

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO BOÇÕEN

**ESCOLAS ÉTNICAS POLONESAS NO PARANÁ: ORGANIZAÇÃO E COESÃO
DOS GRUPOS IMIGRANTES (1871-1930)**

**CURITIBA
2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RODRIGO BOÇÕEN

**ESCOLAS ÉTNICAS POLONESAS NO PARANÁ: ORGANIZAÇÃO E COESÃO
DOS GRUPOS IMIGRANTES (1871-1930)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2016

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

B665e Boçõen, Rodrigo
2016 Escolas étnicas polonesas no Paraná : organização e coesão dos grupos
imigrantes (1871-1930) / Rodrigo Boçõen ; orientadora, Maria Elisabeth Blanck
Miguel. – 2016.
117 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2016
Bibliografia: f. 112-117

1. Educação – História – Paraná. 2. Polônia – Migração. 3. Escolas -
Paraná. 4. Ensino superior. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
II. Título.

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 795
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Rodrigo Boçõen

Aos vinte e cinco dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto e Prof.^a Dr.^a Valquiria Elita Renk para examinar a Dissertação do candidato **Rodrigo Boçõen**, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. O mestrando apresentou a dissertação intitulada "ESCOLAS ÉTNICAS POLONESAS NO PARANÁ: ORGANIZAÇÃO E COESÃO DOS GRUPOS IMIGRANTES (1871-1930)", que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:45hs. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: O trabalho preenche plenamente os requisitos para uma dissertação de Mestrado. Recomenda-se publicação de artigos.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

M. E. Blanck Miguel

Convidado Externo:

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

Pedro Leão da Costa Neto

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Valquiria Elita Renk

Valquiria Elita Renk

Patricia Lupion Torres

Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Professora Maria Elisabeth Blanck Miguel pela preciosa orientação, se fazendo sempre presente com sugestões, incentivo e cobranças. Foi por sempre ter acreditado em mim que esta dissertação pode ser realizada.

Agradeço também à Professora Valquiria Elita Renk e ao Professor Pedro Leão da Costa Neto pela leitura cuidadosa, apontamentos, críticas e sugestões nas bancas de qualificação e defesa, que muito enriqueceram esta pesquisa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que direta ou indiretamente estão presentes nesta dissertação.

Também aos colegas que conheci e com os quais compartilhei essa jornada do Mestrado, nas aulas das disciplinas, seminários e no grupo de estudos.

Um agradecimento especial ao Padre Lourenço Biernaski, que permitiu a pesquisa nos arquivos da Congregação da Missão dos Padres Vicentinos, indicando ainda fontes e bibliografia. Também à Professora Lilian Anna Wachowicz, que conheci e conversei na fase de busca por fontes.

Não poderia deixar de agradecer à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, que ao conceder o Prêmio Marcelino Champagnat me deu a oportunidade de cursar o Mestrado.

Agradeço também aos meus familiares, que desde o processo de seleção torceram por mim, em especial aos meus pais, Sérgio e Regina, ao meu tio Marcos e à minha namorada Letícia. Agradeço pelo apoio nos momentos de angústia, pela compreensão nas minhas ausências, e pelo incentivo e carinho recebidos.

RESUMO

A presente dissertação buscou analisar a importância da criação das escolas étnicas nas colônias polonesas, no estado do Paraná, para o processo de organização interna do grupo, definido como o processo de reconstrução e reafirmação da identidade cultural e étnica dos imigrantes em meio à nova sociedade. As escolas étnicas polonesas no Brasil foram criadas, em geral, pela iniciativa dos próprios imigrantes, funcionando de forma independente à rede escolar pública. Para auxiliar na manutenção dessas escolas e pagar o salário do professor, era criada uma sociedade recreativa que promovia eventos para arrecadar recursos. Existiram também escolas criadas por congregações religiosas de origem polonesa, que preservavam as características culturais do grupo polonês. Foram estabelecidas como balizas temporais os anos de 1871, que marca o início da imigração polonesa ao Paraná, e 1930, quando se encerra o período conhecido como Primeira República Brasileira e inicia o governo de Getúlio Vargas. Para a construção deste trabalho, foi fundamental a consulta a autores como Gluchowski (2005), que trata da questão imigratória no Paraná, Lilian A. Wachowicz (1984), Ruy C. Wachowicz (2010), Kreutz (2000) e Renk (2009), que estudaram as escolas étnicas, Azzi (1993), Beozzo (1993) e Zulian (2005), que tratam da ação da Igreja Católica entre os imigrantes, Barth (2011) e Thompson (1981), sobre o conceito de cultura, Anderson (2008) e Hobsbawm (2015b), que estudaram a questão da identidade nacional. Além dessas referências, foram consultadas fontes primárias, como a legislação educacional paranaense, relatórios dos Presidentes da Província, relatos de viajantes e padres missionários poloneses no Paraná, publicados nos “Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa”, e publicações voltadas à comunidade polonesa, como as revistas “Przyjaciela Rodziny” e “Nasza Szkoła”. Com a realização desta pesquisa, pudemos identificar a preservação da língua polonesa como elemento de identificação étnica e coesão do grupo, a criação de associações que organizassem o trabalho das escolas étnicas, e a participação da Igreja Católica no processo escolar étnico através da defesa do ensino religioso e da criação de suas próprias escolas.

Palavras-chave: Escolas étnicas. Imigração Polonesa. Educação no Paraná.

ABSTRACT

The following dissertation aims to analyze the importance of the creation of the ethnic school in the polish colonies, in the state of Paraná, to the process of internal organization of the group, defined as the process of reconstruction and reassurance of the cultural and ethnic identity of the immigrants among the new society. The polish ethnic school in Brazil were created, in general, by the initiative of the immigrants, working independently to public school network. To help in the maintenance of these schools and pay the teacher's salary, recreational societies were created to promote social events and raise funds. Also there was schools created by religious congregations of polish origin, who preserved the cultural characteristics of the polish group. The years 1871, when the polish immigration to Parana has begun, and 1930, when ends the period known as First Brazilian Republic and begun the government of Getúlio Vargas. To make this study, the access to some authors were essential, as Gluchowski (2005), who deals whit the issue of immigration in Paraná, Lilian A. Wachowicz (1984), Ruy C. Wachowicz (2010), Kreutz (2000) and Renk (2009), who studied the ethnic schools, Azzi (1993), Beozzo (1993) and Zulian (2005), who deals with the action of the Catholic Church among the immigrants, Barth (2011) and Thompson (1981), about the concept of culture, Anderson (2008) and Hobsbawm (2015b), who studied the issue of national identity. Besides those references, primary sources were consulted, as the current educational legislation in the period, reports of the Presidents of the Province, reports of travelers and polish missionary priests in Paraná, published in the "Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa", and publications aimed at the polish community, as the periodicals "Przyjaciela Rodziny" and "Nasza Szkoła". With the accomplishment of this research, it was possible to identify the preservation of the polish language as an element of ethnic identification and group cohesion, the creation of associations that organize the work of the ethnic schools, and the participation of the Catholic Church in the ethnic school process by the defense of the religious education and the creation of their own schools.

Keywords: Ethnic schools. Polish Immigration. Education in Paraná.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A partilha da Polônia	27
Figura 2 – Anúncio do curso de Educação Familiar (1923).....	85
Figura 3 - Anúncio do curso de Educação Familiar (1927)	86
Figura 4 – Certificado de conclusão do curso dirigido por Nicéfaro Modesto Falarz (1923).....	98
Figura 5 – Horários de aulas de uma escola polonesa	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Imigrantes poloneses no Brasil, segundo a ocupação	80
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. POLÔNIA E BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO	24
2.1 Polônia: Contexto Emigratório	25
2.2 O Contexto Brasileiro e a Política de Imigração	32
2.2.1 Experiências com a imigração europeia.....	34
2.3 Aspectos do Paraná no Século XIX	37
2.4 A Imigração Europeia Para o Paraná	39
2.4.1. Os pioneiros poloneses	40
2.4.2. A política imigratória de Lamenha Lins	41
3. EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS ESCOLAS POLONESAS	46
3.1 A Questão Educacional No Brasil Imperial	46
3.1.1 A Escola no Paraná provincial	52
3.2 A Questão Educacional Na Primeira República	58
3.3 A Presença de Estrangeiros na Educação Paranaense.....	64
4. ESCOLAS ÉTNICAS	66
4.1 Identidade Étnica e Experiência	67
4.2 Identidade Polonesa e Religião Católica	70
4.2.1 Romanização e congregações religiosas polonesas	74
4.3 O Trabalho Das Escolas Étnicas	77
4.4 Escolas étnicas religiosas	83
4.5 Organizações Laicas e Religiosas	87
4.5.1 Religiosos e laicos: oposição.....	88
4.5.2 União das Sociedades Kultura	90
4.5.3 União das Escolas Católicas Polonesas Oswiata.....	91
5. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS ÉTNICAS	93
5.1 A Relação Com o Governo Paranaense: Aproximações e Tensão	93
5.2 Significados Da Ação Escolar	102
5.2.1 A escola e o trabalho.....	102
5.2.2 A formação de intelectuais	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	112
FONTES.....	118
ANEXOS	120

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema “Escolas étnicas polonesas: organização e integração dos grupos imigrantes (1871-1930)”, onde se estudará a criação de escolas entre as colônias polonesas no estado do Paraná, a influência da igreja Católica na criação dessas escolas, além da importância dessas instituições para a organização dos imigrantes em sua nova terra.

A partir de meados do século XIX, o Brasil promoveu a entrada de imigrantes europeus em seu território, com o objetivo, dentre outros, de substituir o trabalho escravo pela mão-de-obra livre e ocupar vazios demográficos, como era o sul do país, nesse período. Diversos grupos étnicos se estabeleceram no território paranaense, sendo o polonês um dos mais significativos. Entre 1871 e 1914, segundo dados de Gluchowski (2005), vieram ao Paraná mais de 41 mil imigrantes poloneses, boa parte deles estabelecendo-se nos arredores de Curitiba.

No século XVIII, a Polônia é dividida entre as três potências vizinhas (Áustria, Rússia e Prússia), num processo que acontece em três etapas. A primeira em 1772, tendo como justificativa uma guerra civil, iniciada por nobres hostis a medidas de cunho político e administrativo tomadas pela Dieta¹ nacional. A segunda etapa acontece em 1793, impulsionada pela aprovação da Constituição de 3 de Maio de 1791, de caráter progressista, que desagradou os magnatas conservadores e os motivou a pedir apoio para a Rússia. A última etapa se dá em 1795, resultado da ação das potências invasoras para abater a insurreição nacional, chefiada por Tadeu Kosciuszko, iniciada em reação à segunda partilha da Polônia (PORTAL, 1968; IAROCHINSKI, 2000). O Estado polonês só voltaria a obter sua autonomia após a Primeira Guerra Mundial, mais de um século depois.

O imigrante polonês é oriundo, então, de um Estado que deixou de existir, politicamente, no cenário europeu, sofrendo ainda os efeitos de forças medievais, como uma população altamente feudalizada (DOUSTDAR, 1990). Uma vez no Brasil, o imigrante polonês, profundamente católico, assume a tarefa de construir, primeiramente, uma igreja (ou capela) em sua colônia e, após essa primeira empreitada, que geralmente levava alguns anos, os colonos voltavam a se reunir para tratar da questão da alfabetização de seus filhos (WACHOWICZ, R. C., 2002).

¹ Termo usado para designar a Assembleia Nacional. Foi usado na Alemanha, Polônia e Hungria (PORTAL, 1968, p. 478)

Devido à falta de recursos materiais e humanos por parte do governo brasileiro, que mantinha um sistema escolar altamente deficitário, com mais de 80% da população analfabeta (KREUTZ, 2000, p. 161), as colônias e sua dinâmica escolar, religiosa e sociocultural serão definidas pelo isolamento em relação à vida nacional, estruturadas conforme as condições de seu país de origem (LUPORINI In: NASCIMENTO, 2007).

A partir dos primeiros anos do século XX, a rede escolar das colônias polonesas ganha nova dinâmica, com a chegada de ordens religiosas, de origem polonesa, que se dedicam ao ensino. Em alguns anos, essas ordens estendem sua atuação pela região de Curitiba, mas também pelas colônias do interior do Estado (GLUCHOWSKI, 2005, p. 172). Devido, em boa parte, a fatores culturais, as famílias polonesas depositavam maior confiança no trabalho das religiosas (WACHOWICZ, R. C., 2002, p.37).

Assim, buscaremos responder, neste trabalho, a seguinte questão: qual foi a importância da criação das escolas nas colônias polonesas, no estado do Paraná, para o processo de organização interna do grupo?

Esta questão de pesquisa exige que se conceitue o que se entende por “organização interna do grupo”. Definiremos com essa expressão o processo de reconstrução e reafirmação da identidade cultural e étnica dos imigrantes em meio à nova sociedade, fator que impede a desagregação e facilita a sobrevivência e adaptação do grupo.

Destas considerações decorrem os objetivos da pesquisa, que são:

- Analisar o processo de criação de escolas nas colônias polonesas, no estado do Paraná;
- Compreender a importância das escolas étnicas para o processo de organização interna do grupo imigrante;
- Identificar como a cultura polonesa influenciou a criação e a manutenção das escolas dessa etnia.

Para a elaboração deste trabalho foram definidas como balizas temporais os anos de 1871 até 1930. 1871 marca o início da imigração polonesa ao Paraná, com a chegada dos primeiros colonos, reimigrantes da região de Brusque (SC), que são instalados na colônia do Pilarzinho, com o auxílio de Edmundo Wós Saporski; o ano de 1930 é o fim do período conhecido como Primeira República Brasileira e início do governo de Getúlio Vargas. Apesar do caráter político dessa data, ela será adotada

pois durante a década de 1930 a relação das autoridades com as colônias de estrangeiros no país se altera, culminando em medidas como o Decreto Federal 406, de 04 de maio de 1938, conhecido como Lei da Nacionalização, que determina que o ensino fosse ministrado unicamente em língua nacional, fazendo as escolas dos imigrantes perderem seu caráter étnico (RENK, 2009, p. 154). Com relação ao recorte espacial, este será o estado do Paraná, com especial destaque para as áreas onde se estabeleceram os principais núcleos coloniais, tais como os arredores de Curitiba.

Tendo em vista este tema, será fundamental a consulta a autores como Gluchowski (2005), em relação à questão imigratória no Paraná, Kreutz (2000), Ruy C. Wachowicz (2002) e Renk (2009), que tratam das escolas étnicas, e Azzi (1993) e Beozzo (1993), que tratam da ação da Igreja Católica entre os imigrantes.

No âmbito desta pesquisa, a expressão “escolas étnicas” será utilizada conforme proposta por Renk (2009, p. 12):

[...] designando as escolas que ministravam aulas em língua estrangeira ou de forma bilíngue. Essas escolas eram denominadas pelo governo estadual como *escolas de estrangeiros*. Não eram escolas nos moldes dos países de origem, mas escolas que aqui foram criadas pelos grupos étnicos e poderiam ter elementos de manutenção da identidade étnica, principalmente a língua e a cultura de origem, mas que certamente haviam incorporado elementos da cultura nacional ou mesmo prescrições legais brasileiras.

Por sua vez, as escolas étnicas podem ser classificadas em três tipos, segundo suas formas de organização: as escolas comunitárias, ou sociedades-escolas, construídas e mantidas pela iniciativa da comunidade, funcionando em espaços próprios, onde o ensino era na língua de origem do grupo e o professor era, geralmente, um membro da comunidade; escolas étnicas religiosas, administradas por congregações religiosas oriundas dos países de origem, ensinavam na língua de origem do grupo e incluíam o ensino religioso; e escolas étnicas subvencionadas, que eram escolas comunitárias nas quais, a partir de 1918, o pagamento do professor era efetuado pelo governo estadual ou federal, em virtude das primeiras tentativas de nacionalização do ensino, exigindo-se ainda o ensino em língua portuguesa e um número mínimo de 20 alunos. (RENK, 2009, p. 19).

Por tratar-se de uma pesquisa de caráter histórico, será fundamental a consulta às fontes primárias. Algumas delas estão publicadas, tornando-se bastante acessíveis, como os “Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa”, que contém

materiais referentes à imigração polonesa traduzidos para a língua portuguesa, como os relatos do viajante polonês Antonio Hempel e dos padres missionários poloneses no Brasil.

O Arquivo Público do Paraná mantém em seu acervo um grande número de documentos oficiais, como os relatórios dos Presidentes da Província, relatórios da Secretaria de Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, e a legislação educacional paranaense. Grande parte desse material está disponibilizada em seu endereço na internet. O desenvolvimento da tecnologia vem conciliando a preservação e disponibilização de documentos ao público. Dessa forma:

[...] a tecnologia, neste particular, tem se tornado aliada da pesquisa em história, seja pela microfilmagem/digitalização dos documentos mais antigos ou pela organização e catalogação do material que facilitam e tornam mais simples o acesso. O armazenamento eletrônico se traduz em praticidade e economia de tempo e espaço, garantindo a preservação dos documentos originais e evitando seu manuseio constante pelos pesquisadores (VIEIRA, 2011, p. 1633-1634).

Entretanto, a mudança na forma de acesso não implica em alterações no trabalho com o conteúdo dos documentos, que exige do pesquisador: “[...] a mesma minúcia e paciência na leitura, na análise e na interpretação do conteúdo dos documentos que as necessárias na consulta aos arquivos tradicionais” (VIEIRA, 2011, p. 1635).

Outras fontes utilizadas neste trabalho foram obtidas na consulta aos arquivos da Congregação da Missão dos padres Vicentinos, em especial publicações como as revistas “Przyjaciela Rodziny” e “Nasza Szkoła”², esta voltada às escolas polonesas e aquela à comunidade em geral, além de outros documentos.

A imigração de europeus não portugueses para o Brasil tem início, efetivamente, com a permanência, aqui, da Família Real portuguesa, entre 1808 e 1821. D. João VI, já em 1808, promulga um decreto que permite a concessão de terras a estrangeiros. Em 1819 é fundada Nova Friburgo, com 1.600 imigrantes suíços. Após a independência, a política imigratória é continuada, com as primeiras colônias de imigrantes alemães no sul do Brasil, como São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, fundada em 1824, São Pedro de Alcântara e Itajaí, em Santa Catarina, e Rio Negro, no Paraná, em 1829. Esta, a primeira colônia de imigrantes no Paraná, “se insere num amplo programa de colonização desenvolvido, naquela época, sob os

² Em polonês, “Amigo da Família” e “Nossa Escola”, respectivamente.

auspícios do Governo Imperial” (BALHANA, MACHADO, WESTPHALEN, 1969, p. 158).

A preocupação das autoridades brasileiras em promover a imigração europeia se deve a uma série de fatores econômicos e sociais, especialmente pela condenação do sistema escravista, com a pressão internacional, principalmente inglesa, influenciada pela Revolução Industrial e pelo avanço das ideias liberais. Em 1850 proíbe-se o tráfico de escravos, e a extinção do sistema escravista passa a ser questão de tempo (COSTA, 1999). Segundo Balhana, Machado e Westphalen (1969) inicia-se então uma luta política entre os interessados em promover a imigração para fornecer mão-de-obra para a agricultura e aqueles interessados no preenchimento demográfico, ambos buscando concessão de facilidades e financiamento governamental dados aos projetos colonizadores.

Em nível regional, após a criação da Província do Paraná, em 1853, houve uma evidente continuidade na “política de imigração” inaugurada pelo Presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos e tratada com maior ou menor entusiasmo por quase todos os demais Presidentes (MARTINS, W., 1989, p. 74). A política imigratória ganhou dinamismo no governo de Adolfo Lamenha Lins, na década de 1870, com a instalação dos imigrantes em pequenas propriedades, próximas aos centros urbanos e estradas de rodagem. Para Ruy C. Wachowicz (1977, p. 9), a política imigratória de Lamenha Lins seria “um plano fundamentado no sentido de criar no primeiro planalto paranaense uma sociedade camponesa em moldes ainda não existentes no Brasil”. Segundo Martins (1989, p. 69), entre 1829 e 1934 entraram no Paraná mais de cem mil imigrantes europeus. Dentre estes, um dos grupos mais significativos foi o polonês.

Ao estabelecer-se no Brasil, no final do século XIX, o imigrante polonês traz consigo algumas marcas que o identificaram na pátria de adoção. Uma destas marcas era sua estreita relação com a religião católica. Essa ligação entre o polonês e a Igreja Católica tem raízes, segundo Doustdar (1990), em um longo processo histórico, iniciado ainda no século X, com a unificação da Polônia por Mieszko I e sua conversão ao cristianismo. Durante o século XIX, quando a Polônia desaparece como Estado independente, a Igreja também sofre a perseguição das potências ocupantes, que visavam enfraquecer a nacionalidade polonesa, recebendo o respeito da população.

Uma vez no Brasil, a ligação do polonês com sua paróquia também se manifesta. Logo no início de cada colônia, a questão da igreja toma grande relevância, com os próprios colonos assumindo a missão de sua construção na colônia:

[...] logo após uma acomodação primitiva em suas datas de terra, os colonos reuniam-se para deliberar a construção de sua igreja. Se a comunidade não fosse suficientemente numerosa, então optava-se pela construção de uma capela (WACHOWICZ, R. C., 1983, p. 93).

Durante o período inicial da imigração polonesa, será a igreja o primeiro laço de união, “o único cimento que unirá os colonos” (WACHOWICZ, R. C., 1983). A falta de intelectuais leigos torna o padre polonês a única pessoa que poderia oferecer, aos imigrantes, alguma assistência e proteção.

Após a construção da igreja ou da capela, os colonos voltavam a se reunir, desta vez para resolver a questão da alfabetização dos filhos. O pouco auxílio governamental, nesse período inicial, levou as comunidades a buscar métodos que facilitassem a resolução do problema da manutenção das escolas e do pagamento aos professores. Na maior parte das colônias, a solução adotada foi a criação da “Escola-Sociedade”, onde uma Sociedade Recreativa organizaria a vida social das colônias e arrecadaria fundos para o pagamento de alguma pessoa que pudesse exercer a função de professor, além de manter a estrutura física da escola (WACHOWICZ, R. C., 2002).

Essas escolas, formadas em meio a colônias polonesas, tinham características muito específicas, como o ensino na língua de origem do grupo, conferindo a essas escolas o caráter de “escolas étnicas”. Como afirma Lilian A. Wachowicz (1984, p. 208), às populações imigrantes “interessava o ensino na sua própria língua de origem, e entre os imigrantes poloneses, que representavam o contingente mais numeroso no Paraná, o ensino da religião católica, que para eles significava um dos princípios da própria nacionalidade de origem”.

A “reafirmação da língua materna”, nas relações entre imigrantes e a sociedade brasileira, passa a ser um traço de distinção, a fronteira entre os grupos étnicos, ganhando um caráter de “elemento de coesão do grupo e de manutenção da identidade étnica” (RENK, 2004, p. 62). Para Buchmann (1995, p. 121) “a busca de identidade própria é questão de sobrevivência física: se é preciso aprender a

língua da nova terra, é preciso por outro lado, reafirmar a língua polonesa para que o grupo sobreviva”.

No início do século XX, dois importantes fatores marcam o panorama da instrução escolar polonesa: a chegada de imigrantes poloneses com formação intelectual e tendências anticlericais e socialistas (que serão popularmente conhecidos como “progressistas”), devido ao fracasso da revolução ocorrida em 1905, no território ocupado pela Rússia, e a fixação de três congregações religiosas de origem polonesa, que também se ocuparam com a questão do ensino: os Padres da Missão de São Vicente de Paulo (1903), as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paula (1904) e as Irmãs da Sagrada Família (1906). As escolas dirigidas pelas ordens religiosas possuíam certa superioridade, com relação às escolas leigas, pois ofereciam um ensino contínuo, sem as constantes mudanças de professores e fechamento das escolas (GLUCHOWSKI, 2005).

Nos anos seguintes, escolas das ordens religiosas são fundadas nos arredores de Curitiba, assim como pelo interior do estado. Em 1913, segundo dados de Gluchowski (2005, p. 172), as religiosas já haviam instalado doze escolas, com uma média de 70 alunos em cada, perfazendo um número de, aproximadamente, 840 alunos. As Irmãs da Caridade, nessa época, já possuíam escolas em localidades como São Mateus do Sul e Prudentópolis.

A inserção desses novos elementos na vida das colônias terá, como consequência, a revitalização da vida cultural, incluindo a criação de uma imprensa polonesa instalada em Curitiba (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 30). Cria-se um debate entre essas duas tendências (clericais e progressistas, ou anticlericais). Surgem, então, as primeiras tentativas de uniões mais amplas entre as escolas e entre os professores, que levam à criação, na década de 1920, das Uniões das Sociedades “*Kultura*” (Cultura) e “*Oswiata*” (Educação), em relação às escolas, e da “União dos Professores das Escolas Polonesas Particulares no Brasil” e do “Círculo dos Professores Cristãos das Escolas Polonesas” (WACHOWICZ, R. C., 2002)

Entretanto, o trabalho das escolas étnicas, que sempre foram encaradas pelo governo estadual com relativa benevolência e liberalidade, já que se reconhecia que em muitos lugares essas escolas supriam a carência de estabelecimentos de ensino, passam a sofrer as consequências de uma “onda de nacionalismo” que toma conta das autoridades brasileiras com a Primeira Guerra Mundial e o “perigo germânico”. Como afirma Ruy C. Wachowicz (2002, p. 39), “o perigo que a eficiente

organização da imigração alemã no Brasil poderia possivelmente proporcionar à segurança nacional, levou as autoridades à revisão das leis existentes sobre os estrangeiros”. Martins (1989, p. 368) afirma que “o governo percebe que desleixara criminosamente um setor que deveria ter merecido seus melhores cuidados: o do ensino”. Esse novo posicionamento do Estado republicano brasileiro passa a atribuir à escola “a incumbência de formar o sentimento de pertencimento à nação (sentimento de brasilidade) por meio de medidas políticas” (RENK, 2009, p. 14).

