

POR UMA HISTÓRIA DA ESCOLA PRIMÁRIA NO CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE IMIGRANTES ESLAVOS E PENINSULARES ITÁLICOS NO PARANÁ

FOR A HISTORY OF PRIMARY SCHOOL IN THE IMMIGRATION CONTEXT: SCHOOLING EXPERIENCES BETWEEN SLAVIC AND ITALIAN
PENINSULA IMMIGRANTS IN THE STATE OF PARANÁ

POR UNA HISTORIA DE LA ESCUELA PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE INMIGRACIÓN: EXPERIENCIAS DE ESCOLARIZACIÓN ENTRE
INMIGRANTES ESLAVOS Y PENINSULARES ITÁLICOS EN PARANÁ

Valquíria Elita Renk^{*1}, Elaine Cátia Falcade Maschio²

¹Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. ²Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR

*Autor para correspondência. E-mail: valquiria.renk@pucpr.br

Resumo: Objetiva-se uma análise comparativa das experiências de escolarização primária entre imigrantes eslavos e peninsulares itálicos que se estabeleceram no Paraná a partir da última quinzena do século 19. Ao lançar um olhar panorâmico sobre o processo de colonização estrangeira no Estado, destacam-se as iniciativas dos imigrantes para a criação de diferentes tipos de escolas elementares. Com o intuito de compreender as singularidades dessas iniciativas, a presente proposta insere-se na perspectiva da história cultural. O estudo oferece uma reflexão sobre as possibilidades de escrever uma história da escola no contexto da imigração paranaense. Visa compreender a escola como um lugar de cultura e a sua institucionalização como um processo eminente de disputas e embates políticos.

Palavras-chave: colônias; instituições escolares; escolas étnicas.

Abstract: This paper aimed at a comparative analysis of the experiences of primary schooling between Slavic and Italian Peninsula immigrants who have settled down in the State of Paraná from the last fortnight of the 19th century. Taking an overview on the process of foreign colonization in the State, the immigrant initiatives are highlighted to create different types of elementary schools. In order to understand the singularities of these initiatives, this proposal is part of the Cultural History perspective. The study offers a reflection on the possibilities of writing a school history in the context of immigration in the State of Paraná. It aims to understand the school as a place of culture and its institutionalization as an eminent process of political disputes and conflicts.

Keywords: colonies; school institutions; ethnic schools.

Resumen: El estudio tuvo como objetivo hacer un análisis comparativo de experiencias de escolarización primaria entre inmigrantes eslavos y peninsulares itálicos establecidos en Paraná a partir de la última quincena del siglo 19. Al lanzar una mirada panorámica sobre el proceso de colonización extranjera en el Estado, se destacan las iniciativas de los inmigrantes para la creación de diferentes tipos de escuelas elementales. Para comprender las singularidades de esas iniciativas, esta propuesta se inserta en la perspectiva de la Historia Cultural. Así, ofrece una reflexión sobre las posibilidades de escribir una historia de la escuela en el contexto de la inmigración de Paraná, entendiendo la escuela como lugar de cultura y su institucionalización como proceso eminente de disputas y embates políticos.

Palabras clave: colonias; instituciones escolares; escuelas étnicas.

INTRODUÇÃO

O desvelar do contexto imigratório no Paraná colocou em evidência, entre outros aspectos sobre a formação do Estado, os esforços lançados pelos colonos de origem estrangeira para a constituição de uma rede de escolas elementares ou, de primeiras letras, cuja principal finalidade fosse o atendimento escolar de seus filhos. Neste contexto, é factível afirmar que o empenho desses indivíduos com o estabelecimento de escolas foi basilar para o surgimento de um processo de escolarização, do qual muitas daquelas instituições educativas permanecem em funcionamento até os dias atuais.

Das efêmeras escolas comunitárias às escolas confessionais e públicas, a contribuição dos imigrantes foi de fundamental importância para concretizar um atendimento escolar de maneira indistinta. Isso porque, apesar das singularidades relacionadas a cada etnia disposta, muitas das escolas criadas pelos imigrantes acabaram por atender boa parte da população nacional. Já que foram estabelecidas em colônias onde há muito tempo se reclamava uma escola para o ensino das primeiras aprendizagens, sendo essas: a leitura e a escrita.

Com a pretensão de compreender as experiências de escolarização primária entre imigrantes a partir do entendimento da escola como um lugar de cultura e de constantes disputas, o presente texto tem como objetivo analisar o processo de escolarização primária nas colônias eslavas e italianas no Paraná, a partir da última quinzena do século XIX. Busca também apresentar os diferentes tipos de escolas criadas por/para esses imigrantes para o atendimento da educação escolar. Ao considerar que esse conjunto de iniciativas possibilitou a implantação de uma rede de escolas primárias sinalizadas por universalidades e singularidades, vislumbra-se uma análise comparativa dessa conjuntura.

Neste sentido, se estabelece como recorte temporal o ínterim dos anos de 1880 a 1938. Nas duas últimas décadas do século XIX, no governo de Lamenha Lins, o Paraná assistiu a formação de um número muito significativo de colônias, tanto nos arredores da capital quanto no interior do Estado, as quais acolheram famílias imigrantes de diferentes etnias, especialmente poloneses e italianos. O ano de 1938 configura-se como limite temporal da investigação porque marca o limiar do processo de nacionalização compulsória dos imigrantes e, conseqüentemente, da nacionalização obrigatória da educação no Brasil.

O decreto-lei federal nº 406 de 04 de maio, conhecido como 'Lei da Nacionalização', determinou a obrigatoriedade do ensino da língua nacional em todas as escolas étnicas. Para alcançar tal objetivo, inúmeras estratégias foram lançadas no âmbito do governo, entre elas, por exemplo: a proibição de materiais escolares de origem estrangeira e a presença exclusiva de professores imigrantes na direção ou regência das escolas; ações que culminaram no fechamento compulsório das escolas étnicas no país (Decreto-Lei Federal, 1938).

As fontes de pesquisa são a matéria-prima da investigação, como indica Veyne (1982), e o *corpus* documental é composto pelos Relatórios dos Secretários de Estado do Paraná, legislação escolar, ofícios e requerimentos, documentos de instituições de ensino, bem como depoimentos orais, os quais permitiram compreender a trajetória das instituições, o processo de escolarização da infância e uma experiência singular na história da educação do Brasil.

A história cultural encaminha a discussão teórico-metodológica da pesquisa, ancorada na análise da cultura enquanto prática. Sendo assim, este artigo está organizado em três partes. Na primeira, buscou-se compreender a configuração da escrita sobre a história da escola no Paraná a partir da contribuição do imigrante, destacando as possibilidades de análise e o viés teórico metodológico adotado nos estudos produzidos. No segundo momento do texto, procurou-se contemplar o processo de colonização dos dois grupos étnicos em questão, quais sejam: os eslavos e os peninsulares itálicos; por fim, na última parte do texto produziu-se uma análise comparativa das experiências de escolarização dos dois grupos, evidenciando a classificação das escolas elementares criadas nas colônias.

A ESCRITA DA HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES NO PARANÁ.

Escrever a história da escola é sem sombra de dúvidas uma tarefa sedutora. O contato com as memórias escolares, os documentos já amarelados pelo tempo, os objetos do ofício de ensinar e aprender, as fotografias, narrativas e biografias dos docentes ou aprendizes de outrora movimentam sentimentos que despertam, no pesquisador como também no leitor, encantamento e nostalgia. Mas, produzem acima de tudo, inquietações e conjecturas.

A operação historiográfica engendrada por meio de investigações sobre os diferentes elementos que recobrem os processos de escolarização permite compreender a escola no interior das sociedades como um panóptico de práticas, materialidades, sensibilidades, identidades, imperativos e disputas.

Neste sentido, o processo de escolarização nos contextos de imigração constitui-se como objeto de investigação de ampla envergadura. Esse investimento possibilita compreender como os diferentes grupos étnicos conceberam e produziram seus modos de perpetuar a cultura, de construir e reafirmar a identidade, por meio de táticas e estratégias que se configuraram como artes de um fazer cotidiano (Certeau, 1997).

No Brasil, os estudos relacionados à temática da colonização europeia desenvolvidos com afinco entre as décadas de 1970 e 1980 deixaram de contemplar os processos de escolarização entre imigrantes, bem como suas singularidades. Gerados pelos movimentos de comemoração da conjuntura dos centenários da imigração das diferentes etnias que se estabeleceram em boa parte dos Estados

sulinos a partir de meados do século XIX, a abordagem desses trabalhos esteve restrita aos aspectos econômicos, políticos e religiosos. Fruto de uma vertente historiográfica ancorada nos estudos da história econômica, e de uma história política calcada nos grandes personagens. Por conseguinte, os estudos da história da educação, quando eram inventariados, se fizeram em meio a um viés historiográfico político eminente.

