



IMIGRAÇÃO,
EDUCAÇÃO e
ESCOLAS ÉTNICAS
NO PARANÁ



Valquiria Elita Renk
(Organizadora)

PUCPRESS 



IMIGRAÇÃO,
EDUCAÇÃO e
ESCOLAS ÉTNICAS
NO PARANÁ



IMIGRAÇÃO,
EDUCAÇÃO e
ESCOLAS ÉTNICAS
NO PARANÁ



Valquiria Elita Renk

PUCPRESS 

© 2016, Valquíria Elita Renk e outros
2016, PUCPress

Este livro, na totalidade ou em parte, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa por escrito da Editora.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Reitor

Waldemiro Gremski

Vice-reitor

Paulo Otávio Mussi Augusto

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Paula Cristina Trevilatto

Conselho Editorial

Auristela Duarte de Lima Moser

Cilene da Silva Gomes Ribeiro

Eduardo Biacchi Gomes

Jaime Ramos

Joana Paulin Romanowski

Lorete Maria da S. Kotze

Rodrigo Moraes da Silveira

Ruy Inácio Neiva de Carvalho

Vilmar Rodrigues Moreira

Zanei Ramos Barcellos

Coordenação editorial: Michele Marcos de Oliveira

Editor: Marcelo Manduca

Editor de arte: Solange Freitas de Melo Eschipo

Preparação de texto e revisão: Ísis Casagrande D'Angelis

Capa e projeto gráfico: Janete Yun

Diagramação: Gustavo Barreiros Slomecki

Editora Universitária Champagnat

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prédio da Administração - 6º andar
Câmpus Curitiba - CEP 80215-901 - Curitiba / PR

Tel. (41) 3271-1701

editora.champagnat@pucpr.br

editorachampagnat.pucpr.br

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

132 Imigração, educação e escolas étnicas no Paraná / Valquíria Elita Renk
2016 (organizadora). – Curitiba : PUCPress, 2016.
260 p. ; 21 cm

Vários autores
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-68324-10-3

1. Migração. 2. Escolas étnicas - Paraná. 3. Educação. I. Renk,
Valquíria Elita, 1962-.

CDD 20. ed. – 305.83





Prefácio



O *Relatório de Atividades* do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL, 2007)¹ informa que, atualmente, no país, são falados pouco mais de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de *autóctones*), e os descendentes de imigrantes falam cerca de 30 línguas (denominadas *alóctones*). Também são praticadas duas línguas de sinais de comunidades surdas, além de línguas crioulas e de práticas linguísticas diferenciadas, em quilombos e outras comunidades afro-brasileiras. O mesmo *Relatório* reconhece que também há uma variedade muito grande de usos e práticas no âmbito da própria língua portuguesa falada no Brasil. Considerando que as línguas são uma das expressões culturais mais marcantes dos povos, podemos inferir que o Brasil é um país acentuadamente pluricultural.

A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, anunciada em 1996, em Barcelona (UNESCO, 1996)², reconhece que todas as línguas são “expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade” (p. 6,

¹ GTDL – GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO BRASIL. *Relatório de atividades (2006-2007)*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

² UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Universal Declaration on Linguistic Rights*. Barcelona, Espanha, 9 jun. 1996. Disponível em: <<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

tradução nossa). Diversas instâncias do poder público e de organismos internacionais estão tomando medidas inéditas até o momento, no sentido de preservar e estimular os bens imateriais da diversidade cultural, especialmente as línguas. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2001, declarou que a diversidade cultural é um dos maiores bens da humanidade e que deve ser reconhecida como “patrimônio comum da humanidade”. Entende, além disso, que a diversidade em diálogo é “fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade [...] tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica para a natureza” (UNESCO, 2002)³.

Tais declarações e reconhecimentos são um claro sinal das profundas mudanças de concepção em curso, já que historicamente tivemos frequentes situações em que a diversidade cultural foi vista como um problema para a formação da Nação, o que exigia medidas severas para extingui-la. No passado, fomos um território plurilíngue, muito mais do que hoje. Aproximadamente 1.078 línguas indígenas eram faladas no atual território brasileiro, em 1500 (RODRIGUES, 1993, p. 23)⁴. Segundo Darcy Ribeiro (apud RODRIGUES, 1993, p. 23), ainda na primeira metade do século XX, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil. Sob o enfoque cultural, o desaparecimento dessas línguas, com toda a riqueza cultural de seus falantes, significa uma “catástrofe”, já que a extinção de uma língua acarreta a perda de conhecimentos milenares ou

³ UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Paris, 2 nov. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

⁴ RODRIGUEZ, L. H. Hacia la reconceptualización del campo de enseñanza de la historia desde una perspectiva para la comprensión intercultural. CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 4, Santiago, maio 1998. *Anais...* Santiago, 1998.

centenários produzidos no convívio do respectivo povo. Fernão de Oliveira já afirmou, na primeira gramática de língua portuguesa, de 1536: “A política linguística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio e de deslocamento lingüístico, substituindo-a pela língua portuguesa” (GTDL, 2007, p. 3-4). Essa prática estendeu-se durante os séculos na história do Brasil, até o século XX, quando as políticas de nacionalização objetivaram o ensino em língua portuguesa, tendo como alvo as escolas de imigrantes em todo o território nacional.

Séculos depois, o Estado brasileiro iria seguir as mesmas diretrizes políticas. Na década de 1930, no contexto do Estado Novo, uma política repressora dos costumes dos imigrantes, objetivando integrá-los à cultura nacional, extinguiu suas escolas e o ensino no idioma materno. Nesse mesmo contexto, a Campanha da Nacionalização do Ensino, a partir de 1938, marcou o ponto alto da repressão às línguas alóctones, especialmente as de imigrantes japoneses, poloneses, pomeranos, alemães, italianos e ciganos (GTDL, 2007, p. 4).

Estudos em história da educação, bastante divulgados nas últimas décadas, demonstram a dificuldade em conjugar as políticas educacionais com a pluralidade cultural dos habitantes do país. Normalmente, essas políticas foram acionadas para a superação das diferenças culturais, visando-se à homogeneização de referências e valores⁵. No entanto, nas últimas décadas, em novo contexto, surge

⁵ Veja-se a esse respeito, especialmente: a) ANTELO, R. *Identidade e representação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.; b) FALCON, F. J. C. *Despotismo esclarecido*. São Paulo: Ática, 1986.; c) FALCON, F. J. C. *As reformas pombalinas e seu impacto sobre a colônia*. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 5-42, 1992.; d) GIROUX, H. A. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, T. T. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.; e) HOBBSAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*.

uma maior sensibilidade para compreender a diversidade cultural como um dos grandes bens da humanidade. Essa percepção incide em novos desafios para se repensar o processo escolar tradicionalmente homogeneizador. As mudanças nos processos identitários são inerentes ao ato migratório e provocam alterações no processo cultural de quem migra. Tais mudanças sempre tiveram repercussões no processo educacional dos diversos povos.

Para Célia Marques Pinho (2003, p. 193)⁶, o encontro entre culturas é um momento rico e fecundo, pois uma cultura perdura e se enriquece quando se abre e interage com outras. Segundo a pesquisadora, encontramos-nos rodeados por discursos e práticas diferentes dos nossos, lançando-nos em situações de constante questionamento de nossas próprias convicções. Segundo García Canclini (1998, p. 23)⁷, o novo contexto histórico favorece intercâmbios e mesclas culturais mais intensas, mais diversificadas, se comparadas às de outros tempos, mas isso também representa “um desafio para o pensamento moderno do tipo analítico,

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.; f) JULIANO, D. *Educación intercultural: escuela y minorias étnicas*. Madrid: Eudema, 1993.; g) PUJADAS, J. J. *Etnicidad: identidad cultural em los pueblos*. Madrid: Eudema, 1993.; h) RODRIGUEZ, L. H. Hacia la reconceptualización del campo de enseñanza de la historia desde una perspectiva para la comprensión intercultural. In.: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 4, Santiago, maio 1998. *Anais...* Santiago, 1998.; i) SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política*. Petrópolis: Vozes, 1996.; j) SÜSS, P. *Reconhecimento e protagonismo*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA INTERCULTURAL, 1, São Leopoldo, 1993. Palestra.

⁶ PINHO, C. M. A dimensão sócio-antropológica no romance “Emigrantes” de Ferreira de Castro. In: TRINDADE, M. B. R.; CAMPOS, M. C. S. de S. (Org). *Olhares lusos e brasileiros*. São Paulo: Usina do Livro, 2003. p. 179-198.

⁷ GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

acostumado a separar binariamente o civilizado do selvagem, o nacional do estrangeiro, o anglo do latino”.

Com base nessas considerações, entende-se que o estudo histórico das escolas de imigrantes no Paraná, temática deste livro, é muito oportuno. Os(as) autores(as) dos textos apresentados nesta publicação ajudam-nos a refletir sobre questões muito importantes, a saber: Como entendemos os processos identitários dos diversos grupos humanos que constituem nossa sociedade? Como articulamos nosso processo escolar com a diversidade cultural? O que acontece quando nos deparamos com a diferença? Certamente a compreensão de nosso processo histórico habilita-nos a planejar melhor as políticas educacionais no presente, atentos para o desafio da interculturalidade. Por isso, a iniciativa de Valquíria Elita Renk de organizar esta obra pode ser saudada como uma valiosa contribuição para planejar as políticas educacionais.

Lúcio Kreutz⁸

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

⁸ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 1985), mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 1979). Professor e pesquisador da Universidade de Caxias do Sul (UCS), tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: Processo Escolar na Imigração Alemã, Italiana e Polonesa, Etnia e Educação, Diversidade Cultural e Educação.



Sumário



15 APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1

23 A questão da criança e do adolescente na historiografia paranaense

Ailton José Morelli

CAPÍTULO 2

53 Concepções, disposições e proliferações das afinidades coloquiais e linguísticas nas escolas elementares da península itálica e das terras brasileiras

Eliane Mimesse

CAPÍTULO 3

97 A experiência das escolas eslavas no Paraná: entre a manutenção da cultura e as resistências (1870-1938)

Valquíria Elita Renk

CAPÍTULO 4

133 Escolas elementares públicas nas regiões de colonização italiana no Paraná: instâncias de primeiras aprendizagens e de moralização da infância

Elaine Cátia Falcade Maschio

CAPÍTULO 5

165 A experiência escolar dos alemães menonitas no Brasil
(1930-1970)

Wilson Maske

CAPÍTULO 6

193 Elo de pertencimento: a educação como fator de
transformação social e herança cultural japonesa

Sidinalva Maria dos Santos Wawzyniak

CAPÍTULO 7

225 Educação muçulmana na década de 1970 em Curitiba

Wanessa Margotti Ramos Storti

259 Sobre os autores





Apresentação



Este livro contribui para a construção de uma história das experiências escolares de imigrantes e/ou escolas étnicas no Paraná. A ideia para a criação e o desenvolvimento dos capítulos da obra recai no ineditismo da temática, qual seja, sua especificidade em relação ao Paraná. De certa forma, as abordagens teóricas sobre os imigrantes incidem sobre os estudos dos fluxos migratórios, a instalação das colônias, as contribuições para a produção econômica, a arquitetura, a gastronomia, entre outros.

Especificamente, as experiências escolares dos diferentes grupos étnicos do Paraná ainda não foram contempladas numa só obra. Os estudos sobre as escolas de imigrantes encontram espaços na forma de teses e dissertações, mas é a primeira vez que são reunidos num livro. Os capítulos não pretendem abranger a totalidade das etnias nem esgotar a discussão sobre o tema, mas lançar o debate sobre as singularidades e especificidades dessas experiências, tão significativas para a história da educação do Paraná e do Brasil.

Os capítulos que compõem este volume versam sobre as experiências escolares concretas, analisadas com base nas diferentes fontes documentais. Os capítulos reúnem uma infinidade dessas fontes, localizadas e pesquisadas nos arquivos públicos e nas instituições de ensino, as quais revelam parte da riqueza da cultura escolar, construída parcialmente ante a ausência de escolas públicas nas comunidades étnicas do Paraná, até os anos de 1940.

A escola foi considerada, pelos diferentes grupos de imigrantes, o espaço privilegiado para a manutenção da identidade cultural do grupo étnico, e a infância, o tempo para a concretização desse processo. A infância, conceito polissêmico, é entendida como um período da vida construído social e historicamente, e a escolaridade, parte da experiência dessa idade de vida. Os estudos organizados neste volume abrangem um recorte temporal bastante amplo, no qual se enfatiza que as comunidades étnicas buscaram manter sua identidade cultural por meio das escolas.

A escola, como instituição, desenvolveu formas de organização e funcionamento que lhe permitiram certa flexibilidade para reagir ante as pressões e imposições externas, além de acionar mecanismos de transformação/seleção de conteúdos, que variam segundo a situação e o local em que está inserida. As escolas étnicas foram incorporando os elementos prescritos na legislação escolar, criando uma cultura escolar própria (FARIA FILHO, 1998; FORQUIN, 1993; PETITAT, 1994¹). As práticas pedagógicas executadas no interior delas podem ser interpretadas com base na análise de fontes documentais e orais e relacionadas a outros aspectos, como a legislação e os relatórios do Governo. Assim, é possível conhecermos as “formas de fazer” daquelas escolas, ora incorporando os preceitos legais, ora resistindo a eles (RAZZINI, 2005; VIÑAO FRAGO, 1995; VINCENT, 2001²).

¹ FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

² RAZZINI, M. de P. G. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *História e memórias da educação no Brasil*. v. 3: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. VIÑAO FRAGO, A. *Historia de*

Considerando que neste volume são reunidos vários estudos sobre escolas étnicas, faz-se necessário desenvolver breves esclarecimentos sobre o debate entre a questão da identidade e a da identidade étnica. A permanência da identidade étnica e os esforços dos grupos étnicos em sua manutenção suscitam alguns aportes teóricos para sua compreensão. Fredrik Barth (1969)³ define o grupo étnico como aquele que compartilha de valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação e no qual seus membros se identificam e são identificados pelos outros. A cultura comum não é a característica mais importante do grupo étnico, mas, sim, mais um resultado dele.

O limite étnico (*ethnic boundary*), entendido como uma categoria de inclusão e exclusão, é o que define o grupo. Tal limite torna-se visível quando um grupo mantém sua identidade nas relações com outros grupos étnicos, considerando-se que ele não é estático, ou seja, pode ser manipulado nas interações com outros grupos, incluindo ou excluindo pessoas. Na interação entre os grupos, os contatos culturais e a mobilidade das pessoas possibilitam a persistência dos grupos étnicos como unidades identificáveis. A etnicidade implica na seleção de traços culturais, dos quais os atores sociais se apoderam para transformá-los em critérios de identificação do grupo étnico. Portanto, a emergência da etnicidade ocorre nos contatos com outros grupos, nos momentos de crise, e não nas situações de isolamento. Assim, a identidade étnica é uma identidade contrastiva entre “nós” e

la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995. VINCENT, G. et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

³ BARTH, F. *Ethnic groups and boundaries*. London: George Allens and Unwin, 1969.

“eles”, na afirmação do “nós” diante dos “outros”. A identidade surge por oposição, na negação de um grupo pelo outro.

Os diferentes estudos apresentados neste livro evidenciam a importância da língua para manter a identidade cultural. No processo de nacionalização do país, a língua materna falada e escrita ganhou importância como elemento de resistência e de nacionalização. Nesse sentido, Calhoun argumenta que:

Não temos conhecimento de nenhum povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles não seja estabelecida [...] O autoconhecimento — invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta — nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (CALHOUM, 1994, p. 9-10).⁴

A língua adquire diferentes sentidos: para os grupos étnicos, a língua materna não era a língua portuguesa, e, para o Estado, era fundamental que as crianças aprendessem a língua nacional na escola para se sentirem brasileiros. A quase totalidade das escolas étnicas do Paraná ministrava aulas na língua materna do grupo, até a nacionalização compulsória do ensino, em 1938. A partir dessa data, houve a proibição de ministrar aulas em línguas estrangeiras e até mesmo o fechamento dessas escolas. Com a ação repressiva do Estado Novo, inúmeros documentos que compõem os arquivos das instituições escolares se perderam ou foram intencionalmente queimados, deixando uma lacuna nas fontes documentais sobre as experiências das escolas étnicas.

⁴ CALHOUM, M. (Org.). *Social theory and politics of identity*. Oxford: Blackwell, 1994.

Para os pesquisadores, as fontes de pesquisa são fundamentais à produção da escrita da história da educação. Paulo Veyne (1982)⁵ aponta a importância de os pesquisadores buscarem esses indícios, questioná-los como fontes, interpretá-los e confrontá-los, para responder aos problemas de pesquisa. Nesse sentido, a tarefa dos pesquisadores é escrever sobre o passado, a fim de torná-lo conhecido. Certeau (2002, p. 16) enfatiza que

A marcha do tempo não tem mais necessidade de se certificar pelo distanciamento de “passados”, do que um lugar tem de se definir, distinguindo-se de “heresias”. Pelo contrário, um processo de “coexistência e de reabsorção” é o “fato cardeal”. [...] muito ao contrário de ser um objeto deixado para trás a fim de que um presente autônomo se torne possível, é um tesouro situado no centro da sociedade que é seu memorial, um alimento destinado à memorização. A história é o privilégio que é necessário recordar para não esquecer-se a si próprio.⁶

A riqueza e a diversidade de fontes documentais ou orais encontradas neste livro constituem a matéria-prima da pesquisa. Cabem, então, alguns argumentos sobre o uso das fontes nas pesquisas em história da educação. Carlo Ginzburg (2000)⁷ escreve sobre a mitificação das fontes e chama a atenção do historiador para que não acredite que as fontes oferecem um acesso imediato à realidade – elas constituem uma representação dessa realidade. Fontes como os cadernos, as matrizes curriculares, os

⁵ VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. da UnB, 1982.

⁶ CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

⁷ GINZBURG, C. *Rapporti fi foza: storia, retorica, prova*. Milano: Feltrinelli, 2000.

livros didáticos, as fotografias, entre outros, permitem olhar as escolas étnicas pelo viés de suas ações pedagógicas, levando-nos a compreender as práticas e as formas de fazer dessas escolas.

As fontes também permitem fazer inferências sobre a trama que envolve os sujeitos do processo de manutenção da identidade étnica dos diferentes grupos, suas estratégias e os modos como resistiram à perda da identidade cultural. Dessa forma, nos capítulos apresentados, os pesquisadores investigam os registros escritos que compõem os arquivos particulares e públicos, tecidos com as falas dos sujeitos que relatam suas experiências históricas. Isso possibilita entender a importância do universo cultural em que foram construídas e mantidas as escolas étnicas.

Dessa maneira, entende-se a cultura como uma prática, um conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos de determinado grupo, por meio de suas interações (CHARTIER, 1990)⁸. Clifford Geertz (1989)⁹ traz importante contribuição sobre o conceito de cultura, ao considerar o homem um ser social que produz os elementos culturais e que, como em uma teia, está amarrado aos significados por ele produzidos. Geertz entende que cabe ao pesquisador interpretar e analisar esses significados dos elementos simbólicos. Também nessa perspectiva, Castells (2003)¹⁰ considera que a identidade é um processo coletivo de construção de significados, por meio da história, da geografia, das instituições e da memória coletiva. Ele explica que as identidades são dinâmicas, organizadas e reorganizadas conforme os contextos sociais. Considerando que a cultura compreende a dimensão simbólica, no espaço escolar não se pode desvincular

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

⁹ GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

¹⁰ CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2003.

a nacionalização do ensino do contexto sociopolítico em que foi gestada e implementada.

Este livro é um convite ao leitor para conhecer as diferentes experiências escolares dos imigrantes no Paraná. Cada capítulo expõe as formas de fazer, as práticas, as astúcias para se manter a identidade dos grupos e as estratégias para garantir a escolaridade. Nesse sentido, mostra que a escola, como espaço de práticas e representações sociais, projeta e recria a cultura escolar.

Valquiria Elita Renk
Organizadora



A questão da criança e do adolescente na historiografia paranaense

Ailton José Morelli

1.1 Introdução

Os estudos de História das crianças e dos adolescentes no Brasil apresentam uma trajetória mais acentuada nas últimas décadas, com a produção mais constante de pesquisas e a organização de novos grupos ou linhas de pesquisa. A interação da produção historiográfica acerca dessa temática com outras áreas tem contribuído com esse processo e reflete as novas preocupações geradas nos últimos anos no Brasil. No Paraná, o crescente envolvimento dos pesquisadores com esse tema também é perceptível e, com o aumento dos programas de pós-graduação, a temática tem variado, gerando pesquisas com características próprias. Antes de nos determos mais especificamente nas pesquisas de História das crianças paranaenses, é importante avaliar a situação geral no Brasil.

Em trabalho recente de Morelli (2010), foi oportuno o contato com dois processos referentes a esse tema, a saber: o aumento de referências bibliográficas que enfocam a criança e o adolescente como ponto principal e a mudança que o Brasil vive, lentamente, na relação com esse grupo etário, agora considerado

detentor de direitos. Cada regulamentação do Estatuto de 1990 provoca o retorno aos debates que alimentam novas investigações, gerando curiosidade nos novos pesquisadores e instigando os mais antigos para revisões. Questões mais recentes orientam as novas pesquisas, e podemos vislumbrar, na historiografia brasileira, o reconhecimento do objeto — a questão da criança e do adolescente —, aspecto que não se verificava nas décadas passadas (MORELLI, 1997).

Nos diversos eventos de História pelo Brasil, são cada vez mais frequentes mesas-redondas, simpósios, comunicações organizadas, voltadas para a História das crianças e dos adolescentes. Temas mais diversos vão mostrando como a questão mudou nessas últimas décadas. A mudança que percebemos nos títulos das pesquisas mostra que a ideia de “menor” abre espaço progressivamente para as de “criança” e “adolescente”, refletindo o esforço em implantar os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente e superar a herança do Código de Menores. Os termos ainda refletem a preocupação dos pesquisadores com a assistência social, direcionando as pesquisas para outras políticas e práticas, como a educação, a cultura, o esporte, o lazer, entre outros.

O debate historiográfico abordando crianças e adolescentes no Brasil não é tão recente, porém, como tantos temas, inicialmente estava voltado para as regiões mais tradicionais dos programas de pós-graduação, como São Paulo e Rio de Janeiro. As pesquisas no Paraná precisam de um levantamento minucioso em outras áreas, pois ainda há dificuldades de se encontrar programas com as linhas vigentes abertos para receberem esse tipo de projeto. É comum vermos pesquisas em áreas como educação, ciências sociais, serviço social e psicologia, mesmo que desenvolvidas por historiadores que encontram nesses outros programas uma maior aceitação.

As discussões sobre os “menores” abandonados nas ruas e a criança na pobreza seguem a tendência nacional. Além desses temas, exploração no trabalho, exclusão social e situação de abandono da criança constituem grande parte das abordagens nas últimas décadas. Essa tendência nacional pode ser verificada em núcleos e grupos de estudos universitários, como no caso das obras *História social da infância no Brasil* (FREITAS, 1997), produzida pelo Núcleo de Estudos Avançados da Universidade São Francisco, e *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver* (MÜLLER; MORELLI, 2002), entre outras publicações do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa das Crianças e dos Adolescentes da Universidade Estadual de Maringá. Esse grupo tem aprofundado os trabalhos na História da infância e sua relação com outras áreas (MAGER et. al, 2011; MÜLLER, 2007, 2011; MÜLLER; MORELLI, 2002).

1.2 A criança e o adolescente na historiografia brasileira

Os estudos de História da infância no Brasil apresentam como precursores algumas pesquisas mais amplas, que englobam as crianças porém não tratam especificamente da História da infância, como no caso dos clássicos de Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre.

Outra vertente é a produção específica sobre crianças, porém realizada em outras áreas, como o *Historico da proteção à infância no Brasil 1500-1922*, de Moncorvo Filho (1927). Esse tipo de produção também é encontrado no Direito, com autores como Tobias Barreto (1926) e Candido Motta (1909). Mais próximos da História, os trabalhos sobre demografia e sobre a família brasileira — ligados

ou não à demografia (MORELLI, 2010) — contribuíram para a formulação de pesquisas futuras, relacionando esses temas à questão da criança ou buscando outros novos.

O historiador sentiu-se liberado para novos enfrentamentos, e as condições da criança no Brasil tornaram-se um de seus temas. Somando-se às pesquisas de outras áreas, a historiografia brasileira iniciou sua produção nesse campo. Conforme Moura,

Ainda que essa manifestação de interesse em relação à criança — assim como em relação à mulher e à família — tenha encontrado estímulo no consistente referencial teórico-metodológico de que se imbuía a historiografia estrangeira — europeia, no geral, e francesa, em particular — não deixou, no entanto, de encontrar alento, também, em necessidades sociais contemporâneas que, de várias formas, convergiam para a infância. Em abordagens alinhadas com a História Econômica, a História Social, a Demografia Histórica, o envolvimento dos historiadores brasileiros com a infância mostrou-se, a partir de suas manifestações iniciais, é importante reforçar, sensível às inquietações sugeridas pelo presente (MOURA, 2007, p. 14-15).

Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (1982), em sua tese de 1977, *Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital*, aborda em temática distinta, relacionada à questão da pobreza e da exploração econômica e social, a situação das mulheres e dos “menores” no trabalho industrial em São Paulo, de 1890 a 1920. Trata-se de trabalho pioneiro, em relação à exploração tanto da mão de obra infantil quanto da mão de obra feminina, bem como no que se refere

à discussão sobre a grande influência da mulher no mundo do trabalho. Entre as riquezas dessa obra, está uma das primeiras análises das reivindicações pelos direitos das crianças e a luta de organizações trabalhistas para a efetivação das leis que protegem as crianças no trabalho, destacando-se os anarquistas (MOURA, 1982, p. 104-121).

A década de 1980 inicia com um novo Código de Menores (Lei n. 6.697/1979), aprofundando a discussão da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor e sua orientação nas relações do Estado com as crianças e os adolescentes, definidos como em situação irregular. É uma década em que o Brasil vive uma reação a esse tipo de ação governamental e que marcou nossa sociedade. As mais diversas organizações envolvidas com a defesa dos direitos humanos, e, mais especificamente, com os direitos das crianças, promovem ampla discussão sobre a infância — entre outros motivos, pelas atividades do Unicef, que celebrou o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, momento em que começava a chamada *década dos direitos*. Milhões de crianças aprenderam os princípios da Declaração dos Direitos da Criança, publicados em seus cadernos escolares (UNICEF, 2009).

Os direitos humanos, a liberdade de expressão e os movimentos sociais ganham cada vez mais destaque na imprensa e em outros meios de divulgação e debates. A temática da criança continua conquistando espaços, principalmente nas denúncias contra as Febems e contra a ação do Estado. Juntamente com a problemática das crianças pobres nas ruas, novamente a temática do “menor” ganha notoriedade. Movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, promovem importante debate diante da possibilidade de mudanças

na legislação brasileira, conquistando a aprovação do art. 227 na Constituição Federal de 1988¹:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, regulamentou esse e outros artigos e substituiu o Código de Menores de 1979, e o Brasil passou a possuir uma legislação considerada até nossos dias como uma das mais avançadas na questão da infância e da adolescência.

Essas e outras questões, como as discutidas aqui, propiciaram que a produção historiográfica brasileira sobre infância superasse a produção tímida de até então (CAPELATO, 1995; FICO; POLITO, 1994) e alcançasse números respeitáveis na década seguinte.

Nas últimas três décadas, os temas relacionados à criança e, depois, aos adolescentes foram ampliando os horizontes, porém alguns ganharam maior destaque, como os relacionados ao mundo do trabalho, às instituições voltadas à internação e à apli-

¹ A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco dos esforços para a superação da herança do apadrinhamento e o fortalecimento de uma sociedade baseada nos direitos. Essas mudanças podem ser evidenciadas, por exemplo, no reconhecimento da saúde como “direito de todos e dever do Estado” (art. 196), princípio legal que proporcionou a regulamentação do Sistema Único de Saúde, seguindo as bases da 8ª Conferência Nacional de Saúde, de 1986.

cação do Código de Menores. Seguindo a força cultural brasileira, nossa historiografia focou o “menor”, a criança ou o adolescente pobre, abandonado, em delinquência, internado, atendido por algum serviço (Febem, instituições, SAM) e no próprio trabalho, além de um tema específico: a criança de rua (MORELLI, 2010; MOURA, 1991; PRIORE, 1999).

Eduardo Silveira Netto Nunes (2011), analisando a construção da infância como portadora do futuro na América Latina (1916-1948), em sua pesquisa historiográfica, destaca alguns dos autores nacionais que nos ajudam a entender algumas orientações na produção nacional. Essas indicações não têm um caráter definitivo e excludente, porém são referências nesse processo de construção de uma produção voltada aos temas da infância e da adolescência e indicadas como bases de novas pesquisas (AREND, 2011; FREITAS, 1997, 2006; FREITAS; KUHLMANN JR., 2002; KUHLMANN JR., 2004; KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004; LONDOÑO, 1991; MARCÍLIO, 1998; MOURA, 1982, 1991, 2007; VENÂNCIO, 1988).

1.3 As crianças e os adolescentes paranaenses

Essa demarcação é importante para identificar a origem dos estudos acadêmicos sobre a infância paranaense. Na tese de Judite Maria Barboza Trindade (1998), fica marcada a produção da história da infância paranaense e a influência da discussão no âmbito nacional. A obra demarca a preocupação com a superação do Código de Menores pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, temática diretamente relacionada à forma de “pensar” dos ideólogos do Paraná na virada do século XIX para o XX.

Além disso, evidencia o interesse pelas ações das organizações de caridade que atuaram no Brasil, voltadas ao atendimento da parcela da população pobre nas primeiras décadas de vida. Com o título *Metamorfose: de criança para menor. Curitiba — início do século XX*, a tese de Trindade segue os debates sobre a infância na historiografia e estabelece a preocupação com o período em outros estados (MORELLI, 1996). Na fundamentação do tema, fica clara a preocupação que instigou pesquisas posteriores:

A insistência na caracterização do menor enquanto “sujeito social” se prende tanto à busca do rigor conceitual como também ao fato de se estabelecer o contraponto diferenciador de um outro personagem, ou seja, as crianças — sobretudo recém-nascidas — “expostas” ou “enjeitadas”. Temos bem claro que não estudamos o menor concreto, mas sim sua representação localizada num determinado espaço-tempo, e para isto se faz imperioso buscar encontrar e nos apossarmos das relações múltiplas que o envolvem. Assim posto, temos a determinação do tema — o menor abandonado enquanto construção histórico social —, que vem acompanhado de justificativas próprias de sua historicidade (TRINDADE, 1998, p. 43).

A década de 1990 é marcada pelo tema “menor”. Muitos títulos de livros e artigos e debates de várias áreas enfrentam essa visão brasileira da criança pobre, que, seguindo a herança do Código de Menores de 1927 e 1979, estigmatizou aqueles para quem a legislação deveria prever proteção. A ideia de internação como forma básica de atuação nesses casos, próprio das entidades assistenciais, ganhou força de lei e, até nossos dias, orienta uma prática que resiste à implantação das novas orientações internacionais e nacionais (CF 1988, Lei 8.069/1990, entre outras).

Houve a organização de asilos e outras casas criadas para receber crianças abandonadas pelos pais, encaminhadas pela justiça, que se encontram em situação “fora do padrão” ou sem apoio familiar ou de amigos da família. A característica da herança de instituições de caridade confronta todo discurso de cientificidade presente no período e — um dos reflexos dessa prática — demonstra o descaso com a manutenção dos dados desses internos:

Com a documentação de que dispomos não é possível traçar um retrato preciso da situação social dos pais ou responsáveis por essas crianças, porque as fichas não reservam espaço para essas qualificações. Sabemos apenas suas nacionalidades e seus nomes, muitas vezes incompletos.

São brasileiros, em sua grande maioria, com apenas 34 estrangeiros (TRINDADE, 1998, p. 218).

E mais adiante, novo problema:

Não encontramos qualquer regulamento ou regimento das instituições que pesquisamos. Conseguimos apenas recompor alguns aspectos do seu cotidiano, ficando falhos outros que pudessem enriquecer o estudo, como os programas educacionais, os rituais de acolhida e despedida dos menores, os vestuários e a alimentação (TRINDADE, 1998, p. 219).

A pesquisa nesses documentos e os silêncios constantes para várias perguntas exigiram a análise da pertinência de hipóteses de pesquisas anteriores e abriram campo para novas questões, como a mão de obra feminina e o impacto no aumento de internações de “menores”. Isso porque a origem de várias dessas internações de crianças e adolescentes era justificada pela falta de condições

da mãe, não havendo, em nenhum momento, alguma referência ao pai sobre permanecer em casa e cuidar das crianças. Outro desdobramento é a discussão sobre a relação familiar entre o menor e seus responsáveis e a rede de amizades nesse problema, afinal, diferentemente de outras regiões brasileiras, esse fator era crucial na possibilidade ou não de se oferecer cuidados para as crianças diante da necessidade de sair de casa para trabalhar (TRINDADE, 2000).

Na última década, as pesquisas mantiveram o tema e ganharam força novamente. Com enfoques mais presentes, o próprio Estatuto passou a ser objeto historiográfico, além da implantação de conselhos de direito e tutelares, a reformulação das políticas, a permanência das práticas antigas e a aplicabilidade das propostas nessas últimas décadas. Um exemplo disso é o trabalho de Eliana Silvestre (2002), *Adolescente autor de ato infracional: de objeto de medidas a sujeito de direitos*. Seguindo essa discussão, Rosa Alves Ferreira Barbosa (2007), em *A construção da política de assistência à criança e ao adolescente em situação de risco e abandono na cidade de Maringá/PR*, desenvolve sua pesquisa usando periódicos da cidade e, principalmente, a análise de fotografias dos jornais. Outro exemplo de análise desse processo de transição do Código de Menores para ao Estatuto da Criança e do Adolescente pode ser visto na pesquisa *Entre “irregularidades” e sociabilidades: História de crianças e adolescentes em Toledo/PR (1980-1990)*, estudo que apresenta uma análise da problemática indicada no título, usando como fontes principais o “Auto de processo especial de menor” e periódicos da cidade e da região (NERI, 2012).

O estudo das instituições públicas e particulares, inclusive as sem fins lucrativos, mantém-se como tema relevante e necessário para entender todo esse processo de desenvolvimento do âmbito de estudos da História da Criança e do Adolescente no estado.

A criação das instituições ainda reflete as orientações de trabalhos considerados clássicos, como o de Welson Pereira (2009), que analisa a Casa do Pequeno Jornaleiro de Curitiba nas décadas de 1940 e 1960, indicando a permanência das instituições de caridade como base da ação estatal em relação aos “menores”, nesse caso, crianças e adolescentes pobres.

Seguindo essa temática, há os estudos que abordam contextos de diferentes cidades paranaenses, como o que trata da constituição das representações da infância na cidade de Guarapuava no início do século passado (SILVA, 2007), a influência dos discursos de profissionais envolvidos na orientação política e a constituição das linhas das políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes considerados “menores”, além dos discursos de políticos e intelectuais — como também discutido por Witoslawski (2009).

Nesse caso, houve o estudo de um serviço que figurou em vários estados, “pois além da Colônia Infantil e do Instituto Disciplinar é criada a Escola Agrônômica do Paraná, em 1918, e, respectivamente, o Patronato Agrícola, conforme decreto n. 943 de 17 de agosto de 1920” (SILVA, 2007, p. 79). A pesquisa mostra a influência dos trabalhos anteriores e mostra a importância de continuarmos pesquisando as instituições. Mesmo que parecendo “mais do mesmo”, isso não é verdade, pois vários detalhes surgem sobre a forma de uso delas e como cada uma se enraíza ou cumpre um simples papel e desaparece. O campo da justificativa sobre a criação e orientação da criança no século XX recebe diferentes definições e, diante dessas, há a indicação das ações:

[...] se por um lado se observa a criança desviante, o “menor” como caso de polícia, conforme estudado em Guarapuava, por outro se tinha a criança ideal eugênica, representada nas fotos

da *Ilustração Paranaense*². Entre as duas figurava uma criança que ainda poderia ser “salva”, aquela “não inteligente, mas psicologicamente sadia” como afirmava Kehl³. Para ela, ao invés do campo incivilizado do “Jeca Tatu”, poderia ser construído outro espaço rural, um espaço de trabalho: a Colônia Infantil Agrícola. Salvos pela educação para o trabalho, o campo e a criança, salvavam também o futuro nacional, pelo menos segundo Romário Martins (SILVA, 2007, p. 80).

O trabalho que a autora faz com imagens, abordando a formação desses discursos sobre a infância no Paraná nas primeiras décadas, contribui com a própria discussão. Afinal, esse tipo de estudo permite analisar as influências, as trocas, as proximidades e as características próprias de cada região. A análise com essa fonte instiga outras pesquisas e indica caminhos para superar as dificuldades de se encontrar fontes específicas e, principalmente, diretas das crianças. Percorrendo essas outras fontes e indo além do objetivo básico, a História vai sendo fortalecida.

Em outra pesquisa que envolve instituições de internação, a instituição, nesse caso, não é o objeto principal do estudo, mas sim o arquivo de fontes históricas mantido por ela. Como o autor define, “pretende-se conhecer a História da adolescência infratora paranaense, a par da revelação do seu perfil e do processo coercitivo adotado na Escola para Menores Queiroz Filho” (COLOMBO, 2006, p. 24). O acervo dos internos é usado para buscar a história dos adolescentes em conflito com a lei.

² “Principal periódico paranista no período de 1927-1930” (SILVA, 2007, p. 39).

³ KEHL, R. Pais, médicos e mestres. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939.

[...] desde o início do período Republicano havia a reivindicação para que se construísse o local próprio para acomodar os infratores paranaenses. Surgiu, então, a Escola para Trabalhadores Rurais Carlos Cavalcanti, depois a Escola de Reforma da Granja do Canguiri e, após sua extinção, os adolescentes e seus prontuários foram transferidos para a Queiroz Filho (COLOMBO, 2006, p. 23).

Analisando a documentação de mais de 4.000 adolescentes, ficou evidente a proximidade das características de atuação dos envolvidos nesse processo com as de outros estados, porém as especificidades são relevantes para trabalhos comparativos, além de permitir entender o processo que se deu no Paraná. Essa documentação possibilita verificar várias características dos internos, como origem, idade, cor da pele, escolaridade, motivo da detenção, tempo, reincidência e, ainda, relacionar tais características com as medidas adotadas na escola e com o processo de encaminhamento de adolescentes do estado para a capital. E aos poucos vão surgindo instituições em outras cidades, para o oeste do estado, e também suas histórias (NERI, 2012).

Os documentos oficiais têm recebido atenção dos historiadores e são revisitados continuamente: projetos, debates para implantação de leis, fichas, relatórios, indícios do passado de nossas crianças que resistem à prática constante do adulto de destruir os documentos delas. A falta de importância dada para os itens mais básicos e mesmo os que elas produzem, como desenhos, cartas, poemas, é um grande entrave para os pesquisadores, restando, normalmente, apenas os documentos produzidos pelos adultos com dados sobre as crianças. O uso dos documentos oficiais diversificou-se nas novas pesquisas, como no estudo da saúde, das políticas voltadas a crianças, como a questão da mortalidade

infantil, dos cuidados de puericultura, relacionados ou não com os princípios de eugenia e de higienização social (COSTA, 1989). A pesquisa de Marques (1994) demonstrou a importância dessa análise, cruzando documentos demográficos com relatórios, projetos, discursos e outros relacionados com a política de combate à mortalidade infantil em Maringá e região. Mas há vários aspectos ainda a serem estudados ou aprofundados, como os relativos às instituições e os problemas relacionados à saúde infantil de maneira mais ampla (MARQUES, 1994).

Como nos discursos de médicos, políticos, juizes e outros relacionados diretamente à formulação e ao encaminhamento das políticas concernentes às crianças, a saúde é tema frequente. Ressaltamos a preocupação dos governantes do estado do Paraná, nas primeiras décadas do século passado, com a ocupação oficial de todo o território estadual para definir suas fronteiras e estabelecer os controles regionais do Governo Estadual, como evidencia-se na criação dos escritórios regionais responsáveis pela vacinação da população, pela orientação sanitária e pela criação de serviços de cadastros.

É importante notar que a investida dos historiadores brasileiros sobre a história das mulheres⁴ proporcionou algumas pesquisas que analisam a mulher diante do processo de crime de sedução (RIBEIRO, 1996). Em tais casos, verificamos uma situação própria, a de “mulheres” menores de 18 anos, ou seja, adolescentes, ou mesmo crianças, diante da complexa discussão que envolve as questões de sexualidade, tutela e direito penal.

⁴ Alguns trabalhos, apesar de não tratarem do tema da infância ou “menoridade”, fornecem elementos importantes para esse campo, especialmente em relação à educação e à reclusão de meninas em estabelecimentos religiosos — sua utilização como controle de meninas e mulheres —, além de outros desdobramentos da reclusão feminina da Colônia à República (ALGRANTI, 1993; MANOEL, 1989).

É, sem dúvida, uma temática densa e delicada, que aborda desde a liberdade sexual da mulher até as questões de pedofilia. Ainda é cedo para se falar de uma história da sexualidade da infância e da adolescência brasileiras, mas tal assunto, indubitavelmente, está “em marcha”.

Os estudos dos processos sobre menores, de tutelas, crimes de sedução, violência sexual, apesar da dificuldade de acesso aos autos, demonstram ser um material rico para compreendermos a relação entre adultos e crianças, principalmente no que diz respeito a violência e gênero. O trabalho de Ribeiro (1996) mostra como a questão da sexualidade, principalmente das meninas de famílias pobres, era pouco relevante nos tribunais do Paraná até quase as últimas décadas do século passado. Cruzando essas informações com as outras pesquisas, a questão de gênero e a opressão machista aparecem frequentemente. O encaminhamento para a escola ou para o trabalho, os namoros permitidos ou proibidos, as atitudes dos pais evidenciadas de forma geral e mais clara nas primeiras idades são fatores preponderantes quando analisamos comunidades rurais, migrantes e imigrantes na formação das cidades do oeste do Paraná (BRESSIANINI, 2006; MORELLI, 2010).

Outra pesquisa na linha da sexualidade feminina e que usa processos de crimes é o trabalho de Georgiane Garabely Heil Vásquez (2005; 2014), um estudo das “vivências femininas nas práticas de aborto e infanticídio, assim como dos discursos e saberes elaborados pela Medicina e pelo Direito sobre estas práticas, sobre as mulheres e a maternidade” (p. 1), na virada do século XIX para o XX, na região dos Campos Gerais. No cruzamento dos processos das cidades de Castro e Ponta Grossa com os discursos médicos e jurídicos, evidencia-se uma relação do adulto diante de ações consideradas monstruosas contra a criança.

A pesquisa contribui com a necessidade de estudos sobre a maternidade e a valorização da criança, além de demonstrar o quanto a “honra” indicava mais força que a lei. A autora chega ao fim da pesquisa apresentando inúmeros questionamentos, principalmente em relação ao choque entre os discursos de valorização da maternidade e as condições psicológicas da mulher diante do processo de gravidez.

Em suas considerações finais, analisando os desfechos dos processos e inquéritos penais de infanticídio e aborto, coloca-nos diante de uma profunda necessidade de estudo da cultura de proteção à infância, dos direitos da pessoa e da influência moral:

Isso mostra que assumir uma gravidez e, posteriormente, uma criança, era uma opção que dependia de outras variáveis, tais como, o pai assumir a paternidade, a família da gestante entender e ajudar, ter condições psicológicas e emocionais para assumir um filho, o que mostra que ostentar uma gestação e um bebê era uma condição relacional e subjetiva, não dependendo exclusivamente do amor materno (VÁZQUEZ, 2014, p. 129).

O uso da História Oral na pesquisa com crianças é outro exemplo dessa diversidade de fontes e problemáticas, como a pesquisa de Ruth Ribeiro de Lima e de Maria Célia Orlato Selem: *O assentamento Santa Maria segundo o relato oral de meninos e meninas assentados* (LIMA; SELEM, 2002). Trata-se de estudo baseado na história oral, no qual as autoras trabalharam com depoimentos de crianças e adolescentes de um assentamento do MST, denominados “os sem-terrinha”.

As pesquisas que recorrem à metodologia de histórias de vida, próximas dos estudos de mulheres e famílias, trazem ele-

mentos da infância. Narrando a própria infância ou falando dos filhos, os depoentes fornecem, ao pesquisador e a trabalhos posteriores, rico material para a História da infância.

1.4 As aproximações de diferentes áreas, os novos temas e a ampliação das pesquisas

O levantamento por temas na historiografia gera um problema, pois não existem ainda muitos programas de pós-graduação no Brasil que possuam vagas em História da infância. Dessa forma, os pesquisadores, por opção ou por força da situação, realizam as pesquisas em outras áreas, como ciências sociais, psicologia, serviço social e educação. No trabalho de pesquisa *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, coordenado por Marília Pontes Sposito (2009), é nítida essa situação.

A pesquisa de Adão Aparecido Molina (2011), *A produção de dissertações e teses sobre a infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos*, contribui para a problemática. Acompanhando a análise dos resumos das obras levantadas, a infância e a política de educação infantil no Brasil são o foco principal de sua investigação, porém demonstra que características mais amplas da infância e de uma História das crianças tomaram formas mais definidas apenas nas últimas décadas.

Dois fatores contribuem nesse processo. Inicialmente, a mudança na forma de reconhecimento da criança e do adolescente, promovido principalmente pelas ações de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Constituição Federal de 1988. Fazendo parte desse processo pela necessidade de bus-

car novos conceitos e metodologias para entender essas mudanças, a aproximação com a sociologia da infância contribui com novos enfoques e a inclusão da criança com sujeitos históricos. É digna de nota a publicação do dossiê “Sociologia da infância: pesquisas com crianças”, o número 91 da revista *Educação e Sociedade* (2005), que mostra a importância desse campo nos estudos sobre infância e crianças no Brasil. Essa aproximação de áreas contribui para a produção em geral sobre a infância, especificamente na historiografia, com a diversificação de temas e fontes sobre a infância e a juventude, como no já citado Sposito (2009) e em outras coletâneas sobre juventude (COSTA; SILVA, 2006; CARNEIRO, 2005).

O mundo escolar do século XX é um campo que começa a ser explorado na história da infância brasileira. É importante deixar claro que a História da Educação Brasileira tende a pesquisar a escola, e nem sempre a criança e o adolescente fazem parte dos objetivos de seus estudos. Nas últimas décadas, esses personagens têm atraído a atenção de mais pesquisadores, e a escola começa a ser encarada como cenário de suas histórias ou parte delas. Assim, as pesquisas relacionadas diretamente com o mundo infantil e juvenil ganham volume e diversidade nessas últimas décadas.

As pesquisas dos programas de Educação, mais recentemente, têm recebido profissionais de outras áreas, gerando uma produção que tem a criança e o adolescente como objetos de pesquisa, bem como os elementos de seu cotidiano, como as brincadeiras, as formas de convivência e o dia a dia nas escolas, nas igrejas e nos bairros (SILVA; GARCIA; FERRRARI, 1989). Para tanto, como algo próprio do processo historiográfico que vivemos no último século, essa nova forma de construção do objeto e os novos problemas que surgem a partir dele exigem um esforço por novas fontes. Novamente, a documentação merece atenção, pois a escola, em

geral, registra dados de seus alunos, e esses dados tornam-se relatório, que dão origem aos históricos escolares. Com raras exceções, os registros de classe ficam guardados e, quanto mais próximo de nossos dias, esses registros são descartados ou não mais existem. Esses dados, antes mais minuciosos, apesar de tratarem frequentemente de atos de indisciplina, permitiam um contato com as ações dos alunos. Por outro lado, acompanhando a produção recente, os caminhos se ampliam no estudo da vida das crianças. Para tanto, são utilizados fotografias, diários e documentos escolares na pesquisa historiográfica. Mais recentemente, há o trabalho com fontes orais, incluindo entrevistas já produzidas e armazenadas em diferentes acervos, entrevistas com adultos falando de suas infâncias e também os recursos audiovisuais (RODRIGUES, 2009). Além, é claro, de trabalhar com entrevistas com adolescentes, jovens e crianças, não de uma memória longínqua, mas de uma memória recente do entrevistado, permitindo, ainda, a produção de fontes diretas com esses personagens.