Sob essa perspectiva nacionalista, a legislação educacional é modificada. Entra em vigor, a partir de 1917, o “Código de Ensino”³, que determina o ensino obrigatório em língua portuguesa, além das disciplinas de Corografia e História do Brasil. Na década de 1920, novas leis⁴ instituem uma carga horária mínima de três horas diárias para as matérias ensinadas em português, além do respeito aos feriados nacionais (WACHOWICZ, R. C., 2002)

Na década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, volta à tona o projeto nacionalista do Estado. Em seus discursos, Vargas relaciona o sangue às virtudes e qualidades simbólicas, incitando o povo a dar o sangue à terra que lhes deu o pão. A educação é entendida como um instrumento de nacionalização da população estrangeira, poderoso fator de integração nacional (RENK, 2004, p. 107).

Nesse contexto é aprovado, em 1938, o Decreto Federal nº 406, a “Lei da Nacionalização”, que exigia todo o ensino em língua portuguesa e que todos os professores fossem brasileiros natos. Também foi proibida a publicação de revistas estrangeiras no meio rural, além de outras medidas com a finalidade de cultuar os símbolos pátrios (RENK, 2004, p. 115). Complementada por outras leis e decretos nacionais, como o Decreto 1.006 (10 dez. 1939) que censura os materiais didáticos que não seguissem a linha política do Estado Novo, a “Lei da Nacionalização” leva à extinção das escolas estrangeiras no país. Mesmo aquelas que continuaram a funcionar perderam seu caráter étnico.

Com frequência nos referimos, neste trabalho, a uma escola “étnica”, que visa preservar características “culturais” dos imigrantes poloneses no Brasil. Apesar do uso pacífico destes termos, a construção de seus significados é local de debates.

³ PARANÁ. Decreto nº 17, de 09 de janeiro de 1917. **Collecção de Decretos e Regulamentos de 1917**. Curitiba: Typ. d’ República, 1917.

⁴ PARANÁ. Lei nº 2005, de 09 de abril de 1920. **Leis de 1920**. Curitiba: Typ. d’A República, 1921; PARANÁ. Lei nº 2157, de 08 de abril de 1922. **Leis de 1922**. Curitiba: Typ. Da República, 1922.

Conforme Hall (2003, p. 134): “[...] nenhuma definição única e não problemática de cultura se encontra aqui. O conceito continua complexo – um local de interesses convergentes, em vez de uma ideia lógica ou conceitualmente clara”.

A ideia de cultura parecia ser inicialmente, ampla o suficiente para responder todos os problemas dos estudos antropológicos. Nesse sentido encontramos o conceito do “todo mais complexo”, de Edward Tylor, segundo o qual cultura: “[...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábito adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 2009, p. 25).

Geertz (2008) acreditava que essa formulação confundia mais do que esclarecia, sendo necessário, portanto, delimitar o conceito de cultura a uma “dimensão justa”, mais limitada e especializada. O conceito de cultura defendido pelo autor:

[...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Nesse sentido, o mesmo autor assinala que a cultura é pública, já que o seu sentido é público. Citando Goodenough, Geertz (2008, p. 8) afirma que: “a cultura de uma sociedade [...] consiste no que quer que seja que alguém tem que saber ou acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros”.

Também buscando uma definição de cultura, Hall (2003) nos apresenta a um “paradigma dominante” nos Estudos Culturais. Esse paradigma: “[...] conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: [...] como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história”.

Thompson (1981, p. 188-189) também nos fornece um conceito para cultura, que abrangeria a totalidade de: “sistemas densos, complexos e elaborados pelos quais a vida familiar e social é estruturada e a consciência social encontra realização e expressão”.

Diante do exposto, observamos a cultura como uma elaboração social, sendo construída e transformada pela atividade humana. Nesse sentido, Thompson (1981)

contribui com suas reflexões a respeito da “experiência humana”. Na análise de Zulian (2005, p. 28):

Thompson qualifica a experiência como uma categoria, ainda que imperfeita, indispensável ao historiador, já que compreende a resposta, mental e emocional, de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos que se inter-relacionam ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.

Assim, a categoria de experiência não permite uma concepção de cultura estática e definitiva. Segundo Zulian (2005, p. 28): “Trabalhar articuladamente experiência e cultura conduz a considerar a última no processo de inesgotável produção”. Nesse sentido:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro deste termo – não como sujeitos autônomos, ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* [...] das mais complexas maneiras [...] e em seguida [...] agem, por sua vez, sobre uma situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182, grifo do autor).

A respeito dos grupos étnicos, Barth (2011) enumera algumas características que designariam um grupo étnico: perpetuação biológica, compartilhamento de valores culturais fundamentais, constituição de um campo de comunicação e interação e o fato de possuir um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros, tal qual uma categoria diferenciável. Para o autor, ter uma cultura comum não é uma característica primária para se definir um grupo étnico, sendo, sim, uma implicação ou um resultado. Mais importante seriam as fronteiras entre tais grupos.

Na análise de Renk (2009, p. 16), “É o limite étnico [...] entendido como as categorias de inclusão e exclusão, que define o grupo, aparecendo quando um grupo mantém a sua identidade e também nas relações com os outros grupos étnicos”. Dessa forma:

A identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento [...]. De outro modo, uma dicotomização dos outros como estrangeiros, como membros de outro grupo étnico, implica que se reconheçam limitações na compreensão comum, diferenças de critérios de julgamento, de valor e de ação [...] (BARTH, 2011, p. 196).

Portanto, é através da diferença que se constroem identidades étnicas. Segundo Poutignat e Streiff-Fenart (2011, p. 40): “Esta ideia implica que não é o

isolamento que cria a consciência de pertença, mas, ao contrário, a comunicação das diferenças das quais os indivíduos se apropriam para estabelecer fronteiras étnicas”. Nesse sentido, o étnico deve ser entendido como um processo, na análise de Kreutz (2001, p. 124): “É preciso pensar a identidade étnica em sentido relacional, caracterizando-se pelo conjunto de elementos selecionados dentro de uma herança cultural que serve para simbolizar a distintividade do grupo”.

Por outro lado, nessas fronteiras entre grupos étnicos, é possível que a influência do meio social faça com que traços culturais sejam assimilados nos contatos entre grupos sociais: “[...] há um processo de reelaboração étnica e identitária por meio de fluxos de influências acontecidas na apropriação e na identificação das diferenças e semelhanças nas fronteiras dos grupos étnicos e em sua relação com os fenômenos” (MALIKOSKI, 2014, p. 18).

Paralelamente ao pertencimento a um determinado grupo étnico, no nosso caso, o grupo polonês, nos deparamos com a ideia de pertencimento a uma nacionalidade polonesa. Conceitos como nação e nacionalismo foram construídos, em grande medida, durante todo o século XIX, em consequência das transformações sociais e políticas decorrentes das revoluções industrial e francesa. Para Hobsbawm (2015a, p. 140):

Se por um lado é inegável, e tão velho quanto a história, o fato de existirem grupos distintos de homens que se diferenciam de outros grupos por uma variedade de critérios, que esses mesmos critérios fossem aquilo que o século XIX entendia por ‘nacionalidade’ não o é.

Apesar da dificuldade em alcançar uma definição objetiva de nação, uma “definição operacional” nos é proposta por Anderson (2008, p. 31-34). Para o autor, a nação é uma comunidade política imaginada, limitada e soberana. Imaginada porque todos os seus membros, mesmo nas menores nações, jamais terão contato ou ouvirão falar da maioria dos demais membros, embora acreditem numa comunhão entre eles. Limitada, pois mesmo a maior das nações possui fronteiras finitas, ainda que possa expandi-las, existindo outras nações além de seus limites. Soberana, pois as nações buscam ser livres, e a garantia dessa liberdade manifesta-se na forma de um Estado Soberano.

Mesmo o termo “comunidade” possui um significado específico para o autor, segundo o qual o pertencimento a uma nação é concebido horizontalmente pelos

seus membros, apesar das possíveis desigualdades e relações de exploração existentes dentro dela (ANDERSON, 2008, p. 34).

Para Hall (2011), uma identidade nacional é construída e transformada socialmente, no interior da representação. Segundo o autor:

Nós só sabemos o que significa ser 'inglês' devido ao modo como a 'inglesidade' (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica [...] (HALL, 2011, p. 49, grifo do autor).

O uso político do apelo a uma identificação nacional cresceu durante o século XIX, transformando o sentido de um “nacionalismo político”. Dentre os principais novos elementos encontrados, estão:

A pressuposição [...] de que a autodeterminação nacional, até e inclusive a formação dos Estados soberanos independentes, aplicava-se não apenas a algumas nações que pudessem demonstrar sua viabilidade econômica, política e cultura, mas a todo e qualquer grupo que reivindicasse o título de 'nação'. [...] a tendência progressiva para admitir que a 'autodeterminação nacional' não podia ser satisfeita por qualquer forma de autonomia inferior à plena independência do Estado [...]. Finalmente, havia a nova tendência para definir uma nação em termos étnicos e especialmente em termos de linguagem (HOBSBAWM, 2008, p. 206).

Nesse sentido, Hobsbawm (2008, p. 210), identifica a existência de duas definições para o nacionalismo: uma geográfica e uma humana. Na definição geográfica, o nacionalismo é a versão padronizada da ideologia e do programa nacional cujo modelo é o Estado territorial da Revolução Francesa, ou seja, o controle político de um território definido e seus habitantes. Já na definição humana, não se vincula a nacionalidade a um trecho especial do mapa ao qual está ligado um conjunto de habitantes, mas sim aos membros desse conjunto que se considerassem pertencentes a uma nacionalidade, independentemente de onde estivesse, gozando de certa “autonomia cultural”.

A definição humana do nacionalismo pode ser aplicada em relação aos movimentos migratórios. Uma vez em países estrangeiros, os emigrantes descobriam sentimentos nacionais, mesmo que não enfrentassem a xenofobia local, pois os Estados a que se destinaram aplicavam alguma forma de definição, “[...] como as que classificavam pessoas que até então se haviam considerado sicilianos

ou napolitanos [...] como 'italianos', o que ocorreu na chegada aos EUA" (HOBSBAWM, 2008, p. 218).

A perspectiva de nação como uma comunidade imaginada, formulada por Anderson (2008), é também partilhada por Hobsbawm (2015b), que a considera capaz de preencher certo vazio emocional surgido com o declínio das relações ou comunidades humanas reais. Entretanto, se para Anderson a nação não se fundamenta em características étnicas, como a língua ou a religião (SILVA, 2012), para Hobsbawm (2015b, p. 69) os Estados e movimentos nacionais poderiam mobilizar formas já existentes do sentimento de vínculo coletivo para adequá-los a seus interesses políticos. Tais vínculos são chamados, pelo autor, de protonacionalismo.

Um desses elementos de identificação coletiva, adotada como elemento de unificação nacional, é a religião. Conforme afirma Hobsbawm (2015b, p. 92): "a religião é um antigo e experimentado método de estabelecer uma comunhão, através de uma prática comum e de uma irmandade, entre pessoas que de outro modo não teriam nada em comum". A identificação religiosa como distintivo étnico é ainda mais forte para as populações que vivem nas fronteiras entre crenças: "como o fazem russos, ucranianos e poloneses para se diferenciarem entre si como católicos romanos, ortodoxos e uniates" (HOBSBAWM, 2015b, p. 93).

Outro importante elemento protonacionalista é a consciência de pertencer, ou de ter pertencido em algum momento histórico, a uma entidade política durável, ser uma "nação histórica" (HOBSBAWM, 2015b, p. 98).

Por fim, outro importante elemento é a linguagem. Para os ideólogos nacionalistas do século XIX, "[...] a língua era a alma da nação e [...] o critério crucial de nacionalidade" (HOBSBAWM, 2015b, p. 132). Enquanto elemento de vínculo coletivo, a língua possibilita:

Uma certa identificação popular *cultural* com a língua ou com um complexo de dialetos abertamente relacionados, que são próprios a um corpo de comunidades e as distingue de seus vizinhos [...]. E na medida em que isso acontece, o nacionalismo do período posterior pode ter raízes linguísticas protonacionais genuinamente populares (HOBSBAWM, 2015b, p. 77).

Anderson (2008, p. 79) afirma que a adoção de uma língua administrativa, com sua respectiva versão impressa, serviu para lançar bases para a consciência nacional de diferentes maneiras, como a criação de campos unificados de

comunicação, nos quais populações tomam consciência da existência de um grupo limitado de pessoas compartilhando uma mesma língua, e através da fixidez conferida aos idiomas, através da imprensa, que ajudou na construção da imagem de antiguidade, importante para a ideia de nação. Nesse sentido, Hobsbawm (2015b, p. 133) afirma que “[...] o nacionalismo linguístico refere-se essencialmente à língua de uso oficial e da educação pública”.

As instituições escolares, em especial as escolas primárias, têm um fundamental papel no processo de consolidação dos nacionalismos. Conforme Hobsbawm (2008, p. 213): “até o triunfo da televisão, não houve meio de propaganda secular que se comparasse à sala de aula”. A importância da instituição escolar relaciona-se à base linguística dos Estados nacionais:

[...] essas instituições eram de importância crucial, pois apenas através delas a ‘língua nacional’ [...] podia transformar-se na língua escrita e falada do povo [...]. Os meios de comunicação de massa – nesse momento a imprensa – só podiam transformar-se em tal quando uma massa alfabetizada na linguagem padrão fosse criada. Era, portanto, também de importância crucial a luta dos movimentos nacionais para obter a ‘autonomia cultural’, isto é, controlar a parte relativa nas instituições do Estado, por exemplo, conseguir instrução escolar e uso administrativo para suas respectivas línguas (HOBBSAWM, 2015a, p. 157).

Ao estruturar a presente pesquisa, optamos por uma divisão em quatro capítulos. No primeiro capítulo, será feita uma análise do contexto histórico da imigração polonesa ao Brasil, relacionando os fatores que motivaram a saída dos poloneses de sua terra natal, assim como os que levaram as autoridades brasileiras e paranaenses a estabelecerem políticas de imigração europeia e colonização, conhecendo também essas experiências, em especial aquelas que se referem especificamente à imigração de poloneses no Paraná.

No segundo capítulo, procederemos à análise do contexto educacional brasileiro e paranaense no período correspondente ao contexto da pesquisa, ou seja, o final do período imperial e a Primeira República brasileira. Será dado especial destaque às políticas educacionais existentes em nível nacional e regional, sem deixar de lado, entretanto, a relação dessas políticas com seu contexto político e social.

No terceiro capítulo, trataremos inicialmente das escolas étnicas polonesas, analisando seu processo de criação, buscando compreender as relações acerca da identidade étnica polonesa com a escola, além de analisarmos a importância da

escola étnica para os grupos imigrantes, sua função na manutenção de características culturais e na coesão dos grupos estabelecidos nas colônias. Serão estudadas, também, as diferenças observadas entre as escolas étnicas comunitárias e as escolas étnicas religiosas, assim como as entidades criadas pelos seus líderes numa tentativa de organização mais ampla dessas escolas.

No quarto capítulo, trataremos de outras questões relacionadas à trajetória das escolas étnicas, em especial as relações estabelecidas com os governos paranaenses, que variaram conforme o período: se, durante algum tempo foram amistosas, em outros períodos, em especial com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, houve uma postura mais rígida do poder público em relação à essas escolas. Outra questão a ser discutida neste capítulo é a formação de intelectuais para a comunidade polonesa, função essa que também seria atribuída às escolas étnicas.

2. POLÔNIA E BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

Este capítulo tem como objetivo analisar a criação de escolas polonesas no Paraná, sendo fundamental estudar esse processo levando-se em consideração o contexto histórico no qual ele está inserido. Le Goff (2013, p. 121) nos alerta que “qualquer investigação, por mais restrita que seja, não pode ser conduzida, menos ainda bem conduzida, se não levar em consideração a globalidade do passado em que se integra seu objeto”.

Deste modo, durante o percurso desta pesquisa, nos propomos a analisar um fenômeno de caráter regional tendo em vista sua relação com o nacional. Avançando mais nesse sentido, tentaremos compreender um processo singular partindo da compreensão do universal.

A respeito das relações entre o universal e o singular, Alves (2001, p. 164) nos propõe alguns esclarecimentos. Segundo o autor:

O Universal corresponde ao movimento dado pelas leis da totalidade, isto é, da sociedade capitalista, e o singular cinge-se ao *locus* em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador etc. Portanto, universal e singular são indissociáveis e os objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade.

Dentro dessa perspectiva, o mesmo autor entende os termos regional e nacional como:

Expressões, em escalas diferentes, do singular [...]. Nesse sentido, as expressões nacional e regional não se opõem ao universal. São, isto sim, formas por meio das quais o universal se realiza. Como são formas sempre peculiares, em decorrência dos condicionamentos econômicos e culturais de cada região ou nação, são, por isso, expressões singulares de realização do universal (ALVES, 2001, p. 164).

Em relação aos estudos locais e regionais na historiografia da educação brasileira, Saviani (2013, p. 25) propõe uma maior reflexão onde, “para lá de reconhecer a especificidade dessas instâncias e, em consequência, voltar-se para a sua análise descrevendo suas particularidades, cabe examinar o seu significado e o grau em que se pode admitir sua autonomia em face do nacional”.

Tendo em vista essas considerações iniciais, buscamos neste capítulo compreender os fatores poloneses e brasileiros que motivaram, respectivamente, a

emigração e a admissão desses imigrantes no país, dando importância para o contexto paranaense durante esse período.

2.1 Polônia: Contexto Emigratório

Protagonista de uma história atribulada e dona de contornos flutuantes, a Polônia tem sua origem nas tribos eslavas que ocuparam, nos primeiros séculos da era cristã, as bacias do Oder e do Vístula. O Estado polonês, entretanto, data do século X, quando o príncipe Mieszko, de Poznan, estendeu seu domínio sobre o conjunto da região. No ano de 965 Mieszko casa-se com a princesa Dobrava, da Boêmia, sendo batizado no ano seguinte, juntamente com sua corte, tornando-se parte da Cristandade (PORTAL, 1968, p. 78; ZAMOYSKI, 2010, p. 16).

Nos anos seguintes, segundo Portal (1968, p. 81-83) “a evolução é idêntica à do Ocidente”, com a atribuição de privilégios à Igreja, o desenvolvimento de uma rica aristocracia rural e a elaboração de uma legislação que liga os camponeses aos domínios senhoriais, embora não tão presos à terra como na Europa Ocidental (ZAMOYSKI, 2010, p. 27). A vida intelectual e artística também recebe grande influência do Ocidente, com o latim sendo utilizado tanto como língua oficial, científica e literária. Também a língua polonesa recebeu forte impacto dos idiomas latinos, em especial do italiano, como afirma Zamoyski (2010, p. 63):

O primeiro tratado sobre ortografia polaca surgiu em 1440 e a primeira tradução da Bíblia foi feita em 1455, para Sofia, a última mulher de Jaguelão⁵. Em busca de palavras ou expressões para descreverem objetos ou sentimentos até então desconhecidos, os Polacos beberam amiúde no italiano, particularmente em domínios como os alimentos, o vestuário, o mobiliário e a etiqueta, bem como na expressão do pensamento. Estas palavras passaram rapidamente da fala à escrita e da escrita à imprensa.

Foi durante o século XVI, entretanto, que a Polônia viveu o “Século de Ouro” de sua história, atingindo notável estabilidade política, onde os poderes do soberano conseguiam conter uma nobreza dona de vastos privilégios. A Dieta polonesa tinha poderes desconhecidos em outros lugares:

A Polônia, muito avançada para seu tempo, tornara-se uma monarquia parlamentar e aristocrática, dentro de um equilíbrio precário dos poderes que garantia, num tempo de intolerância europeia geral, as liberdades essenciais das classes privilegiadas (PORTAL, 1968, p. 217).

⁵ Ladislau Jaguelão, Rei da Polônia (1386-1434), inaugurador da Dinastia Jaguelônica (ZAMOYSKI, 2010, p. 52).

As ideias da Reforma difundiram-se largamente na Polônia, mas uma situação de tolerância religiosa mútua, excepcional para a época, fez com que guerras de religião fossem evitadas. Havia igualdade de direitos políticos e liberdade de consciência para adeptos das diversas religiões⁶ (PORTAL, 1968, p. 218). Por exemplo, é na cidade de Lezno, na Polônia, que Comênio se refugia das perseguições religiosas, por ocasião da Guerra dos Trinta Anos, iniciada em 1618, e onde escreveu sua “Didática Magna” (GASPARIN, 2015).

Segundo Iarochinski (2000, p. 20), um quarto da população era alfabetizada, nesse período, e o Renascimento teve bastante empenho científico, artístico e cultural na Polônia. Havia numerosas escolas de nível primário e surgiram os primeiros centros de ensino médio, como os ginásios fundados pelos luteranos e as escolas jesuítas: “Los gimnasios de Gdańsk y Toruń llegaron a impartir enseñanza a un nivel casi universitario. [...] Eran muy numerosos los jóvenes nobles y burgueses que estudiaban en universidades extranjeras, sobre todo en las de Italia y Alemania” (RUTKOWSKI, 1983, p. 58).

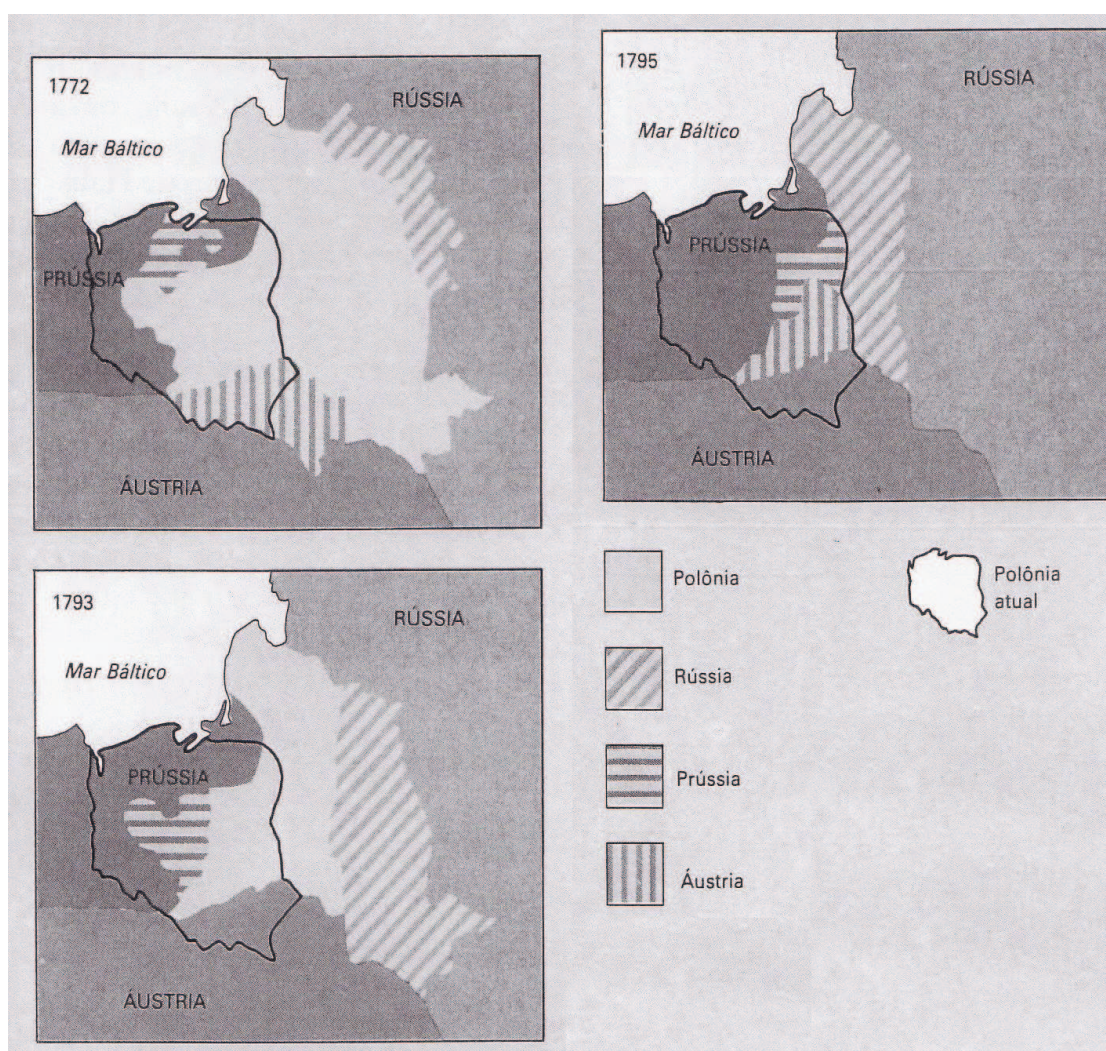
Entretanto, sob o reinado de João Casimiro (1648-1668) a Polônia sofre a invasão das tropas suecas de Carlos X e tem ainda que lidar com as reações anticolonialistas das populações cossacas da Ucrânia. Tais ameaças externas fazem com que o país perca parte de seus territórios e inicie seu declínio que culmina no final do século XVIII, com a partilha da Polônia entre Áustria, Prússia e Rússia, em três etapas.