A renovação proporcionada pela história cultural, a partir da década de 1980, deu visibilidade à escrita de uma nova história da escola. A perspectiva cultural possibilitou - como sugere Jean-François Sirinelli em seu livro *Abrir a história* - uma abertura para novas formas de conceber os processos políticos a partir das abordagens da cultura (Sirinelli, 2014).

Esse alargamento do campo temático e analítico, a partir dos movimentos da história cultural, colocou em evidência a necessidade de se interpretar um contexto social e temporal a partir das produções e manifestações da cultura. Em entrevista concedida a Laurent Vidal, publicada sob o título *O prazer do historiador*, Allan Corbin define a história cultural como um território complexo.

A História Cultural é feita de recobrimentos, de sedimentações, de inércias, isto é, não se sente as mesmas coisas, segundo uma série de critérios: o sexo, a idade, a categoria social, o local geográfico, a tradição, ou a cultura que se recebeu. O historiador da cultura deve sempre tentar entender essa complexidade, essa simultaneidade de atitudes muito diferentes segundo os indivíduos e segundo os grupos (Corbin, 2005, p. 17).

Nesta viragem, a história se configurou na complexidade das individualidades, dos comportamentos, sentimentos, emoções, narrativas e especialmente das representações. Ao lançar mão das novas formas de cotejar o fenômeno histórico da educação, a historiografia permite estabelecer outros olhares sobre os detalhes, os pormenores, as corporeidades, e essencialmente, a configuração das subjetividades.

É neste âmbito que os historiadores da educação buscam compreender os indivíduos e seus comportamentos com relação ao processo de escolarizar/se. Como assevera Benito (2017), ao avançar para um olhar arqueológico da escola o historiador se depara com um repertório de práticas educativas. Essa experiência permite compreender as materialidades e representações de um lugar histórico que continua a reverberar como espaço de memória, e que possibilita a construção de novas subjetividades.

O olhar arqueológico sobre a escola, uma forma de arqueologia do saber e do fazer, leva a definir, com base em uma perspectiva antropológica e hermenêutica, a construção sócia histórica de uma nova subjetividade e de uma cultura baseada nas positivities (Benito, 2017, p. 224).

As interfaces e profícuos diálogos do campo histórico com outras áreas de conhecimentos inauguraram uma nova estação de pesquisa em história da educação. A escola é reconhecida como lugar de cultura. O cotidiano da escola, marcado por discursos e práticas gerados pelos indivíduos nos diferentes grupos nela inseridos, é concebido no contato múltiplo de culturas. Nas palavras de Gómes (2004), a escola configura 'uma encruzilhada de culturas' tornando um território singular a ser explorado.

Ademais, uma cultura escolar própria também é constituída por um conjunto de teorias, ideias, normas, práticas, rituais, objetos, atores (Frago, 2002). Do mesmo modo, Martín (2001) assevera a existência de elementos conformadores da cultura escolar, classificados em pessoais, materiais e organizativos ou funcionais. Há, portanto, uma multiplicidade de interações que se estabelecem entre cada um desses elementos e as diversas instâncias conformadoras da cultura escolar, em perspectiva teórica, legal ou prática.

Por conseguinte, acendeu-se nos últimos anos um interesse significativo pela investigação da escolarização entre imigrantes no Brasil. No Paraná, as últimas décadas foram marcadas pela produção de diferentes investigações que lançaram luz sobre os distintos aspectos desse processo de escolarização, sejam eles: alemães, eslavos, italianos, árabes, japoneses entre outros. Os estudos produzidos colocam em evidência as singularidades e regularidades das instituições e das práticas escolares no contexto de imigração. Os elementos que recobrem a cultura escolar são evocados principalmente nos estudos de Maske (1999) que pesquisa as Escolas Menonitas no Paraná e Santa Catarina, de matriz étnica alemã; Wawzyniak (2004) investigou a experiência das escolas étnicas japonesas no Paraná de 1908 a 1970; Schimmelpfeng (2006) analisa a experiência da escola étnica alemã luterana no Paraná – O Colégio Progresso; Renk (2009, 2014) discute o processo de nacionalização das escolas eslavas no Paraná, desde as décadas finais do século XIX até a nacionalização compulsória em 1938; e Maschio (2005, 2012) que analisa a experiência escolar dos imigrantes italianos em colônias étnicas na região metropolitana de Curitiba.

As escolas de diferentes etnias que compareceram no Paraná tinham em comum o ensino da língua materna do grupo, ou o bilinguismo (língua materna e língua portuguesa) e da cultura pátria. Foi um espaço de manutenção e afirmação da identidade étnica do grupo e existiam à margem do aparelho estatal. Não há estatísticas oficiais sobre o número destas escolas, mas, as fontes de pesquisa indicam que poderia ter havido aproximadamente 220 escolas étnicas eslavas no Paraná e 30 escolas étnicas italianas. A tradição escolar entre os imigrantes fazia com que as taxas de alfabetizados fossem elevadas: era de 91% entre os alemães, 89,9% dos japoneses, 71,3% dos italianos, 51% dos portugueses e 46% entre os espanhóis, nos períodos de 1908 e 1932 (Kreutz, 2000). Dado este que contrasta

quando se compara com a sociedade paranaense, em que 71% da população era analfabeta, em 1903 (Ratacheski, 1953).

A criação das escolas por iniciativa dos imigrantes contribuiu em grande maneira para a expansão do ensino primário no Paraná - acompanhadas por experiências escolares dos contextos imigratórios de outros Estados - pode ser considerada uma experiência singular na história da educação no Brasil.

O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO ESTRANGEIRA NO ESTADO: OS ESLAVOS E OS ITALIANOS.

A emancipação política do Paraná, em 1853, evidenciou a escassez de população e a necessidade de ocupação do território. A imigração europeia foi a solução encontrada para povoar as terras. De 1860 a 1900 foram implantadas 61 colônias com imigrantes poloneses, ucranianos, italianos, alemães e outros, desde a região metropolitana de Curitiba até o Segundo Planalto, totalizando mais de 101 mil imigrantes (Nadalim, 2001). Até 1935, a quantidade de imigrantes no Paraná foi poloneses - 47.731; ucranianos - 19.272; japoneses - 14.860; alemães - 13.319 e italianos - 8.798 e outros 39.826. (Martins, 1955) As autoridades e os proprietários das terras no Paraná buscavam, nos imigrantes, pessoas morigeradas e laboriosas (Pereira, 1996).

A maioria dos imigrantes foi assentada em colônias étnicas, destinadas à produção agrícola alimentar, em pequenas propriedades rurais, de aproximadamente 25 a 30 hectares, organizadas com o trabalho familiar. A escola e a igreja eram as primeiras edificações nas colônias. A identidade étnica era mantida por alguns elementos culturais, como a língua materna, a religiosidade e o *ethos* do trabalho. O trabalho era um valor social importante e as crianças eram iniciadas no mundo do trabalho desde a infância (Horbatiuk, 1989, Renk, 2009), como foi registrado no Relatório do Inspetor de Ensino de 1920, que a infância imigrante era amadurecida pelo trabalho.

Foi nos primeiros anos da década de 1870 que o Paraná acolheu pequenos grupos de italianos que se instalaram aleatoriamente nas colônias governamentais criadas no Estado, desde o território litorâneo até os arredores da cidade de Curitiba. Essas colônias já abrigavam predominantemente imigrantes de nacionalidade polonesa, alemã, suíça, inglesa, francesa e belga. O projeto de colonizar o Estado com peninsulares itálicos em colônias exclusivamente formadas por essa etnia ocorreu entre os anos de 1872 e 1877, com a criação das colônias litorâneas de Alexandra - a qual abrigou 262 pessoas - e Nova Itália - com 2.318 pessoas (Maschio, 2014).

No planalto curitibano, a criação de colônias exclusivamente italianas, sendo essas provinciais, municipais ou particulares, se deu em dois momentos específicos:

o primeiro, ainda na década de 1870; e o segundo em meados da década de 1880. No ano de 1878, cinco colônias foram criadas nos arredores da cidade de Curitiba: Antônio Rebouças, Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra, Dantas (Água Verde), Santa Felicidade e Alfredo Chaves, acolhendo aproximadamente 1.200 imigrantes italianos, inclusive as famílias reemigradas dos núcleos coloniais inicialmente criados no litoral do Estado. O segundo período corresponde à instalação de mais sete colônias italianas sendo pelo menos 1.000 imigrantes respectivamente distribuídos entre as colônias: Presidente Faria (1886), Maria José (1887), Eufrásio Correia (1888), Silveira da Mota (1888), Balbino Cunha (1889) e Dona Mariana (1889) (Maschio, 2014).