Os trabalhos relacionados com a educação, principalmente a educação infantil, têm contribuído para a ampliação das fontes e das problemáticas, por exemplo, a análise dos Regimentos Internos, identificando a forma como as crianças deveriam se sentar. O texto de Gizele Souza (2007) aprofunda essa discussão ao analisar o estudo da cultura material nas pesquisas sobre educação infantil. Os relatórios, os documentos governamentais e as imagens das carteiras, por exemplo, apresentam a preocupação com a racionalidade na construção das escolas e nos gastos públicos e a influência dos princípios da medicina na organização dos alunos em salas de aula. A autora chama atenção para o fato, por exemplo, de as crianças se posicionarem em filas com carteiras pesadas (com base de aço) interligadas, “contribuindo” com a imobilidade delas em sala.

As pesquisas abrem espaços diferentes, e alguns resultados possibilitam outras frentes e contribuem de maneira senão inesperada, pelo menos não própria do objetivo principal. Concluindo o texto, Souza afirma que, a partir dos documentos oficiais, o projeto de reformulação da educação, a preocupação em buscar projetos em outros estados, e mesmo importando ideias, é muito claro. Porém, nos mesmos documentos, e também em outros, identificamos o quanto foi diferente a aplicação efetiva desses projetos na educação infantil, no início do século passado, no Paraná:

A exposição feita neste texto quanto à situação da mobília, dos prédios e utensílios de ensinar presentes nos relatórios de governo, nos artigos de jornais e na legislação revelam dificuldades de consolidar o projeto de renovação pedagógica no estado e apresentam maneiras de pensar e modos de operar dos sujeitos envolvidos nesse projeto. As fontes indicadas são ricas de pistas, problemas e caminhos que a instrução pública primária no Paraná percorrerá e também reveladoras de uma cultura escolar material produzida (SOUZA, 2007, p. 63).

Mantagute (2013) apresenta outra pesquisa sobre as escolas infantis e traz um elemento novo, o cruzamento de fontes imagéticas e orais com os documentos oficiais. Além da descrição dos equipamentos e a constituição física da escola, por meio da pesquisa realizada por Mantagute é possível vislumbrar as brincadeiras, as vestimentas, os relacionamentos e como essa vivência escolar permaneceu na memória dos adultos que viveram a infância em um bairro de Curitiba.

Esses trabalhos apresentam aspectos que vão além da análise da legislação e da estrutura, indicam aproximações com as crianças nessas terras conhecidas como Paraná. O trabalho de

Juarez dos Anjos (2013) é mais um exemplo dessa tendência, o qual analisa as anotações de Pedro Fortunato, “um professor público da cidade da Lapa, na então Província do Paraná, a partir de sua experiência docente, entre os anos de 1867 e 1880” (ANJOS, 2013, p. 114). Por meio desse estudo, identificamos as condições de acesso das crianças à escola, aos materiais didáticos, entre outros aspectos.

A relação entre educação e assistência, uma temática típica da historiografia, parece ganhar corpo na produção relacionada com a educação e a infância. Dois exemplos apresentam a questão em regiões bem distintas, o que é motivo de júbilo. Como demonstra o trabalho de Silva (2009), que enfoca uma região de Curitiba na primeira metade do século XX, a história da infância e das crianças continua presente nos grandes centros. Já a pesquisa de Conceição (2012) analisa as creches e a assistência em Francisco Beltrão, na década de 1980.

Nesse caso das creches, um fenômeno interessante demonstra a questão há muito tempo defendida por Marc Bloch (2001), ou seja, as perguntas que fazemos aos resquícios do passado representam as preocupações do presente. Pesquisando sobre educação infantil, os estudos questionam um período marcado por creches, contribuindo para se pensar esse processo de transição e o impacto na forma de compreender as crianças e suas diferenças. Pensar a creche significa estarmos mais voltados para os pais que trabalham e as crianças que ficam com parentes, amigos ou instituições. Na educação infantil, a criança torna-se a preocupação central, e esses trabalhos permitem entender como tal processo ocorre na virada do século, a dificuldade desse novo objetivo de superar a herança da ideia de creche ainda forte em nossa sociedade e as peculiaridades das comunidades em regiões diversas do Paraná.

O processo de interação, mesmo que muitas vezes forçado, entre as diferentes áreas do conhecimento contribuiu para a ampliação dos temas abordados por cursos e pesquisas acadêmicas. Como visto anteriormente, educação, saúde, violência e pobreza vão permitindo o surgimento de mais trabalhos sobre as brincadeiras, a ida à escola, a convivência com os adultos e entre as crianças.

O livro organizado pela pesquisadora Eliane Mimesse (2013), *Bambini Brasiliani*, mostra como a historiografia brasileira tem ampliado seu campo e buscado as diferenças na história das crianças no Brasil, tratando de alguns estados brasileiros, inclusive o Paraná. O trabalho com comunidades de imigrantes mostra o quanto ainda temos a conhecer sobre as crianças no Paraná.

Um capítulo específico da obra de Mimesse trata de uma questão ampla e importante para nossa discussão; já o texto de Carlos Bacellar (2013) demonstra e defende a importância do uso dos documentos demográficos que foram básicos para a produção de uma historiografia da criança no Brasil, mas um pouco deixados de lado. Essa documentação retomada, inclusive pelos trabalhos em alguns centros de organização e divulgação desses dados, permite uma visão menos limitada das explicações, principalmente quando envolve imigrantes e, em alguns casos, quando a explanação em relação a estes predomina sobre outros grupos locais.

O texto de Elaine Cátia Falcade Maschio é um exemplo da diversidade de temas e da importância de se buscar fontes diversas, como depoimentos, documentos pessoais, documentos institucionais e oficiais, buscando no cotidiano dessas crianças sua relação com os adultos:

Compartilhando as brincadeiras, pais e filhos, nonos e netos, estabeleçam uma relação dialógica, pois o tempo e a atenção

dispensados pelos adultos no ato de brincar caracterizavam os sentimentos de desvelo que estes demonstravam ter por aquele tempo inicial de vida (MASCHIO, 2013, p. 90).

A brincadeira usada para analisar as ações das crianças, sua relação com os adultos, fica bem clara nessa pesquisa (CARDOSO, 2004): mostra como o uso diferenciado das fontes contribui para a ampliação das questões sobre a infância e a adolescência no Brasil. Essa ampliação começa a refletir no ensino de História e na discussão sobre cultivar nas crianças a importância de se preservar os documentos, produzir entrevistas com alunos, fotografar, registrar a atuação dos grêmios estudantis. Enfim, superar o problema que enfrentamos e deixar para futuros historiadores fontes de nossa época.

A temática no Paraná começa a se diversificar e aparecem as brincadeiras, as organizações estudantis, a história da infância nas escolas, no campo, vivenciando os processos de urbanização, além da relação com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Este último, próximo das discussões da sociologia da infância, busca entender o processo de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e a dificuldade de se reconhecer o protagonismo infanto-juvenil e orienta o objetivo dessa comunicação, que é apresentar o momento dessa pesquisa da historiografia produzida no Paraná e sobre a infância e a adolescência no estado. Assim, percorre a produção de outras áreas que contribuem nesse debate, além de discutir os avanços no enfrentamento das fontes nesse tipo de pesquisa, principalmente no confronto de fontes produzidas pelo próprio grupo estudado, crianças e adolescentes, e as fontes produzidas pelos adultos sobre esse grupo. Essa problemática é levantada por Peter N. Stearns (2006) e ainda pouco resolvida até o presente momento, mas estimula muitos

historiadores, inclusive na preservação documental em escolas, famílias, hospitais, instituições, privilegiando os documentos produzidos pelas crianças e pelos adolescentes (MORELLI, 2010).

Referências

ALGRANTI, L. M. *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. Rio de Janeiro: J. Olímpio; Brasília: Ed. da UnB, 1993.

ANJOS, J. J. T. dos. Propostas do professor Pedro Fortunato para a escolarização da criança na província do Paraná (1867-1880). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 112-133, jan./jun. 2013.

AREND, S. M. F. *Histórias de abandono: infância e justiça no Brasil (década de 1930)*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011.

BACELLAR, C. A. P. A criança e a infância nos desvãos dos acervos arquivísticos. In: MIMESSE, E. (Org.). *Bambini brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras*. Jundiaí: Paco, 2013. p. 153-152.

BARBOSA, R. A. F. *A construção da política de assistência à criança e ao adolescente em situação de risco e abandono na cidade de Maringá/PR*. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

BARRETO, T. *Menores e loucos & Fundamentos do direito de punir*. Rio de Janeiro: Paulo; Pongetti, 1926.

BLOCH, M. *Apologia da história*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BRESSIANINI, V. A. *A infância no povoado da Água Jacutinga: um breve estudo sobre a convivência de crianças da área rural de Ivatuba, Noroeste do Paraná (1960-1980)*. 2006. Monografia (Especialização em Política Pública) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CAPELATO, M. H. R. (Coord). *Produção histórica no Brasil: 1985-1994*. São Paulo: Xamã, 1995. 3 v.

CARDOSO, S. R. *Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar*. Londrina: EDUEL, 2004.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 243-261.

COLOMBO, I. *Adolescência infratora paranaense: história, perfil e prática discursiva*. 2006. 315 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CONCEIÇÃO, C. M. C. Creche, assistência e infância: a educação infantil em Francisco Beltrão/PR na década de 1980. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012. v. 1. p. 1-12.

COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COSTA, M. R. da; SILVA, E. M. (Org.). *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: Educ, 2006.

DOSSIÊ: Sociologia da infância: pesquisas com crianças. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

FICO, C.; POLITO, R. *A história no Brasil: 1980-1989*. Ouro Preto: UFOP, 1994. 2 v.

FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. C. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *A infância e a educação (1820-1950): materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LIMA, R. R. de; SELEM, M. C. O. O Assentamento Santa Maria segundo o relato oral de meninos e meninas assentados. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL, 2., 2002, Maringá. *Anais...* Maringá: Embrasc, 2002. 1 CD-ROM.

LONDOÑO, F. T. A origem do conceito menor. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 129-145.

MAGER, M. et. al. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Eduem, 2011.

MANTAGUTE, E. I. I. A organização dos espaços e mobiliários nas creches em Curitiba/PR – 1975 a 1986. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 11-41, jan./jun. 2013.

MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARQUES, M. C. da C. *A mortalidade infantil na colonização do Norte Novo do Paraná: o caso de Maringá*. 1994. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MASCHIO, E. C. F. A infância contadina nas colônias italianas de Curitiba no Paraná. In: MIMESSE, E. (Org.). *Bambini brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras*. Jundiá: Paco, 2013. p. 55-92.

MIMESSE, E. (Org.). *Bambini brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras*. Jundiaí: Paco, 2013.

MOLINA, A. A. *A produção de dissertações e teses sobre a infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos*. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MONCORVO FILHO, A. *Historico da protecção à infância no Brasil 1500-1922*. Rio de Janeiro: Empreza Graphica Ed., 1927.

MORELLI, A. J. *A criança, o menor e a lei*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1996.

MORELLI, A. J. *A criança e o menor: pequeno balanço bibliográfico*. *Diálogos*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 83-97, 1997.

MORELLI, A. J. *Memórias de infância em Maringá: transformações urbanas e permanências rurais (1970/1990)*. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOTTA, C. N. N. da. *Os menores delinqüentes e o seu tratamento no Estado de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1909.

MOURA, E. B. B. de. *Mulheres e menores no trabalho industrial: os fatores sexo e idade na dinâmica do capital*. Petrópolis: Vozes, 1982.

MOURA, E. B. B. de. *Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo*. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 112-128.

MOURA, E. B. B. de. *Por que as crianças?* In: CARVALHO, C. H.; MOURA, E. B. B. de; ARAUJO, J. C. S. (Org.). *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 13-48.

MÜLLER, V. R. *Histórias de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MÜLLER, V. R. (Org.). *Crianças dos países de língua portuguesa: histórias, culturas e direitos*. Maringá: Eduem, 2011.

MÜLLER, V. R.; MORELLI, A. J. (Org.). *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver*. Maringá: Eduem, 2002.

NERI, C. Entre “irregularidades” e sociabilidades: história de crianças e adolescentes pobres em Toledo/PR (1980-1990). 2012. 217 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Candido Rondon, 2012.

NUNES, E. S. N. *A infância como portadora do futuro: América Latina 1916-1948*. 2011. 314 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEREIRA, W. L. *O menor e a moralização pelo trabalho: Casa do Pequeno Jornaleiro de Curitiba (1943 a 1962)*. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PRIORE, M. D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

RIBEIRO, E. A. *Meninas ingênuas: uma espécie em extinção? A sexualidade feminina: entre práticas e representações – Maringá 1950-1980*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1996.

SILVA, J. de F. M. da. *Abrigar o corpo, cuidar do espírito e educar para o trabalho: ações do Estado do Paraná à infância do “Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade” ao “Educandário Santa Felicidade” (Curitiba, 1947-1957)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, M. A. S. S.; GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M. *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, P. T. *A infância multifacetada: representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX*. 2007. p. 113. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SILVESTRE, E. *Adolescente autor de ato infracional: de objeto de medidas a sujeito de direitos*. Maringá, 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

SOUZA, G. Cultura escolar material na história da instrução pública primária no Paraná: anotações de uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 14, p. 37-68, maio/ago. 2007.

SPOSITO, M. P. *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009. 2 v.

STEARNS, P. N. *A infância*. São Paulo: Contexto, 2006.

TRINDADE, J. M. B. *Metamorfose: de criança para menor*. Curitiba – início do século XX. 1998. 254 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

TRINDADE, J. M. B. Mulheres e abandono de menores em Curitiba: das imagens do progresso à construção coletiva de representações *Diálogos*, Maringá, v. 4, n. 4, p. 93-109, 2000.

UNICEF – FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Histórico*. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9489.htm>. Acesso em: 25 jun. 2009.

VÁSQUEZ, G. G. H. *Mais cruel que as próprias feras: aborto e infanticídio nos campos gerais entre o século XIX e o século XX*. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.



AILTON JOSÉ MORELLI

VÁSQUEZ, G. G. H. *Mais cruéis do que as próprias feras?* Aborto e infanticídio nos Campos Gerais/Paraná – entre o século XIX e o século XX. Curitiba: Universo do Livro, 2014.

VENÂNCIO, R. P. *Infância sem destino: o abandono de crianças no Rio de Janeiro*. 1988. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

WITOSLAWSKI, H. *Discurso sobre a modernização e militarização juvenil em Curitiba (1919-1928)*. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

Concepções, disposições e proliferações das afinidades coloquiais e linguísticas nas escolas elementares da península itálica e das terras brasileiras

Eliane Mimesse

2.1 Introdução

A organização das escolas elementares de italianos e descendentes de italianos nas terras brasileiras seguiu os preceitos preestabelecidos em sua terra natal. A necessidade de saber como essas escolas se desenvolveram na península itálica ocorre em função da similaridade existente entre essas instituições escolares, criadas no Brasil por esses imigrantes.

O número de imigrantes peninsulares fixados no território brasileiro em fins do século XIX e início do XX foi demasiado. Alguns autores chegam a afirmar que o Brasil foi o país que mais recebeu imigrantes dessa nacionalidade, nesse período histórico. Especificamente sobre a cidade de São Paulo, tem-se, de acordo com Biondi (2010), um contexto singular: segundo o autor, a cidade transformou-se,

durante o século XX, na metrópole com o maior número de descendentes de italianos no mundo, caracterizando-se,

no início de sua expansão, como a cidade industrial do Brasil, na qual a componente italiana era majoritária em todos os setores [...].

Aliás, as principais características da imigração italiana no Brasil, subvencionada e dirigida quase exclusivamente para as fazendas de café do Estado de São Paulo — ou para os núcleos coloniais do Sul — e maciçamente concentrada no arco de pouco mais de uma década (1889-1902), não podiam deixar de contribuir para reforçar no Brasil uma determinada ideia de Itália (BIONDI, 2010, p. 24).

As escolas elementares eram criadas, a princípio, pelos próprios colonos para o ensino dos rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética. Esses colonos entendiam a necessidade da escolarização para facilitar as relações comerciais entre eles e os brasileiros. O governo brasileiro nem sempre construía edifícios para as escolas ou proporcionava condições básicas para seu funcionamento. Essa ação do governo brasileiro foi suprida aos poucos pelas escolas elementares, étnico-comunitárias e privadas subsidiadas pelo governo italiano, que criou escolas dessa modalidade em todos os países em que existiam emigrados italianos.

Em ambas as modalidades de escolas, mas principalmente aquelas subsidiadas pelo governo italiano, a pretensão era a de utilizar-se das escolas para manter e preservar a cultura do seu país. O ensino da língua italiana contribuiria para a coesão do idioma recém-instituído como oficial, em um país que consolidou seu processo político de unificação territorial durante a segunda metade do século XIX. As diferentes regiões¹

¹ As regiões eram divididas em ducados e reinos, um grã-ducado e um estado. Os ducados eram Parma, Modena e Reggio. Os reinos eram Piemonte-Sardenha,

foram unificadas sob a égide de um novo Estado, mas o idioma eleito como o oficial foi conseqüentemente imposto, gerando um grande número de habitantes considerados — pelo governo — como analfabetos. As escolas elementares, após o processo da Unificação, assumiram um caráter primordial na necessária coesão da língua nacional.

Mas ainda existiam outros obstáculos a esse ensino. Quando os imigrantes fixaram-se em território brasileiro, os governos desse país e o italiano passaram a viver um conflito. A razão desse conflito era a necessidade de o governo brasileiro alfabetizar sua população no idioma nacional, a língua portuguesa. Isso porque, naquele momento, a população brasileira era composta por índios, portugueses, africanos e um grande número de imigrantes das mais variadas etnias. Assim, era necessário, a cada dia, difundir e tornar coloquial a língua portuguesa. E, simultaneamente, esse era o ideal similar defendido pelo governo italiano, o de alfabetizar os residentes e os emigrados na nova língua nacional.

As escolas elementares tornaram-se, desse modo, o palco para essa disputa sobre o ensino do idioma. Deve-se ainda ressaltar a questão das diferenças regionais existentes na península itálica. Antes da unificação política, existiam vários reinos autônomos, mas, após essa união, todos os reinos tornaram-se parte de um único país, a Itália. Assim, tornou-se complexo o uso do termo *italiano*, porque essa denominação foi forjada posteriormente à união dos territórios — não existiu uma união concreta dos habitantes dos antigos reinos. Portanto, neste texto será utilizada a denominação *italianos*, genericamente, e, em al-

Lombardia-Veneza e das Duas Sicílias (denominação criada após a união dos antigos Reinos de Nápoli e da Sicília). O grã-ducado era o da Toscana e, por fim, havia o Estado Pontifício.

guns momentos, as denominações das localidades às quais esses imigrantes eram provenientes.

2.2 Breves comentários acerca da organização das escolas elementares na península itálica

As escolas elementares sempre foram muito difundidas entre os peninsulares, nas mais remotas regiões. No norte da península, nas localidades próximas às fronteiras montanhosas, existia um amplo quadro composto por escolas elementares, das quais se tem notícias desde o século XVI. Nas regiões mais ao sul da península, temos relatos de escolas elementares privadas e de escolas públicas de meados do século XVIII.

Perdurava a preocupação dos párocos em alfabetizar e catequizar a população, concomitantemente à das comunidades em abrir e manter escolas elementares. Para os religiosos, a necessidade de se sustentar escolas elementares assumia outras finalidades, principalmente nessas regiões limítrofes, em que diferentes crenças religiosas poderiam interferir na opção das pessoas. Nesse sentido, a educação adotava funções mais amplas, indo além da alfabetização. Cuaz (2012) esclareceu que as escolas elementares deveriam não somente ensinar a ler e a escrever, porque essa:

[...] não era a sua finalidade primária. Os objetivos principais que emergiam dos atos de fundação eram outros, de caráter essencialmente moral: combater o ócio, origem de todos os vícios, ocupar o tempo dos meninos de novembro a abril, quando o trabalho do campo era forçadamente interrompido;

combater a prática pecaminosa, a persistência dos cultos pagãos, a difusão das ideias heréticas, favorita da ignorância dos fundamentos do catecismo; ensinar os fundamentos da religião cristã para bem educar os próprios filhos e ser exemplo moral para a comunidade. A escola era essencialmente um apêndice da Igreja (CUAZ, 2012, p. 151, tradução nossa²).

Desse modo, existiam escolas criadas por párocos que funcionavam, normalmente, no interior das igrejas. Quando essas escolas não conseguiam suprir a demanda de alunos, a comunidade se unia para organizar uma escola e atender às crianças. Algumas comunidades consideravam que a escolarização poderia favorecer o progresso social, de modo que procuravam sanar essa lacuna solicitando apoio dos párocos.

[...] o que favorece a instrução da escola é constituído pela comunidade local que considera o ensino como um fator de progresso para a vida social da população. Muitas vezes, os membros desta comunidade se organizavam para solicitar da autoridade eclesiástica o apoio necessário para instituir a escola, de maneira tal que elevasse o grau de alfabetiza-

² Do original: “[...] non era la loro finalità primaria. Gli obiettivi principali che emergono dagli atti di fondazione erano altri, di carattere essenzialmente morale: combattere l’ozio, origine di tutti i vizi, occupare il tempo dei ragazzi da novembre ad aprile, quando i lavori dei campi erano forzosamente interrotti; combattere le pratiche peccaminose, la persistenza di culti pagani, la diffusione di idee eretiche, favorite dall’ignoranza dei fondamenti del catechismo; insegnare i fondamenti della religione cristiana per ben educare i propri figli ed essere di esempio morale per la comunità. Le scuole erano essenzialmente un’appendice dalla Chiesa” (CUAZ, 2012, p. 151).

ção dos próprios habitantes (VADAGNINI, 2012, p. 86, tradução nossa³).

Existia, ainda, a possibilidade de as escolas serem criadas em decorrência das doações contidas nos testamentos de benfeitores, que acreditavam nas benesses da educação. Muitos foram os testamentos que deixaram bens para a constituição de escolas elementares. Dessa forma, essas escolas que já contavam com as contribuições financeiras poderiam aceitar alunos das classes menos favorecidas. Vadagnini (2012) enfatizou essa atuação e sua importância na criação de novas escolas.

Importante enfim eram os numerosos benfeitores privados, sacerdotes e laicos, que a título pessoal permitiram a criação de escolas através de seus testamentos. As beneficiadas eram instituições de sacerdotes, encarregados do ensino. Esses legados permitiram que a escola também fosse completamente gratuita para os pobres, nos locais com poucos recursos ou geograficamente marginalizados (VADAGNINI, 2012, p. 86, tradução nossa⁴).

³ Do original: “[...] elemento che favorì l’istruzione delle scuole è costituito dalle comunità locali che considerarono l’insegnamento come fattore di progresso per la vita sociale della popolazione. Molto spesso furono proprio queste comunità a muoversi per prime chiedendo alle autorità ecclesiastiche l’appoggio necessario per istituire scuole, in maniera tale che elevarono il grado di alfabetizzazione dei propri abitanti” (VADAGNINI, 2012, p. 86).

⁴ Do original: “Importanti infine sono i numerosi benefattori privati, sacerdoti e laici, che a titolo personale permisero la creazione di scuole attraverso lasciti testamentari e istituzione di benefici per sacerdoti incaricati dell’insegnamento. Questi lasciti permettevano che la scuola fosse completamente gratuita per i poveri, anche nei luoghi scarsi di risorse o geograficamente emarginati” (VADAGNINI, 2012, p. 86).

Além dessas doações em espécie para a criação e a manutenção das escolas elementares, provindas dos benfeitores das classes mais abastadas, existia na região meridional da Campania, próximo à cidade de Nápoles, um projeto de intervenção pública que, segundo Balduzzi e Telmon (2005), antecipava a criação de escolas elementares gratuitas para os desfavorecidos. Essas escolas visavam ao ensino das noções de leitura, escrita e aritmética.

[...] previa escolas gratuitas para os pobres, de modo a aprender os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. A motivação ecoou do debate europeu: a tarefa do estado era, certamente, governar os cidadãos. Oferecendo uma instrução que permitiria satisfazer civilmente as suas necessidades. Funções e finalidades sociais de intervenção pública foram elaboradas com uma proposta mais articulada e clara: o objetivo da educação pública era a formação moral, civil e consciente dos seus direitos, respeitando seus deveres (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 128, tradução nossa⁵).

Na região noroeste, no Piemonte, mais precisamente, conforme Fort (1996), durante o século XIX teve seu modelo didático imposto a todo o país, suscitando um difuso desconforto pela opção a esse modelo. Os outros reinos que passaram a compor a Itália deveriam, desse modo, acatar os preceitos difundidos por

⁵ Do original: “[...] prevedeva collegi gratuiti per i poveri, affinché imparassero i rudimenti della lettura, della scrittura e dei calcolo. Le motivazioni riecheggiavano quelle del dibattito europeo: compito dello Stato era, certamente, governare i cittadini, ma offrendo quell’istruzione che permetteva di soddisfare civilmente i loro bisogni. Funzioni e finalità sociali dell’intervento pubblico furono riprese con una proposta più articolata e chiara: obiettivo dell’educazione pubblica era la formazione morale e civile, ma consapevole dei propri diritti e rispettoso dei propri doveri” (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 128).

uma região específica da península. Portanto, novas escolas elementares deveriam ser criadas, conforme referido por Balduzzi e Telmon (2005, p. 131), “em todas as cidades, nas cidades e nas capitais de distrito, e para quanto possível em todas as terras” (tradução nossa⁶).

Pairava o sentimento de que a educação deveria manter-se atrelada à religião cristã; sendo assim, a conduta religiosa e moral dos professores precisaria ser rigidamente controlada. As escolas elementares contariam com a presença de um diretor espiritual, para apresentar a nova organização escolar, que faria uso de dispositivos de domínio e repressão. As ações eram punitivas aos que não seguissem as crenças religiosas da Igreja Católica: as crianças eram proibidas de estudar e poderiam ser reclusas em monastérios como punição, de acordo com os dados de Balduzzi e Telmon (2005, p. 131).

As ações punitivas ainda apresentavam alguns resquícios da educação existente em alguns dos reinos peninsulares antes do processo político da unificação territorial, que passou a difundir ideais de uma educação mais laica. Duas regiões no noroeste e nordeste da península foram apontadas como as que tinham traços de laicidade, como descreveram Balduzzi e Telmon (2005, p. 131): “apenas na região da Lombardia e Vêneta a escola pública se apresentou com uma conotação mais laica, com certo destaque às ingerências religiosas” (tradução nossa⁷).

Como reafirmou Vadagnini (2012, p. 65), o clero reafirmava que estava “empenhado não somente no ensino da doutrina cristã, mas também no ensino da leitura, da escrita e, algumas vezes, também da aritmética e dos primeiros rudimentos de

⁶ Do original: “[...] “in tutte le città, ne’ borghi e capoluoghi di mandamento, e per quanto possibile in tutte le terre” (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 131).

⁷ Do original: “[...] soltanto nel Lombardo-Veneto la scuola pubblica si presentò con una connotazione più laica, con un certo distacco dalle ingerenze religiose” (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 131).

gramática latina” (tradução nossa⁸). Identifica-se, nesse momento, quais as prioridades do ensino para os párocos. Eles ensinavam principalmente a doutrina cristã e, conseqüentemente, a leitura, para depois abordarem o ensino da escrita. E, se acaso tivessem possibilidades de aprofundamento na aprendizagem, ensinariam os rudimentos da matemática e da gramática.

Foi necessário que o Estado assumisse funções de fiscalização para garantir a existência de escolas elementares desvinculadas dos religiosos. O processo de unificação do território não permitiu que as ações estatais fossem contíguas, mas pode-se afirmar que:

[...] tais transformações comportaram geralmente a crescente intervenção do Estado, que não se limitou a integrar a carente iniciativa local. Mas se reservou a dirigir o ensino e a manter o controle deste, através de uma rede própria de inspetores. Ainda supervisionou o treinamento do corpo docente. O controle sobre a escola foi alargado e consolidou-se na sociedade, lutando contra as particularidades e os saberes tradicionais (FORT, 1996, p. 9, tradução nossa⁹).

Esse era o início da instituição das escolas elementares públicas laicas, em um país recém-unificado, com regiões que so-

⁸ Do original: “[...] impegnato no solo nell’insegnamento della dottrina cristiana, ma anche nell’insegnamento della lettura, della scrittura e alcune volte anche dell’aritmetica e dei primi rudimenti di grammatica latina” (VADAGNINI, 2012, p. 65).

⁹ Do original: “[...] tali trasformazioni comportò generalmente il crescente intervento dello Stato, che non si limitò a integrare la carente iniziativa locale ma si riservò la direzione dell’ insegnamento e il controllo dello stesso attraverso una propria rete d’ispettori e curò la formazione del corpo insegnante. Attraverso il controllo sulla scuola, esso estese e consolidò la sua presa sulla società, lottando contro i particolarismi e i saperi tradizionali” (FORT, 1996, p. 9).

friam grandes influências da doutrina católica. Foram muitos os alcances das ideias iluministas nas reformas escolares criadas e difundidas durante o século XIX entre os peninsulares. O objetivo primordial para o Estado e, conseqüentemente, para as reformas de ensino era extinguir o analfabetismo, além de formar bons cristãos, súditos obedientes e, assim, ampliar as relações comerciais. Como citado por Fort (1996, p. 8), “[...] estava posta a base das escolas de massa” (tradução nossa¹⁰). As escolas elementares públicas foram criadas visando a esse discurso.

Da segunda metade do século XIX em diante, a escola elementar na península itálica tinha quatro anos de duração. Era subdividida em dois cursos, inferior e superior, cada um com duração de dois anos, e apenas o curso inferior era obrigatório em todas as localidades. Como eram obrigatórios, esses cursos também eram gratuitos. Além disso, os pais que não enviassem seus filhos à escola estavam sujeitos, conforme Balduzzi e Telmon (2005, p. 133), “às normas das leis penais do Estado” (tradução nossa¹¹).

No curso inferior das escolas elementares, como mencionado por Manzoni (2012, p. 97), eram ensinados “[...] os princípios da religião católica, a leitura de livros italianos e latinos, a caligrafia, a aritmética escrita e mental sobre quatro operações e as regras de urbanidade” (tradução nossa¹²). Mas os conteúdos abordados nas escolas eram diferentes para os meninos e para as meninas. As meninas deveriam, antes de tudo, ter domínio dos

¹⁰ Do original: “[...] erano state poste le basi della scuola di massa” (FORT, 1996, p. 8).

¹¹ Do original: “[...] a norma delle leggi penali dello Stato” (BALDUZZI; TELMON, 2005, p. 133).

¹² Do original: “[...] i principi della religione cattolica, la lettura su libri italiani e latini, la calligrafia, l'aritmetica scritta e mentale sulle quattro operazioni, le regole di urbanita” (MANZONI, 2012, p. 97).

trabalhos femininos, para, em seguida, começarem a aprender os conteúdos ensinados aos meninos, que, segundo Manzoni (2012, p. 97), eram “a caligrafia e a ortografia, a gramática italiana, os primeiros exercícios de composição e os deveres do cidadão” (tradução nossa¹³).

2.3 As escolas elementares dos imigrantes peninsulares em algumas localidades brasileiras nas regiões Sudeste e Sul

O que ocorreu no Brasil, principalmente nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, após a chegada dos imigrantes, foi a construção de situações similares às que já existiam em suas localidades de origem. As instalações das escolas elementares, a princípio, eram solicitadas pelos grupos de colonos ao governo local, a partir da elaboração de abaixo-assinados.

Pode-se destacar a colônia Alfredo Chaves, localizada em terras paranaenses, a qual, conforme Maschio (2007, p. 172), expressava um “interesse pela escolarização”, em função de essa atuação estar vinculada a duas finalidades: “como alternativa de relacionamento e convivência na nova sociedade e, por consequência, de adaptação; segundo, como manutenção, preservação, transmissão da cultura de origem e afirmação étnica”.

Ainda no Estado do Paraná, como citado por Maschio (2011), a escolarização era considerada uma “via de ascensão social”. A mesma autora enfatizou em tempo que essa premissa estava vinculada ao universo masculino, porque era:

¹³ Do original: “[...] la calligrafia e ortografia, la grammatica italiana, i primi esercizi di composizione e i doveri del cittadino” (MANZONI, 2012, p. 97).

[...] o homem que administrava os negócios, a compra da terra, dos instrumentos, a definição dos trabalhos na família, a comercialização dos produtos. Nesse caso, para os meninos, o estudo deveria contribuir para o melhoramento das condições do trabalho que deveriam ir para além do ambiente doméstico (MASCHIO, 2013, p. 78).

Rotineiramente, após a organização do espaço urbano, com a construção das casas e de uma praça central, os colonos solicitavam ao governo a construção de uma igreja, um cemitério e uma escola.

Normalmente os colonos solicitavam ao governo a criação de uma escola pública, e este, por sua vez, encaminhava e mantinha a professora e o aluguel da casa escolar. Algumas vezes a professora não era nomeada pelo governo, mas sim pela comunidade, que escolhia um dos seus para exercer a função recebendo os auxílios estatais (MIMESSE; MASCHIO, 2013, p. 291, tradução nossa¹⁴).

No entanto, nem sempre os colonos eram atendidos em suas solicitações. Sendo assim, organizavam-se com as doações de terrenos e materiais para as construções e conseguiam, a suas custas, construir as escolas, as igrejas e os cemitérios. Esses fatos ocorreram, segundo Mimesse (2010), no núcleo colonial de São

¹⁴ Do original: “The countrymen were usually the ones who would ask the government to create public schools in their colonies, and the government, in turn, would nominate a teacher and pay for the rent of the school house. Sometimes a teacher was not nominated by the government, but by the community that would choose someone among its residents to do the job and receive payment from the state” (MIMESSE; MASCHIO, 2013, p. 291).

Caetano, no estado de São Paulo, e na colônia Alfredo Chaves, no estado do Paraná, conforme Maschio (2011). O governo não tinha uma preocupação ampla com essa população recém-chegada ao país e não se apressava na construção de edifícios públicos em geral para os colonos, apenas possibilitava o funcionamento desses estabelecimentos, providenciando, lentamente, a partir de nomeações, os respectivos funcionários.

A nomeação dos funcionários pelo governo também não era sempre prontamente atendida. Maschio (2013) relatou as ações dos imigrantes em prol da permanência de um professor em uma escola na colônia paranaense Antônio Rebouças. O grupo de colonos redigiu vários abaixo-assinados que elogiavam o professor da escola, para solicitar sua permanência na localidade, porque as atitudes deste em relação às crianças que frequentavam as aulas eram consideradas confiáveis.

[...] *o professor* era de confiança das famílias, ressaltando seu comprometimento e o bom tratamento dispensado às crianças, as quais demonstravam entusiasmo pelas aulas. Desse modo, compreendiam como bom professor aquele que exercesse sua função demonstrando, sem coação, o aproveitamento rápido dos alunos (MASCHIO, 2013, p. 74, grifo do original).

Em relato efetuado por Otto (2011), a respeito da migração de italianos das colônias do Rio Grande do Sul para a região do oeste catarinense, nos anos iniciais do século XX, o mesmo problema da precária estrutura escolar se apresentou.

Aos próprios imigrantes deve-se atribuir o mérito de, apesar de todas as dificuldades relacionadas ao ensino, dele não terem descuidado. Coube à própria família desempenhar um papel

importante na educação e formação das novas gerações e/ou pagar um professor para ensinar aquilo que era por ela considerado principal — ler, escrever e dominar as quatro operações matemáticas, muito embora essa educação fosse caracterizada pelo medo e pela obediência. [...] A escola funcionou, mesmo que de forma precária, na casa do próprio professor, nas dependências da pequena capela e, quase sempre, sob as diretivas do padre (OTTO, 2011, p. 276).

Em muitos desses casos, as salas das casas dos colonos eram utilizadas para o funcionamento da escola e o professor era alguém da própria comunidade — um indivíduo que tivesse reconhecimento de sua conduta moral perante os outros — ou o pároco, quando este mantinha residência fixa na localidade.

Situação análoga a essa foi descrita por Luchese (2011), quando fez referência às escolas das colônias italianas no estado do Rio Grande do Sul. As colônias rio-grandenses tiveram suas escolas instaladas em locais inapropriados, principalmente no caso de escolas das comunidades rurais. Elas eram alojadas, como referiram Luchese e Kreutz (2012, p. 49), “próximas a uma capela ou na própria capela — espaço social privilegiado na comunidade — ou, então, [...] em salas e residências familiares”.

A citação de Mimesse (2010), a seguir, reafirma a ação similar dos colonos, em um núcleo colonial paulista, perante a falta de espaço físico adequado à escola e de móveis para a sala de aula:

Na colônia de São Caetano, a primeira professora trabalhou na escola por dois meses. Em relatório datado de 14 de abril de 1883, solicitou ao Inspetor Geral da Instrução Pública que “se digne a mandar prover a dita eschola dos moveis e utensilios necessarios”. Os moradores acabaram cedendo bancos e outros

objetos que pudessem ser necessários ao seu funcionamento – quando não cediam as próprias casas (MIMESSE, 2010, p. 46).

Muitas das escolas elementares existentes nos núcleos coloniais funcionaram nas dependências da igreja ou das casas dos moradores, durante vários anos, até que os próprios colonos construíssem um edifício adequado — como sucedeu em algumas das antigas colônias rurais localizadas no Rio Grande do Sul e na colônia vêneta de São Caetano, na atual área metropolitana da cidade de São Paulo. Nas várias colônias italianas criadas no Brasil, existem pontos semelhantes; no estado do Paraná, algumas escolas elementares chegaram a funcionar em barracões, em depósitos de cereais e em depósitos de utensílios agrícolas. Reafirmava-se a ação que ocorria na terra natal desses imigrantes: a prática do uso dos espaços comunitários para as aulas.

[...] em cada comunidade, além da escola situada no centro [...] as escolinhas mistas, aceitavam meninos e meninas e nem sempre tinham uma só sede; em alguns casos, de fato, o local era provavelmente o mesmo utilizado como templo, ou as lições eram tidas no estábulo para desfrutar do calor dos animais (BALLELIO; MAYNERI; PASQUET, 2012, p. 186, tradução nossa¹⁵).

A união dos colonos nessas comunidades possibilitou a improvisação nas dependências físicas das escolas. Como o governo brasileiro não atendia as solicitações para a criação de

¹⁵ Do original: “[...] in ogni comunità, oltre alla scuola sita nel capoluogo [...] le scuolette erano pluriclasse, vi accedevano maschi e femmine e non sempre avevano una loro sede in alcuni casi infatti, il locale era probabilmente lo stesso utilizzato come temple, oppure le lezioni erano tenute nelle stalle per sfruttare il calore degli animali” (BALLELIO; MAYNERI; PASQUET, 2012, p. 186).

escolas, os próprios imigrantes passaram a geri-las, porque não apenas o espaço físico lhes pertencia, mas todo o mobiliário que a compunha.

[...] é possível perceber a importância que tinham as comunidades no empreendimento das escolas: em muitas delas, a casa e o próprio mobiliário ainda eram propriedade e investimento das famílias da localidade. A interseção e o jogo de poder sobre quem estava autorizado a “comandar”, a decidir sobre a escola e seus afazeres, ultrapassavam as prescrições públicas emanadas das autoridades. Na medida em que as famílias construía o local da escola, tornavam-se partícipes das decisões, das práticas e inclusive dos afazeres docentes (LUCHESE; KREUTZ, 2012, p. 56).

Para o governo brasileiro, nesse momento, a questão da construção da identidade nacional era prioritária. Essa discussão persistia desde a proclamação da República. A nação necessitava de um povo que com ela se identificasse. Sendo assim, nos anos iniciais do século XX, os legisladores e educadores preocupavam-se com a organização das escolas primárias, em decorrência dos altos índices de analfabetismo. O legislador Rui Barbosa, em discurso no ano de 1910, deixou clara sua “devoção à causa do ensino popular”. Segundo seu texto, a importância do ensino não estava apenas nas reformas, mas na necessidade de colocá-las em prática, de modo a “reformular os costumes”. Ele discursou sobre a instrução do povo e a premente ação em sua educação como meio saneador para realizar as “aspirações democráticas”.

A instrução do povo, ao mesmo tempo que o civiliza e o melhora, tem especialmente em mira habilitá-lo a se governar

a si mesmo, nomeando periodicamente, no município, no estado, na União, o chefe do poder Executivo e a Legislação. [...] Este se ressentiria de imperdoável omissão, se eu vos não dissesse como compreendo os meios mais próximos de acudir. Com a urgência precisa, a uma das nossas maiores aspirações democráticas (BARBOSA, 1999, p. 328).

O foco do discurso de Barbosa (1999) era a escolarização primária visando à ampliação no número de votantes. Tem-se de considerar que, nessa época, a população brasileira era constituída principalmente por índios, ex-escravos, brasileiros e imigrantes — europeus e asiáticos. Levando-se em conta a população como um todo, poucos eram os sujeitos fluentes ou mesmo alfabetizados na língua portuguesa.

De tal modo, a instrução primária era considerada o caminho para a civilização e a salvação desses incultos. Mas o mote não era somente esse; existia a necessidade de se nacionalizar a infância, porque, com a educação dos filhos dessa população na língua nacional, garantir-se-ia a formação dos futuros cidadãos brasileiros. Esse discurso pode ter influenciado a disseminação da criação de escolas públicas elementares nas antigas colônias de imigrantes italianos, as quais teriam como intuito primordial o ensino da língua portuguesa.

Com o passar do tempo, o governo brasileiro acabou por contribuir com a desagregação e a destituição das escolas italianas, como referido por Luchese (2011), nas colônias rio-grandenses. Nesse caso, as escolas públicas eram mais acessíveis e em maior número que as italianas. Entretanto, alguns dos filhos de italianos buscaram as escolas públicas com o objetivo de aprender o idioma do país no qual residiam e contribuir para a ampliação das relações comerciais entre imigrantes e brasileiros, como citado

por Mimesse (2010), ao tratar de um núcleo colonial paulista, e Maschio (2011), quando estudou uma colônia paranaense.

2.3.1 Embates sobre o ensino da língua nacional

A essência do incentivo à criação e manutenção das escolas elementares estava diretamente relacionada com a contenda no ensino da língua. Esse ensino passou a ser utilizado pelo governo italiano para enaltecer a identidade dos imigrantes que estavam fora de seu país, e, concomitantemente a esse quadro, existia o ideal da formação da identidade nacional difundido pelo governo brasileiro, como referido anteriormente.

Esse período envolveu duas questões paralelas quanto à língua nacional. Existia a pretensão de se alfabetizar a população brasileira na língua portuguesa, visto que poucos dominavam a leitura e a escrita em português. Entretanto, esse problema era correlato ao dos imigrantes italianos pelo motivo da unificação ocorrida em seu país. Cada grupo que se deslocou para o Brasil manteve seu idioma e seus costumes, e parte dos adultos era alfabetizada, apesar de não dominarem a língua italiana. Sendo assim, o embate manteve duas frentes: uma com os discursos sobre a necessidade de se nacionalizar as escolas italianas e ensinar a língua portuguesa para todos os alunos matriculados nas escolas primárias; e outro, vindo do governo italiano, visando ao ensino da língua italiana para os sujeitos residentes em outros países.

A questão primordial do governo italiano com relação ao grande número de emigrados era a necessidade de mantê-los vinculados, sentimentalmente, ao país de origem. O incentivo financeiro por parte desse governo possibilitava as associações que dessem mais ênfase a essa manutenção e ao ensino da língua italiana.

Existia, também, o estímulo financeiro que as escolas privadas recebiam do governo italiano. Naquele momento, é preciso esclarecer, essas escolas eram compostas apenas por uma ou duas salas de aula. Cada sala comportava alunos, respectivamente, de um dos sexos (masculino ou feminino); não existia a possibilidade de sexos diferentes conviverem na mesma sala de aula. A exceção ocorria apenas nas escolas públicas distantes dos grandes centros populacionais, denominadas “mistras” ou “promiscuas”. As escolas elementares subsidiadas pelo governo italiano normalmente funcionavam na casa do diretor, proprietário e professor da escola. Esse diretor muitas vezes mantinha sua família — esposa e filhos — como o corpo docente da escola, conforme afirma Mimesse (2012).

Cada escola aberta em território estrangeiro tinha a possibilidade de registrar-se no *Regio Consolato* e solicitar uma subvenção. O governo italiano enviava livros, mapas e outros materiais didáticos, além de valores em espécie, para cada escola. O objetivo desse incentivo era manter vivo o sentimento de amor à pátria, difundir a língua oficial instituída após a unificação territorial e preservar a cultura.

Era indispensável ao governo italiano a difusão e a manutenção desse idioma instituído como oficial após a segunda metade do século XIX. Muitos dos emigrados provindos da península itálica tinham fluência em seus respectivos idiomas locais e pouco conheciam do idioma oficial. A pretensão do governo italiano com seus subsídios a associações de mútuo socorro e escolas elementares era a manutenção de um sentimento em relação ao país, unindo esses emigrados com uma única língua em terras estrangeiras.

A língua, de fato, não é um mero repertório de signos ou um fato exclusivamente semântico, mas constitui uma dimensão fundamental do homem e do povo, ao ponto que impõe ao indivíduo ou à comunidade uma língua diferente daquela materna. Essa imposição equivale a fazer uma violência e alienar as suas identidades e a rasgar as suas raízes culturais. Somente mantendo a dimensão linguística tradicional é possível o pleno desenvolvimento das simples pessoas que formam uma comunidade (PALOZZI, 1993, p. 13, tradução nossa¹⁶).

Foram muitas as escolas italianas subsidiadas pelo governo italiano nas terras brasileiras; o que se pode depreender até o momento é que elas seguiam o programa de ensino para o curso elementar do governo da Itália. Reforço novamente a ideia de que a população da península não se considerava “italiana”; esse sentimento e essa denominação, pela qual posteriormente se identificaram, passou a existir depois que saíram de seu país de origem. Os peninsulares entendiam as imposições linguísticas como vindas de um governo estrangeiro.

A propósito dos programas de 1860 e de 1867, intimamente ligados ao nascimento da unidade nacional e da guerra. Esses programas parece que confrontam com grande pudor o tema do nacionalismo, embora relutantes em se concentrarem nas

¹⁶ Do original: “La lingua, infatti, non è un mero repertorio di segni o un fatto esclusivamente semantico, ma costituisce una dimensione fondamentale dell'uomo e di popoli, al punto che impone ad individui o comunità una lingua diversa da quella materna equivale a compiere una violenza nei loro confronti, ad alienarli dalla loro identità e a strapparli dalle loro radici culturali. Solo mantenendo la dimensione linguistica tradizionale, è possibile il pieno sviluppo delle singole persone che formano una comunità” (PALOZZI, 1993, p. 13).

mudanças históricas, não ainda plenamente aceitas pela população, e às vezes vistas como pura ocupação da parte de um exército estrangeiro, o de Sabóia (CIVRA, 2002, p. 32, tradução nossa¹⁷).

Conforme Salvetti (1995), em 1904 o governo brasileiro passou a impor normas e programas escolares às escolas italianas subsidiadas e às escolas privadas que não tinham vínculos com o governo italiano. Era uma forma de se manter essas escolas sob a supervisão do governo brasileiro.

Existiram tipos diferentes de escolas italianas em território brasileiro; em cada região, elas se desenvolveram segundo as necessidades dos moradores da localidade. Nas escolas italianas subsidiadas privadas, na cidade de São Paulo, existiam cursos elementares para crianças em idade escolar e cursos noturnos para as crianças operárias e seus pais, assim como cursos específicos para as mulheres. Verificou-se, ainda, que algumas dessas escolas ensinavam a língua portuguesa, apesar de seguirem o Programa de Ensino das Escolas Italianas.