A primeira partilha acontece em 1772, após um projeto de reforma política ser proposto à Dieta e desagradar os vizinhos russos e prussianos. O avanço de tropas russas leva à oposição de parte da nobreza polonesa, que formam uma confederação na pequena cidade de Bar, em 1768, declarando o destronamento do rei Estanislau Augusto. Inicia-se uma guerra civil, agravada por motins camponeses em todo o Sudeste polonês, simpáticos à causa dos confederados. O movimento foi definitivamente derrotado pelas tropas russas em 1772. Rússia e Prússia já eram aliados políticos, e tiveram a oportunidade de trazer a Áustria para seu lado envolvendo-a em uma espoliação tripartida de territórios poloneses (ZAMOYSKI, 2010, p. 182-183).

⁶Zamoyski (2010, p. 67) identifica a presença de cristão ortodoxos e armênios, judeus que fugiam do antissemitismo em outros países e até mesmo fiéis islâmicos: “Em meados do século XVI, existiam quase cem mesquitas nas áreas de Wilno, Troki e Łuck”.

A segunda partilha acontece em 1793, impulsionada pela aprovação da Constituição de 3 de Maio de 1791, de carácter progressista, que desagradava os magnatas conservadores e os motiva a pedir apoio para a Rússia. A terceira e última partilha se dá em 1795, resultado da ação das potências invasoras para abater a insurreição nacional, chefiada por Tadeu Kosciuszko, que fora iniciada, por sua vez, em reação à segunda partilha da Polónia⁷.

Figura 1 – A partilha da Polónia



Fonte: **NAÇÕES do Mundo: Europa Oriental**. Rio de Janeiro: Abril, 1992.

Economicamente, a Polónia entrava no século XIX dependendo basicamente da agricultura. A industrialização acontecia de forma bastante limitada, estimulada apenas de acordo com a necessidade do mercado russo, e mesmo assim em

⁷ PORTAL, 1968; IAROCINSKI, 2000; ZAMOYSKI, 2010. A data de 3 de Maio é, ainda hoje, feriado nacional na Polónia, de maior importância que as comemorações do 1º de maio (DARNTON, 1995, p. 37).

apenas poucos setores, como o têxtil nas cidades de Łódź e Kalisz, e os setores químico e alimentício em Varsóvia (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 19).

Em 1806, a vitória de Napoleão sobre a Prússia, com a ajuda das “Legiões Polonesas⁸”, leva à criação do Ducado de Varsóvia. Sua Constituição iguala nobreza e burguesia e acaba com a servidão. Entretanto, sua existência foi efêmera. Após a definitiva derrota napoleônica, em 1815, o Ducado de Varsóvia desmorona. O Congresso de Viena confirma a ocupação da Polônia, as terras prussianas são devolvidas e, do que sobrou do Ducado, foi criado o Reino do Congresso, pertencente à Rússia. A servidão camponesa foi restabelecida (IAROCHINSKI, 2000; WACHOWICZ, R. C., 1981).

Durante o século XIX ocorrem, na Polônia, uma série de revoltas populares que, embora não tendo alcançado pleno sucesso, ao menos aceleraram a extinção da servidão nos territórios ocupados, em épocas diferentes, como afirma Ruy C. Wachowicz (1981, p. 26): “A concessão da propriedade para o aldeão, na região, foi um processo penoso, iniciado apenas em 1808, acelerado após a revolução de 1848 e completando-se apenas na década de 1860”.

Tentativas de reformas agrárias aboliram definitivamente a servidão, concedendo ao camponês o acesso definitivo à terra. Entretanto, as potências dominantes mantinham propositadamente a “minifundização da propriedade agrícola⁹”. Soma-se a esse fato o grande aumento populacional do século XIX, que atingiu todo o continente europeu¹⁰, e chegou a um crescimento de 100% entre 1850 e 1900, no Reino do Congresso, segundo dados de Portal (1968, p. 355), o que levou o camponês polonês a uma situação miserável. Incapaz de manter uma família numerosa, como eram geralmente as famílias camponesas, e de pagar os pesados impostos territoriais, os pequenos proprietários se viam obrigados a vender suas terras a latifundiários e então procurar trabalho junto a essas grandes propriedades. Ocorre um processo de proletarização agrária do aldeão polonês. No final do século XIX, o número de lavradores não proprietários alcança a proporção

⁸ O fracasso da insurreição polonesa de 1794, que leva à partilha total da Polônia no ano seguinte, gera um grande número de emigrantes que se refugiam, principalmente, na Itália, e sob o comando do general Dombrowski formam as Legiões Polonesas, que participavam das campanhas de Napoleão numa tentativa de trazer a atenção do dirigente francês para o problema polonês. Em 1801, já reuniam mais de 15.000 homens (PORTAL, 1968, p. 249; WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 17).

⁹ WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 31. Ainda segundo dados de Ruy C. Wachowicz (2002), o tamanho das propriedades nos domínios prussianos variava de um a seis alqueires; na parte russa, variava de oito a dez hectares, e, nas regiões de domínio austríaco, de sete a três hectares.

¹⁰ O que Nadalin (2001, p. 16) chama de “transição demográfica”.

de 41% no domínio prussiano, 31% no domínio russo e 26% no austríaco (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 27; 2002, p. 16). Para agravar essa situação, o trabalho nessas grandes propriedades não durava o ano todo. “A maioria trabalhava só por ocasião das safras, ficando nos meses de inverno ociosa e sem poder ganhar para seu sustento” (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 27).

Além da situação política e econômica, os poloneses também enfrentavam a ameaça das potências ocupantes sobre sua cultura, especialmente sobre o uso da língua polonesa. A questão polonesa, que era uma questão interna do governo da Prússia, tornou-se, com a unificação nacional da Alemanha, um problema alemão. Segundo Portal (1968, p. 364) “o problema das relações entre Prussianos e Polacos define-se pela política de Bismarck que, em violentos discursos, denuncia o ‘perigo polaco’ e faz do extermínio da nacionalidade polaca a condição de existência da Prússia”.

A partir de 1872 inicia-se a *Kulturkampf*, a “luta pela cultura”, uma campanha contra as tendências católicas e regionalistas em prol da unidade cultural do recém-criado Império Alemão, que tinha como uma de suas metas, segundo Ruy C. Wachowicz (1981, p. 25), a eliminação da cultura polonesa. Entre as principais medidas da *Kulturkampf* podemos destacar o uso obrigatório da língua alemã nos estabelecimentos de ensino¹¹, normais e secundários, na administração, a partir de 1876, e nos tribunais, a partir de 1877. Os cargos públicos só podiam ser ocupados por alemães e nomes poloneses na toponímia, ruas e praças foram substituídos (PORTAL, 1968, p. 365; WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 25).

A Igreja Católica sofreu, também, os efeitos da germanização de Bismarck:

Foram proibidos os sermões em polonês, bem como o ensino do catecismo nesta língua. A oposição levada a efeito, pela hierarquia católica polonesa, resultou na prisão e exílio dos bispos. As congregações religiosas foram proibidas, os conventos fechados e centenas de padres aprisionados (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 25).

Zamoyski (2010, p. 245) relata a existência de “casos em que a polícia alemã entrou em igrejas para impedir as crianças de rezarem em polaco”.

Processo semelhante também ocorreu nos territórios sob domínio russo, com a proibição da língua polonesa no ensino em 1885 e no catecismo em 1892. Como afirma Portal (1968, p. 366):

¹¹ Portal (1968, p. 365) afirma que essa obrigatoriedade tinha exceções, “nos lugares onde não se compreende outra língua a não ser o polaco”.

A dispersão dos recrutas polacos através do Império, e dos estudantes, em número limitado, pelos estabelecimentos de ensino russos, o desenvolvimento de uma burocracia russa e a introdução parcial das leis do Império nos territórios do Vístula, tendiam igualmente para esta assimilação [...].

O governo austríaco também tinha como objetivo promover a germanização das populações polonesas da Galícia¹². Nos anos 1780, o Império Austro-Húngaro substituíra o latim pelo alemão como língua oficial. Essa política de germanização surgiu da necessidade de se adotar uma língua unificadora do Império, tendo em vista que o alemão era a única que dispunha de vasta cultura e literatura e que contava com uma minoria considerável em todas as províncias do vasto Império (ANDERSON, 2008, p. 128-129). Porém, o enfraquecimento do governo central, após derrotas militares, fez com que os austríacos fossem obrigados a fazer uma série de concessões para as diversas nacionalidades do Império¹³. Assim, Viena abandonou a política de germanização, permitindo a reintrodução do idioma polonês na administração e no ensino, na Galícia, a partir de 1871, e com a tolerância de certa autonomia administrativa, a nível distrital (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 33).

A partir da década de 1860, entra em cena outro fator que estimula o camponês polonês à emigração: o aumento do recrutamento para o exército prussiano, envolvido em constantes guerras externas. Sebastião Saporski, o responsável por trazer os primeiros imigrantes poloneses para o Paraná, emigrou para a América do Sul por esse motivo (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 37).

A ideia de emigrar, entretanto, era comum à boa parte dos europeus. Nadalin (2001, p. 16) observa que o crescimento da população, ainda muito ligada ao campo, associado às alterações provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo, pela industrialização, pela revolução nos transportes e nas relações agrícolas, favorecia a ideia de migrar para as cidades ou para o continente americano.

Para Hobsbawm (2008, p. 166), a maioria dos que emigravam desejava:

[...] ‘fazer a América’ (ou o país para onde fossem) na esperança de ganhar o suficiente, após alguns anos, para comprar uma propriedade ou uma casa e, como pessoa de posses, adquirir o respeito dos vizinhos, em alguma

¹² Galícia é o nome dado à região, ao sul da Polônia, ocupada pelo Império Austríaco (WACHOWICZ, R. C., 1981).

¹³ Segundo Anderson (2008, p. 129), a partir da segunda metade do século XIX, o alemão adquiriu uma dupla condição: “imperial-universal” e “nacional-particular”. A política de germanização do Império, embora não sendo movida por nenhum ponto de vista nacionalista, parecia se alinhar aos súditos germanófonos e despertava antipatia entre os demais.

aldeia siciliana, polonesa ou grega. Uma minoria retornou, mas a maioria permaneceu [...].

Parte significativa dos emigrantes poloneses dirigiu-se para os Estados Unidos, estabelecendo comunidades no Texas, Nebraska, Virgínia e Wisconsin, a partir da década de 1850. Posteriormente, a partir de 1870, emigrantes encontraram trabalho nos centros mineiros da Pensilvânia, Nova Jérsei, Michigan e Illinois (ZAMOYSKI, 2010, p. 245-246). Outra parcela significativa dirigiu-se ao Brasil, que demonstrava interesse em receber populações europeias em seu território.

Durante o século XIX e início do século XX, numerosas insurreições populares buscaram recuperar a autonomia polonesa, destacando-se os levantes de novembro de 1830, janeiro de 1863 e a insurreição de 1905-1907 (IAROCHINSKI, 2000). Entretanto, condições favoráveis à independência da Polônia se deram com a eclosão da Primeira Guerra Mundial: “As três potências ocupantes estavam desejosas de conquistar as simpatias dos Polacos em geral, e desesperadas para garantirem a lealdade dos seus súbditos polacos [...]” (ZAMOYSKI, 2010, p. 268). A Alemanha e o Império Austro-Húngaro, por exemplo, prometiam o estabelecimento de um reino polonês semiautônomo nas regiões conquistadas à Rússia, buscando dessa forma recrutar poloneses em seus exércitos.

A causa polonesa ganhou projeção internacional. Em janeiro de 1917, o presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson, manifestou-se favoravelmente ao direito de o povo polonês ter um estado próprio. No mesmo ano, a França reconheceu o Comitê Nacional, presidido por Roman Dmowski e sediado em Paris, como o governo provisório da futura Polônia, sendo seguida pela Grã-Bretanha, Itália e Estados Unidos (ZAMOYSKI, 2010). A derrota dos Impérios Centrais, em 1918, levou à devolução das terras sob domínio austríaco ao controle do governo polonês. Os alemães retiraram-se de Varsóvia e dos territórios ocidentais após combates com soldados poloneses (AJNENKIEL, 1983).

Nesse período, a revolução na Rússia levou ao fim da monarquia czarista e à ascensão dos bolcheviques ao poder que, em 1918, declararam inválidos os tratados de partilha, embora estivessem interessados em exportar a revolução para a Polônia e Alemanha. Após um período de luta armada, o exército polonês obrigou os russos a se retirarem (ZAMOYSKI, 2010).

Após negociações de paz, a Polônia emerge com uma área de mais de 388 mil km² e a sexta maior população da Europa. Para Ajnenkiel (1983, p. 110), a

recuperação da independência foi um “[...] acontecimiento trascendental” para o povo polonês que, apesar das divisões, manteve seu senso de identidade nacional.

2.2 O Contexto Brasileiro e a Política de Imigração

O fomento à imigração europeia recebeu maior importância das autoridades brasileiras no decorrer do século XIX, tendo em vista a influência de uma série de fatores políticos, sociais e econômicos.

Na estrutura social brasileira do início do século XIX, não se distinguia, ainda, a existência de uma classe média. Segundo Oberacker Jr. (2004, p. 260):

[...] havia senhores brancos, latifundiários, de um lado, e, do outro, escravos, peões ou vaqueiros sem posse de terras. A grande massa do povo se encontrava, pois, na dependência de um pequeno grupo de senhores que, durante a época imperial, viriam tornar-se a elite e a aristocracia.

Oberacker Jr. (2004, p. 260) afirma ainda que as autoridades brasileiras tinham interesse na formação de uma classe intermediária na sociedade nacional, pois esta era vista como uma importante ferramenta para o fortalecimento da unidade do Estado, assim como do poder central e imperial em face de elementos centrífugos, representados nas províncias pelos grandes proprietários que dificilmente se subordinassem e tentassem impor sua vontade ao novo Estado independente.

Em relação à situação econômica, predominava no Brasil a monocultura, principalmente a da cana-de-açúcar, que durante o período imperial foi paulatinamente substituída pelo café. “[...] A economia ignorava praticamente a policultura, capaz de abastecer cidades em evolução ou exércitos em campanha” (OBERACKER JR. 2004, p. 260).

Havia também a preocupação com o povoamento dos vazios demográficos. Já durante a administração do Marquês de Pombal aconteceu a criação de colônias portuguesas nos extremos norte e sul do Brasil, para garantir a posse do território à Coroa Portuguesa (KERSTEN, 1983, p. 37).

Entretanto, o fator que pesou decisivamente à necessidade da imigração europeia foi a condenação do sistema escravista. Este sistema tradicional de exploração da mão-de-obra foi abalado profundamente com a Revolução Industrial, em andamento na Europa, o avanço das ideias liberais e a emancipação das

colônias da América. Nos países onde se processou a Revolução Industrial, os novos grupos burgueses, desvinculados da grande lavoura e ligados ao capitalismo industrial, passaram a condenar a escravidão como “um entrave à expansão de mercados e à modernização dos métodos de produção” (COSTA, 1999, p. 272). O Brasil, porém, por muito tempo após a independência, continuou a ser controlado pelas elites agrárias, bastante apegadas às formas tradicionais de exploração da terra:

[...] juridicamente, a nação estava livre. Novas perspectivas se abriam, mas as estruturas tradicionais persistiam inalteradas. Herdara-se uma economia: o latifúndio exportador e escravista, e uma tradição cultural: a mentalidade senhorial (COSTA, 1999, p. 274).

Segundo Costa (1999), enquanto organizava-se em nação independente, o Brasil entrava em uma contradição jurídica: o credo liberal do Parlamento fez incluir, na Carta Constitucional de 1824, fórmulas consagradas pela Declaração dos Direitos do Homem, assegurando garantias individuais, a igualdade perante a lei e a propriedade como direito inalienável e imprescritível do homem, ao mesmo tempo em que mantinha, em nome do direito à propriedade, mais de um milhão de homens escravizados.

Na Inglaterra, onde a Revolução Industrial processou-se pioneiramente, o movimento antiescravista ganhou força, guiando sua política externa. A pressão inglesa leva D. João VI, na ocasião da vinda da Corte portuguesa ao Brasil, a comprometer-se com a campanha contra o tráfico de escravos, o que mais tarde foi endossado pelo governo brasileiro, após a independência. Porém, nada era feito concretamente no sentido da extinção do comércio de escravos (COSTA, 1999, p. 282).

Internacionalmente, o Congresso de Viena decide pelo fim do tráfico de escravos ao norte do Equador e, em 1817, a Inglaterra obtém o direito de visita em alto-mar a navios negreiros. Em 1845, o Parlamento inglês aprova o Bill Aberdeen, o qual declarava “lícito o apresamento de qualquer embarcação empregada no tráfico. Os infratores ficavam incursos em crime de pirataria e eram julgados pelos tribunais do Almirantado” (COSTA, 1999, p. 284). Não eram raras as vezes em que navios britânicos desrespeitavam águas brasileiras em busca de barcos suspeitos.

Nesse período, toma conta do país um certo clima de animosidade contra a Inglaterra, favorecida desde o início do século com acordos comerciais, o que passa

a ser usado pelos interessados na manutenção do tráfico: “Prosseguir no tráfico era desafiar os ingleses. Ceder à pressão britânica seria curvar-se à sua prepotência. A questão convertia-se assim num caso de honra nacional” (COSTA, 1999). Nesse clima de tensão internacional e comoção interna, o Senado torna a examinar projetos anteriormente apresentados que visavam a repressão do tráfico de escravos, levando à aprovação da lei de 4 de setembro de 1850, pela qual medidas mais severas são previstas contra os contrabandistas, incluindo a expulsão de traficantes estrangeiros e o reforço da fiscalização.

Para Costa (1999, p. 185), “a cessação do tráfico lançou sobre a escravidão uma sentença definitiva. Mais cedo ou mais tarde estaria extinta [...]. Era necessário [...] pensar numa outra solução para o problema da mão-de-obra”. Neste sentido, Kersten (1983, p. 46) afirma que “por todo o século XIX já era sentida a dificuldade em conseguir-se mão-de-obra escrava. O findar do trabalho baseado na escravidão já era antevisto e se fazia necessário buscar alternativas a ele [...]”.

Nos anos finais do Império, muitos fazendeiros, das áreas mais prósperas, começaram a encarar o trabalho livre como mais vantajoso que o escravo. Levava-se em conta o custo de manutenção do escravo, que era muito alto, além de este representar um capital empatado e imobilizado, que desaparecia com sua morte. Além disso, dentro das novas condições de produção, não era necessária a mobilização da força de trabalho por todo o tempo, sendo inclusive conveniente dispensá-la por uma parte do ano. Ao mesmo tempo, condições externas favoreciam a imigração para o Brasil, como as dificuldades criadas pelos Estados Unidos para a entrada de novos imigrantes (COSTA, 1999, p. 327). Segundo Doustdar (1990, p. 95): “diante desses acontecimentos, a política de imigração deixa de ser feita com os objetivos políticos e militares, que fixavam colonos em pequenos lotes nas áreas de fronteiras despovoadas, para fixa-los nas próprias fazendas e grandes lavouras”.

2.2.1 Experiências com a imigração europeia

As primeiras colônias de imigrantes europeus no Brasil foram criadas, como já citado anteriormente, durante a administração do Marquês de Pombal. Objetivando a criação de uma classe média independente dos latifúndios e a efetiva ocupação do território brasileiro para a Coroa Portuguesa, foram instaladas as primeiras colônias nos extremos norte e sul do país, ou seja, no vale do Amazonas e nas futuras

províncias de Santa Catarina e São Pedro do Rio Grande (KERSTEN, 1983, p. 37; OBERACKER JR., 2004, p. 260-1).

Foram trazidos ao Brasil, nesse primeiro momento, sobretudo imigrantes açorianos. Cada colono recebeu uma propriedade relativamente pequena, entre 500 e 1.000 ha, levando-se em conta que os grandes latifundiários possuíam propriedades de, no mínimo, 13.068 ha. Recebiam ainda subsídios na forma de ferramentas, animais domésticos e alimentos, entre outros. As colônias ficavam sob a direção de um inspetor, geralmente um oficial ativo, responsável por superintender os trabalhos e evitar que os colonos sucumbissem ao espírito dominante, entre os homens brancos portugueses, do desprezo ao trabalho manual. Cabia ainda aos diretores das colônias evitar o abuso de se aproveitar dos índios para a cultura da terra. Deveriam explicar aos colonos que o trabalho físico não os impediria de ocupar, eventualmente, cargos públicos.

Entretanto, tais esforços não obtiveram êxito. Os imigrantes também adotaram o espírito de desprezo ao trabalho agrícola e acabaram dedicando-se a outras atividades: no vale do Amazonas, usaram escravos e indígenas para coletar especiarias agrestes; no Rio Grande do Sul dedicaram-se ao pastoreio e, em Santa Catarina, à pesca (OBERACKER JR., 2004, p. 261).

A partir de 1808, com a vinda de D. João VI ao Brasil, entram em vigor alguns decretos que possibilitam a imigração e a concessão de terras a estrangeiros, constituindo o fundamento jurídico para a criação de colônias com imigrantes europeus a serem fixados em pequenas propriedades. A primeira colônia que atendiam ao novo tipo de colonização desejado foi Nova Friburgo, fundada em 1819 com "1.600 suíços de língua francesa e confissão católica" (OBERACKER JR., 2004, p. 262). Alguns desses imigrantes abandonaram a colônia, por não terem "idoneidade para a tarefa incumbida, isto é, para formar uma escola de agricultura, criação e artesanato para a população nativa" (OBERACKER JR., 2004, p. 263). Em 1824, Nova Friburgo foi reforçada com 284 colonos alemães.

Um outro sistema de colonização, existente na Europa e conhecido por D. Leopoldina e José Bonifácio, eram as chamadas "colônias agro militares". Nessas colônias, os habitantes ficavam sob a chefia de um oficial e eram, em primeiro lugar, lavradores, entretanto, em caso de emergência, estariam sempre prontos para a defesa das fronteiras. Tais ideias de Bonifácio tiveram influência para a localização de colônias ao longo do caminho para a fronteira sulina do país, como Santo Amaro

e Itapecerica, em 1829, próximas à São Paulo, Rio Negro, também em 1829, na posterior fronteira entre as Províncias do Paraná e Santa Catarina, São Pedro de Alcântara, em 1828, próxima à Ilha de Santa Catarina, e a Colônia Alemã de São Leopoldo, esta fundada em 1824, a maior e mais bem-sucedida de todas (OBERACKER JR., 2004, p. 263-4).

Essas experiências com a colonização em regime de pequena propriedade tinham como finalidade servir a uma política demográfica, mas não atendia às necessidades da lavoura cafeeira, que exigia mão-de-obra para substituir o trabalho escravo nas grandes fazendas. Visando, então, a fixação de imigrantes nas fazendas, foi idealizado o sistema de parceria, que teve como um de seus pioneiros o senador Nicolau Vergueiro (COSTA, 1999, p. 203).

Por esse sistema, os colonos tinham o transporte, da Europa até a fazenda, pagos como adiantamento pelo proprietário, assim como aquilo que necessitassem para sua manutenção, até poderem sustentar-se pelo próprio trabalho. A cada família era atribuída uma certa quantidade de cafeeiros, dos quais responsabilizavam-se pelo cultivo, colheita e beneficiamento dos grãos. Era permitido aos colonos o plantio de gêneros alimentícios, em locais predeterminados, para seu sustento, devendo, entretanto, dividir com o fazendeiro os lucros obtidos em caso da venda desses produtos. Com a venda do café, o fazendeiro entregava ao colono metade do lucro líquido obtido. Parte do lucro dos colonos eram aplicados na amortização da dívida que contraíam com os adiantamentos feitos pelo fazendeiro (COSTA, 1999, p. 206-7).

Inicialmente, 364 famílias suíças e alemãs foram assentadas na Fazenda Ibicaba, do próprio senador Vergueiro, em 1847. Outras colônias de parceria foram criadas, concentrando-se nas regiões de Limeira, Campinas, Piracicaba e Mogi-Mirim, entre outras, na Província de São Paulo. Entre 1852 e 1856, a empresa de Vergueiro importou 2.711 colonos estrangeiros (COSTA 1999, p. 204-10). Entretanto, o trabalho escravo não foi eliminado das fazendas: “associava-se assim o trabalho livre ao escravo, pois persistiam na Fazenda Ibicaba 215 escravos” (COSTA 1999, p.204).

Se nos primeiros anos a experiência prosperava, logo as esperanças de que esta fosse a solução ideal para o problema da mão-de-obra foram desfeitas. Conforme Costa (1999, p. 303):

[...] logo nos primeiros anos multiplicaram-se os conflitos entre colonos e proprietários. Estes acusavam os colonos de serem desordeiros, pouco amigos do trabalho. Os colonos, por sua vez, sentiam-se explorados, assumiam atitudes reivindicadoras e, não raro, abandonavam as fazendas, desrespeitando os contratos e acarretando numerosos prejuízos para os proprietários.

Os colonos não conseguiam saldar suas dívidas com o pouco lucro que obtinham no cafezal e não interessava aos fazendeiros dividir seus lucros. Tampouco as condições de produção e os preços vigentes contribuíam à experiência. Assim, aqueles fazendeiros que continuaram com os imigrantes adotaram o sistema assalariado ou de empreitada (COSTA, 1999, p. 304).

A aplicação do sistema de parceria como opção para a colonização chegou a ser cogitada pelo vice-presidente da recém-criada Província do Paraná, Beaurepaire Rohan, em 1856. Entretanto, nenhum empresário demonstrou interesse¹⁴. A imigração no Paraná teria uma outra trajetória, baseada em suas especificidades e experiências.

2.3 Aspectos do Paraná no Século XIX

Politicamente emancipada em 1853, a Província do Paraná representava uma exceção no modelo econômico tradicional do Brasil, baseado no latifúndio. Nesta província, a economia baseava-se na criação de gado nos Campos Gerais, nas invernadas de engorda de gado oriundos do Rio Grande do Sul e na extração da madeira e, sobretudo, da erva-mate (KERSTEN, 1983, p. 49).