Cumprir notar que a política imigratória do governo paranaense preconizava a entrada de grupos familiares para o desenvolvimento da agricultura de subsistência e a venda de excedentes, produzidos junto aos pequenos lotes adquiridos no conjunto dos núcleos coloniais. Essa produção, por sua vez, promoveria o abastecimento da capital com um variado cardápio de alimentos. As colônias étnicas eram instaladas nas terras designadas pelas autoridades, cada colono com mais de dez anos de idade recebia um auxílio para seu estabelecimento, compra de sementes e assim que se fixava era empregado na construção de estradas. Os elementos culturais valorizados pelos imigrantes foram o trabalho, a probidade e a religiosidade.

Para povoar o Paraná, preferiram-se os imigrantes laboriosos e morigerados, que fossem agricultores, camponeses, artesãos e, no processo de regulamentação da concessão das terras, exigiam-se atestados de casamento, provas de bom comportamento, baseadas nos pressupostos de inferioridade racial e braçal, desconsiderava a presença de negros, indígenas, mestiços na ocupação territorial (Seyfert, 1996, Pereira, 1996).

Os poloneses e ucranianos são povos eslavos, emigraram de países que estavam sob o jugo do Império Austro-Húngaro, Rússia e Prússia, desde o século XVIII até 1918. Em 1872, chegaram os primeiros eslavos no Paraná, o período de maior entrada, foi de 1880-1899, que se instalaram na região de Curitiba, Campos Gerais, Vales do Rio Negro e Vale do Rio Iguaçu, São Mateus, Prudentópolis, Lucerna, União da Vitória e Rio Claro, entre outras (Wachowicz, 1981). Eles eram camponeses, proletários, artesãos, carpinteiros, ferreiros, marceneiros, alfaiates e se instalaram em Curitiba. (Doustdar, 1990).

Os eslavos apresentam diferenças religiosas, enquanto os poloneses são católicos e usavam o latim nas celebrações, os ucranianos usam o rito ucraniano, a língua na oralidade apresenta semelhanças, mas, os poloneses usam o alfabeto latino e os ucranianos o alfabeto cirílico, os ucranianos usam o calendário Juliano, com a celebração diferenciada das datas religiosas. Cada etnia mantinha a sua identidade cultural e mesmo vivendo na mesma colônia, tinham igrejas e

associações culturais separadas. Os poloneses, apesar de serem bastante discriminados no Paraná, mantinham um sentimento de polonidade que se acentuou a partir de 1918, quando a Polônia tornou-se um país livre (Renk, 2009).

O associativismo foi um traço marcante na organização das comunidades étnicas eslavas no Brasil, onde os membros das comunidades étnicas se reuniam e decidiam as providências que deveriam ser tomadas e também como seria a participação dos membros nas associações agrícolas, instrutivas e de auxílio mútuo (Renk, 2014).

AS EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESLAVA E ITÁLICA NO PARANÁ: UMA DISCUSSÃO SOBRE A TIPOLOGIA DAS ESCOLAS DE IMIGRAÇÃO.

A abertura de escolas elementares configurou-se como uma das principais ações dos colonos que se estabeleceram em colônias estrangeiras no território paranaense. Assim, para compreender a configuração de uma rede de escolas elementares que compareceram nas colônias eslavas e itálicas no Paraná, consideraram-se diferentes elementos que permitiram classificar essas instituições a partir da sua natureza administrativa, sendo essa particular, estatal, confessional ou associativa; da sua natureza organizacional e pedagógica, abrangendo a composição das turmas, categorias de etnia e gênero, idades, matrículas, manutenção, currículos, materialidades, entre outros; da natureza docente, compreendendo os perfis dos profissionais especialmente os professores, origem étnica, formação. Cumpre ressaltar, que as relações de força estabelecidas por esses sujeitos escolares, para a abertura, funcionamento e manutenção das escolas, as negociações e as redes de sociabilidades permitiram compreender a constituição de um processo de escolarização complexo nessas comunidades.

Fundamentalmente, a efetiva participação da comunidade estrangeira na organização da escolarização primária pressionou o governo paranaense a ofertar o ensino público. Ademais, a participação da comunidade imigrante foi evidenciada na constituição de uma rede de escolas particulares (comunitárias), étnicas laicas e confessionais católicas. No que se refere aos italianos, Barausse e Luchese (2009 p. 181, grifo do autor) asseveram que “[...] a categoria ‘escola étnica italiana’ precisa ser acompanhada por uma análise rigorosa sobre as diferentes naturezas das escolas promovidas durante o período entre 1875 a 1942 [...]”, a qual deve considerar a articulação entre as políticas educativas italianas e brasileiras neste ínterim.

As primeiras iniciativas escolares dos imigrantes foram escolas elementares em sua maioria diurnas, de natureza comunitária ou associativista, com turmas mistas, multisseriadas e com o ensino na língua materna do grupo. Eram escolas mistas (promíscuas), femininas e masculinas, conforme determinava o

Regulamento Orgânico da Instrução Pública do Paraná, aprovado pelo decreto nº 46 em 04 de julho de 1876 (Paraná, 1876).

A comunidade construía o espaço escolar que, às vezes era na casa do professor, disponibilizava o mobiliário e material didático. O professor era um membro da comunidade, que, por ter escolaridade ou tempo, exercia o ofício. Os professores eram, em maioria, oriundos do país de origem, com formação específica, pagos pelas comunidades ou Consulado. Pode-se citar que em algumas comunidades (eslavas) havia a dificuldade em manter a escola funcionando com regularidade assim como a manutenção do professor, solicitavam às Congregações religiosas europeias que assumissem esta iniciativa. Então, estas escolas passavam à iniciativa privada religiosa, que construía a edificação e mantinham professores religiosos e religiosas. O ensino religioso e a preparação para a catequese faziam parte da cultura escolar. Estas escolas, em maioria, tiveram experiência bastante duradoura, que persistiram com a nacionalização de 1938, mas sem o caráter étnico.

Desse modo, é possível conjecturar que as primeiras instituições de ensino elementar das colônias, sendo criadas no momento em que os imigrantes se estabeleceram nas localidades nos lotes rurais, foram as 'Escolas Étnicas Comunitárias'. Essas constituíram-se em efêmeras iniciativas de particulares (nacionais ou estrangeiras) que buscaram atender, por um breve período de tempo, a população escolar da colônia. Geralmente eram frequentadas por alunos estrangeiros e brasileiros. Foram mantidas pelos próprios professores ou ainda com o auxílio das famílias. Algumas instituições que se prestaram ao atendimento escolar simultâneo de imigrantes e nacionais eram subvencionadas. A subvenção escolar estava prevista no Regulamento da Instrução Pública de 1876 como um incentivo governamental para ampliar o número de escolares (Oliveira, 1985).

De acordo com Barausse (2017), as primeiras iniciativas de escolarização nas colônias italianas do Rio Grande do Sul foram efetuadas pelos próprios imigrantes, diante da complexidade das causas que dificultavam a consolidação de uma organização da instrução pública. Também no Paraná, esse cenário foi deflagrado.

Após a emancipação política da Província de São Paulo, em 1853, a situação da educação pública era precária. A obrigatoriedade do ensino efetivou-se pela lei provincial nº 14 de 14 de setembro de 1854, de Zacarias de Góes e Vasconcellos. Esta lei abriu cadeiras de ensino primário, instituiu o inspetor geral e os inspetores de distrito, a subvenção aos professores particulares quando o número de alunos não justificasse a criação de uma escola pública e o ensino obrigatório. Posteriormente, o regulamento de 08 de abril de 1857 é o primeiro a sistematizar e legislar sobre a instrução pública e particular no Paraná. Facultando aos estrangeiros a abertura de escola particular (artigo 97) (Miguel & Martin, 2004). A partir de então, estava concedida a abertura de escolas por estrangeiros, mas, inúmeras escolas étnicas comunitárias existiam à margem do sistema oficial de ensino.

O sentido orgânico dessas instituições configurou táticas que buscaram posteriormente o estabelecimento efetivo de escolas públicas. Se por um lado essas ações não deixaram que as crianças das colônias ficassem sem escolas, por outro, buscava-se convencer e sensibilizar o governo da necessidade de criá-las. Isso porque, com alguns meses de funcionamento, requeria-se do governo a subvenção ou a criação definitiva da cadeira, tornando-se então uma escola pública.

No ano de 1886, Giacomina Stofella, imigrante italiana, informava em requerimento a abertura de uma escola particular, portanto étnica comunitária, na colônia Dantas, criada no ano de 1878. Segundo a professora, em documento, datado de 07 de janeiro de 1886, as matrículas correspondiam a meninos e meninas que somavam um número total de 62 alunos, todos filhos de colonos italianos (Paraná, 1886). Três meses depois, em um documento datado de 17 de abril de 1886, a professora Giacomina solicitava subvenção ao governo. Dizia que a escola particular funcionava desde o dia 04 de janeiro daquele ano. Ela pedia remuneração ao seu trabalho 'afanoso'. Informava ainda que os alunos eram pobres, e que os pais não tinham mais condições de manter aquela escola particular frequentada por 52 alunos, comprovando tal informação com outro mapa anexo ao requerimento (Paraná, 1886).