Na região colonial do Rio Grande do Sul, as escolas foram qualificadas por Luchese e Kreutz (2012) como públicas, particulares e étnico-comunitárias. Muitas delas ministravam cursos noturnos para adultos, os quais, segundo Luchese (2011), apresentavam ampla gama de conteúdos, além do ensino da língua portuguesa e da língua italiana.

¹⁷ Do original: “A questo proposito, i programmi del 1860 e 1867, così intimamente legati alla nascita dell’unità nazionale ed alle guerre che ad essa si ricollegano, paiono affrontare con grande pudore il tema del nazionalismo, quasi a non voler porre l’accento su una vicenda storica non ancora pienamente accettata dalla popolazione, e talvolta vissuta come pura occupazione da parte di un esercito straniero, quello sabaudo” (CIVRA, 2002, p. 32).

As escolas catarinenses foram classificadas de acordo com Otto (2011) em: italianas particulares, italianas paroquiais, italianas Dante Alighieri e públicas. Essas escolas estavam dispersas pelas três distintas regiões coloniais do estado: o sul catarinense, o Médio Vale do Itajaí-Açu e o oeste do estado.

Como relatou Maschio (2011), as colônias do estado do Paraná contavam com três modalidades de escolas elementares para os imigrantes: as públicas, as privadas subsidiadas pelo governo e as privadas mantidas por estrangeiros. Nesse caso, especificamente, existiram escolas privadas católicas em colônias paranaenses destinadas somente à formação escolar das meninas ou dos meninos, separadamente. As escolas femininas foram criadas nas colônias de Santa Felicidade e Água Verde, já a escola masculina foi criada na colônia Alfredo Chaves, todas nos arredores da Capital.

As colônias Santa Felicidade e Água Verde foram as primeiras colônias italianas a serem contempladas pelas escolas católicas destinadas às meninas. Dirigidas pelas *Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus*, essas escolas apresentavam desde a sua fundação um número muito alto de alunas. [...] a matrícula da escola católica de Santa Felicidade no ano de 1902 era de aproximadamente 200 meninas italianas e brasileiras. Normalmente, o número de alunas nas escolas católicas de Santa Felicidade e Água Verde não eram inferiores a 100 alunas (MASCHIO, 2013, p. 80).

A escola italiana privada masculina da colônia Alfredo Chaves funcionava nas dependências da Società Italiana di Mutuo Soccorso Christoforo Colombo, que em estatuto deixou claro seu vínculo com a Igreja Católica. Essa escola era também vinculada ao Regio Consolato, tendo de submeter-se às deliberações provin-

das desse órgão — mas, em troca, recebia subvenções. Tempos depois, essa mesma escola masculina passou a denominar-se Colégio Santo Antônio, como referido por Maschio (2007).

No caso das escolas elementares criadas pelas Società di Mutuo Soccorso, da região colonial do Rio Grande do Sul, elas eram privadas e, conseqüentemente, recebiam do governo italiano subsídios, compostos apenas do envio de “livros didáticos e materiais de ensino. Não era previsto o pagamento dos professores, que deveriam contar apenas com as mensalidades dos alunos”, conforme indicam Luchese e Kreutz (2010, p. 238).

Em pesquisa comparada entre duas escolas elementares públicas em colônias venetas, localizadas no entorno das cidades de São Paulo e Curitiba, verificou-se que os conteúdos ministrados eram organizados segundo preceitos do programa de ensino brasileiro. Nesse caso, as escolas femininas do núcleo colonial paulista de São Caetano e da colônia paranaense Alfredo Chaves ofereciam às alunas conteúdos específicos, como as aulas da matéria denominada *Prendas Domésticas*, que envolvia o ensino de:

[...] trabalhos de agulhas, realizados nas escolas femininas. O Regulamento de 1890, como os demais regulamentos anteriores, previa no programa das escolas femininas a obrigatoriedade do ensino de *prendas domésticas*. Os trabalhos de agulhas compunham atividades contempladas nestas aulas de *prendas domésticas* (MIMESSE; MASCHIO, 2013, p. 297, tradução nossa¹⁸).

¹⁸ Do original: “[...] needlework that took place in all-female schools. The Teaching Regulations of 1890, just like the previous statutes, mandated the teaching of homemaking activities in the program of all-female schools. Needlework was part of the activities taught in this class” (MIMESSE; MASCHIO, 2013, p. 297).

No estado de Santa Catarina, como foi relatado por Otto (2006, p. 117), várias foram as escolas subsidiadas pelo governo italiano. Essas escolas difundiram o ideal do amor à pátria italiana, e todo o material didático enviado pelo governo às escolas das colônias italianas em solo catarinense faziam “referência à sua geografia, à sua história, ao rei ou a algum outro personagem italiano, como Vitório Emanuel, Garibaldi, Cavour, entre outros”.

A questão do ensino da língua nessas escolas é algo a ser analisado pausadamente. Muitas hipóteses podem ser levantadas: Qual era o idioma falado nesses estabelecimentos de ensino? O oficial, instituído pelo governo italiano, ou os regionais? Quem eram os professores que ensinavam a língua portuguesa? Os próprios peninsulares ou os filhos deles, que já tinham fluência no idioma nacional? — tendo em vista que ainda não existia uma preocupação com a legislação brasileira específica, que tratava de qual deveria ser a nacionalidade do professor de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil nas escolas estrangeiras.

Até o momento não se sabe ao certo qual era o idioma ensinado nessas escolas. Mas, segundo alguns relatórios dos inspetores de ensino paulistas e documentos enviados por professores dessas escolas ao Diretor-Geral da Instrução Pública, identificou-se que existia um idioma que fazia uso de vários vocábulos diferentes. Eram utilizadas a língua portuguesa, a língua italiana instituída oficialmente e muitas outras palavras das outras línguas faladas nas regiões da península.

Em terras catarinenses, a ação foi similar ao que ocorria em terras paulistas. As várias colônias de peninsulares não se identificavam entre si, de modo que as escolas assumiram o caráter regional, da localidade da qual procediam seus moradores. De acordo com Otto (2006), em função dessa fragmentação, a

Società Dante Alighieri passou a participar mais ativamente do cotidiano escolar.

A Associação Dante Alighieri – baluarte da preservação e difusão da língua italiana – [...] Tal associação passou a divulgar que a instrução seria um recurso indispensável para os emigrados manterem os vínculos com a Itália e também a identidade italiana no exterior. A identidade dos emigrados, no entanto, ainda estava em processo de formação. Eles haviam trazido uma bagagem cultural das diversas regiões da Itália e se expressavam nos dialetos de cada região, de cada província e até mesmo de cada vilarejo. De modo geral, os italianos, vênéticos e trentinos, entre outros que, no final do século XIX e início do século XX, aportaram em Santa Catarina, não conheciam a língua oficial da Itália e também não eram portadores de uma nacionalidade constituída (OTTO, 2006, p. 113).

Em 1914, no estado de São Paulo, o Diretor-Geral da Instrução Pública escreveu um relatório sobre a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil nas escolas privadas estrangeiras (SÃO PAULO, 1914). O texto versava sobre os professores estrangeiros que ministravam as matérias nas escolas e que, exatamente por sua condição de estrangeiros, não dominavam os conteúdos para ensiná-los. O diretor fez a defesa da regulamentação da Lei que tornou obrigatório o ensino dessas matérias, mas como ainda não havia sido colocada em prática em sua plenitude, ele culpou os professores que não tinham conhecimentos para ensiná-las.

No ano de 1917, foi publicado o Código de Ensino Paranaense, que vislumbrava a necessidade de se estabelecer a obrigatoriedade

do ensino da língua portuguesa, nas escolas estrangeiras daquele estado, como descreveu Maschio (2007).

O ensino da língua portuguesa e da língua italiana nas primeiras décadas do século XX, nas escolas elementares paulistanas e nas escolas que funcionavam nas colônias italianas catarinenses, foi questão controversa e muito discutida. As autoridades de ensino concordavam com a necessidade de se ensinar a língua portuguesa corretamente. Mas como poderiam sanar essa situação, se não existia fiscalização suficiente nem professores habilitados para esse ensino? E o mesmo ocorria com o ensino da língua italiana. Como o governo italiano poderia fiscalizar o ensino do idioma oficial nessas escolas, que foram criadas propositalmente em colônias, bairros e vilas, com moradores vindos de regiões específicas?

As peculiaridades eram amplas e complexas para os dois governos. O comitê paulista da Società Dante Alighieri analisou a situação das escolas subsidiadas e das privadas sem subsídios e considerou-as precárias, com professores que não tinham a devida formação acadêmica.

Em São Paulo, existia a possibilidade de qualquer indivíduo que tivesse um nível cultural comprovado ser proprietário, diretor ou professor de uma escola italiana. No estado do Paraná, as pessoas sem formação ou habilitação específica poderiam lecionar, mas receberiam salários diferentes dos professores titulados. O Regulamento do Ensino de 1876 normatizou essa questão:

[...] previa-se que cidadãos sem formação e habilitação lecionassem, nas escolas públicas, como professores contratados; porém, não se lhes concedia os mesmos vencimentos que, por direito, tinham os professores habilitados e efetivos. Previa-se também que imigrantes naturalizados brasileiros fossem con-

tratados para regerem as escolas desde que ensinassem em Língua Portuguesa (MASCHIO, 2011, p. 229).

A falta de domínio da língua italiana pelos professores nascidos na península itálica causou sérios transtornos ao ensino desse idioma designado como oficial. Os professores acabavam ensinando seus alunos nos respectivos linguajares locais e na língua italiana oficial. Uma referência a esse fato foi descrita por Luchese e Kreutz (2010), quando abordaram a questão sobre quem eram os professores das escolas elementares localizadas na região colonial rio-grandense.

As escolas italianas estavam todas a cargo de imigrantes que, na sua comunidade, aceitavam dedicar parte de seu tempo ao ofício de professor. Poucos eram os que exerciam exclusivamente a docência. A maioria desses professores, (observe-se que eram todos homens), somavam a atividade de ensino com o trabalho na agricultura ou com a manutenção de outra atividade econômica, seja comercial ou manufatureira. Muitos assumiram também encargos comunitários (LUCHESE; KREUTZ, 2010, p. 236).

Na colônia paranaense Alfredo Chaves, os professores da escola privada italiana ministravam suas aulas em língua italiana e usavam materiais didáticos vindos da península, e os documentos da escrituração também eram escritos em italiano, como informou Maschio (2007). Mas nada se pode afirmar a respeito de qual era o idioma utilizado no cotidiano da sala de aula, em uma colônia composta majoritariamente por imigrantes vênéticos, vindos todos do Vale do Rio Brenta. Conforme Salvetti (1995, p. 67), ao comentar o relatório do vice-cônsul, que criticava a falta de domínio dos professores italianos no idioma oficial do país, “nas escolas italianas,

os professores são quase analfabetos, vê-se quanto é baixo o nível moral destes nossos compatriotas” (tradução nossa¹⁹).

Em Santa Catarina, as escolas subsidiadas pela Società Dante Alighieri, principalmente as que estavam localizadas no sul do estado, apresentavam em suas festividades públicas todo o seu aparato nacional italiano. As crianças cantavam o Hino a Garibaldi no idioma italiano oficial, “as mais diligentes” recebiam prêmio, e os professores, como relatou Otto (2006, p. 118), eram os “merecedores das maiores considerações”.

O discurso sobre a titulação dos professores italianos em São Paulo pôde ser identificado nos vários periódicos italianos que circulavam na cidade. Foram amplos os debates sobre a necessidade de existirem professores italianos que conhecessem o Programa de Ensino das Escolas Italianas. Mas poderiam ser aceitos como professores e diretores outros sujeitos, desde que expressassem seu interesse pela educação.

[...] que é de suma conveniência que a escola italiana siga possivelmente um único programa de ensino com método uniforme e que o ensino possa ser habilitado não somente por aqueles que na Itália conseguiram diploma de professores. Mas ainda por aquelas pessoas de ampla cultura e preparação, que na escola poderiam tornar-se úteis e dignas da ocupação servindo dignamente a causa da instrução e da italianidade (FANFULLA, 1906, p. 822, tradução nossa²⁰).

¹⁹ Do original: “[...] la scuola italiana e tanti maestri quasi analfabeti, potresti persuaderti di quanto basso sia il livello morale di questi nostri connazionali” (SALVETTI, 1995, p. 67).

²⁰ Do original: “[...] che è di somma convenienza che le scuole italiane seguano possibilmente un unico programma d’insegnamento con metodi uniformi, e che all’insegnamento possano essere abilitati non soltanto quelli che in Italia

O edital do periódico *Fanfulla* (1906) realçava, ainda, a necessidade de os professores com formação na área de educação divulgassem seus conhecimentos aos professores leigos. Os professores formados tinham acesso aos periódicos específicos, às reuniões e aos congressos de educação, participavam de cursos práticos e formulavam programas de ensino e normas para as escolas. Esses eram os docentes que tinham o dever de *dare consigli* e sugestões aos diretores e aos professores leigos dessas muitas escolas subsidiadas, em que todos detinham suficiente cultura, mas não a habilitação legal e o preparo para o trabalho com os alunos.

Logo, os professores que lecionavam nas escolas elementares coloniais catarinenses eram, em sua maioria, párocos, assim não existia uma celeuma sobre a formação acadêmica dos docentes. Mas, em função da precariedade dessas escolas, foi solicitado ao Ministero degli Affari Esteri o envio de um lote maior de materiais escolares para as escolas paroquiais do Médio Vale do Itajaí-Açu. Otto (2006) descreveu também os conflitos decorrentes do envio de subsídios em espécie e de materiais escolares, porque algumas escolas, mesmo sendo de caráter religioso, não adotavam os livros enviados pelo governo italiano, porque não seguiam o Programa das Escolas Italianas.

Ainda em Santa Catarina, existiram decretos e resoluções que dirigiam as atuações dos inspetores escolares. Esses inspetores deveriam desenvolver um trabalho de controle, fiscalização e orientação pedagógica. Segundo Otto (2011), os decretos indicavam que os professores bem-sucedidos no ensino de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil seriam premiados com valores em espécie:

conseguirono diploma di maestro, ma quelle persone eziandio di sufficiente coltura e preparazione che nella scuola potrebbero trovare utile e decorosa occupazione servendo utilmente e degnamente la causa dell'istruzione e dell'italianità" (FANFULLA, 1906, p. 822).

Art. 1º – Todo professor particular receberá o prêmio de dez mil réis por aluno estrangeiro, ou descendente de pais estrangeiros, embora naturalizados, que, no fim do ano letivo, mostrar que não somente fala, como também escreve e lê corretamente a língua portuguesa;

Art. 2º – Se o aluno, além de satisfazer as condições do artigo 1º no exame a que for submetido, mostrar que conhece perfeitamente a geografia e a história nacionais, o professor receberá mais cinco mil réis por cada uma das disciplinas em que o aluno se mostrar habilitado (OTTO, 2011, p. 277).

Essa contenda também esteve presente nas escolas paranaenses. Apesar da precariedade dessas instituições, as escolas privadas elementares em funcionamento nas colônias de Antônio Prado, Presidente Faria e Eufrásio Correia foram organizadas, como descreveu Maschio (2011), por iniciativa de professores habilitados. Contudo, existia a possibilidade de que pessoas que tivessem domínio dos rudimentos da leitura e da escrita assumissem esse cargo.

2.4 A difusão da cultura italiana por meio das escolas elementares

Vários foram os discursos que incentivaram a expansão da cultura italiana. Pôde-se identificar neles certo tom em defesa do colonialismo, com o grande número de italianos residentes no Brasil e a necessidade de criação de escolas italianas, para contribuir com o fortalecimento da nação recém-unificada. Em um documento datado de 1868, reproduzido por Franzina (2006), propalava-se que existia certa vantagem na emigração:

[...] é um campo vasto para a atividade e expansão dos italianos. Tudo o que os italianos semeiam no exterior tende a fortalecer a própria nação, a aumentar a sua parte no mundo, a sustentar energicamente a sua potência [...]; seria necessário que naqueles países houvesse também escolas italianas, como em todas as colônias do levante para que a Itália fora da Itália mantenha a sua influência também com a cultura [...]; mais do que ver inoperantes entre nós tantos jovens (FRANZINA, 2006, p. 424).

Esse trecho citado apresenta outra possibilidade da emigração em massa, a de colonizar novas terras e difundir a cultura do país. Nesse ínterim, foi criada a Società Dante Alighieri, fundada em Roma em 1889 por Giacomo Venezian. No ano seguinte à sua fundação, foi organizado o Primo Congresso della Società Dante Alighieri. Nos dois artigos iniciais do programa apresentado para debate entre os participantes, lia-se:

Art. 1) A Società Dante Alighieri propõe-se a tutelar e difundir a língua e a cultura italiana fora do Reino;

Art. 2) Para alcançar seu fim, a Società institui e subsidia escolas, e encoraja com prêmios a frequência e o aproveitamento, coopera com a fundação de bibliotecas populares, difusão de livros e publicações e promove conferências (SALVETTI, 1995, p. 13, tradução nossa²¹).

²¹ Do original: "Art. 1) La Società Dante Alighieri si propone di tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiana fuori del Regno; Art. 2) Per raggiungere il suo scopo, la Società istituisce e sussidia scuole, ne incoraggia con premi la frequenza ed il profitto, coopera alla fondazione di biblioteche popolari, diffonde libri e pubblicazioni, e promuove conferenze" (SALVETTI, 1995, p. 13).

Ocorreu simultaneamente, em 1889, a criação da Società Nazionale Dante Alighieri all'estero. Com essa ação, confirmou-se a inquietação, por parte do governo italiano, de os emigrados perderem seu vínculo com o país de origem. Alguns discursos focavam as vantagens da emigração e da possibilidade de a Itália plantar suas raízes nos vários países do mundo, mas, ao mesmo tempo, existia a preocupação de os emigrados encantarem-se pelos novos países e esquecerem-se do país de origem.

No Brasil, esses emigrados tinham ainda a possibilidade de optarem pela nacionalidade brasileira, ampliando o desconforto do governo italiano com relação às ações deles. Conforme Salvetti (1995, p. 9), a Società Nazionale Dante Alighieri all'estero visava à “difusão da cultura da Pátria. Deveria defender uma identidade nacional e evitar a ameaça no exterior dos riscos da desnacionalização que corriam os italianos emigrantes e, principalmente, os seus filhos” (tradução nossa²²).

Entre as funções dessa Società Nazionale estava a de privilegiar a cultura e a propaganda no exterior, visando a que o aprendizado elementar dos filhos dos emigrantes fosse um pouco adiante do “italiano que pouco conhecem e principalmente de forma dialetal” (tradução nossa²³), conforme indica Salvetti (1995, p. 37). Era necessário manter e difundir a língua italiana aos emigrados e a seus filhos, para a perpetuação dos vínculos sentimentais com o país de origem, e não mais com a localidade ou a região de onde vieram. Como escreveu Palozzi (1993, p. 13), “[...] a língua é instrumento da cultura, portanto, o ensino da língua italiana e a

²² Do original: “[...] diffusione della cultura, della Patria, che doveva difendere un'identità nazionale minacciata all'estero dai rischi di snazionalizzazione che correvano gli italiani emigrati e principalmente i loro figli” (SALVETTI, 1995, p. 9).

²³ Do original: “[...] italiano che poco conoscevano e prevalentemente in forma dialettale” (SALVETTI, 1995, p. 37).

educação linguística são essenciais” (tradução nossa²⁴). De acordo com Fort (1996, p. 144),

O objetivo principal dos programas era o de que eles assegurassem a alfabetização e uma rudimentar socialização das massas no novo Estado Unitário, dedicando particular atenção ao ensino da língua pátria. Também no campo lingüístico se manifestava a tendência a reagir com diferenciação através de uma política estritamente uniformizante, para separar aquela que era sentida como uma das mais longas barreiras à unidade do país, [...] necessitava-se que os professores falassem e fizessem falar o italiano, acertando a pronúncia correta e a ortografia; das vozes dos dialetos era possível fazer uso “somente da necessidade de clarificação das palavras italianas” (tradução nossa²⁵).

Desde a segunda metade do século XIX, a questão da língua nacional perpassava as discussões do governo italiano. Broglio, então ministro da Instrução Pública, nomeou em 1868 uma comissão dirigida por Alessandro Manzoni, com a função de tomar

²⁴ Do original: “Inoltre, la lingua è strumento della cultura, pertanto l’insegnamento della lingua italiana, in genere, e l’educazione linguistica per le istituzioni formative, in particolare” (PALOZZI, 1993, p. 13).

²⁵ Do original: “Obiettivo principale dei programmi era quello di assicurare l’alfabetizzazione e una rudimentale socializzazione delle masse del nuovo Stato unitario, dedicando particolare attenzione all’insegnamento della lingua patria. Anche in campo lingüístico si manifestava la tendenza a reagire alle differenziazioni attraverso una política strettamente uniformatrice, per separare quella che era sentita come una delle più grosse barriere all’unità del paese, [...] necessita che i maestri parlassero e facessero parlare italiano sin dai primi momenti, curando la giusta pronuncia e la correttezza ortográfica; delle voci del dialetto era possibile far uso “solo a necessaria chiarificazione delle parole italiane” (FORT, 1996, p. 144).

providências sobre a boa língua, de boa pronúncia. Manzone escreveu no mesmo ano um relatório tratando *Dell'unità della lingua e dei mezzi di diffonderla*, seguida de um apêndice. O ideal de Manzone era a unidade linguística, entendida por ele como o cerne do coroamento da unidade política. Mas, assim que seu *Vocabolario* da língua italiana foi divulgado, logo causou uma grande polêmica, pois ainda não existia uma unificação nacional capaz de aceitar os vocábulos inseridos nessa nova língua nacional. As críticas apontavam para a falta de palavras retóricas e clássicas que sempre existiram nos idiomas regionais. O *Vocabolario* de Manzone era em prol de um novo linguajar simples e acessível a todas as classes sociais e regiões do país (MONTANELLI, 2011).

Segundo Montanelli (2011, p. 30), Manzone propunha que se adotasse o idioma falado na região da Toscana, porque “era a força de uma língua, não era melhor que qualquer outra no sentido léxico, mas sobre as outras tinha vantagens: a escrita variava pouco da oral, e a oral era expressada quase que do mesmo modo” (tradução nossa²⁶). Como afirmou Civra (2002), a maioria da população se comunicava em seus idiomas de origem, regionais e locais. O autor considerava isso como:

[...] um problema da tradição local; ao menos por enquanto se resguarda a classe culta, a Unificação da Itália é uma aquisição tanto de seu plano histórico quanto do cultural, independentemente do fato de que, queiram os pedagogos, o povo italiano fala e compreende ainda quase somente o dialeto. Não podemos nos deter, neste propósito, de observar que nessa

²⁶ Do original: “[...] ch’era forse una língua non migliore delle altre in senso lessicale, ma sulle altre aveva questo vantaggio: che quella scritta variava poco da quella parlata, e quella parlata la parlavano quase allo stesso modo” (MONTANELLI, 2011, p. 30).

falta de atenção na situação real dos meninos frente à escola obrigatória [...] poucos vão além da compreensão da língua nacional e da escrita do próprio nome (CIVRA, 2002, p. 43, tradução nossa²⁷).

Identifica-se nessa citação a dificuldade concreta, dentro do próprio país, em difundir o novo idioma instituído como oficial, reforçando a premissa de que os emigrados peninsulares eram, em sua maioria, analfabetos — e esse analfabetismo era em relação ao novo idioma. Dados de pesquisas efetuadas por Piseri (2012) apontam para a existência de escolas masculinas e femininas nas mais variadas regiões da península, de modo que a população em geral era alfabetizada nos idiomas regionais e, em alguns casos, também dominava a gramática da língua latina. É claro que as regiões mais populosas apresentavam uma maior taxa de alfabetização, quando comparadas às regiões agrícolas. Esses dados específicos contradizem o discurso propalado pelo governo italiano, e reiterado por vários autores, de que a população emigrante era analfabeta.

Conforme Cuaz (2012), o ensino feminino era diferente do masculino: as meninas aprendiam a ler e escrever seus nomes, sem se aprofundarem na escrita.

²⁷ Do original: “[...] al problema delle tradizioni locali e in ogni caso ci rivela che, almeno per quanto riguarda le classi colte, l’Unità d’Italia è un dato acquisito tanto sul piano storico quanto su quello culturale, indipendentemente dal fatto che, lo vogliamo ammettere o meno i pedagogisti, il popolo italiano parla e comprende ancora quasi solo il dialetto. Non possiamo astenerci, a questo proposito, dall’osservare che questa mancata attenzione alla situazione reale dei fanciulli che affrontano la scuola dell’obbligo, è tanto più notevole quando si consideri che il Gabelli, oltre che funzionario del Ministero per la Pubblica Istruzione, è anche autore di una ricerca statistica sull’analfabetismo in Italia. [...] pochi vanno oltre la pura comprensione della lingua nazionale e la scrittura del proprio nome” (CIVRA, 2002, p. 43).

Em muitos casos o ensino findava com a aprendizagem da leitura e da assinatura, sem aprender a escrever. Especialmente para as meninas, acreditava-se que a leitura fosse suficiente e que a escrita fosse um luxo e um perigo. Acima de tudo ensinava-se a prática da devoção, os mandamentos e os preceitos que deveriam regular a vida do bom cristão, as virtudes teológicas e fundamentais, em particular a prudência, a moderação e a castidade (CUAZ, 2012, p. 153, tradução nossa²⁸).

O que se pode afirmar é que as meninas, com certeza, sabiam ler, mas escreviam o mínimo — fato que reforça a hipótese de que os emigrados eram alfabetizados, inclusive as mulheres. Ainda segundo Cuaz (2012, p. 154), em agosto de 1884 foi aprovado o *Regolamento per l'insegnamento*, que previa a italianização das escolas, “fruto de uma vontade governamental, de transformação econômica e social” (tradução nossa²⁹).

Com essa grande população procedente do mesmo país recém-unificado, várias foram as ações do governo italiano visando à manutenção e à perpetuação da língua italiana. No Congresso delle Società ed Altre Istituzioni Italiane nel Brasile, realizado em 1904, debateu-se sobre a obrigação de se alfabetizarem crianças e adultos no idioma do país de origem e no idioma do país que as recebessem. Segundo os dados do Fanfulla (1906), nesse Congresso delle Società existia uma comissão encarregada da

²⁸ Do original: “In molti casi l'insegnamento si fermava alla lettura e alla firma, senza giungere alla scrittura. Soprattutto per le fanciulle si riteneva che la lettura del catechismo fosse sufficiente e che la scrittura fosse un lusso e un pericolo. Soprattutto si insegnavano le pretiche di devozione, i comandamenti e precetti che dovevano regolare la vita del buon cristiano, le virtù teologali e cardinali, in particolare la prudenza, la temperanza e la castità” (CUAZ, 2012, p. 153).

²⁹ Do original: “[...] frutto di una volontà del governo, di trasformazione economica e sociale” (CUAZ, 2012, p. 154).

análise dos temas “Educação e instrução” e “Meios e provimentos para difundir a cultura e a língua italiana no Brasil” e para fundar e manter escolas e institutos de instrução.

Os livros didáticos, naquele momento, tinham a função de reforçar o papel das escolas elementares e colaboravam com a difusão da língua e do sentimento de amor à pátria. As páginas iniciais de um livro escolar, indicado para uso dos alunos das escolas italianas no exterior, expressavam todo o sentimentalismo e o amor que deveria persistir, apesar de o leitor ter nascido em outro território.

Nunca se esqueça de que é italiano. O país de onde são seus pais deve ser querido e saudado como seu nome. Quando seu pai e sua mãe abandonaram a Itália, levaram com eles um pedaço de sua terra, e você também é parte dela. E seus filhos e os filhos de seus filhos. Não é só seu corpo, é sua alma, que tem a natureza italiana. Nos seus olhos existe uma fagulha do nosso divino país, e o seu coração treme na ânsia de lembrar de seus avós que dormem em paz no branco cemitério na sua longínqua cidade. Mantenha pura suas recordações, é um tesouro da memória e dos sentimentos (CARDUCCI, 1907, p. 5, tradução nossa³⁰).

³⁰ Do original: “Non dimenticare mai che sei italiano. Il paese ove sono nati tuo padre e tua madre, ti deve essere caro e sano come il tuo nome. Non lo sai che siamo tutti di creta e che dai nostri padri ci venne la materia e lo spirito com cui siamo formati? Quando tuo padre e tua madre abbandonarono l'Italia, portarono via com sè ed in sè un lembo della loro terra, e tu vieni di là e sei parte di essa. E lo saranno i tuoi figli i figli dei tuoi figli. E non il tuo corpo soltanto, ma l'anima tua è di natura italiana. Nei tuoi occhi ride un lembo del nostro divino paese, e nel tuo cuore fremono le ansie dei tuoi nonni che dormono in pace nel bianco cimitero nel tuo lontano villaggio. Fa tu di conservare in tè, purò d'ogni macchia straniera, questo tesoro di memoria e di sentimenti” (CARDUCCI, 1907, p. 5).

A Comissão criada no Congresso delle Società propôs algumas considerações, como o reconhecimento aos imigrantes que apresentassem um “sentimento de italianidade, patriotismo, amor e abnegação”, dedicando-se à educação e, principalmente, ao ensino da língua italiana.

[...] considerando que a educação e a instrução são interesses de ordem superior que não podem ser deixados unicamente aos cuidados de uma só classe de cidadãos, para quanto respeitável e digna de consideração, mas é necessário fazer convergir para eles os favores todos e os esforços dos cidadãos privados e das associações nas colônias, do Governo Italiano, da Dante Alighieri e de quantas instituições se propõem à difusão da cultura, da língua e da instrução italiana no exterior (FANFULLA, 1906, p. 822, tradução nossa³¹).

Essa Comissão sugeriu alguns assuntos que deveriam ser votados, entre eles, a necessidade de se ensinar a língua portuguesa aos alunos das escolas subsidiadas. Isso porque, durante alguns anos do século XX, as escolas subsidiadas italianas continuaram a ensinar a seus alunos todos os conteúdos no idioma de fluência de seus professores, que nem sempre apresentavam pleno domínio do italiano instituído como oficial.

³¹ Do original: “[...] considerando che l’educazione e l’istruzione sono tali interessi d’ordine superiore che non possono essere lasciati unicamente alle cure di una sola classe di cittadini, per quanto rispettabile e degna di considerazione, ma essere necessario invece far convergere in loro favore tutti gli sforzi dei cittadini privati e delle associazioni nelle colonie, del Governo Italiano, della *Dante Alighieri* e di quante istituzioni si propongono la diffusione della cultura, della lingua e dell’istruzione italiana all’estero” (FANFULLA, 1906, p. 822).

2.5 Considerações sobre as escolas elementares italianas em território brasileiro

Pôde-se verificar que a intenção do governo italiano com relação aos emigrados, durante os anos posteriores à Unificação, foi difundir a cultura italiana, utilizando-se principalmente da língua, por meio das escolas elementares. A língua italiana contribuiu com a preservação da cultura do país aos indivíduos que haviam emigrado e que não tinham perspectivas de retorno à terra natal.

Essa atuação envolveu, a princípio, as classes menos privilegiadas, com a difusão das escolas elementares subsidiadas. Reiterando a necessidade de difusão da língua italiana como instrumento de cultura, Palozzi (1993) afirmou que:

O italiano não pode aspirar à função de língua veiculada como outras línguas vivas: o inglês, o francês e o espanhol. Mas assume um papel insubstituível como língua de cultura, por valorizar um patrimônio artístico e científico muito rico e suscetível a abrir perspectivas de ações culturais, econômicas e sociais. O ajuste linguístico na Europa e no mundo é de grande importância e ocorre para assumir medidas incisivas para uma generalização e difusão da língua e da cultura italiana (PALOZZI, 1993, p. 14, tradução nossa³²).

³² Do original: "L'italiano, però, non può aspirare alla funzione di lingua veicolare al pari altre lingue vive come l'inglese, il francese e lo spagnolo, ma assume un ruolo insostituibile come lingua di cultura che può valorizzare un patrimonio artistico e scientifico assai ricco e suscettibile di aprire prospettive di rapporti culturali, economici e sociali. L'assestamento linguistico in Europa e nel mondo è di grande importanza e occorre compiere passi incisivi per una sempre più generalizzata diffusione della lingua e della cultura italiana" (PALOZZI, 1993, p. 14).

Como se verifica no trecho citado, o autor compactua com o discurso do governo italiano sobre a necessidade de difusão da língua e da cultura italianas. Mas admite que outras línguas são mais utilizadas que o italiano, apesar de seu incomparável valor cultural.

O que não se pode negar é o papel primordial que as escolas elementares assumiram, a partir daquele momento, na divulgação do idioma instituído pela Unificação. Os programas de ensino visavam à leitura, à escrita e aos rudimentos do cálculo, e os professores das escolas deveriam ministrar suas aulas no idioma oficial. A escola foi o instrumento de propagação da língua e da cultura italianas, no novo país denominado *Itália* e nas escolas localizadas nas colônias de emigrados, nas várias localidades brasileiras e nas muitas outras dispersas pelo mundo.

Referências

BALDUZZI, G.; TELMON, V. *Storia della scuola e delle istituzioni educative*. Milano: A. Guerini, 2005.

BALLESIO, G.; MAYNERI, G. C.; PASQUET, S. *Universités des chèvres: l'istruzione primaria tra i Valdesi della Valli Pellice, Chisone e Germanasca*. In: PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in montagna: scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012. p. 183- 197.

BARBOSA, R. *Pensamento e ação de Rui Barbosa*. Brasília: Senado Federal, 1999. Disponível em: <www.senado.gov.br/publicacoes/conseelho/asp/pdfS.asp?COD_PUBLICACAO=55>. Acesso em: 11 abr. 2013.

BIONDI, L. Imigração italiana e movimento operário em São Paulo: um balanço historiográfico. In: CARNEIRO, M. L. T.; CROCI, F.; FRANZINA, E. (Org.) *História do trabalho e história da imigração: trabalhadores italianos e sindicatos no Brasil (séculos XIX e XX)*. São Paulo: Edusp, 2010. p. 23-48.

CARDUCCI, G. Ricordo ai licenziandi delle scuole italiane all'estero. In: SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI. Comitato Mantovano. *Sono italiano!* Mantova: Tip. A. Mondov e Figlio, 1907.

CIVRA, M. *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*. Torino: M. Valerio, 2002.

CUAZ, M. La scuola elementare in Valle d'Aosta: acquisizioni, problemi e prospettive di ricerca. In: PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in Montagna: scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012. p. 149-158.

FANFULLA. *Il Brasile e gli italiani*. Firenze: R. Bemporad & Figlio, 1906.

FORT, E. de. *La scuola elementare: dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: Il Mulino, 1996.

FRANZINA, E. *A grande emigração: o êxodo dos italianos do Vêneto para o Brasil*. Trad. Edilene Toledo e Luigi Biondi. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

LUCHESE, T. A. As escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: o olhar dos cônsules e agentes consulares. In: LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. (Org.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 309-331.

LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 14, n. 30, p. 227-258, jan./abr. 2010.

LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 45-76, maio/ago. 2012.

MANZONI, C. La nascita della Scuola pubblica nel Canton Ticino dell' Ottocento e l' influsso sull' alfabetismo. In: PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in Montagna: scuola e alfabetismo nell' area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012. p. 91-108.

MASCHIO, E. C. F. Educação, mutualismo e nacionalização: aspectos de uma escola étnica italiana no Paraná (1905-1918). *Roteiro*, Joaçaba, v. 32, n. 2, p. 167-181, jan./mar. 2007.

MASCHIO, E. C. F. Iniciativas escolares públicas entre imigrantes italianos no Paraná do século XIX. In: LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. (Org.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 221-238.

MASCHIO, E. C. F. A infância contadina nas colônias italianas de Curitiba no Paraná. In: MIMESSE, E. (Org.). *Bambini brasiliani: a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras*. Jundiaí: Paco, 2013. p. 55-92.

MIMESSE, E. *A educação e os imigrantes italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar*. 2. ed. São Paulo: Iglu, 2010.

MIMESSE, E. A questão da nacionalização do ensino: escolas italianas na cidade de São Paulo no início do século XX. *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 12, n. 48, p. 286-295, dez. 2012.

MIMESSE, E.; MASCHIO, E. C. F. The education of Venetian girls in Brazil: a study of colonial centers in São Caetano and Alfredo Chaves between 1883 and 1912. *History of Education & Children's Literature*, Macerata, v. 8, n. 1, p. 289-301, giugno 2013.

MONTANELLI, I. *Storia d'Italia: L'Italia dei notabili (1861-1900)*. Milano: Rizzoli, 2011.

OTTO, C. *Catolicidades e italianidades: tramas e poder em Santa Catarina* (1875-1930). Florianópolis: Insular, 2006.

OTTO, C. A educação de imigrantes italianos em Santa Catarina. In: LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. (Org.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 265-283.

PALOZZI, L. *Il personale della scuola all'estero: istruzioni scolastiche e culturali italiane, nuove procedure selettive e utilizzazioni, status giuridico-economico, norme coordinate e guida operativa*. Roma: Bonacci, 1993.

PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in Montagna: scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012.

SALVETTI, P. *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società "Dante Alighieri"*. Roma: Bonacci, 1995.

SÃO PAULO (Estado). *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo: publicação organizada pela Inspectoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado*. São Paulo: Typ. Siqueira & C., 1914.

VADAGNINI, L. Nascita e sviluppo delle istituzioni scolastiche nel Principato Vescovile di Trento in Antico Regime. In: PISERI, M. (A cura di). *L'alfabeto in Montagna: scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: F. Angeli, 2012. p. 65-86.

A experiência das escolas eslavas no Paraná: entre a manutenção da cultura e as resistências (1870-1938)

Valquiria Elita Renk

3.1 Introdução

Neste artigo apresentaremos as escolas étnicas polonesas e ucranianas do Paraná, analisando a importância da língua de origem desses grupos étnicos nas escolas. No Paraná, existiram mais de 220 escolas dessas etnias, construídas desde o último quartel do século XIX até a nacionalização compulsória, em 1938. Essas escolas existiam à margem do aparelho do Estado e eram de iniciativa das comunidades de imigrantes.

O ensino era ministrado na língua materna desses grupos étnicos, e a escola foi uma importante instituição para a manutenção da identidade étnica. Os alunos dessas escolas pouco ou nada conheciam da língua portuguesa, fato considerado pelo Estado como um processo de “desnacionalização da infância”. Desde os anos de 1920, o governo do estado adotou políticas para homogeneizar o ensino e obrigar as escolas de imigrantes a ensinar em língua nacional, sem muito sucesso.

As fontes de pesquisa são os documentos oficiais, produzidos nas primeiras décadas do século XX, como os Relatórios de Governo, a legislação escolar estadual e nacional, os arquivos das escolas étnicas e os arquivos da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). Essas fontes nos possibilitam analisar a experiência escolar pelo olhar do Estado (pelos documentos oficiais) e pelo olhar das instituições que vivenciaram esse processo.

No Brasil, os imigrantes eslavos (poloneses e ucranianos) foram assentados em colônias, segundo as necessidades do Governo, após 1870. As colônias se localizavam ao redor de Curitiba, na Região Metropolitana, no interior do estado (como em Mallet, União da Vitória, Cruz Machado, Prudentópolis, Paulo Frontin, Ivaí e outras). A localização dessas colônias era designada pelo Governo para atender à necessidade de produção de gêneros alimentícios (MARTINS, 1955, p. 78).

Poloneses e ucranianos são eslavos, mas constituem-se de grupos étnicos distintos. Considerando o conceito de grupo étnico de Barth (1969), é possível afirmar que cada um dos grupos tem a sua história distinta, por meio da qual se identificam e são identificados etnicamente. As línguas desses dois grupos têm semelhanças na pronúncia, mas a grafia é bastante diferente. Os ucranianos usam o alfabeto cirílico e os poloneses, o latino. Ambos os grupos têm na religiosidade cristã um valor cultural importante, mas enquanto os poloneses professam sua fé por meio do rito latino, os ucranianos a realizam por meio do rito greco-latino.

A língua pode ser entendida com a expressão da etnicidade, e sua perda significa a perda da identidade étnica. Mas, para manter a identidade étnica, os imigrantes criaram formas de organização social que os mantivessem unidos como um grupo e expressassem sua cultura, como as associações comunitárias, os jornais étnicos e suas escolas. A língua materna (polonesa ou

ucraniana) era aprendida em casa, ensinada na escola, expressada nas cerimônias religiosas e lida nos jornais étnicos. A língua portuguesa era a segunda língua, pouco ou nada conhecida por esses dois grupos, usada apenas nos contatos com os “brasileiros”.

3.2 As Associações de Professores e a organização escolar

O associativismo era um traço importante nas comunidades eslavas, que fundavam, administravam e mantinham as Associações Culturais, Instrutivas, Agrícolas e de Professores. As Associações Culturais ou Instrutivas cumpriam o papel de escolarizar os filhos dos imigrantes. Em algumas comunidades, o espaço da Associação Instrutiva tinha outras funções além da escola: podia ser um espaço de realização de festas, celebrações e salão de baile. Também podia ser a moradia do professor. Posteriormente, após a Primeira Guerra Mundial, houve um “renascimento do nacionalismo polonês” no Brasil e foram fundadas as Associações de Professores Poloneses em nível estadual e nacional, que objetivavam a melhoria salarial e de condições de trabalho e a criação de um fundo de auxílio mútuo e aposentadoria destinada aos docentes. Essas associações podiam ser laicas ou vinculadas à Igreja Católica. A Associação Oswiata (União das Escolas Católicas Polonesas do Paraná) era mantida pela Igreja Católica; a Kultura (União dos Professores Poloneses do Paraná) era uma associação laica polonesa, mantida pelos professores; e, por sua vez, a UUB (União dos Ucrânicos no Brasil) era também uma organização laica e mantida pelos docentes ucranianos.

Deve-se considerar que, apesar de o associativismo ser um traço marcante da organização social dos eslavos, nem todas as escolas étnicas estavam vinculadas às associações anteriormente ci-

tadas. A Associação Oswiata lutava pela manutenção do ensino religioso nas escolas primárias particulares e públicas, enquanto a Kultura objetivava o ensino laico nas escolas étnicas polonesas.

As Associações de Professores foram bastante atuantes após os anos de 1920, quando o Estado intensificou as políticas de nacionalização das escolas étnicas. Pode-se até considerar que elas se fortaleceram para enfrentar o Estado, atuando para ter uma organização pedagógica mais homogênea e a profissionalização do ofício de professor. Nesse sentido, elas construíam as escolas, publicavam jornais, tinham bibliotecas comunitárias, produziam material didático, ministravam cursos de qualificação e de suficiência em língua portuguesa aos professores e até mesmo chegaram a criar um caixa de auxílio mútuo e assistência aos necessitados. Um exemplo foi a Associação Oswiata, que publicou, em Curitiba, o jornal *Lud* e o semanário *Pryjaciel Rodziny*, em língua polonesa. A Congregação Religiosa dos Vicentinos era bastante atuante na Oswiata, na produção de livros didáticos para os professores das escolas étnicas polonesas.

Já a União dos Ucrânicos do Brasil (UUB) era uma associação laica presente em várias comunidades ucranianas e disputava os espaços escolares e a liderança comunitária com os Padres Basilianos. Enquanto a primeira era apoiada por intelectuais e objetivava o ensino laico, a segunda objetivava a formação dos jovens de acordo com as regras da Igreja e da regulação da conduta moral religiosa (ZINCO, 1960).

A necessidade de formação de professores para compor seu quadro de profissionais marcou a atuação das Associações de Professores. Nesse sentido, a Oswiata fundou a Bursa, que era a Associação da Juventude Católica Polonesa no Brasil, para a formação de jovens, objetivando compor o quadro de professores e religiosos. A Kultura, por sua vez, apoiava o Ginásio Nicolau Copernico,

de Mallet, e o Ginásio Henrique Sienkiewicz, de Curitiba, os quais deveriam formar professores para atuar nas escolas polonesas.

Da mesma forma, nas comunidades ucranianas, a UUB e os padres basilianos disputavam o espaço de formação de professores. A UUB fundou o Ginásio em União da Vitória, que funcionou de 1926 a 1928. A Igreja Ucraniana fundou o Seminário dos Padres Basilianos, em 1935, em Prudentópolis, o qual formaria jovens padres e professores. Paradoxalmente, para o ensino elementar, as famílias preferiam as escolas étnicas ucranianas, que ensinavam a língua e a cultura do grupo étnico, mas, para o ensino ginásial, preferiam as escolas públicas.

Em Curitiba, as sociedades Tadeu Kosciusko e José Pilzudski também tiveram seus Ginásios, mas sem vinculação com a Kultura ou a Oswiata. Em 1924, havia 79 escolas polonesas no Paraná. Dessas, 36 pertenciam à Kultura, 31 à Oswiata, 11 eram escolas isoladas e 7 estavam inativas (GLUCHOWSKI, 2005).

3.3 A organização das escolas étnicas eslavas

Nas cidades maiores havia mais escolas públicas, se comparado ao interior do estado, onde as colônias rurais eram raras. Os eslavos queriam escolas que ensinassem a cultura, a história e a língua de origem do grupo e não poupavam esforços em construí-las.

As escolas étnicas eslavas não eram uma organização monolítica e não constituíam uma rede escolar. Havia diferenciadas formas de organização dessas escolas:

- a) As *escolas laicas*, construídas pelas comunidades, eram as “sociedades-escola”. Em sua maioria, eram escolas primárias. As comunidades compravam o mobiliário, o material didá-

tico, pagavam o professor e decidiam o que seria ensinado. Algumas foram experiências bem-sucedidas, outras tiveram uma duração mais efêmera. Na maioria dos casos, estavam vinculadas a uma Sociedade Instrutiva ou Cultural, mas podiam ser apenas uma sala na casa do professor. Algumas sociedades, como a Tadeu Koschiusko, em Curitiba, tiveram até ginásio.

- b) As *escolas subvencionadas* eram escolas comunitárias, étnicas, regidas pelo professor da comunidade. Mas era o governo estadual ou o federal que pagava a subvenção, ou seja, o salário do professor, com a condição de que tivesse ao menos vinte alunos e ensinasse em língua nacional.
- c) As *escolas étnico-religiosas* eram construídas e mantidas pelas congregações religiosas europeias. Ensinavam na língua de origem do grupo e os conteúdos escolares eram determinados pelas congregações. Essas escolas eram particulares e os alunos pagavam mensalidade. Em muitas colônias eslavas, ante a dificuldade de construir e manter a escola, a comunidade solicitava às congregações que assumissem os serviços de educação e catequese. Nessas escolas, a catequese e os ensinamentos religiosos cristãos faziam parte da rotina escolar, como rezar no início da aula e festejar os dias sagrados do calendário cristão e da congregação.

Como característica em comum, as escolas éticas eslavas ensinavam na língua de origem do grupo diferentes aspectos da história, da geografia e a da cultura eslavas. Essas instituições celebravam, também, as datas cívicas e ensinavam os hinos pátrios do país de origem. Em vez da bandeira nacional brasileira, em muitas escolas havia a bandeira e o estandarte da Polônia. Dessa forma, muitos descendentes de eslavos, apesar de serem brasileiros, só

iriam ter contato com a língua portuguesa quando frequentassem uma escola pública — e, em muitos casos, isso ocorreria somente após 1938, devido à nacionalização compulsória do ensino. As fontes permitem inferir que em quase todas as comunidades étnicas havia uma escola, fato relatado pelos Inspectores de Ensino.

Em algumas colônias, a sala de aula era, na verdade, a casa de algum morador que pudesse ensinar as crianças a ler, escrever e fazer contas. Diferentemente, as escolas étnico-religiosas tinham melhor organização pedagógica que algumas escolas comunitárias. Os religiosos tinham a experiência pedagógica trazida da Europa e, com o apoio das Congregações, ensinavam os saberes escolares e formavam cristãos.

No início o programa escolar era de dois anos. As irmãs alfabetizavam, ensinavam os elementos básicos da leitura e da escrita e os rudimentos de aritmética. Os alunos vindos das colônias apresentavam inteligência rude e capacidade lenta de aprendizagem, devido ao isolamento e pouca cultura das famílias. Alguns anos depois o programa passou para quatro anos. O currículo então passou a ser: Língua Polonesa, Aritmética, História da Polônia, Geografia Geral, Geografia da Polônia e Religião. Ensinavam ainda Canto Popular e Religioso, Educação Física, História Natural, Desenho e Religião (SANGALI, 2007, p. 41).