Conforme Doustdar (1990, p. 107): “durante todo o século XIX, a extração, beneficiamento e o comércio do mate vão estar em permanente crescimento, assumindo aos poucos um caráter preponderante e hegemônico na economia paranaense”. Esse crescimento da economia ervateira aconteceu acompanhada de aperfeiçoamentos tecnológicos incentivados, inclusive, pelo governo provincial, que incentivava, até com prêmios em dinheiro, “aqueles que ‘descobrissem’ meios de melhorar os processos de fabricação e acondicionamento do produto e, especialmente, aos que conseguissem inovar tecnologicamente, a fim de aumentar ‘pelo menos em trinta por cento a produtividade’” (PADIS, 2006, p. 85).

¹⁴ ROHAN, Henrique de B. **Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Paraná**. Curitiba: Typ. Paranaense de C. Martins Lopes, 1856, p. 38-40.

Dessa forma, desenvolvem-se melhorias tecnológicas como a substituição do engenho movido pela força muscular escrava pelos engenhos movidos à força hidráulica e, mais tarde, pelo engenho a vapor. Tais transformações são acompanhadas por melhorias no transporte, com tropas de mulas substituindo escravos, a construção da estrada da Graciosa e a implantação da ferrovia ligando Curitiba ao litoral (DOUSTDAR, 1989, p. 107).

Assim, quando da chegada dos primeiros imigrantes poloneses ao Paraná, em 1871, o sistema de trabalho escravocrata estava em processo de desagregação. Segundo Doustdar (1990, p. 107-8), “as transformações sofridas pela economia do mate, decorrentes do contínuo crescimento do valor das exportações, materializavam-se em um sistema que se apoiava na renovação tecnológica, incompatível com a mão-de-obra escrava”.

As atividades ligadas ao extrativismo empregavam a maior parte da população urbana, livre e escrava (SANTOS, 1995, p. 50). Guardadas as devidas proporções, a erva-mate desempenhou na economia paranaense um papel análogo ao do café em São Paulo, segundo a análise de Ruy C. Wachowicz (1981, p. 86): “a mão de obra disponível na Província era canalizada para essa atividade. Em consequência, a Província começou a sentir escassez de gêneros de subsistência, com a fuga de mão de obra e capitais desta atividade para a economia ervateira”.

Além disso, outro fator que levava à essa situação era a “tradicional repugnância das populações paranaenses à atividade agrícola, pois esta ocupava pessoas consideradas de baixo ‘status’ social (libertos, pobres etc.). Cavalgar no campo, comerciar com o gado bovino e muar era ‘mais bello e nobre’” (WACHOWICZ, R. C., 1977, p. 8).

A preponderância da economia ervateira sobre a produção de alimentos leva o Paraná, desde as primeiras décadas do século XIX, a enfrentar crises de abastecimento agroalimentar. Segundo Santos (1995, p. 30): “a produção da subsistência para o consumo local esteve marginalizada, sem capital e sem tecnologia, não recebendo nenhum apoio para melhorar a situação”. A obtenção de uma “população nova”, através da imigração europeia, era vista como a solução do problema que a província tinha em relação à lavoura de subsistência. Sendo mais propensos à cultura de cereais e gêneros alimentícios, os imigrantes não se dedicariam à exploração da erva-mate, já que esta era uma atividade desconhecida para eles (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 87).

Com relação à capital da província, Renk (2004, p. 57) afirma que:

Na época da emancipação política do Paraná (1853), Curitiba era um centro urbano rudimentar, com seus habitantes dispersos, desenvolvendo atividades de subsistência, indústrias extrativas e comércio de gado. Apesar de ser uma cidade pequena, com aproximadamente seis mil habitantes, tinha a importância de ser a Capital Administrativa da Província.

A imigração teve significativa importância para o crescimento populacional experimentado pela cidade, após a emancipação da província. Em 1854, Curitiba contava com 6.791 habitantes, em 1872 com 11.730 e, em 1890, com 24.553, representando um aumento populacional da ordem de 100% a cada 18 anos (RENK, 2004, p. 58).

2.4 A Imigração Europeia para o Paraná

A colônia de Rio Negro, criada em 1829, como já citado anteriormente, foi fundada com 238 imigrantes alemães, aos quais somaram-se outros 100 em 1833. Esta “foi a primeira tentativa concreta para estabelecer imigrantes europeus não portugueses em território paranaense” (WACHOWICZ, R. C., 2010, p. 174). Nos anos seguintes, a colonização foi deixada nas mãos da iniciativa privada.

Através dos esforços do tropeiro João da Silva Machado, futuro Barão de Antonina, e do filantropo suíço João Maurício Faivre, foi fundada, em 1847, a colônia Teresa, às margens do rio Ivaí, com 87 imigrantes franceses. Os resultados desta colônia, entretanto, não se mostraram satisfatórios. Em 1852, Carlos Perret Gentil, também suíço, fundou na entrada da Baía de Paranaguá a colônia de Superagui, composta com 35 imigrantes suíços e alemães e também um bom número de nacionais. Assim como colônia Teresa, esta também não prosperou, embora não tenha desaparecido completamente, sendo integrada ao município de Guaraqueçaba. (WACHOWICZ, R. C., 2010, p. 174).

Em 1859, foi criada a colônia de Assungui, localizada a 109 quilômetros ao norte de Curitiba. Planejada como uma grande colônia agrícola em regime de pequena propriedade, que abasteceria Curitiba com alimentos, possuía também a função política de contrabalançar as colônias Blumenau e Dona Francisca, que se desenvolviam na vizinha província de Santa Catarina. Entretanto, a falta de infraestrutura adequada, sem estradas razoáveis para o escoamento da produção,

levou ao fracasso da colônia, com grande parte dos imigrantes abandonando suas propriedades (WACHOWICZ, R. C., 2010, p. 175-6).

Com o malogro dessas experiências, o governo provincial altera sua política de localização das colônias, instalando-as, agora, próximas aos centros urbanos. Foram criadas, assim, as colônias Argelina, em 1869, e Pilarzinho, em 1870. Dentro desse contexto, chegam ao Paraná os primeiros imigrantes poloneses.

2.4.1. Os pioneiros poloneses

O responsável pela vinda dos primeiros imigrantes poloneses ao Paraná foi Sebastião Edmundo Wós Saporski, que seria conhecido mais tarde como o “pai da imigração polonesa para o Brasil” (WACHOWICZ, R. C.; MALCZEWSKI, 2000, p. 330).

Saporski nasceu em Siolkowice, na Polônia, e emigrou para a América do Sul quando foi chamado para servir ao exército prussiano. Ele passou um ano em Montevidéu, estabelecendo-se em seguida na província de Santa Catarina, na colônia Blumenau, onde conheceu o padre Antônio Zielinski, ardente patriota polonês, que possuía um bom relacionamento com a Corte imperial, no Rio de Janeiro, mas que não era bem visto pela administração alemã da colônia. Inspirados pelo sucesso da obra de Hermann Blumenau, Saporski e Zielinski conseguem autorização imperial para promover a colonização na província do Paraná (GLUCHOWSKI, 2005, p. 28; WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 87).

O primeiro grupo de 64 imigrantes poloneses desembarcou em Itajaí, em agosto de 1869, sendo instalados na colônia de Brusque, no montanhoso e árido loteamento “Sixteen Lots”, já anteriormente abandonado por irlandeses. Seguindo as orientações de Saporski, os imigrantes fizeram um requerimento solicitando a transferência para o Paraná, algo ao qual a administração da colônia não demonstrava simpatia. Segundo Gluchowski (2005, p. 29), Saporski viajou pessoalmente ao Rio de Janeiro para uma audiência com o Imperador, que promete o atendimento do pedido de transferência. Em julho de 1871, a Câmara Municipal de Curitiba ofereceu terrenos na localidade do Pilarzinho, onde os colonos foram fixados¹⁵.

¹⁵Segundo Gluchowski (2005, p. 29-30), além do primeiro grupo de 16 famílias (64 pessoas) que chegam a Brusque em 1869, outras 16 famílias também foram instaladas nesta colônia, em 1870.

Uma vez estabelecidos no Paraná, os pioneiros poloneses enfrentaram forte oposição de imigrantes alemães, que também pretendiam os terrenos do Pilarzinho e temiam “a concorrência que os recém-vindos haviam de proporcionar aos granjeiros alemães já estabelecidos nas proximidades da capital e que eram os fornecedores de lenha, leite, queijo, manteiga, verduras, etc., à população urbana de Curitiba” (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 90).

Em 1873, chegaram ao Paraná outras 64 famílias, num total de 258 pessoas. Levados inicialmente até Santa Catarina, foram informados em Joinville que alguns de seus patrícios já estavam instalados no rocio de Curitiba, onde o clima era semelhante ao da sua terra natal. Diante disso, o grupo decidiu não mais se estabelecer em Santa Catarina, mas mudar-se para a região de Curitiba. O presidente da Província do Paraná, Frederico Abranches, simpático aos poloneses, permite a instalação desses colonos em uma área no Ahú, surgindo ali a colônia Abranches (GLUCHOWSKI, 2005, p. 30).

2.4.2. A política imigratória de Lamenha Lins

Em maio de 1875, Adolfo Lamenha Lins assumiu a presidência da Província do Paraná, tendo como uma das principais metas promover a imigração europeia. Para isso, estudou o problema da colônia Assungui, visitando-a e constatando o desânimo em que estavam seus colonos. Examinou, também, o comportamento dos reimigrantes alemães, que vinham espontaneamente de Joinville e estabeleciam-se em chácaras ao redor de Curitiba. Por fim, avaliou o funcionamento das colônias Argelina, Pilarzinho e Abranches (WACHOWICZ, R. C., 2010, p. 176-177).

Com base nessas informações, Lamenha Lins desenvolveu “um plano fundamentado no sentido de criar no primeiro planalto paranaense uma sociedade camponesa em moldes ainda não existentes no Brasil” (WACHOWICZ, R. C., 1977, p. 9), fixando os aldeões europeus à terra como seus legítimos proprietários. Seu plano para o estabelecimento de imigrantes pode ser encontrado nos relatórios que apresentou à Assembleia Legislativa do Paraná.

No relatório apresentado em 15/02/1876, Lamenha Lins afirma que se deve dizer a verdade aos imigrantes sobre a nova terra, sem o uso de descrições poéticas

São, dessa forma, 32 famílias, totalizando 164 pessoas, os primeiros poloneses a se instalarem em território paranaense.

e promessas exageradas. Ressalta-se a importância de facilitar o transporte dos imigrantes, distribuir-lhes bons lotes de terras, próximos aos centros urbanos e às estradas de rodagem, dando-lhes o direito de propriedade e, depois de bem estabelecidos, livrá-los da tutela governamental¹⁶.

Já em seu relatório de 15/02/1877, Lamenha Lins descreve como deve se dar o processo de estabelecimento dos imigrantes nas colônias de forma mais detalhada:

[...] medidos e demarcados lotes de terras de cultura nos arredores da cidade, traçadas as estradas, entrega-se um lote a cada família, com uma casa provisória, regularmente construída.

Ao colono maior de dez anos dá-se como auxílio de estabelecimento 20\$000.

Cada família recebe mais 20\$000 para compra de utensílios e sementes.

Logo que o colono se estabelece é empregado na construção das estradas do núcleo recebendo a ferramenta necessária e cessa então a alimentação por conta do governo.

Em cada núcleo funda-se uma escola e edifica-se uma capella, com excepção daquelles que por muito próximos da cidade dispensam essa construção.

Além do trabalho nas estradas do núcleo, encontra o colono serviço nas obras públicas geraes.

Estabelecidos por esta forma, ficam os colonos entregues a sua própria iniciativa e somente obrigados a pagar no prazo do regulamento de 1867, a sua dívida ao governo.

Esta dívida, pelo que respeita aos gastos feitos desde que o colono chega a esta província, ainda não excede a 500\$000 por cada família de 5 pessoas, termo médio, incluindo o preço das terras, e está garantida pelo valor real do lote, casa e accessórios.

Achando na cidade prompto mercado para o producto de sua lavoura e fácil consumo de lenha, hortaliças, e productos de pequenas indústrias, o colono pode em tempo breve libertar-se dessa dívida para com o Estado e habilitar-se a desenvolver a sua lavoura¹⁷.

Neste documento, percebemos uma grande preocupação em oferecer certa estrutura para a instalação das colônias, como a construção de estradas, casas provisórias, escola e capela. Além dessa estrutura física, ao empregar o colono nas “obras públicas gerais”, criam-se condições para que ele possa sustentar sua família até as primeiras colheitas em sua própria lavoura.

Com essas medidas, Lamenha Lins acreditava ser possível:

¹⁶ LINS, Adolpho L. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná**. Curitiba: Typ. da Viúva Lopes, 1876, p. 79. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1876_p.pdf> Acesso em 24. out. 2015.

¹⁷ _____. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná**. Curitiba: Typ. da Viúva Lopes, 1877, p. 80. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1877_a_p.pdf>. Acesso em 24. out. 2015.

[...] conseguir em breve tempo uma grande população laboriosa e morigerada, já affeita ao nosso clima, identificada com os nossos costumes e preparada para, derramando-se pelo interior desta vasta província, explorar e aproveitar os inexgotáveis tesouros que ella encerra¹⁸.

Para Santos (1995, p. 73), a colonização por imigrantes estrangeiros, da forma como levada adiante por Lamenha Lins, inseria-se em um projeto de modernização e desenvolvimento da Província, dentro do qual:

A formação de uma estrutura agroalimentar representava papel essencial, pois [...], o sistema de colonização inaugurava nova forma de propriedade (a pequena produção), nova unidade econômica (a família), novo tipo de relação de produção (o campesinato autônomo e o Estado) e novo padrão de produção (através das técnicas trazidas pelos imigrantes estrangeiros).

Aplicando seu plano, Lamenha Lins criou os núcleos coloniais de Santa Cândida, Órleans (em 1875), Lamenha, Santo Inácio, D. Pedro, D. Augusto, Riviere e Tomás Coelho (em 1876), que receberam, segundo os dados de Gluchowski (2005, p. 42), cerca de 3.854 imigrantes poloneses até o ano de 1889. Mais tarde, frutos desta mesma política imigratória, foram criadas novas colônias onde também predominam o elemento polonês, como Santa Gabriela, São Pedro, Zacarias, Inspetor Carvalho e Murici, dentre outras¹⁹.

O tamanho dos lotes distribuídos podia variar. Segundo Ruy C. Wachowicz (1981), eles podiam medir de cinco a oito alqueires, variando conforme a localização da colônia e a qualidade de suas terras. Dentro desse plano de colonização, o governo da província construiu 103 quilômetros de estradas de rodagem. As estradas gerais, que ligavam as colônias a Curitiba, possuíam seis metros de largura, enquanto as estradas vicinais, que ligavam os lotes entre si, mediam aproximadamente 4,40 metros (SANTOS, 1995, p. 75).

Em 1886, o presidente da Província Alfredo D'Escagnolle Taunay elogiou a política de Lamenha Lins, que foi, segundo ele:

[...] um dos mais illustres presidentes, que tem tido o Paraná [...] seguindo um plano concebido com segurança de vistas, e desenvolvidos com firmeza, deixou com toda a razão a margem o falso pressuposto de que convinha primeiro povoar as regiões desertas do paiz, para depois fazer

¹⁸ _____. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná**. Curitiba: Typ. da Viúva Lopes, 1877, p. 80. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1877_a_p.pdf>. Acesso em 24. out. 2015.

¹⁹No Anexo I apresentamos um mapa com a localização das colônias na região de Curitiba.

refluir a população para a periferia, quando todo o contrario deve ser feito, e só por iniciativa dos próprios interessados²⁰.

Taunay foi, nas palavras de Gluchowski (2005, p. 32), “outro benemérito colonizador do Paraná”. Em sua administração, foram fundadas colônias com o predomínio de imigrantes poloneses, como Antônio Prado, ao norte de Abranches, Alice e Cristina, na região de Campo Largo, e Imbuial, em terrenos urbanos da região de Rio Negro. Além disso, estabeleceu poloneses em colônias já existentes, como São Venâncio, Tomás Coelho e Presidente Faria, esta predominantemente italiana (GLUCHOWSKI, 2005, p. 31-32).

Na década de 1890, iniciou-se o período conhecido por “febre brasileira”, quando ocorreu um aumento muito grande do número de imigrantes poloneses. Se até 1889 entraram no país cerca de 8.000 poloneses, apenas nos cinco anos seguintes chegaram ao país mais de 64.000 (GLUCHOWSKI, 2005, p. 45). As barracas de imigrantes se encheram e as crianças e pessoas mais fracas começaram a morrer em massa. Numa tentativa de resolver a situação, o governo tentou dispersar os imigrantes, convencendo-os a ir para o Espírito Santo ou para o Mato Grosso (GLUCHOWSKI, 2005, p. 33).

Durante esse período, muitas colônias polonesas foram criadas no interior do Paraná, como nas regiões de Palmeira, Ponta Grossa e Rio Negro, além do vale do rio Iguaçu. São desse período as colônias de Santa Bárbara, Cantagalo, Rio dos Patos, São Mateus e Rio Claro (GLUCHOWSKI, 2005, p. 34).

A eclosão da Revolução Federalista, em 1893, influenciou a diminuição da propaganda dos agentes do governo brasileiro na Europa e a consequente diminuição da entrada de imigrantes. Até 1907, a imigração polonesa permaneceu estagnada, com famílias isoladas entrando no Brasil. Entretanto, ocorre a vinda de intelectuais, que serão lideranças leigas da comunidade polonesa, além da chegada das primeiras congregações religiosas.

Após esse ano, o governo federal renovou sua política de colonização em larga escala. A companhia construtora da estrada de ferro São Paulo-Rio Grande do Sul iniciou a propaganda na Europa, por conta própria, fundando em suas terras uma série de colônias, como Nova Galícia e Rio das Antas. O início da Primeira

²⁰TAUNAY, Alfredo D'E. **Exposição com que S. Ex. o Sr. Dr. Alfredo D'Escragnolle Taunay passou a administração da Província do Paraná ao Exmo. Sr. Dr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho 1º Vice-presidente a 3 de Maio de 1886.** Curitiba, 1886. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/exp1886_a_p.pdf>. Acesso em 24. out. 2015.

Guerra Mundial levou à interrupção na entrada de imigrantes poloneses no Brasil, processo que foi retomado com o fim do conflito²¹(GLUCHOWSKI, 2005, p. 37-40).

²¹ Segundo dados coletados por Iarochinski (2000, p. 70), mais de 46 mil poloneses entraram no Brasil no período compreendido entre 1920 e 1971.

3. EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS ESCOLAS POLONESAS

Se no capítulo anterior fizemos uma contextualização histórica do movimento imigratório para o Brasil, focalizando especialmente os imigrantes poloneses no Paraná, no presente capítulo conheceremos a situação da educação brasileira e paranaense no período estudado, abordando também a presença de estrangeiros à frente de escolas no Paraná.

3.1 A Questão Educacional No Brasil Imperial

Durante boa parte da história brasileira, toda a estrutura de ensino existente pertencia ao esforço dos padres jesuítas, que, apoiados tanto pela coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia, estenderam sua ação ao longo de quase todo o território português na América Meridional, guiados pelas mesmas ideias e princípios (SAVIANI, 2007, p. 41). Ao contrário de outras congregações religiosas, que estiveram presentes durante o processo de colonização do Brasil, mas que atuavam de forma dispersa e intermitente²², os jesuítas puderam atuar de forma mais orgânica, chegando a possuir 25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de ler, escrever e contar, instaladas em quase todas as localidades onde existiam casas da Companhia de Jesus (SODRÉ, 1999, p. 27-28).

O “ensino geral” da Companhia de Jesus era, para Azevedo (1996, p. 521): “[...] destinado a formar uma cultura básica, livre e desinteressada, sem preocupações profissionais, e igual, uniforme em toda a extensão do território”. Com esse seu modelo de ação pedagógica, os jesuítas contribuíram para a preparação de uma base de unidade nacional, fundamentada na unidade de língua, religião e cultura em todo o território. Ainda segundo Azevedo (1996, p. 521):

A influência do catolicismo em geral e, particularmente da Companhia, na formação do Brasil, foi, a este respeito, tão preponderante que a Joaquim Nabuco chegou a parecer ‘de todo duvidoso que existisse a unidade brasileira sem a unidade da Companhia’, e mesmo que houvesse Brasil ‘se

²²Saviani (2007, p. 39-41) cita o pioneirismo dos franciscanos, ordem religiosa do frei Henrique de Coimbra, celebrante da primeira missa no Brasil, e que desde os primeiros anos de colonização fixam residência em Porto Seguro e, mais tarde, no sul do território. No final do século XVI, se estabelecem definitivamente na colônia os beneditinos, que fundaram mosteiros em Salvador, Olinda e Rio de Janeiro. Outras ordens religiosas presentes no Brasil colonial e que desenvolveram alguma atividade educativa foram os carmelitas, mercedários, oratorianos e os capuchinhos.

em vida de Loiola não tivesse sido feito província da Companhia'²³, quase ao mesmo tempo em que se organizava [...] o primeiro governo-geral da Colônia.

Se por um lado Azevedo (1996, p. 521) reconhece que o ensino jesuíta forneceu “[...] uma base ideológica, linguística, religiosa e cultural, à unidade e defesa nacionais”, o mesmo autor pondera que:

A cultura ‘brasileira’, que por ele se formou e se difundiu nas elites coloniais, não podia evidentemente ser chamada ‘nacional’ senão no sentido quantitativo da palavra, pois ela tendia a espalhar sobre o conjunto do território e sobre todo o povo o seu colorido europeu [...]. Mas, pelo seu caráter de cultura geral e uniforme, universalista em sua essência e em suas manifestações, e pelo raio de influência que atingiu, acompanhando ao norte até a Amazônia, e ao sul até Desterro, o avanço português e a expansão geográfica do país, ela constituiu sem dúvida, numa época em que não havia unidade política, um dos fatores mais importantes de integração e de unidade nacional (AZEVEDO, 1996, p. 521-522).

Durante o século XVIII, Portugal recebe o avanço de ideias influenciadas pelo Iluminismo, trazidas ao país pelos portugueses “estrangeirados”, como eram chamados aqueles que residiam no exterior, muitas vezes exercendo funções diplomáticas, e criavam vínculos com outros países europeus, especialmente Inglaterra, Itália e França. Segundo Saviani (2007, p. 80), dentre os ideais defendidos por esses personagens estavam:

O desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo ‘derramamento das luzes da razão’ nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico.

Essa nova tendência, de características liberais, se impõe politicamente com o reinado de Dom José I, a partir de 1750, e a nomeação de Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal, como ministro²⁴. Uma vez no cargo, “Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais” (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 467). Tais medidas representavam, segundo Zulian (2005, p. 101):

²³NABUCO, Joaquim. José de Anchieta. A significação nacional do Centenário Anchietano. In: **III centenário do venerável Pe. José de Anchieta**. Paris; Lisboa, 1900. p. 326-327 *apud* AZEVEDO, 1996, p. 521.

²⁴Ministro responsável pela Secretaria do Exterior e da Guerra e, em 1756, Secretário de Estado dos Negócios do Reino, o mais alto posto do governo, no qual torna-se ministro plenipotenciário. (SAVIANI, 2007, p. 80).

Um grande esforço de modernização do país, implicando maior eficiência na administração e, no âmbito cultural, a valorização das ciências. Tais reformas, consistindo numa peculiar mistura entre o velho e o novo, entre o absolutismo ilustrado e a tentativa de aplicação das doutrinas mercantilistas, abriram espaço para contatos com o ideário liberal e tiveram ressonância no Brasil.

Em relação à questão educacional, surge no período uma forte campanha contra os jesuítas, acusados de serem responsáveis pela “miséria econômica e cultural do reino”, e cujo método de ensino “envelhecera e petrificara em várias gerações [...], já se mostrava incapaz de adaptar os seus métodos às necessidades novas” (AZEVEDO, 1996, p. 523). Todas as críticas ao ensino jesuítico culminam no Alvará de 28 de junho de 1759, através do qual o Marquês de Pombal determina a “total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal”²⁵.

O mesmo Alvará previa, também, uma estrutura de ensino que substituísse a organização jesuítica. Seriam instituídas aulas de gramática latina, grego e retórica, além da introdução das aulas régias, que seriam aulas isoladas, em substituição ao curso secundário de humanidades. Foi prevista também a realização de concurso para a contratação de professores para as aulas régias (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470). Uma reforma nas escolas de primeiras letras seria tratada apenas em 1772 (SAVIANI, 2007, p. 95).

Entretanto, tais reformas, como lembram Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 474), apesar de formalmente propostas, nunca conseguiram ser efetivamente implantadas. Azevedo (1996, p. 545) afirma que:

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo *hiatos* que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. Nenhuma organização institucional veio, de fato, substituir a poderosa homogeneidade do sistema jesuítico, edificado em todo o litoral latifundiário, com ramificações pelas matas e pelo planalto, e cujos colégios e seminários foram, na Colônia, os grandes focos de irradiação de cultura. Em seu lugar, [...] o que surgiu, sob a pressão das circunstâncias, foram aulas isoladas de matérias, fragmentárias e dispersas, que mal chegaram a tomar aspecto de ensino sistemático [...].

²⁵MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470. A expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses foi determinada em setembro do mesmo ano, pelo rei D. José I (SAVIANI, 2007, p. 82). Medidas semelhantes foram tomadas pela França, em 1763, Espanha, Nápoles e Sicília, em 1767, além de outros governos. Em 1773, o Papa Clemente XIV suprimiu totalmente a Companhia de Jesus (AZEVEDO, 1996, p. 523).

