

# Experiências comunitárias na organização das escolas étnicas italianas da cidade de Curitiba

---

## *Community experiences within the structure of Italian ethnic schools in the city of Curitiba*

Elaine Cátia Maschio<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta uma análise das experiências escolares étnicas de caráter comunitário nas colônias italianas da cidade de Curitiba. Procura compreender a organização dessa modalidade de ensino, situando as finalidades, os sujeitos, a materialidade e as práticas educativas. Enfim, busca investigar os elementos que permearam a abertura, o funcionamento e o fechamento dessas escolas. O estudo abrange o interím das décadas de 1880 e 1900. As fontes documentais utilizadas são compostas por ofícios e requerimentos da instrução pública paranaense. A criação de escolas étnicas de comunidades italianas tinha como objetivo principal suprir a falta de escolas públicas nas regiões de colonização estrangeira. Do mesmo modo, almejava a preservação da identidade étnica do grupo e a difusão da italianidade.

*Palavras-chave:* História; escolas étnicas; organização; identidade; italianidade.

### ABSTRACT

This article provides an analysis of ethnic school experiences of community type in Italian colonies in the city of Curitiba. We sought to understand the structure of this type of school, identifying its goals, individuals, materiality and educational practices. In other words, we aimed to research the elements that were involved in the opening, operation and closing of these schools.

**DOI:** 10.1590/0104-4060.33936

<sup>1</sup> Centro Universitário Internacional – UNINTER. Curitiba, Paraná, Brasil. Rua Treze de Maio, nº 538 - Centro. CEP: 80510-030.

This study includes data from the 1880s to the 1900s. Our sources were documents such as official letters and petitions issued within the school system of the state of Parana. The creation of Italian community ethnic schools had the main objective of providing public schools in areas of foreign colonization. At the same time, their creation sought to preserve the ethnic identity of the community while spreading their Italianness.

*Keywords:* History; ethnic schools; organization; identity; Italianness.

## Palavras iniciais

Até a Proclamação da República Brasileira a legislação da Província do Paraná nada orientava sobre a necessidade de criar escolas de primeiras letras nas regiões de colonização, ou mesmo, sobre a obrigatoriedade da frequência dos filhos de estrangeiros às escolas primárias públicas. O primeiro regulamento a incluir as colônias no rol dos povoados que poderiam ser contemplados por uma escola elementar gratuita foi aprovado em 29 de janeiro de 1890. Este regulamento determinava que:

Art. 1º A instrução primária elementar do Estado do Paraná será ministrada:

1º - Por cadeira já creada e as que forem estabelecidas nas cidades, villas e freguezias, e nos povoados onde verificar-se a existência de quarenta alunos em condições de aprender, compreendendo as colônias (PARANÁ, 1890, p. 39).

Ao se estabelecer nas colônias nos arredores da cidade de Curitiba, a primeira atitude dos imigrantes italianos foi reivindicar uma igreja, um cemitério e uma escola pública para a aprendizagem da língua portuguesa. Contudo, a conjuntura da instrução pública paranaense em fins do século XIX se apresentava deficitária, principalmente pela falta de recursos financeiros disponíveis pelo estado para a abertura e manutenção de escolas. Este fato colaborou para a negativa ou demora do governo paranaense em instalar escolas elementares nos núcleos coloniais.

Como solução para a falta de escolas públicas de primeiras letras, as famílias italianas organizavam iniciativas escolares étnico-comunitárias. O termo

“étnico-comunitária”, cunhado por Lúcio Kreutz (2008), corresponde àquela escola organizada e mantida pelas próprias famílias imigrantes, que tinha como responsável um professor da mesma origem e que veiculava saberes e noções de aprendizagens nos idiomas de origem dos colonos, e em certa medida, na língua do país receptor.

No caso aqui investigado, as escolas étnico-comunitárias eram estabelecidas e mantidas pelas próprias famílias de imigrantes italianos, e não contavam com auxílio financeiro do governo da Itália. Tinham como responsável um professor da mesma origem, que procurava ensinar os rudimentos da língua italiana (mais especificamente da língua vêneta) e da língua portuguesa.

As efêmeras escolas étnicas comunitárias, conforme caracterizou Luchese (2007) ao estudar a escolarização na região colonial italiana do Rio Grande do Sul, destacavam-se no processo de institucionalização da escola primária entre os imigrantes. No universo por ela estudado, havia dois tipos de escolas étnico-comunitárias: as empreendidas pelas sociedades de mútuo socorro (geralmente nas zonas urbanas) e as empreendidas pelas próprias famílias (geralmente nas zonas rurais). Com o passar dos anos, essas iniciativas tornaram-se públicas, configurando a contribuição desse contingente estrangeiro para a institucionalização da escolarização das regiões colonizadas.

