudia; VASCONCELLOS, Naira (Org.). **Os alemães no sul do Brasil**: cultura, etnicidade e história. Canoas: Ed. ULBRA, 1984. p. 148-161.

_____. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

_____. **O professor paroquial**: magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

KUNSTMANN, Gertrudes Marta Otten. **As escolas paroquiais luteranas**. Porto Alegre/RS, 22 ago. 2014. Elaboração da tese sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX. Entrevista concedida a Malcus Cassiano Kuhn.

KUNSTMANN, Professor J. Seminário Concórdia. **Revista Mensageiro Christão**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, p. 02, dez. 1917.

LEMKE, Marli Dockhorn. **Os princípios da educação cristã luterana e a gestão de escolas confessionárias no contexto das ideias pedagógicas no sul do Brasil (1824 – 1997)**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

LINDEMANN, Johann Christoph Wilhelm. **Amerikanisch-Lutherische Schul-Praxis**. 2. ed.. Sant Louis: Lutherischer Concordia - Verlag, 1888.

LÜDKE, Hugo Edgar. As escolas confessionais têm um marco diferencial na educação. In: HEIMANN, Leopoldo (Org.). **Lutero, o educador**: Fórum ULBRA de Teologia – Volume 2. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p. 117-127.

LUEBKE, Frederick C. **Germans in Brazil**: The comparative History of Cultural conflict during World War I. Louisiana: Louisiana State University Press, 1987.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **A política de colonização do Império**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

MAGALHÃES, Marionilde Dias Brepohl de. Os imigrantes alemães e a questão da cidadania. **Textos de História**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 50-72, 1993.

MARLOW, S. L. **Confessionalidade a toda prova**: o Sínodo Evangélico Luterano do Brasil e a questão do Germanismo e do Nacional Socialismo Alemão durante o governo de Getúlio Vargas no Brasil. 2013. 226 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2013.

MAURO, Suzeli. **Uma história da matemática escolar desenvolvida por comunidades de origem alemã no Rio Grande do Sul no final do século XIX e início do século XX**. 2005. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2005.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Identidades Traduzidas**: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

MÜLLER, Telmo Lauro. **Colônia Alemã**: Histórias e Memórias. Caxias do Sul: UCS/EST, 1978.

NAST, W.; TOCHTROP, L.. **Mein Rechenbuch** – 1. Heft. São Leopoldo: Rotermund, 1933.

O PEQUENO LUTERANO. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1939-1966.

OLIVEIRA, Dennison de. **Os soldados alemães de Vargas**. Curitiba: Juruá, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos de Clio ou a Literatura sob olhar da História a partir do conto O alienista, de Machado de Assis. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/Contexto, v. 16, n. 31 e 32, p. 108-118, 1996.

PESAVENTO, Sônia. J. **História do Rio Grande do Sul**. 22. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

PROST, Antoine. **Douze leçons sur l'histoire**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

RAMBO, Arthur Blásio. **A Escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

_____. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**: a associação de professores e a escola normal. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1996.

REHFELDT, Mário L.. **Um grão de mostarda**: a história da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Porto Alegre: Concórdia, 2003. v. 1.

RICHTER, Waldemar L.. **Nossas origens**. Lajeado: Cometa, 1994.

ROCHE, Jean. **A Colonização Alemã e o Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Editora Globo, 1969. v. 1 e v. 2.

ROCKENBACK, Sílvio Aloysio; FLORES, Hilda Agnes Hübner. **Imigração alemã**: 180 anos – história e cultura. Porto Alegre: CORAG, 2004.

SCHADEN, Egon. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In: **I Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1963. p. 65-77.

SCHUBRING, Gert. Relações Culturais entre Alemanha e Brasil: “Imperialismo Cultural” *versus* “Nacionalização”. **Zetetiké - Cempem**, Campinas, v. 11, n. 20, p. 09-49, jul./dez. 2003.

SCHÜLER, Walter. **As escolas paroquiais luteranas**. Porto Alegre/RS, 09 maio 2014. Elaboração da tese sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX. Entrevista concedida a Malcus Cassiano Kuhn.

SÉRIE Concórdia: Segunda Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1948.

SÉRIE Concórdia: Terceira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1949.

SÉRIE Ordem e Progresso: Terceira Aritmética. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.].

SEYFERTH, Giralda. A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, N. A. (Org.). **Etnia e educação:** a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003. p. 21-61.

_____. **Imigração e Cultura no Brasil.** Brasília: UnB, 1990.

_____. **Nacionalismo e identidade étnica:** a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí. Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura, 1981.

SILVA DA SILVA, C. M. O livro didático de matemática no Brasil no século XIX. In: FOSSA, J. (Org.). **Facetas do diamante:** ensaios sobre educação matemática e história da matemática. Rio Claro: SBHMat, 2000, p. 109-162.

SIRIANI, S. C. L. **Uma São Paulo alemã:** vida cotidiana dos imigrantes germânicos na região da capital (1827-1889). São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2003.

SOMMER, Arno. **Reminiscências da Colônia Teutônia:** Estrela décadas 20 e 30. São Leopoldo: Rotermond, 1984.

STEYER, Walter O. **As escolas paroquiais luteranas.** Canoas/RS, 22 mar. 2013. Elaboração da tese sobre o Ensino da Matemática nas Escolas Evangélicas Luteranas do Rio Grande do Sul, durante a primeira metade do século XX. Entrevista concedida a Malcus Cassiano Kuhn.

_____. **Os Imigrantes Alemães no Rio Grande do Sul e o Luteranismo:** a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense 1900 – 1904. Porto Alegre: Singularart, 1999.

STRECK, Gisela Isolde Waechter. A rede de escolas comunitárias de 1826 a 1967. In: HEIMANN, Leopoldo (Org.). **Lutero, o educador:** Fórum ULBRA de Teologia. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. v. 2. p. 89-96.

STRELOW, Prof. Frederico. **Série Ordem e Progresso: Primeira Aritmética**. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, [S.d.].

STRIEDER, Dulce Maria. Aspectos da formação e atuação docente nas escolas paroquiais teuto-brasileiras no Rio Grande do Sul. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 113-135, dez. 2008.

UMANN, Josef. **Memórias de um imigrante boêmio**. Porto Alegre: São Lourenço de Brindes, 1981.

UNSERE SCHULE. Porto Alegre: Casa Publicadora Concórdia, 1933-1935.

VALENTE, Wagner Rodrigues. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**, UFSC, v. 2.2, p. 28-49, 2007.

WARTH, Carlos Henrique. **Crônicas da Igreja: Fatos Históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (1900 a 1974)**. Porto Alegre: Concórdia, 1979.

_____. Igreja Evangélica Luterana no Rio Grande do Sul. Canoas: Regional, 1958. Separata de: BECKER, Klaus (Org.). **Enciclopédia Rio-Grandense**, O Rio Grande Atual. Canoas: Regional, 1956-1958. v. 4. p. 237-268.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931-1966)**. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2012.

_____. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar**. 2007. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2007.

WILLEMS, Emílio. **A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

_____. **Assimilação e populações marginais no Brasil: estudo sociológico dos imigrantes germânicos e seus descendentes**. São Paulo: Editora Nacional, 1940.