A reforma da organização educacional promovida pelo Marquês de Pombal, “[...] se careceu de méritos e assinalou sua ineficiência no descalabro do ensino, na segunda metade do século XVIII, teve um traço significativo: representou o ingresso do Estado na solução do problema [...]” (SODRÉ, 1999, p. 28). Nesse sentido, Saviani (2007, p. 107) afirma que tais medidas: “[...] tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado, em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos”.

No início do século XIX, a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro estimula mudanças de mentalidade e costumes, com a intensificação da vida urbana, o impulso do comércio, a criação da imprensa e da Biblioteca Nacional, tornando a agora capital da monarquia no centro da vida intelectual do país. Além disso, com a vinda de D. João VI à Colônia, são criadas as escolas superiores (AZEVEDO, 1996, p. 551).

Ideias oriundas do período pombalino inspiraram tal iniciativa, embora a principal motivação tenha sido administrativa: “[...] a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino [...] conduziu à criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias” (SAVIANI, 2007, p. 113). Assim, são fundadas, em 1808, a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar; ainda em 1808, cria-se na Bahia o curso de cirurgia e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia, acrescentando-se no ano seguinte o curso de medicina. Além destes cursos, são fundadas as cadeiras de economia (1808), agricultura (1812), química (1817) e desenho técnico (1818), na Bahia, e o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814), no Rio de Janeiro. Tais cursos supririam: “[...] a deficiência absoluta de técnicos que satisfizessem às necessidades do meio brasileiro em transição para um tipo de vida mais urbana e industrial e para uma melhor organização da economia agrícola do país” (AZEVEDO, 1996, p. 552).

Em relação às escolas elementares, entretanto, nenhuma grande alteração foi realizada no período. Apenas a partir da independência política do país, a forma escolar moderna no Brasil passa a ser inventada, debatida e legitimada, simultaneamente à organização do próprio Estado Nacional brasileiro (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 82).

Na tarefa de criar uma estrutura jurídico-administrativa para o recém-criado Estado brasileiro, as classes dominantes encontraram no liberalismo europeu sua principal fonte de inspiração. Entretanto, conforme lembra Costa (1999, p. 133):

As ideias liberais foram utilizadas por grupos com propósitos diversos e em momentos distintos no decorrer do século XIX. Mas por toda parte onde os liberais tomaram o poder, seu principal desafio foi transformar a teoria em prática. Durante esse processo, o liberalismo perdeu seu conteúdo revolucionário inicial [...]. Por toda parte as estruturas econômicas e sociais impuseram limites ao liberalismo e definiram as condições de sua crítica.

Tal situação não foi diferente com o liberalismo brasileiro. Se enquanto filosofia global, repercutiu nos mais variados aspectos da vida brasileira, coexistiu, porém, com a estrutura patriarcal, presente em todo o território brasileiro, pelo qual os grandes proprietários exerciam o domínio da região onde estavam estabelecidos (OLIVEIRA, 1982, p. 32). Segundo Zulian (2005, p. 102): “a aceitação dos princípios liberais, a partir da consolidação da independência política do país, aconteceu sem quebra do núcleo fundamental da cultura brasileira”.

Nesse sentido, Zulian (2005) nos explica que:

No Brasil não se consolidou, pelas características e época da colonização, uma história de luta da burguesia contra resquícios de feudalismo e contra as monarquias absolutas. A luta foi representada pela contraposição das elites nacionais a Portugal pelo direito de gerir as próprias riquezas. [...] A bem da verdade, as classes dirigentes brasileiras serviram-se das teses liberais para romper o pacto colonial e, assim, se desvencilhar da metrópole portuguesa. Não era objetivo delas mudar a estruturação da sociedade nem contestar instituições históricas fundamentais do país, como o latifúndio, o escravismo e a igreja católica.

Na Assembleia Nacional Constituinte, convocada em 1823, as particularidades do liberalismo brasileiro podem ser encontradas inclusive nos debates acerca da educação. Buscando um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”, a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte recebeu um projeto elaborado por um de seus membros, Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado, projeto este que ficou conhecido como “Memória de Martim Francisco” (SAVIANI, 2007, p. 119-120).

A proposta, que previa a organização da instrução pública brasileira em três graus, foi baseada em grande parte na obra de Condorcet, “Cinco memórias sobre a instrução pública”. Entretanto, o texto possui significativas alterações, adequando-se à ideologia adotada pelo autor brasileiro: Condorcet refere-se à sociedade e

cidadãos, enquanto Martim Francisco fala em soberanos e vassalos; a palavra “igualdade”, frequente em Condorcet, está ausente no texto de Martim Francisco (SAVIANI, 2007, p. 120).

No entanto, a Assembleia Constituinte foi dissolvida em novembro de 1823, pelo imperador D. Pedro I, em reação a tentativas da oposição em limitar seus poderes. Em março do ano seguinte, o imperador outorga a primeira Constituição do Império do Brasil, que se limita a afirmar, no que concerne à instrução pública, sua gratuidade a todos os cidadãos.

Uma lei de educação a nível nacional ganharia forma em 1827, com a “Lei das Escolas de Primeiras Letras”. Esta, “a única que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país”, conforme nos lembra Azevedo (1996, p. 553), determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, e escolas de meninas nas cidades mais populosas. Além disso, tal lei determinava a adoção do “ensino mútuo” como método de ensino, e estipulava o conteúdo a ser ensinado²⁶.

A primeira lei de educação do Brasil independente, para Saviani (2007, p. 126), “não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância”.

Entretanto, tal documento não permaneceu em vigor por muito tempo, sendo substituído pelo Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, segundo o qual o governo central transferia a incumbência de cuidar das escolas primárias e secundárias para os governos provinciais (SAVIANI, 2007, p. 129). Tal medida, segundo Azevedo (1996, p. 556) “[...] impediu a consolidação educacional num sistema de ensino público, se não uniforme e centralizado, ao menos subordinado a diretrizes comuns [...] Nenhuma perspectiva, daí por diante, para uma política educacional de larga envergadura”.

Nesse sentido, conforme Gondra e Schueler (2008, p. 35):

O processo de descentralização na gestão da instrução pública, provocado pelo Ato Adicional de 1834, tem sido interpretado por parte da historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial, devido às diversidades regionais e à insuficiência de

²⁶ “Ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos” (TAMBARA & ARRIADA, 2005, p. 24, *apud* SAVIANI, 2007, p. 126).

recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou, ainda, em razão do desinteresse das elites políticas provinciais na difusão da instrução primária e secundária, o que teria acarretado uma enorme distância entre as leis e a prática educacional [...].

Ao longo de todo o período imperial, as Assembleias Provinciais publicaram um significativo número de textos legais, visando regulamentar a instrução primária e secundária, demonstrando que a atividade legislativa foi um dos mecanismos destacados de intervenção por parte do Estado. Entretanto, a construção das formas de educação escolar não foi um processo uniforme, resultando na desigualdade de condições educacionais entre as províncias e numa complexidade de normas legais produzidas (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 38).

A falta de diretrizes gerais para o ensino, que atendessem às necessidades brasileiras e estabelecessem os caminhos a serem seguidos, teriam resultado, para Oliveira (1982, p. 35), na apresentação ao governo imperial de inúmeros projetos para a reforma da instrução pública, que marcam o período do Segundo Império e influenciam a organização de ensino, como a Reforma Couto Ferraz, de 1854, e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1878²⁷.

3.1.1A Escola no Paraná provincial

Em relação à província do Paraná, através da legislação educacional coletada por Miguel (2000), observamos que o primeiro Regulamento de ordem geral para o ensino particular, primário e secundário foi elaborado em 1857, quatro anos após a emancipação política da província²⁸.

Influenciado pelas ideias da Reforma Couto Ferraz, esse primeiro regulamento de ensino estabelecia normas destinadas às escolas públicas e particulares. Os dois tipos de escolas eram obrigados a comunicar aos Inspectores de Ensino acerca de seu funcionamento e a apresentar, trimestralmente, a relação de alunos com seus respectivos aproveitamentos, dentre outras obrigações (OLIVEIRA, 1982, p. 78).

Distinguiam-se escolas públicas de primeira e de segunda ordem para ambos os sexos. Nas escolas de primeira ordem para o sexo masculino, as matérias

²⁷Tais reformas consistiam em leis e regulamentos dirigidos ao município da Corte, área de atuação direta dos ministros do Império, mas que continham, também, normas alusivas à jurisdição das províncias. Além disso, toda a legislação aplicada no município da Corte tinha efeito-demonstração e caráter de modelo para os governos das províncias (SAVIANI, 2007, p. 131).

²⁸PARANÁ. Regulamento de 08 de abril de 1857. In: MIGUEL, 2000, p. 20-35.

trabalhadas seriam literatura e caligrafia, gramática da língua nacional, religião - princípios de ordem moral cristã e doutrina, noções gerais de geometria, teoria e prática da aritmética até regra de três, sistemas de pesos e medidas do Império. Para o sexo feminino, previa-se o ensino das mesmas matérias, excluindo, entretanto, a gramática, limitando a aritmética ao ensino das quatro operações e adicionando os trabalhos de agulhas. As escolas de segunda ordem adicionariam, para o sexo masculino, noções gerais de história e geografia, especialmente do Brasil, e noções de ciências físicas aplicadas aos usos da vida; para o sexo feminino, as disciplinas adicionadas eram as noções de história, geografia, música e língua francesa. A regra para a criação das escolas de segunda ordem, entretanto, referia-se unicamente à quantidade de alunos matriculados: excedendo-se noventa alunos matriculados em uma escola, poderia ser criado um estabelecimento de segunda ordem²⁹.

Prescreviam-se, ainda, os métodos e as práticas de ensino. Segundo Miguel (2011b, p. 187), haveriam aulas pela manhã e à tarde, com duas horas e meia de duração em cada uma dessas sessões, devendo o professor utilizar o método simultâneo, que compreendia o ensino ao mesmo tempo para alunos em diversos níveis de aprendizagem. A utilização de outros métodos de ensino dependia de autorização expressa dos Inspetores de Ensino.

O regulamento de 1857 estabelecia ainda a obrigatoriedade do ensino para crianças com idade de 7 a 12 anos, residentes a uma distância de até um quarto de légua da escola a formação de novos professores através de meios práticos³⁰, já que a adoção do método simultâneo previa o auxílio ao professor daqueles alunos mais adiantados, os monitores, que passavam a aluno-mestre, professor adjunto e, finalmente, a professor propriamente dito. A progressão nessa escala acontecia por intervalos de tempo e provas de habilitação (OLIVEIRA, 1982, p. 79-81).

Esse regulamento seria reformulado em 1871, através da Lei ° 290, de 15 de abril. Essa reforma do Regulamento do ensino era vista como necessária pelo

²⁹ PARANÁ. Regulamento de 08 de abril de 1857. In: MIGUEL, 2000, p. 21-22.

³⁰ Gondra e Schueler (2008, p. 190) descrevem a aprendizagem do ofício docente pela prática como aquele: “[...] por meio do qual alunos auxiliares e monitores, também chamados de professores adjuntos, se preparavam para iniciar o exercício da docência no interior das próprias escolas e dos processos de ensino. Os aprendizes, alunos e alunas das escolas primárias, na maioria das vezes, eram admitidos como substitutos e, na medida em que auxiliavam os professores efetivos, adquiriam os saberes, as técnicas, as regras e os segredos das práticas de ensino, apreendendo, por *impregnação cultural*, pela experiência, as regras do ofício” (grifo dos autores).

presidente da província, Venâncio José de Oliveira Lisboa, que afirmava, em seu relatório de fevereiro daquele ano, que:

Ainda a experiência não tinha mostrado o que havia a esperar do bem combinado Regulamento de 1857 [...] quando começou a ser modificado por tantas formas [...], em leis especiaes, e até mesmo em leis de orçamento, que hoje a instrução pública se acha n'um verdadeiro cahos [...]. Para regularidade, convem que sejam todas as disposições compendiadas em uma só lei e respectivo regulamento³¹.

O Regulamento de 1871 tratou, especialmente, da nova distribuição funcional dos professores, distribuídos em três entrâncias³², e de alguns aspectos administrativos. Esse documento deu lugar a outro em 1874, cuja principal característica era a inclusão de disposições a respeito da obrigatoriedade do ensino (OLIVEIRA, 1982, p. 84; 86).

Uma nova reforma do regulamento de ensino se daria em 1876, durante a administração de Lamenha Lins. Este novo documento, para Oliveira (1982, p. 89):

[...] pode ser considerado como o mais completo e bem elaborado do período provincial. Tentou-se, nesse Regulamento, ordenar as diversas leis promulgadas, que se referiam principalmente à situação funcional dos professores e às alterações na administração do ensino, com o objetivo de se reestruturar as diretrizes educacionais da Província.

Pelo regulamento de 1876, ficou assegurada a liberdade de ensino em todos os graus, observados os dispositivos legais, além de declarar gratuito o ensino público e a obrigatoria a frequência ao ensino primário. Determinava-se a criação de uma escola elementar nas localidades que contassem com quarenta alunos em condições de aprender, prevendo-se, entretanto, a possibilidade de subvenção às escolas particulares existentes (OLIVEIRA, 1982, p. 90).

Segundo Lilian A. Wachowicz (1984), essas constantes reformulações na legislação sobre a instrução pública são reflexo da instabilidade política do período, quando os presidentes da província se sucediam no cargo após poucos anos de gestão e os regulamentos aprovados por um governo passavam a ser criticados pelos sucessores. Tal situação não era exclusiva do Paraná, mas atingia: "[...] todo o

³¹ LISBOA, Venâncio J. de O. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná na abertura da 2ª sessão da 9ª legislatura**. Curitiba: Typographia de Candido Martins Lopes, 1871, p. 1-2.

³²As entrâncias eram definidas conforme a localização das escolas: "[...] 1ª entrância, as situadas em povoados e bairros; de 2ª entrância, as de freguesias e vilas; e de 3ª entrância, as de cidades, correspondendo-lhes a classificação dos professores, à qual se vinculariam os vencimentos e se obedeceria a ordem para promoções e remoções" (OLIVEIRA, 1982, p. 90).

império, aparentemente decorrente da crença de que o Estado, sendo forte e bem intencionado, poderia alterar o quadro da instrução pública por decretos, leis e regulamentos” (WACHOWICZ, L. A., 1984, p. 82-83).

Apesar dos esforços dos governantes, Gondra e Schueler (2008, p. 56) ressaltam que: “[...] a lei não funciona como espelho da realidade, nem a realidade se constitui em reflexo da lei”. Se por um lado a legislação educacional buscava criar a escola que melhor correspondesse às necessidades da província, por outro lado estavam presentes, em todo o período, os problemas relacionados à instrução pública, “[...] como falta de dependências escolares, de materiais necessários, má remuneração, pouca qualificação dos professores, evasão dos ingressos e pouco valor atribuído à instrução escolar pela população [...]” (MIGUEL, 2011b, p. 191).

Durante o período imperial, poucos eram os edifícios escolares que pertenciam ao governo da província. As aulas aconteciam, na maior parte dos casos, na própria residência dos professores, às custas de seus vencimentos, gerando muitos casos de atrito entre mestres e inspetores de ensino, conforme relata Lilian A. Wachowicz (1984, p. 138):

“[...] quando um inspetor recomenda ao professor que mantenha mais disciplina entre os alunos, ele responde que isso é difícil, porque mantém 56 meninos em uma sala pequena de sua própria casa, não podendo suportar os alugueis de uma casa com uma sala maior”.

Além das instalações físicas das escolas, os demais móveis e utensílios, que deveriam ser fornecidos pelo governo provincial, acabam tendo que ser supridos também pelos mestres. Analisando relatórios de professores, Miguel (2011b, p. 193) percebe que “[...] as atribuições dos professores transcendiam àquelas de ministrar aula e se situavam no plano de organização da escola”. Ainda segundo a autora, em alguns casos “[...] o professor mostrava-se assoberbado pela precariedade do ensino e não via outra solução que não a de pedir demissão”.

A baixa frequência dos alunos representava outro empecilho para o desenvolvimento da educação na província, sendo motivo de queixas constantes dos professores. Conforme Lilian A. Wachowicz (1984, p. 134): “os professores relatam que é muito raro um aluno que durante um trimestre não falte à escola durante uns 15 dias. Os motivos são de saúde, ocupações domésticas, ou outra qualquer causa [...]”. As grandes distâncias entre as residências e as escolas representavam umas das principais causas de evasão, porém os costumes da

população não favoreciam a escola pública. Segundo Lilian A. Wachowicz (1984, p. 140), as famílias em melhores condições financeiras não enviavam seus filhos às escolas públicas, privilegiando as instituições particulares ou o ensino individual em suas próprias casas. Já o restante da população “[...] não sentia necessidade do conhecimento escolar para o trabalho, e a organização escolar traduzia as condições que estavam na base de produção da vida material nas relações sociais daí advindas” (MIGUEL, 2011b, p. 186).

Um dos mecanismos encontrados pelo governo provincial para contornar o problema da frequência escolar foi a adoção da obrigatoriedade do ensino.

Regulamentada desde 1877, ficou no plano teórico até 1883, quando foi criado o chamado “Regulamento do Ensino Obrigatório”. Embora criticada por ser uma medida bastante onerosa aos cofres públicos, era defendida pelo presidente da província, Oliveira Bello, que lembrava que o ensino obrigatório já constava na legislação imperial, embora permanecendo como um compromisso a ser assumido:

O regulamento de 17 de fevereiro de 1854, na Côrte a consagrara; os conselheiros Eusebio de Queiroz, em 1863, Paulino de Souza em 1870, João Alfredo em 1874, e a comissão parlamentar da instrucção publica em 1882 insistirão sobre a urgencia de adoptal-a, e offerecerão ideas e projectos; quasi todas as províncias, inclusive esta, tem em suas collecções legislativas decretos, regulamentos; no entanto, o ensino obrigatorio continuava uma aspiração platonica e uma reforma de interesse palpitante³³.

A frequência escolar seria fiscalizada por superintendentes, além de ser criado um fundo escolar, que reuniria recursos para fornecer vestuário às crianças pobres. Para Oliveira (1982, p. 100), o governo provincial buscou, dessa forma, aliar a imposição da obrigatoriedade de ensino com meios para sua efetivação. Os índices de frequência escolar elevaram-se significativamente: em algumas circunscrições, o percentual de frequência sobre a matrícula tornou-se superior a 80%. Entretanto, a mesma autora adverte que outros fatores também contribuíram para a elevação no número de matrículas: a idade para ingresso, cujo limite máximo elevou-se de 12 para 15 anos, o aumento do contingente populacional da província, com a entrada dos imigrantes, e a criação de escolas mistas.

³³ BELLO, Luiz A. L. de O. **Relatório que ao Exm. Sr. Dr. Brazilio Augusto Machado de Oliveira apresentou o Exm. Sr. Dr. Luiz Alves Leite de Oliveira Bello ao passar-lhe a administração em 22 de Agosto de 1884.** Curitiba: Typ. Perseverança, 1884. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1884MFN840.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2016.

A respeito da rede escolar paranaense, à época da emancipação política da província existiam 23 escolas para o sexo masculino, das quais três encontravam-se vagas, e 8 para o sexo feminino, totalizando assim 28 escolas de 1ª ordem ativas, distribuídas em 18 localidades. Havia ainda três escolas particulares: uma para cada sexo em Paranaguá e outra para ambos os sexos em Porto de Cima, existindo, porém, referências a aulas em outras localidades, como Guarapuava (OLIVEIRA, 1982, p. 195).

Após a entrada em vigor do Regulamento de 1857, o governo concedeu novas licenças para a instalação de escolas primárias particulares, cria uma escola de 2ª ordem em Castro, além de procurar concentrar novos estabelecimentos de ensino em Curitiba, numa tentativa de atrair atenções que a considerassem centro educacional e cultural da Província, já que, até então, Paranaguá contava com maior número de escolas (OLIVEIRA, 1982, p. 197-198).

Nos anos seguintes, apesar do aumento do número de escolas, que chegaram a 143 em 1864, o contingente escolarizado não se elevou, levando à criação de novos critérios que regulassem a criação de escolas, como a frequência mínima de 24 alunos. A rede particular foi bastante afetada, com 72 aulas deixando de ser mencionadas nos documentos oficiais. Em 1866, a rede escolar totalizava 64 estabelecimentos de ensino (OLIVEIRA, 1982, p. 200).

Conforme nos lembra Oliveira (1982, p. 199):

A criação e a extinção de escolas na conjuntura provincial foi uma constante, ligada diretamente à falta de professores ou ao baixo índice de frequência, acrescida ainda da falta de informações de aulas particulares em determinadas localidades, impedindo o conhecimento real da situação do ensino na Província.

Em 1874, o presidente Frederico Abranches propõe a criação de escolas públicas mistas, o que foi adotado inclusive nas administrações de seus sucessores, como Lamenha Lins, que cria diversas destas escolas para atender à demanda que se intensificava, resultante da instalação das colônias de imigrantes (OLIVEIRA, 1982, p. 204).

Durante o governo de Lamenha Lins foi instalada a Escola Normal, para a formação de professores, e uma escola primária anexa, para a prática de ensino dos alunos. No entanto, conforme Miguel (2011b, p. 196):

[...] a Escola Normal demorou a estabilizar-se na província e a ser percebida como uma instituição necessária: poucos alunos a procuravam, pois a remuneração que receberiam não lhes era atraente, os salários estavam sempre atrasados e, para ensinar, bastava-lhes saber um pouco mais do que os alunos.

Além das escolas elementares, a educação na Província conheceu diversas experiências. Desde 1873, funcionavam em Curitiba e Paranaguá as primeiras aulas noturnas destinadas ao ensino de adultos, sendo esta forma de ensino dinamizada com a reforma eleitoral de 1881, a partir da qual seriam incluídos no alistamento eleitoral apenas aqueles cidadãos que, na qualidade de eleitor, soubessem ler e escrever. Em 1882 são criadas 15 escolas para adultos, a maioria mantida pelas respectivas municipalidades (WACHOWICZ, L. A., 1984, p. 223).

Em 1879 foi instalada uma escola na cadeia da Capital, destinada à alfabetização de adultos, a exemplo das escolas noturnas. Entretanto, essa escola não chegou a contar com um número elevado de alunos (OLIVEIRA, 1982, p. 206).

O ensino secundário não teve uma existência regular, no período. Além de algumas aulas avulsas no interior existia o liceu da capital, que contava com baixa frequência no início do período provincial e foi extinto na década de 1860. Ocupou seu lugar uma escola subvencionada, dirigida pelo alemão Jacob Muller, mas de baixo nível de ensino, desagradando as autoridades da província (OLIVEIRA, 1986, p. 64). Em 1884, o ensino secundário da capital passa a ser ofertado no Instituto Paranaense, ao qual foi anexada a Escola Normal (WACHOWICZ, L. A., 1984).

Ao final do período provincial, a rede escolar paranaense consistia, segundo Relatório de dezembro de 1888, em 124 escolas públicas, 61 subvencionadas, 4 municipais, 3 militares e 19 particulares, com 6.848 alunos matriculados e 5.486 destes frequentando³⁴.

3.2 A Questão Educacional Na Primeira República

Nos anos finais do Império e após o advento da República, a economia brasileira conheceu um período de expansão das forças produtivas e progresso material. Até a primeira década do século XX, o Brasil viveu:

[...] o apogeu desta economia voltada para a produção extensiva e em larga escala, de matérias-primas e gêneros tropicais destinados à exportação, [...]

³⁴FARIA SOBRINHO, Joaquim d'A. **Relatório apresentado pelo presidente Joaquim d'Almeida Faria Sobrinho**. Curitiba: 1888, p. 101.

em pleno crescimento no período anterior. Em nenhum momento ou fase do passado o país tivera diante de si, neste sentido, perspectivas mais amplas (PRADO JÚNIOR, 2006, p 207).

Para alcançar esse quadro favorável, concorreram fatores externos, como o amplo liberalismo econômico do período, o desenvolvimento da população europeia e norte americana, com ascensão em seu nível de vida, e o aperfeiçoamento técnico, material e logístico das relações comerciais e financeiras, além de fatores internos, como a solução do problema da mão-de-obra, com o desenvolvimento do trabalho livre, por meio da abolição da escravidão e da imigração europeia (PRADO JÚNIOR, 2006, p. 207).

A industrialização no Brasil, que nos anos finais do Império já registrava um crescimento apreciável, continua essa fase de progresso no regime republicano, auxiliada ainda por medidas protecionistas em relação às taxas de importação. Com os efeitos da Primeira Guerra Mundial, a indústria brasileira passa por um grande impulso: dos mais de 13 mil estabelecimentos industriais existentes no Brasil em 1920, quase 6 mil haviam sido fundados entre 1915 e 1919 (PRADO JÚNIOR, 2006, p. 259-261).

A urbanização do país, nos primeiros anos da República, constitui um importante elemento a ser considerado. Em termos quantitativos, a população urbana do país aumentou na ordem de duas vezes e meia num período de trinta anos, passando de 1,2 milhões em 1890 para cerca de 3 milhões em 1920. A feição das cidades também muda, com a transformação do estilo de vida agrário-comercial para o urbano-industrial (NAGLE, 1974, p. 25).