Igualmente ao ocorrido na região colonial italiana do estado do Rio Grande do Sul, conforme examinou a autora, os núcleos colonizados por imigrantes originários da Península Itálica e localizados nos arredores de Curitiba foram permeados por iniciativas escolares étnicas, comunitárias e associativas.

Desse modo, o presente texto apresenta uma análise das experiências escolares étnico-comunitárias nas colônias italianas paranaenses. Procura compreender as diferentes táticas e estratégias empregadas pelos colonos para garantir o atendimento escolar durante os primeiros anos de instalação das colônias. Considerando os esforços comunitários do grupo em questão, investigou-se a organização dessa modalidade de ensino, situando as finalidades, os sujeitos, a materialidade e as práticas educativas, enfim, os elementos que permearam a abertura, o funcionamento e o fechamento dessas escolas.

O debate teórico contemplou a perspectiva da história cultural. As contribuições de Certeau (2007) auxiliaram no entendimento conceitual das táticas e das estratégias empreendidas pelos colonos, autoridades civis e religiosas para obter os benefícios da escolarização pública. Os aportes de Barth (1998) propiciaram compreender as interações étnicas no processo de escolarização como afirmação da identidade étnica.

O trabalho com as fontes foi indispensável na construção desta narrativa. Foram consultados arquivos e requerimentos, os quais informaram um universo bastante amplo da organização escolar: abaixo-assinados, relatórios dos profes-

sores e inspetores escolares, solicitações diversas, mapas de frequência, termos de visita, nomeações e pedidos de licença.

## **As escolas étnico-comunitárias nas colônias italianas da cidade de Curitiba**

Conforme assinalou Wachowicz (1984), nas últimas décadas do século XIX a criação de escolas particulares era uma atitude amplamente motivada pelos governos paranaenses, que não dispunham de condições necessárias para atender a totalidade das demandas escolares.

Os regulamentos da instrução pública paranaense deste período deliberavam a abertura de escolas particulares, que poderiam ser subvencionadas ou não. Essas instituições deveriam compor junto às demais escolas públicas o sistema escolar da província que se encontrava ainda incipiente. Conforme determinava o artigo 6º do Regulamento da Instrução Pública de 1876, a instrução deveria ser difundida “1º pelas escolas públicas dos três graus; 2º por collegios e escolas particulares subvencionados, ou por collegios e escolas particulares não subvencionados” (PARANÁ, 1876, p. 3).

Deste modo, não é equivocado pensar que, no momento da constituição da escolarização nas colônias, o funcionamento permanente das aulas nas diversas regiões do Paraná dependia em grande parte dos próprios esforços dos pais, que se empenhavam em reivindicar a abertura de escolas e em mantê-las.

Para Kreutz e Luchese (2010):

Entre os imigrantes italianos, as escolas comunitárias se multiplicaram principalmente na zona rural e tiveram características étnicas, especialmente pela questão da língua (dialetos). Muitas das escolas foram organizadas pelos pais e comunidade que criavam aulas e o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos. Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que as famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção da escola, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos, as aulas terem funcionado na própria casa do professor ou em casa de alunos. (KREUTZ; LUCHESE, 2010, p. 231).

Se por um lado a iniciativa escolar comunitária étnica se tornava uma solução eficaz diante da falta de escolas, por outro, em função da impossibilidade dos pais em mantê-las financeiramente por muito tempo, era comum o seu fechamento. Para as famílias imigrantes era difícil manter uma estrutura escolar por longo tempo, tendo em vista a necessidade de dispendir recursos em outros âmbitos da vida comunitária. Esse fato caracterizava a efemeridade destas iniciativas escolares.

Assim, a implantação das escolas públicas primárias nas regiões de colonização italiana, conforme demonstraram as experiências aqui analisadas, ocorreu por meio de convenientes negociações entre os colonos e o governo. Os primeiros mobilizavam-se em torno da organização física e material da escola, do levantamento do número de crianças e, por vezes, da escolha do professor. O segundo efetuava a manutenção da escola, responsabilizando-se pelo pagamento do professor, e em alguns casos, pelo aluguel da casa destinada às atividades escolares.