A transição de uma escola étnica em escola subvencionada ou pública não era uma tarefa simples. E normalmente era marcada por um clima de embates, por jogos de poder. Tudo dependia da pressão exercida pela comunidade imigrante e pela relação de força que se estabeleciam com as autoridades locais, sejam elas políticas ou religiosas. Essas convenciam o governo da necessidade ou não, de se estabelecer uma escola definitiva nas colônias. Muitas vezes, diante da negativa por parte do governo, as escolas étnicas eram fechadas.

Na colônia Bella Vista, criada no ano de 1896 no distrito de Imbituva, o imigrante italiano Jacob Affornalli enviou no dia 16 de dezembro de 1907 um requerimento ao presidente do Estado, Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva, solicitando a subvenção de uma escola masculina por ele criada.

O abaixo assignado professor particular da Colônia Bella Vista município de Santo Antônio de Imbituva tendo ali fundado uma escola particular onde tem ensinado gratuitamente vinte alumnos que fazem parte dos cinquenta que se acham matriculados como prova dos documentos juntos vem respeitosamente solicitar de V^a Exma. A gratificação mensal a que tem direito pela Lei nº 723 de abril do corrente ano (Paraná, 1907, p. 185).

Ao analisar a lista em anexo, dos 50 alunos descritos como matriculados, os quais tinham idade que variava de sete a 12 anos, apenas dois eram brasileiros. Junto aos documentos, o professor anexou também um Termo de Exame, demonstrando que apesar de a escola ser mantida por iniciativa particular, ela participava do

processo de fiscalização como as demais escolas subvencionadas ou efetivas. Não foi possível localizar se o pedido foi deferido ou não, mas tendo em vista a conjuntura da existência da escola, é possível inferir que sim.

As escolas étnicas também receberam das autoridades paranaenses a denominação de ‘Escolas Estrangeiras’, mais intensamente a partir dos anos de 1920, quando o processo de nacionalização do ensino se tornou mais contundente. No relatório do inspetor de Ensino do Paraná do ano de 1923, as escolas estrangeiras foram assim caracterizadas:

- a) Escolas dirigidas por estrangeiros, mesmo que a maioria dos professores seja de brasileiros e adotam os programas oficiais de ensino;
- b) Escolas mantidas por sociedades ou congregações religiosas estrangeiras, que recebem qualquer auxílio do governo estrangeiro;
- c) Escolas dirigidas por estrangeiros, com a maioria dos professores estrangeiros, e que adotam o programa oficial de ensino (Paraná, 1923, p. 24).

A escassez das escolas públicas no interior do Paraná, onde se localizava a maioria das colônias eslavas, fez com que estas comunidades construíssem os espaços escolares, providenciassem o mobiliário, material didático e o pagamento do professor. A escolarização da infância era elemento cultural importante para estas comunidades. O inspetor geral de Ensino do Paraná, em 1924, relatava que em cada colônia étnica havia uma escola, mas, que não era escola pública. “Crianças loiras, com bolsas a tiracolo e livros em baixo do braço passam, apressadas, tagarelando em idioma estrangeiro rumo a escola” (Paraná, 1924, p. 79). A língua materna do grupo étnico era falada nos lares, nas igrejas, na comunidade e ensinada na escola enquanto a língua nacional era necessária nas relações fora da comunidade.

A maioria das escolas étnicas eslavas existia à margem da rede pública, sendo que a organização pedagógica e os conteúdos escolares atendiam inicialmente os interesses da comunidade e, na maioria, ministravam as aulas na língua materna ou de forma bilíngue e ensinavam a cultura do país de origem. Os livros didáticos adotados eram publicados na língua de origem do grupo, apesar das prescrições oficiais de adoção de livros didáticos em língua portuguesa. A escola era um espaço de manutenção da identidade e de socialização das relações sociais, como na escola polonesa de Mallet, havia uma biblioteca ambulante composta por milhares de livros que eram emprestados à comunidade. Nas colônias também circulavam os jornais produzidos pela igreja ou pelas associações culturais, escritos na língua de origem, confirmando a importância da escolarização da comunidade. Os ucranianos adotam o alfabeto cirílico, fazendo necessária a alfabetização para a leitura dos

livros sagrados. A partir dos anos de 1920, o governo intensificou a fiscalização para a inserção destas crianças na comunidade nacional, pois como informou o inspetor de ensino, ao visitar uma escola étnica polonesa,

Impressionam bem aqueles rostos corados, de linhas bonitas, com os olhos quase sempre azuis e os cabelos dourados [...]. E se lhes dirige a palavra, continuam calados com se nada entendessem. E, de fato não entendem uma só palavra do que lhes diz, por mais usual que seja. Comumente, uma freira atende a visita e em péssimo brasileiro presta as informações que se deseja. As outras que passam, ou parecem, apenas curvam a cabeça em saudação, pois não sabem uma palavra em português. Dentro, na sala de aula, nota-se invariavelmente a presença de mapas, cartas murais e livros em polaco. Se por ventura uma das crianças sabe falar e se lhe pergunta qual a sua nacionalidade, invariavelmente responde: 'polaca' (Paraná, 1924, p. 79-80, grifo do autor).

Apesar das iniciativas do governo em nacionalizar a infância, as escolas étnicas criaram táticas, no sentido atribuído por Certeau (1997), onde cumpriam os preceitos legais, mas mantinham a identidade étnica e diferenciavam-se das escolas públicas. Assim, no Paraná, o processo de escolarização dos imigrantes e de seus descendentes foi consolidado por meio de diferentes tipos de escolas de primeiras letras que por sua vez compunham uma rede de escolas disponíveis ao atendimento da população escolar nas colônias.

Contudo, não há dúvidas que os colonos desejavam escolas gratuitas, mas as queriam com professores oriundos do seu país de origem, pois buscavam perpetuar os traços culturais de sua etnia acionados como símbolos de identidade étnica também por meio do ensino escolar. Considera-se que os imigrantes possuíam um conjunto de costumes, hábitos, crenças, valores que permeava as práticas sociais e familiares das comunidades. Existia o arsenal cultural perpetuado no interior das famílias, como parte inerente da condição de partícipes de outra cultura. No caso dos italianos, o sentimento de italianidade era composto por traços culturais que advinham das práticas cotidianas herdadas por aquelas famílias de seus ancestrais. A língua vêneta, uma forma linguística falada na região da qual procediam, era um desses símbolos de identificação.

Cumprir notar que o fazer docente nessas instituições era operado como uma espécie de *bricoleur* (Certeau, 1997), que envolvia conhecimento tácito do ofício - caracterizado pelas tentativas para ensinar com pouca ou nenhuma formação, uma classe tão heterogênea como eram as escolas nas colônias; e o atendimento às orientações por parte do Estado. Assim, o ensino do idioma nessas escolas pairava sobre o tênue limite que recobre a manutenção da língua da comunidade de origem

como elemento de identificação étnica, e o ensino da língua portuguesa como necessidade de adaptação.

A predominância das iniciativas escolares étnicas nas colônias colocou em evidência a articulação da comunidade também junto às associações culturais para o provimento de escola de primeiras letras. Em 1911, de Rio Claro, a comunidade se reuniu para fundar a sua associação escolar, para atender a instrução dos jovens, bem como a necessidade de construção da escola, que pode ser conhecida na Ata de uma reunião.

Alguns anos atrás nós saímos de nosso velho país onde nossa vida miserável e dificuldades diárias não nos permitiam respirar sossegados. [...] Nós estamos num país livre. E nossos filhos? Eles quase não são nossos, uns se fizeram brasileiros e tem vergonha do idioma materno, outros cresceram ignorantes, até não sabem o próprio idioma, tampouco o brasileiro, crescem pobres, ignorantes, sem instrução. [...] E nossos filhos aqui no Brasil, vão ser aquilo que foram os negros no passado. [...] Por este motivo, a Sociedade T. S. de Dorizon convida todos os moradores de Rio Claro, aqueles a quem são caros os interesses futuros dos filhos, para a reunião que se deve realizar no domingo, 1º de outubro. Nesta reunião deve-se resolver a questão pré-construção de uma escola para os filhos de todos os rio-clarenses, como também a construção de uma casa de moradia para crianças que moram distante. Parece que fica claro para todos que nenhuma colônia ou vicinal tem possibilidade de manter com as próprias forças um professor, e por isso não pode dar para as crianças o que falta para eles, isto é, instrução escolar (apud Horbatiuk, 1989, p. 315-17).