Em relação às estruturas de poder, entretanto, pouco se alterou. A instituição da Federação fortalece as oligarquias regionais, mantendo sua influência nos governos estaduais e federal. O sistema coronelista leva ao imobilismo político da Primeira República, traduzido na chamada “política dos Estados”, ou “política dos Governadores”, que reúne no âmbito nacional as forças representadas pelas oligarquias, transformando os Governadores dos Estados em eleitores do Presidente da República³⁵. Logo a “política dos Estados” se transforma na “política do café-com-leite”, com os dois grandes estados da Federação, Minas Gerais e São Paulo, alternando-se na presidência do país. Como afirma Nagle (1974, p. 5):

³⁵“O sistema coronelista foi responsável pelas mais diversas modalidades de fraude eleitoral, tais como falso alistamento, burlas nas contagens de votos, substituição de eleitores (‘fósforo’), o ‘bico de pena’, o ‘reconhecimento dos poderes’, a ‘degola’ etc.” (NAGLE, 1974, p. 295).

Construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica, representada pela 'política dos Govenadores', delimitou um sistema de representação coletiva singular, de acordo com o qual as posições de mando se conservavam dentro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição do poder.

O novo panorama político e econômico do país gerou, conseqüentemente, transformações na sociedade, constituindo novas forças a influenciar o ritmo daquelas mudanças. Ainda segundo Nagle (1974, p. 26):

O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida, durante a República Velha, ocasionou o aceleração da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes; a história do período deve ser percebida como a da consolidação do empresariado rural e a da evolução do proletariado industrial.

É a partir desse período que se pode identificar uma camada média na estratificação social brasileira. Predominantemente urbanas, elas se desenvolvem com a organização mais complexa do país: são funcionários do Estado, civis e militares, elementos do comércio e da indústria, profissionais liberais e professores (NAGLE, 1974, p. 29).

A questão educacional não atravessaria incólume esse período de profundas transformações. A educação seria adotada pelo discurso do Estado como uma ferramenta de legitimação do novo regime. Nesse processo, optou-se por ressaltar uma representação negativa do período anterior, desqualificando e apagando práticas, ações e iniciativas educacionais que antecederam à República (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35)

Entretanto, num primeiro momento, não há um grande rompimento em relação à forma como se organizava o ensino no Brasil. Conforme Schueler e Magaldi (2009, p. 40):

[...] a Constituição de 1891 não trouxe alterações significativas no que tange à distribuição de competências. O princípio federativo fundamentava a determinação de que cabia aos estados e municípios a tarefa de criar e desenvolver o ensino primário e secundário e à União cabia a responsabilidade pelo ensino superior, além do ensino primário e secundário na capital do país [...]

Cabia aos estados a difusão do ensino e a criação de escolas primárias, e foi o estado de São Paulo quem, pioneiramente, empreendeu uma ampla reforma da instrução pública, iniciada já em 1890 e regulamentada por lei em 1892, conduzida

por Caetano de Campos. Essa reforma assumiria um caráter modelar para iniciativas educacionais em outros estados do país. Entre suas principais características estão a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, formada por uma classe masculina e uma feminina, que serviria à demonstração metodológica, e a instituição dos grupos escolares (SAVIANI, 2007, p. 171-172).

O modelo dos grupos escolares envolvia diversos aspectos: a construção de prédios apropriados à finalidade educativa, as classes seriadas, a racionalização dos tempos escolares, o controle das atividades escolares, dentre outros. Quanto aos princípios pedagógicos, adotava-se oficialmente o método intuitivo³⁶ (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 43).

Entretanto, outro ponto da reforma, tão importante quanto os anteriores, era a visibilidade:

Tendo como parâmetro a escola urbana, moderna e complexa, os grupos escolares foram instalados em diversas cidades de diferentes estados do país, em prédios especialmente construídos para abrigá-los, adotando [...] uma arquitetura monumental e edificante, que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar o regime republicano, seus signos e ritos (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 43).

Nesse sentido, segundo Faria Filho (1998, p. 145):

[...] os prédios dos grupos escolares passam a fazer parte do cenário urbano [...]. São construídos para serem vistos, admirados, reverenciados. Devem ser tidos como modelares, para outros estabelecimentos, e modeladores de hábitos, atitudes e sensibilidades.

A escola primária republicana assume, dessa forma, um viés civilizador, diretamente voltado a seus alunos, mas que também procura estender-se além dos muros escolares, para a sociedade como um todo. Há o surgimento do que Nagle (1974) chama de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”. Para o autor:

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se

³⁶“O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (REIS FILHO, 1995, p. 68).

integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio dos anos vinte, vive uma hora decisiva, que está a exigir outros padrões de relações e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica (NAGLE, 1974, p. 99-100).

Entre os intelectuais da década de 1920, difundiu-se a ideia da educação como solução dos problemas brasileiros, que constituiria os habitantes do país numa nação e saldaria o que Marta M. C. de Carvalho (1989, p. 10) chama de “dívida republicana”: “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional”.

Outra questão presente nos discursos da época refere-se à organização do trabalho nacional. Para (CARVALHO, M. M. C. de, 1989, p. 60): “[...] a expressão designa um conjunto de dispositivos de integração nacional [...] e de distribuição ordenada das populações por diversas atividades produtivas”. Aplicada à escola, remete a medidas que racionalizavam o trabalho escolar sob o modelo da fábrica, como a orientação profissional, testes de aptidões, maximização dos resultados escolares, entre outras. A expressão designaria ainda: “o funcionamento da escola na hierarquização dos papéis sociais, formando elites condutoras e povo produtivo” (CARVALHO, M. M. C. de, 1989, p. 60).

Saviani (2007) concorda com essa perspectiva. Analisando o modelo pedagógico dos grupos escolares, o autor observa que a divisão de alunos em classes de acordo com o nível de aprendizagem favorecia a uma divisão do trabalho escolar mais eficiente, visando melhores rendimentos. Por outro lado, essa forma de organização escolar conduzia a mecanismos de seleção mais refinados, como os altos padrões de exigência escolar, que impunham barreiras à continuidade do processo escolar e geravam altos índices de repetência. Para o autor: “[...] era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites” (SAVIANI, 2007, p. 175).

A questão da educação popular emergirá com as reformas estaduais da década de 1920, que se iniciaram em São Paulo, com a reforma conduzida por Sampaio Dória, em 1920, que ao instituir uma escola primária, gratuita e obrigatória de dois anos de duração, objetivava: “[...] garantir a universalização das primeiras letras, isto é, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar” (SAVIANI, 2007, p. 175). Tendo enfrentado fortes resistências, a reforma não foi plenamente

implantada. À reforma paulista se seguiram a reforma cearense, de 1922, que tinha à frente Lourenço Filho, a reforma paranaense, em 1923, de Prieto Martinez e Lysímaco Ferreira da Costa, a reforma potiguar, iniciada em 1924 por José Augusto, e a reforma baiana de Anísio Teixeira, de 1925. Ao final da década, um novo ciclo introduz de forma mais sistemática as ideias renovadoras, destacando-se a reforma do Distrito Federal, encabeçada por Fernando de Azevedo, em 1928.

Essas reformas, apesar das particularidades em suas manifestações, apresentavam algumas tendências gerais, sendo possível identificar uma “cultura escolar escolanovista” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 50). Dentre elas, a:

[...] cientificização progressiva das práticas educativas, aspecto que alimenta a necessidade de uma crescente especialização e legitimação do educador profissional e do próprio campo educacional [...]. Também como elemento significativo [...] situa-se a valorização dos processos de ensino-aprendizagem, compreendidos a partir da centralidade do aluno, com a utilização, por exemplo, de métodos ativos, que envolviam a participação mais direta daquele sujeito na produção de conhecimento [...] (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 50).

A reforma da educação paranaense, em 1923, teve grande influência paulista, com a vinda Cesar Prieto Martinez para ocupar o cargo de inspetor geral de ensino, deixando a direção da Escola Normal de Pirassununga³⁷. Suas modificações na instrução pública do Paraná privilegiaram a organização da rede escolar e a racionalização de recursos disponíveis, com especial atenção à alfabetização (MIGUEL, 2011a, p. 123).

À frente da Escola Normal ficou Lysímaco Ferreira da Costa, que transformou a instituição em Escola Normal Secundária. Uma das primeiras mudanças foi de endereço: a escola passou a funcionar no chamado Palácio da Instrução, indicando a nova orientação dada à formação de professores, dentro dos princípios republicanos, pelos quais:

[...] a educação deveria criar nos alunos o hábito do trabalho [...]. Os trabalhos manuais seriam o meio de desenvolver a disciplina necessária para o trabalho, combatendo o analfabetismo, a indolência do povo [...]. Para tanto era necessário formar o bom professor que acompanhasse a disseminação de escolas (MIGUEL, 2011a, p. 125).

Lysímaco acreditava ser necessário aos professores a existência de virtudes, tais como a boa conduta, autodisciplina e o respeito às leis e autoridades. Essas

³⁷Lourenço Filho, que implantou a reforma educacional no Ceará, saiu também dessa escola (MIGUEL, 2011a, p. 123).

virtudes, na análise de Miguel (2011a, p. 126) “[...] formariam o escudo por meio do qual o professor se defenderia das influências do meio no qual fosse lecionar, transformando-o sem transformar-se”.

3.3 A Presença de Estrangeiros na Educação Paranaense

Durante o percurso histórico da educação paranaense, a relação dos estrangeiros com a instrução pública sempre esteve presente, recebendo diferentes tratamentos, conforme o período.

O primeiro regulamento do ensino público do Paraná, em 1857, previa a contratação de professores estrangeiros para atuarem nas escolas públicas da Província. Para Oliveira (1982, p. 82): “esse era um meio de suprir as escolas vagas e, ao mesmo tempo, oportunizar o trabalho e integrar o elemento estrangeiro na nova comunidade”.

Em alguns casos, a administração provincial estimulava a abertura de escolas por professores estrangeiros, visando atender a demanda da população, em especial da elite curitibana. Segundo relatado por Vechia (2000), a Lei nº 5, de 10 de abril de 1856, autorizava o governo a conceder uma subvenção anual à pessoa habilitada que abrisse um colégio para a educação de meninas, na capital. Segundo a autora, esta medida visava atrair Madame Taulouis e suas filhas Gabrielle Jeanne e Eugene Cadeac, até então estabelecidas em Paranaguá. No segundo semestre de 1856, começa a funcionar em Curitiba o “Collegio Francez de Meninas”, que satisfazia os requisitos de uma escola primária de primeira e segunda ordens.

Havia também a necessidade de um estabelecimento com este grau de ensino para atender o público masculino. O inspetor geral de ensino convidou, então, o professor alemão Germano Laisten, que lecionava língua alemã na cidade, a abrir uma escola. Este fundou, em 1857, o “Collegio de Educação de Germano Laisten”, de primeira e segunda ordens, com a perspectiva de também receber a subvenção anual do governo da Província. Outro professor estrangeiro a dirigir um colégio em Curitiba foi Jacob Muller, a partir de 1869, como já citado anteriormente. Com a extinção do Liceu da capital, o colégio de Muller era o único a oferecer o ensino secundário em Curitiba, no período, recebendo por isso subvenção das autoridades provinciais (VECHIA, 2000).

A criação de escolas particulares era livre em grande parte do período. Conforme o regulamento de 1874, por exemplo, dispensava-se a necessidade de autorização prévia do Inspetor Geral para a instalação de escolas, sujeitas, porém, à fiscalização, podendo ser fechadas caso atentassem à moral e à religião do Estado (OLIVEIRA, 1982, p. 88). Somada a isso, a dificuldade do governo da Província em manter escolas para os imigrantes, que se estabeleciam em número cada vez maior no Paraná, estes encontram na manutenção de suas próprias escolas a alternativa para a instrução de suas crianças, como será mais bem analisado no próximo capítulo.

4. ESCOLAS ÉTNICAS

O primeiro cônsul polonês no Paraná, Kazimierz Gluchowski³⁸, ao publicar sua obra a respeito da situação da colonização polonesa no Brasil, na década de 1920, assim descreveu o que representava a escola polonesa para os imigrantes e seus descendentes:

Dedico este capítulo à escola polonesa no Brasil. Àquela escola que, apesar de todas as falhas e imperfeições, através das dificuldades e contrariedades não deixou de ser por um momento sequer o único terreno de trabalho ativo para o nosso polonismo aqui além dos mares, cujo papel nunca, por um instante sequer, deixou de ser significativo [...]; àquela escola pela qual não poupou trabalho nem esforços todo líder mais eminente que a emigração polonesa produziu; àquela escola para a qual até o colono ignorante e insensível oferecia o dinheiro ganho com o suor do seu rosto. [...] foi nela que a colônia registrou o seu propósito de querer permanecer polonesa (GLUCHOWSKI, 2005, p. 163).

Segundo dados coletados no Censo Escolar da Imigração Polonesa no Brasil, realizado em 1937, haviam 349 escolas étnicas polonesas no Brasil, sendo que 167 delas encontravam-se no Paraná (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 66). Segundo Kreutz (2000), as escolas étnicas polonesas eram superadas, numericamente, apenas pelas escolas alemãs e italianas³⁹, o que demonstraria a tradição escolar trazida pelos imigrantes, estabelecendo redes escolares próprias num período em que o sistema escolar brasileiro era altamente deficitário, com mais de 80% da população analfabeta.

Além da alfabetização de seus descendentes, o cuidado dos imigrantes em relação às suas escolas, no Brasil, tem novas motivações: “[...] a possibilidade de manter nas gerações mais novas a noção de nacionalidade de origem, os costumes, a língua e a religião” (WACHOWICZ, L. A., 1984, p. 208).

³⁸Kazimierz Gluchowski (1885-1941) era jornalista, historiador e diplomata, graduado pela Escola Politécnica de Lwów. Em 1906, aos 21 anos, migrou para os Estados Unidos, onde foi redator em diversos jornais poloneses. Durante a Primeira Guerra Mundial, retornou à Polônia para apoiar a organização das Legiões de José Pilsudski. No final de 1919 foi nomeado como primeiro cônsul polonês em Curitiba, tendo sob sua jurisdição todo o sul do Brasil. Durante o período em que esteve à frente do consulado, Gluchowski fez diversas viagens para conhecer *in loco* as colônias polonesas no sul do Brasil. Com o material obtido, escreveu *Wsród Pionierów Polskich na Antypodach* (Entre os pioneiros poloneses nas antípodas), publicado originalmente em Varsóvia, em 1927, cuja edição brasileira mais recente é de 2005 (publicada como: “Os poloneses no Brasil: Subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil”). Deixou a chefia do consulado em 1922. Passou os últimos anos de sua vida em Nova Iorque e no Canadá, onde veio a falecer, em 1941 (WACHOWICZ; MALCZEWSKI, 2000).

³⁹ Segundo Kreutz (2000, p. 160), haviam 1.579 escolas étnicas alemãs no Brasil, no ano de 1937, e 396 escolas italianas, segundo dados de 1913.

Neste capítulo, procuramos entender melhor o papel desempenhado pelas escolas étnicas como espaços de preservação de características étnicas e culturais, os esforços empreendidos a favor da existência desses espaços, tanto pelas comunidades como pelas instituições religiosas que atuaram entre os imigrantes, além das iniciativas de organização e sistematização das atividades das escolas étnicas.

4.1 Identidade Étnica e Experiência

A construção de um grande número de escolas pelos imigrantes poloneses no Brasil pode ser melhor entendida levando em consideração as ideias de cultura e experiência. Se Ruy C. Wachowicz (2002, p. 23) considera que: “O fato de partir do próprio imigrante a iniciativa da fundação de escolas para alfabetizar seus filhos é uma surpresa, porque o colono não estava acostumado a dirigir-se por si próprio [...]”, a experiência vivenciada na Europa mostrou a esses imigrantes a importância da escola como elemento de preservação de suas características culturais.

Como exposto anteriormente, Thompson (1981) acredita que homens e mulheres enquanto sujeitos, ou seja, pessoas que experimentam uma diversidade de situações e relações, sejam estas de necessidade, interesse ou antagonismo, tratam essas experiências no âmbito de sua consciência e de sua cultura, podendo, em seguida, agir sobre uma situação determinada.

A experiência vivenciada pelo imigrante polonês ainda na Europa nos revelam situações de repressão de sua identidade cultural. Como observado anteriormente, o imigrante polonês era oriundo de um Estado ocupado pelos países vizinhos, enfrentando medidas de assimilação cultural, principalmente por parte de Rússia e Prússia. A proibição do uso da língua polonesa na administração e nas escolas era uma dessas medidas que visava o enfraquecimento de um dos principais elementos de identificação étnica da população. Nesse sentido, Zamoyski (2010, p. 255) afirma: “[...] os camponeses [...] viam com muito maus olhos a interferência do Estado na educação, principalmente no que dizia respeito à língua”.

Apesar disso, a preservação da língua, enquanto elemento de identificação à uma comunidade nacional, dava-se em outros espaços. Segundo Zamoyski (2010), nas áreas ocupadas pela Rússia czarista existiram aulas clandestinas para o ensino da história e língua polonesa. A família também constituía um lugar de preservação

da língua materna. Segundo Ruy C. Wachowicz (2002, p. 17): “[...] era a mãe, era a avó, quem incutia nos pequenos o amor à terra e à pátria subjugada, e quem transmitia à infância as primeiras letras do alfabeto pátrio”.

Transferindo-se para o Brasil, a importância da preservação da língua materna permanece inabalada: “A língua tornou-se expressão da diferença cultural diante dos brasileiros e de outros grupos étnicos, e significava a manutenção da identidade étnica” (RENK, 2009, p. 222). A ausência de uma perseguição sistemática à língua possibilitou aos colonos poloneses a construção de espaços próprios para a manutenção de suas características étnicas e preservação do idioma. Nesse sentido, a educação escolar pode ser compreendida, de acordo com Saviani (2011), como o resultado de um longo processo de transformação histórica.

Num primeiro momento, a Igreja assume a função de preservação da identidade étnica do grupo polonês. Como exposto por Ruy C. Wachowicz (1981, p. 100): “A fé, na mentalidade do camponês, era inseparável de seu sentimento de patriotismo, de polonidade⁴⁰”. Entretanto, a importância do processo escolar é ressaltada por Buchmann (1995, p. 124): “[...] se a Igreja foi a instituição da sobrevivência inicial do imigrante, a escola passa a ser considerada como a instituição que permitirá o progresso do grupo”.

Numa outra perspectiva, a formação de comunidades de imigrantes poloneses, assim como seu processo escolar, representa fontes de processos identitários, segundo a interpretação de Malikoski (2014, p. 79):

O processo identitário comunitário pode ter simplesmente a intenção de manter alguns valores que para a comunidade torna-se sinônimo de resistência frente a processos globalizantes, aliados a sentimentos de pertencimento, que contribuem para que o processo de ensino seja formulado e constituído de determinado modo.

Nesse sentido, a importância de uma escola com características étnicas polonesas pode ser ressaltada em dois fatores principais: a manutenção da língua materna do grupo e a sua diferenciação em relação a outros grupos, diferenciação esta que resulta da própria manutenção da língua e da consequente coesão interna do grupo (RENK, 2004).

⁴⁰ Conforme observado por Weber (2015, p. 255), o termo “polonidade” é empregado por Ruy C. Wachowicz como sinônimo de patriotismo ou nacionalismo polonês. Um termo relacionado é “polonismo”, utilizado por Gluchowski (2005, p. 316), designando um “sentimento” em relação à antiga Pátria.

Ao analisar o processo escolar entre imigrantes alemães, Renk (2004) relata que, mesmo aqueles indivíduos que tinham acesso à escola pública preferiam enviar seus filhos para escolas étnicas. Segundo a autora:

[...] os imigrantes, inseridos na sociedade brasileira, procuravam de todas as formas manter a identidade do grupo étnico e as diferenças bem distintas, valendo-se da escola para isto. Portanto, não era a falta de escolas públicas, no Paraná, que levava os imigrantes a não enviar seus filhos à essas escolas, mas, sim, o interesse e a necessidade de uma escola diferenciada, que mantivesse e cultivasse valores étnicos. Isto reafirma que a língua foi um elemento de identificação, de coesão e também de limite étnico, porque comunicava um universo de valores culturais significativos (RENK, 2004, p. 65).

Nesse sentido, para Kreutz (2001, p. 129): “[...] não se deve a existência da escola comunitária étnica apenas ao fato de não haver escolas públicas – opinião bastante difundida –, mas principalmente em contraposição às mesmas”. Segundo Renk (2009, p. 63), o mesmo pode ser observado nas comunidades de origem eslava:

Para as famílias eslavas, os filhos deveriam estudar em uma escola étnica para aprender o legado cultural do grupo [...]. Em algumas colônias, havia escolas públicas, mas que raramente eram frequentadas pelos descendentes de imigrantes, pois queriam uma escola diferenciada da pública.

Através de sua imprensa, a colônia polonesa defendia o ensino de acordo com suas características culturais:

Não posso imaginar como crianças podem ser educadas por um professor que não fala sua língua, não entende sua cultura, história e princípios morais. Com escolas totalmente estranhas, podemos formar apenas pessoas estranhas e sem nenhuma cultura (NASZA SZKOŁA, 1925, p. 11, livre tradução).

Já foi ressaltado, anteriormente, que os grupos étnicos podem possuir algumas características como perpetuação biológica, compartilhamento de valores culturais fundamentais e a identificação mútua entre seus membros, como uma categoria diferenciável. Entretanto, mais importante para uma definição seriam as fronteiras entre diferentes grupos (BARTH, 2011). Nessas fronteiras, entretanto, a influência do meio social pode fazer com que traços culturais sejam assimilados em situações de contato entre grupos étnicos.

A respeito das questões de identidade e pertencimento nos contatos entre grupos étnicos, podemos utilizar os relatos de um padre missionário polonês que

visitou as colônias do interior do Paraná, entre 1903 e 1904, para uma análise. Segundo o padre Hugo Dylla⁴¹:

Atingimos a fazenda [...]. Aqui mora um polonês, Rogowski, casado com uma brasileira. É polonês só de nome [...]. Não se preocupa nem com a igreja nem com os outros poloneses [...]. Diante da sua casa brinca um grupo de crianças. São tão amáveis, não são brasileiras, seus rostos atestam que são polonesas, embora nada compreendam dessa língua, perdidas para a Polônia para sempre (DYLLA, 1971, p. 116).

Como observado, o processo identitário não é estático, sendo que: “As mudanças identitárias e étnicas acontecem quando, para os indivíduos, a situação não corresponde mais às expectativas sociais, criando uma tensão entre indivíduo e sociedade, formando nova situação de transformações” (MALIKOSKI, 2014, p. 39). No caso em questão, os elementos que indicam a mudança na identidade étnica manifestam-se em relação ao trato com a religião e com a língua polonesa, conforme evidenciado na continuidade do relato:

As colônias são jovens ainda, mas muitos já se desnacionalizaram, principalmente a juventude. Se acontecesse que casam com uma brasileira, o homem perdeu-se não só para a Polônia, mas também para a Igreja, pois os nativos somente aparecem uma vez ao ano na Igreja. Até onde o polonês conserva sua língua materna, até ali permanece bom católico; mas com a língua, perde a fé dos pais (DYLLA, 1971, 116-117).

A manutenção das características étnicas significava a manutenção da fé católica, na visão do padre. Assim, as congregações religiosas que chegaram ao Brasil, para atuarem entre os imigrantes poloneses, preocuparam-se com a questão educacional, especialmente com a educação feminina, como veremos mais adiante. Segundo um artigo assinado pelo padre Stanislaw Trzebiatowski, na revista *Nasza Szkoła* (1925, p. 14): “[...] a colônia polonesa sem escolas boas estará perdida como nação, primeiramente, pois perderá sua personalidade nacional e depois sua santa fé”.

4.2 Identidade Polonesa e Religião Católica

A profunda ligação com o catolicismo foi uma das principais marcas dos imigrantes poloneses que se estabeleceram no Brasil. Mesmo na Polônia atual, tal

⁴¹DYLLA, Hugo (Pe.). Missões dos padres missionários poloneses no Brasil. In: **Anais da Comunidade brasileiro-polonesa**. Vol. 5. Curitiba: 1971. Hugo Dylla foi um dos três primeiros padres vicentinos a atuar entre os imigrantes poloneses no Paraná, em 1903.

ligação permanece intensa: segundo dados de Iarochinski (2000, p. 41), em 1998 a população polonesa era estimada em 38,6 milhões de habitantes, dos quais 95% professavam a religião Católica Apostólica Romana.

Tal ligação deriva de um longo processo histórico, iniciando com a conversão ao Cristianismo no século X e intensificada durante o período feudal, quando o fortalecimento da unidade espiritual e da autoridade do príncipe reinante só aconteceu pela decisiva integração da igreja à “nação”: “Igreja e autoridade civil associam-se de maneira eficiente na tarefa de ‘salvação nacional’ contra seu desmantelamento” (DOUSTDAR, 1990, p. 87).

Durante o período em que esteve dividida entre Áustria, Rússia e Prússia, deixando de existir enquanto Estado independente, a Polônia: “[...] sobreviveu apenas como uma cultura, graças a seus poetas e à sua igreja” (DARNTON, 1995, p. 38). Como observado anteriormente, a Igreja Católica também sofreu as ações de assimilação cultural, principalmente por parte da Alemanha luterana e da Rússia ortodoxa. Nesse sentido, segundo Zamoyski (2010, p. 255), os poloneses:

[...] tendiam a identificar-se acima de tudo com a religião e com a língua. Consequentemente, permaneciam fiéis à sua Igreja, e nem sempre apenas por razões religiosas: durante todo o século XIX, o padre da aldeia providenciou conselhos e apoio na luta contra a opressão e a injustiça.

A resistência contra as potências ocupantes aumentou o respeito popular pelo clero, já que os interesses do povo se identificavam, nesse sentido, com os da hierarquia eclesiástica⁴². Teodor Kubina, bispo polonês, afirmou que: “[...] fundiram-se de tal maneira que a noção de catolicismo e polonidade tornaram-se sinônimos. [...] A religião católica tornou-se amparo geral do patriotismo, dirige o sentimento nacional e ensina o verdadeiro amor à pátria” (KUBINA, 1935, p. 52 *apud* WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 61).