As informações lacunares de algumas fontes documentais impediram efetuar-se uma descrição detalhada de como teriam sido essas escolas. Mas, é possível reconhecê-las como instituições escolares simples, por vezes domésticas, sem local específico para funcionar, sem material didático apropriado, em geral com um número significativo de alunos e um colono que demonstrasse mais habilidade para a leitura, a escrita e o cálculo, que atuava como professor.

O requerimento datado de 7 de janeiro do ano de 1886, enviado pela imigrante italiana Giacomina Stofella, registrava a abertura de uma escola particular na colônia Dantas. Tratava-se de uma escola elementar, étnico-comunitária, que somava matrículas de 62 alunos de ambos os sexos. Todos, filhos de colonos italianos. A professora de origem vêneta se declarava habilitada também para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo em língua portuguesa (PARANÁ, 1886). Como a maioria das escolas particulares, ela não permaneceu por muito tempo em funcionamento, apenas dois anos.

Em relatório do ano de 1889, o Missionário Padre Pietro Colbacchini – nomeado naquele ano Inspetor Paroquial das Escolas nas colônias italianas – registrava a inexistência de escolas primárias na colônia Dantas. Propunha ao governo a abertura de duas delas, uma masculina e outra feminina. A primeira deveria ser regida pelo colono Augustinho e a segunda pela imigrante Sara Stoffela.

O religioso deixou de solicitar do governo o auxílio para a manutenção destes professores. Comunicou que os honorários do professorado poderiam advir das próprias famílias que desejassem enviar seus filhos à escola (PARANÁ, 1889). Tratava-se, portanto, de duas escolas étnico-comunitárias, pois deveriam

funcionar em parte com o auxílio dos próprios colonos, preconizando o ensino da língua dialetal vêneta.

Ao desconsiderar o auxílio para a manutenção dos professores, o missionário preconizava o interesse dos pais pela manutenção do ensino escolar para os seus filhos. Não obstante, compreendia que os dois benefícios não seriam atendidos ao mesmo tempo pelo governo, sendo mais fácil conseguir primeiro a criação da cadeira, e meses depois a contratação dos professores. Inicialmente, as duas escolas seriam mantidas particularmente com o auxílio dos próprios colonos. Em prazo de alguns meses, o religioso faria uma nova solicitação ao governo, desta vez, pedindo para que fosse providenciada a nomeação por contrato dos professores italianos, de modo que estes pudessem ser inseridos no magistério público. Assim, por um curto período entre uma solicitação e outra, as próprias famílias conseguiriam assegurar o pagamento dos professores.

Na colônia italiana de Santa Felicidade, a primeira escola étnico-comunitária também foi a alternativa inicial para o suprimento do ensino. O principal registro encontrado foi um ofício expedido no dia 9 de fevereiro de 1885 pelo Diretor Geral da Instrução Pública, que informava a concessão de uma subvenção de 400\$000 ao professor imigrante, o italiano Girolamo Giaretta, para continuar a manter uma escola particular. No final do ano de 1885, em 6 de novembro, o professor pedia que lhe fosse admitido um ajudante, pois sua escola era frequentada por 55 crianças de ambos os sexos. Como resposta, o governo concede-lhe aumento de 6\$000 no total da subvenção a fim de que o próprio professor suprisse tal necessidade (PARANÁ, 1885).

Cumprir notar que a organização inicial da escolarização das colônias – Dantas e Santa Felicidade – se deu por meio de iniciativas dos próprios colonos, ou seja, por escolas étnico-comunitárias, que por um curto período de tempo funcionaram de modo particular, sendo progressivamente solicitadas pelos respectivos professores as subvenções ao governo. Tais iniciativas caracterizavam a contribuição dos imigrantes na constituição de um sistema de ensino público nas colônias a partir do entendimento e anseios que tinham em relação à escola.

De tal modo, o movimento de organizar uma escola étnico-comunitária revelava-se como uma tática. Se por um lado não deixava que as crianças das colônias ficassem sem escolas, por outro, buscava convencer e sensibilizar o governo da necessidade de criá-las. Os colonos desejavam escolas gratuitas, mas as queriam com professores italianos, pois buscavam também por meio do ensino escolar perpetuar os traços culturais de origem, acionados como símbolos da identidade étnica.

Não há como negar que os imigrantes possuíam um conjunto de costumes, hábitos, crenças e 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. Neste caso, a italianidade era composta por traços culturais que advinham das práticas cotidianas herdadas por aquelas famílias de seus ancestrais. A língua vêneta, uma forma linguística dialetal falada na região da qual procediam, era um deles.