Apesar da existência de diferentes formas de organização escolar, nem todas as experiências escolares foram bem sucedidas. Em Curitiba, muitas escolas eslavas foram criadas e, logo em seguida, fechadas. A primeira escola polonesa foi criada em 1892, dirigida pelo polonês Krakowski, mas teve curta duração. Em 1896, foi fundada a Escola Santa Edviges, por Jacolik, com o apoio do padre Slupek,

secretário da Cúria Diocesana de Curitiba. No ano de 1897, foram fundadas duas escolas: uma na Sociedade Tadeu Kosciusko, e a outra era a escola particular Adam Mickiewicz, dirigida por Sigismundo Hiolski. Outras escolas foram fundadas na mesma época, em Ponta Grossa, Lucena, Rio Claro, Água Branca e Colônia Muricy. Foram criadas também as escolas que funcionavam em sociedades, como a de Lucena, na Sociedade Tadeu Kosciusko, em São Mateus, na Sociedade Casimiro Pulaski, e em Rio Claro, na Sociedade Bartsz Glowacki. Todas as escolas citadas tiveram vida efêmera. Apesar disso, outras experiências escolares foram mais duradouras. 1937, o Censo Escolar da Imigração Polonesa no Brasil registrou que havia 167 escolas polonesas no Paraná e 31 estavam fechadas por falta de professores (GLUCHOWSKI, 2005).

A escola era importante para os imigrantes eslavos, que buscavam para os filhos, primeiramente, o aprendizado da leitura, da escrita e dos cálculos. Os filhos dos imigrantes, em sua maioria, trabalhavam no campo com a família. Desse modo, para algumas famílias, a escolaridade elementar era suficiente. Há de se considerar que, em períodos de intenso trabalho agrícola, a prioridade da família era o trabalho com a mão de obra dos filhos, e não a escola. Assim, em carta enviada em 1907, a irmã Luiza Olztyńska, da Congregação Vicentina, relata parte da situação vivenciada pela escola étnico-religiosa:

Alguns colonos relaxam na educação de seus filhos e mesmo tendo meios, não os colocam na escola. Apesar dos avisos do vigário, mesmo os mais ricos mandam seus filhos apenas só por um ano ou no máximo dois anos. De modo que quando saem, mal sabem ler e escrever (COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ, 2009).

Muitos imigrantes, na condição de colonos, não viam a necessidade de uma escolaridade de longos anos, pois os trabalhos agrícolas não exigiam o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Assim, a importância da escola, em algumas situações no meio rural, estava em desenvolver as habilidades de leitura, escrita e cálculo, suficientes para o indivíduo não ser considerado analfabeto e também para calcular valores e comercializar a colheita das lavouras. A situação relatada na carta citada não pode ser generalizada para todas as comunidades eslavas, visto que algumas tinham até o curso ginasial.

A contribuição dos imigrantes em construir escolas foi importante para a expansão do ensino primário no Paraná, visto que em cada linha escolar havia uma escola étnica (SOUZA, 2000).

3.3.1 O ofício de professor

Em algumas colônias étnicas, na ausência de professores com habilitação, os próprios colonos se organizavam e assumiam essa função.

[Nessas] escolas mantidas por diversas sociedades [...] não existia nenhum programa, de modo que nessas condições não se podia falar em uniformizá-las, as escolas quase não possuíam manuais. [...] Não existia nenhum outro material didático (GLUCHOWSKI, 2005 p. 176).

O Relatório do Inspetor de Ensino de 1923 denunciava a precariedade de funcionamento de algumas escolas étnicas no interior do Paraná: “a sala de aula é imprópria, o mobiliário reduz-se a dois bancos e uma mesa grande. O Professor é um bom

agricultor, mas mau professor” (PARANÁ, 1923a, p. 55). Essa situação de precariedade não pode ser generalizada, visto que, como comentado anteriormente, algumas escolas tinham até o ensino ginasial e deviam possuir, portanto, uma estrutura mais adequada para a educação de seus alunos.

Apesar de considerar a escola importante, o ofício do magistério nas escolas eslavas era pouco valorizado.

Todo aquele que sabe como é pouco lucrativo, sob o aspecto material, o trabalho do professor nas colônias, e com quantas dificuldades muitas vezes precisa lutar ali o mestre para poder de alguma maneira dirigir uma escola, tem involuntariamente um sentimento de sincero reconhecimento para com essas pessoas que, afastadas do mundo e da civilização, condenadas à penúria (que muitas vezes beira a miséria), à falta de companhia adequada, à falta de livros, revistas e quaisquer diversões culturais, dedicam-se com entusiasmo ao trabalho pelo bem do nosso povo, organizando-o, despertando nele o espírito cívico e dando-lhe aquilo que mais falta: a educação (GLUCHOWSKI, 2005, p. 167).

Ruy Wachowicz (1970) traz contribuições para se compreender as condições de existência de algumas sociedades-escola e o ofício de professor:

Em algumas, para não pagar em dinheiro ao professor, os moradores plantavam, no terreno da sociedade, ou mesmo alugado, de um ou dois alqueires, milho, ou qualquer outro cereal para o professor; davam-lhe ainda um ou dois suínos, os quais o professor teria que engordar para obter gordura. [...] As aulas eram simples. [...] Manuais didáticos, não os

havia, nenhum. Utilizavam-se, pois, livros de orações e algum almanaque (WACHOWICZ, 1970, p. 25).

Não se pode generalizar a situação de pagamento ao professor com gêneros alimentícios nas escolas eslavas — lembrando que as escolas étnicas e até mesmo as escolas subvencionadas eram pagas. Sobre o ofício do magistério, Gluchowski (2005) corrobora o que foi exposto por Wachowicz (1970) sobre as difíceis condições de ser professor em uma escola de colônia e até a falta de profissionais habilitados:

O cargo de professor, como um indivíduo que desempenhasse algum papel social, não existia. Tratava-se de um mártir [...] o salário do professor, que oscilava de 30 a 60 mil réis mensais, algumas vezes acrescidos de alguns gêneros alimentícios [...] fazia com que nenhuma pessoa que pensasse seriamente no seu futuro quisesse viver com o pão de professor, mas “exerciam o magistério” pessoas ingênuas [...] ou pseudo intelectuais ou desencaminhados da vida. [...] Se aqui ou acolá aparecia algum indivíduo mais esclarecido, honesto, dedicado à questão de tempo, mais cedo ou mais tarde esse professor abandonava a profissão (GLUCHOWSKI, 2005, p. 177).

É paradoxal o fato de que as comunidades étnicas valorizavam a educação elementar, mas não o ofício do magistério. Nas escolas étnicas religiosas, a partir dos anos de 1920, a atuação dos padres no ofício do magistério foi mais intensa. Anteriormente a essa data, nas escolas religiosas as freiras eram as professoras e, posteriormente, passou a haver um número maior de padres exercendo o ofício de professor.

Alguns professores também produziram livros didáticos em língua polonesa, como os professores Jerônimo Gorski e Konstant Lech, além dos padres Vicentinos, o que abordaremos no próximo item.

3.4 Os jornais étnicos escolares e os livros escolares

Nas comunidades étnicas eslavas havia grande circulação de jornais, alguns deles vinculados à Igreja Católica e outros laicos. Uns eram mais progressistas, outros satíricos, outros representavam sindicatos, demonstrando a diversidade ideológica entre os eslavos. Os jornais publicavam os encartes voltados à educação e ao mundo infantil, na língua de origem do grupo.

A preocupação dos jornais com a educação remonta ao início do século XX. O jornal *Polak W Brazylji* (*O Polonês no Brasil*), de 1913 a 1914, publicou os suplementos denominados “Szkola Ludowa” (“Escola do Povo”) e “Escolaridade Polonesa”. A Editora Kolonista editava, entre 1909 e 1910, o periódico *O Colono* (1909-1910) e, nesse período, publicou também o livro *História Brazylji* (*História do Brasil*), em língua polonesa, como um material didático para os professores.

O mensário católico *Swiat Dziecinny* (*O Mundo Infantil*) circulou em Curitiba de 1921 a 1935. Era editado pela Congregação da Missão e dirigido pelo padre Goral, que foi professor e bastante atuante na comunidade polonesa.

A Associação dos Professores das Escolas Polonesas e a Associação dos Círculos da Juventude Polonesa, no Brasil, vinculados à Igreja Católica, publicaram de 1924 a 1935 o mensário *Nazsa Szkola* (*Nossa Escola*) e o *Nasza Szkółka* (*Nossa Escolinha*), respectivamente destinados aos professores e à infância e juven-

tude. A revista *Swiat Paranski* (O Mundo do Paraná), de caráter educativo e científico popular, foi publicada de 1923 a 1925, na redação do jornal *Lud* (católico).

Em 1935, a Associação dos Poloneses no Brasil publicou a *Gazeta Szkolna W Brazylji* (Gazeta Escolar no Brasil). De 1937 a 1938, o Colégio Henrique Sienkiewicz publicou a revista mensal *Mlody Paranczyk* (O Jovem Paranaense). De 1933 a 1935, a Federação das Sociedades Polonesas Kultura no Brasil publicou a revista mensal *Kultura*, com características progressistas, na qual escrevia sobre problemas culturais, educacionais, literários e outros.

De 1937 a 1938, a Associação Central dos Poloneses no Brasil publicou o *Bitletyn Informacyno Instrukcyny* (Boletim Informativo e Instrutivo), com tiragem de 1.000 exemplares, impresso na Tipografia Escolar, pertencente à Federação dos Professores das Escolas Polonesas, em Curitiba. Tinha 14 páginas ilustradas.

Os jornais publicados em língua polonesa foram proibidos de circular durante o Estado Novo. Outros jornais surgiram após a Segunda Guerra Mundial e muitos foram editados até a década de 1970. Eles revelavam as diferenças de pensamento entre seus editores e também as tensões entre a Igreja Católica e as diferentes associações.

Os jornais publicados em língua ucraniana, como o *Prácia* e o *Prapor*, circulam até hoje e são bilíngues. Durante a Segunda Guerra Mundial, publicaram em português os discursos de Getúlio Vargas.

A falta de material didático era uma preocupação constante nas escolas eslavas. Muitas vezes, até a Bíblia foi usada como livro-texto (GLUCHOWSKI, 2005). A partir de 1920, as Associações de Professores passaram a produzir e imprimir livros didáticos,

na tentativa de uniformizar os conteúdos escolares e para fazer frente ao processo de nacionalização anunciado pelo Estado.

As fontes de pesquisa indicam que, em 1893, Jerônimo Durski foi considerado o Pai das Escolas Polonesas no Paraná. Escreveu o livro didático *Manual para as escolas polonesas no Brasil (Elementarz dia Polskisch Szkól i portugalskim)*, que tinha 190 páginas — e, dessas, 39 eram em língua polonesa. Era um livro bilíngue para estudantes e imigrantes, pois possibilitava o aprendizado da língua nacional; foi impresso em Poznan, na Polônia, e vendido em casas comerciais das colônias polonesas no Paraná. Trazia lições básicas em língua portuguesa, leituras em língua polonesa, ciências, agricultura, temas religiosos, medidas utilizadas no Brasil e caligrafia. Na Introdução do livro, o autor explica que o método utilizado seria do fácil ao difícil e da unidade ao conjunto. Sobre o método indutivo, pode-se considerar que era inovador e que foi bastante difundido nas escolas europeias. Esse método também se difundiu no Brasil a partir da primeira década do século XX.

A primeira parte do livro é uma cartilha de alfabetização, pelo método silábico, escrita em língua polonesa. Na segunda parte, em língua portuguesa, o autor apresenta o alfabeto português pelo método fonético. As lições se iniciam pela pronúncia das letras e das sílabas, sinais de pontuação, nomes próprios de animais e árvores, advérbios, termos de agricultura, sistema monetário brasileiro, medidas utilizadas na agricultura do Brasil e caligrafia (WACHOWSKI, 1970). Muito mais do que um livro didático, era um manual para que os imigrantes poloneses no Brasil pudessem se comunicar na nova pátria. Ao ensinar noções básicas de ciências e medidas métricas, propunha, para a aquisição da leitura, palavras e objetos que fossem conhecidos dos alunos. Foi considerado inovador por trabalhar com utensí-

lios vinculados à vida dos imigrantes, objetos presentes no cotidiano dos alunos, muito próprios do período de industrialização vivido na Europa (VALDEMARIN, 2004).

Em 1921, o cônsul polonês Abigniew Miszke escreveu o livro *Orientação pedagógica*, fornecido aos professores formados na Polônia e que ministravam aulas em polonês no Brasil. Essa obra objetivava uma homogeneização das práticas pedagógicas nas escolas polonesas no Brasil. Nesse sentido, o papel do Consulado Polonês no Paraná foi importante, na tentativa de colaborar com uma organização pedagógica única para as escolas polonesas, ministrando cursos aos professores dessas escolas e subsidiando docentes poloneses para virem ministrar aulas nas escolas étnicas do Paraná.

Em Curitiba, foi editado o livro *Normas prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil (Praktyczne Wskazówki metodyczne dla Szkół Polskich w Brazylji)*, em 1926, do professor Konstant Lech¹. Esse livro (LECH, 1926) foi um verdadeiro manual de organização e orientação pedagógica às escolas étnicas polonesas. Seguiu o roteiro dos Passos Formais de Instrução de Herbart, explicando detalhadamente como o professor deveria preparar as crianças para os novos dados e, em seguida, apresentá-los, fazer comparações, generalizações e aplicá-los. Nessa obra, o professor Lech prescrevia como deveria ser a organização do tempo em uma escola bilíngue: na parte da manhã, os alunos aprenderiam a língua polonesa, a Geografia e a História da Polônia. Já na parte da tarde, estudariam em língua nacional. Lech sugeria que fossem ministrados os conteúdos de Geografia Geral, Aritmética, História Natural, Ginástica e Canto. Também prescrevia a duração das aulas em cinquenta minutos cada, com

¹ O professor Lech também escreveu livros didáticos e de alfabetização para os alunos das escolas étnicas polonesas. Além de professor, foi redator do jornal *Nasza Szkoła (Nossa Escola)*, de 1924-1935.

intervalo de dez minutos (das 8h10 às 11h). Também apresentava uma organização racional do tempo em que as aulas mais interessantes, como Linguagem e História Natural, fossem ministradas nas primeiras horas de aula e, posteriormente, as aulas mais “difíceis”, como Aritmética. A metodologia de ensino colocava o aluno no centro das atividades e instruía que o professor deveria falar o menos possível, forçando as crianças a se expressarem verbalmente e as instigando a pensar e a responder, quando solicitado. Na preparação para a aprendizagem inicial, Lech indicava que os professores ensinassem primeiramente o domínio do lápis, que poderia ser usado com a lousa ou com o caderno, assim como brincadeiras, histórias e desenhos que visassem a esse domínio (WACHOWICZ, 1970, p. 76-83).

A organização das escolas étnicas proposta pelo professor Lech não diferia muito das propostas de reforma da educação das escolas públicas do Paraná, nas primeiras décadas do século XX. Seguindo o método de instrução dos cinco Passos Formais de Herbart — preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação —, o autor entendia ser o professor um mediador do processo de ensino-aprendizagem. Esse método de ensino era adotado tanto nas instituições de ensino públicas como nas estrangeiras.

Posteriormente, em 1936, o professor Lech publicou a *Cartilha para as crianças polonesas no Brasil (Elementarz Dla dzieci polskich w Brazylji)*, editada no ano de 1936, em Curitiba, pela Associação Oswiata (católica). Esse dado evidencia as relações entre o autor e as congregações religiosas e também que esse livro pode ter sido um manual nas escolas polonesas católicas. A *Cartilha* seguia o método analítico e o processo de palavração. Cada lição iniciava por uma palavra básica, com ilustração do objeto apresentado e sua soletração. A seguir, a palavra era dividida pelos sons e pela escrita no quadro, com a separação das

letras. A cada lição, novas letras eram apresentadas, e as palavras eram aprendidas por seus respectivos sons. O tamanho dos textos também ia aumentando gradativamente e, no fim do livro, já eram de mais de dez linhas. O autor apresentava, numa das lições, a águia como símbolo da Polônia e também de objetos conhecidos dos alunos, como a casa, as roupas, os animais domésticos, os brinquedos, as orações e outros (LECH, 1936).

Valdemarin (2004), no livro *Estudando as lições de coisas*, explica que no método analítico o pensamento adquire forma por meio das palavras (sons) e, portanto, a análise dos sons deve ser acompanhada dos signos que os representam, ou seja, a escrita. A forma como o professor Lech organizou o livro *Cartilha para as crianças polonesas no Brasil* permite tal compreensão. Pode-se afirmar que a proposta metodológica de Lech é semelhante às das escolas públicas, havendo, então, o mesmo entendimento sobre as formas de ensinar. As fontes não permitem conhecer qual foi a circulação desse livro, nem qual foi sua aplicação nas escolas étnicas, até porque a edição ocorreu apenas dois anos antes da nacionalização compulsória. Acredita-se que não tenha sido muito usado, em decorrência dessa situação.

Dos anos de 1920 até o fim da década de 1930, as Associações de Professores Poloneses publicaram vários livros didáticos para os docentes. Entre eles, pode-se citar: *Primeiras leituras após a cartilha*, de Konrad Jezuiorowski; *Aritmética para a Escola Primária*, de Francisco Hanas; *Gramática elementar da língua polonesa*; *Gramática da língua portuguesa*; *Gramática polonesa e exercícios linguísticos*; *Hinos patrióticos poloneses*; *Dicionário polono-português e Dicionário português-polonês*; *Influência da língua portuguesa nos colonos poloneses no Brasil*; *Dicionário português-polonês do colono polonês no Brasil*; *Constituição dos Estados Unidos do Brasil* (em polonês); entre outros (WACHOWSKI,

1970; GLUCHOWSKI, 2005). Também criaram um sistema de bibliotecas ambulantes, cuja literatura circulava entre os moradores das colônias. Aos domingos, quando iam à missa, também emprestavam e devolviam livros — que eram lidos à noite, em família, ou como lazer, nos domingos à tarde.

3.5 Alguns elementos da cultura escolar

Como as escolas eslavas existiam à margem do aparelho estatal, não havia uma padronização nos conteúdos escolares ensinados nem no material didático existente. À semelhança das escolas públicas brasileiras, nas comunidades étnicas mais pobres também havia uma situação de precariedade de mobiliário, material didático e qualificação de professores. Não eram todas as comunidades que dispunham de uma pessoa com formação em magistério para ministrar aulas, então, nesse caso, algum membro da comunidade assumia o ofício. Apesar de a escola ser importante, o professor era mal remunerado e tinha um ofício de pouco prestígio social nas escolas eslavas (GLUCHOWSKI, 2005).

As escolas maiores e mais estruturadas pedagógica e financeiramente tinham classes seriadas, mas as das menores localidades eram multisseriadas. No meio urbano, as associações culturais e instrutivas mantinham as escolas primárias e os ginásios (poloneses e ucranianos).

Na pesquisa empírica, foram localizados alguns cadernos de alunos, dos anos de 1935 a 1938, escritos em língua polonesa. Uma das lições que chamou atenção foi o caderno de caligrafia, em que uma aluna de 7 anos de idade copiou uma frase dezenas de vezes. Essa também é uma semelhança com as práticas

escolares das escolas públicas brasileiras — a cópia das frases, a repetição do exercício, para a docilidade do corpo.

O documento oficial de registro dos alunos da Escola Vicentina São José, de Curitiba, nas primeiras décadas do século XX, foi impresso em língua portuguesa. Esse documento apresentava os dados de matrícula dos alunos, como nome, idade, nacionalidade, filiação, profissão dos pais e residência. Mas é interessante a verificação do item nacionalidade, pois a totalidade dessa classe é identificada como polonesa. Assim, a própria escola reconhecia esses alunos como poloneses, apesar de que muitos devem ter nascido no Brasil. Esse reconhecimento era feito por uma identidade étnico-cultural, e não por local de nascimento (*jus sanguinis*).

A organização das disciplinas ministradas demonstra a necessidade de incorporação da grade obrigatória para todas as escolas, imposta pelo governo do estado, a partir das primeiras décadas do século XX. Mas, para atender a essa situação de imposição legal e, ao mesmo tempo, manter-se como uma escola étnica, a organização do tempo escolar precisou ser adaptada para tal objetivo. Assim, no horário da manhã ensinava-se Língua Polonesa, Geografia e História da Polônia, canções polonesas, Religião e cantos educativos. Na parte da tarde, eram ensinados Língua Portuguesa, Geografia Geral e do Brasil, História do Brasil, Aritmética, História Natural, Ginástica e Canto. A escola tornava-se bilíngue; dessa forma, ministrava os conteúdos estabelecidos em lei e, ao mesmo tempo, mantinha sua identidade étnica. O que se pode compreender é que havia duas formas de organização, que permitiam à escola atender às prescrições legais e concomitantemente manter uma identidade. Isso denota que havia um esforço em adaptar-se ao rigor da lei e às fiscalizações, mas a língua e a cultura de origem continuavam sendo ministra-

das, apesar de a legislação de educação impor o ensino em língua nacional desde 1900 (SANGALI, 2007).

Os exercícios de copiar as frases estavam presentes nas escolas eslavas, assim como nas escolas brasileiras. Copiar as lições, treinar a letra, fazer caligrafia eram práticas da cultura escolar para disciplinar o corpo. O exercício de caligrafia era realizado de forma a escrever as frases muitas vezes, até internalizar seu sentido. As fontes de pesquisa localizaram, no Colégio Santa Cândida, em Curitiba, um caderno de uma aluna, do ano de 1935, no qual estava escrito em polonês: “Quanto maior a angústia (o medo), tanto mais próxima é a ajuda de Deus!”. Essa frase preencheu várias páginas do caderno da aluna. A caligrafia era uma atividade que treinava e disciplinava a mão para o exercício e também disciplinava o corpo, por meio da repetição exaustiva.

A leitura dos textos e frases em voz alta era uma forma de o professor identificar as dificuldades de pronúncia das palavras. Para que os alunos aprendessem a ler em língua portuguesa, a leitura em voz alta era uma prática presente nas escolas eslavas. Essas leituras, os ditados e as correções eram uma prática usual na escola, assim como o esforço do professor em corrigir, repetir e ditar, tantas vezes quantas fosse necessário.

As lições dos livros escolares são reveladoras das formas de se pensar o mundo. Um exemplo é a lição número um, intitulada “Mãe”, do *Livro do Segundo Ano, leitura e interpretação de texto*, adotado na escola Santa Cândida e publicado pela Associação Oswiata, em língua polonesa, em 1938. A seguir, tem-se a tradução do texto:

MÃE

Quem te embalava para o sono, Quando eras
ainda pequenino?

Quem te alimenta cada dia? Quem te costura os vestidos?

Quem te ensina a rezar? Quem é este?
Diga-me, criancinha?
— A, é minha mãezinha, Que eu amo acima de tudo!²
(CZWARTE, 1938, p. 16)

Nessa lição, acima do título há uma imagem (pequena) de uma mãe com avental e seus filhos. A poesia adquire uma conotação moral, na forma como vê a mãe (aquela que cuida dos filhos, vela e zela por eles) e que merece da criança um profundo agradecimento. Como o livro é de 1938, não se pode esquecer de que nessa época o papel da mulher era associado ao de mãe.

A publicação do livro deve ter transcorrido nos meses antes da nacionalização compulsória, em 1938. Esse livro, publicado pela Oswiata, com vinculação à Congregação Vicentina, à semelhança de outras publicações da Igreja Católica (sem vinculação étnica), tem na mulher o mesmo tratamento: mães devotadas, boas esposas, zelosas pelos seus filhos. Portanto, esse material didático poderia ser usado numa sala de aula de outra escola religiosa, sem vinculação étnica.

3.6 A legislação educacional e a nacionalização do ensino

A partir de 1900, a legislação educacional do Paraná enfatizava a necessidade do ensino da língua nacional em todas as escolas. Evidencia-se a preocupação do Estado com a obrigatoriedade do ensino da língua nacional, principalmente nas escolas étnicas (WACHOWICZ, 1984, p. 209).

² Tradução feita pelo padre Lourenço Bienerski, em março de 2009.

Para o Estado brasileiro, não era possível pensar em formação da nação sem a adoção de uma língua nacional. Era necessário, também, que as escolas dessem destaque ao ensino de outros elementos simbólicos, como o Hino Nacional, a Bandeira Nacional, a História e a Geografia do país.

Em 19 de abril de 1909, a Lei n. 894 tornava obrigatório o ensino em língua nacional nas escolas particulares. Essa mesma lei estipulava multas aos estabelecimentos que a infringissem. Mas nas escolas étnicas eslavas, apesar da legislação, isso não era cumprido. Como a fiscalização escolar era deficiente, nessas escolas os alunos pouco ou nada sabiam falar e se expressar em português.

Em 9 de janeiro de 1917, o Governo aprovou o Código do Ensino (Decreto n. 17). O art. 4º estabelecia a competência do poder público em inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino, difundir e despertar o povo para a importância da educação das crianças, por meio de conferências educativas e festas cívicas. Previa também o registro dos métodos de ensino e de toda a organização das escolas (públicas e particulares), a distribuição dos alunos nas classes, os métodos pedagógicos, as disciplinas lecionadas e os livros adotados — tudo deveria ser comunicado às autoridades.

A vivência escolar deveria ser complementada com aulas de Moral e Civismo, e os livros didáticos tinham um papel fundamental nesse processo. As escolas eram estimuladas a desenvolver atividades cívicas nas datas de feitos importantes à memória nacional, como o Dia da Bandeira, do Descobrimento, da Inconfidência, da Independência e outros. Dessa forma, os alunos das escolas étnicas aprenderiam o sentimento de pertencimento nacional. A Educação Física ganhou importância no espaço escolar, para a formação do cidadão nacional forte, saudável, viril e com valores morais. Para formar o cidadão brasileiro, os pro-

gramas escolares deveriam priorizar o ensino das disciplinas de História, Geografia, Moral e Cívica, Estudos de Canto, Música, Declamação, Ginástica e Esportes.

A escola era o centro da formação nacional e as escolas étnicas precisavam cumprir os preceitos legais para formar cidadãos nacionais e o sentimento de brasilidade. Os livros didáticos únicos passaram a ser adotados em todas as escolas, na perspectiva da homogeneidade do ensino. Porém eles não foram totalmente adotados pelas escolas étnicas, que se transformaram em escolas bilíngues, na medida em que ensinavam os conteúdos prescritos pelos programas oficiais, mas, também, ensinavam em língua estrangeira.

A escola também seria uma fonte de irradiação do progresso e do desenvolvimento. Para Oliveira (1997), era preciso inventar a autenticidade e buscar as raízes nacionais em um passado histórico. A saúde e a educação eram a receita para os males da nação. Era urgente nacionalizar as escolas de imigrantes e formar o sentimento de pertencimento à nação.

O governador Caetano Munhoz da Rocha ampliou a política de nacionalização, por meio da Lei n. 2005, de 1920.

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

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

Mesmo com a campanha de nacionalização, segundo Wachowicz (1984), em algumas comunidades os pais ainda

preferiam enviar os filhos para as escolas étnicas, em vez das escolas públicas.

O inspetor pede a remoção do professor público para outra localidade de maior população, pois *os colonos não mandam seus filhos à escola*, porque ali não se leciona a língua polaca e existe uma escola-sociedade que mantém um curso nessa língua (WACHOWICZ, 1984, p. 212, grifo nosso).

Na década de 1920, o *Relatório do Inspetor de Ensino*, de César Prieto Martinez, informava ao Governo sobre o perigo da desnacionalização da infância que estava ocorrendo nas escolas estrangeiras (PARANÁ, 1920a). Relatava, também, a existência de inúmeras escolas que não ensinavam a língua portuguesa. Martinez havia ordenado o fechamento dessas escolas, sugeria uma campanha contra as escolas estrangeiras e solicitava o fornecimento de livros didáticos de Língua Nacional, História e Geografia, para a nacionalização da infância.

Dando continuidade a esse processo de nacionalização do ensino no Paraná, em 1922 o Decreto Lei n. 2.157 enunciava a liberdade de ensino das escolas particulares, mas determinava que elas deveriam comprovar a idoneidade moral dos professores, respeitar os feriados nacionais, ministrar aulas em língua nacional, sendo que as aulas de Geografia e História do Brasil teriam de ser ensinadas por professores de reconhecida competência. Previa, também, o controle por meio da adoção dos programas oficiais de ensino e da informação dos dados estatísticos e dos programas de ensino às autoridades. Porém essa lei não foi suficiente para nacionalizar a infância.

Inúmeros professores das escolas eslavas pouco ou nada conseguiam se expressar em língua portuguesa e também não

ministravam os conteúdos dos programas oficiais. Essa situação é apresentada nos *Relatórios dos Inspetores de Ensino*, que denunciavam as escolas particulares do município de Araucária, regidas por professores estrangeiros que lecionavam em língua polaca. “Eram centenas de crianças que nascendo no Brasil e aqui vivendo, desconheciam a sua língua e mesmo a própria Pátria” (DEAP, 1921, p. 43). Ante essa situação, o Inspetor suspendeu as escolas de Rio Abaixo, Campo Redondo, Roça Nova, Boa Vista e Tomás Coelho.

O Estado pressionava pelo ensino em língua nacional. A Lei n. 2.157, de 1922, estabelecia que os professores das escolas étnicas deveriam ter proficiência em Língua Nacional. Considerando o grande número de professores das escolas étnicas eslavas que tinham pouco domínio da língua portuguesa, as associações de professores (Kultura e Oswiata) organizaram os cursos para que eles pudessem prestar o exame de proficiência. Em 1923, o governo estadual delegou ao professor Nicéfaro Modesto Falarz a organização do Primeiro Curso de Preparação de Professores Poloneses, com aulas de Português, Psicologia, Metodologia e Prática. Após esse curso, muitos professores prestaram o exame, mas as fontes não indicam quantos foram os aprovados e os reprovados.

As escolas étnicas encontravam formas de resistir à legislação citada, adotando o ensino bilíngue. Ante a pressão para o ensino em língua nacional, os professores ensinavam aos alunos poesias, hinos e lições em língua portuguesa, que eram apresentados aos Inspetores de Ensino, nas visitas às escolas. Assim, evidenciavam uma face nacionalizadora da escola, mas “escondiam” o aprendizado na língua e na cultura maternas. A adoção da celebração dos feriados nacionais só foi cumprida com a rigidez das inspeções escolares. Dessa forma, adotavam as medidas prescritas

na legislação, mas, ao mesmo tempo, mantinham elementos da cultura étnica de origem.

3.6.1 A política de nacionalização do ensino e a extinção das escolas étnicas

O Golpe de Estado de 1937 instituiu o regime de governo autoritário. O programa de ação do governo Vargas tinha como premissa “erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados do Sul, e incutir nas populações de origem europeia o sentimento de brasilidade” (SEYFERTH, 1982, p. 175).

Pretendiam as autoridades a assimilação compulsória, por meio de uma legislação, a qual colocou à margem da lei as instituições consideradas estrangeiras, como as escolas, as sociedades assistenciais e a imprensa. O fechamento das escolas estrangeiras ocorreu em 1938, por meio do Decreto Federal n. 406, de 4 de maio³, conhecido como “Lei da Nacionalização”, o qual apresentava no seu corpo legal a exigência de que:

todo o ensino fosse em língua portuguesa, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em História e Geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em

³ Principalmente no que se refere aos art. 85 a 90, que tratam especificamente do uso da língua nacional em livros, jornais e revistas.

dias festivos, rendendo-se homenagem à mesma (KREUTZ, 1991, p. 154).

A referida lei proibia a publicação de revistas estrangeiras no meio rural, como uma forma de obrigar os colonos e seus filhos a falar, ler e escrever em português; além disso, os livros didáticos deveriam ser escritos na língua nacional.

A vida cotidiana das escolas étnicas foi afetada pela Lei Federal n. 7.614, de 12 de dezembro de 1938, que, no art. 7º, estabelecia que a instrução primária deveria ser ministrada exclusivamente em português. Dessa forma, o ensino da língua materna, que até aquela data não significava um problema, passou a ser uma questão de segurança nacional. O material didático e os livros escolares também foram objeto de censura, com o Decreto Federal n. 1.006, de 10 de dezembro de 1939.

O Decreto n. 1.545, de 15 de agosto de 1939, foi o mais importante para o processo de nacionalização do ensino, pois instruiu os secretários estaduais de educação para que construíssem escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira. Também determinava que o patriotismo deveria ser estimulado e a fiscalização ao ensino de línguas estrangeiras deveria prosseguir nas atividades cotidianas e em assembleias e reuniões públicas. Reafirmava que os estrangeiros não poderiam ser diretores e, ainda, que a Educação Física deveria ser colocada sob a direção de um oficial das Forças Armadas (arts. 1º, 2º, 3º, 12 e 14).

Dando continuidade às medidas de nacionalização do ensino, em 8 de março de 1940, o Decreto n. 2.072 criava a Juventude Brasileira, para jovens de 11 a 18 anos. Estabelecia que a Educação Física devia ser a atividade integradora dos jovens com a pátria em que estavam vivendo. Estimulava o en-

sino de História e Geografia do Brasil como uma maneira de formar uma nova geração de jovens, a qual não se preocupasse em manifestar sua origem étnica.

A campanha de nacionalização do ensino radicalizou suas ações com o fechamento das escolas étnicas. E, à medida que essas escolas foram sendo fechadas, aumentou o número de escolas públicas. Assim, no Paraná foram fechadas 78 escolas particulares (étnicas) e abertas 70 escolas públicas. O governo federal concedia auxílio especial aos estados, para a construção de prédios escolares nas comunidades de imigrantes (AZEVEDO, 1996, p. 678-679). Esse número de escolas públicas abertas é muito inferior à quantidade de escolas étnicas que havia no Paraná. Considerando que havia mais de 200 escolas étnicas eslavas, mais as escolas de outros grupos étnicos, esse número foi insuficiente para atender à demanda.

Os jornais étnicos foram fechados, os clubes se transformaram em quartéis, as associações recreativas tiveram de mudar de nome — substituir os nomes estrangeiros por nomes brasileiros — e não puderam mais ter função instrutiva. Para a criação de novas associações, havia uma grande burocracia, com a necessidade de aprovação pelos sócios, registros na Delegacia Regional de Polícia, nas Associações Rurais e no Departamento de Defesa e Organização de Produção. Depois de aprovados, os estatutos eram encaminhados à Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) e, se aprovados por esta, eram publicados no *Diário Oficial*.

Entre as fontes de pesquisa, encontra-se um formulário padrão da DOPS informando que, em se tratando da sociedade brasileira, é dever dela cultivar as datas do país, usar exclusivamente o idioma nacional e desenvolver o quanto possível o espírito de brasilidade, sob pena de ser caçada sua licença. Nos arquivos da DOPS, foram encontradas somente três associações que

obtiveram permissão para manter a função instrutiva, após 1938: a Sociedade Instrutiva São Estanislau, da Colônia Eufrasina de São Mateus do Sul, que tinha como função manter uma escola pública e uma particular; a Sociedade Instrutiva Esperança, da localidade de Serra Só, município de Mallet, que em 1940 teve aprovado seu estatuto e a função de alfabetizar os filhos dos associados; e a Sociedade Glória União Agrícola e Instrutiva Brasileira, da Colônia Santa Cruz, de Mallet, fundada em 1938, que objetivava orientar seus associados sobre as técnicas agrícolas, desenvolver a educação física para a juventude e manter a escola que funcionava na sede (PARANÁ, 1930-1939). Assim, pessoas que falavam em língua estrangeira foram presas, assim como religiosos, e missas deixaram de ser realizadas.

No estado do Paraná, a política de nacionalização das escolas, que vinha sendo reivindicada desde a década de 1920, finalmente se efetivou. O Decreto n. 6.149, de 10 de janeiro de 1938, em seu art. 4º, estabelecia que os professores de Português, História e Geografia deveriam ser brasileiros natos e diplomados por instituição de ensino nacional. No art. 5º, estipulava que o ensino primário e o jardim de infância teriam de ser ministrados em língua nacional. Além disso, assegurou o funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino, desde que tivessem registro na Diretoria Geral da Educação, fizessem a escrituração em língua nacional, ensinassem a cantar diariamente o Hino Nacional e o Hino da Bandeira e não tivessem caráter étnico.

A política de nacionalização era severa e possibilitava a cobrança de multas aos estabelecimentos que a descumprissem (art. 10). Essas multas seriam aplicadas se fossem mantidos os professores estrangeiros. Previa-se a interdição do estabelecimento que não ensinasse os hinos citados, não tivesse escrituração em português e não adotasse os programas e livros didáticos oficiais.

Todas as escolas étnicas foram fechadas com a nacionalização. Algumas reabriram como escolas públicas, funcionando nas mesmas edificações originais, e algumas escolas religiosas reabriram sem a identidade étnica.

3.6.2 As formas de resistências à nacionalização

Ante a proibição do ensino em língua estrangeira na escola, alguns professores e catequistas encontraram formas alternativas de ensinar a língua eslava. O espaço da sala de aula foi considerado sagrado e, por isso, muitos mestres se recusavam a infringir as determinações legais em sala. Por isso, houve casos como o de uma professora de escola ucraniana que levava seus alunos para fora da sala de aula e, no campo, ensinava a língua ucraniana. Assim, apesar da proibição, ela não estava ensinando a língua estrangeira em sala (GUÉRIOS, 2007).

Em algumas escolas, ante o desconhecimento da língua nacional, os professores faziam a tradução das lições de polonês ou ucraniano para a língua portuguesa e, assim, os alunos as compreendiam. Muitos desses alunos, após o fechamento das escolas étnicas, foram transferidos para as escolas públicas. Eram hostilizados e constrangidos pelo seu pertencimento étnico e por não compreenderem a língua portuguesa (RENK, 2009).

As aulas de catequese foram o espaço para se ensinar a língua estrangeira, principalmente entre os ucranianos que usam o alfabeto cirílico. São inegáveis as relações de cumplicidade que se estabeleciam entre as escolas e as comunidades étnicas, para manter e ensinar a língua de origem do grupo. Espaços no campo, como galpões e paióis, eram utilizados pelos professores para

ensinar de forma clandestina a língua materna às crianças. Esses espaços jamais levantariam suspeitas das autoridades.

Em algumas situações, os professores, em sala de aula, escreviam em língua portuguesa no quadro de giz, os alunos copiavam e, então, eles explicavam em língua eslava, para que os estudantes entendessem o que deveria ser realizado. Portanto, a partir de 1938, a escrituração dos cadernos dos alunos foi feita em português.

É importante evidenciar que as intervenções do governo nas escolas, na imprensa e nos clubes, em diferentes expressões das culturas de imigrantes, significaram a negação dos valores culturais desses povos que chegaram ao Brasil no fim do século XIX. Ao mesmo tempo em que se proibia o uso das línguas estrangeiras nos espaços públicos, nos periódicos e na escola, forçosamente os imigrantes eram obrigados a se manifestar em língua nacional, aspecto que não denota, em absoluto, o esquecimento de sua cultura de origem.

3.7 Para concluir

As escolas étnicas eslavas não se constituíam num bloco monolítico de organização pedagógica. A forma de organização e os saberes escolares ministrados nessas instituições atendiam aos anseios das comunidades, como forma de manter a identidade cultural por meio da língua de origem.

À medida que o Estado foi impondo elementos de homogeneização dos saberes escolares, as escolas e as comunidades étnicas eslavas criaram mecanismos de resistência, como o bilinguismo. Somente ante as pressões estatais as escolas passaram a ensinar os programas oficiais de ensino e a língua portuguesa.

Com o tempo, essas escolas étnicas foram criando estratégias para sobreviverem às imposições da nacionalização compulsória. Quando foram nacionalizadas, as famílias resistiram e mantiveram sua identidade por meio da língua e dos costumes.

O associativismo foi importante na manutenção das escolas étnicas, na organização didática e pedagógica dessas instituições, na formação e qualificação dos professores e na produção de material didático. As tensões entre a Igreja Católica e as associações laicas revelam o alinhamento ideológico, a disputa de espaços comunitários e escolares e as relações de poder.

A nacionalização ocorreu em 1938, fechando-se todas as escolas étnicas e associações instrutivas e encerrando essa experiência escolar única na história da educação do Paraná e do Brasil.

As escolas étnicas contribuíram para a disseminação do ensino primário no Paraná. Apesar da proibição de manifestações em língua estrangeira e de seu ensino nas escolas, no âmbito familiar a resistência das famílias continuou. Os integrantes de uma mesma família se comunicavam em língua estrangeira no espaço doméstico e em língua nacional nos espaços públicos, e tal aspecto permaneceu mesmo após a nacionalização compulsória. Do mesmo modo, a manutenção de costumes como a alimentação, as danças trazidas da Europa, entre outros aspectos, foi uma forma de as famílias eslavas preservarem a sua identidade étnica.

Mais de 70 anos após a nacionalização compulsória do ensino, verifica-se que ainda é possível conhecer como essa experiência interferiu nas comunidades étnicas e no processo de escolaridade por elas desenvolvido. Mesmo que, após 1938, todas as escolas tenham passado a ensinar em língua portuguesa, isso não significa que tenham adotado a cultura brasileira de imediato e abandonado a cultura de origem.

Referências

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.

BARTH, F. *Ethnic groups and boundaries*. Londres: George Allen and Unwin, 1969.

CZWARTE, W. *Ksiazka Dla Klasy Drugiej (Livro do Segundo Ano, leitura e interpretação de texto)*. Curitiba: Oswiata, 1938.

GLUCHOWSKI, K. *Os poloneses no Brasil: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil*. Trad. Mariano Kawka. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

GUÉRIOS, P. R. *Memória, identidade e religião entre os imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná*. 2007. 299 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

KREUTZ, L. *O professor paroquial*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

LECH, K. *Praktyczne Wskazówki metodyczne dla Szkół Polskich w Brazylii (Normas prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil)*. Curitiba: Oswiata, 1926.

LECH, K. *Elementarz Dla dzieci polskich w Brasyli (Cartilha para as crianças polonesas no Brasil)*. Curitiba: Oswiata, 1936.

MARTINS, W. *Um Brasil diferente*. São Paulo: Anhembi, 1955.

OLIVEIRA, L. P. Questão nacional na Primeira República. In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.

RENK, V. E. *Aprendi português da escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SANGALI, A. *Colégio Vicentino São José 1904-2004*. Curitiba: Colégio Vicentino São José, 2007.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

SOUZA, M. C. C. de. *Escola e memória*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições das coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

WACHOWICZ, L. A. *Relação professor-Estado no Paraná tradicional*. São Paulo: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, R. (Org.). As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: COMUNIDADE BRASILEIRO-POLONESA, 2., 1970, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Comunidade Brasileiro-Polonesa, 1970. p. 13-110.

ZINCO, B. *Escolas particulares ucranianas no Brasil*. Prudentópolis: Basilianos, 1960.

Fontes documentais

BRASIL. Decreto Federal n. 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a nacionalização do ensino. *Diário Oficial da União*, 5 maio 1938. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1938-05-04;406>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BRASIL. *Código de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1930 a 1945*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1945.

COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ. *Arquivos do Colégio Vicentino São José de Curitiba*. Curitiba, 2009.

PARANÁ. *Lei n. 894, de 19 de abril de 1909*. Código de Ensino. Curitiba: DEAP, 1909.

PARANÁ. Arquivo Público do Paraná. *Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública*. Curitiba: DEAP, 1917a.

PARANÁ. *Decreto n. 17, de 9 de janeiro de 1917*. Aprova o Código de Ensino para o Estado do Paraná. Curitiba: Typografia d'A República, 1917b. (Coleção de Decretos e Regulamentos de 1917, p. 9-91).

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, 10 jan. 1917c.

PARANÁ. Arquivo Público do Paraná. *Relatório de Governo*. Apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo Professor César P. Martinez. Curitiba: DEAP, 1920a.

PARANÁ. *Lei n. 2005, de 9 de abril de 1920*. Código do Ensino. Regulamenta o Código de Educação do Paraná. Curitiba: Typografia d'A República, 1920b. Disponível em: <www.arquivopublicodoparana.pr.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PARANÁ. Arquivo Público do Paraná. *Relatório de Governo*. Apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo Professor César P. Martinez. Curitiba: DEAP, 1921.

PARANÁ. *Lei n. 2.157, de 8 de abril de 1922*. Código de Ensino. Regulamenta o Código de Educação do Paraná. Curitiba: Typografia d'A República, 1922. Disponível em: <www.arquivopublicodoparana.pr.gov.br>. Acesso em: 10 abril 2013.

PARANÁ. Arquivo Público do Paraná. *Relatório de Governo*. Apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo Professor César P. Martinez. Curitiba: DEAP, 1923a.

PARANÁ. Correspondências de Governo. Ofícios e Requerimentos. *Pasta 1827*. Curitiba: DEAP, 1923b. p. 43.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. Arquivos da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). *Dossiês de Instituições e Pessoas* – anos de 1930-1939. Dossiês 2183, 2185, 2186. Curitiba: DEAP, 1930-1939.

PARANÁ. Decreto n. 6.149, de 19 de fevereiro de 1938. Regulamenta o Código de Ensino de 1938 e as normas educacionais do Paraná. *Diário Oficial do Estado Paraná*, Curitiba, ano 8, n. 1775, p. 1-2, 19 fev. 1938.

4

Escolas elementares públicas nas regiões de colonização italiana no Paraná: instâncias de primeiras aprendizagens e de moralização da infância

Elaine Cátia Falcade Maschio

4.1 Introdução

Os imigrantes da Península Itálica que chegaram às terras paranaenses trouxeram a ideia da produtividade baseada nas relações agrícolas. Muitos eram pequenos proprietários de terras, mas uma parte significativa não possuía bens e desenvolvia atividades agrícolas como meeiros.

Essa condição, porém, não inviabilizou entre os colonos o interesse pela escolarização. Instalados nas localidades circunvizinhas à cidade de Curitiba ou ao planalto de Ponta Grossa, as famílias imigrantes concebiam a escola como um lugar importante. Elas reconheciam a necessidade de sua reivindicação ao governo, principalmente porque visualizavam nela uma possibilidade de adaptação social, por meio do aprendizado da língua portuguesa e da moralização da infância pela doutrina cristã católica.

Entre as representações que legitimavam o lugar da escola nessas comunidades estrangeiras, ficava evidente a necessidade de

se moralizar os costumes e transformar os modos de produção. Havia o desejo dos pais de que seus filhos não fossem criados como *bestias*¹, ignorantes, incapazes ou mais uma vez subalternos aos patrões — condições que a grande maioria já havia experimentado na Itália.

Cunningham (1997), ao discutir a importância da escolarização da infância para os camponeses da Europa nos séculos XVI e XVII, ressalta que o principal interesse pela instrução era a religião (principalmente a protestante), mas também tinha-se em vista a possibilidade de acesso aos conhecimentos.

Mais do que o acesso ao conhecimento, a visão sobre a escola por parte das famílias imigrantes italianas, de confissão católica, era a de que por meio da instrução poderiam proporcionar a seus filhos a possibilidade de adaptação social no país em que se instalaram. Desse modo, exigiam do governo brasileiro a criação de escolas públicas, nas quais seus filhos pudessem aprender o idioma do país, um elemento fundamental para a integração com a população brasileira.

Escolarizados, esses indivíduos poderiam se diferenciar dos demais. Como sujeitos letrados, poderiam galgar prestígio público, liderar a comunidade, assumir um cargo público estatal ou desempenhar uma profissão liberal. Ao adquirirem o conhecimento da língua portuguesa, garantiriam ainda a comunicação e a comercialização de seus produtos, sem correrem o risco de ser enganados. Desse modo, conquistariam estabilidade econômica

¹ O termo *bestias* e a sua designação foram encontrados em um relatório redigido pelo chefe da colonização do Paraná no ano de 1890. O documento chamava a atenção do governo para a falta de escolas primárias nas colônias de imigrantes e para a constante reclamação dos colonos a respeito da abertura de escolas públicas. Dizia o relator que os colonos reclamavam que o governo, ao não prover escolas coloniais, desejava e permitia que os filhos desses indivíduos fossem criados como animais (*bestias*), ou seja, na plena ignorância (PARANÁ, 1890, p. 109).

com os negócios e poderiam realmente alcançar a *cocagna*² — se não de imediato, legariam posteriormente a seus descendentes.