Embora extenso, o documento acima traduz uma importante observação sobre a necessidade de diferenciar-se dos 'brasileiros' pela escolaridade, além de propiciar pela escolarização a obtenção de uma vida melhor. Nas comunidades eslavas, as 'Sociedades-Escola' configuraram-se entre as primeiras iniciativas comunitárias para assegurar a escolarização das crianças. Em algumas comunidades eram usados os espaços possíveis, como a sala da casa do professor, noutras a comunidade fundava uma Sociedade Recreativa/Agrícola ou Cultural com a finalidade de lazer e também funcionaria a escola. Muitas destas escolas receberam nomes de vultos da história da Polônia ou dísticos referentes a ela.

O relato do senhor P. K. demonstra o processo de iniciativa da escolaridade, quando em 1915, em Dorizon, a comunidade formou a Associação Escolar para as crianças da comunidade.

Depois com o tempo já havia muitas crianças em idade escolar, mas não tinha escola. Então eles se reuniram e formaram um comitê, com presidente, secretário, tesoureiro, para fundar a escola. Mas não tinha professor. Minha

mãe tinha estudado na Europa até o 5.º ano da Escola Popular, como chamavam lá. Então eles escolheram a minha mãe como professora lá por 1915. Meu pai tinha uma mesa grande onde ele cortava as coisas, ele acomodou os alunos que não eram muitos. A minha mãe ensinava ler e ele fazer contas, era a única coisa [...]. Tudo em ucraniano (P. K., 2008 apud Renk, 2009, p. 47).

Posteriormente, na mesma comunidade, a comunidade construiu a sua escola.

Depois apareceu lá em Dorizon um imigrante, era uma pessoa muito culta, o nome dele era Valentim Kutz. Ele era professor da parte oriental da Ucrânia. Meu pai encaminhou ele e aí começaram a pensar na escola e tinha um dos comerciantes que tinha construído uma casa maior e ele resolveu alugar aquela casa para a escola. Eles mesmos construíram os bancos e o professor Kutz começou a lecionar lá. Eu ainda me lembro, eu era pequeno, mas eu estudava lá naquela escola. Depois eles resolveram construir uma escola, um prédio. [...] Ele fez a construção à prestação e eles construíram o prédio que era até coberto de tabuinhas e depois para angariar dinheiro eles faziam bailes, festinhas (P. K., 2008 apud Renk, 2009, p. 47).

Professores com formação pedagógica no início eram poucos, então a comunidade escolhia um membro para exercer tal ofício, que recebia auxílio da comunidade para ensinar. Nas sociedades-escola, os professores eram membros da comunidade, nem sempre com formação escolar adequada, que um esforço para alfabetizar e ensinar ler, escrever e contar, dentro das condições possíveis. Os relatórios dos inspetores de ensino informam que a qualidade didática era “[...] insuficiente, faltava aptidão pedagógica, pois o professor é um bom agricultor” (Paraná, 1923, p. 23), Mas, na década de 1920, quando aumentou a fiscalização estadual nas escolas étnicas, objetivando a nacionalização do ensino, os documentos mostram a precariedade destas instituições, como a falta de assoalho, com poucos mobiliários, muito distante dos preceitos de saúde e higiene (Paraná, relatório do inspetor geral de Ensino, 1923).

As comunidades construíam um espaço escolar, providenciavam o mobiliário, compravam o material escolar e contribuía para o pagamento do professor. Eram escolas laicas e particulares. A maioria eram escolas primárias, algumas com classes multisseriadas. Também havia iniciativas mais efetivas como as escolas ginásiais da comunidade polonesa, como o Colégio Henrique Sienkiewicz, o Colégio Nicolau Copérnico, em Mallet e o Ginásio e Seminário Ucraniano de Proudentópolis. Todavia, os ginásios das sociedades polonesas Tadeu Kosciusko e José Pilzudski, em Curitiba, e o Ginásio de União da Vitória pertencente à União Ucraniana do Brasil, tiveram vida curta pela concorrência com as escolas públicas.

A partir de 1920, com a intensificação do processo de nacionalização escolar, as comunidades e a igreja fundaram as associações culturais em escala estadual e nacional, como a Kultura (laica polonesa) ou a Chkilnei Soius (União Escolar Ucrâniana- laica e posteriormente tornou-se a União Ucrânica no Brasil- UUB), a Oswiata (polonesa católica), a Associação da Juventude Católica Polonesa no Brasil (BURSA) e a Sociedade da Comunidade Ucrâniana, vinculada à igreja. Estas associações disputavam o espaço escolar nas comunidades, propondo cursos de qualificação, cursos de língua portuguesa para os professores, produção de material didático e tentaram a unificação curricular (o que não ocorreu). A partir de 1920, entra em cena o Consulado da Polônia, com o pagamento de professores oriundos da Polônia para ministrar aulas nas escolas étnicas polonesas no Paraná.

Para os eslavos, as escolas étnicas vinculadas às sociedades culturais podem ser categorizadas como sociedades-escolas. No caso dos italianos, essas instituições se classificam como escolas subsidiadas pelo governo italiano. Conforme Salvetti, a Legge Crispi, instituída no dia 8 de dezembro de 1889, orientou a política nacionalista de difusão do sentimento patriótico entre os emigrados. Entre as ações estava o fortalecimento da organização de uma rede de escolas subsidiadas fora da Itália, a fim de disseminar o ensino e a cultura italiana (Salvetti, 2000, Barausse, 2017). Os cônsules foram responsáveis pela inspeção destas escolas. As escolas subsidiadas pelo governo italiano, depois de 1894, passam a ser denominadas de escolas italianas no exterior e, posteriormente, escola ítalo-brasileiras (Barausse; Luchese, 2009). Em 1910, foi aprovada nova legislação para as escolas italianas no exterior, a lei Titoni, que ampliava os subsídios do governo italiano para outras instituições como bibliotecas populares e professores ambulantes e de adultos (Luchese, 2017).

As ‘Escolas Subsidiadas Italianas’, vinculadas às sociedades de socorro mútuo, eram laicas e estabeleceram-se como iniciativas singulares de ensino da leitura, escrita, história e geografia do seu país de origem. Eram instituições escolares que funcionavam no próprio prédio das agremiações culturais estrangeiras. Geralmente tinham como professor um imigrante, recebiam do governo de seu país de origem os subsídios e os materiais para o ensino. Eram mantidas também pelos associados, que além de subsidiar com uma mensalidade, promoviam uma série de eventos a fim de angariar fundos para a escola.

Assim, como a experiência dos eslavos, essas instituições recebiam nomes de reis, rainhas, príncipes ou princesas italianos. No ano de 1904, houve a criação de uma escola laica junto a Società di Mutuo Socorsso Vittorio Emanuele III sob a denominação de *Principessa Jolanda*. A atribuição do nome fazia referência à princesa Iolanda Margherita di Savóia, filha do rei Vittorio Emanuele III, nome da associação a qual estava vinculada. A escola italiana *Principessa Jolanda* apresentava um registro de matrícula de 31 meninos, possivelmente todos filhos dos associados (Annuario delle Scuele, 1904, p. 12).

Os sinais da existência de escolas italianas laicas organizadas pelas associações étnicas mutuais no centro da cidade de Curitiba, ou ainda, na parte urbana dos núcleos coloniais, evidenciou em certa medida a contribuição da comunidade estrangeira para incrementar e expandir o processo de escolarização elementar paranaense. Cabe ressaltar que as iniciativas escolares vinculadas às sociedades de mútuo socorro tinham como intento preservar e difundir a identidade étnica na perspectiva da *italianità*.

Compunham também o conjunto de instituições escolares no contexto da imigração, as ‘Escolas Subvencionadas’: eram escolas criadas por iniciativas de professores imigrantes ou nacionais, que recebiam do governo uma pequena subvenção para ajudar a custear no pagamento do aluguel da casa escolar e o salário do professor. Essas escolas foram frequentadas por crianças de diferentes etnias simultaneamente.

As escolas subvencionadas podiam ser escolas particulares que solicitavam a subvenção estadual em localidades onde inexisiam escolas públicas. Em sua maioria, eram localizadas nas áreas de colonização estrangeira. Nas estatísticas, o governo estadual registrou as escolas subvencionadas como escolas públicas, enquanto as comunidades de imigrantes como escolas étnicas. Para receber a subvenção, o professor deveria ministrar aulas em língua portuguesa e ter ao menos 20 alunos.

A subvenção era solicitada pelas escolas para sua manutenção, como ocorreu na colônia Muricy, em São José dos Pinhais. Havia uma escola particular religiosa, com mais 150 alunos, sendo que 50 não pagavam a escola e nesta colônia não existia outra. A subvenção foi concedida a uma escola religiosa estrangeira (Paraná, 1912a). Outra situação é da escola polonesa do município de Mallet, que solicitou subvenção, pois ali era ensinada a língua portuguesa e história do Brasil (Paraná, 1912b).