Para Basseti (2003), os povos italianos distribuídos nas diversas regiões da Itália possuíam, ainda antes do processo de Unificação, costumes, valores e crenças que, traduzidos nas práticas cotidianas, foram mantidos e perpetuados no processo de emigração como dispositivos de identificação dos grupos fora da Península Itálica. A esse movimento o autor denomina *italicità*. Esse conjunto cultural por sua vez, deveria ser perpetuado também pela via da escolarização, por isso era fundamental garantir a nomeação de professores que agregassem os mesmos aspectos culturais, recaindo a preferência sobre os seus.

Segundo Barth (1998), a etnicidade é uma organização social baseada em uma categoria que classifica os indivíduos em função da sua origem, mas é validada na medida em que há interação social, em que os signos culturais diferenciados são ativados. Assim, não é pelo isolamento que ocorre a manutenção da identidade, mas é justamente pelo contato e oposição ao outro que as diferenciações culturais são afirmadas. Nessa relação, a preferência por professores da mesma origem estava fundamentada na afirmação do “nós” – colonos e missionário italiano – em relação a “eles” – autoridades educacionais brasileiras. A aprendizagem da língua italiana, neste caso a dialetal vêneta, através da admissão de professores da mesma origem nas escolas, caracterizou-se como um signo cultural ativado pelos imigrantes para afirmar a sua identidade étnica.

Até o ano de 1890, a escola étnico-comunitária de Santa Felicidade foi regida pelo colono Girolamo Giaretta. Após a sua criação efetiva como escola pública promiscua, o governo nomeou como professora pública a brasileira Maria Leocádia Alves de Araújo. Entretanto, desde o final de 1889 o Missionário Padre Pietro Colbacchini se declarava desfavorável à nomeação de uma professora brasileira. Ele desqualificou a condição feminina em assumir o cargo de professora da escola. Informava em requerimento que não havia “mulher competente” para o cargo de professora das meninas na colônia de Santa Felicidade e fazia a seguinte proposta:

Nomear o Sr. Francisco Zardo de 24 anos de idade, moço e com diploma de professor da Itália e de bem conhecida moralidade como mestre dos meninos e o Sr. Girolamo Giaretta antigo professor desta colônia já velho com 60 anos para professor das meninas (PARANÁ, 1889, p. 27).

O pedido do missionário não foi respondido pelas autoridades do ensino e ele reclamava a demora pelo parecer favorável do governo. Mesmo assim não desistiu de inserir o imigrante Francisco Zardo como professor contratado da colônia e empreendeu estratégias para isso.

Segundo Certeau (2007, p. 99), “a estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde podem gerir as relações.” Assim, como um sujeito de “querer e poder”, o missionário, utilizando o lugar de Inspetor Paroquial das Escolas nas colônias italianas, dividiu por conta própria a escola promíscua em duas, uma feminina e uma masculina. Ordenou que a professora Maria Leocádia Alves de Araújo dirigisse a aula das meninas e o colono Francisco Zardo, a dos meninos.

Por quatro meses a escola masculina da colônia Santa Felicidade foi mantida pelo colono Francisco Zardo com recursos dos próprios colonos. Inúmeras foram as tentativas para conseguir inserir-se no quadro do magistério público, sendo que elas contaram com o intenso empenho do Missionário Padre Pietro Colbacchini. Foram cinco requerimentos ao longo daqueles quatro meses, solicitando a criação de uma escola masculina pública na colônia e a nomeação de Francisco Zardo como professor. Isso ocorreu em abril de 1890, quando a escola masculina foi subvencionada e Francisco Zardo nomeado professor contratado.

No ano de 1885, o Missionário Padre Pietro Colbacchini também sugeriu a abertura de uma escola étnico-comunitária na colônia de Alfredo Chaves e propôs como professor o imigrante Giovanni Antônio Tosin. Previa-se para a escola uma frequência de 40 alunos do sexo masculino.

Giovanni Antônio Tosin foi naturalizado cidadão brasileiro em setembro de 1884, mas não foi possível saber se apresentava qualquer formação do seu país de origem. Entretanto, exerceu a função de professor naquela escola masculina até o ano de 1894. No final do ano de 1890 o professor Giovanni Antônio Tosin solicitou ao governo subvenção para a escola particular masculina e pediu para que lhe fosse conferido o título de professor contratado.