Entre os imigrantes italianos, criou-se uma ideia ilusória sobre a América como o continente com as melhores condições de vida e trabalho, onde havia muita facilidade de enriquecer em pouco tempo. Essa ideia também foi muito disseminada pelas agências de imigração para atrair o imigrante europeu.

Ao acreditarem na adaptação social por meio da aprendizagem do português e da integração com o elemento nacional, eles reconheciam que a obrigação pela assistência escolar seria de competência do governo, eximindo-se desses esforços financeiros. Desse modo, ainda que tenha funcionado com regular precariedade, a escola pública se tornou modalidade predominante no cenário escolar das colônias italianas.

Conforme Kreutz (2007), para os imigrantes tornava-se difícil manter as escolas particulares por muito tempo, devido aos gastos que eles deveriam despender em sua manutenção. Para o autor, a razão de se manter escolas étnicas não era tão evidente na etnia italiana como entre os alemães e os poloneses:

[...] entre as quatro etnias de imigrantes [alemães, italianos, poloneses e japoneses] com maior número de escolas étnicas, os italianos foram os que menos vincularam a escola com suas respectivas organizações comunitária e cultural, sendo que a igreja tinha peso maior. Isso teria ajudado a que reivindicassem mais cedo o acesso à escola pública (KREUTZ, 2007, p. 348).

A afirmação do autor auxilia-nos a pensar sobre a predominância da escola pública entre a etnia italiana, fato que não

² Expressão utilizada para designar a sorte e a expectativa em relação à prosperidade dos negócios e dos trabalhos.

inviabilizou as iniciativas de busca à abertura de escolas étnicas italianas laicas vinculadas às associações culturais ou confessionais católicas, relacionadas às congregações religiosas.

A predominância da escola pública, nos primeiros anos de instalação das colônias, deve-se também ao fato de que grande parte dos imigrantes italianos que vieram ao Brasil até o início do século XX não nutria sentimentos patrióticos em relação ao país de origem. A ausência de uma identidade nacional italiana, compartilhada pela maioria dos imigrantes camponeses que deixaram a Itália, possibilita explicar a pouca vinculação da escola como instituição que concorria para a manutenção dessa identidade étnica na perspectiva do Estado italiano, o qual estava passando pelo processo de consolidação naquele momento. Ademais, os grupos de italianos camponeses dispunham de identidades étnicas regionais, assentadas na cultura das províncias de origem, na condição do campesinato e na forte devoção religiosa católica.

Com base nesses aspectos, explicita-se que as escolas elementares públicas nas colônias italianas aqui abordadas eram aquelas mantidas pelo governo paranaense, mesmo que com uma pequena subvenção (escolas subvencionadas), as quais seguiam as disposições legais comuns a todas as escolas sob a fiscalização da Diretoria da Instrução Pública. De modo geral, essas iniciativas escolares não tinham nenhuma vinculação com associações étnicas ou de confissão religiosa. Atendiam simultaneamente alunos brasileiros e italianos — ou, ainda, outras etnias — e ensinavam (ou não) as línguas portuguesa e italiana simultaneamente (bilíngues). Acolhiam todos os alunos, sem distinção e sem que os pais tivessem de arcar completamente com sua manutenção.

Na condição de pública, a escola atendeu, concomitantemente à escola étnica e à confessional católica, grande parte da comunidade italiana da capital e das colônias agrícolas do estado,

e sua organização foi pensada, reivindicada e estruturada no interior dessas comunidades.

Assim sendo, o presente texto traça uma análise sobre a constituição das escolas elementares públicas nas colônias italianas paranaenses. Considerando-as como instâncias de primeiras aprendizagens e de moralização da infância, que imprimiam nas crianças a moral e a doutrina católicas, procurou-se reconstruir o itinerário de organização do processo de escolarização pública colonial. Para isso, identificaram-se as táticas, as estratégias, os sujeitos e os dispositivos normativos que geraram a abertura e o funcionamento inicial das escolas de nível primário nas regiões de colonização italiana.

4.2 A escolarização pública nas colônias: iniciativas para ensinar a leitura, a escrita, o cálculo e a moral cristã

Para os colonos, os núcleos coloniais eram espaços coletivos que demandavam a intervenção direta do Estado em alguns aspectos. Por isso, reclamavam ações estatais na organização da vida administrativa, econômica, religiosa e social. Inúmeras foram as solicitações encaminhadas pelos colonos ao governo pedindo instrumentos agrícolas, sementes, melhoramento das vias de acesso, construção de espaços coletivos de atendimento — como casas de saúde, capelas, cemitérios, escolas —, envio de médicos e sacerdotes.

Por conseguinte, a escolarização elementar dos imigrantes italianos e de seus descendentes nas colônias italianas paranaenses foi instituída a partir de reivindicações e mobilizações dos colonos, muitas vezes auxiliados pelas autoridades locais, civis e

religiosas, que endossavam os pedidos de abertura ou subvenção pública de escolas.

Segundo Faria Filho (2000), entre o fim do século XIX e o início do XX, abrir uma escola era um procedimento bastante simples: bastava um professor, com titulação ou não, e um grupo de moradores que procedesse ao levantamento do número mínimo de crianças em idade escolar. Ainda para o autor, a “efetiva criação da cadeira dependia tanto do interesse das autoridades estaduais em prestigiar uma dada região ou pessoa quanto da pressão exercida pelos interessados, principalmente pelas famílias” (FARIA FILHO, 2000, p. 28).

Quando as primeiras colônias italianas foram criadas nos arredores de Curitiba, no decorrer do ano de 1878, o ensino primário paranaense era ministrado em 84 escolas públicas (masculinas, femininas e “promíscuas”) e 14 escolas particulares subvencionadas (PARANÁ, 1879, p. 32). Conforme determinava o Regulamento de Ensino, aprovado em 16 de julho de 1876, a instrução deveria ser difundida por meio de escolas públicas, escolas particulares subvencionadas e escolas particulares não subvencionadas. O ano letivo deveria ter início no dia 8 de janeiro e findar em 30 de novembro, com interrupções das aulas nos domingos, dias santos e feriados, determinados por lei. O ensino deveria ser simultâneo por classe e a progressão dos alunos se daria mediante aprovação em exames, que deveriam ocorrer no mês de novembro. O programa de ensino abrangeria: instrução moral e religiosa, leitura, escrita, noções gerais de gramática, elementos da aritmética, desenho linear, estudos simétricos, prendas domésticas para as meninas e história e geografia da Província (MIGUEL, 2000, p. 267).

Retornando à legislação educacional paranaense, o Regulamento de 14 de setembro de 1854 — primeira lei educacional após o Paraná emancipar-se politicamente da Província de

São Paulo — já instituíra a obrigatoriedade do ensino elementar na Província do Paraná. Mas havia uma significativa distância entre a prescrição e o cumprimento da lei (MIGUEL, 2000, p. 268).

Nos diversos relatórios de meados do século XIX, as autoridades públicas reiteravam as queixas sobre as péssimas condições em que se encontrava o ensino primário e a necessidade de providências urgentes. De modo geral, a reclamação recaía sobre a questão financeira. O governo declarava não dispor de recursos suficientes para melhorar o ensino, o que inibia a ampliação do atendimento escolar em toda a província.

Ao mesmo tempo em que admitiam faltar recursos financeiros, os governos eram unânimes em afirmar que o atraso do ensino primário no Paraná decorria também de outros problemas, entre eles a falta de professores habilitados e de inspeção escolar eficiente e o desleixo dos pais em enviar seus filhos à escola e nela mantê-los.

Em relatório de 1876, o Presidente da Província, Adolpho Lamenha Lins, reclamava dos péssimos resultados do ensino público paranaense. Em seu discurso apresentado à Assembleia Legislativa, fazia questão de destacar que o estado não negava esforços para a ampliação da escolarização pública: a legislação era farta, o governo reconhecia o bem da instrução e buscava atender de imediato os pedidos por escolas. Nada falava sobre a necessidade de investimentos financeiros, mas elencava cinco causas que justificavam o nulo desenvolvimento do ensino público no Paraná: a falta de instrução profissional dos professores; a falta de vocacionados para o magistério; a inutilidade dos concursos para professores; o sistema ineficaz de fiscalização das escolas; e a apatia dos pais em relação à instrução, o que ocasionava a baixa frequência dos alunos nas escolas, principalmente nas de instrução primária.

Presentemente funcionam noventa e duas escolas, e entre ellas algumas regidas por professores habilitados e que fazem honra à sua classe. Entretanto, a estatística da província fornece-nos os seguintes dados, que sobejamente attestam a indifferença e a incúria criminosa dos paes de família em relação ao ensino (PARANÁ, 1876, p. 43).

Contrariando as queixas e reclamações das autoridades paranaenses sobre a pouca preocupação dos pais em enviar seus filhos à escola, o atendimento escolar em nível primário foi amplamente reivindicado pelas famílias imigrantes nas colônias. De modo geral, os abaixo-assinados solicitando escolas públicas nas colônias agrícolas contavam inclusive com assinaturas de pais brasileiros.

No universo aqui analisado, a primeira rogativa por uma escola elementar pública ocorreu na colônia italiana Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra. O imigrante italiano Giovanni Baptista Marconi, com o intento de rumar para o planalto curitibano e instalar-se nessa colônia, solicitou ao Presidente da Província, no dia 30 de dezembro de 1878, sua nomeação como “mestre” naquela colônia. Justificava que não tinha capacidade de trabalhar nos lotes e que na “qualidade de professor público poderia ensinar a língua portuguesa e italiana” (PARANÁ, 1878, p. 74).

Os regulamentos referentes à instrução pública paranaense, de 13 de maio de 1871, de 1º de setembro de 1874 e de 16 de julho de 1876, nada versavam sobre a possibilidade ou o impedimento de cidadãos estrangeiros assumirem o magistério público. Os três regulamentos da instrução permitiam a cidadãos que comprovassem maioridade (18 anos), moralidade, capacidade profissional e profissão religiosa do Estado a possi-

bilidade de serem admitidos nos cargos de professores públicos (MIGUEL, 2000).

Portanto, o professor estrangeiro era admitido com a formalização de contrato, como qualquer outro cidadão nacional que comprovasse a capacidade de lecionar. O Regulamento de 16 de julho de 1876 orientava a admissão de professores contratados na falta de professores habilitados. Os habilitados deveriam comprovar a capacidade profissional com “exame feito perante os lentes da Escola Normal” (MIGUEL, 2000, p. 270). Com relação ao imigrante Giovanni Baptista Marconi, que desejava lecionar, não se localizou a fonte que comprovaria que ele teria realizado tal exame, contudo declarava-se apto ao magistério dizendo que havia realizado, ainda na Itália, seus estudos de formação. Para comprovar tal afirmação, apresentara o diploma junto ao requerimento.

No dia 20 de fevereiro de 1879, foi criada a primeira escola elementar pública da colônia Novo Tyrol, tendo como professor contratado o italiano solicitante. Era “promíscua”, ou seja, mista, que acolhia simultaneamente meninos e meninas — essa denominação foi utilizada exclusivamente no estado do Paraná, até o início do século XX.

Ao se criar a cadeira da escola elementar pública do Tyrol, o imigrante assumia a função de professor e estabelecia vínculo com a comunidade e com o estado, que o submetia a fiscalização, pagava seu salário e o aluguel da casa escolar e provia a escola com “moveis e utensis” (MIGUEL, 2000, p. 243).

Os trabalhos escolares tiveram início no dia 20 de março, um mês após a criação da escola. Um dia antes, em 19 de março, o professor solicitava, de imediato, modelos e folhas para registrar as matrículas, assim como autorização para o pagamento dos móveis

para a escola, que, segundo ele, já haviam sido orçados e seus preços, encaminhados à Diretoria da Instrução Pública para deferimento.

No dia 28 de maio de 1879, o professor Giovanni Baptista Marconi enviou um novo requerimento, informando como estava organizado o ensino naquela colônia:

O professor público abaixo assignado faz conhecer a V^a. S^a. que na escola pública d'esta colônia estão numerados alumnos e alumnas em n^o de 73, que teve um ensino particular nocturno para adultos que estão em n^o de 32 e que teve outro ensino particular dominical para adultos, que estão em n^o de 22, feito este para sua filha Antonieta Marconi (PARANÁ, 1879, p. 156).

Em um curto período, o professor Giovanni Baptista Marconi havia mobilizado a criação de mais duas escolas particulares: uma noturna e uma escola para moças, que funcionava aos domingos e era dirigida pela filha dele, Antonieta Marconi. A designação “particular”, declarada no requerimento, referia-se à iniciativa escolar que funcionava sem recursos do governo, mas era mantida pelos pais dos alunos, ou pelos próprios alunos, se já adultos.

A escola particular dominical era frequentada por moças que apresentavam idade superior àquela permitida à frequência da escola primária diurna. A alternativa de ensino aos domingos, embora fosse contrária à doutrina da Igreja Católica, que determinava o domingo como “Dia Santo” e de descanso, foi a solução encontrada para o atendimento escolar dessas moças. Primeiro, porque elas não poderiam frequentar as escolas noturnas devido ao horário e à presença predominante de homens, segundo, porque durante a semana estavam envolvidas nos inúmeros trabalhos e afazeres domésticos.

Segundo Giron (2008, p. 31), nas colônias italianas do Rio Grande do Sul, as mulheres imigrantes tinham o horário diário “dilatado”. Durante a semana, cuidavam dos afazeres domésticos, do tratamento dos animais, da costura e dos bordados para casa e para o enxoval, da educação de filhos e irmãos, além do auxílio nas atividades agrícolas. Dedicavam-se, ainda, a atividades como as “rocinhas” — pequenos cultivos — e a costuras para fora do domínio doméstico, que ajudavam a complementar a renda financeira da família. Eram as primeiras a levantar e as últimas a se deitar. Aos domingos, além de se dedicarem às obrigações religiosas, as mulheres lavavam as roupas e encaminhavam as demais atividades para a outra semana que se iniciaria. De acordo com a constatação da autora, ainda que o domingo estivesse comprometido com afazeres não menos importantes, seria o dia mais propício para as moças se dedicarem a outras obrigações que não a doméstica. Esse panorama narrado pela autora, ao ser sobreposto ao panorama das colônias italianas aqui analisadas, explica e justifica em parte a iniciativa escolar dominical da colônia Novo Tyrol.

O documento enviado pelo professor Giovanni Baptista Marconi, em 28 de maio de 1879, à Diretoria da Instrução Pública informava ainda que a casa escolar e o mobiliário eram suficientes para acomodar todas as crianças, uma vez que no cálculo inicial para a confecção dos móveis já havia contabilizado a frequência média de 80 alunos.

No dia 16 de junho daquele mesmo ano, a filha do professor, Antonietta Marconi, enviou um novo requerimento, solicitando a criação de uma escola “feminil”, a fim de separar as meninas que frequentavam a escola promíscua. Pedia, também, que fosse ela nomeada como professora pública contratada, justificando que

ministraria as aulas na escola feminina segundo as observações de seu pai, o professor Marconi (PARANÁ, 1879, p. 237).

Conforme as duas listas de frequência enviadas pelo professor Marconi e por sua filha Antonieta, o número de alunos da escola promiscua havia aumentado, passando de 73 para 105 alunos — 52 meninas e 53 meninos. Separá-los tornava-se uma necessidade para o andamento das aulas (PARANÁ, 1879, p. 239).

Em 6 de novembro de 1879, o Diretor-Geral da Instrução Pública, Euclides Francisco Moura, respondeu negativamente ao requerimento de Antonieta. Em função disso, a escola da colônia Novo Tyrol continuou na condição de promiscua até o ano de 1890.

O Regulamento de 16 de julho de 1876 orientava que os professores contratados deveriam permanecer em suas cadeiras até quando o governo pudesse substituí-los por professores diplomados pela Escola Normal. Como a falta de professores habilitados era um problema constante no cenário educacional paranaense da época, os docentes em regime de contrato permaneciam longos anos no quadro do magistério público. Na condição de professor contratado, Giovanni Baptista Marconi esteve por 12 anos na regência da escola da colônia Novo Tyrol.

A cada ano, para continuar lecionando, a Diretoria da Instrução solicitava a renovação de seu contrato. No ano de 1886, o Chefe da Superintendência do Ensino de São José dos Pinhais declarou a conveniência em renovar o contrato do professor Marconi:

Accuso o recebimento do officio de V^a. S^a. dactado de 19 do corrente, no qual pede-me para informar a essa Directoria acerca da conveniência da renovação do contracto feito com o cidadão Giovanni Baptista Marconi para leccionar no Núcleo Novo Tyrol uma escola promiscua. Em resposta cumpre-me

scientificar a V^a. S^a. que o dicto professor sempre cumprio satisfatoriamente o seu contracto, revelando dedicação ao ensino, bom methodo, adiantando-se bastante os discipulos, sendo muito estimado no núcleo e de toda confiança dos pais dos seus alumnos. Convindo outrosim levar ao conhecimento de V^a. S^a. que é de grande necessidade a manutenção dessa escola, em vista do excessivo numero de alumnos que frequentam e do estado florescente do núcleo, um dos mais futuro da província (PARANÁ, 1886, p. 236).

Diante do prestígio galgado, o professor Marconi intentou pela segunda vez a abertura de uma escola feminina pública na colônia. Essa escola já havia sido criada pelo governo, contudo, ainda não estava provida de professora. Como a escola regida por Marconi era masculina, as meninas da colônia se encontravam sem ensino escolar público. Entretanto, não é possível descartar o fato de as meninas terem frequentado aulas particulares durante esse período.

Em requerimento de 22 de maio de 1891, Marconi lançou mão de uma nova proposta, sugerindo como professora para a escola feminina Joanna Marconi Daldin, sua filha mais nova, casada com o colono Ângelo Daldin:

Porque fica vaga a cadeira de sexo feminil neste núcleo de Novo Tyrol, escola de importância como a do sexo masculino, venho interessar o cuidado de VS^a para o fim de fazer que seja feita a nomeação da supplicante Joanna Daldin, já casada faz o tempo de três annos, minha filha, a qual se entregaria no estudo por meu ensino, onde fazer exame de habilitação, tendo porem boa letra e capacidades gramaticais até agora, sem dizer da sua apitidão no trabalho de costura com ou sem machina.

Tenho certeza do apoio da VS^a no de Ella obter a nomeação pedida para seu útil e grande necessidade de ensino público feminino, como vai adiantando-se aquella do sexo masculino sob a responsabilidade do abaixo assignado que tem matricula até hoje de 52 meninos (PARANÁ, 1891, p. 232).

O número de meninas inscritas para frequentar a escola feminina, conforme apresentava o mapa de frequência enviado pela solicitante Joana Marconi Daldin e por seu pai, era 52, todas italianas. Novamente, a Diretoria da Instrução Pública indeferiu o pedido, alegando que não poderia prover a escola. Conforme continuava o documento, a Diretoria da Instrução informou que talvez pudesse subvencioná-la caso os suplicantes comprovassem que a escola poderia ser frequentada por um número suficiente de alunas e que as aulas seriam ministradas gratuitamente.

Pela documentação apresentada, estava claro que a escola cumpriria esses requisitos, mas a atitude do governo foi a de tentar protelar o atendimento, impondo exigências variadas ou oferecendo condições mínimas para o funcionamento das escolas, como a subvenção. De fato, o governo demonstrava pouco interesse em admitir professores estrangeiros aos cargos públicos, e mais, em dispender mais recursos financeiros em uma colônia onde já havia uma escola pública.

Outra hipótese para justificar a negativa da Diretoria da Instrução Pública é que nenhuma das duas filhas de Giovanni Baptista Marconi possuíam habilitação e, talvez, nem a idade mínima de 18 anos, conforme preconizava o art. 15, incisos 1º e 3º do Regulamento vigente. Desse modo, é preciso refletir sobre quão importante era, de fato, o cumprimento dos critérios estabelecidos pelos regulamentos de ensino quanto à contratação de professores.

Dessa maneira, nem o avultado número de meninas necessitando de ensino, nem o prestígio do professor Giovanni Baptista Marconi diante dos colonos e das autoridades de ensino — os quais o consideravam apto ao exercício do magistério, demonstrando por diversas vezes o adiantamento dos seus alunos — foram capazes de conferir legitimidade à necessidade de se prover a escola feminina da colônia.

Interessante notar que, em anos posteriores, outras professoras, inclusive de origem brasileira, também solicitaram a nomeação para a cadeira feminina da colônia Nova Tyrol e, curiosamente, ela não foi provida. No ano de 1900, a cadeira da escola feminina foi extinta por falta de professora, e a escola masculina retornou à categoria de escola promiscua.

Na colônia Alfredo Chaves, a criação de uma escola pública também ocorreu a partir das rogativas insistentes dos imigrantes italianos, desde o ano de 1879. No dia 11 de julho de 1882, um abaixo-assinado contendo 67 assinaturas — entre elas a de alguns brasileiros — foi enviado ao Presidente da Província, Dr. Carlos Augusto de Carvalho. A reclamação era sobre a falta de uma escola pública; alegavam que o governo os havia esquecido. Por meio do abaixo-assinado, solicitavam a criação de uma escola promiscua, tendo em vista a existência, na colônia, de um número muito elevado de crianças. Eram cerca de 140, de ambos os sexos, menores de 14 anos de idade, e, ainda, muitos filhos de brasileiros que necessitavam receber educação (PARANÁ, 1882, 58).

O pedido deferido no dia 22 de julho de 1882 estabeleceu a criação de uma escola promiscua, tendo como professor o brasileiro Antônio José de Souza Guimarães, que havia cursado a Escola Normal da Capital. Como regente, o professor enviou um requerimento ao Presidente da Província comunicando que

os trabalhos escolares tiveram início no dia 14 de agosto daquele ano e que inclusive recebera a visita do inspetor.

No Termo de Visita apresentado pelo Inspetor Escolar Euclides Francisco de Moura, no dia 22 de janeiro de 1883, havia a informação de que a escola da colônia Alfredo Chaves encontrava-se em pleno funcionamento.

O mobiliário solicitado pelo professor, conforme descrito no ofício citado, teria acomodado o número de alunos que frequentava a escola da colônia: um total de 34 estudantes. Mas o número de alunos descrito pelo Inspetor Escolar era bem inferior àquele declarado no abaixo-assinado que solicitava a criação da escola para a colônia. O governo tinha conhecimento do número elevado de crianças em idade escolar que não recebiam instrução. Aliás, a relação entre o elevado número de alunos em idade regular e a baixa frequência nas escolas elementares configurava uma preocupação constante dos governos.

Conforme o relatório apresentado ao Presidente da Província pelo Diretor-Geral da Instrução Pública, Moyses Marcondes, no ano de 1882 havia, em todo o Paraná, cerca de 25.500 crianças em idade escolar. Dessas, apenas 3.600 estavam matriculadas nas 130 escolas primárias (públicas e particulares). O Diretor reclamava que a frequência média nas escolas era baixa: aproximadamente 22 alunos. Mais uma vez, a alegação era de que esse número decorria do pouco interesse dos pais em enviar e manter seus filhos nas escolas (PARANÁ, 1882, p. 3).

O número superior de crianças informado no abaixo-assinado foi utilizado não só como alegação para que uma escola pública fosse criada com urgência, reafirmando o pedido dos colonos, mas também para representar o total de crianças que existiam na região em idade escolar. Contudo, isso não significava que todas elas tivessem o efetivo interesse ou motivação

para frequentar a escola naquele momento, conforme alegavam as autoridades nos diversos relatórios.

Por três anos a escola funcionou com regularidade. Por ser uma escola pública e regida por professor de origem brasileira, o ensino era ministrado em língua portuguesa e a frequência média não ultrapassava 40 alunos. No ano de 1885, o professor Antônio José de Souza Guimarães solicitou sua exoneração para ocupar outro cargo, em outra cidade da província paranaense. Situação como essa não era particular e, afinal, logo que outra ocupação mais rentável fosse encontrada, os professores abandonavam o magistério público, pois era considerada uma profissão de pouco destaque (SOUZA, 2000, p. 81).

Em março do ano de 1885, a escola pública promiscua da colônia passou a ser regida pela professora Julia Gonçalves Ferreira, brasileira e residente nos arredores da colônia. Naquele ano, a escola começou a ser frequentada por 80 alunos. O aumento da frequência ocorria em decorrência da chegada de novas famílias imigrantes à região, resultando no envio de seus filhos às aulas e, por consequência, no crescimento sucessivo das matrículas.

Ainda no ano de início de sua atuação, a professora Julia Gonçalves Ferreira solicitou ao Presidente da Província, Dr. Basílio Augusto Machado de Oliveira, livros de leitura para serem distribuídos aos alunos. No dia 14 de abril de 1885, a professora enviou um requerimento descrevendo os livros de que necessitava:

Comparecendo a escola alunos pobres, em número de 80, cujos pais não podem comprar os livros necessários, venho rogar a VEx.^a se digne mandar-me fornecer alguns livros sendo 20 – 1º Livros de Abílio, 20 – 2º Livros de Abílio, 20 – 3º Livros de Abílio, 10 – Gramáticas de Abílio e 10 – Aritméticas de Abílio (PARANÁ, 1885, p. 2).

Os livros solicitados pela professora Julia eram de autoria do Dr. Abílio César Borges e utilizados na maioria das escolas primárias da Província do Paraná. Além desses, os professores requeriam os exemplares da “Lei de Deus”, ou seja, os catecismos da Igreja Católica. Observa-se que o ensino ministrado nessas escolas centrava-se na aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e do catecismo.

Como se pode perceber, a abertura de escolas elementares nas colônias italianas paranaenses era fruto de diferentes táticas e estratégias empregadas pelos colonos e pelo governo para garantir a assistência escolar à população infantil, imigrante e descendente, durante os primeiros anos de instalação das colônias.

A década de 1880 se configurou como um período em que várias escolas elementares coloniais públicas foram criadas. Apesar dos poucos registros encontrados no que diz respeito à criação e à manutenção de uma escola pública na colônia Antônio Rebouças, a primeira rogativa de escola se deu em 14 de fevereiro de 1880. Os colonos solicitaram uma escola, um padre e uma igreja. Eles justificavam o pedido revelando a existência de mais de 70 crianças italianas em idade de receber ensino escolar. A população dessa colônia se confundia com a população italiana localizada próxima às terras que correspondiam ao lugar denominado Timbutuva.

Um fato verificado por meio dos documentos foi o de alguns colonos enviarem seus filhos à escola pública da localidade do Timbutuva, por conta da proximidade e porque ela apresentava um funcionamento regular. De acordo com os registros, a escola promiscua dessa localidade começou a funcionar em janeiro de 1886, sob a regência da professora Anna Cantídia da Silva Pereira (PARANÁ, 1886, p. 22).

No dia 6 de março de 1890, o professor João Gonçalves de Mattos informou à Diretoria da Instrução Pública a abertura de uma escola pública promiscua na colônia. A frequência era de 30 alunos e o professor atuava em regime de contrato. Não foi possível localizar por quanto tempo essa escola funcionou. Contudo, no ano de 1891, outro professor brasileiro, Paulino Soares dos Santos, enviou um requerimento à mesma Diretoria, solicitando subvenção de uma escola gratuita que mantinha na colônia Antônio Rebouças. Tratava-se de uma escola particular, que apresentava a frequência de 30 alunos. O pedido foi aceito, e o Diretor-Geral da Instrução Pública informou que o professor Paulino poderia ser nomeado à cadeira que pertenceu anteriormente ao professor João Gonçalves, por ela se encontrar vaga, devido ao vencimento de seu contrato.

Analisando as listas de frequência, observou-se que os mesmos alunos que frequentavam a escola do professor João Gonçalves de Mattos estavam elencados na lista do professor Paulino Soares dos Santos. Ambas as listas informavam a existência de alunos das nacionalidades italiana e brasileira.

No dia 20 de maio de 1893, o professor Paulino enviou um novo requerimento à Diretoria da Instrução Pública para reclamar o pagamento dos seus honorários. Ele afirmava que até aquele momento lecionava sem receber nenhum salário. Na condição de professor contratado, exigia explicação das autoridades para essa situação. Em ofício datado do dia 23 de maio daquele ano, o Superintendente-Geral do Ensino negou o pagamento do salário ao professor e, em função disso, a escola foi fechada (PARANÁ, 1893, p. 182). A Diretoria da Instrução justificou a decisão dizendo que não havia registro que comprovasse o contrato entre o professor e o governo. Por outro lado, o professor afirmava que enviara mapas trimestrais para provar o funcionamento da escola, por isso reclamava o direito ao pagamento.

Cumprir notará que, caso o professor não cumprisse com sua obrigação, os colonos o denunciariam, levando o fato ao conhecimento da Diretoria de Instrução Pública, conforme costumavam agir diante das irregularidades. Assim, é possível concluir que o professor não agiu com má-fé; tratava-se de uma questão de interesses, e a burocracia foi usada como justificativa para o não pagamento de seus vencimentos.

Nessa situação, nenhum contrato que comprovasse a prestação dos serviços foi assinado, e o professor não negava essa informação, o que estabelecia uma relação irregular de contratação. Mas a Diretoria de Instrução Pública tinha conhecimento do funcionamento da escola e nada fez para regularizar a situação. A negativa por parte da Diretoria parece ressoar como uma atitude de negligência do Estado. Postura denegante, que salientava o descaso com o ensino nas colônias de imigrantes. Essa atitude revelava a fragilidade do Estado em tratar de questões educacionais simples à época, principalmente no que se refere à admissão de professores, elemento tão reclamado pelas autoridades.

O professor Paulino Soares dos Santos reabriu a escola com subvenção da Câmara Municipal de Campo Largo, município paranaense no qual se localizava a colônia, e permaneceu regendo-a até o ano de 1909. Portanto, tratava-se de uma escola pública mantida pela municipalidade. No dia 21 de fevereiro de 1902, a Diretoria da Instrução Pública informou que havia efetuado a conversão e a transferência de uma cadeira masculina do povoado de Caratua, também em Campo Largo, para uma cadeira promíscua na colônia Antônio Rebouças, nomeando a professora Maria Angélica Correia do Nascimento. A professora receberia uma gratificação anual de 600\$ e mais 60\$ para o aluguel da casa. Nesse período, portanto, duas escolas funcionavam na colônia.

No ano de 1902, o Inspetor Escolar do distrito de Campo Largo lamentava, pelo relatório que enviara à Diretoria, que devido à distância das escolas não poderia visitá-las com frequência. A forma de conhecer melhor o funcionamento das aulas nas escolas daquele distrito seria por meio dos relatórios dos professores. Entretanto, eles não tinham o hábito de escrever tais relatórios, nem o conhecimento de tal obrigação. Logo, os relatórios não foram entregues, ainda que insistentemente exigidos por aquele Inspetor Escolar (PARANÁ, 1902, p. 18).

Tendo em vista a precariedade das províncias em instituir um sistema público de ensino regular, as iniciativas de escolas particulares configuravam uma atitude comum no decorrer do século XIX. No Paraná, o Regulamento de 1876 determinava, no art. 8º, que nos lugares onde o número de crianças fosse inferior a 40 alunos, o governo poderia subvencionar uma escola particular existente (MIGUEL, 2000, p. 265). Assim, parte das escolas primárias em funcionamento surgiu como iniciativa particular, tornando-se, posteriormente, subvencionadas ou não.

Nesse sentido, as famílias imigrantes também se utilizaram dessa possibilidade para garantir o atendimento escolar dos seus, enviando-os a essas iniciativas escolares particulares, empregadas por professores brasileiros nos arredores das colônias.

Na colônia Dantas, o primeiro registro localizado sobre a existência de uma escola data do ano de 1882: era uma escola particular regida pelo professor brasileiro Antônio Pires da Rocha Pombo. Segundo o documento descrito pelo Inspetor Escolar Euclides Francisco de Moura, a escola estava localizada no povoado denominado Alto da Água Verde e continha um total de 48 alunos matriculados. O Inspetor Escolar informava que o professor requeria a criação de uma cadeira pública, alegando ter número suficiente de alunos, conforme previa a legislação

vigente. Justificava a existência de mais de 40 meninos, entre eles, filhos de colonos italianos que residiam na colônia Dantas, nas proximidades do povoado (PARANÁ, 1882, p. 15). Assim, a escola regida pelo professor Antônio Pires da Rocha Pombo era frequentada por alunos de ambas as nacionalidades, e o professor ministrava suas aulas em língua portuguesa.

Em 1º de março de 1890, a professora Benedicta Ferreira de Andrade informou ter assumido o exercício de uma escola pública localizada no lugar denominado Água Verde. Provavelmente ela assumira o lugar do professor Antônio Pires da Rocha Pombo. Entretanto, não se sabe por quanto tempo durou a permanência dessa professora na regência da escola.

No dia 27 de fevereiro de 1896, os colonos da região de Água Verde enviaram um abaixo-assinado ao governador do estado, Dr. José Pereira Santos Andrade, solicitando a subvenção a uma escola particular mantida pelo professor João da Tapitanga desde o mês de janeiro daquele ano.

Nós abaixo assignados, moradores na Colônia Água Verde, a qual não tem actualmente escola nem subvencionada pelo Estado nem pública ou contractada pelo mesmo, mas onde há um ellevadissimo número de meninos de ambos os sexos, vimos confiadamente pedir a VE^a para que seja subvencionado o estabelecimento de ensino n'esta colônia dirigido pelo cidadão João da Tapitanga desde o princípio de Janeiro último a contento de todos, e onde já se vê o ellevado numero de alumnosque se verifica dos mappas junctos fornecidos pelo mesmo cidadão (PARANÁ, 1896, p. 214).

Além de oferecer o curso elementar, a escola atendia alunos que cursavam aulas avulsas, como Francês, Gramática e

Geografia, que correspondiam ao curso secundário. De acordo com o mapa de frequência anexado ao requerimento, a escola era frequentada predominantemente por italianos. Dos dezesseis alunos que frequentavam a escola primária no período da manhã e oito alunos adultos que frequentavam o curso primário no período da noite, apenas cinco eram de nacionalidade brasileira.

As estatísticas sobre as escolas subvencionadas apresentadas no relatório daquele ano não contabilizaram essa escola, levando a crer que o pedido de subvenção não foi deferido pelo governo. Outras informações também ajudam a confirmar essa hipótese. No dia 21 de abril de 1896, a professora Presciliana Lobato solicitava a nomeação para a escola recém-criada na colônia Água Verde. O pedido foi atendido e, em 8 de junho do mesmo ano, ela iniciava os trabalhos naquela escola. Nos documentos enviados à Diretoria da Instrução Pública, ora a professora mencionava que a escola estava localizada na colônia Água Verde, ora na colônia Dantas. Na verdade, a colônia Água Verde não apresentava registro de escola pública. Portanto, Presciliana Lobato era professora nomeada na cadeira da colônia Dantas, e não da região de Água Verde. No dia 12 de janeiro de 1897, um requerimento solicitava a permuta de cadeira entre as professoras Isolina de Garcia Marques, da cidade de Campo Largo, e Presciliana Lobato, da colônia Dantas. O pedido foi deferido. Logo, Isolina passou a ser a nova professora da escola promiscua da colônia Dantas e, a partir do dia 10 de março de 1897, iniciou os trabalhos escolares.

No dia 8 de fevereiro de 1900, um requerimento da professora Victória Ansuantenguy Pinheiro solicitava sua nomeação como professora na Água Verde, tendo em vista o elevado número de crianças sem escolas. A princípio, o pedido foi indeferido pela Diretoria da Instrução Pública, por não haver escola pública criada naquela região. Somente em 9 de abril de 1901, a cadeira

foi criada e a professora Victória assumiu a regência daquela escola pública promíscua.

Portanto, duas escolas públicas passaram a atender os filhos dos colonos italianos, uma na própria colônia Dantas e outra na região de Água Verde. Nada mais se falou sobre a existência da escola do professor João da Tapatinga. Esse fato demonstra que, após ser criada uma escola pública gratuita na colônia, logo a escola particular foi fechada ou continuava a funcionar sem conhecimento e preocupação por parte da Diretoria da Instrução Pública.

Do ano de 1875 até a primeira década de 1910, a colonização italiana no Paraná foi realizada gradativamente. Foram mais de 20 colônias, italianas ou mistas, compostas por italianos e outras etnias, criadas em todo o estado, principalmente nos arredores da cidade de Curitiba. Após o ano de 1885, novas colônias italianas foram formadas, e outras, reorganizadas para acolher essa etnia, configurando uma “segunda leva” de imigrantes italianos ao Paraná. A dinâmica de criação e abertura de escolas elementares públicas nessas novas colônias fundadas a partir de meados da década de 1880 ocorreu de modo semelhante às primeiras colônias italianas do Paraná, localizadas no litoral e na capital.

Na colônia Santa Gabriela, fundada no ano de 1886, as famílias italianas enviaram ao presidente da província um abaixo-assinado contendo 42 assinaturas. Os colonos solicitavam a subvenção de uma escola pública na colônia. Igualmente, designavam um dos seus como professor da escola e, para criá-la, apresentavam como argumento a existência de 46 alunos de ambos os sexos, de nacionalidades italiana e brasileira, necessitados de formação escolar.

Os abaixo assinados imigrantes moradores do núcleo St^a Gabriela, reconhecendo de necessidade de ter aqui um pro-

fessor de instrução primária para seus filhos, convidão o Alexandre Nadoldy, o qual no dia 1 do mez de junho abriu sua escola, e nella estão já matriculados 46 alumnos de ambos os sexos e rogão a Vossa Excia. se digne de aprovar esta sua escola e de auxiliar com uma subvenção que recompense seu usado serviço que presta na educação e instrução de nossos amados filhos (PARANÁ, 1887, p. 242).

Fundada em 1888, com o nome de Eufrásio Correia, a pequena colônia de imigrantes italianos, composta por 20 lotes, abrigava uma escola regida pelo professor brasileiro Antônio Manoel Goulart, que declarava não ter habilitação para o magistério público. Em 30 de abril de 1891, o professor solicitou a subvenção para a escola do povoado de Capivari, do qual parte das terras correspondia à colônia de imigrantes italianos Eufrásio Correia. Observa-se que os limites territoriais, embora demarcados pelos órgãos públicos competentes, não estavam completamente definidos para os colonos. Frequentemente as famílias ampliavam a extensão das colônias, atribuindo a denominação destas aos territórios próximos.

Até o ano de 1891, todos os alunos eram filhos de famílias brasileiras que já habitavam a região colonial do povoado do Capivari. Após esse ano, foram verificadas, nos mapas de frequência, as matrículas dos alunos de nacionalidade italiana, ou seja, dos filhos dos colonos que chegaram à colônia Eufrásio Correia em 1888.

Considerando o interesse manifestado pelos imigrantes das demais colônias italianas em relação ao ensino, indagou-se acerca das razões que teriam levado os colonos da Eufrásio Correia a matricularem seus filhos na escola somente três anos depois de sua instalação e um ano após a criação da escola pública.

O fato de a escola ser ministrada por um brasileiro pode ter sido uma das razões que ocasionou a demora da matrícula das crianças italianas, levando em conta que o professor brasileiro não ensinaria simultaneamente a língua materna e o português. Cumpre lembrar que os colonos prezavam por sua adaptação em terras brasileiras por meio da aprendizagem da língua local, mas não abriam mão do uso da língua de origem. De modo geral, as famílias italianas queriam escolas públicas, para não dispender gastos, e preferiam aquelas nas quais lecionassem professores italianos, que muitas vezes ensinavam os rudimentos da língua portuguesa utilizando a tática de um ensino bilíngue — ou seja, mesclando português e italiano.

Mas o fato de haver um professor brasileiro na escola não deve ser visto como o único impedimento para que as famílias imigrantes matriculassem seus filhos na escola do povoado de Capivari. Considerando as condições com que alguns imigrantes se fixaram em terras paranaenses, é possível inferir que houve inicialmente um período de adaptação das famílias às novas terras, as quais apenas em momento posterior pensaram na instrução dos filhos e se mobilizaram para esse fim.

Apesar das especificidades que marcaram a inserção dos filhos de imigrantes e de seus descendentes no processo escolar, observa-se que, na maioria dos casos, tal processo ocorreu por meio da criação de escolas públicas promíscuas, regidas por professores brasileiros e italianos.

Em 30 de março de 1893, o professor Antônio Manoel Goulart pediu sua exoneração e a escola foi fechada. Sua reabertura ocorreu em 1º de junho do mesmo ano, quando assumiu o professor Eduardo Martins da Costa. Mas, como havia sido contratado, um ano depois o professor deixou a regência. A escola, que antes era masculina, passou a ser promíscua. Em agosto de 1894,

assume a regência da escola Rosa Ferreira Guimarães Cabral, que permaneceu nela até setembro de 1900. De 1900 a 1912, a regência foi efetuada pelas irmãs Roza Ferreira Guimarães, Felicidade Ferreira Guimarães e Silva, Adelaide Ferreira Guimarães Pinheiro e Olga Gonçalves Cordeiro Guimarães (PARANÁ, 1906, p. 63).

Em alguns casos, como era de interesse dos colonos, as escolas públicas foram regidas por professores italianos que tinham ou não formação para o magistério. Observou-se, pela documentação consultada, que em várias colônias os professores de origem brasileira não eram bem aceitos pelas famílias, as quais reclamavam do governo a substituição por docentes da mesma origem, inclusive que fossem de confiança delas, como no caso ocorrido na colônia italiana Presidente Faria.

Fundada no ano de 1886 pelo Presidente da Província, Joaquim Almeida Faria Sobrinho, que adquiriu terras do proprietário Albino Gonçalves Guimarães, a colônia Presidente Faria era dividida em 51 lotes, um deles para abrigar uma igreja.

A primeira escola pública da colônia funcionou até o ano de 1899, tendo como professora a imigrante italiana Joanna Antonelli. Sem conseguir localizar os motivos, observou-se, pela documentação, que de 1899 a 1903 a escola permaneceu fechada. Após esse ano, a professora Amélia da Silva Perreira assumiu a regência, com uma frequência de 30 alunos: uma menina e 29 meninos (PARANÁ, 1905, p. 9). A escola funcionava em precárias situações: havia somente quatro bancos-carteiras cedidos pelo governo; faltavam a mesa do professor, o quadro-negro e outros materiais.

Em 26 de março de 1904, a professora Amélia pediu sua remoção da escola promiscua da colônia Presidente Faria para a escola do Novo Tirol, também promiscua, no município de Deodoro (Piraquara). A partir dessa data, a regência da escola foi efetuada por inúmeras professoras de origem brasileira. Em 2 de

setembro daquele ano, Maria da Luz de Souza Lopes solicitou ao vice-presidente do estado, João Candido Ferreira, sua nomeação efetiva para aquela cadeira.

O período de regência dessa professora foi marcado por quatro licenças de longos períodos, que deixaram a escola praticamente sem funcionamento. Durante o ano de 1907, a professora Maria da Luz quase não permaneceu na escola: os pedidos de licença eram constantes. Em 25 de maio de 1908, a professora solicitou 15 dias de licença. Ao término do prazo, pediu prorrogação de mais dois meses e, em 28 de agosto, solicitou mais 30 dias. Ou seja, no ano de 1908, somando todos os períodos de licenças, as aulas permaneceram interrompidas por quatro meses.

Ao reassumir as aulas no dia 24 de setembro, a professora solicitou um ano de licença. A escola permaneceu fechada durante todo o ano de 1909. Com a ausência da professora e o fechamento da escola naquele ano, em maio de 1910, os pais dos alunos enviaram ao Diretor da Instrução Pública, Artur Cerqueira, um requerimento reivindicando sua reabertura. No documento constavam 27 assinaturas e, ao lado de cada uma delas, o número respectivo de filhos. Somando-se a quantidade de filhos descrita ao lado de cada assinatura, tem-se um total de 90 crianças; mas esse número não indicava somente crianças em idade escolar, incluía também as crianças que ainda não frequentavam a escola.

O Inspetor Escolar Olivério Cortes Taborda, como medida imediata para remediar o problema, solicitou, sob indicação dos colonos, ao Diretor da Instrução Pública a nomeação provisória de Joanna Taverna, imigrante italiana e moradora da colônia. Além do pedido, comunicou que Joanna Taverna já estava substituindo os trabalhos da professora Maria da Luz de Souza Lopes, lecionando às crianças desde o dia 1º de janeiro daquele ano, uma vez que os pais não queriam ver seus filhos sem aulas por mais um ano.

Segundo o Inspetor Escolar José Leal Fontoura, nomeado no ano de 1912, nenhuma medida foi tomada pela Diretoria da Instrução Pública, embora muitas fossem as reclamações.

Tenho a honra de informar-vos que a população daquela colônia por várias vezes tem reclamado contra a falta de aula ali, pois que a aludida professora que ocupa aquela cadeira a muitos annos, pouco tem feito em beneficio da instrução em virtude de se achar constantemente fora do exercício de seu cargo em gozo de licença (PARANÁ, 1912, p. 241).

Curiosamente, a professora Maria da Luz de Souza Lopes continuou regendo a escola de 1911 a 1914, apesar da nomeação provisória de Joanna Taverna em 29 de maio de 1913. Nessa condição, a nomeação provisória da imigrante Joanna foi considerada para substituir a professora Maria da Luz em algum período prolongado de licença. Maria da Luz continuou regendo a escola com sucessivas licenças até 1914.

4.3 Considerações finais

Entre os imigrantes italianos, a escola aparecia como instrumento privilegiado de adaptação à sociedade brasileira. Por meio do aprendizado dos rudimentos da língua portuguesa, era possível galgar mais estabilidade social e profissional. Por outro lado, a escola era considerada fundamental também para a manutenção da identidade étnica vinculada aos laços culturais. Assim, na escola pública da colônia italiana, o professor deveria ensinar os rudimentos da língua portuguesa e, se possível, promover o aprendizado da língua italiana.

É incontestável que a abertura de escolas foi fruto de táticas e estratégias, embates, esforços comunitários e governamentais. Foram inúmeras as reivindicações dos colonos, que por vezes assumiram inclusive a regência das recém-criadas escolas públicas coloniais. Inúmeros também foram os abaixo-assinados que reclamavam, denunciavam e suplicavam a criação e o funcionamento regular das escolas. Nesse contexto, o governo lentamente criou escolas elementares públicas nas colônias ou subvencionou as escolas particulares existentes.

As escolas elementares públicas acolheram meninos e meninas de origem italiana e brasileira. O ensino se restringia a escrita, leitura e cálculo, e o catecismo católico também era disseminado como conteúdo imprescindível. Todavia, o funcionamento inicial das escolas foi marcado pela precariedade material e pessoal, pela falta e instabilidade de professores qualificados e pelo esforço das próprias famílias, nacionais e italianas, para a manutenção desses estabelecimentos.

Assim, a constituição da escolarização elementar pública nas colônias italianas do Paraná ocorreu por meio da pressão dos imigrantes italianos ao governo. A inexistente legislação específica e a pouca preocupação com a escolarização da infância imigrante geraram um processo instável, que exigia das famílias a reclamação constante de acesso a esse benefício.

Referências

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGANT, P.; STREIFF-FENART, J. *As teorias da etnicidade*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998. p. 185-229.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 13. ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

COLBACCHINI, P. Relazione a S. E. il Ministro degli steri. In: PEROTTI, A. (A cura di). *La società italiana di fronte alle prime migrazioni de massa*. Roma: Centro Studi Emigrazione, 1968. p. 360.

COLBACCHINI, P. *Pastoral do imigrante: um desafio para a Igreja no Brasil*. Trad. de Valeriano Altoé. São Paulo: Loyola, 1988.

CUNNINGHAM, H. *Storia dell' infanzia*. Bologna: Il Mulino, 1997.

FARIA FILHO, L. M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2000.

GIRON, L. *Dominação e subordinação: mulher e trabalho na pequena propriedade*. Porto Alegre: EST, 2008.