As ‘Escolas Subvencionadas Federais’: essas escolas foram criadas pelo decreto nº 13.014 de 04 de maio de 1918.

Art. 1º O Governo Federal auxiliará com a quantia de 1:800\$ annuaes a manutenção de cada escola fundada pelos governos dos Estados, depois da publicação do presente decreto, e destinadas, precipuamente, ao ensino da língua portugueza e da geographia e historia do Brasil, em municipios constituídos por antigas colonias de europeus, hoje emancipadas.

Art. 2º Um inspector, nomeado, em comissão, pelo ministro da Justiça e Negocios Interiores, visitará as escolas subvencionadas, e, em relatorio trimensaes, dará o seu parecer, circunstanciado, sobre a efficacia ou deficiencia do ensino ministrado nos novos institutos (Decreto Federal, 1918, p. 10).

Enquanto o governo federal auxiliava na manutenção destas escolas com uma quantia financeira, o governo do Estado deveria criar a escola, supri-la com a mobília e com o material escolar, nomear os professores e exigir o cumprimento do programa, horário e método de ensino, conforme aqueles oficializados pelo regulamento vigente (Paraná, 1921).

O Estado do Paraná mantinha um acordo com a União, pelo qual esta subvencionava no Estado 120 escolas rurais. Desse total, oito estavam localizadas nas colônias italianas: três em Santa Felicidade, três na colônia Dantas, uma na colônia Alfredo Chaves, e uma na colônia Antonio Rebouças. Nas colônias eslavas o número de escolas subvencionadas federais era maior, sendo: três em Araucária, uma em Entre Rios, três em Iraty, quatro em Palmas; quatro em Palmeira, oito em Prudentópolis, quatro em Rio Negro, três em São Mateus do Sul; 15 em São José dos Pinhais, seis em Santo Antônio do Imbituva e uma em Tibagy (Paraná, 1922). Eram escolas que atendiam simultaneamente meninos e meninas na mesma sala, ou ainda se dividiam em femininas e masculinas. Em 1922, havia 4.500 alunos matriculados em escolas com subvenção federal (Paraná, 1921).

Na colônia ucraniana Jesuíno Marcondes, na cidade de Prudentópolis, havia no ano de 1921 uma escola subvencionada federal dirigida pelo professor polonês, naturalizado brasileiro, Simão Kossobudzki. A atuação dele como professor em uma escola mantida pelo governo federal para nacionalizar os colonos conduz a refletir sobre a importância das subvenções das escolas étnicas nas colônias. Ao passo que na maioria das escolas subvencionadas federais foram regidas por professores de origem brasileira, essa em específico, era regida por um imigrante polonês.

O nome Simão Kossobudzki aparece na historiografia paranaense como médico polonês que chegou ao Paraná no ano de 1907, fixando residência na cidade de São Mateus do Sul no interior do Estado. Ficou conhecido especialmente depois de 1912, quando passou a fazer parte do corpo docente da Faculdade de Medicina do Paraná. Em sua biografia consta que havia cursado medicina na Faculdade de Medicina da Universidade de Varsóvia em 1889 (Cintra, 2010).

Simão Kossobudzki também se tornou nome conhecido na Assembleia Legislativa, no ano de 1918, quando o deputado Hugo Simas lançou severas críticas às suas manifestações contrárias ao projeto de nacionalização em discussão, em diversos artigos publicados no jornal *Comércio do Paraná*. Segundo o deputado, Kossobudzki escrevia movido pela sua experiência entusiasmada como professor primário nas comunidades eslavas da região de Prudentópolis (Maschio, 2018).

Apesar das datas, é possível inferir que o professor e médico sejam a mesma pessoa. Sendo assim, é preciso refletir como um professor que defende a permanência da escolarização étnica nas colônias adere a política de nacionalização do ensino, submetendo sua escola étnica ao controle do Estado. Antes de tornar-se escola

subvencionada federal era, portanto, uma escola étnica. Em um documento enviado pelo professor a Inspetoria Geral do Ensino, Simão Kossobudzki informa que a escola, embora fosse subvencionada pelo governo federal, dispunha de materiais velhos, sendo boa parte do mobiliário providenciado por ele e pelos próprios colonos (Paraná, 1921). Dessa forma, as evidências chamam a atenção para o redimensionamento das escolas étnicas ao longo dos anos. Em primeiro lugar, tratava-se de uma tática (Certeau, 1997) de uma escola étnica que diante da possibilidade de ser subvencionada pelo governo, se reconfigura para receber o subsídio e tornar-se efetiva naquela comunidade.

As ‘Escolas Públicas’, por sua vez se constituíam em escolas oficialmente criadas pelo governo por meio de decreto, com professores (estrangeiros ou nacionais) também por ele nomeados. Sendo assim, eram mantidas inteiramente pelo Estado. O ensino devia ser efetuado em língua portuguesa. Eram frequentadas por crianças de diferentes etnias simultaneamente. Essas escolas foram incessantemente reivindicadas pelos peninsulares itálicos em terras paranaenses.

Geralmente, tanto as escolas estaduais como as escolas étnicas que funcionavam com subvenção do governo (pequeno auxílio financeiro e material) atribuía-se o termo ‘escola pública’. Portanto, no entendimento das autoridades de ensino, o limite que definia o que era uma escola pública ou uma escola subvencionada era muito tênue, ou quase inexistente. Em regra, a escola subvencionada tornava-se em alguns anos de funcionamento uma escola pública efetiva no quadro da escolarização primária no Estado.

Mesmo públicas, as escolas instaladas nas colônias tiveram que lidar com as dificuldades do ensino do idioma vernáculo. Algumas famílias de imigrantes enviavam seus filhos às escolas públicas por não terem condições de pagar pela escola étnica, pela proximidade da casa ou mesmo para aprender a língua portuguesa. O relato a seguir evidencia alguns constrangimentos pelo desconhecimento da língua nacional.

Quando completei oito anos, em 1918, eu entrei para a escola pública de Mallet e foi meu primeiro contato com a língua portuguesa. Em ucraniano eu já sabia ler e escrever, pois minha mãe e minha irmã mais velha me ensinaram em casa o ucraniano (P. K. apud Renk, 2009, p. 48).

Outras iniciativas de caráter público a fazer parte da rede de escolas elementares nas colônias foram as ‘Escolas Ambulantes’. Foram criadas para atender especificamente as regiões rurais do Paraná, geralmente abrigadas em localidades de colonização estrangeira. O Regulamento Orgânico do Ensino Público do Paraná, implantado pelo decreto nº 510 de 15 de setembro de 1909, que criou as escolas ambulantes, deixam claras as funções destas instituições.

Art. 114. Fica creada a classe de professores itinerantes ou ambulantes, a fim de leccionarem as matérias que constituem o curso elementar, nas localidades, cujas populações escolares não atinjam o número exigido para o funcionamento de escolas effectivas.

§ 1º. As escolas ambulantes funcionarão successivamente em cada uma das localidades do seo itinerário, durante quatro mezes em cada anno (Paraná, 1909, p. 143).

O Código de Ensino do Paraná, o qual buscava reorganizar o ensino, promulgado em 18 de outubro de 1915 (Paraná, 1915), não modificou a finalidade destas, mas reforçou a necessidade de mantê-las nas localidades onde não havia população escolar suficiente.

A colônia italiana de Alfredo Chaves registrou a presença de uma escola ambulante entre os anos de 1917 e 1918, representadas pelas figuras dos professores brasileiros Albino Cabral, Emygdio Barbosa Lima, e Francisco Barbosa Lima respectivamente (Maschio, 2012). Essas escolas centravam-se na figura do professor que exercia sua função de modo itinerante, deslocando-se entre as colônias e comunidades rurais. Contudo, sua existência foi efêmera no cenário escolar paranaense sendo muito difícil mapear o aparecimento destas instituições nas colônias.

Se por um lado o governo paranaense lançou mão da criação de diferentes tipos de escolas para expandir o atendimento da instrução e, por consequência, disseminar o ensino da língua portuguesa; por outro, os imigrantes procuraram organizar uma rede de escolas étnicas. Cumpre notar que os estudos de Renk (2009) e Schimmelpfeng (2006) apresentam profícuas análises sobre as iniciativas escolares étnicas, em nível primário e secundário, entre imigrantes eslavos e alemães, respectivamente, como ações importantes para o processo de constituição da instrução elementar de caráter particular e étnico da capital.