Corrêa (2000) constatou, em seus estudos sobre as iniciativas escolares entre italianos no estado de São Paulo, que os imigrantes visualizavam a atuação docente como mais uma possibilidade de trabalho. Como para ser professor naquela época não era necessário ter domínio superior ao de leitura, escrita e cálculo, a possibilidade de inserir-se no magistério também era vislumbrada como um meio de sobrevivência nas colônias.

A mesma reflexão pode ser lançada neste estudo. É possível verificar ao longo da narrativa que várias foram as iniciativas de imigrantes pela ascensão à profissão docente. A legislação paranaense do período também facilitava a admissão de estrangeiros no quadro do magistério público como professores contratados. Ela não vetava a inserção deles e não fazia distinção de critérios



entre os estrangeiros e nacionais que desejassem exercer os cargos de professores públicos.

Ao considerar o Regulamento da Instrução Pública de 1891, é possível verificar que a legislação deixava aberta, a qualquer cidadão, a possibilidade de ascensão ao quadro do magistério público.

Art. 17. As professoras dos bairros, colônias e povoados até agora providos por contracto, e que houverem prestado exame nos termos deste regulamento, serão conservadas nos seus logares enquanto bem servirem, e entrarão para o quadro do magistério sem dependência de nova investidura.

Parágrafo único. Os professores contractados, que funcionarem nas cidades, villas e freguezias, terão destino de acordo com este regulamento se estiverem, habilitados, mas só poderão ser providos, interinamente nas cadeiras de 1º entrância (PARANÁ, 1891, p. 322).

No caso da colônia Santa Felicidade, em 24 de dezembro de 1892, a escola masculina foi criada. O professor Francisco Zardo – após prestar exame da habilitação e concluir o curso da Escola Normal – foi promovido a assumir definitivamente a cadeira, conforme previa o artigo 66 do Regulamento de 1891 (PARANÁ, 1891).

Todavia, nesta colônia, influenciados mais uma vez pelo missionário italiano, os colonos continuavam a demonstrar insatisfação sobre a organização da escola feminina, com o intuito de instituir um dos seus como professor. Em 1º de março, o Padre Pietro Colbacchini enviou um novo requerimento, reclamando dos resultados da escola feminina da colônia. Ele alegava não haver aproveitamento nenhum das meninas.

Na colônia Santa Felicidade houve no anno passado uma escola de sexo feminino que não deo resultado nenhum. As poucas meninas que intervinhão a aula não aproveitaram nada em toda a força da palavra. Por isso os colonos não podem ter confiança na escola que também neste anno deveria funcionar embora que seja dirigida por outra professora; e eu estaria certo que não negaria as 38 meninas que frequentarão. Achando-se as coisas neste ponto e sabendo quanto seria útil e necessária a instrucção das meninas, eu providencieei no sentido de abrir uma escola privada dirigida da um homem velho bem conhecido que goza a pública opinião e que muito utilmente dedicou-se por muitos annos a escola

de meninos e meninas da mesma colônia tendo n'aquelle tempo o seu ordenado do governo como professor provisório. Os meninos e meninas que numerosos frequentarão aquella escola sabem ler e escrever e está é a prova mais patente da abilitação d'elle. Aproveitando da ausência da professora, que ainda não estava nomeada em substituição aquella que foi removida, eu ordenei os Paes de familia a mandar as suas filhas a escola do dito professor Gerolamo Giaretta, pagando um mensal de 500 reis cada uma, o que effetuou nestes dias com satisfação de toda a colônia. Lhe participo o facto porque V. S. Ilmo. Seja informado e tome a deliberação conveniente ao caso da professora que seria nomeada naquella localidade e que não acharia lá as circunstâncias necessárias para cumprir com o seu cargo.

Se lhe parece poderá ser transferido para outra localidade, e se o regulamento o conceder, poderia-se estabelecer um qualquer ordenado ao professor Girolamo Giaretta que cumprirá com toda a dedicação o seu cargo como no passado. É só o desejo de ver as meninas frequentando a escola que me move a representar-lhe (PARANÁ, 1891, p. 215).

O missionário reclamava da professora Maria Leocádia Alves de Araújo. O governo então determinou que a professora Maria Joana da Costa Lobato a substituisse. Após um novo requerimento do missionário, a professora foi também dispensada pelo Diretor da Instrução Pública, conforme ofício de 18 de março daquele ano.