GONDRA, J. G.; LEMOS, D. Poderes da assinatura: abaixo-assinados como fonte para a história da educação brasileira do século XIX. In: ROCHA, H. H. P. *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira*. Bragança Paulista: Edusf, 2006. p. 192.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 347-370.

LUCHESE, T. Â. *A escolarização entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

MASCHIO, E. C. F. *A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo – Paraná (1882-1912)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MIGUEL, M. E. B. *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas: Autores Associados/INEP, 2000.

PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 15 de fevereiro de 1876 pelo presidente da província, excelentíssimo senhor doutor Adolpho Lamenha Lins*. Província do Paraná: Typ. da Viúva Lopes, 1876.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público (DEAP). *Ofícios e Requerimentos*. 1878-1912.

PARANÁ. *Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 4 de junho de 1879 pelo presidente da província Exm^o Sr. Dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho*. Curityba: Typ. Perseverança, 1879.

PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público (DEAP). *Ofício. Livro 0886*, 1890.

SOUZA, M. C. C. de. *Escola e memória*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

WACHOWICZ, L. *A relação professor-Estado no Paraná tradicional*. Curitiba: Cortez, 1984.

5

A experiência escolar dos alemães menonitas no Brasil (1930-1970)

Wilson Maske

5.1 Introdução

Os menonitas são um grupo religioso e étnico que chegou ao Brasil em 1930. Sua origem é bastante complexa, mas nela se sobressai uma forte identidade alemã e uma tradição religiosa protestante anabatista, ligada à Reforma Protestante do século XVI. Os menonitas são considerados descendentes diretos da Reforma Radical, uma tentativa não só de reforma da instituição eclesiástica, mas também do Estado e da sociedade. Em função das grandes perseguições de que foram vítimas, os menonitas abandonaram gradualmente as grandes cidades do norte da Europa e se estabeleceram em regiões rurais, onde poderiam exercer tranquilamente sua prática religiosa.

Isso lhes conferiu um caráter bastante distinto, originando tradições e aspectos da vida social únicos. Desenvolveram um dialeto próprio, baseado no *Plattdeutsch* (baixo-alemão) e no holandês, com empréstimos vocabulares do polonês, do lituano e do russo, e estabeleceram formas próprias de organização econômica. Em função de não fazerem juramentos, não participavam da administração pública, e seu pacifismo os afastava das forças mili-

tares. Também criaram um sistema escolar próprio, que refletia sua visão de mundo e suas perspectivas em relação à sociedade, da qual tentavam se apartar.

No entanto, essa escolarização não surgiu do nada. O tema “escola” era uma preocupação importante dos reformadores protestantes. Entre os principais deles, Martinho Lutero dedicou especial atenção à questão escolar, principalmente em relação à organização curricular e à sua manutenção.

Percebemos a importância dada por Lutero (1993) à escola por meio dos dois tratados por ele elaborados para abordar essa problemática. O primeiro, escrito em 1824 e intitulado *Aos Conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, contém uma série de sugestões referentes à Reforma e à criação de escolas. O segundo, *Uma prédica para que os pais mandem seus filhos à escola*, foi escrito em 1530 e seria uma espécie de continuação do primeiro. Teria sido escrito em função dos problemas advindos da criação de escolas, segundo sua sugestão de 1524. De acordo com o texto, os pais não estariam enviando seus filhos regularmente à escola em função de estes servirem como ajudantes em tarefas, muitas vezes essenciais para o sustento da família.

Com relação às fontes disponíveis referentes ao sistema escolar dos menonitas, elas pouca informação nos dão. Na primeira vez que o tema é abordado, por volta de 1700-1750, na Prússia, onde então se concentrava a maior parte dos menonitas da Europa, mostra-se uma preocupação com o baixo nível das escolas dessas comunidades. Fala-se da necessidade de melhorar a qualidade dos professores e da elaboração de cartilhas e outros materiais didáticos que facilitem o trabalho educativo. Explica-se, também, que o uso exclusivo da *Bíblia* como material de leitura impede o aprimoramento cultural dos jovens estudantes (KLASSEN, 1997, p. 58).

Sabemos que os menonitas não eram refratários a experiências escolares desenvolvidas por outras comunidades religiosas protestantes. Desse modo, eles entraram em contato com o Movimento Pietista, que floresceu no seio da Igreja Luterana na Prússia, na Saxônia e na Dinamarca. Esse movimento, liderado por August Francke e Jakob Spener, visava reavivar a fé evangélica nas igrejas da Reforma e via na instituição escolar uma forma de viabilizar tal projeto. Foram criados grandes complexos educacionais, como o de Hall, na Saxônia prussiana, com fins caritativos, com o objetivo de oferecer uma educação cristã de qualidade para os desafortunados, normalmente negligenciados pelas autoridades seculares.

É sabido que os pietistas preferiam manter suas instituições desvinculadas do Estado, por não acreditarem na união deste com a Igreja. Os pietistas criam que o cristianismo só poderia realmente alcançar seus fins se seu estudo simples e pragmático andasse de mãos dadas com a prática. Os cursos de formação de pregadores pietistas eram bastante objetivos, consistindo basicamente no estudo das línguas antigas, da teologia, da *Bíblia* e das técnicas de pregação. Assim os futuros pastores estariam preparados para se expressar claramente e de forma acessível e atuar em sua tarefa de acompanhamento espiritual das comunidades que iriam atender.

Observamos que a busca pelo pragmático, pelo singelo, pelo que realmente é importante e vital, isto é, pelo essencial de acordo com a doutrina religiosa, coaduna-se com a mentalidade menonita. Analisando as fontes, vemos essa ideia perpassar a história menonita e se tornar uma de suas principais características. É também interessante notar que os locais onde os pietistas tiveram grande aceitação e popularidade, como Estrasburgo e Basileia, eram regiões que no início da Reforma tinham profundas conexões com os círculos menonitas. Então não teriam tido os

pietistas uma origem menonita? Não seria essa a razão que levaria os menonitas a absorverem as ideias educacionais dos pietistas?

5.2 As origens da escola menonita

Entre os menonitas não havia o objetivo de estabelecer universidades ou mesmo de enviar seus filhos para essas instituições. Isso porque eles não viam a escola como um lugar de progresso científico, nem estavam engajados nesse ideal. Eles a viam como o lugar do ensino e da preservação da fé religiosa cristã, redescoberta pela Reforma. Em função disso, há séculos a escola desempenha um papel fundamental para os menonitas: ela tem a função de preservar a identidade religiosa e étnica entre eles. A escola introduz o educando no mundo dos valores culturais e da tradição religiosa menonita e o incentiva para que os preserve. Assim, a questão escolar é um dos fatores determinantes de inúmeras atitudes entre os menonitas em sua trajetória histórica. Foi a escola, ou sua preservação, que motivou diversas migrações desse grupo. Quando, por exemplo, em 1919, o governo canadense tentou impor medidas uniformizadoras nas escolas de seu território, como adotar o inglês como língua curricular, os menonitas de Manitoba resolveram buscar um novo refúgio onde pudessem manter sua escola intacta.

Nessa perspectiva, os menonitas foram capazes de desenvolver um sistema escolar no Brasil que, sem qualquer auxílio de uma entidade estatal, propiciou a construção, o desenvolvimento e a manutenção de suas escolas. Em contraposição, houve outros grupos imigrantes alemães no Brasil que construíram predominantemente as *Vereinschulen* (escolas da associação). Essas instituições eram organizadas e mantidas por uma associação

de pais e professores interessados em oferecer educação a seus filhos. Por sua vez, os menonitas optaram pelas *Gemeindeschulen* (escolas da comunidade), mantidas pela Igreja. Isso significa que eles viam a educação das crianças como uma tarefa de todos os membros da comunidade. Cada família, tendo ou não filhos, estava comprometida em garantir o sustento financeiro da escola (BERGMANN, 1994, p. 88).

Quanto à organização curricular, pedagógica e metodológica da escola menonita, as fontes disponíveis nos remetem ao fim do século XVIII (KLASSEN, 1997, 173). De acordo com as fontes consultadas, nessa época ocorreu a mais antiga descrição do sistema menonita propriamente dito. O historiador Peter P. Klassen nos informa como seria a forma mais antiga de escola menonita: os alunos não eram divididos por classes etárias ou por estágios de aprendizado. O que determinava sua localização na sala de aula era o livro didático adotado. Eram usados quatro livros didáticos, que dividiam as classes em quatro grupos: cartilha, catecismo, Novo Testamento e Velho Testamento. Começando pela cartilha, que precisava ser concluída, o aluno passava para o livro seguinte, mais complexo, de catecismo, com o qual aprendia os fundamentos centrais do cristianismo. Terminado o catecismo, o aluno passava para o Novo Testamento e, depois, para o Velho. Nesse meio tempo, os estudantes recebiam instruções básicas de escrita, leitura e cálculos. Eram utilizados também hinários e outros livros devocionais. As meninas eram instruídas até os 12 anos, e os meninos até os 14.

Os pastores e presbíteros consideravam que essa forma de escola descrita era a ideal para que as crianças fossem educadas na fé menonita e, assim, garantissem a continuidade da comunidade cristã. Os líderes temiam que a introdução de novas disciplinas mundanas traria consigo o “vírus” da contestação da tradição e

da fé e, conseqüentemente, segundo eles, o fim das congregações menonitas, ocasionado pelas opções do grupo.

Entretanto, muitos membros das comunidades estavam insatisfeitos com o modelo, que viam como de grande atraso e que condenaria os filhos a um futuro de ignorância. Estavam dispostos a promover uma reforma do sistema educacional, a qual poderia conduzir à promoção do desenvolvimento não só da escola, mas também da economia das colônias. Esses líderes liberais acabariam por se transformar no grande incentivo para a migração dos menonitas mais fundamentalistas e conservadores, que consideravam as reformas como o primeiro sinal da mundanização da comunidade.

Muito elucidativa foi a visita de um menonita da Alemanha, Walter Quiring, às colônias do Paraguai, em 1933, citada por Klassen (1997, p. 177-180). Em um de seus relatos, Quiring descreve de forma crítica o funcionamento de uma escola de modelo antigo. Ele posteriormente esteve no Brasil, onde ajudou a organizar as primeiras escolas menonitas em Santa Catarina e no Paraná.

Segundo Quiring, na escola antiga visitada no Paraguai, quando os alunos entravam na sala de aula, o professor já estava posicionado em seu lugar, no púlpito. Silenciosamente os alunos se dirigiam a seus lugares; ninguém falava nada, mesmo não tendo ainda começado a aula. A sala de aula tinha paredes nuas e sem qualquer pintura ou decoração. À frente havia um tablado, onde ficavam a mesa do professor, o púlpito e um banco comprido, no qual aos domingos o coro se sentava durante os cultos, pois a sala era também o lugar do templo. À direita, ficava uma estante com lousas, hinários e *Bíblias*. A aula iniciava com um hino; em seguida, era orado o Pai-Nosso e recitadas as regras escolares. O conteúdo dessas regras dizia respeito a questões imediatas da

vida escolar, mas também ao relacionamento das crianças com os pais e os vizinhos, além de normas de civilidade e cortesia.

Em seguida, o professor simplesmente falava a palavra *leitura*, e cada aluno abria o livro didático de seu nível, cartilha, catecismo e Testamentos. Livros “mundanos” de gramática alemã, geografia, história ou matemática não eram tolerados. Os pequenos que ainda estavam na cartilha liam em voz alta as letras, as sílabas e as palavras, enquanto os outros liam silenciosamente seus livros. Quando surgia alguma dúvida, os alunos levantavam a mão e diziam: “palavra nova!”. O professor então explicava esse novo termo para o aluno. Em seguida, vinham os exercícios de caligrafia. Depois a pausa, quando muitas vezes o professor brincava com os alunos. No retorno, em conjunto, recitavam a tabuada inteira algumas vezes e faziam exercícios de cálculo. No fim da tarde, contavam até 100 de trás para frente e de frente para trás e eram dispensados (KLASSEN, 1997, p. 177).

As primeiras tentativas de reforma do sistema educacional menonita ocorreram na Rússia. Não satisfeitos com a heterogeneidade das escolas, com a carência de bons professores e com os resultados desanimadores — tanto para o nível de cultura religiosa e envolvimento dos membros com a Igreja como para a economia das colônias —, esses menonitas tentaram um movimento que revertesse a situação.

Segundo Horst Penner (1995, p. 136-138), a partir de 1843, Johann Cornies liderou um grupo de menonitas com o intuito de realizar uma grande reforma e revitalização da escola menonita na Rússia. Seu objetivo era ampliar o currículo das escolas, abrindo-o para novos conteúdos, nova literatura, mais informações, além de atrair melhores professores e maior remuneração para eles. Cornies e seus amigos pretendiam tornar

a escola mais atraente e interessante para os estudantes e mais eficaz em seus resultados.

A comissão formada para a reforma escolar encaminhou um relatório sobre o estado das escolas aos pastores e pregadores e um formulário a ser preenchido pelas comunidades e pelos professores. Nesse formulário era descrita uma escola ideal, em que desde questões pedagógicas até a remuneração dos professores eram discutidas. As comunidades em geral, ao que parece, aceitaram positivamente a proposta de reforma escolar. Depois desse período, passaram a ser realizadas conferências de professores, para troca de experiências e discussão dos métodos de ensino e de sua melhoria. Após esse ciclo de conferências, Cornies redigiu um pequeno manual, com as diretrizes básicas da educação menonita, que passou a ser adotado pelos professores como parâmetro para a atuação profissional. Assim, organizou-se um sistema escolar mais moderno na Rússia, o qual traria ainda a obrigatoriedade de educação dos 6 aos 14 anos de idade.

A reforma previa a criação de escolas normais superiores, nas quais teria lugar a formação de professores. Esse sistema obteve larga aceitação na Rússia, servindo de modelo para as escolas que os menonitas estabeleceram no Brasil, no início dos anos de 1930. Porém, a existência de tal sistema não impediu, mas sim incentivou, que muitos estudantes se dirigissem para a educação superior em universidades na própria Rússia e na Alemanha. É importante frisar, no entanto, que a preocupação dos menonitas com a educação não os levou à criação de universidades próprias na Rússia. Somente mais tarde, nos Estados Unidos e no Canadá, é que apareceram algumas universidades confessionais menonitas. Na Rússia, ao que parece, havia um interesse maior na criação de escolas secundárias profissionalizantes, em áreas de formação que pudessem ser concluídas mais rapida-

mente e para aplicação prática nas colônias. As áreas privilegiadas eram Agronomia, Veterinária, Eletromecânica, Contabilidade, Enfermagem, Medicina e Licenciaturas, além da sempre presente Escola de Pregadores.

5.3 A construção das primeiras escolas menonitas no Brasil

Apesar da grande prosperidade que as comunidades menonitas alcançaram na Rússia, já nos anos de 1870 houve uma grande onda emigratória de menonitas russos de origem alemã para o Canadá. O governo russo, tentando uniformizar o sistema escolar no país, estabeleceu um novo currículo, no qual a língua russa era o principal meio de instrução. Isso atingia diretamente as escolas das comunidades estrangeiras, notadamente as alemãs, já há bastante tempo estabelecidas no país. Além disso, as isenções de prestação de serviço militar e de alguns impostos foram retiradas, igualando as populações das colônias ao restante do povo russo. Isso foi mal recebido por parte da população teuto-russa, que buscou emigrar da Rússia para outras regiões. Segundo Fugmann (2008, p. 151), o Paraná recebeu, em 1877, parte dessa população descontente, aqui conhecidos como “alemães do Volga”, que se fixaram nas regiões de Curitiba, Lapa e cidades dos Campos Gerais, como Palmeira e Ponta Grossa. Em tais localidades, esses imigrantes estabeleceram colônias que alcançaram um sucesso menor do que o esperado, mas que ajudaram no processo de ocupação territorial e na produção agrícola paranaenses. Emissários dos menonitas russos sondaram a possibilidade de comprar propriedades nos Campos Gerais nesse

período, mas acabaram optando pela província de Manitoba, no Canadá.

Uma segunda sondagem, em 1919, também no Paraná, foi percebida quando menonitas canadenses resolveram se afastar das leis escolares do Canadá, que tentavam uniformizar o ensino, estabelecendo um currículo comum e o inglês ou o francês como idioma principal da instrução nas escolas. Nesse episódio, os menonitas canadenses se estabeleceram no México, nos estados de Chihuahua e Durango, e acertaram com o governo do Paraguai as bases para uma futura imigração menonita no norte desse país.

A vinda definitiva dos menonitas ao Brasil se daria apenas em função da Revolução Russa. Quando Stalin começou o processo de confisco e estatização das terras de pequenos e médios camponeses, foi subtraída a maior parte das terras dos menonitas. Não restou outra opção para a maioria deles a não ser a emigração. A primeira opção foi a Alemanha, mas a República de Weimar não pôde ou não quis acolhê-los. O país se ofereceu, então, para localizar alguma pátria que dispusesse aos menonitas terras para compra. O Brasil foi um dos países que se interessou em receber esses imigrantes e, para eles, ofereceu terras na parte alta do Rio Itajaí, nas proximidades de Ibirama — onde já estava sendo desenvolvido, desde o início do século XX, um projeto de colonização com imigrantes alemães.

Mas os menonitas teuto-russos tiveram grande dificuldade em se ambientar em terras brasileiras. O terreno muito montanhoso, o clima úmido, a floresta subtropical, o abandono por parte do governo, a impossibilidade de serem assentados em colônias fechadas, tudo lhes desagradou. Além disso, o contato com outros grupos, outros imigrantes alemães e italianos, brasileiros, católicos, luteranos ou “indiferentes”, também não lhes agradava. A perspectiva em relação ao futuro em Santa Catarina para os

menonitas não era boa. Os jovens começaram a procurar trabalho em cidades maiores e próximas: Blumenau, Joinville e Curitiba.

Ainda assim, em Santa Catarina fundaram uma pequena cidade, Witmarsum, e outras pequenas aldeias. A partir de 1936, com a ajuda financeira dos menonitas dos Estados Unidos para comprar terras, começaram a se dirigir também para a região dos campos de Bagé, no Rio Grande do Sul, onde fundaram a Colônia Nova.

Um pouco mais tarde, começou a remigração de menonitas teuto-russos para o Paraná, que já a partir do fim do século XIX era um caminho conhecido para os imigrantes descontentes em Santa Catarina. Curitiba, desde os anos de 1920, com o sucesso do café no norte do Paraná, começou a crescer de forma impressionante. A pequena e tímida capital paranaense passava a se tornar uma cidade moderna e vibrante. Toda sorte de equipamentos urbanos começou a ser implantado: casas de comércio, fábricas, bancos, hospitais, escolas, bulevares e praças arborizadas, sobrados burgueses e outras comodidades que tanto impressionavam os que visitavam a cidade nesse período.

A presença de imigrantes alemães em Curitiba é verificada desde os anos de 1830 — e, em número maior, desde a criação da Província do Paraná, em 1853. A escolha de Curitiba como capital da nova província foi um atrativo para os imigrantes alemães, vindos direto da Europa ou remigrados das colônias Dona Francisca e Blumenau. A demanda por mão de obra especializada para prover a capital com uma infraestrutura digna de suas novas funções foi um importante atrativo para aqueles imigrantes, possuidores de habilidades para se dedicar a trabalhos que no planalto curitibano eram então procurados. Assim, muitos imigrantes se estabeleceram em Curitiba e começaram a dar uma “feição alemã” à nova capital. Hábitos alemães passaram a ser incorporados também pela população luso-brasileira, como

o consumo de pão de centeio, a cerveja e os embutidos. Clubes diversos, templos luteranos e escolas alemãs começaram a aparecer na paisagem de Curitiba e do Paraná. Segundo Balhana e Westphalen (2003, p. 407), de 1920 a 1929, 45,3% dos registros da Junta Comercial do Paraná pertenciam a imigrantes alemães ou a seus descendentes teuto-brasileiros.

Enfim, o Paraná, em geral, e Curitiba, em particular, ofereciam condições propícias para abrigar novos contingentes de imigrantes alemães e seus descendentes teuto-brasileiros. Havia trabalho, possibilidades de instrução e progresso social. Não é de se estranhar que tenha se formado um fluxo de remigração para o planalto paranaense, no qual os menonitas teuto-russos se inseriram, ligando Santa Catarina ao Paraná.

As fontes indicam que, em 1931, famílias menonitas tinham se estabelecido na região de Curitiba. Algumas moças menonitas foram trabalhar em casas de famílias curitibanas de origem alemã, preparando a vinda do restante das próprias famílias, que ainda se encontravam em Santa Catarina.

Lentamente Curitiba passou a ser um dos principais centros de concentração de menonitas no Brasil, cidade na qual primeiramente fundaram duas colônias, nos bairros Boqueirão e Vila Guaíra, então ainda regiões rurais, onde se dedicaram à pecuária leiteira em pequenas fazendas.

Como faltavam terras na região de Curitiba, em 1951, com recursos dos menonitas dos Estados Unidos, compraram uma fazenda nos Campos Gerais, onde fundaram a Colônia Witmarsum, no município de Palmeira, a meio caminho de Curitiba e Ponta Grossa. Nos tempos atuais, pode-se considerar que Curitiba permanece como um dos principais centros do protestantismo menonita no Brasil.

Tanto na Rússia como nos outros países com forte presença menonita (Canadá, México, Estados Unidos, Brasil e Paraguai), a forma de organização do grupo era em colônias agrícolas fechadas, com administração própria. Normalmente toda a comunidade menonita tinha instituições que possibilitavam a permanência da colônia: cooperativas, hospitais, asilos, igrejas e escolas. Em especial, a escola estava imbuída de um papel bastante importante em relação à construção da identidade coletiva do grupo menonita.

As fontes históricas que nos levam a fazer a arqueologia da escola menonita no Brasil são do jornal *Die Brücke*, que circulou de 1932 a 1938. Nesse periódico, poucos são os números que deixaram de incluir algum artigo ou notícia acerca da questão escolar. Da mesma forma, nas atas das reuniões realizadas pela diretoria da colônia menonita em Santa Catarina, poucas vezes não encontramos discussões e decisões relativas à escola. A disponibilidade de fontes é bastante grande, o que nos permite obter uma visão ampla da vida escolar entre os menonitas nos primeiros anos de sua colonização em Santa Catarina e, depois, no Paraná. Talvez um dos fatores que dificulte um pouco o trabalho do pesquisador brasileiro seja o fato de o material estar em sua maior parte em língua alemã, configurando-se num complicador para quem não a domina.

Segundo Klassen (1995, p. 319), ainda no primeiro ano de estada dos menonitas no Brasil (1930) teve lugar uma assembleia geral entre os membros da colônia, que discutiram as circunstâncias de instalação, o mais breve possível, de uma escola para as crianças menonitas na localidade de Krauel. Ficara firmado que uma determinada área na região central da colônia seria destinada para a construção da escola, a qual todas as crianças poderiam frequentar. Logo após, começou o trabalho de limpeza e desmatamento do terreno da escola, em regime de mutirão. O *Die Brücke*

anunciou, em sua edição de setembro de 1930, o fim dos trabalhos de desmatamento. Além disso, observou que o número de alunos na escola era alto, aproximadamente 90, o que dificultaria o trabalho do professor. Assim, considerou-se melhor construir uma escola para duas classes, e não só para uma, como anteriormente planejado. Com isso, foi necessário contratar mais um professor. Fez-se necessário, também, a eleição de uma comissão educacional para estabelecer as diretrizes de funcionamento do sistema escolar.

O rápido desenvolvimento da instituição escolar causava satisfação não só aos menonitas, tendo em vista as dificuldades de colonização, mas também a visitantes de fora, como os que o *Die Brücke* informava na edição referente a janeiro e fevereiro de 1933. Segundo o editor, o prefeito de Blumenau e os cônsules alemães de Porto Alegre e Florianópolis se expressavam favoravelmente ao empreendimento.

Sabe-se, também, que os menonitas tiveram apoio externo para concretizar o projeto escolar. Segundo Klassen (1995), a diretoria da colônia mantinha estreito contato com os menonitas da Holanda, de onde recebiam constantemente fundos para as obras na escola. O governo alemão também tinha interesse em fomentar a vida cultural nas colônias alemãs da América do Sul e manter o nível das escolas o mais alto possível. Para tal, a comissão educacional dispunha de recursos respeitáveis, que foram revertidos em bibliotecas, material didático, material para construção e salários para os professores. Bolsas de estudo também foram concedidas para enviar rapazes e moças ao seminário pedagógico de Blumenau.

Em 1933, já existiam seis escolas de nível fundamental no núcleo colonial menonita em Santa Catarina, com 274 alunos. Em 1936, foi fundada a escola menonita do Boqueirão, hoje Colégio Erasto Gaertner, em Curitiba. A instituição tinha como

público os filhos dos menonitas que começaram a deixar Santa Catarina em busca de melhores oportunidades econômicas, conforme anteriormente citado. Em seu ano de fundação, havia 20 alunos estudando na escola.

O relato do professor David Enns é bastante esclarecedor sobre as primeiras experiências de ensino em uma escola da zona colonial:

Em 8 de janeiro de 1931 foi o primeiro dia de aula, o primeiro dia de trabalho com nossas crianças. Vieram 42 alunos, 22 eram iniciantes com idades variando de 7 a 11 anos. Os outros 20, maiores, vinham de 17 diferentes regiões da Rússia. Um verdadeiro caleidoscópio de educação e conhecimento (KLASSEN, 1995, p. 320, tradução nossa).

Com relação ao ponto de vista do cotidiano escolar, vale a pena conhecermos o depoimento de uma aluna, Elisabeth Toews:

No tempo em que freqüentei a escola, tínhamos um professor chamado Kornelius Funk. Nós, crianças, gostávamos muito dele, apesar de ser muito rigoroso conosco. Mas ele tinha que nos levar com firmeza, pois, do contrário, ele não daria conta da turma, que era muito numerosa. Infelizmente não me lembro mais quantos alunos éramos. Nossa principal matéria era a língua alemã, mas tínhamos também uma cartilha brasileira. Todos os alunos tinham uma lousa de ardósia. Durante a aula o professor circulava entre os bancos e se ele pegasse alguém cochichando, o coitado levava umas varadas. É, ordem existia na escola. Pouco tempo depois recebemos outro professor. Seu nome era Peter Friesen. Nós gostávamos muito dele, pois

brincava conosco durante o recreio (PAULS JR., 1980, p. 6, tradução nossa).

Podemos observar nos depoimentos a caracterização geral da noção de escola, do público e das condições que os colonos tiveram de enfrentar para criar uma instituição escolar, considerada essencial para a manutenção da identidade e da coesão do grupo. Percebemos que a origem dos alunos era bastante diversa. Oriundos de diferentes localidades da Rússia e de diferentes escolas, deveriam todos ser integrados, na medida do possível, em uma nova realidade escolar.

Percebemos também que, apesar do rigor e, muitas vezes, da violência — o que seguia o padrão da maioria das escolas daquele tempo —, havia uma tentativa de interação entre professores e alunos. De qualquer forma, a escola não parecia ser um castigo, mas um lugar bastante agradável. Com isso, haveria a possibilidade de tornar o ambiente escolar um lugar de acolhimento, que seria posteriormente relacionado à identidade alemã e menonita. Além disso, constatamos a grande valorização dada à língua alemã, mecanismo básico para a manutenção do arcabouço cultural menonita. De forma semelhante, verificamos nas fontes que a ideia de uma permanência definitiva no Brasil não agradava a muitos, pois o contato com a realidade brasileira foi, para eles, decepcionante. Havia sempre a possibilidade de um retorno para a Alemanha ou uma remigração para o Canadá.

Ainda que o currículo da primeira escola menonita tivesse “uma cartilha brasileira”, não era demonstrado muito empenho, por parte dos alunos e do professor, no estudo da língua portuguesa, por mais que houvesse uma séria tentativa de ensiná-la para as crianças, no intuito de facilitar sua integração na sociedade brasileira. Os imigrantes eram hóspedes e como tal gostariam de

ficar. Possivelmente o turbilhão no qual os menonitas se viram envolvidos — em função da situação política na Rússia, de sua virtual expulsão e da condição de apátridas para muitos deles — não os deixava refletir acerca desse tema. De qualquer forma, é surpreendente que tenham se agilizadado para estabelecer sua própria escola, pois poderiam ter esperado a ação do governo estadual de Santa Catarina nesse sentido.

Na verdade, isso se deve ao grande interesse e preocupação, por parte dos menonitas, em manter a escola particular sob o controle de sua comunidade, como veículo de preservação de sua identidade religiosa. Tal posição, no entanto, acabou por responder também aos anseios de preservação da identidade étnica alemã, e não apenas da identidade religiosa. Essa devoção, como em breve veremos, não pôde deixar de ser observada pelas autoridades brasileiras, quando, em 1938, as escolas foram fechadas em função das leis de nacionalização implementadas pelo governo Vargas.

5.4 A questão do ensino da língua portuguesa

Era necessário que pelo menos os professores aprendessem a língua portuguesa o mais rápido possível, além de incluí-la no currículo escolar. A questão do aprendizado do português foi uma constante preocupação nos primeiros anos dos menonitas no Brasil. O jornal *Die Brücke* traz inúmeras passagens em que se menciona a importância ou a necessidade de se aprender a língua nacional brasileira, pois isso era fundamental para facilitar e acelerar a integração no novo ambiente em que os menonitas passariam a viver. Devemos destacar que os exames de proficiência aos quais os professores eram submetidos pela Secretaria

de Instrução Pública de Santa Catarina eram aguardados com ansiedade, e as aprovações, festejadas.

O governo federal acabou por providenciar auxílio a alguns colonos quanto à questão do aprendizado da língua portuguesa. Foi enviado um professor de português em tempo integral para a escola de Witmarsum, para ajudar nos trabalhos de ensino da língua a todos os adultos interessados e aos professores em particular (DIE BRÜCKE, out./nov. 1932, p. 7). O governo brasileiro, após a solicitação do diretor da colônia, encaminhou outros profissionais para auxiliar nessa tarefa. Nesse período, a partir dos anos de 1930, houve maior preocupação por parte de setores da elite em acelerar a integração das comunidades imigrantes, tendo em vista o início das tensões internacionais envolvendo Alemanha, Itália e Japão, países com grandes contingentes entre os imigrantes que o Brasil recebera.

O *Die Brücke* relata que as visitas de inspetores de ensino vindos de Blumenau e Florianópolis à colônia eram bastante frequentes. A relação dos colonos com eles era muito amistosa, segundo afirma o jornal, em sua edição de novembro de 1934. Os inspetores ficavam impressionados com a solidez, o conforto e a limpeza das edificações.

No entanto, economicamente as coisas não iam bem. Diferentemente de Blumenau ou Joinville, as colônias alemãs do médio e do alto vale do Rio Itajaí não tiveram o sucesso esperado, e isso também ocorreu no caso dos menonitas. Grandes dificuldades de adaptação ao clima e às condições geográficas de Santa Catarina não demoraram a surgir. A agricultura nas serras catarinenses era indecifrável para os habitantes das estepes russas. É interessante notar que, quanto mais as condições econômicas se deterioravam nas colônias, mais os colonos se apegavam à ideia de ampliar os serviços educacionais.

5.5 A escola secundária

Logo surgiu a necessidade de se construir uma grande escola secundária para os adolescentes e jovens adultos, a *Zentralschule*, no modelo escolar que os menonitas tinham na Rússia. Depois de concluir a escola secundária, alguns poderiam frequentar uma universidade no Brasil, ou mesmo na Alemanha. Nas colônias alemãs do Brasil havia demanda por agrônomos, engenheiros, médicos e professores, e os jovens precisavam ter essa oportunidade. Com o intuito de dar impulso a esse plano, já em 1931 foi convocada uma reunião para estabelecer as precondições para construção da escola secundária. Cogitou-se buscar patrocínio de menonitas da Holanda e da Alemanha, que já haviam dado sinal de interesse na questão. No entanto, questões menores, como as regras de conduta dos futuros estudantes e as rivalidades entre os colonos, tornaram-se decisivas e o projeto não foi adiante. Pior para os estudantes, pois aqueles que desejavam completar o curso secundário tinham de se dirigir a Blumenau e estudar no Colégio Santo Antônio, dirigido por franciscanos alemães, ou para o Colégio Sinodal, dos luteranos, em São Leopoldo (MASKE, 1999, p. 122).

Apenas em 1933 foi novamente levantada a questão da escola secundária, e, dessa vez, apesar dos contratemplos, foi possível concretizar esse projeto. Em 1935, a escola entrou em funcionamento com 35 alunos. Foi planejado um curso de quatro anos, segundo o currículo da escola alemã de Blumenau, previamente aprovado pela Secretaria de Instrução Pública de Santa Catarina. O currículo abrangia as seguintes disciplinas: a) em alemão: Língua Alemã, Religião, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Música, História Mundial e História Menonita; e b) em português: Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia do

Brasil. A ideia era atrair também alunos não menonitas, interessados em uma educação cristã de bom nível, principalmente os filhos de outros imigrantes alemães e de teuto-brasileiros residentes na região das colônias. Sabemos que a escola teve grande número de alunos não menonitas, em função da falta de oferta de escolas na região, tanto públicas quanto privadas. Os menonitas temiam a possibilidade de não poder manter financeiramente a escola, o que explica a abertura para não menonitas — algo historicamente raro.

5.6 A influência do nacional-socialismo

A partir de 1937, a escola secundária passou a sofrer influência das ideias dos nazistas, no que se refere à educação. As colônias menonitas não estavam fechadas; mantinham contato frequente com a Alemanha e com outros grupos menonitas pelo mundo, por meio de jornais, cartas, rádio e viagens. Alguns visitantes alemães também começaram a chegar, entre eles, novos professores formados na Alemanha nacional-socialista, que passaram a exercer grande influência na escola secundária, a qual deveria ser reformulada segundo os padrões educacionais da Nova Alemanha de Hitler. As mudanças teriam como resultado o reconhecimento do diploma concedido pela escola secundária menonita, que possibilitaria ao aluno frequentar um curso superior em universidade alemã (KLASSEN, 1995, 324). De qualquer forma, o ensino religioso seria preservado, mas outros conteúdos seriam integrados. O dever da escola seria formar o caráter do estudante, fortalecendo sua identidade nacional alemã e aderindo aos princípios do nacional-socialismo. Havia grande preocupa-

ção, entre os novos professores, profundamente imbuídos dos conceitos nazistas, de que o ideal “cristão-germânico” estivesse em perigo no Brasil. Os alemães e descendentes deixaram-se assimilar rapidamente. Como exemplo disso, citavam o “baixo nível moral” dos teuto-brasileiros, dados ao alcoolismo e de “frágil estrutura física”, sinal de um retrocesso em seu desenvolvimento. Casamentos com não alemães, segundo eles, levariam à perda da identidade do grupo. Vermes, malária, doenças venéreas e perda de dentes seriam também sinais disso.

Os professores nazistas tinham a intenção de transformar a escola secundária em um internato, aproveitando seu poder de influência entre os colonos. Com essa reforma educacional e o reconhecimento da educação teuto-brasileira pelos governos alemão e brasileiro, o acesso a universidades alemãs e brasileiras seria facilitado para os estudantes menonitas. Essa parece ser a razão da ampla aceitação das ideias nazistas por parte da comunidade menonita, que se preocupava em ver ampliado o leque de possibilidades de sobrevivência para seus filhos. Havia muito interesse em receber, também, estudantes menonitas do Paraguai. Mas percebemos que alguns líderes tinham uma grande preocupação com a forte presença de nazistas, em especial de menonitas nazistas, nas colônias de Santa Catarina.

5.7 A perda da escola menonita tradicional

A busca de adequação do sistema escolar menonita no Brasil ao sistema oficial alemão não passou despercebida pelo governo brasileiro. A partir de 1938, as escolas menonitas começaram a se tornar alvo da repressão do Estado Novo, já que eram instituições de ensino particulares de origem estrangeira e regidas

por estrangeiros. O governo brasileiro deu início a um processo de nacionalização de todas as escolas brasileiras. Durante todo ano de 1938, foram decretadas leis pelo interventor Nereu Ramos, buscando coagir as escolas a se adaptarem às novas determinações legais. As escolas menonitas tiveram grande dificuldade quanto a esse aspecto. Segundo o último número do *Die Brücke*, de novembro de 1938, houve uma reunião da assembleia de colonos para decidir qual seria a atitude mais sensata a se tomar. O redator do jornal expressou sua opinião dizendo que parecia ser uma situação fatal e que não via outra saída a não ser o fechamento das escolas. De fato, conforme Monteiro (1979, p. 107), todas elas foram fechadas por não cumprirem a legislação, principalmente em relação ao currículo em língua alemã e porque os diretores eram todos estrangeiros.

No lugar dessas escolas, estabeleceram-se escolas estaduais — que, em geral, foram instaladas nos antigos prédios das escolas menonitas e adotaram definitivamente o currículo escolar oficial do estado de Santa Catarina. Para exemplificar a situação resultante, é interessante notarmos o depoimento de uma aluna, citado por Pauls Júnior (1980, p. 9-10):

A questão da escola se tornou um problema para nossos pais. Nossa escola foi assumida pelo governo estadual e nossos professores alemães foram demitidos e substituídos por apenas um único professor brasileiro. Nada teríamos contra ele, se fosse um professor bem instruído e comprometido com nosso progresso. Teríamos então uma boa educação em língua portuguesa, avançaríamos em nossos estudos e teríamos uma integração mais rápida na nova pátria. Mas neste país não são enviados bons professores para o interior. O nosso novo professor, imaginem, não tinha sequer concluído o curso primário! Nosso professor João

Barbosa não sabia nem a tabuada, que dirá o restante! Nós, os alunos mais velhos, que ainda havíamos estudado com os professores alemães, sabíamos matemática melhor do que ele. Até os pequenos, que só tinham estudado durante um ano com os professores antigos sabiam mais do que ele. Em questões de disciplina, ele também ficava a desejar. Os meninos maiores resolviam rapidamente as questões e ficavam indisciplinados, brincando e conversando. O professor se irritava e os deixava trancados após as aulas. Quando voltava para soltá-los, eles já tinham fugido pelas janelas ou pelo telhado e sumido pelos morros. Mas tínhamos gincanas, festas e balões, o que era muito divertido.

Após a Segunda Guerra Mundial, a política de nacionalização das escolas, realizada durante o governo de Vargas, foi, em parte, revogada. No entanto, as escolas menonitas de Santa Catarina não mais retornaram a seus antigos proprietários. Quase todos os menonitas já haviam abandonado as colônias desse estado e se dividido em dois grupos. Um grupo menor foi para uma nova colônia (Colônia Nova), perto de Bagé, no Rio Grande do Sul; outro, maior, foi para Curitiba, onde se dedicou a diversas atividades, principalmente à pecuária leiteira. Posteriormente, compraram uma fazenda no município de Palmeira, onde foi instalada uma nova colônia, chamada de Witmarsum, como a primeira em Santa Catarina.

A razão da saída dos menonitas de Santa Catarina foi, principalmente, o insatisfatório desenvolvimento econômico que as colônias lá atingiram. Esse parco desenvolvimento fora ocasionado pela falta de infraestrutura e de capital para mais investimentos, pela terra inapropriada e pela dificuldade de adaptação dos menonitas ao cenário geográfico de Santa Catarina. Além disso, as rivalidades entre os diferentes grupos religiosos meno-

nitais, como os liberais e os conservadores, tiveram um papel importante na dissolução das colônias.

Quanto à questão escolar, das escolas que haviam sido fechadas pelo governo brasileiro, apenas a Escola do Boqueirão, em Curitiba, fundada pelos remigrantes de Santa Catarina, retornou às mãos dos fundadores, logo depois da Segunda Guerra Mundial. Muito simples, essa escola primária funcionava em uma casinha de madeira, de apenas um cômodo, frequentada por 18 alunos e que, aos domingos, recebia a comunidade para os cultos.

Em 1937, com os esforços dos menonitas em adequar a Escola do Boqueirão ao padrão exigido pelo governo brasileiro, admitiu-se como diretora da escola a esposa de um oficial militar brasileiro, para contornar a proibição de que estrangeiros fossem diretores de instituições de ensino. Mas isso não impediu o fechamento dessa escola.

Somente em 1948 a Escola do Boqueirão voltou às mãos dos menonitas. No entanto, o antigo currículo não foi mais adotado, por força de lei. A escola empregou o currículo da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, cujas exigências eram muito difíceis de serem por eles atendidas.

Essa escola passou a ter um papel muito importante na região do bairro do Boqueirão, em Curitiba. Relativamente populoso, esse bairro era muito malservido de infraestrutura urbana. As ruas não eram pavimentadas e o bairro era cortado por trilhas que atravessavam vastos campos de pastagem e bosques de araucárias. A Escola do Boqueirão era uma oportunidade de educação de qualidade não apenas aos filhos dos menonitas, mas também a toda a comunidade local, para os quais as portas da escola sempre estavam abertas, numa época em que eram escassas as escolas públicas ou particulares na região.

Em 1956, a Escola do Boqueirão passou a oferecer as quatro séries correspondentes ao ginásio e foi denominada Ginásio Erasto Gaertner, em homenagem ao prefeito de Curitiba que demonstrara grande preocupação com o atendimento dos serviços de saúde e educação na cidade. Essa conquista foi grandemente festejada na comunidade do bairro, pois havia muita dificuldade financeira para manter uma escola particular naquele tempo, tendo em vista as exigências legais, feitas pela Secretaria de Educação, e os altos custos que uma educação particular representava para o orçamento dos pequenos leiteiros e trabalhadores menonitas e dos moradores de um bairro periférico como o Boqueirão. O currículo escolar nessa época já estava completamente adaptado ao que era exigido pelas leis do estado do Paraná, e, em 1958, foi possível restabelecer o ensino da língua alemã, uma demanda da comunidade menonita, que queria ver seus filhos dominando a língua de seus ancestrais. Inicialmente, o alemão passou a ser ensinado como curso de extensão e, em 1966, quando foi criado o Curso Científico, correspondente ao atual Ensino Médio, passou a ser uma disciplina normal do currículo, como língua estrangeira, assim como o inglês. Nessa fase, o Ginásio Erasto Gaertner passou a se chamar Colégio Erasto Gaertner, implementando o ciclo completo da Educação Básica de então, que pôde ser oferecida integralmente a seus estudantes.

Na Colônia Nova e na Colônia Witmarsum, foram fundadas escolas particulares, depois estadualizadas, seguindo os currículos propostos por seus respectivos Estados.

À guisa de conclusão, observamos como a escola foi um veículo de preservação da identidade religiosa e étnica entre os menonitas no Brasil. Percebemos que, sem a escola, talvez teria sido mais difícil para os menonitas manter sua coesão como grupo religioso independente. De fato, com a escola, os meno-

nitais no Brasil passaram por um intenso processo de integração à sociedade brasileira.

Referências

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BALHANA, A. P. *História do Paraná*. Curitiba: Grafipar, 1969.

BALHANA, A. P.; WESTPHALEN, C. M. *Un Mazzolino de Fiori*. v. II. Curitiba: Imprensa Oficial, 2003.

BERGMANN, G. J. *Auslandsdeutsche in Paraguay, Brasilien und Argentinien*. Bad Münstereifel: Westkreuz Verlag, 1994.

CABRAL, O. R. *Santa Catharina (História-Evolução)*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1937.

DIE BRÜCKE. Witmarsum (SC), 1932–1938.

DYCK, C. J. *Uma Introdução à história menonita*. Campinas: Cristã Unida, 1992.

FRETZ, J.W. *Pilgrims in Paraguay: The History of Mennonite Colonization in South America*. Scottsdale: Mennonite Publishing House, 1953.

FRÖSCHLE, H. *Die Deutschen in Lateinamerika – Schicksal und Leistungen*. Tübingen, 1979.

FUGMANN, W. *Os alemães no Paraná: o livro do Centenário (1829-1929)*. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2008.

KLASSEN, P. P. *Die russlanddeutschen Mennoniten in Brasilien*. Weierhof/Bolanden: Mennonitischen Geschichtsverein, 1995.

KLASSEN, P. P. *Und ob ich schon wanderte...* Weierhof/Bolanden: Mennonitischen Geschichtsverein, 1997.

LUTERO, M. *Obras selecionadas*. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 1993.

MASKE, W. *Bíblia e arado: os menonitas e a construção de seu reino – um estudo sobre a integração dos imigrantes menonitas no Brasil*. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

MONTEIRO, J. *Nacionalização do ensino em Santa Catarina (1930-1940)*. 1979. Florianópolis: Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1979.

PAULS JR., P. *Mennoniten in Brasilien*. Palmeira: Ed. do Autor, 1980.

PENNER, H. *Weltweite Bruderschaft*. Weierhof/Bolanden: Gerlach, 1995.

PIAZZA, W. *Uma história de Santa Catarina*. Florianópolis: Lunardelli, 1982.

SOUZA, R. M. S. de. *A estrada do poente: escola alemã – Colégio Progresso*. Curitiba: Máquina de Escrever, 2012.

WACHOWICZ, R. C. *História do Paraná*. Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2010.

WILLEMS, E. *A aculturação dos alemães no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1980.

6

Elo de pertencimento: a educação como fator de transformação social e herança cultural japonesa

Sidinalva Maria dos Santos Wawzyniak

6.1 Introdução

O objetivo desse estudo é analisar as estratégias postas em prática pelos imigrantes japoneses no Brasil para recriar seu universo cultural nessa terra de adoção, tendo como fundamento a educação. A imigração japonesa no território nacional, no início do século XX, teve importância significativa na sociedade daquele período e, portanto, torna-se relevante refletir sobre o processo que possibilitou a inserção desse grupo no contexto brasileiro pela via educacional.

Sabe-se que a vinda dos primeiros imigrantes japoneses para o Brasil esteve ligada às transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no Japão com a restauração do Império, em 1868, momento em que também se viabilizou a reabertura dessa sociedade para o mundo ocidental. Esse contexto favoreceu o surgimento de correntes migratórias, que se encaminharam para diversas partes do mundo — e, entre os vários destinos desse movimento, estava o Brasil. Foi assim que, em 18 de junho de

1908, aportou em Santos (SP) o navio Kasato Maru, com 165 famílias¹, inaugurando a rota oficial de imigração entre o Japão e o Brasil. Certamente, no território nacional já havia uma expectativa a respeito dessa chegada, na medida em que era pública a urgência de mão de obra para suprir a demanda das lavouras da Região Sudeste:

Diz o Correio paulistano que, de conformidade com o contrato firmado com o Estado de São Paulo, a Companhia de Imigração e colonização do império do Japão está presente-mente preparado a trazer para o Estado cerca de mil agricul-tores japoneses, pelo vapor Kasato Maru que deverá sair de Kobe, Japão, em 12 de abril e chegar a Santos em fins de maio aproximadamente (DIÁRIO DA TARDE, 1908, p. 1).

A partir daí, e durante boa parte do século XX, outros navios trouxeram milhares de japoneses: de 1908 a 1920, aqui chegaram 28.706 emigrantes; de 1921 a 1940, eles totalizaram 160.764; e, de 1941 a 1960, foram registrados 43.572 emigrantes (BRASIL, 1971). A irregularidade no ingresso desses indivíduos foi verificada principalmente nos períodos dos grandes conflitos mundiais, so-bretudo na Segunda Guerra Mundial, quando o governo brasileiro opôs-se aos países do Eixo, do qual o Japão fazia parte.

Esses japoneses, ao chegarem ao Brasil, passaram, assim, a ter contato com um universo multicultural, fruto do processo

¹ Existe uma discussão com relação ao número de famílias japonesas que che-garam ao Brasil em 1908. Segundo Nogueira, “com relação ao número de pessoas, a Hospedaria anota a vinda de 166 famílias e 40 elementos isolados, enquanto os dados do Consulado são de que chegaram ao estado 165 famí-lias e 51 elementos avulsos, afora 10 espontâneos, isto é, que não tiveram a passagem paga pelo governo. [...] A lista de bordo já aponta como espontâneos 11 imigrantes e não 10...” (NOGUEIRA, 1995, p. 50).

de ocupação e do desenvolvimento da sociedade brasileira, num contexto político não muito favorável às populações imigrantes.