No entanto, para além do caráter étnico uma das características pujantes das experiências escolares entre imigrantes era o apelo a religiosidade. As ‘Escolas Confessionais Católicas’, ou ‘Escolas Étnicas Religiosas’, tanto para os eslavos quanto para os italianos buscavam conciliar ensino e formação da identidade étnica por meio da aprendizagem da doutrina cristã. Nas colônias, as Escolas Confessionais Católicas eram frequentadas por um número sempre expressivo de crianças. Geralmente eram dirigidas por congregações religiosas femininas e masculinas, sendo construídas nos arredores da capela ou paróquia e com aulas ministradas em italiano.

Cumpre ressaltar, conforme assevera Salvetti, que a lei 867 de 1910 - Legge Tittoni - considerou a reorganização da escolarização na Itália permitindo que

escolas no exterior, inclusive as escolas confessionais, fossem beneficiadas com o subsídio do Estado italiano (Salveti, 2000). Portanto, essas instituições, assim como as escolas laicas das sociedades de mútuo socorro, constituíram uma rede de escolas subsidiadas pelo governo italiano.

Assim, as escolas confessionais católicas nas colônias italianas funcionavam com recursos que provinham da Itália (governo italiano e Igreja Católica), dos fiéis e, em alguns casos, do governo paranaense. Para os imigrantes, a frequência a escola pública oferecia vantagens, entre elas a aprendizagem da língua portuguesa e a gratuidade das aulas. Contudo, o prestígio das escolas italianas católicas nas colônias nesse período era ainda mais abrangente, pois além de oferecer o ensino da doutrina cristã, da língua e da cultura italiana, as escolas católicas buscavam também garantir, ao menos uma vez por semana, aulas de língua portuguesa.

Por conseguinte, mesmo tendo que dispendir recursos para auxiliar na manutenção das escolas, a confiança que os pais depositavam nas religiosas movia a permanência dos seus filhos por mais tempo na escola. Na representação dos colonos, manter uma escola italiana católica era possível, pois as doações e taxas pagas as religiosas poderiam ser convertidas em bens espirituais, por isso, as doações que compreendiam a manutenção da escola católica não eram consideradas um ônus para as famílias. Como católicos, sentiam-se responsáveis em ajudar os missionários a dar continuidade à obra de difusão da catolicidade.

A representatividade das escolas italianas católicas se dava pelo fato de que elas conseguiram conciliar interesses comuns aos imigrantes. Buscaram educar o filho do imigrante na perspectiva religiosa, formando cristãos católicos. Tendo como base a doutrina e a moral católica, promoveram as vocações religiosas masculinas e femininas. Além de ensinar a leitura, escrita e cálculo, ofereciam um programa de ensino enriquecido com a história e geografia italiana, fortalecendo os laços com a pátria distante, articulando os traços culturais cultivados nas comunidades. Ao mesmo tempo, o ensino da cultura italiana ocorria com base na política estatal italiana de construção de uma identidade étnica, porque recebiam do governo italiano os materiais para o ensino como quadros, cartas geográficas e livros.

As Escolas Confessionais Católicas ou Étnicas Religiosas nas colônias eslavas eram administradas pelas congregações religiosas oriundas dos países de origem da comunidade e eram escolas particulares. Algumas vezes a comunidade solicitava aos religiosos assumirem a tarefa de educar a infância, pela sua experiência e para assegurar a continuidade do processo educacional. Algumas existiam em regime de internato e externato. As aulas eram ministradas na língua materna, com o ensino religioso curricular e a formação para a catequese, considerando que para os ucranianos a presença de padres e catequistas foi fundamental para ensinar a leitura e escrita no alfabeto cirílico, principalmente dos livros religiosos. Algumas destas

escolas existem até os dias atuais, com tradição educacional centenária, outras se transformaram em escolas públicas após a nacionalização de 1938.

À medida que as crianças aprendiam as primeiras letras, as congregações ampliavam o tempo de escolaridade.

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. 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).

Assim, as escolas confessionais católicas galgavam significativa relevância no imaginário das famílias de colonos, especialmente os da lida rural. A presença dessas escolas foi fundamental na formação das vocações, na instrução e educação da infância e na manutenção da identidade étnica. A tutela da igreja sobre a infância por meio da escolarização foi exercida com pleno consentimento e apoio dos colonos. A catequese, parte privilegiada do programa nestas escolas, era considerada fundamental na preparação e ordenação da infância. Mas também tinha lugar na escola, o ensino da língua italiana.

A experiência das escolas étnicas passou as décadas de 1920 e 1930 em um embate, um jogo de poder, precisando adaptar-se à legislação que buscava a nacionalização da infância (Cancelli, 1993; Capelatto et al., 2000; Carneiro, 2002; Diehl, 1998). De um lado estava o Estado que buscava a homogeneização do ensino (Vincent, 2001), com a unificação do calendário escolar, a prescrição de livros e materiais didáticos as aulas de língua nacional, história e geografia do Brasil, educação moral e cívica, atividades cívicas. De outro lado estavam as comunidades étnicas que criavam táticas para atender os seus interesses como o ensino bilíngue, o ensino em dois turnos, sendo um em língua portuguesa e outro na língua de origem do grupo (Certeau, 1997).

No interior das comunidades eslavas e italianas também havia os embates entre os religiosos e suas associações e os intelectuais ou as comunidades e suas associações culturais, disputando espaços como na escolarização, da publicação dos jornais e outros. Representavam um campo de forças para “[...] imporem a definição do mundo social mais conforme seus interesses e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas e produzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais” (Bourdieu, 2010, p. 11). Os religiosos estavam em posição vantajosa sobre os intelectuais para liderar os camponeses, pois mantinham contato permanente com as comunidades e também ofereciam bens de salvação (Guérios, 2007).

A experiência escolar étnica durou até 1938, quando existem registros que muitas crianças foram à escola nacionalizada e desconheciam a língua portuguesa (Renk, 2009; Sangali, 2007). A existência desta grande quantidade de escolas étnicas no Paraná, construídas por iniciativas religiosas ou comunitárias, contribuiu em grande parte para a expansão da escola primária. Considerando que, em cada colônia, havia ao menos uma escola étnica, mesmo após a nacionalização compulsória, muitas foram transformadas em escolas públicas, outras não reabriram mais, criando uma geração de analfabetos (Lemke, 1992), e outras sob a égide da confissão religiosa, mantiveram-se em funcionamento até os dias de hoje. Esta é uma experiência única na história da escola brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Considera-se que o estabelecimento das escolas de primeiras letras nas colônias étnicas, especialmente as eslavas e itálicas, favoreceu o surgimento de um processo sólido de escolarização primária no Estado, tendo em vista a abrangência e a permanência do funcionamento dessas instituições nos anos subsequentes.

A partir dessa conjectura, foi possível levantar alguns apontamentos acerca das similitudes e diferenças das experiências de escolarização entre essas etnias. Uma das questões fundamentais trata-se do entendimento da reivindicação pela escolarização pública. Enquanto os peninsulares itálicos criavam escolas étnicas na esperança de tornarem-se efetivas, mantidas na totalidade pelo governo e regidas pelos próprios colonos a fim de garantir o bilinguismo; os eslavos buscaram garantir os espaços da etnicidade por meio de uma escolarização subsidiada pelo governo, mas garantindo a manutenção da língua do país de origem.

Tanto nas escolas eslavas como nas escolas nas comunidades de imigrantes italianos, a figura do professor teve papel central no processo de manutenção do processo de escolarização da infância. De modo geral, eram membros da própria comunidade estrangeira. Desempenham seu ofício tendo plena confiança dos colonos. Seu fazer constituía-se em uma dimensão híbrida, envolvendo o conhecimento tácito do ofício - motivado pela necessidade de manutenção do arsenal cultural do grupo que representava - e as exigências do Estado sobre a necessidade de nacionalizar as populações imigrantes pela via da escola.

As escolas subvencionadas federais foram iguais para as duas etnias, porque faziam parte de uma política pública de nacionalização do ensino. Entretanto, nas comunidades eslavas ela apareceu de modo mais eminente, pois havia maior número de instituições com esse caráter em função da conjuntura populacional maior dessa etnia.

Por fim, podemos destacar as similitudes com relação à criação das escolas confessionais católicas e das escolas étnicas, ou vinculadas às associações culturais.

Para as duas etnias, essas tipologias de instituições ocuparam um lugar central no processo de escolarização primária da infância imigrante no Paraná.