Diante dessas circunstâncias, o Diretor da Instrução Pública não atendeu a solicitação do missionário. No dia 20 de março nomeou uma terceira professora, a normalista Maria de Jesus Duarte, que assumiu exercício do magistério em 11 de abril de 1891.

Cumprir notar que Colbacchini buscava se apropriar da mesma tática já empregada na tentativa anterior de inserir o imigrante Francisco Zardo como professor. Seguindo a mesma conduta, após a abertura de uma escola particular étnico-comunitária, o governo concederia a subvenção a Girolamo Giaretta e após alguns meses lhe contrataria, garantindo os proventos mensais. Para beneficiar o imigrante, o missionário se posicionava até mesmo contrário à legislação paranaense, a qual determinava, conforme o Regulamento de 1890, que “as cadeiras do sexo feminino ou promiscuas só poderão ser ocupadas por preceptoras”(PARANÁ, 1890, p. 46).

Como apresentado acima, dois fatores motivaram o religioso a incluir o colono Girolamo Giaretta no magistério público: a manutenção da identidade étnica do grupo através do ensino bilíngue e a possibilidade de oferecer uma nova atuação profissional aos imigrantes. Com efeito, a declaração sobre a boa

índole dos colonos merece destaque. O religioso fazia questão em expressar nos documentos que tanto Francisco Zardo quanto Girolamo Giarretta dispunham de capacidades para desempenhar a função de professor com afeição e proveito das crianças, e acima de tudo, com a confiança dos pais. Além disso, os colonos não se oporiam em colocar em prática as orientações do religioso, caso fosse necessário incluir valores morais católicos, garantindo uma formação religiosa aos meninos e às meninas. Ao que parece, os professores imigrantes já faziam isso na escola.

Como afirmou Faria Filho (2000, p. 29), ao assumir o cargo de professor de uma escola, o professor estabelecia vínculos com “a população por laços de solidariedade, por confiança e muitas vezes dela fazendo parte.” Fato também evidente nas comunidades de imigrantes e nas iniciativas comunitárias de escolarização aqui analisadas, até mesmo pela questão étnica.

A documentação mostra de modo evidente que o Padre Pietro Colbacchini prezava por uma escola em língua italiana, pelo ensino da língua nacional ministrada preferencialmente por um imigrante e pelo ensino dos princípios religiosos católicos. Ele reclamava das escolas públicas e procurava o quanto podia para fazer com que os colonos evitassem o envio das crianças às escolas dirigidas por professores brasileiros.

Em um relatório enviado aos superiores da Congregação Scalabriniana em Roma, datado do ano de 1888, o padre afirmava que as escolas particulares nas colônias italianas apresentavam melhores resultados:

Quanto à escola, deve-se dizer que em alguns núcleos o próprio governo pagou os professores, brasileiros ou italianos, mas com pouco resultado. Nas colônias italianas, ainda não vi escolas bem conduzidas, e julgo que também esta obra deve ficar sob a dependência e solicitude dos missionários. Em algumas colônias foram feitas e fazem-se escolas privadas, as quais são também muito frequentadas e dão melhores resultados que as escolas governamentais (COLBACCHINI, 1988, p. 76).

A relação de confiança entre os colonos e os professores da mesma condição, proveniente da abertura de uma escola étnico-comunitária, foi evidenciada também na colônia italiana de Antônio Rebouças. Em 1889, o Padre Pietro Cobalcchini informou em relatório que não havia escola na colônia:

Na colônia de Antônio Rebouças que contém 80 famílias que poderão aproveitar da escola, proponho como professor o Revdo. Francesco

Bonato que ali reside e que esta insinuando. Porém, tendo lhe de 15 em 15 dias o serviço a prestar a Colônia Mendes, elle não poderia assistir regularmente todos os dias a escola, achando-se impedido um dia por semana (PARANÁ, 1889, p. 28).

No dia 3 de julho de 1894, os colonos enviaram um novo requerimento pedindo para providenciar uma escola. A escrita do requerimento foi efetuada pelo padre da colônia, Francesco Bonato. Por várias vezes, o sacerdote assumia a função de professor particular, diante da falta de uma escola e de um professor habilitado.