No transcorrer da Era Vargas (1930-1945), o país vivia um período de transformações políticas, econômicas e sociais fundamentadas em suas constituições — a de 1934 e a de 1937, inspirada no regime fascista. Nessa época, os governos democráticos constituíam minoria no mundo e, por toda Europa, sopravam os ventos do autoritarismo, especialmente na Itália e na Alemanha, assim como na América do Sul e no Japão. Essas orientações não eram estranhas à política brasileira; pelo contrário, elas permeavam as decisões e as ações do governo. Assim, as estruturas do país estavam marcadas por ideologias que pretendiam a implantação de um sistema discriminatório, que utilizava o controle da população, de seu cotidiano e das normatizações das práticas sociais.

O governo procurou atingir sua maior força e foi capaz de multiplicar sua coação em todas as esferas; assim, produziu valores que atingiram amplamente a população (DUARTE, 1997). Nesse momento, todo e qualquer movimento exigia muito cuidado e precaução, principalmente entre os estrangeiros — como os alemães e os italianos, que já traziam em sua bagagem determinadas “experiências políticas” consideradas indesejadas no universo social brasileiro. Para evitar a reprodução dessas experiências em solo nacional, os estrangeiros passaram a ser vigiados e controlados.

Para atingir a meta de unificação física, cultural e social do país, Getúlio Vargas passou a governar a partir de Decretos-Lei. Alguns desses decretos estabeleciam as regras para a eliminação de diferenças que pudessem existir entre a população nacional e a estrangeira, exigindo, por parte dos imigrantes, o abandono dos laços e dos valores herdados de seus países de origem. Assim,

A lei de imigração de 1938 (decreto-lei n.º. 406, de maio, e complemento, decreto-lei 3.010, de agosto) tinha como um dos objetivos centrais “opor uma barreira ao impressionante afluxo do elemento japonês que demandara o Brasil e, ao mesmo tempo, reprimir as vaidades que sob a inspiração dos regimes vigorantes nos seus países, haviam despertado no seio das nossas populações de sangue alemão, nipônico e italiano”. Escreve-se ainda que o único país que oferecia oportunidades de imigrantes era o Japão, “aquele de onde menos convinha recebêssemos imigrantes” (CYTRYNOWICZ, 2000, p. 152).

Desse modo, a partir da implantação do Estado Novo, foi decretada, em 1938, uma série de medidas consideradas nacionalistas e xenófobas, com o objetivo de

[...] converter as diferenças em igualdade. Mas não com o sentido democrático e sim racista. O termo eugenia tornou-se constante nos discursos acadêmicos e políticos expressando ideais similares ao fascismo italiano que almejava, dentre seus objetivos, a pureza da raça (CARNEIRO apud DEZEM, 2000a, p. 38).

Tratava-se, portanto, de uma política nacionalista, cuja meta era fortalecer e elevar o espírito de brasilidade. No transcorrer desse processo, os imigrantes japoneses passaram a sofrer discriminação² pela população nacional — eles constituíam “o perigo amarelo”.

² Vale salientar que a discriminação sofrida pelos orientais não é um caso isolado da sociedade brasileira. Outros países que também contavam com mão de obra oriental, como bem coloca Nogueira, “opunham a eles sérias restrições. [...] os chineses (por exemplo) nos Estados Unidos, onde, segundo Lawrence Guy Brown

Do ponto de vista dos milicianos da nacionalidade do Estado Novo, a guerra impôs um processo de assimilação ou aculturação — conceitos que tem significado a dissolução da própria identidade dentro de uma cultura majoritária e que era calculada segundo parâmetros químicos, como salubridade. Quando falhava a solução, importava-se a metáfora médica: o quisto, a exigir — na mesma lógica deste discurso eugenista — a extração, a exclusão (CYTRYNOWICZ, 2000, p. 153).

A política implementada em relação aos estrangeiros não levou em consideração a pluralidade cultural, um atributo favorável à construção de uma identidade brasileira multicultural, desconsiderando-se as possibilidades e a riqueza que envolvem tal dimensão. Renunciando ao diverso, o sistema político desejou o impossível — a eliminação das características bioculturais — e buscou “construir uma nacionalidade homogênea e indistinta. Os diferentes modos de vida, de opinião, de crença e de comportamento eram recusados porque estas noções remetiam à imagem de uma sociedade multifacetada e plural” (DUARTE, 1997, p. 130).

A conformação de uma sociedade baseada nesse modelo requeria a eliminação do que era incompatível com ele. Os indivíduos que não se enquadrassem “deveriam ser eliminados do convívio social e, portanto, do espaço público”, pois representavam um “perigo à pátria”. “É a partir do inimigo a ser combatido,

(Brown, 1933:270), sofreram restrições de caráter social, quando tachados de inassimiláveis e portadores de costumes e idéias estranhas; econômico, por se satisfazerem com salários irrisórios e, portanto, competirem com o braço nacional, por fumarem ópio, jogarem, além de acusados de outros vícios; político por temerem que com sua multiplicação constante viessem a dominar com o tempo toda a costa banhada pelo Oceano Pacífico. Observações da mesma natureza foram feitas anos mais tarde com relação aos nipônicos” (NOGUEIRA, 1995, p. 57).

do outro, que é possível construir a imagem da nacionalidade una, coesa e indivisa” (DUARTE, 1997, p. 130-131).

Nesse contexto, a situação dos imigrantes, que já vinham sofrendo preconceitos sociais ao longo de sua trajetória no Brasil, agravou-se, pois boa parte deles passou a ser encarada como inimigos perigosos. O Decreto-Lei n. 383, de 18 de abril de 1938, proibiu a participação de estrangeiros nas atividades políticas. O imigrante tornou-se, a partir desse decreto, “um potencial inimigo da civilização, um portador de atributos que podiam levar à degenerescência da nacionalidade”. Foi também proibido, nesse mesmo decreto, o ensino em línguas estrangeiras (DUARTE, 1997, p. 132). O Decreto Federal de 4 de maio de 1939 proibiu a publicação de jornais que não fossem editados em português (CITRYNOWICZ, 2000, p. 137).

O cotidiano dos imigrantes japoneses passou a ser controlado. As regras estabelecidas impediam sua liberdade de organização; sua sociabilidade foi limitada ao grupo familiar e, conseqüentemente, sua integração ao universo social foi afetada em relação a seu próprio grupo, pois não podiam manter organizações sociais específicas — associações nos moldes japoneses ou escolas.

Passaram a ser vistos como indivíduos que colocavam em xeque as grandes questões nacionais. Uma vez que as regras estabelecidas com base em decretos pretendiam criar uma sociedade sem antagonismos sociais e políticos, os estrangeiros e seus descendentes que não se enquadrassem às normas poderiam sofrer punição. No entanto, alguns imigrantes eram bem-vindos, a exemplo dos portugueses, porque

o português que aqui aportava era de origem agrária, dócil, e vinha reforçar a matriz básica de criação do tipo racial do brasileiro, enquanto o asiático, leia-se o japonês, representava o

novo, fora de controle, uma projeção de insegurança para o futuro que se quer na mão, o elemento não previsto numa ampla estratégia de controle do trabalho e do trabalhador (LENHARO, 1986, p. 113-114).

6.2 Reconstrução e resistência em terra estrangeira

Para manter o elo de pertencimento à sociedade de origem e, ao mesmo tempo, negociar os termos de sua inserção em outra sociedade, os imigrantes japoneses estabeleceram relações que incluíam valores culturais como família, trabalho, educação e religião. Portanto, buscaram em sua tradição os fatores que lhes possibilitaram a construção de uma representação simbólica em terras estrangeiras.

Nos primeiros anos de permanência no Brasil, a escola significaria, para eles, a instância em que os traços culturais seriam difundidos e compartilhados. Esse espaço serviu para afirmar a representação do pertencimento à nação japonesa, pois era ali, por exemplo, onde se celebrava o aniversário do imperador e, também, o local em que o filho do imigrante aprendia a falar e a escrever em japonês. Posteriormente, a educação transformou-se em estratégia para facilitar sua inserção na sociedade brasileira. Ao encaminhar seus filhos à universidade, os imigrantes estavam assegurando tanto a manutenção do grupo como sua ascensão social. Em paralelo, trataram de criar clubes e centros, para onde se transferiu a garantia da propagação dos significados culturais que reforçavam a identificação japonesa.

Como japonês, o memorialista A.S.I. sentiu os efeitos causados pela política brasileira, principalmente no período da Segunda Guerra Mundial: o estigma, os preconceitos com relação aos imigrantes e, conseqüentemente, as dificuldades para se inserir

no mercado de trabalho como contador: “*Eu sentia na carne os efeitos daquela época confusa que a guerra semeou entre os povos. Mesmo depois da rendição do Japão, em 1945, o efeito psicológico pouco mudou, com a polícia desempenhando papel decisivo na incompreensão*”. A.S.I. vivenciava as consequências desse processo; as intervenções nas organizações japonesas eram frequentes: “*todas as firmas japonesas, ou que tinham maioria de funcionários japoneses, passaram a ter interventores brasileiros. Bancos, cooperativas, indústrias e sociedades estavam sob a direção de interventores*” (A.S.I., 1982).

Nesse período, muitos estrangeiros foram presos e muitas escolas de ensino de língua estrangeira foram fechadas. Para os japoneses, assim como para os demais imigrantes, a proibição do uso da língua de origem vedava a transmissão de um legado cultural que fundamentava a identidade japonesa. Como diz Cytrynowicz (2000, p. 162), para

[...] os imigrantes japoneses, as medidas de nacionalização impostas por Getúlio Vargas — proibição do ensino de língua estrangeira nas escolas e nos jornais — eram como “se se pedisse o suicídio espiritual de um povo”. Para os imigrantes, transmitir a língua japonesa era condição *sine qua non* para a continuidade de seu povo, porque era por meio da língua que se transmitiam valores, como respeito aos pais e aos mais velhos, que garantiam a própria estrutura econômica da agricultura dos imigrantes, baseada no trabalho de toda a família subordinada ao pai-chefe.

O aspecto mencionado nessa citação justifica a resistência de muitos imigrantes nipônicos às determinações que limitavam suas práticas e tradições culturais, mesmo que essa postura os levasse a sofrer proibições por parte dos órgãos responsáveis pelo controle social.

Boris Fausto (1998, p. 52) observa que “a língua funciona como forma consciente ou inconsciente de resistência à integração”. Isso pode explicar por que, para o governo brasileiro, a alfabetização em outra língua que não a portuguesa viabilizaria a construção de um cidadão estrangeiro, ferindo a ideologia do Estado brasileiro, que tinha entre seus objetivos principais a assimilação da cultura nacional pelo imigrante.

Além disso, como já verificado, os espaços de sociabilidade — associações, escolas — e os veículos de comunicação — rádios, jornais —, criados pelos imigrantes e por seus descendentes com o objetivo de manter sua cultura e estabelecer um vínculo de comunicação, foram impedidos de funcionar e circular. Os imigrantes que não respeitassem as regras estabelecidas de não usar a língua de origem em público, ou de não manter escolas e associações, eram presos ou punidos. Por vezes, só eram confiscados seus materiais ou fechadas suas associações. Os arquivos do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) registram esse controle:

Em 22 de Julho de 1945 pela delegacia Regional de Londrina foi detido, o Thoshiuki Ogasawara, filho de Mohei Ogasawara, de nacionalidade japonesa, da localidade de Junsen — Japão, nascido em 1 de janeiro de 1919, casado, profissão lavrador, na ocasião que estava escutando emissora do Japão, transcrevendo as notícias em papel de embrulho para distribuição entre os patrícios, sendo instaurado inquérito, apreendido o rádio e diversas folhas manuscritas em caracteres japoneses (PARANÁ, 1945).

Dia 29 de abril de 1942 foi detido em sua residência, Haruo Adachi, filho de Zinzo Adachi e de Kimi Adachi, de nacionalidade japonesa, natural de Kumamoto — Japão, nascido em 13 de setembro de 1904, casado, lavrador, por ser encontrado,

outros japoneses, ouvindo musica nipônicas em sua radiola. Novamente dada busca, foram apreendidos diversos livros, discos, jornais, todos em idioma japonês, e o rádio de sete válvulas de sua propriedade (PARANÁ, 1942).

Pode-se, portanto, perceber que os aspectos étnicos e linguísticos foram elementos importantes na política nacionalista implantada na Era Vargas, na perspectiva de construir um país sem diferenças e homogêneo. Hobsbawm (1990, p. 126) aponta que esses dois elementos são centrais na construção de uma nação: “a etnicidade e a língua tornaram-se o critério central, crescentemente decisivo ou mesmo único para a existência de uma nação potencial”. Nesse sentido, partia-se do pressuposto de que a “assimilação” dos códigos e das regras de organização da sociedade brasileira pelos imigrantes era requisito básico para o estabelecimento de vínculos mais efetivos com a comunidade local e, conseqüentemente, sua integração à nação brasileira.

A resistência fortaleceu, em muitos momentos, os laços de solidariedade e, ao mesmo tempo, viabilizou a manutenção e a preservação de hábitos e costumes referentes à cultura de origem — e, dessa forma, a construção da etnicidade. Vale considerar aqui que a atitude dos imigrantes pode se dever tanto à recuperação dos valores tradicionais que permeavam a sociedade de origem quanto à própria situação de conflito vivida no contexto em que esses indivíduos se estabeleceram.

6.3 Traduzindo os códigos: valores culturais

[...] reunia-me à noite, após o trabalho, aos que queriam estudar. Pressentia que o estudo teria de ser a base da minha vitória e, como filho primogênito, não queria ser subserviente.

[...] depois de ter aprendido o alfabeto e a formação de algumas frases em português com o professor baiano a quem ensinei japonês, tudo para mim melhorou e incentivou-me a aprender cada vez mais. Quando completei treze anos não me contive e confessei a meus pais o que sentia. A minha vontade de ir para um colégio melhor. Estudar de verdade. [...] Logo após a nossa instalação na nova morada fui matriculado na escola japonesa e, mais tarde, também na Escola Mista de Cocuera. Esta distava quase cinco quilômetros do lugar onde morávamos. Fora construída à beira da estrada que liga o lugar onde tínhamos a nossa residência com a cidade de Moji das Cruzes. Estudavam nessa escola muitos meninos da redondeza e cada um trazia no rosto a identificação de sua origem. A maioria era oriunda da raça nipônica. Como a escola era mista, havia alunos de 1o, 2o e 3o ano na mesma classe... (A.S.I., 1982)

A.S.I. constrói suas memórias reproduzindo valores inculcados pelos imigrantes à educação; associa, assim, estudo com vitória, além de uma perspectiva de independência. Para que ele viesse a realizar o que denominou “estudar de verdade”, sua família teve de se mudar para Moji das Cruzes, em 1937. Pôde, então, aos 13 anos, começar seus estudos em duas escolas, uma de orientação japonesa e outra, brasileira.

Se em 1937 foi possível que alguns dos filhos de imigrantes frequentassem essas duas modalidades de escola, assim não o foi nas primeiras décadas de sua chegada, uma vez que no interior das fazendas em que se instalaram não havia escolas. Para eles, contudo, a instrução revestia-se de importância fundamental, porque haviam deixado um país onde a educação fora eleita como fator de transformação social.

A revolução política e social iniciada na era de Meiji, em 1868, trouxe profunda transformação no regime da nação nipônica, dando prioridade à difusão da educação, difundindo-a de modo drástico [...]. O japonês que viveu uma época assim peculiar sentia no seu âmago que a instrução era a coisa mais importante na vida, sobrepondo-se a qualquer outra opção (MIYANO, 1980, p. 192).

Contudo, naquele momento, concretizar essa opção em outro país exigia algo a mais dos japoneses. A estratégia encontrada foi a de os próprios pais, à noite, depois da jornada de trabalho, transmitirem

[...] a educação aos seus filhos, à luz de velas, ou ainda, antes da instalação das escolas japonesas, as crianças das comunidades rurais iam, por vezes, estudar à noite, na casa de pessoas mais letradas, formando grupos de quatro a cinco pessoas, subdivididas na própria comunidade, evitando-se assim, longas distâncias (NAKAGAWARA, 1979, p. 10).

Além disso, nas primeiras décadas de permanência no Brasil, a preocupação dos nipônicos com a educação estava voltada para a formação de seus filhos de acordo com suas tradições, tendo como aspiração a prática educacional no Japão. E eles tentaram reproduzir na sociedade brasileira “as mesmas atitudes e comportamentos” (O ESTADO DO PARANÁ, 1978, p. 6), pois a continuação de uma formação educacional baseada em uma matriz japonesa, que deu “prioridade à difusão da educação” como um dos pontos fundamentais de desenvolvimento social, tinha como objetivo preparar os filhos para o momento do retorno à terra natal.

Esse comportamento frente à formação dos filhos era um desejo que acompanhou o ensinamento sobre a cultura e o “espírito japonês” de pertencimento. E levou os imigrantes a criarem estratégias que viabilizassem atingir este objetivo, como a dos próprios pais ensinar a escrever e a falar o idioma, e o de criar nas fazendas, quando tinha um número de crianças em idade escolar, um espaço para esse fim (MIYANO, 1980, p. 91).

Dessa forma, dadas as dificuldades para a educação de seus filhos, por falta de estabelecimentos escolares — ou, quando os havia, pela grande distância entre estes e os locais de moradia —, onde existia um número maior de imigrantes, logo era providenciada a criação de escolas. Nelas privilegiava-se o ensino da língua japonesa, assim como a “geografia e a história do país de origem, cultivando o amor à pátria dos ancestrais” (MIYANO, 1980, p. 91).

Nos núcleos coloniais, as escolas eram construídas num sistema de cooperação, sustentado pelas habilidades dos moradores. Nessas instalações, muitas vezes improvisadas, estudavam até 20 alunos, com diferentes graus de aprendizagem.

Como nessa época os caracteres *kanji*³ dos jornais e revistas eram ladeados de *furigana*⁴, que indicava sua pronúncia, quem de alguma forma conseguisse ler o livro e fazer as quatro operações aritméticas era tido na melhor conta. Sendo núcleo de japoneses, imaginava-se que o aprendizado da conversação era feito naturalmente (HANDA, 1971, p. 293).

³ Ideograma chinês.

⁴ Letra *kana*, do silabário fonético japonês, impressa ao lado dos ideogramas para auxiliar na leitura destes.

Ao professor cabia também repassar valores e regras da cultura japonesa. Isso é o que se verifica nesta recomendação de um professor, ao término da aula:

Então, muito bem, todos perfilados! Baixem a cabeça em cumprimento. Não façam hora no caminho e vão direto para casa. Encontrando-se com um japonês, não digam “bom-dia” com a cara erguida. Digam kon’nichiwa⁵, baixando a cabeça! (HANDA, 1971, p. 293).

Tais orientações do professor para que fosse observado o *girei* (etiqueta, cumprimento segundo regras de boas maneiras) estão calcadas em regras específicas, pois “Os japoneses fiam-se nos hábitos antigos de deferência, firmados na experiência passada e formalizados no seu sistema ético e na etiqueta” (BENEDICT, 1988, p. 77).

Para o imigrante japonês, a escola era um dos espaços de excelência para a afirmação de seus valores culturais, já que pela educação o grupo pôde produzir e reproduzir normas e códigos de comportamento da sociedade de origem, mesmo sofrendo as influências do contexto brasileiro. A escola tornou-se, então, um elo que manteria as “marcas de origem” e as diferenças entre o grupo de imigrantes e a sociedade em geral. E isso principalmente na perspectiva de uma permanência temporária, pois, “Se regressar ao Japão, levando estes filhos que não sabem ler nem falar japonês, teria que enfrentar o problema de comunicação entre pais e filhos e destes com parentes e amigos. E acima de tudo, seria uma vergonha para um súdito nipônico” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CULTURA JAPONESA, 1992, p. 123).

⁵ “Paz agora” (tradução livre).

Assim, a educação deveria proporcionar aos descendentes as condições de atuarem como “súditos do Império japonês”. Na cultura japonesa, desde o Estado Tokugawa, a educação funcionava como um mecanismo que preparava os indivíduos para acatarem uma relação de subordinação a seus superiores. Na estrutura de poder, o imperador era responsável por todos os cidadãos, e a ele todos os japoneses estavam subordinados. Isso justifica a preocupação dos imigrantes em manter, em relação a seus filhos, uma atitude que correspondesse às regras de comportamento da tradição nipônica.

A busca da preservação e manutenção da diferença mediante a educação, por parte dos imigrantes e das organizações por eles criadas, foi uma atitude de fechamento do grupo, na perspectiva de se reativar e atualizar continuamente a consciência de sua cultura de origem e do papel que os nipônicos deveriam desempenhar para não perder o vínculo com seu país. Foi também uma forma de manter uma representação da sociedade japonesa em território estrangeiro (CUCHE, 1999, p. 225-227).

Na escola da colônia tinha a certeza de que eles estavam sendo preparados para ser japonês e não brasileiro, não tenho nada contra [...] mas eu sou japonês e o meu filho tem sangue japonês (L.K.S., 2002).

6.4 No Brasil, uma nova escolaridade

Examinando toda essa articulação sob outro ângulo, o que se indaga é sobre o papel exercido pelas políticas educacionais no governo brasileiro, nas décadas iniciais do século XX. Ocorre que, desde a instalação da República, o sistema educacional brasileiro

havia sofrido várias reformas (a de 1891, a de 1911, a de 1925, entre outras), mas ainda carregava como herança do período colonial as características de uma educação acadêmica e aristocrática, além da pouca atenção à educação popular. Por outro lado,

[...] o pensamento republicano vê na escola o veículo ideal para atingir o desejado nivelamento dos elementos culturais adversos ao projeto nacionalista. Daí o desencadeamento do processo de “nacionalização da escola”, manifesto principalmente pela oposição acirrada aos estabelecimentos estrangeiros, situação agravada pelo advento da Primeira Guerra Mundial. Processo desenvolvido fora das fronteiras familiares, a educação pretende, nesse momento, impedir ou inculcar elementos de permanência na vida dos indivíduos, repelindo, no ambiente escolar, tudo o que seja representativo das forças políticas das outras nações — língua, cultura e tradições (TRINDADE, 1996, p. 263).

Segundo os ditames republicanos, os estados tinham autonomia nesse setor; assim, a grande demanda por ensino — em verdade, criação de escolas — era problema que deveria ser solucionado pelos sistemas estaduais de educação. Em Curitiba (PR), por exemplo, quanto à carência de estabelecimentos educacionais, Trindade (1996, p. 23) mostra que os imigrantes, desde sua fixação, reivindicaram a instalação de escolas, o que resultou “no correr do período em mais de trinta escolas no perímetro dos núcleos coloniais. Instituições sujeitas à regulamentação maior do ensino público no Estado, elas também apresentam uma orientação nacionalista e laica, como a deseja a recém-ins-taurada República”.

Especificamente quanto à orientação nacionalista e ao ensino da língua portuguesa, Trindade evidencia, ainda, que em Curitiba, mesmo com as polêmicas suscitadas por alguns educadores quanto ao ensino da língua estrangeira nas escolas de imigrantes alemães, poloneses e ucranianos, em 1921, havia “dezenas de escolas onde se ignorava por completo a existência do Brasil”. E exemplifica com as escolas polonesas que “organizam dupla jornada”, reservando “à parte polonesa do programa as horas matinais mais próprias à aprendizagem, privilegiando-se, nesse horário, o ensino da língua polonesa, da geografia e história pátrias, religião e canto, matérias muito afeitas à doutrinação nacionalista” (DEMARTINI, 2000b, p. 32).

Correlacionando-se esse contexto ao caso da educação para os imigrantes japoneses fixados nas fazendas, Demartini apresenta que, para o estado de São Paulo, “o governo considerava as primeiras escolas japonesas em núcleos não urbanos como casos isolados” (DEMARTINI, 2000b, p. 47). Informa, ainda, que somente a partir da década de 1930 o Departamento de Educação do Estado de São Paulo começou a exigir o registro dessas escolas como “Escola Mista Rural”. Com isso, o ensino do idioma japonês figuraria como disciplina extracurricular, passando o português a compor o currículo regular. Note-se que, nesse contexto, o Brasil vivenciava um dos períodos mais nacionalistas de sua história, ou seja, a Era Vargas. A ausência de uma política brasileira de ensino popular e o grau de importância atribuído à educação pelos nipônicos podem, então, explicar a expansão de escolas japonesas já a partir dos primeiros anos de sua entrada no Brasil.

Ando (1976) aponta que, em 1932, havia 187 escolas registradas, nos municípios brasileiros onde havia contingentes de famílias japonesas. Em 1939, esse número passou para 486.

O aumento do número de escolas japonesas nesse período acompanhou o aumento do número de imigrantes japoneses que chegavam ao Brasil a partir de 1925 — quando o Japão passou a subsidiar a política emigratória, o que facilitou a vinda de famílias com maior número de crianças em idade escolar⁶.

Mesmo com maior número de escolas, algumas alterações foram verificadas quanto ao ensino. Por exemplo, o irmão do memorialista W.N, nascido no Japão, estudou na escola japonesa de Moji das Cruzes, onde a família morou: “*nessa escola aprendi os dois idiomas, o português e o japonês*”. Contudo, ainda na década de 1930, acomodar os descendentes nas escolas nacionais não foi uma atitude nem tranquila nem coesa. Muitos pais “temiam que seus filhos estudando em escolas brasileiras fossem se abraçileirando e, deste modo, poderiam perder o elo com a cultura japonesa” (DEMARTINI, 2000b, p. 2). Dessa forma, “algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (HALL, 2000a, p. 9). Nesse dilema, uma das estratégias acionadas pelas famílias japonesas foi manter as crianças estudando a língua materna em um dos períodos escolares. A outra consistiu na mobilidade das famílias; elas mudavam de região, municípios ou estados, facilitando o acesso à formação educacional e a sua continuidade, porém sem perder o “controle” desse processo.

Todo núcleo social possui elos que ligam os indivíduos a uma comunidade e, ao mesmo tempo, fornecem elementos que

⁶ Além da instrução formal, os núcleos japoneses mantinham inúmeras escolas, principalmente voltadas à profissionalização, tais como: escolas agrícolas, escolas noturnas para jovens e adultos, escola de língua japonesa para crianças, escola mistas nipo-brasileiras (ensino nos dois idiomas), escolas dominicais, escolas primárias completas, escolas de corte e costura, centros de língua japonesa, escolas profissionalizantes (DEMARTINI, 2000b).

propiciam a construção de uma representação do mundo que os envolve. Para Chartier (1991, p. 183), há modalidades de relações que envolvem a representação social: a classificação e os recortes que

possibilitam a elaboração de configurações múltiplas e as práticas que permitem “reconhecer uma identidade social”, dando ao grupo uma singularidade e estabelecendo sua diferença e as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe.

Assim, a escola, destinada ao ensino dos códigos e das regras de comportamento da cultura, constituiu o espaço onde os indivíduos, por meio de suas práticas, construíam uma visão de mundo e a representavam. Conservar nesse espaço uma prática tradicional era viabilizar a preservação de um comportamento voltado para o circuito da própria cultura e, ao mesmo tempo, articular as formas de comunicação ao domínio específico, à lógica de organização e estrutura da comunidade.

No caso dos imigrantes, a educação e a língua são elementos articuladores da identificação e da constituição de sua etnicidade, pois tem a educação uma função “individual e social: serve de instrumento para a comunicação entre os homens em um meio social e cultural determinado” (NAKAGAWARA, 1979, p. 10), viabilizando as trocas e o “jogo social” e simbólico no próprio grupo. Preservar o idioma como um código de comunicação e interação foi sempre uma preocupação dos imigrantes, na medida em que ele faz a ponte entre o passado e o presente, propiciando a ideia de pertencimento.

Para os imigrantes japoneses, “divulgar a cultura japonesa no Brasil é difundir e cultivar os pontos positivos do Japão e aqueles valores característicos do povo japonês, tais como: a honestidade, a dedicação ao trabalho e o alto interesse pela educação” (SAKAI, 1979, p. 21). Tais qualidades eram importantes para os descendentes dos japoneses, mas era igualmente desejável que a sociedade local se familiarizasse com esses valores. Essa relação de mão dupla foi um elemento relevante no processo de interação dos nipônicos. Tal posição está relacionada à cultura de origem dos imigrantes, de forma geral, na medida em que ela condiciona o comportamento dos indivíduos, tornando-se necessário “o sangue vital, ou talvez, antes, a atmosfera partilhada mínima, apenas no interior da qual os membros de uma sociedade podem respirar, sobreviver e produzir” (GELLNER, 1983, p. 59). Disso decorre o porquê de a perspectiva da perda desse legado criar um dilema para o imigrante, que pensava no Brasil como um local de passagem.

Os acontecimentos políticos durante a década de 1930 causaram grandes efeitos sobre a educação tipicamente japonesa. Uma forte campanha de nacionalização pretendia que os descendentes de imigrantes — de qualquer origem — se abrazeirassem, “à força, se necessário” (SEEFERTH, 1996, p. 57). O Decreto-Lei n. 383, de 18 de abril de 1938, que vedou aos estrangeiros a atividade política no Brasil, pode ser considerado a síntese da política de nacionalização, pelo grau de restrição que impôs ao mínimo exercício político por parte dos estrangeiros, ao estabelecer que:

Art. 2º. É-lhes vedado especialmente:

1 – organizar, criar ou manter sociedades, fundações, companhias, clubes e quaisquer estabelecimentos de caráter político,

ainda que tenham por fim exclusivo a propaganda ou difusão, entre seus compatriotas, de idéias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem [...] (AFONSO, 1949, p. 188).

O art. 8º tratava das sanções, nestes termos:

O Ministro da Justiça e Negócios Interiores poderá ordenar a interdição das sedes e de todos os locais em que se exerçam as atividades que ficam vedadas por esta lei, bem como, a qualquer momento, vetar a realização de reuniões, conferências, discursos e comentários, e o emprego de qualquer meio de propaganda ou difusão, desde que os considere infringentes das disposições desta Lei. Pelo mesmo motivo, poderá suspender, temporária ou definitivamente, quaisquer jornais, revistas e outras publicações, e fechar as respectivas oficinas gráficas (AFONSO, 1949, p. 189).

No que tange aos imigrantes japoneses, essas interdições afetariam principalmente a manutenção de suas organizações culturais, em especial aquelas que primavam pelo ensino da língua japonesa.

No que se refere à imprensa, de um universo de 11.576 pessoas consultadas em 1939, 87,72% eram assinantes de jornais japoneses. O número de exemplares de jornais superava o de famílias japonesas. De quinze mil famílias de imigrantes consultadas, com média de onze anos de permanência no Brasil, nenhuma publicação em português foi mencionada. Era, portanto, por meio da língua e dos jornais que a comunidade mantinha os laços com o Japão (dizia-se que se faziam os

jornais com cola e tesoura, pelo recorte de notícias do Japão) mas principalmente preservava seus valores e sua estrutura social no Brasil, divulgando atividades de clubes, notícias locais, preços de produtos, anúncios de lojas especializadas; os jornais mantinham ainda uma intensa atividade literária local (CYTRYNOWICZ, 2000, p. 164).

No fim da década de 1930 e início da de 1940, os estrangeiros — principalmente aqueles oriundos dos países que formavam o Eixo — e suas atividades seriam ainda mais controlados:

A aproximação do estado de guerra traz também como consequência a proibição do funcionamento não só das escolas estrangeiras, mas ainda das sociedades recreativas, da imprensa e de outras manifestações de cunho étnico. O uso do termo “nacionalização” aplica-se, porém, preferencialmente à escola, à língua e ao clero (TRINDADE, 1996, p. 188).

No transcorrer da Segunda Guerra Mundial, a formação escolar dos descendentes de japoneses, estreitamente vigiada pelas autoridades brasileiras, acabou por transformar-se em ato de resistência:

As escolas japonesas foram fechadas e, para as crianças que queriam estudar japonês à força, tinham que ir à noite às escondidas (I.Y, 2001).

Minha mãe era professora nessa época, e resolveu depois que fechou a escola que iria continuar, mesmo que fosse presa. O importante para ela era que as crianças da colônia não ficassem sem estudo. [...] Lembro [que] as crianças ficavam em torno dela até altas horas da noite. [...] Ela dizia [que] somente estudando o japonês podia ser alguém na vida (K.N., 2003).

Magoiti Kuroki foi processada, juntamente com outros japoneses, por manter o funcionamento clandestino de escolas japonesas. Relatou o delegado, [...] que apesar da repressão constante e incansável das autoridades, continuavam as infrações às leis brasileiras que determinavam a proibição do ensino ministrado em língua estrangeira nos cursos de alfabetização. Entre os infratores, os mais persistentes seriam os japoneses (TAKEUCHI, 2002, p. 159).

A rotina escolar, apesar da diminuição do número de escolas japonesas, parecia não ter sido afetada pelo clima de guerra. A.S.I. conta, em seu livro de memórias, que, na década de 1930, conheceu um baiano ministro da Igreja Batista, o qual dava lições à noite para os filhos de japoneses interessados em aprender o português:

Fui um deles. Eu estava ansioso para aprender não somente a falar, mas a ler e escrever a língua portuguesa. Não sei bem por que, logo depois das primeiras aulas, o professor propôs-me uma troca: ensinar-lhe eu o japonês em troca do português, que ele me ensinava. Achei a idéia ótima, embora coubesse a mim trazer, vez por outra, um litro de querosene para abastecer o lampião que, em troca da luz que fornecia para iluminar nossas aulas, entupia-nos os narizes com a fumaça que desprendia o pavio. Não raro, ao sair da aula, tínhamos manchas pretas na ponta do nariz (A.S.I, 1982).

A.S.I., formado em Contabilidade, também reconstrói esse período a partir das discriminações sofridas:

Como naquele tempo não existisse nenhum escritório de contabilidade na sede do município, procurei preencher essa

lacuna montando um. Nesse período de guerra, além da falta de alimentos não só para atender os comerciantes mas também aos moradores japoneses que apreciavam de orientações, principalmente aos que não sabiam falar o português. A solução da maior parte dos casos que me eram confiados dependia de contato com as autoridades, o que causava muito medo aos japoneses daquele tempo que, embora fossem inocentes, sofriam o reflexo da Grande Guerra. A Guerra é um monstro que destrói a felicidade a que todos os povos aspiram (A.S.I, 1982).

Observa-se, então, que, ao discriminar os imigrantes japoneses, o governo possibilitou a geração de informações confusas, que acabaram por incentivar a criação de uma organização que refutava a derrota do Japão. A Shindô Renmei, que atuou em toda a rota percorrida pelos imigrantes japoneses no Brasil, tinha como programa o fortalecimento das tradições nipônicas:

[...] executar um programa de ensino apropriado para tal fim. Isto é, enaltecer a idéia de reverência aos deuses e de culto aos antepassados, promover a educação física e, para que nossos filhos se tornem súditos do Império, devemos nos esforçar no ensino da língua e dedicar esforço especial à educação moral dos adultos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CULTURA JAPONESA, 1992, p. 317).

Finda a Guerra, os imigrantes, porém, começaram a abandonar gradativamente a ideia do retorno, não só em função das precaríssimas condições socioeconômicas do Japão, mas também porque eles não haviam amealhado a fortuna que pretendiam para o regresso. Saito e Maeyama (1973) argumentam, no en-

tanto, que, apesar das “dissensões intragrupais”, a decisão de permanência definitiva no Brasil foi devida à gradativa modificação no relacionamento da comunidade japonesa com a sociedade brasileira, bem como “ao fato de as crianças nascidas no Brasil já terem atingido uma faixa de idade para exercer influências na família (embora ainda nessa fase 95% dos chefes de família fossem nascidos no Japão)” (SAITO; MAEYAMA, 1973, p. 461).

O investimento na educação de seus filhos tomaria então outros rumos, que considerariam a perspectiva de ascensão social. Para tanto, recorreram à remigração da família ou ao envio dos filhos para centros onde houvesse oportunidades de formação e profissionalização. O livro de memórias de A.S.I ilustra bem essa última situação. Em 1938, aos 14 anos, ele saiu de Moji das Cruzes com destino a São Paulo, para frequentar o Grupo Escolar Campos Sales. Em 1946, saiu de São Paulo para Assaí, onde passou a exercer a função de tradutor e intérprete e abriu um escritório de contabilidade.

Assim, o caso citado é um exemplo do fato de, a partir da década de 1930, ter se iniciado o deslocamento dos descendentes para os centros urbanos, com a finalidade de darem continuidade a seus estudos e, dessa forma, galgarem melhores oportunidades de trabalho e remuneração. E isso parece confirmar-se, pelo menos para alguns dos descendentes de imigrantes. Nesta pesquisa, as informações sobre educação superior obtida por meio de questionário, aplicado em Curitiba, demonstram que esse procedimento foi comum entre os entrevistados.

Q2 – Nascido no Brasil em 8 de setembro de 1940, em Assaí (PR), veio para Curitiba para fazer o curso superior. Seus pais viam o estudo como “*uma alternativa de sobrevivência*”.

Optou pelo curso de Engenharia. Depois de formado voltou para Assaí. Em 1968 passou a residir em Curitiba.

Q3 – Nascido no Brasil em 26 de fevereiro de 1941, em Cabralia Paulista (SP), veio para Curitiba para fazer o curso de Engenharia. Escolheu esse curso porque *“na época era o do momento, ou seja, era entre Medicina, Engenharia e Direito, e só”*. Desde *“estudante não pensava em voltar”*; fixou residência em Curitiba.

Q4 – Nascida no Brasil em 19 de abril de 1944, em Londrina (PR), veio para Curitiba no final da década de 1960 para fazer o curso de Medicina. *“Pois meus pais não incentivaram muito, pois eu era a filha mais velha”*. Fez o curso e voltou para Londrina; *“tinha que voltar para cuidar dos meus pais”*. Abriu um consultório.

Q5 – Nascida no Brasil em 21 de agosto de 1941, em Santos (SP). Fez o curso de Enfermagem em São Paulo e veio para Curitiba, na década de 1970, depois de formada, com a família.

Q6 – Nascido no Brasil em 21 de agosto de 1960, em Maringá (PR). Fez o curso de Direito em Curitiba. A escolha da profissão foi orientada pelo pai: *“ele achava que devíamos entender as leis, pois ele não conhecia porque nunca conseguiu ler direitinho o português”*. Depois de formado, como era o primeiro filho, foi buscar os pais para morar em Curitiba.

Q7 – Nascida no Brasil, em 13 de outubro de 1956, em Bauru (SP). Fez o curso de Medicina em São Paulo. *“Fiz o curso que achei que seria melhor para minha comunidade, mas eu sempre gostei de ajudar os outros. Quando terminei o curso recebi um convite para trabalhar em Curitiba. Meus pais gostaram da ideia e mudamos, aqui já tinha um grupo de japoneses da cidade de meus pais”*.

Q8 – Nascido no Brasil em julho de 1945, em Londrina (PR). Fez o curso de Engenharia, em Curitiba. Hoje está aposentado. *“Moro em Curitiba desde o início dos meus estudos na Faculdade de Engenharia, optei por esta cidade e construir a minha família aqui”*.

Q9 – Nascido no Brasil em 2 de novembro de 1965, em Paranavaí (PR). Fez o curso de Odontologia em Curitiba. *“Meu pai prometeu que se eu fizesse o curso de dentista, ele ficaria muito orgulhoso. Eu de certa forma já gostava disso. Fiz o vestibular e passei. Depois disso ficou mais fácil, pude até morar sozinho”*. Mora em Curitiba.

Além da evidência da mobilidade, destacam-se nessas respostas os motivos da escolha dos cursos: três delas referem-se aos pais como guias nesse processo; uma resposta mostra que não houve incentivo familiar, mas a pessoa voltou para sua cidade de origem para “cuidar dos pais”; e uma das respostas denota o compromisso comunitário.

Para concluir, é possível afirmar, portanto, que os valores culturais inculcados pela educação — tais como a disciplina, a obediência, o respeito e a ajuda mútua —, aspectos dos quais a família encarregou-se com especial atenção, encontraram eco entre os descendentes nipônicos. A esses traços, arrisca-se afirmar, teriam sido somados a família, o trabalho e a religião.

Referências

ANDO, Z. *Estudos sócio-históricos da imigração japonesa*. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiro, 1976.

AFONSO, A. M. *Estrangeiros no Brasil*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1949.

BENEDICT, R. *O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

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

CYTRYNOWICZ, R. *Guerra sem guerra: a mobilidade e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Geração Editorial; Edusp, 2000.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DEMARTINI, Z. de B. Imigração e educação: algumas questões para a história da educação em São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO, 1., 6-9 nov. 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2000a.

DEMARTINI, Z. de B. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 72, ago. 2000b.

DEZEM, R. *Inventário DEOPS: japoneses – Shindô Renmei: terrorismo e repressão*. Módulo II. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2000a.

DEZEM, R. *Inventário DEOPS: japoneses – Shindô Renmei: terrorismo e repressão*. Módulo III. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2000b.

DUARTE, A. L. A criação do estranhamento e a construção do Estado público: os japoneses no Estado Novo. *Acervo: Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 131, jul./dez. 1997.

FAUSTO, B. Imigração: cortes e continuidade. In: NOVAIS, F. A. (Coord.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

HANDA, T. Senso estético na vida dos imigrantes japoneses. In: SIMPÓSIO REALIZADO EM JUNHO DE 1968 AO ENSEJO DO 60º ANIVERSÁRIO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA PARA O BRASIL, 1971, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1971.

HANDA, T. *O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz e Centro de Estudos Nipo-brasileiro, 1987.

HATANAKA, M. L. E. *O processo judicial da Shindo-remmei: um fragmento da história dos imigrantes japoneses no Brasil*. São Paulo: Fundação Japão, 2002.

HOBSBAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KOJIMA, S. *Um estudo sobre os japoneses e seus descendentes em Curitiba*. 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1991.

KOJIMA, S. O sul do Paraná na história da imigração japonesa. *Boletim do Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil*, São Paulo, n. 32, p. 3, mar. 1992.

LENHARO, A. *Sacralização da política*. Campinas: Papyrus, 1986.

MAEYAMA, T. O antepassado, o imperador e o imigrante: religião e identificação de grupo dos japoneses no Brasil Rural (1908-1950). In: SAITO, H; MAEYAMA, T. *Assimilação e integração dos japoneses no Brasil*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp, 1973.

MIYANO, S. Posicionamento social da população de origem japonesa. In: SAITO, H. (Org.). *A presença japonesa no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1980.

NAKAGAWARA, Y. Questões sócio-culturais do imigrante japonês e seus descendentes. *O Estado do Paraná*, Curitiba, 30 out. 1979.

NOGUEIRA, A. R. *Imigração japonesa na história contemporânea do Brasil*. São Paulo: Massao Ohn, 1984.

NOGUEIRA, A. R. Início da imigração: a chegada da primeira leva. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 39, 1995.

OSHIMA, H. *O pensamento japonês*. São Paulo: Escuta, 1991.

SAITO, H. Participação, mobilidade e identidade. In: SAITO, H. (Org.). *A presença japonesa no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1980.

SAITO, H.; MAEYAMA, T. *Assimilação e integração dos japoneses no Brasil*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Edusp, 1973.

SAKAI, M. O ensino da língua portuguesa no Paraná. *O Estado do Paraná*, Curitiba, 28 out. 1979. p. 21.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M C; SANTOS, R V. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CULTURA JAPONESA. *Uma epopéia moderna: 80 anos de imigração japonesa no Brasil*. São Paulo: Hucitec; Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

TAKEUCHI, M. Y. *O perigo amarelo em tempos de guerra (1939-1945)*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

TRINDADE, E. M. de C. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. *Rumo da pesquisa: uma história da pesquisa e pós-graduação na UFPR*. Curitiba: UFPR, 1998.

Depoimentos

Depoimento de K.N., em 8 de setembro de 2003.

Depoimento de L.K.S., em 25 de setembro de 2002.

Questionários

H. W., 64 anos. *Questionário aplicado em julho de 2004*.

E. H., 63 anos. *Questionário aplicado em julho de 2004*.

A. E., 60 anos. *Questionário aplicado em julho de 2004*.

S. W., 63 anos. *Questionário aplicado em julho de 2004*.

H. A., 44 anos. *Questionário aplicado em julho de 2004*.

B. W., 48 anos. *Questionário aplicado em julho de 2004*.



SIDINALVA MARIA DOS SANTOS WAWZYNIAK

L. H., 59 anos. *Questionário aplicado em julho de 2004.*

A. L., 39 anos. *Questionário aplicado em julho de 2004.*

Livros de memórias

A.S.I. *Samurai da paz*: saga de um imigrante japonês. Curitiba, 1982.

I.Y. *O filho do imigrante*. Diário da família Y. jan. 2001.

Jornais

DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 4 abr. 1908.

O ESTADO DO PARANÁ. Curitiba, 5 maio 1978.

Documentos

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Divisão de Migração. *Quadro 2 – Resenha de imigração, por nacionalidade, de 1819 a 1970*. Brasília, DF, 1971.

PARANÁ. Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). *Processo – Prontuário n. 1.576* (cx. 356). Curitiba: Departamento de Arquivo Público do Estado do Paraná, 1942.

PARANÁ. Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). *Processo n. 6.875 – Prontuário n. 3.549* (cx. 483). Curitiba: Departamento de Arquivo Público do Estado do Paraná, 1945.

7

Educação muçulmana na década de 1970 em Curitiba

Wanessa Margotti Ramos Storti¹

7.1 Introdução

A história da Escola Islâmica do Paraná começou no início de 1969, em Curitiba. Essa escola possui relação direta com imigrantes árabes² muçulmanos que, ao chegarem ao Brasil, sentiram necessidade de continuar a divulgar sua tradição, tendo como alicerce a religião islâmica. Essa religião é um dos elementos culturais que compõem a construção da representação dessa comunidade em Curitiba.

¹ Este capítulo é adaptação de trecho da dissertação de mestrado em Educação da autora (STORTI, 2011), pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

² Os povos que chamo de *árabes* representam um conjunto heterogêneo do ponto de vista étnico e religioso, mas que mantém similaridades nos costumes e na língua; portanto, o termo *árabe-muçulmano* remete aos imigrantes praticantes do islamismo, que, neste caso, são aqueles que chegaram ao estado do Paraná na primeira metade do século XX. “Originalmente, os termos árabe e muçulmano coincidiam: de fato, restritos à península da Arábia, os árabes se tornaram quase todos muçulmanos. Num segundo momento, contudo, a expansão dessa população criou a esfera do Oriente Médio e, com o contato com outras culturas e religiões, ampliou esse conceito” (DEMANT, 2004, p. 14).

O recorte histórico da pesquisa aqui apresentada se dá entre os anos de 1969 e 1972, e o enfoque do presente texto recai sobre a primeira instituição educacional de origem islâmica no estado do Paraná. Para tanto, foi necessário entender e discutir a fundação da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná como a responsável por organizar a criação da escola.

O objetivo da pesquisa reside na compreensão da ação dessa sociedade na criação de uma escola em Curitiba e na problematização das manifestações e construções que identificam traços culturais escolares em uma instituição privada, que se fundamentava na manutenção de valores e costumes trazidos por seus antepassados. A escola passou a ser, para a comunidade, um dos centros de sua sociabilidade.

Para buscar as informações que dão suporte às análises, além de consultar os documentos e registros da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, depoimentos de alunos e funcionários da escola na época foram utilizados.

Com o aumento de pesquisas que tomam por base a metodologia conhecida como História Oral, esse tipo de pesquisa passou a constituir um importante instrumento de conhecimento do passado, o que muitas vezes não é possível de se fazer por meio de outros documentos. O passado é resgatado pela memória, pelos lugares de memória e pela identidade de um grupo (BURKE, 1992). A escola torna-se um lugar de memória, que constrói e fortalece o vínculo daqueles que por ali passaram e, conseqüentemente, reforça os laços de identidade entre integrantes de toda comunidade. A memória, para aqueles imbuídos do objetivo de retornar ao passado, auxilia na escrita da História da Educação. Nora (1993) questiona sobre onde guardar essa memória e em qual lugar as pessoas irão buscá-la. Para isso são produzidos ele-

mentos, como lugares de memória, a fim de que se possa identificar um povo, um grupo. A construção desses locais é baseada em um jogo de forças, em que se tenta “inventar” uma tradição.