O vínculo do polonês com a Igreja manifestava-se, também, em aspectos cotidianos. Sem espaço político na administração estatal, a paróquia era a única instituição em que o camponês polonês participava ativamente. Segundo Ruy C. Wachowicz (1981, p. 61):

Ali ele atuava, era solicitado pelo pároco, este o conhecia pelo nome, participava frequentemente das organizações paroquiais, era solicitado a

⁴²Entretanto, conforme afirma Piekarski (1976), parte dos bispos manifestou obediência à Prússia durante a *Kulturkampf*. Quem atuava entre o povo, se opondo à germanização, era, em geral, o clero inferior.

ocupar cargos nestas organizações, os quais lhe podiam oferecer um status melhor diante da comunidade. Ali ele era gente, era alguém, sentia-se à vontade.

No Brasil, participar da vida da paróquia teve um novo significado, principalmente devido ao novo modo de vida do colono. Se na Polônia predominava a estrutura das aldeias, na qual as residências estavam agrupadas e concentradas, nas colônias esse tipo de organização deixa de existir: “Cada família tinha sua casa, em seu próprio lote. O vizinho mais próximo, na melhor das hipóteses, ficava a 500 ou 1.000 metros de distância. Na Polônia, ele estava ali, atrás da cerca” (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 93). Além de ser o centro espiritual da comunidade, a igreja passou a ser o local onde o colono poderia se comunicar com os companheiros, saber como os outros estavam em suas propriedades, conhecer as novidades. A frequência aos ofícios religiosos passava a ter o caráter de fuga do cotidiano.

Escrevendo na década de 1920, Gluchowski (2005, p. 128) reconhece que: “Em todo o caso, é em volta da igreja e da paróquia polonesa que se formam ainda as mais fortes concentrações polonesas”.

Para Hobsbawm (2008), as comunidades de emigrantes nos países estrangeiros tinham o caráter de oferecer auxílio mútuo, e a atuação das igrejas entre elas ressaltava a identificação com uma nacionalidade. Conforme o autor:

Quem poderia dar-lhes a feição de uma comunidade e não de uma pilha de estrangeiros, exceto, em primeiro lugar, algum grupo como a sua igreja – que, embora em teoria fosse universal, era nacional, na prática – uma vez que seus sacerdotes provinham do mesmo povo que suas congregações? Os padres eslovacos falariam eslovaco com eles, fosse qual fosse a língua em que celebravam a missa. Assim é que a ‘nacionalidade’ se tornava uma verdadeira rede de relações pessoais e não uma comunidade imaginária, simplesmente porque, longe da terra, todo esloveno tinha, potencialmente, uma conexão pessoal com outro esloveno quando se encontravam (HOBSBAWM, 2008, p. 219).

Acerca da participação dos imigrantes na instituição religiosa, Buchmann (1995, p. 114) afirma que: “É, pois, através da religião que os imigrantes começam a sua reorganização social incluindo a afirmação psicolinguística do grupo”. Nesse sentido, para a autora, a preservação da língua materna é também uma necessidade religiosa: “A língua polonesa passa a ser representada como instrumento de organização religiosa e a alta religiosidade do polonês é o seu

primeiro orgulho, a sua primeira diferenciação em relação aos grupos [...]” (BUCHMANN, 1995, p.121).

A diferença entre brasileiros e poloneses no trato com a religião pode ser observada nos relatos do padre Hugo Dylla. Em Rio dos Patos, a respeito dos poloneses, o padre afirma que “aqui existem somente 80 famílias. Todas participaram dos exercícios espirituais. O povo está bem instruído quanto aos deveres religiosos. [...] ao mesmo tempo realizavam-se missões para os brasileiros. Tomei parte na abertura – veio um pequeno grupo, mais por curiosidade. Os outros permaneceram em suas casas ou jogavam cachola nas estradas” (DYLLA, 1971, p. 100-101). Já em São Mateus, o padre Dylla relata: “existem muitos brasileiros na cidade, mas somente duas mulheres vieram para a Missa solene [...], pois estavam ocupados com o carnaval [...]” (DYLLA, 1971, p. 104); entretanto, na colônia polonesa: “confessamos com o Pe. Smolucha durante o dia inteiro. Ele presidia aos ofícios religiosos e eu fazia as pregações. Na sexta-feira aproximaram-se da comunhão 650 pessoas” (DYLLA, 1971, p. 106).

Essa diferenciação levava os colonos a manifestar o desejo em contar com um padre polonês em suas capelas. Conforme Ruy C. Wachowicz (1981, p. 106):

Numa paróquia brasileira, os colonos não se sentiam bem. O colono dificilmente estabelecia relações sociais com um padre que não o entendia e vice-versa. Se o padre não fosse polonês eles não consideravam a paróquia como criação sua. A paróquia precisava ser a expressão da comunidade. Com um padre brasileiro, ela não adquiria este caráter de representabilidade. Os colonos sentiam dificuldades para usar a paróquia como instrumento de satisfação e afirmação pessoal.

Ainda segundo o autor, a presença de um padre polonês entre os colonos teria importância essencial na manutenção das tradições e costumes do grupo, como a preservação da fé, da língua e da “polonidade” (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 107). Nesse sentido afirma Azzi (1993, p. 83-84):

A principal motivação para a preservação da identidade cultural era a tese generalizada de que a manutenção da fé entre os imigrantes estava necessariamente ligada aos costumes e tradições de suas regiões de origem. Por conseguinte, o reverso também era considerado como verdadeiro: na medida em que os colonos comesçassem a perder as suas características europeias, haveriam também de perder a sua fé.

Além disso, por muito tempo na Polônia e no Brasil, o padre foi o único letrado com o qual os camponeses mantinham contato, tornando-se uma liderança na colônia (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 94). O respeito à figura do padre, que não se

limitava às questões espirituais⁴³, deriva da representação do sacerdote como instrumento de salvação dos fiéis, “[...] o caminho de um feliz *post mortem*” (WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 93). No catolicismo trazido pelos imigrantes: “a salvação deveria ser garantida mediante a recepção frequente da confissão e da comunhão, sacramentos necessários para a conservação da graça de Deus. [...] Fora da mediação clerical, portanto, a salvação era impossível” (AZZI, 1993, p. 76).

O “catolicismo de imigração” (AZZI, 1993) contrastava com as devoções da Cristandade tradicional luso-brasileira, explicando a necessidade dos grupos imigrantes em manterem suas próprias igrejas e capelas. Esses imigrantes europeus:

[...] não se reconheciam inteiramente na vida, costumes e celebrações do catolicismo e da Igreja do Brasil. Era uma igreja de tradição lusa, forjada nos embates contra os mouros e cujas festas passavam pelas ‘cavalhadas entre mouros e cristãos’, uma igreja colonial e colonizada, uma igreja de escravos, onde tradições da península ibérica se amalgamaram com tradições indígenas e africanas e onde o catolicismo mais parecia um verniz social, sem grandes raízes na vida pessoal e sem muita tradição doutrinal (BEOZZO, 1993, p. 41).

Em meados do século XIX, a hierarquia eclesiástica brasileira passou a tentar reformar essa forma de devoção luso-brasileira, adequando-a às exigências da autoridade pontifícia. Foi a introdução do chamado “catolicismo romanizado” no Brasil, promovido mediante a atuação de membros de variados institutos religiosos sobre a população brasileira (AZZI, 1993, p. 66-67). Nesse contexto, algumas congregações religiosas de origem polonesa chegaram ao Brasil, atuando entre as comunidades de imigrantes.

4.2.1 Romanização e congregações religiosas polonesas

O processo de romanização do catolicismo decorre de uma divisão no clero francês em meados do século XVIII. Alguns clérigos foram influenciados pela ideologia liberal dos enciclopedistas, posteriormente jurando fidelidade ao Estado,

⁴³Conforme Ruy C. Wachowicz (1981, p. 41), os colonos davam ao sacerdote alimentos como pão, manteiga, requeijão e ovos, sendo que a possibilidade de faltar algo ao padre representava uma situação vergonhosa para toda a comunidade. Mantinha-se a tradição de beijar-lhe as mãos ao cumprimentá-lo. A pessoa do padre era intocável e sagrada.

no período napoleônico⁴⁴, afastando-se, então, das diretrizes pontifícias. Defendiam um catolicismo ligado às tradições da população francesa: ficaram conhecidos como galicanos. Em oposição estava o grupo dos ultramontanos, fiéis ao pontificado romano e aceitavam o projeto de dar ao catolicismo características universais, embora oriundas da tradição romana. O movimento ultramontano representava, portanto: “[...] fidelidade às diretrizes romanas, mesmo que isso significasse um distanciamento dos interesses políticos e culturais das respectivas pátrias” (ZULIAN, 2005, p. 45-46).

Além disso, o ultramontanismo seria um movimento de reação da Igreja ao mundo moderno e suas novas relações sociais, políticas e culturais que se consolidaram após as revoluções Francesa e Industrial. O projeto de “Restauração Católica” seria uma resposta à secularização da sociedade civil, reafirmando a primazia do poder espiritual da Igreja sobre o mundo. Na análise de Rambo (2002, p.286-287):

[...] a Igreja foi obrigada a repensar o seu lugar no cenário histórico mundial e, de alguma forma, assegurar o espaço que lhe é privativo. A saída que encontrou caracteriza-se por um retorno à concepção da mística eclesial da Idade Média e da ortodoxia doutrinária, litúrgica e disciplinar do Concílio de Trento.

Nesse sentido:

O ultramontanismo tenta unir ação e doutrinação, exige a frequência aos sacramentos e a adesão aos ritos e práticas devocionais que unem o homem ao sobrenatural; alimenta o gosto pelo milagroso em oposição ao racionalismo e prega a essência da vida após a morte; louva o menosprezo pela vida terrestre, o conformismo e a resignação; insiste na multiplicação dos exercícios exteriores e de devoção [...] priorizando o plano sentimental. Substitui as antigas práticas espirituais controladas por leigos por outras, como a Primeira Comunhão solene e o culto aos Sagrados Corações de Jesus e Maria; incentiva a ação missionária e o desenvolvimento das ciências religiosas (TRINDADE, 1992, p. 115 *apud* ZULIAN, 2005, p. 46).

Além da defesa de suas doutrinas oficiais, a Igreja Católica investe em outras iniciativas que lhe garantissem fortalecimento organizacional e sobrevivência política, tendo em vista a concorrência ideológica das confissões protestantes.

⁴⁴Nesse contexto, o episódio da autocoroação de Napoleão marca o distanciamento entre Igreja e Estado: “A autoridade laica começava a rejeitar a legitimação eclesial e credenciava-se a si mesma [...]. A autoridade sobre a sociedade civil já não emanava da autoridade divina tornada visível e palpável via Igreja. Foi credenciada pela conquista pessoal do monarca ou do mandatário ou outorgada pela vontade e pela escolha do povo” (RAMBO, 2002, p. 281).

Buscava-se, então, revigorar o trabalho missionário, incentivar a nacionalização do clero nas áreas de missão e reformular as formas do apostolado (ZULIAN, 2005).

No Brasil, as relações entre Estado e Igreja foram, em geral, amistosas. O catolicismo era a religião oficial do Império e o padroado régio garantia ao monarca o direito de intervir em assuntos eclesiásticos. Na análise de Zulian (2005, p. 53), essa relação garantia alguns benefícios ao clero: sua cumplicidade com as oligarquias garantia-lhe participação nas riquezas, com ordens religiosas sendo grandes proprietárias de terras; a posição privilegiada de religião oficial do Estado, com a proibição do culto público das demais confissões, além do domínio da educação, da saúde pública, do registro da população, como nascimentos, casamentos e óbitos, entre outros. Por outro lado, o clero perdia influência efetiva junto à população, além de ver ameaçada sua reprodução como instituto hierárquico e independente.

Durante o período imperial, entretanto, especialmente após D. Pedro II assumir o trono, uma série de episódios abalou a relação entre Estado e Igreja, fazendo com que esta incline-se ao ultramontanismo. Bispos desta tendência passaram a ser designados para importantes dioceses. No Rio Grande do Sul, por exemplo, D. Sebastião Dias Laranjeira toma posse em 1860: “O novo bispo formara-se em Roma e lá fora escolhido para bispo e sagrado por Pio IX. Imbuíra-se, durante a sua formação, no mais genuíno espírito ultramontano” (RAMBO, 2002, p. 289). O Concílio Vaticano I, realizado entre 1869 e 1870, que consolidou definitivamente as tendências ultramontanas, contou com a participação de sete bispos brasileiros. Organizou-se então: “[...] uma decisiva campanha nacional em defesa da infalibilidade do Papa e da restauração do poder central em Roma” (ZULIAN, 2005, p. 55).

A ação do clero reformador orientou-se em três aspectos principais: membros do clero retornariam ao cuidado exclusivo de assuntos internos da Igreja, desvinculando-se de cargos na política imperial; o ingresso ao sacerdócio aconteceria exclusivamente por meio dos seminários fechados, buscando dessa maneira a formação de novos sacerdotes com intensa vida espiritual, dedicados aos serviços religiosos; por fim, a instalação de novas ordens e congregações religiosas europeias, para apoiar o processo de reforma da Igreja brasileira (ZULIAN, 2005, p. 55).

Com o início do regime republicano no país, Igreja Católica e Estado separaram-se e foi assegurada a liberdade de culto. A partir desse momento a Igreja

teve de conviver com o pluralismo religioso e disputar seu espaço sem os privilégios de religião oficial. Nesse contexto, a educação escolar ganhou destacada importância. Conforme Zulian (2005, p. 57): “Raríssimos foram os institutos religiosos que não se envolveram com a atividade, pois, ao controlar o sistema educacional, a Igreja poderia, na verdade, controlar o sistema de difusão das ideias”.

O contexto europeu favorecia o ingresso de congregações religiosas no Brasil. Conforme relatado por Rambo (2002, p. 291): “[...] os problemas entre a Igreja e o Estado na Alemanha, Itália e França (*Kulturkampf*, perda dos Estados Pontifícios etc.), [...] levou muitas congregações a procurarem outros países com maior garantia e melhores condições de trabalho”. Nesse sentido:

Habitados ao trabalho educacional em colégios na Europa, muitos religiosos, que se deslocaram ao Brasil, transferiram simplesmente para a nova pátria a experiência anterior. Começaram a atuar nas áreas geográficas onde havia uma presença significativa de imigrantes europeus, onde os jovens teriam mais facilidade para assimilar os padrões de ensino dos religiosos. Por assim dizer, a rede escolar católica implantou-se, prioritariamente, nos centros urbanos e na região Centro-sul do país (ZULIAN, 2005, p. 57-58).

Três foram as congregações religiosas que atenderam a colônia polonesa no Paraná e tiveram uma maior atuação no campo educacional. Em 1903 chegaram ao Paraná os primeiros padres da Congregação da Missão de São Vicente de Paulo, conhecidos como vicentinos. Em seguida chegaram as congregações femininas: as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo, em 1904, e as Irmãs da Sagrada Família, em 1906.

4.3 O Trabalho Das Escolas Étnicas

Adolfo Lamenha Lins, ao descrever o que considerava ser o processo ideal para o estabelecimento de imigrantes estrangeiros nas colônias paranaenses, já previa a fundação de uma escola em cada núcleo de colonização, com exceção daqueles próximos às cidades e que pudessem utilizar as escolas públicas existentes nestas.

Entretanto, o governo da Província nem sempre conseguia suprir a demanda das colônias por escolas públicas: “[...] o orçamento de 1882 previa uma verba especial de 85:250\$00 para pagar os professores da província; as cadeiras providas

já demandavam uma despesa de 86:300\$00 [...]” (WACHOWICZ, L. A., 1984, p. 206).

Assim, uma vez instalados em seus lotes de terras, os imigrantes tomaram a iniciativa da construção de escolas em suas colônias. Isso acontecia, em geral, após o processo de fixação dos imigrantes à nova terra:

Estabeleciam-se os colonos poloneses nas terras a eles destinadas, após a construção provisória de suas casas. Iniciava-se então a construção de uma estrada que daria à colônia alguma comunicação. [...] feitas as primeiras plantações que assegurassem sua subsistência, invariavelmente os colonos poloneses reuniam-se na residência de um deles, para deliberarem sobre a construção de uma capela ou igreja e procurarem, por todos os meios, trazer para a sua colônia um sacerdote polonês [...]. Construída a capela ou a igreja, conforme as possibilidades econômicas das colônias, empreitada esta que se alongava comumente por alguns anos, reuniam-se novamente os colonos, agora para resolverem o problema da alfabetização de seus filhos (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 21).

O pouco auxílio por parte do governo, durante esse período inicial, fez com que as comunidades procurassem um método que facilitasse a resolução do problema da manutenção das escolas. Uma solução encontrada e adotada na maior parte das colônias foi a criação da Escola-Sociedade.

Segundo a definição de Renk (2009, p. 17), as Escolas-sociedades (ou escolas comunitárias) eram:

[...] construídas por meio de iniciativas comunitárias, funcionando em espaços próprios. A partir da cobrança de mensalidades, as sociedades pagavam o professor, mantinham as escolas, compravam o mobiliário e o material escolar. Quando não havia controle estatal, não seguiam os currículos e nem a organização das escolas públicas. O professor era um membro da comunidade, considerado apto para a função, independente de ter formação ou não. O ensino era na língua de origem do grupo e eram escolas laicas. Foram as primeiras formas de organização escolar em muitas colônias e algumas foram substituídas pelas escolas étnicas religiosas. Como existiam fora da esfera do Estado, é difícil saber com exatidão quantas eram.

Neste modelo, a comunidade criava uma Sociedade Recreativa, local onde os colonos poderiam sair do isolamento em que viviam para manter contato e trocar experiências com seus patrícios. Seria função da Sociedade: “comemorar datas importantes, organizar bailes, recepcionar alguma autoridade que porventura visitasse a colônia e proporcionar à juventude um lugar onde pudesse divertir-se” (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 23). As atividades realizadas pela Sociedade arrecadariam fundos para o pagamento de alguma pessoa que pudesse lecionar

para as crianças da colônia. A Sociedade Recreativa tornava-se, dessa forma, entidade mantenedora da escola e de seu professor.

Tais associações educativas representavam elementos de manutenção da identidade cultural. Segundo Renk (2009, p. 52): “O fortalecimento do grupo se efetuava com a participação das pessoas nas atividades desenvolvidas pelas associações. Este era um importante espaço de sociabilidades e de manutenção da identidade étnica”. Nesse sentido, segundo a análise de Ruy C. Wachowicz (2002, p. 24), essa instituição escolar-recreativa: “[...] é a primeira manifestação coletiva de aculturação do imigrante polonês no Brasil, obrigado que era, por força das circunstâncias, a procurar uma solução de seus problemas e, simultaneamente, sua integração no novo meio físico e social”.

Conforme Renk (2009, p. 52), esses espaços eram multifuncionais: “[...] ali funcionava a escola e a biblioteca, realizavam-se reuniões e bailes, e também se fazia a difusão da cultura (com a criação dos grupos de dança folclórica, a formação dos clubes de senhoras, de ensaio do canto coral e outros)”.

O esforço em prol das sociedades era reconhecido por periódicos poloneses, conforme o seguinte texto retirado da “Gazeta Handlowo-Geograficzna”, de 1900, e citado por Gluchowski (2005, p. 166):

A situação atual das escolas polonesas no Paraná deixa ainda muito a desejar [...]. No entanto a sensação da necessidade da escola entre os nossos colonos cresce a cada ano. Em algumas localidades [...], por iniciativa própria e sem nenhuma participação dos intelectuais, organizam-se sociedades com o objetivo de fundar e manter uma escola.

As sociedades poderiam, também, assumir outras funções além da relacionada às escolas: “Em 1905, organizava-se a sociedade São João Cândio, em Roça Nova. Sua finalidade inicial era também a manutenção de uma escola. Mais tarde, seu objetivo passou a ser inclusive agrícola. A sociedade adquiria máquinas para debulhar trigo” (WACHOWICZ, R. C., 1977, p. 42). Na colônia Murici, a Sociedade Agrícola São José tinha como finalidades a união dos poloneses, o desenvolvimento da indústria e da agricultura na colônia e oferecer aos associados auxílio moral, social, intelectual e econômico. Para alcançar seus objetivos, a Sociedade ficaria responsável pela manutenção de escolas polonesas com ensinamento religioso e, se possível, ensino agrônomo, além de adquirir

instrumentos agrícolas, insumos e livros sobre agricultura (TURBANSKI, 1978, p. 45).

Nas escolas criadas pela iniciativa dos próprios imigrantes, o ensino acontecia em língua polonesa, representando, dessa maneira, um elemento de manutenção da identidade étnica. Segundo Renk (2009, p. 72):

[...] ao se identificar como escola étnica, a escola se diferenciava das escolas públicas e atendia aos interesses dessas comunidades, tratando-se de uma escola diferenciada. A língua materna era o elemento essencial de manutenção da identidade étnica, pois ela expressa a cultura e as formas de ver o mundo.

Uma situação delicada para as escolas comunitárias relacionava-se com o cargo de professor. Em seus primeiros anos, a imigração polonesa contava com poucos indivíduos com maior instrução. Na tabela 1, temos a distribuição dos poloneses que vieram ao Brasil, segundo sua ocupação.

Tabela 1 – Imigrantes poloneses no Brasil, segundo a ocupação.

Ocupação	Percentual
Camponeses	80%
Operários e artífices	14%
Comerciantes	2%
Outros	4%

Fonte: KALENDARZ LUDU, 1948, p. 81 *apud* WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 20.

Como observado, 94% dos imigrantes eram trabalhadores braçais do campo e das cidades. Segundo Ruy C. Wachowicz (2002, p. 20), boa parte desses trabalhadores seriam analfabetos.

Nesse contexto, a opção encontrada pelas Escolas-Sociedades era a escolha de um indivíduo da própria comunidade para exercer a função de professor⁴⁵. O

⁴⁵Conforme Beozzo (1993), em muitos casos os imigrantes tiveram de se organizar também em relação à vida religiosa. Situações inesperadas, como a morte de um colono, por exemplo, levava a comunidade a escolher alguém, por saber ler ou possuir um livro de orações, para assumir a vida religiosa da colônia: eram os “padres-leigos”. O autor cita o exemplo de uma comunidade polonesa no Rio Grande do Sul: “Além do magistério, João Stawinski exerceu o ofício de principal zelador da igreja local. Na ausência do padre, era ele quem dirigia as devoções dominicais dos fiéis e dava orientações ao povo” (STAWINSKI, 1976, p. 121 *apud* BEOZZO, 1993, p. 45). Esse tipo de situação,

escolhido era alguém: “que fosse considerado mais desembaraçado e capacitado e que soubesse, ao menos satisfatoriamente, ler e escrever. Assim os colonos transformavam, num passe de mágica, um rude campônio em pedagogo improvisado” (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 27).

Esse novo professor interrompia por algumas horas seu trabalho diário na lavoura para ensinar aquilo que sabia às novas gerações. Também era função do professor a manutenção da escola, incluindo a limpeza do pátio, reparos na estrutura física, dentre outros. Em troca, a Sociedade determinava uma taxa a ser paga pelos pais, referente a cada aluno que frequentava a escola. Em algumas colônias, o professor recebia parte do pagamento das mensalidades na forma de mantimentos (BREOWICZ, 1961, p. 110-111 *apud* WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 28).

Entretanto, Ruy C. Wachowicz (2002, p. 28) relata o surgimento, dentre os primeiros professores poloneses, de: “[...] indivíduos sem ocupação e portadores de uma vida moral suspeita. Logo que encontravam alguma ocupação mais lucrativa, abandonavam sem escrúpulos a escola”. Nesse sentido, Gluchowski (2005) relata o caso de uma escola polonesa criada em 1892, em Curitiba. Essa escola era:

[...] dirigida por um certo Krakowski. Como atestam os contemporâneos, tratava-se de um pedagogo bastante estranho. Dizia-se que havia sido porteiro em Varsóvia, o que não impediu que exercesse a profissão de ‘professor’ na terra dos antípodas. Tinha talvez uns 15 alunos, porque a escola era singular. Como História da Polônia dizem que o professor ensinava o Novo Testamento em polonês. ‘Afinal é uma história em polonês’ – dizia o pedagogo, quando interpelado (GLUCHOWSKI, 2005, p. 165)

Dentre os poucos professores com formação pedagógica que trabalharam nos primeiros anos da colonização polonesa, a figura de maior destaque foi a de Jerônimo Durski, considerado o “Pai das Escolas Polonesas no Brasil” (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 24).

Natural da região Poznan, Durski chegou ao Brasil em 1851, com um grupo de imigrantes que se estabeleceu na colônia D. Francisca, em Santa Catarina, transferindo-se para o Paraná em 1866. Era músico e professor formado pelo Seminário Real Católico do Reino da Prússia, tendo exercido o magistério em escolas públicas de Palmeira e Campo Largo, sendo nomeado então para a escola oficial da colônia Órleans, em 1876. Lecionou também em outras localidades até

ainda segundo Beozzo (1993, p. 45): “[...] repetiu-se nos quadros de fé religiosas tão distintas quanto a católica, a luterana, a ortodoxa e a budista”.

1894, e dentre seus inúmeros alunos destacam-se Caetano Munhoz da Rocha, governador do Estado entre 1920 e 1927, Clotário Portugal, futuro presidente do Tribunal de Justiça do Estado, e o historiador Romário Martins (WACHOWICZ, R. C.; MALCZEWSKI, 2000).