REFERÊNCIAS

- Annuario delle Scuele Italiane All'estero governative e sussidiate. (1904). Roma, IT: Ministério degli Affari Esteri.
- Barausse, A. (2017). Chamas da educação nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no Rio Grande do Sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898). *História da Educação*, 21(51), 41-85.
- Barausse, A., & Luchese, T. A. (2009). Uma história da educação dos (i) migrantes italianos entre o local e o transnacional: entrecruzando documentos e olhares investigativos. In A. Karsburg & M. I. Vendrame (Orgs.), *Variações da micro-história no Brasil: temas, abordagens e desafios* (p.172-203). São Leopoldo, RS: Oikos.
- Benito, E. A. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia* (Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva, trad.). Campinas, SP: Alínea.
- Bourdieu, P. (2010). *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Ed. Papirus.
- Cancelli, E. (1993). *O mundo da violência: a polícia da era Vargas*. Brasília, DF: EDUNB.
- Capelato, M. H. R. et al. (2000). Representação política: o reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In C. F. Cardoso (Org.), *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar* (p. 227-267). Campinas, SP: Papirus.
- Carneiro, M. L. T. (2002). *Livros proibidos, idéias malditas: o DEOPS e as minorias silenciadas* (2a. ed.). São Paulo, SP: Ateliê Editorial.
- Certeau, M. (1997). *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (Ephraim Ferreira Alves, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cintra, E. P. de U. (2010). "Sciencia et Labor" no Palácio de Luz: a institucionalização da ciência médica e a Faculdade de Medicina do Paraná (Curitiba, 1912-1946) Tese (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Corbin, A. (2005). O prazer do historiador: entrevista concedida a Laurent Vidal. *Revista Brasileira de História*, 25(49), 11-31.
- Decreto Federal nº 406, de 4 de maio de 1938. (1938). *Coleção das leis do Brasil*.
- Decreto Federal nº 13.014, de 4 de Maio de 1918. (1918). *Dispõe sobre o auxilio concedido pelo Governo Federal para manutenção de escolas nos Estados e dá outras providencias. Coleção das leis do Brasil*.

- Diehl, A. A. (1998). A cultura historiográfica brasileira do IHGB aos anos 1930. Passo Fundo, RS: EDUPF.
- Doustdar, N. M. (1990). Imigração polonesa: raízes históricas de um preconceito (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Frago, V. A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid, ES: Morata.
- Guérios, P. R. (2007). Memória, identidade e religião entre os imigrantes rutenos e seus descendentes no Paraná (Tese de Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Horbatiuk, P. (1989). Imigração ucraniana no Paraná. Porto União, SC: Uniporto.
- Kreutz, L. (2000). Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, (15), 159-176.
- Lemke, M. D. (1992). A educação luterana no Brasil: um estudo sociológico das escolas luteranas no Paraná (1853-1992) (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Luchese, T. A. (2017). Da Itália a Brasil: Índícios da produção, circulação e consumo de livros de leitura (1875-1945). *História Educação*, 21(51), 123-142.
- Martín, R. L. (2001). La escuela por dentro: perspectivas de la cultura escolar em la Espanha del siglo XX. Valência, ES: Universidad de Valénci.
- Martins, W. (1955). Um Brasil diferente. São Paulo, SP: Anhembi.
- Maschio, E. C. F. (2005). A constituição da escolarização primária no Município de Colombo, Paraná (1882-1912) (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Maschio, E. C. F. (2014). Escolas de imigração italiana no Paraná: a constituição da escolarização primária nas colônias italianas. In A. T. Luchese. *História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras* (p. 213-231). Caxias do Sul, RS: Educus.
- Maschio, E. C. F. (2012). A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930) (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Maschio, E. C. F. (2018). A nacionalização da infância imigrante nos discursos controversos da Assembleia Legislativa do Paraná entre os anos de 1899 a 1918. In *Anais do 16º Encontro Regional de História/ANPUH Pr: Tempos De Transição* (p. 1-10). Ponta Grossa, PR.

- Maske, W. (1999). *Bíblia e arado: os menonitas e a construção de seu reino: um estudo sobre a integração dos imigrantes menonitas no Brasil* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Miguel, M. E. B., & Martin, S. D. (Org.). (2004). *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Brasília, DF: INEP/SBHE.
- Nadalín, S. O. (2001). *Paraná: ocupação do território, população e migrações*. Curitiba, PR: SEED.
- Oliveira, M. C. M. (1985). A organização da rede escolar no Paraná Provincial. *Educar*, 4(2), 125-130.
- Paraná. (1915). *Código de ensino do Estado do Paraná. Decreto nº 710 de 30 de setembro de 1915*. Curitiba, PR: Typ. D'a República.
- Paraná. (1912a). Ofício. Livro 1437, p. 26.
- Paraná. (1886). Requerimento. Livro 0793, p. 45/75.
- Paraná. (1907). Requerimento. Livro 1291, p. 185.
- Paraná. (1912b). Requerimento. Livro 1442, p. 10.
- Paraná. Regulamento orgânico da Instrução Pública do Paraná: aprovado pelo Decreto nº 46 em 4 de julho de 1876. In *Leis e regulamentos da Província do Paraná*. Curitiba, PR: Typ. Lopes, 1876.
- Paraná. (1909). Regulamento orgânico do Ensino Público do Paraná. Decreto nº 510 de 15 de setembro de 1909. Curitiba, PR: Typ. d'A República.
- Paraná. (1921). Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretario Geral de Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez Inspetor Geral do Ensino. Curitiba, PR: Typ. da Penitenciária do Estado.
- Paraná. (1922). Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretario Geral de Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez Inspetor Geral do Ensino. Curitiba, PR: Typ. da Penitenciária do Estado.
- Paraná. (1923). Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretario Geral de Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez Inspetor Geral do Ensino. Curitiba, PR: Typ. da Penitenciária do Estado.
- Paraná. (1924). Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretario Geral de Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez Inspetor Geral do Ensino. Curitiba, PR: Typ. da Penitenciária do Estado.

- Pereira, M. R. M. (1996). Semeando iras rumo ao progresso. Curitiba, PR: Editora da UFPR.
- P. K. (2008, 16 jul.). Entrevista com P. K. [Entrevista concedida a Valquiria Elita Renk]. Curitiba, PR.
- Ratacheski, A. (1953). Cem anos de ensino no Paraná. In Câmara de Expansão Econômica do Paraná. 1º Centenário da Emancipação Política do Paraná, 1853-1953 (p. 29-50). Curitiba, PR: Governo do Estado do Paraná.
- Renk, V. E. (2009). Aprendi português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Renk, V. E. (2014). As escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. Curitiba, PR: Ed. Appris.
- Sangali, A. (2007). Colégio Vicentino São José 1904-2004. Curitiba, PR: Colégio Vicentino.
- Salveti, P. (2000). Le scuole italiane all'estero. In P. Bevilacqua, A. De Clementi & E. Franzina. Storia dell'emigrazione italiana (Vol. 2, p. 535-549). Roma, IT: Donzelli Editore.
- Schimmelpfeng, R. (2006). Deutsche Schule, a Escola Alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884-1917 (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Seyfert, G. (1996). Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In M. C. Maio & R. V. Santos (Orgs.), Raça, ciência e sociedade (p. inicial e final). Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz.
- Sirinelli, J. F. (2014). Abrir a história: novos olhares sobre o século XX francês: um Ensaio. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica.
- Wachowicz, R. (1981). O Camponês polonês no Brasil. Curitiba, PR: Fundação Cultural de Curitiba.
- Wawzyniak, S. M. S. (2004). *Histórias de estrangeiro*: passos e traços de imigrantes japoneses (1908-1970) (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Veyne, P. (1982). Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história. Brasília, DF: Ed. UNB.

VALQUÍRIA ELITA RENK é mestre em Educação pela PUCPR, Doutora em Educação pela UFPR, com estágio de pós-doutoramento em Educação pela UFPR. Professora Titular na PUCPR nos Programas de Pós-Graduação em Bioética (Mestrado) e Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas (Mestrado). Professora Visistante do Programa de Doutorado em Humanidades na Universidade Católica de Moçambique. Pesquisadora CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa Bioética e Educação, Cadastrado no CNPQ.

E-mail: valquíria.renk@pucpr.br
<https://orcid.org/0000-0002-2679-7471>

ELAINE CÁTIA FALCADE MASCHIO é doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduanda em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tem experiência na área da Educação, atuando como professora e pedagoga no Ensino Fundamental, Médio e Superior da rede pública e particular de ensino. Realiza pesquisas sobre os Processos de Escolarização e a Cultura Escolar nas Colônias Italianas do Paraná e sobre a História da Infância Imigrante Italiana e de seus Descendente. É membro da Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina (REHIAL), pesquisadora do Grupo de Pesquisa História, Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM), e do Centro de Estudos Vênetos no Paraná (CEVEP).

E-mail: elainefalcade@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-5543-201X>

Recebido em: 27.3.2019

Aprovado em: 12.11.2019

Como citar este artigo: Renk, V. E., & Maschio, E. C. F. Por uma história da escola primária no contexto de imigração: experiências de escolarização entre imigrantes eslavos e peninsulares itálicos no Paraná. (2020). *Revista Brasileira de História da Educação*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e106>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).