Na pesquisa, a identidade dos entrevistados foi preservada, e eles foram reconhecidos com a primeira letra dos respectivos nome e sobrenome, além de sua função na escola.

Apesar de sua importância histórica, as fontes orais (ou a metodologia da História Oral) apresentam limitações, como qualquer outra fonte histórica, uma vez que não são isentas, imparciais ou imunes à ação do tempo. Precisa-se, com isso, buscar a autenticidade das datas, dos locais e dos eventos, levando o pesquisador a uma nova etapa, na qual ele verifica e compara os dados obtidos oralmente com as informações contidas em livros, atas, arquivos e documentos.

A trajetória desta pesquisa mostra elementos referentes à memória e à forma pela qual ela mantém em primeiro plano o ideário cultural e religioso do grupo objeto de estudo. A questão dos diferentes usos da memória torna-se importante, uma vez que, além das fontes documentais, é utilizada a fonte oral como base da pesquisa.

7.2 Chegada dos muçulmanos à terra das araucárias

Por se tratar de uma escola fundada por imigrantes árabes, tornou-se necessária a contextualização da chegada desse povo ao Brasil e, particularmente, a Curitiba. Desvinculados daquela imigração destinada às lavouras do interior paulista e dos estados do Sul nas primeiras décadas do século XIX, os imigrantes árabes ligaram-se aos ofícios urbanos e comerciais, sobretudo o de

mascate³, como uma forma de sobrevivência. Em 1895, os árabes representavam 90% dos mascates oficialmente listados em São Paulo (TRUZZI, 2007). Portanto, torna-se importante saber como se deu o processo de inserção desse grupo no território de recepção, entendendo as negociações que os imigrantes e seus descendentes fizeram ao longo dessa trajetória em relação aos elementos identitários de ordem familiar, comunal e religiosa. Por meio dos relatos obtidos, verifica-se que várias famílias que ajudaram na construção da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, ao chegarem a Curitiba, no início da década de 1950, tiveram como primeira fonte de renda o trabalho de mascate de tecidos, perfumes e flores.

O primeiro marco institucional da presença islâmica em Curitiba foi a criação da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, cuja ata de fundação é datada de 28 de julho de 1957. Ela tinha como fim:

- a) Unir os muçulmanos brasileiros e seus descendentes ajudando os necessitados, previamente julgados pela comissão nomeada pela Diretoria, da conveniência dêsse auxílio ou não;
- b) Fundar e administrar uma escola que ensine árabe e português, inclusive religião muçulmana;
- c) Construir uma Mesquita em Curitiba, e mantê-la;
- d) Adquirir terreno num dos cemitérios da Capital, para os muçulmanos e seus descendentes;

³ O termo vem do árabe *Muskat*, nome da capital do Sultanato de Omã, às costas do Oceano Índico, na Península Arábica. Entre os séculos XVI e XVIII, constituiu-se Muskat em importante entreposto comercial, visitado por mercadores das mais variadas praças do globo, portugueses inclusive, que daí extraíram o termo, desde então integrante do léxico português (NASSER, 2006).

- e) Estabelecer pelo convívio social, fraternal, aproximação entre os sócios; e adaptar ao ambiente, especialmente, àqueles oriundos dos países árabes e muçulmanos, como nações amigas que são;
- f) Estabelecer relações de sociabilidade e cooperação, bem como correspondência com sociedades congêneres do país e exterior;
- g) Proporcionar aos seus sócios e familiares destes, diversões sociais e desportivas, bem como reuniões de carácter cultural, artístico e literário;
- h) Criar e manter uma biblioteca científica e literária notadamente de assuntos árabes e brasileiros;
- i) Promover ou patrocinar exposições de arte ou concertos musicais ou outras iniciativas que correspondem com seus fins culturais, recreativos e beneficentes;
- j) Promover ou participar de solenidades de carácter cívico e patriótico por ocasião das datas festivas do país e acontecimentos dignos de serem festejados.

(SOCIEDADE BENEFICENTE MUÇULMANA DO PARANÁ, 1957)

Situada numa sala na sobreloja do imóvel localizado à Rua do Rosário, número 14, no centro da cidade, foi o primeiro espaço oficial da comunidade (NASSER, 2006). O espaço era provisório, uma residência de um imigrante. A ideia era arrecadar dinheiro da comunidade para que um local definitivo fosse construído. Após três anos, a sede da Sociedade foi transferida para a Rua Kellers, número 473, no Alto São Francisco, a qual passou a servir para reuniões e encontros dos muçulmanos e seus rituais religiosos.

As gerações de árabes muçulmanos que chegaram à capital a partir de 1970 encontraram, portanto, uma cidade de feição marcadamente urbana e industrial, com amplo setor de serviços

e comércio bem estabelecido, atividade à qual elas se dedicaram preferencialmente.

Os primeiros árabes de fé islâmica que chegaram a Curitiba instalaram-se no centro da cidade, como na Praça Tiradentes, onde já havia intenso comércio. Buscavam, em sua maioria, a autonomia para gerir seu próprio negócio, ainda que fosse para realizar o trabalho de mascate. Eles mascateavam pelas zonas rurais, mas se fixaram sobretudo na capital, inicialmente em cortiços, moradias populares com cômodos para alugar, onde se aglomeravam famílias inteiras em um espaço reduzido. À frente de cada moradia, ficava a loja, e aos fundos, a casa para a família.

Entre o final da Primeira Guerra Mundial e o início da década de 1920, imigrantes muçulmanos vindos especialmente do Líbano — que à época do Império Otomano não era nação independente, mas conformava, junto à Síria, Jordânia e Palestina a província denominada *Biladi Cham*, ou “Terra de Cham” — começaram a se instalar, de forma tímida, em Curitiba. Estes indivíduos que, como apontamos anteriormente, não constituíram, pela sua pequena quantidade, uma leva de imigrantes, foram importantes na fundação de uma primeira rede de sociabilidade islâmica na cidade, conformando uma estrutura étnica muçulmana que vai permitir a recepção e a inserção dos imigrantes que chegaram vinte ou trinta anos depois (NASSER, 2006, p. 35).

Já estava previsto no estatuto da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, em 1957, a abertura de uma escola, com o objetivo de manter a tradição islâmica e a língua árabe para os imigrantes que moravam na cidade.

O crescimento da comunidade e o nascimento dos filhos e netos em um ambiente não islâmico despertaram entre os mais velhos o receio de que a cultura árabe muçulmana se perdesse. A escola se constituiria, então, ao lado da família, em mais um espaço de afirmação e preservação da cultura dos antepassados, no qual se daria a transmissão da tradição islâmica ao longo das gerações futuras (NASSER, 2006, p. 114).

Passaram-se 12 anos entre a fundação da Sociedade até a inauguração da Escola Islâmica do Paraná, em 1969. A adaptação à nova terra e a estruturação da comunidade foram elementos primordiais para o projeto escolar.

7.3 Origens históricas da Escola Islâmica do Paraná

Pelo fato de a Escola Islâmica não existir mais nos dias atuais, o trabalho de pesquisa torna-se um processo de exploração de seus diversos vestígios. São resquícios que ficaram para trás, como um quebra-cabeça, no qual o pesquisador deve juntar as partes para contar sua história. A própria estrutura física se modificou; além disso, muitos de seus protagonistas se esqueceram do que viveram ou já se foram, e grande parte dos documentos não existe mais.

Um conceito importante, no que se refere à historiografia, é o de *cultura escolar*. Diversos pesquisadores trabalham com esse conceito, como Forquin (1993), Faria Filho (2007) e Viñao Frago (2000), com variações em relação a suas abordagens. Dentro das instituições escolares, é viável verificar tal conceito, pois é por meio das práticas e das normas que valores, comportamentos e

conhecimentos são transmitidos e se impõem. Para Viñao Frago (2000, p. 2), cultura escolar é:

Um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas — formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos — sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não postas no entredito e em juntar estas instituições para interagir e realizar em todas elas na sala de aula, as tarefas diárias que se espera de cada um, de modo a satisfazer as exigências e restrições que implicam ou envolvem tais tarefas. Seus traços característicos seriam a continuidade e persistência no tempo, a sua institucionalização e relativa autonomia que lhe permite gerar produtos específicos — por exemplo, o programa de disciplinas escolares — que formam a cultura independente como tal.

Cada colégio e instituição de ensino apresenta características distintas, com suas particularidades. No rumo contrário ao das generalidades, deve-se acompanhar a escola em suas relações com os moradores das redondezas e no desenrolar dos acontecimentos. A narração do passado torna possível criar um laço entre o que já ocorreu e o presente.

A narração do passado, se for boa, isto é, não só “verdadeira” (quanto aos factos contados) mas feita com um mínimo de profundidade, é inseparável da simpatia do historiador pelo “vivido” do período a que se referem os acontecimentos por ele narrados, a maneira como os homens dessa época apreenderam e atravessaram o que constitui a matéria da sua narração. Ora, esta simpatia, que desapareceu, é da ordem do

afectivo ou do ideológico, ou de ambos. Esta substitui-se à questão explicitamente formulada para construir o laço entre o passado e o presente: alimenta-se este espaço vazio que a profissão de historiador, neste caso, consiste em preencher (FURET, [s.d.], p. 26).

Essa ligação com o passado é preenchida com as fontes e, principalmente, com os relatos dos que participaram da escola. É necessário, com isso, levar em consideração todos os atores envolvidos no processo educacional da instituição, observando suas influências e os elementos capazes de distingui-la das demais. Com base nessas informações, uma realidade é construída, tendo como personagens principais os professores, diretores, alunos e a comunidade à qual pertencem. A cultura e os propósitos educativos de cada sociedade influenciam a concepção e a concretização da identidade e da missão das organizações educacionais.

Como se pode perceber, historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores (GATTI JR.; OLIVEIRA, 2002, p. 74).

A escola, mesmo inserida em um grupo com religiões e métodos educacionais diversos da cultura local, não perdeu sua singularidade, sua especificidade. As práticas escolares, o currículo,

o projeto educativo, tornaram-se ferramentas para a compreensão do funcionamento da instituição objeto da pesquisa. O espaço escolar passou a ter elementos de diferentes significados e, por meio da análise dessa diversidade, é possível compreender suas apropriações.

A materialidade da escola tem significado para a identidade institucional e para a sociedade, para os moradores das cercanias do prédio escolar. Implica a vida dos moradores da cidade, mesmo que estes não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos e netos para aquele estabelecimento de ensino. À cidade como um todo pertence a escola e, portanto, a preservação da memória das instituições escolares está afeta ao ambiente no qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro (WERLE; BRITTO; COLAU, 2007, p. 160).

A Escola Islâmica do Paraná foi fundada contando com cerca de 60 alunos, todos descendentes da comunidade. Posteriormente, a escola atraiu alunos oriundos de Curitiba, Rio Negro, Ponta Grossa, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Santos, Toledo e Antonina. Havia, também, alunos do Líbano, do Egito, da Jordânia e do Paraguai, que chegaram à escola e ingressaram nas turmas, mesmo com idades superiores à média das classes.

O registro de abertura da instituição de ensino está presente no *Diário Oficial do Estado do Paraná* do dia 31 de dezembro de 1968, como citado no trecho a seguir:

O governador do Estado do Paraná, no curso das atribuições que lhe confere a Constituição Estadual;
Considerando os artigos 40 e 42 do Sistema Estadual de Ensino (Lei n°. 4978, de 5 de dezembro de 1964), e

Considerando que o estabelecimento de ensino atendeu as exigências da Resolução n.º. 38/67, do Conselho Estadual de Educação,

Decreta:

Art. 1º – É concedida, em caráter confessional e pelo prazo de 2 anos, a partir do próximo ano letivo, autorização para funcionamento do Curso Primário da Escola “Islâmica do Paraná”, desta Capital, que terá como entidade mantenedora a Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná.

Art. 2º – A escola autorizada a funcionar por êste Decreto deverá observar o que lhe fôr aplicável, os preceitos da legislação estadual de ensino;

Art. 3º – Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Curitiba, em 31 de dezembro de 1969, 147º da Independência e 80º da República.

(aa) Paulo Pimentel

Cândido Manuel M. Oliveira

(PARANÁ, 1968, p. 6)

A sua mantenedora era a Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, que arrecadava dinheiro de seus sócios, além de cobrar uma taxa mensal da maioria dos alunos — alguns deles não pagavam essa taxa, pois eram encaminhados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

Como afirmam Carloto e Gil Filho (2000), é no cotidiano, por meio da ação, do pensar, dos símbolos e da linguagem dos atores sociais — neste caso, os árabes muçulmanos em Curitiba — que é possível verificar suas concepções, seus entendimentos e suas construções da realidade. Apesar de a Escola estar localizada no mesmo terreno que a Sociedade, que na época servia tanto

como espaço religioso quanto cultural, observa-se que esse espaço de representação da comunidade árabe muçulmana não apresentava ligação direta com o sagrado, uma vez que não mantinha símbolos religiosos como decoração. Dessa maneira, o sagrado não é determinante para a representação dessa comunidade, o que pode ser constatado pelas estruturas arquitetônicas da Sociedade e da Escola, que se mantêm até os dias de hoje.

Os espaços escolares e as formas pelas quais seus agentes se apropriam deles formam a identidade da instituição. Nessa apropriação, estão presentes relações dialéticas entre o universal e o particular.

7.3.1 Construção da identidade escolar

As aulas eram ministradas no período da tarde, das 13 às 17 horas, de segunda a sábado. Um sino tocava para indicar que as crianças deveriam formar filas no pátio antes de se encaminharem às salas de aula. A responsável pela organização dos discentes era a diretora da escola. As professoras esperavam as crianças dentro das salas, e então a aula tinha início. Esse mesmo som era ouvido para indicar a mudança de disciplina e de professor, além de sinalizar o momento de ir embora. Nas paredes da escola havia, pendurados, dizeres do *Alcorão*, demonstrando ser ali um local religioso. Um inspetor circulava pelo pátio para evitar possíveis transgressões à conduta escolar. Chama atenção a rigidez da educação islâmica, demonstrando que resquícios de castigos corporais ainda existiam.

A figura dos pais aparece como elo entre o que se aprendia na escola e o que se via em casa, como uma forma de perpetuar suas origens. Os pais mostravam-se presentes nas festividades e

reuniões escolares; além da língua, acreditavam que as aulas de religião também serviriam como uma ligação com a terra natal.

É possível verificar que a maioria dos alunos que iniciaram, em 1969, o 1º ano, continuaram matriculados na escola. Havia o desejo de crescer com a escola, criando vínculos de amizade e mantendo as tradições vivas.

Os registros dos alunos estão presentes em um só livro, que contém informações acerca dos quatro anos da escola e acompanhou o próprio desenvolvimento dessa instituição. A pouca experiência em registros, por parte das autoridades da escola, é evidenciada, mesmo em seu quarto e último ano de funcionamento. Ainda havia falhas nas documentações, como faltas de dados de alunos e reuniões e livros em branco.

Esses livros de registros de chamadas eram divididos da seguinte maneira: número do aluno, nome da professora, classe, número da matrícula, quantidade de alunos presentes e ausentes, alunos eliminados, alunos matriculados, total de alunos, frequência e observações. Nessas observações estavam registradas a quantidade de meninos e meninas de cada sala. O primeiro livro de registro iniciou no dia 3 de março de 1969, provavelmente o primeiro dia letivo daquele ano, uma segunda-feira. Cada professora era responsável por seu livro, em cuja capa constava seu nome. Em 1969, havia cinco professoras, divididas nas classes de Jardim de Infância e 1º ao 4º anos.

Analisando os sobrenomes, é possível perceber que, entre as professoras, apenas uma minoria era de origem árabe. O contrário observa-se analisando-se os sobrenomes dos alunos. Esse fato é relevante por nos permitir levantar duas hipóteses: a não prioridade, por parte das autoridades muçulmanas, em optar por funcionários dessa etnia, ou a escassez de profissionais de educação da etnia árabe na cidade de Curitiba. Mesmo quando

relatados os demais participantes da escola, não foi evidenciada essa característica étnica.

Em 1971, aparecem, além das chamadas, as disciplinas e notas adquiridas pelos alunos. Em cada mês, cada aluno era avaliado com uma nota. Essas notas levavam em consideração duas fases: uma baseada no conhecimento aprendido durante o mês e outra na participação do aluno durante as aulas — distribuída em comportamento, aplicação e comparecimento. As disciplinas ministradas eram: Português, Matemática, Estudos Sociais, Árabe, Conhecimentos Gerais e Ciências Naturais. Raros eram os casos em que alunos apresentavam notas baixas; a maioria deles ficava acima da média.

As classes com diferenças nas faixas etárias mostram a tentativa de inserção dos alunos na escola. Por pertencerem a uma comunidade minoritária na cidade, não havia o interesse em buscar a educação fora dela. As experiências que os alunos traziam, de fora do país ou de outras cidades, falando uma língua estrangeira, faziam de cada discente parte importante da comunidade para esses imigrantes. Eles seriam os responsáveis pela continuação dos valores da etnia na cidade.

A existência da disciplina de Religião é observada somente no boletim de um aluno, encontrado no interior de um dos documentos pesquisados, e não nos livros de registro. Essas aulas eram voltadas para o ensino do islamismo, base da criação da Sociedade Islâmica e da vida social da comunidade, o qual constava, inclusive, no nome da escola.

A partir de março de 1971, criou-se o Ginásio Muçulmano Nossa Senhora de Fátima, voltado ao ensino secundário. As duas modalidades de ensino, primária e ginásial, eram mantidas pela Sociedade e localizadas no mesmo terreno, mas tinham suas

funções educacionais separadas, como professores, organização curricular e reuniões.

O nome do ginásio chama atenção pelo fato de sincronizar duas tradições religiosas: cristã e muçulmana. Fátima é a quinta filha do profeta Maomé com Khadija; ela é tida como exemplo de pureza e moral. Sua adoração é grande, especialmente entre os xiitas, já que era a mãe de Husain Ibn Ali — um dos líderes do xiismo, o ramo minoritário do Islã.

Assim como a Virgem Maria alcançou aquela alta posição que comprova o Alcorão, anuncia-se, à divina seleção, ser a senhora das mulheres de sua época e a infalibilidade, similar à Senhora Fátima, a filha do profeta Maomé, tem essa posição. Ela também é a líder das mulheres, porém de todas as épocas. O sagrado Alcorão e a tradição profética, ambos confirmam que a Senhora Fátima também tem aquele *status* alcançado pela Virgem Maria (AL-FURATI, 2006, p. 15, tradução nossa⁴).

A Senhora Fátima é, para os muçulmanos, uma das principais autoridades divinas, porque ela recebeu a visita do Arcanjo Gabriel e foi quem Deus escolheu e purificou e quem engrandeceu toda a nação islâmica.

O ginásio permaneceu em funcionamento por dois anos, com turmas de 5^{as} séries, chamadas de “1^o série ginásial”. Por mais que tenha durado dois anos, não chegou a apresentar turma de

⁴ Do original: “Así como la virgen Maria alcanzó aquella alta posición que el testifica el Corán, es decir, la divina selección, ser la señora de las mujeres de su época y la infalibilidad, similarmemente la Señora Fátima, la hija del Profeta Muhammad tiene esa posición. Ella también es la líder de las mujeres, pero de todas las épocas. El sagrado Corán y la tradición profética, ambos confirman que la Señora Fátima también tuvo aquel alto status alcanzado por la virgen María” (AL-FURATI, 2006, p. 15).

6ª série, o que pode demonstrar a saída dos alunos para outras instituições de ensino ou a simples não oferta dessa série.

As disciplinas do ginásio eram divididas em: Português, Matemática, História, Ciências, Educação Moral e Cívica⁵, Geografia, Educação Física, Inglês e Organização Comercial — talvez esta última tenha surgido com o objetivo de encaminhar os alunos para a vida comercial, atividade principal de seus pais e familiares. Com isso, surge a “necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho” (FARIA FILHO, 2007, p. 206).

A disciplina de Educação Moral e Cívica estava de acordo com o Decreto-Lei n. 869/68 e tornou-se obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no Ensino Médio. O ensino deveria envolver toda a escola e a comunidade na realização de eventos cívicos, como desfiles e comemorações relacionadas a datas e “heróis” nacionais: “Lições sobre família, escola, pátria, nação, religião, trabalho, virtudes cívicas e morais, heróis e símbolos nacionais, segurança e desenvolvimento” (ALMEIDA, 2009). Interessante é o fato de a escola ter uma confessionalidade de prática muçulmana, diferente daquela a que se referia a lei (cristã).

A primeira turma de 5º série ginásial era pequena, com apenas dois meninos e sete meninas. A escola, nessa época, já apresentava sinais das primeiras crises de seu funcionamento, em razão de diver-

⁵ Segundo o art. 7º da Lei n. 869/68, tornou-se obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, “observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus”.

gências entre os membros da Sociedade Islâmica, o que implicou na diminuição de alunos da instituição. Na época, surgiram dois grupos: de um lado, aqueles que queriam manter a escola funcionando mesmo com problemas financeiros e estruturais; e, de outro, aqueles que não viam na escola uma realização concreta da comunidade.

Em 1971, os funcionários da escola se reuniram para discutir os reflexos da “Escola Moderna” na educação e outros temas da instituição:

Aos vinte e quatro dias do mês de abril de mil novecentos e setenta e um, às treze horas e trinta minutos, no pátio do Ginásio Muçulmano Nossa Senhora de Fátima, reuniu-se o corpo docente do aludido ginásio, na presença do Administrador Geral do ginásio e representante da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná, entidade mantenedora do referido ginásio, sr. Cheik Mohamad Hussan El Din, sob a presidência da senhora diretora Sônia Márcia Hey Sauki e na presença dos seguintes professores: Walli Loeffler, Rosemeri Juck, Leila Hannuck, Youssef Rochid e Gilberto Grácia Pereira. Aberta a sessão, a senhora diretora discorreu sobre assuntos gerais da Escola Moderna, consultando o corpo docente sobre suas posições acerca da nova escola. Prosseguindo a reunião, foram abordados os seguintes temas: apuração do rendimento escolar, criação do Grêmio Estudantil, criação da Associação de Pais e Mestres, assistência à biblioteca, comemorações relativas ao Dia das Mães, problemas concorrentes à situação da sala de aula da primeira série e novo horário. O senhor Cheik Mohamad Hussan El Din, Administrador Geral, comprometeu-se melhorar a situação e localização da sala de aula, da primeira série, no menor espaço de tempo possível. Nada mais tendo a tratar, a senhora diretora encerrou a sessão, de que eu,

Gilberto Grácia Pereira, secretário “ad-hoc”, lavrei a presente ata, que assino com a senhora diretora e o corpo docente, depois de lida e aprovada.

Curitiba, 24 de maio de 1971.

(ESCOLA ISLÂMICA DO PARANÁ, 1971)

Observa-se a importância da figura do “Administrador Geral”, responsável pelos problemas estruturais da escola. A criação do Grêmio Estudantil pode suscitar a ideia de uma representação discente feita por alunos ainda muito jovens, uma vez que o aluno mais velho, na época, tinha 16 anos, e a maioria tinha entre 12 e 13 anos de idade.

Esse livro de avisos da escola, que abarca os anos de 1971 e 1972, traz informações sobre datas comemorativas, horário das reuniões, consultas médicas, uso obrigatório do avental para os professores, férias, calendário escolar. Segundo o regimento interno, só eram aceitas as justificativas médicas baseadas nas consultas com o médico representante da escola, Dr. Ali Zraik. Porém, não existe no livro nenhum aviso sobre o possível fechamento da escola, o que sugere que isso foi uma decisão tomada somente no fim do ano de 1972, após o encerramento do ano letivo.

7.4 Criação da cultura escolar árabe por meio de relatos

Na escola, o *sheik* era o responsável por ensinar aos alunos dois hinos: o Nacional e o da Escola Islâmica, que descrevia a importância tanto do país que os imigrantes então habitavam quanto da própria escola.

Hino da Escola Islâmica do Paraná

Sou muçulmano brasileiro
Gosto muito de estudar
Gosto do Brasil, da minha família e de todas as pessoas
Gosto da minha escola porque aqui eu aprendo a respeitar
[...]
Sou muçulmano brasileiro com muito orgulho
Gosto da minha escola e de estudar

Esse hino representava a ambição dos muçulmanos: vontade de adaptação à nova terra, não se esquecendo da religião e de seus valores (família, estudo, respeito). Esse ponto de vista era sempre reforçado, deixando implícita a importância da escola como um meio para que tudo isso pudesse se concretizar.

O *sheik* passou a ser não somente o líder religioso, mas também o professor principal da escola, ou seja, aquele que ensinava valores, bem parecidos com os que os alunos aprendiam em casa.

O sheik era uma pessoa interessantíssima, ditatorial, exigente, autoritário, assim como pai, amigo. Sua relação com os docentes e discentes era também assim. Muitas vezes era necessário dialogar bastante para conseguir algo simples. [...] Apesar de haver diferenças e algum atrito em meu relacionamento profissional com o sheik, tenho lembranças agradáveis (S.S., ex-diretora, 2011).

A ex-diretora S.S., autora do depoimento citado, permaneceu somente quatro meses na escola. Havia recém-chegado a Curitiba, vindo de Santa Catarina, e encontrou um anúncio no jornal, segundo o qual a escola estava contratando uma coordenadora pedagógica. *“Lembro que a Escola era muito bonita, com*

jardim, as classes, pátio, auditório, a sala do sheik e a minha sala" (S.S., 2011). Diferentemente da professora E.B., a catarinense S.S. não conseguiu se adaptar à escola. Segundo ela, "*Já tinha um bom alicerce e uma boa experiência profissional em Santa Catarina, e o tempo nesta escola [islâmica] foi muito curto. O salário era baixo, então procurei outros rumos*" (S.S., 2011).

Quando o tema *salário* é lembrado nas entrevistas, duas questões entram em cena: ele era insuficiente e difícil de receber. Era insuficiente até porque a escola não apresentava um grande número de alunos, sendo mantida pela Sociedade Islâmica, e tinha poucos anos de funcionamento. A comunidade não tinha todo o dinheiro necessário para manter uma instituição de ensino funcionando corretamente. A outra questão, sobre a dificuldade de receber o salário, estava relacionada à forma de pagamento dos funcionários.

Nós professoras éramos muito amigas e lutávamos juntas pelo mingüado salário, pois não era o Sheik que nos pagava, mas a diretoria da sociedade. Não havia um local certo, então ficávamos a cada final de mês percorrendo as lojas, como se estivéssemos mendigando. O responsável nunca estava e nos mandavam para outra loja (E.B., professora, 2011).

A citação menciona o fato de as professoras terem de percorrer "as lojas da cidade" para poderem receber seus salários, em razão de a escola ser mantida pelos membros da Sociedade, que eram, em sua maioria, comerciantes. Isso mostra a ausência de uma organização financeira da instituição escolar em questão, o que criava uma descrença em relação à escola.

A mesma depoente afirma que: "*também me lembro da grosseria de alguns homens com quem tínhamos relações trabalhistas*

que nos tratavam como 'escravas'. Não por parte do Sheik, mas da contabilidade da Sociedade” (E.B., 2011).

Além disso, apesar de os professores trabalharem com carteira assinada, eram dispensados no fim do ano letivo e recontratados no ano seguinte. *“Trabalhei por três anos letivos, porém na carteira de trabalho constam 30 meses, pois sempre éramos despedidos nas férias e recontratados no início do outro ano”*, afirma E.B. Com isso, férias e diversos direitos trabalhistas não eram pagos aos funcionários, o que amenizava os problemas financeiros da Sociedade.

Apesar de a escola ter como base a religião islâmica, dentro dela as obrigações cumpridas eram semelhantes às das outras escolas. No fim do ano letivo, eram realizadas festas de despedida dos alunos e funcionários.

Algo que nunca mais vou esquecer foi uma festa surpresa de despedida que os alunos fizeram para mim, quando era diretora. Quando cheguei à escola, eles tinham preparado presentes, frases falando sobre mim, estavam todos reunidos. Até as famílias estavam junto, o que me fez sentir muito importante (G.F., ex-diretora, 2011).

O primeiro impacto na cidade não acometeu somente os imigrantes. A professora E.B. também sentiu como era viver em um lugar diferente:

O trabalho na Escola Islâmica foi o meu 1º emprego em Curitiba. Cheguei em meados de janeiro de 1970, vim morar com uma tia, pois meus pais moravam no norte do Paraná. O meu objetivo era o de cursar a faculdade e para isso precisava trabalhar. O anúncio foi publicado no jornal na semana seguinte à minha chegada e tive a sorte de ser bem aceita pelo Sheik, talvez pelo

meu jeito mais tímido estar mais em acordo com o modo da mulher se comportar na sua cultura. Assim, minhas lembranças são muito boas porque esse tempo me propiciou a realização do projeto de vida: ambientar-me na cidade, estabelecer vínculos profissionais e de amizade e ingressar no curso de Pedagogia da UFPR (E.B., 2011).

A ambientação também fez parte da trajetória da professora e, por essa ter sido sua primeira experiência como docente, a Escola Islâmica marcou sua vida, ensinando-lhe uma cultura diferente, em uma cidade diferente.

O atual presidente da Sociedade, J.I., também trabalhou na Escola, aos 22 anos, e contribuiu para a história e a manutenção dos valores de sua comunidade:

Eu era o faz-tudo na escola. Cheguei até a dirigir a condução com os alunos. No ônibus estava escrito "Escola Islâmica do Paraná". Não ganhava nada. Realmente servia à Sociedade. Servir com a intenção de preservar culturalmente a comunidade muçulmana em Curitiba. Eu era jovem, tinha 22 anos. Mas depois me afastei, fui fazer faculdade, trabalhar. Quando voltei, a escola estava fechada, a Sociedade estava sem presidente (J.I., 2011).

Esse empenho pôde ser notado quando outros membros da Sociedade foram questionados sobre a escola. O ideal era servir os recém-chegados e ajudar na formação das novas gerações.

Quando a escola começou, era o orgulho de todos nós. Uma realização. Só se falava da escola. A esperança da preservação estava ali. Quando fechou foi traumático. Até hoje tem pessoas que não aceitam isso. A partir dessa época, criou-se uma cisão

entre as pessoas. Foi briga por poder, por liderança. Os alunos adoravam a escola. Os alunos e seus familiares estavam, através da escola, reivindicando a cultura religiosa deles. Os documentos, como as fotos da escola, ou alguém deu sumiço ou não está mais no Brasil. Tudo acabou se perdendo (J.I., 2011).

Essa sensação de incapacidade de concretizar os sonhos da primeira geração de imigrantes em Curitiba nunca foi esquecida. Uma nova tentativa teve início em 2006, com a inauguração da Escola Brasileira-Árabe, no mesmo local da anterior.

Durante as entrevistas, foi possível perceber a nostalgia dos entrevistados, ao se lembrarem de Curitiba, de sua vida naquela época. Foi como se pudessem analisar a situação por meio de outro ponto de vista, agora mais amadurecidos e conscientes de suas atuações.

Devido a minha pouca experiência como educadora, naquela época e também pelo contexto histórico (regime militar) não aproveitei o tanto que poderia ter aproveitado para me aprofundar nesse aspecto. Hoje, percebo que o objetivo era a preservação de uma cultura e para a comunidade, na época, era essencial por causa do domínio do idioma islâmico (E.B., 2011).

A cidade de Curitiba, durante o funcionamento da Escola Islâmica do Paraná, também foi lembrada pela professora E.B.:

Nos anos 70 Curitiba estava implantando um de seus planos-piloto de urbanização, expandindo o comércio do anel central para os eixos norte-sul, 1ª linha estrutural de transporte coletivo. Assim, a comunidade islâmica, constituída em sua maioria por comerciantes, também estava se ampliando, diante das novas oportunidades. O comércio do centro girava em torno de produtos

de vestuário (lojas de tecido, calçados, oficinas de costura rápida), armarinhos, eletrodomésticos, móveis, papelarias, livrarias... e se organizava em lojas — pequenas em sua maioria. Havia poucas lojas de departamentos e não havia shopping center. O comércio de máquinas e equipamentos localizava-se nas ruas mais próximas da antiga rodoviária (Guadalupe) e ferroviária. O comércio de alimentos era bem reduzido. Não havia tanta demanda como hoje por alimentação rápida. Havia os cafés (confeitaria das famílias), a loja Americana (coqueluche da época para os estudantes), o supermercado Demeterco (Praça Tiradentes). O eixo central para referência em Curitiba estava nas Praças: Tiradentes, Generoso Marques, XIX de Dezembro, Zacarias, Ozório e Rui Barbosa, bem como nas Ruas XV de novembro, Marechal Floriano Peixoto e Marechal Deodoro. Conhecendo esses logradouros era possível circular por toda cidade. O transporte coletivo tinha seus pontos nesses espaços. O centro político era a Rua Cândido de Abreu, estrutura nova e ampla para a época. As secretarias de Estado estavam localizadas no anel central, tanto que a educação estava na praça da sinagoga, Rua Ébano Pereira com Saldanha Marinho. O governo municipal estava concentrado no Palácio 29 de março. Cabiam todos lá, inclusive com uma sala de aula para treinamento do pessoal, no subsolo. O desenvolvimento cultural estava concentrado em duas grandes instituições, a UFPR e a Faculdade Católica. As livrarias mais conhecidas eram a do Chain, a Curitiba, as Paulinas e a Vozes. Havia a papelaria Requião na Dr. Murici. A biblioteca pública era ponto obrigatório de todos os amantes da leitura. Bem, vou parar aqui devido ao tempo, mas lembrar Curitiba é uma paixão (E.B., 2011).

Os ex-alunos entrevistados, apresentaram, em seus depoimentos, diversos aspectos em comum, como as saudades da escola, dos amigos e do ambiente familiar que na instituição era proposto.

A primeira imagem que me vem à mente quando lembro da escola [um suspiro] é a de que eu gostei muito de lá. Eu dei valor depois que saí. É sempre assim, quando se perde uma coisa, se dá valor só mais tarde. Eu odiava ter que ir para a escola árabe, porque éramos obrigadas. Saí de uma escola para ir para lá. Mas depois, quando fui embora, eu fiquei sentindo falta daquilo. Falta dos meus amigos, falta de praticar mais o árabe com meu pai (A.Z., ex-aluna, 2011).

O relato a seguir ajuda-nos a compreender que os alunos entendiam a escola como uma forma de continuidade da educação domiciliar. Por ser uma instituição de ensino nascida em um berço árabe muçulmano, nada mais coerente que trazer de modo intrínseco os valores dessa comunidade.

A escola me influenciou em muitas coisas. Na minha maneira de pensar a educação, porque lá era uma continuação da educação que eu tinha em casa. Meu pai era muito rígido e lá também, então eu não via diferença. A escola foi uma continuação da educação que eu tinha em casa. Eu fiz isso também com meus filhos hoje. Eu nem sabia que ainda havia esse registro. Fiquei feliz em saber que meu nome está lá (A.Z., ex-aluna, 2011).

Durante as entrevistas, era comum perceber dois momentos distintos: no início, durante o convite e a explicação sobre o que seria essa conversa, e, após, com as lembranças que apareciam a cada pergunta. Foi possível fazer a construção de uma memó-

ria que há muito tempo não era resgatada. Constatamos certo espanto e, depois, um ar de satisfação, por parte dos depoentes, ao lembrar esse importante fato para a preservação de uma cultura. Era como se as ideias fossem surgindo aos poucos, uma parte da vida que estava apenas guardada, mas não esquecida. Sentimentos de amizade, alegria e conquistas. O ingresso dos alunos na escola representou, para os pais, a esperança de perpetuação das tradições, permitindo a seus filhos mais proximidade com a origem de suas famílias. No entanto, como conta E.B., *“Tínhamos pouco contato com os pais dos alunos. Em geral eles cobravam muita disciplina e conteúdo”* (E.B., 2011).

Com o fechamento da escola, perdeu-se esse convívio, mas a instituição sempre ficou na memória de quem por lá passou. *“Meus filhos sentiram falta, mas não tinha mais o que fazer. Até hoje eles se lembram da escola, tem os mesmos amigos”* (M.C., pai de aluno, 2011).

Grande parte dos alunos dirigia-se até a escola em uma condução fornecida pela própria instituição. Esse ônibus, já citado anteriormente, levava as crianças que estudavam em bairros não tão próximos. *“Com um ano de escola, tínhamos uma Kombi para levar os alunos. Depois era um ônibus, para levar os que moravam mais longe”* (M.C., 2011). Pelos endereços relatados, os alunos eram provenientes de diferentes partes da capital e da Região Metropolitana. Esse auxílio de transporte até a escola servia como um incentivo e reforçava as amizades entre os alunos, sempre lembradas nas entrevistas.

Quando lembro de meus melhores amigos, a escola sempre está presente. Podemos até ficar sem nos falar, mas sempre vamos lembrar uns dos outros. E isso foi a escola que nos proporcionou, sem ela talvez mal tivéssemos nos conhecido. A escola era uma diversão para nós. Foi quando começamos a nos preocupar com a nossa

cultura, com o que nos deixava unido. Uma coisa era o pai falar em casa que éramos como irmãos, outra é vivenciar isso na prática (S.C., ex-aluna, 2011).

Além da professora E.B., a professora S.S. também percorreu esse trajeto: *“Na saída, o ônibus da própria escola entregava os alunos em casa. Muitas vezes também fiz este trajeto”* (S.S., ex-diretora, 2011).

Mas qual era o diferencial da Escola Islâmica? Para a professora E.B.,

a começar pela origem dos alunos, pois todos eram pertencentes à comunidade islâmica, a qual tinha o objetivo de alfabetizar as novas gerações na língua árabe, condição de acesso à cultura e inserção religiosa. Outro fator diferencial é a economia que implicava numa organização pobre a escola, muito próxima ao emergente (E.B., 2011).

Duas características fundamentais dessa escola eram a origem dos alunos e a difícil condição financeira em que vivia a comunidade islâmica na época. A escola surgiu como um sonho, que seria difícil de ser realizado em sua plenitude.

Nos depoimentos de algumas ex-diretoras da escola, percebe-se uma noção de tranquilidade em relação aos dias letivos e de união dos funcionários e alunos como uma família:

Na hora do lanche, todos os alunos ficavam juntos. Como se todos fizessem parte de uma mesma família. Realmente, não dava a impressão de uma escola. Éramos todos unidos, como se todos, alunos e professores, ajudassem a manter a escola funcionando (G.F., ex-diretora, 2010).

Eu não era curitibana. Mas me recordo que havia respeito e consideração pela cultura árabe. Apenas pensavam, muitas vezes, erroneamente, que eles eram “turcos”. Precisei sempre explicar a diferença entre sírios e turcos... (S.S., ex-diretora, 2011).

O cotidiano da escola era marcado pela disciplina, por rígidos horários e pelo crescimento das professoras da instituição.

Quando chegava “esbaforida”, pois cursava pedagogia na UFPR e não havia ônibus para acesso a essa região. Então, saía às 12h e entrava às 13h. No trajeto da Reitoria até a Rua Dr. Keller, passava pela loja Americana para pegar um cachorro-quente ou então as colegas que chegavam antes na escola cozinhavam alguns ovos para a gente se alimentar. Pontualmente às 13h soava a sirene, o sheik ou a diretora da escola formava a fila dos alunos que desciam para as salas. Nós deveríamos estar na sala. Havia um recreio e as aulas de Educação Física e de árabe. O restante do tempo era com cada professor. Havia aula só à tarde no horário das 13h às 17h. Só havia uma turma para cada série, desde o Jardim de Infância até a 5ª série (E.B., 2011).

A professora E.B., ainda acadêmica na época da escola, relatou a cumplicidade entre as colegas e certa emoção em dar aula na instituição. Eram tardes de experiências, de aprendizado. Como caminhava a pé até a escola, a professora fala um pouco da Curitiba da época, como as Lojas Americanas, que era conhecida como um local bem movimentado. Essa lembrança também é apresentada pela ex-diretora S.S. As duas professoras, entrevistadas em momentos diferentes, citaram as Americanas como parte do caminho entre o almoço e o início das aulas na escola.

Curitiba era linda, como não o é hoje. Não havia shoppings centers, as lojas eram no centro, refinadas, lembro que as Lojas Americanas serviam almoço e lanches deliciosos. Havia cinemas no centro da cidade muito bem frequentados. Havia já o Teatro Guaíra. Para mim, Curitiba foi linda nesta época como nunca (S.S., 2011).

Mesmo sem propagandas de seu funcionamento nos veículos de comunicação da cidade, a escola começou a ser conhecida aos poucos, por meio das recomendações de pessoas que passaram a divulgá-la.

Eu trabalhava com uma amiga em uma agência de viagens, que me falou que tinha visto uma escola recém-aberta na Rua Kellers. Como tinha acabado de me formar, isso em 1970, fui até à escola e comecei a lecionar. Trabalhava de manhã na agência e à tarde na escola (G.F., 2011).

Uma figura sempre lembrada nas entrevistas foi a do *sheik* Mohamed Hussam Iddin, que aparece como alguém que cuidava da parte religiosa da escola, mas tentava manter distância dos assuntos educacionais. Quando questionada sobre a participação dele nas decisões internas da instituição, a ex-diretora G.F. afirmou que

O sheik sempre estava junto aos professores, mas não tomava partido das nossas decisões. Era ele quem fazia o convite para quem deveria ser a diretora, e o fato de terem havido muitas era justificado com a ideia de todos participarem plenamente da administração da escola (G.F., 2011).

Os papéis desempenhados pelos protagonistas da Escola Islâmica do Paraná revelam a integração entre dois grupos distintos. De um lado, as pessoas que já estavam estabelecidas na cidade, com sonhos profissionais referentes à educação e novas experiências pela frente, e, de outro, os imigrantes e seus filhos, com o sonho de preservar as tradições e se integrar a um novo espaço, por meio da educação. A escola era o centro de tudo isso e a materialização do desejo de se eternizar uma cultura, um modo de vida e uma crença.

O ano de 1972 marcou o fim das atividades da escola, com o término do ano letivo. É possível levantar três hipóteses sobre as causas desse fim: 1) a dificuldade em adaptar-se à Lei n. 5.692/71; 2) a fundação da Mesquita, local onde a comunidade podia se reunir e praticar sua religião; e 3) os desentendimentos entre a comunidade. Essa terceira hipótese é evidenciada nas entrevistas feitas com os protagonistas da escola.

Os desentendimentos entre os próprios membros da comunidade levaram a escola à ruína. Percebe-se, nos relatos, um certo ar de tristeza quando o fechamento da escola é lembrado. O sonho era o de continuar com a instituição de ensino, até os dias de hoje, contando até mesmo com ensino superior. Essas lembranças permeiam os discursos desses atores e os fazem desejar uma nova chance, como a criação de uma nova escola.

7.5 Considerações finais

Devido à fragilidade e à escassez das fontes sobre a imigração árabe no Brasil e o funcionamento da Escola Islâmica do Paraná, esses documentos se tornam pedras preciosas quando encontrados.

Nas instituições escolares, o que se observa é o desejo de poucos de preservar a documentação. Ocorre um silêncio por parte da escola, e é preciso muito trabalho do pesquisador para resgatar essa memória. Para contar a história da Escola Islâmica do Paraná, esse resgate precisou ser feito por meio de entrevistas, uma vez que eram poucos os documentos escritos.

Aspectos como a frequência escolar, os conteúdos curriculares e os rituais escolares devem ser discutidos para se explicar determinados fenômenos educacionais de constituição histórica. As instituições de ensino mostram suas particularidades, mesmo fazendo parte de um contexto geral. Na escola pesquisada, estão refletidas em sua filosofia as influências do ideário cultural e religioso de seus fundadores; a doutrina islâmica fundamenta seu ensino, guiando a estrutura e o espaço ao qual ela pertence.

A escola marca a presença dos imigrantes no Paraná, pois foi a primeira experiência desse tipo no estado. Outras escolas surgiram no Brasil, algumas desapareceram, outras existem até hoje. Seu valor está na tentativa de manter o aprendizado que teve início na terra natal e no coração de cada imigrante que chegou à cidade de Curitiba.

Para a comunidade estudada, a escola seria, e ainda é, um local que vai além do processo de ensino e aprendizagem. Caracteriza-se como um instrumento de agregação de valores árabes muçulmanos, refletindo um desejo de retomada da história dessa comunidade na cidade.

Este estudo revelou que a noção de enraizamento e de pertencimento faz parte dessa comunidade na capital paranaense. A importância da manutenção da tradição e da religiosidade trazidas pelos imigrantes faz com que os descendentes partilhem desse sistema ideológico, mesmo estando fora de seu local de

origem. A cultura escolar da instituição apresenta um sistema de concepções herdadas, expresso em formas simbólicas — como o ensino da língua e da religião —, por meio do qual os indivíduos comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes perante a vida.

Referências

AL-FURATI, F. *Fátima y la Virgen Maria*. República Islâmica de Irán: Fundación Cultural Oriente, 2006.

ALMEIDA, D.L. *Educação Moral e Cívica na ditadura militar: um estudo de manuais didáticos*. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2009.

BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.

CARLOTO, D. R.; GIL FILHO, S. F. *O espaço de representação da comunidade árabe-muçulmana de Foz do Iguaçu-Paraná*. Curitiba: Núcleo de Estudos em Espaços e Representações; UFPR, 2000.

DEMANT, P. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2004.

FARIA FILHO, L. M. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURET, F. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, [s.d.]. v. 1.

GATTI JR., D.; OLIVEIRA, L. H. M. História das instituições educativas: um novo olhar historiográfico. *Cadernos de História da Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./dez., p. 73-76, 2002.

NASSER, O. *O crescente e a estrela na terra dos pinheirais: os árabes muçulmanos em Curitiba (1945-1984)*. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

STORTI, W. M. R. *Educação árabe em Curitiba: a Escola Islâmica do Paraná (1969–1972)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TRUZZI, O. Presença árabe na América do Sul. *História Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 3, set./dez. 2007.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação)*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 7, 2000.

WERLE, F. O. C.; BRITTO, L. T. S.; COLAU, C. M. Espaço escolar e história das instituições escolares. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

Fontes documentais

ESCOLA ISLÂMICA DO PARANÁ. *Livro de avisos*. Curitiba, 1971.

PARANÁ. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, 31 dez. 1968.

SOCIEDADE BENEFICENTE MUÇULMANA DO PARANÁ. *Ata da fundação da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná*. Curitiba, 1957.

Fontes orais

A.Z. Ex-aluna da Escola Islâmica do Paraná. Entrevista concedida a Wanessa Margotti Ramos Storti. Curitiba, 2011.

E.B. Ex-professora e ex-diretora da Escola Islâmica do Paraná. Entrevista concedida a Wanessa Margotti Ramos Storti. Curitiba, 2011.

G.F. Ex-diretora da Escola Islâmica do Paraná. Entrevista concedida a Wanessa Margotti Ramos Storti. Curitiba, 2011.

J.I. Presidente da Sociedade Beneficente do Paraná. Entrevista concedida a Wanessa Margotti Ramos Storti. Curitiba, 2011.

M.C. Pai de três ex-alunos da Escola Islâmica do Paraná, ex-membro da Sociedade Beneficente Muçulmana do Paraná. Entrevista concedida a Wanessa Margotti Ramos Storti. Curitiba, 2011.

S.C. Ex-aluna da Escola Islâmica do Paraná. Entrevista concedida a Wanessa Margotti Ramos Storti. Curitiba, 2011.

S.S. Ex-diretora da Escola Islâmica do Paraná. Entrevista concedida a Wanessa Margotti Ramos Storti. Curitiba, 2011.



Sobre os autores



Ailton José Morelli

Mestre e doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é professor não titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Elaine Cátia Falcade Maschio

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (Uninter).

Eliane Mimesse

Mestre e doutora em Educação e pós-doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (Uninter).

Sidinalva Maria dos Santos Wawzyniak

Doutora em História Social pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

Valquiria Elita Renk

Mestre e doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Bioética da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Wanessa Margotti Ramos Storti

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Wilson Maske

Mestre e doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).



Para conhecer o catálogo de obras da
Editora Champagnat, visite o site:

www.editorachampagnat.pucpr.br