Visto que o governo por lei suprimiu muitas escolas entre as quaes a nossa da Colônia Rebouças e não havendo pessoa que possa reger a cadeira da escola nós abaixo assignados residentes nesta colônia e núcleo Timbutuva vem perante a V<sup>a</sup>. S. respeitosamente supplicar que se digne deixar a residência da escola do professor Valentino Stavieschi, nomeado para o bairro de Ferraria, em um lugar mais perto da nossa colônia por aquellas razões que seguem:

1. O dicto mestre Valentino Stavieschi é um professor habilitado, muito bom, humilde, paciente com os nossos filhos, os quaes desejão que venha o dia para ir a escola.
  2. Os nossos filhos apreenderão em pouco tempo muito bem a ler, escrever, explicar, analizar, fazer conta, e aquelle que mais importa, a obediência, o respeito as todas auctoridades sociaes.
  3. O dicto professor no seu exercicio cumpre exactamente com o seu dever, e sem muito gritar, sem ameaças consegue grande adiantamento no ensino.
  4. O lugar em que se acha agora a escola é muito próprio para a nossa colônia e também para os Polacos da Colônia Riviere e para os Italianos da Ferraria.
- Esperamos de ser attendidos e para grande vantagem presente e futuro dos nossos filhos, de nos todos da sociedade e do Paraná pedimos e supplicamos VS. que digne confirmar a escola a beneficio da Colônia Antônio Rebouças e bairro Ferraria no lugar em que agora se acha do Sr. João Moraes na pessoa de Valentino Stavieschi (PARANÁ, 1894, p. 33).

Como é possível observar no documento, o Padre Francesco Bonato e os demais colonos inscritos desejavam trazer para mais próximo da colônia a escola comunitária étnica da localidade denominada Ferraria – um núcleo colonial composto por famílias polonesas e algumas italianas – que estava sob

a regência do professor imigrante, o polonês Valentino Stavieschi. No excerto acima, é possível perceber que a exigência pela aproximação da escola e pela permanência do professor estava assentada na ausência de uma escola de primeiras letras na colônia e na distância que seus filhos teriam que percorrer para chegar a ela. Além disso, não se pode deixar de apontar a relação de confiança que as famílias depositavam no professor que se igualava a elas: tratava-se também de um imigrante.

As famílias ressaltavam o comprometimento do professor e o bom tratamento dispensado às crianças – as quais, afirmava o documento, demonstravam entusiasmo em frequentar as aulas. Os solicitantes compreendiam que a escolarização eficaz era aquela que perpassava pela mão do bom professor. Daquele que exercesse sua função demonstrando sem coação o aproveitamento rápido dos alunos.

Segundo o professor Valentino Stavieschi, sua escola funcionava particularmente desde 14 de setembro de 1892. Em ofício datado no dia 21 de agosto de 1895 o professor enviou o mapa dos alunos matriculados em sua escola. Ele informou que, por decisão dos pais, “os meninos incluídos neste mappa pertencentes a colônia Antônio Rebouças deixaram de frequentá-la por motivo não só por lhe ficar distante, mas com a esperança de logo haver escola em Timbutuva a qual lhe fica mais perto” (PARANÁ, 1895, p. 234).

O número de alunos que frequentava a escola étnico-comunitária mantida pelo professor Valentino Stavieschi pertencentes à colônia Antônio Rebouças era, conforme o documento, de 33 meninos. Já a frequência total declarada pelo professor era de 93 meninos brasileiros, poloneses e italianos. Mais uma vez, é possível perceber os aspectos comuns da escolarização nas colônias: a necessidade de suprir o atendimento escolar dos filhos em escolas étnico-comunitárias ou subvencionadas pelo governo, mas dirigidas por professores estrangeiros que nutrissem uma relação de confiança junto aos pais, um ensino bilíngue e a formação moral da criança.

Contudo, ainda no ano de 1895, os alunos da colônia Antônio Rebouças que deixaram de frequentar a escola do professor Valentino foram contemplados com uma escola pública na própria colônia, que contava com a regência de um professor brasileiro.

## **Palavras finais**

Ao finalizar a análise aqui proposta, cumpre ressaltar que a maioria dos colonos não falava o italiano *standard* – língua instituída após a Unificação –

mas uma linguagem dialetal, que integrava as variações linguísticas das regiões de onde provinham. Poucos deles foram alfabetizados ainda na Itália e tiveram o contato com a língua *standard*, pois também lá tiveram que lidar com a imposição da língua oficial italiana em detrimento da língua dialetal nas escolas. Eles não cultuavam os heróis da pátria vinculados ao estado italiano – como, por exemplo, *Cavour*, *Garibaldi* ou *Vitorio Emmanuelle* – mas os aspectos relacionados às tradições familiares, as devoções religiosas materializadas nos símbolos religiosos (quadros dos santos, devocionários, orações conservadas de geração em geração e imagens religiosas) que os acompanharam durante toda a viagem. A grande maioria dos imigrantes das regiões rurais não comemorava as datas cívicas italianas da Unificação, não mantinha contato direto com a Itália e dificilmente nutria relações de amizade com os representantes do Estado Italiano. Mais raras eram ainda as oportunidades de retornarem ao país de origem, seja a negócios ou a passeio.

Mesmo assim, os colonos emigrados para as colônias agrícolas prezaram pela escolarização, pela aprendizagem da língua portuguesa e principalmente pela manutenção dos traços culturais traduzidos nas práticas cotidianas. A italianidade que buscavam preservar não era aquela forjada pelo Estado Italiano que exaltava os heróis da Unificação e que, ao comemorar as datas cívicas italianas, tentava inculcar o sentimento de consciência nacional unitária. Os colonos estimavam manter vivas a *italicità* e a moral católica, ambas advindas do fazer cotidiano e cultivadas no interior das comunidades agrícolas de origem.

Ao instalarem-se nas colônias reivindicaram do governo escolas públicas, e mesmo atribuindo preferência a elas e ao aprendizado da língua portuguesa, tentaram assegurar que membros da própria comunidade fossem seus professores. Em condições iguais aos demais colonos, os professores poderiam garantir uma formação mais adequada, além de, na maioria dos casos, proporcionarem o ensino bilíngue nas aulas.

Na constituição do processo de escolarização nas colônias italianas de Curitiba, a criação das escolas étnico-comunitárias foi evidenciada como alternativa inicial dos colonos e configurou-se como tática, que, por um lado, procurou suprir a falta de escolas públicas, obter do governo a subvenção e, posteriormente, a criação efetiva de uma escola elementar. Por outro, buscou acomodar os colonos em uma atribuição remunerada que não a agrícola e perpetuar o traços culturais herdados.

Esse esforço tinha como objetivo não deixar que seus filhos permanecessem sem aulas ou afastados da aprendizagem e da moralização dos costumes. Por outro lado, havia o interesse em perpetuar a identidade étnica do grupo pelo controle do processo de escolarização.

Mesmo em menor abrangência, as escolas étnico-comunitárias foram evidenciadas como partes integrantes do processo de constituição da escolarização da região de Curitiba, e ainda que caracterizadas pela efemeridade, elas constituem-se em experiências escolares de grande envergadura analítica para compreender os meandros da história da educação paranaense e brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGANT, P.; STREIFF-FENART, J. *As teorias da etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 185-229.
- BASSETTI, P. Italicity: global and local. In: JANNI, P.; MCLEAN, G. F. *The essence of Italian culture and the challenge of a global age*. Washington: Council for Research in Values & Philosophy, 2003. p. 13-25.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 13 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CERVO, A. L. *As relações históricas entre o Brasil e a Itália: o papel da diplomacia*. Brasília: UNB, 1992.
- COLBACCHINI, P. *Pastoral do imigrante: um desafio para a Igreja no Brasil*. Tradução: Valeriano Altoé. São Paulo: Edições Loyola, 1988, p. 76.
- CORREA, R. L. T. *Conviver e sobreviver: estratégias educativas de imigrantes italianos (1880-1920)*. Tese (Doutorado em História) – USP, São Paulo, 2000.
- FARIA FILHO, L. M. de. *Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 347-370.
- KREUTZ, L.; LUCHESE, T. Â. 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. Â. *A escolarização entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930*. Tese (Doutorado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2007.
- PARANÁ. Departamento Estadual de Arquivo Público. *Ofícios e Requerimentos*. Curitiba, 1878-1900.

\_\_\_\_\_. 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: Typ. Lopes, 1876.

\_\_\_\_\_. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, aprovado pelo Decreto nº 31 em 29 de janeiro de 1890. In: *Decretos, regulamentos, leis e atos do estado do Paraná*. Curitiba, 1890-1892.

\_\_\_\_\_. Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná, aprovado pelo Ato nº 30 em 30 de março de 1891. In: *Decretos, regulamentos, leis e atos do estado do Paraná*. Curitiba, 1891.

RENK, V. E. *Aprendi a falar Português na Escola!* O processo de nacionalização das escolas étnicas Polonesas e Ucrânicas no Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2009.

WACHOWICZ, L. A. *A relação Professor-Estado no Paraná Tradicional*. Curitiba: Cortez, 1984.

Texto recebido em 17 de outubro de 2013.

Texto aprovado em 31 de março de 2014.