Entretanto, a maior contribuição de Jerônimo Durski para as escolas polonesas foi a elaboração do “Manual para as escolas polonesas no Brasil”, que supriu uma das grandes dificuldades dos professores das escolas polonesas: necessitando ensinar a língua portuguesa, não existiam materiais didáticos nos quais pudesse basear suas aulas, já que muitas vezes os próprios professores não dominavam suficientemente o idioma. Durski, então, elaborou um manual bilíngue, com noções elementares da língua portuguesa para adultos e crianças.

Na primeira parte do manual havia uma cartilha de alfabetização em polonês, que utilizava o método silábico, seguido por algumas leituras para as crianças alfabetizadas⁴⁶. Em seguida iniciava-se a parte bilíngue, onde o autor explicava os sons do alfabeto português por meio do método fonético. Constava nessa segunda parte a pronúncia de letras e sílabas em português, estudo das sílabas, sinais de pontuação, nomes próprios, conversação elementar, sistema monetário brasileiro, dentre outros assuntos. O autor incluiu, ainda, as principais partes do catecismo católico⁴⁷. (WACHOWICZ, R. C., 2002). O manual foi publicado em Poznan, em 1893, e é atualmente uma obra muito rara (WACHOWICZ, R. C.; MALCZEWSKI, 2000).

Todas as dificuldades em torno das escolas comunitárias levam muitas delas a terem existências efêmeras: “Essas escolas decaem com a mesma rapidez com que surgem. Há muita troca de professores, que a cada período de poucos meses se mudam de um lugar para outro” (GLUCHOWSKI, 2005, p. 166). Tal situação é observada também por Ruy C. Wachowicz (1977, p. 38): “Várias dessas escolas improvisadas funcionaram dois ou três anos, geralmente extinguindo-se por desistência do ‘professor’”.

O início do século XX marca algumas alterações no panorama da imigração polonesa, por meio da vinda de imigrantes com maior formação intelectual e tendências anticlericais e socialistas, devido ao fracasso da revolução ocorrida em

⁴⁶ O homem e sua família, o corpo humano, a alma humana, as línguas dos homens, oração infantil em verso (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 26).

⁴⁷ Salve-Rainha, Confiteor, Credo, Os 10 Mandamentos, os 7 Sacramentos, As Virtudes e os Pecados Capitais, entre outras (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 26)

1905, na parte russa da Polônia, e a fixação de ordens religiosas de origem polonesa, que se dedicaram também ao ensino, como já citado anteriormente. O debate entre membros desses dois grupos (chamados, respectivamente, de progressistas e clericais) reanima a vida cultural da colônia polonesa, intensifica a ação de suas instituições sociais e estimulam a atividade de uma imprensa voltada aos imigrantes poloneses (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 30).

4.4 Escolas Étnicas Religiosas

A instalação de escolas por congregações religiosas atendia, em muitos casos, aos pedidos dos próprios colonos: “[...] os colonos de Abranches, reunidos, deliberaram solicitar à Superiora das Irmãs de Caridade de São Vicente de Paulo [...] que lhes enviasse religiosas professoras da congregação (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 33-34).

Essas escolas religiosas desfrutavam de grande prestígio entre os colonos. Os motivos eram diversos: aulas ministradas com continuidade, sem mudança de professor durante o ano letivo, o fim da preocupação dos colonos em recrutar professores e arcar com a manutenção da escola, já que, em geral, as escolas das religiosas eram mais baratas que as mensalidades da Escola-sociedade (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 37). Um colono de Murici, através de uma carta, manifestou o contentamento da comunidade com o trabalho das religiosas:

[...] nós, os colonos, moradores da Colônia Murici manifestamo-nos e enviamos pela presente efusivos agradecimentos à Reverendíssima Madre, bem como a todo o Internato de Lwów pelo envio das Reverendas Irmãs da Sagrada Família, as quais ensinam a nossa juventude a ler e escrever corretamente em polonês assim como executam diversos serviços atinentes tanto à nossa igreja como a nossa população, prestando em muitos casos e diversas doenças o valioso auxílio e conselho (TURBANSKI, 1978, p. 43).

Como pode ser observado, as ações das congregações religiosas não se limitavam à escolarização dos descendentes dos imigrantes, mas abrangiam outros serviços voltados à toda a população. Na colônia Tomás Coelho, por exemplo, além da escola, que atendia cerca de 100 alunos:

As irmãs criaram também um internato para as crianças que moravam muito longe, variando seu número de 16 a 20 por ano. Ao mesmo tempo, funcionava no mesmo prédio um ambulatório médico, o qual atendia cerca de 1.000 pessoas por ano, donde uma média de 3 por dia (WACHOWICZ, R. C., 1977, p. 40).

O funcionamento contínuo das escolas religiosas permitia-lhes uma melhor organização pedagógica:

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 *apud* RENK, 2009, p. 60-61)

As escolas das congregações religiosas expandem-se rapidamente: em 1913, as Irmãs da Caridade já haviam instalado escolas em Abranches, Prudentópolis, São Mateus, Tomás Coelho e Rio Claro. As Irmãs da Sagrada Família mantinham escolas em Curitiba, Órleans, Dom Pedro, Água Branca, Murici, Santa Bárbara e Santa Cândida. Ao todo são doze escolas, com uma média de 70 alunos em cada, perfazendo o total de, aproximadamente, 840 alunos (GLUCHOWSKI, 2005, p. 172).

Entre as famílias polonesas, a educação feminina era bastante negligenciada. Segundo relata Ruy C. Wachowicz (2002, p. 35):

[...] via-se no menino o principal herdeiro das propriedades da família, bem como o continuador do nome da mesma. Além disso, era o menino que precisava receber, segundo eles, uma instrução melhor do que a menina, porque teria que enfrentar a vida, procurar trabalho e maior responsabilidade em sustentar futuramente uma família. A menina, achavam os colonos pelo contrário, não tendo de arcar com todas essas responsabilidades [...], não tinha tanta necessidade de receber instrução e educação mais aprimorada. Seria suficiente a educação e a prática que recebia da mãe [...].

Entretanto, o trabalho das congregações religiosas instaladas no Brasil, no contexto de romanização do catolicismo, dedicou especial atenção à educação feminina. Partia-se do pressuposto que, ao receberem uma educação dentro dos princípios católicos, as meninas, ao casar, constituiriam o núcleo de uma família cristã, possivelmente exercendo influência sobre o esposo e educando os filhos segundo os mesmos princípios. Dessa maneira, a Igreja buscava manter sua influência sobre a sociedade (ZULIAN, 2005, p. 58).

Nesse sentido, as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo criaram o curso de “Educação Familiar”, voltado às meninas. O currículo desse curso incluía alfabetização, corte e costura, trabalhos manuais, culinária e serviço de copa, administração do lar, higiene, aproveitamento de frutas e conservas, boas maneiras e comportamento social, lavar e passar roupa, além de música e rudimentos de

francês ou alemão, caso fosse da vontade dos pais (WACHOWICZ, R. C., 1977, p. 41).

O curso de “Educação Familiar” buscava instruir as futuras mães e donas de casa, mas tinha também a finalidade de recrutar jovens para a Ordem das Irmãs de Caridade (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 36).

A divulgação do curso acontecia na imprensa polonesa do Paraná, em especial nas publicações católicas. Podemos observar nas figuras a seguir dois exemplares desses anúncios, encontrados com frequência nos periódicos poloneses da década de 1920.

Figura 2 – Anúncio do curso de Educação Familiar (1923)

Szkoła gospodarstwa domowego.



Szkoła gospodarstwa domowego Sióstr Miłosierdzia
w Abranches pod Kuritybą.

„Co gospodyni zaoszczędzi w arto tyle, co gospodarz zarobi”.

RODACY! KOLONIŚCI!

Dziwnie rozbieżne panują u ludzi zapatrywania na wychowanie chłop-
ców i dziewcząt. Wszyscy uznają, że wykształcenie potrzebniejsze chłopcu niż
dziewczęciu, bo on idzie w świat, szuka zarobku i posady, utrzymuje innych.
Natomiast zupełnie nie doceniamy wykształcenia i wychowania dziewcząt.
Uważamy że jej wystarczy to, co jej daje matka.

Do samodzielnej gospodarki życiowej mogą wykształcić kobiety tylko
szkoły gospodarcze. Dzisiejsza Polska posiada ogromną ilość tych szkół. I u
nas na kolonjach wychowanie córek musi ulec zmianie na lepsze. Dotych-
czas gospodarujecie po dawnemu. Jeżeli chcesz, by córka twoja była za-
radną gospodynią, panią domu, zapobiegliwą matką, to ją daj choć na ja-
kiś czas na wykształcenie i wychowanie DO SZKÓLEK GOSPODARCZYCH
SIÓSTR MIŁOSIERDZIA, gdzie nabierze lepszej oglady i przetarcia, nau-
czy się obszywać ładnie siebie i innych, nauczy się prac, prasować, goto-
wać, prac domowych i różnych robótek ręcznych a nawet muzyki, tak że
umili później życie sobie i drugim. — Blższe warunki podają na żądanie
Siostry Miłosierdzia w następujących czterech zakładach:

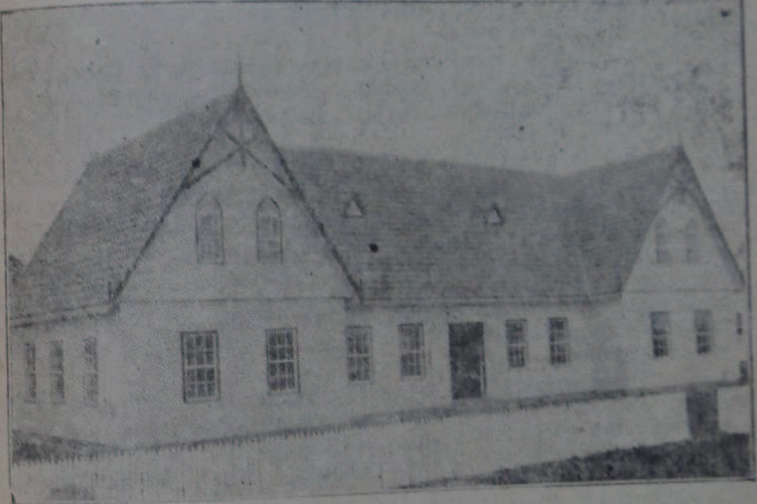
COLLEGIO DAS IRMANS DE CARIDADE
(de São Vincente de Paulo)

THOMAS GOELHO, Correio Bariguy, Paraná. — ABRANCHES
Curityba Paraná. — SAC MATHEUS, Paraná. — ITAYOPOLIS,
Santa Catharina.

Figura 3 - Anúncio do curso de Educação Familiar (1927)

Kolonisto — Rodaku!

Znowu rok jeden — **rok 1926** — upłynął; znowu o jeden rok są starsze dzieci twoje. Rozejrzyj się w twym domu. Może siedzą w nim pracowite lecz nieokrzesane córki. Wyposażysz je w pieniądze, nakupisz im ziemi, lecz czyż umysłu ich nie wykształcisz, by przy dorobku twoim miały odpowiednią oglądę i wykształcenie? Zastanów się nad tem i wyślij choć na rok córkę swoją na okrzestanie do szkół gospodarstwa domowego Sióstr Miłosierdzia.



Szkola gospodarcza i pensjonat Sióstr Miłosierdzia w Prudentopolis.

Szkoły gospodarstwa domowego Sióstr Miłosierdzia przyjmują na wychowanie i praktyczne wykształcenie córki kolonistów polskich, począwszy od 12 lat. Zakłady te uzupełniają wykształcenie szkół ludowych dodając do niego naukę gospodarstwa domowego w ogólnym zakresie i oglądę towarzyską. Na specjalne żądanie udziela się nauki języków i muzyki. Kompletna nauka trwa dwa lata. Warunków przyjęcia dostarcza się na żądanie. Rok szkolny rozpoczyna się 15 stycznia. Zakłady wychowawcze Sióstr Miłosierdzia istnieją w następujących miejscowościach:

Collegio das Irmãs de Caridade:

em Abranches — Curitiba, Caixa postal 159 Paraná	
em Thomas Coelho, Correio Bariguy — Paraná	
em Rio Claro — Paraná	em São Mathaus — Paraná
em Prudentópolis — Paraná	em Itayopolis — S. Catharina

Fonte: KALENDARZ Polski Ludu i "Przyjaciela Rodziny", 1927.

Segundo o anúncio da figura 2, "O que a dona de casa economiza vale tanto quanto o marido ganha". Dirigido aos "Patrícios! Colonos!", e ilustrado com uma fotografia da escola de Abranches, o anúncio afirma que as meninas, para terem:

[...] uma direção responsável do lar, somente poderão orientar-se e instruir-se nas Escolas de Educação Familiar. A Polônia de hoje possui um grande número dessas escolas. Também entre as nossas colônias, a educação das meninas precisa evoluir para melhor [...]. Se quereis que vossa filha seja uma eficiente dona de casa, senhora do lar, mãe dedicada, então enviai-a ao menos por algum tempo para instruir-se e educar-se nas escolas de Educação Familiar das Irmãs da Caridade, onde receberá melhor

desembaraço e traquejo, aprenderá a tratar com gosto, de si e dos outros [...]”⁴⁸.

Esse anúncio refere-se à existência desse tipo de escola na Polônia, buscando, talvez, a aceitação dos colonos em relação a esse modelo devido à sua existência no país de origem do grupo.

No anúncio da figura 3, algumas informações adicionais são fornecidas: poderiam ser matriculadas filhas de colonos poloneses a partir de 12 anos de idade e o curso tinha a duração de dois anos. A imagem é da escola das Irmãs de Caridade em Prudentópolis.

As escolas étnicas polonesas, tanto as religiosas como as de origem comunitária, conheceram experiências que buscaram uma melhor organização e sistematização do seu trabalho, durante o século XX, como buscaremos analisar a seguir.

4.5 Organizações Laicas e Religiosas

As escolas étnicas polonesas foram criadas e tiveram uma existência inicial de forma isolada, não sendo possível, dessa forma, defini-las como parte de um sistema educacional⁴⁹. Nesse sentido, temos o relato de Gluchowski (2005, p. 176), que afirma:

Essas escolas, mantidas por diversas sociedades, não estavam ligadas numa unidade, não havia nenhuma organização mais ampla e, conseqüentemente, todas as iniciativas nesse campo estavam distantes de qualquer plano ou sistema. Não existia nenhum programa, de modo que nessas condições não se podia falar em uniformizá-lo, as escolas quase não dispunham de manuais, e propriamente numa classe cada aluno tinha um manual diferente. Não existia também nenhum outro material didático.

⁴⁸ Segundo traduzido por Ruy C. Wachowicz (2002, p. 37).

⁴⁹ Conforme a concepção de Saviani (1996, p. 86-87), um sistema educacional: “[...] deverá preencher os três requisitos apontados, a saber: intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), esta outra: a formulação de uma teoria educacional. Reduzindo-se os requisitos da educação sistematizada a dois pontos fundamentais, pode-se, enfim, determinar as condições básicas para a construção de um sistema educacional numa situação histórico-geográfica determinada; são elas:

a) consciência dos problemas da situação;
b) conhecimento da realidade (as estruturas);
c) formulação de uma pedagogia”.

Para o autor, a existência de associações amplas, que organizassem as sociedades, escolas e o professorado, seria benéfica para o trabalho educacional na comunidade polonesa.

Algumas iniciativas nesse sentido surgiram nas primeiras décadas do século XX, estimuladas por lideranças religiosas e laicas da comunidade polonesa, cujos objetivos assemelhavam-se em alguns pontos, embora existissem divergências entre esses grupos.

4.5.1 Religiosos e laicos: oposição

Na vida das colônias polonesas no Paraná, a instituição religiosa tinha uma grande importância e o sacerdote representava uma liderança para as comunidades. Entretanto, o surgimento de escolas e sociedades recreativas, fora da influência da Igreja, traz um elemento de concorrência à liderança absoluta do clero. Em alguns casos, as relações mantidas entre professor e padre eram atribuladas e este fazia uso das celebrações religiosas para demonstrar sua opinião e influenciar a comunidade:

[...] o maior problema acontecia quando vinha alguém que se impunha aos colonos e conhecia a arte de lecionar e encontrava um óbice na pessoa do padre. Este, do púlpito, verbeava: herege... maçom... fora com ele... longe dele. Nós simples colonos, imediatamente víamos chifres e rabo no mestre. As palavras maçom e herege eram e ainda constituem algo condenável e portador de desgraça. Na segunda-feira, nenhuma criança polonesa ia às aulas. Era a forma mais fácil para afastar um professor (WACHOWICZ, R., 1971 *apud* WACHOWICZ, R. C., 1981, p. 110).

Alguns casos são descritos por Gluchowski (2005). Segundo o autor, a escola de Jerônimo Durski, na colônia Órleans, foi fechada pelo governo, em 1881:

[...] em consequência de queixas do Pe. Luís Przytarski, que por motivos puramente pessoais trava uma luta acirrada com Durski [...]. Em 1892 [...] já leciona em São Mateus o professor profissional da Galícia F. Krzyzanowski, que novamente é 'perturbado' pelo Pe. Przytarski (GLUCHOWSKI, 2005, p. 164-165).

Gluchowski foi o cônsul polonês no Paraná no início da década de 1920, momento em que, conforme Weber (2015), houveram situações de atritos entre o consulado e os religiosos. Em sua obra, Gluchowski (2005) faz diversas críticas aos religiosos, acusando-os de comportarem-se de forma indiferente em relação às escolas étnicas comunitárias.

No início do século XX, chegam ao Paraná imigrantes de maior nível intelectual e tendências anticlericais, que ficaram conhecidos como “progressistas”, na mesma época em que se instalam as congregações religiosas polonesas, como já citado. A vida cultural na colônia foi impactada, com a atuação desses grupos (progressistas e clericais) na vida social e o debate de ideias por meio da imprensa (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 30).

Essa divisão ideológica da comunidade apresentava resultados positivos e negativos, segundo um periódico católico da época:

O lado bom é que as pessoas de mesma opinião se juntam e trabalham com um objetivo em comum. A cooperação traz forças que não seriam encontradas em um grupo desorganizado. Por outro lado, não estamos em nosso país, logo a competição não nos ajuda em nada. Nossa sociedade não é forte o suficiente para criar uma competição de crenças e lutar por objetivos em comum ao mesmo tempo (KALENDARZ Polski Przyjaciela Rodziny, 1923, p. 109, livre tradução).

Entre os periódicos da colônia polonesa publicados, destacam-se o jornal “*Lud*” (em polonês, “Povo”), mantidos pelos padres da congregação vicentina, e o “*Gazeta Polska W Brazylii*” (“Jornal Polonês no Brasil”), laico, de caráter moderado. Existiram também materiais direcionados à questão escolar, como o “*Szkoła Ludowa*” (“Escola Popular”), suplemento publicado pelo jornal “*Polak W Brazylii*” (“Polonês no Brasil”), e a revista mensal “*Nasza Szkoła*” (“Nossa Escola”) (RENK, 2009).

Surgem, nesse período, as primeiras tentativas de organizar as escolas étnicas polonesas em associações amplas, que unificassem e centralizassem o trabalho que acontecia, até então, de forma isolada. Em 1905, Casemiro Warchalowski criou a “Sociedade das Escolas do Povo”, que teve baixo número de adesões (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 31). Em 1913, alguns professores fundaram a “Associação dos Professores Poloneses no Paraná” que, entretanto, teve curta duração (GLUCHOWSKI, 2005, p. 174).

A recuperação da independência da Polônia, em 1918, e a criação do consulado polonês no Paraná, deram início a um período de intensa atuação na comunidade imigrante, com diversas manifestações artísticas tendo espaço, como grupos teatrais e musicais (WEBER, 2015, p. 256). No campo escolar, acontecem as iniciativas mais bem-sucedidas de organização das escolas étnicas, com a fundação das sociedades “*Kultura*” e “*Oswiata*”.

4.5.2 União das Sociedades *Kultura*

A *Kultura* surgiu com a transformação da “União dos Democratas Poloneses”, organização política criada durante a Primeira Guerra Mundial, em instituição educativo-cultural, em setembro de 1920 (GLUCHOWSKI, 2005, p. 177). Seus objetivos imediatos eram a centralização de todas as Escolas-Sociedades e sua legalização perante o governo do Estado, o fornecimento de material didático, a normalização da vida do professor, lutando por melhores salários e promovendo também cursos de aperfeiçoamento, além da organização de bibliotecas para as escolas (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 52).

No ano seguinte, uma reunião de professores dá início à “União dos Professores das Escolas Polonesas Particulares no Brasil”, entidade que se filiou à *Kultura* e tinha como objetivos principais elevar o nível intelectual de seus membros, defender seus interesses materiais e melhorar o nível das escolas (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 52).

Entretanto, essas iniciativas encontram resistência entre o clero, principalmente os sacerdotes da Congregação da Missão, que através de sua imprensa se colocam contra a iniciativa. Conforme Malikoski (2014, p. 170):

O ponto de discordância das iniciativas da *Kultura* consistia na orientação do Programa de Ensino para as escolas que não incluía a obrigação do ensino religioso, assumindo-se, no entanto, uma posição tolerante, dando liberdade para que a sociedade escolar e seu professor optassem pelo ensino ou não dessa disciplina.

Para os padres, apesar do movimento ser bom, seus dirigentes se baseavam na irreligião, no socialismo e no ateísmo, não podendo, assim, unificar as Escolas-Sociedades (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 53). Nesse sentido, segundo Gluchowski (2005, p. 179)

O conjunto de professores, infelizmente, conhecendo pela prática como era a ‘cooperação’ com os párocos, assumiu nesse sentido aposição plenamente racional de que as aulas de religião deveriam ser dadas pelos padres, os únicos capacitados e preparados para tanto. Note-se que havia uma série de sociedades pertencentes à *Cultura* em cujas escolas eram dadas aulas de religião, até pelos próprios professores leigos, que individualmente dispunham da liberdade deque lhes era dada pela União de proceder nesse particular segundo o seu arbítrio e a sua consciência. Ao mesmo tempo convém assinalar que em vários casos, em escolas pertencentes à *Cultura*, o professor propunha ao padre local que desse as aulas que tanto reclamava. Naturalmente, diante dos sócios o padre era moralmente obrigado a concordar, mas não dava aula nenhuma.

A resposta de algumas lideranças entre o grupo progressista também se dava através da imprensa. Simão Kossobudzki, em artigo publicado pela revista *Nasza Szkoła*, afirmava que o ensino privado polonês no Brasil não deveria seguir o ensino religioso: “[...] pois estes não focam na boa educação e desenvolvimento. Este tipo de ensino tem diferentes objetivos, geralmente traçar uma propaganda política ou religiosa” (NASZA SZKOŁA, 1925, p. 9, livre tradução).

A ação da *Kultura* teve duas preocupações principais. A primeira foi o apoio à escola média de Mallet, dirigida pela Sociedade Escolar Nicolau Copérnico, buscando especialmente a formação de novos professores para atuar nas escolas étnicas. A segunda foi a edição de livros didáticos voltados às escolas polonesas e que foram utilizados tanto por escolas filiadas à *Kultura* como à *Oswiata*.

4.5.3 União das Escolas Católicas Polonesas *Oswiata*

As divergências com a *Kultura* levaram os padres da Congregação da Missão a planejarem uma organização semelhante, com os mesmos objetivos, incluindo, todavia, o ensino do catecismo em seu programa. A “União das Escolas Católicas Polonesas *Oswiata*” surge em 1922, atraindo inicialmente cerca de 40 sociedades. Paralelamente, os professores destas escolas fundam o “Círculo dos Professores das Escolas Polonesas Cristãs” (GLUCHOWSKI, 2005, p. 180-181).

O ensino religioso, defendido pela *Oswiata*, justificava-se pelas características culturais dos estudantes e pelo modelo do que acontecia na Polônia, segundo artigo publicado pela imprensa católica polonesa:

[...] não estamos criando exatamente uma escola religiosa, mas sim, seguindo a Polônia de hoje. Queremos uma escola comum com características religiosas da maioria dos estudantes. A Polônia atual não conhece uma escola não-religiosa e nas escolas, todos ou a maior parte dos estudantes são católicos, ou seja, o caráter religioso está sendo mantido. Nota-se isso pelas 2 horas semanais de religião ensinadas em toda a Polônia e pelas 3 horas, no estado da Wielkopolska (KALENDARZ Polski Przyjaciela Rodziny, 1923, p. 114, livre tradução).

Além da edição de livros didáticos, a atuação da *Oswiata* foi marcada por outras iniciativas. Uma delas era o projeto de “bibliotecas volantes”, que visava desenvolver o hábito da leitura na população e colaborar com a diminuição do analfabetismo. Essas bibliotecas eram compostas por quarenta exemplares e vendidas às escolas (WACHOWICZ, R. C., 2002).

A partir de 1924, a *Oswiata* manteve também “professores volantes”, que atendiam as colônias que não possuíam professores. O responsável pela organização desse projeto foi o professor José Stanczewski (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 56).

Uma das mais importantes iniciativas da *Oswiata* foi a “Bursa”, um internato que funcionava na casa dos padres da Congregação e recebia jovens vindos das colônias do interior do estado, que desejavam continuar a estudar nas escolas da capital. Segundo Ruy C. Wachowicz (2002, p. 58), durante seus 15 anos de atividade, a “Bursa” recebeu 110 estudantes.

Para Gluchowski (2005, p. 182), os bons resultados que *Kultura* e *Oswiata* alcançaram se devem, em grande parte, à existência da concorrência entre as duas organizações: “[...] um e outro lado tem estímulo para trabalhar e [...] as duas facções colaboram quando o exige a necessidade e o interesse polonês, conforme se vê muito bem na ação [...] em prol do Comitê de Cursos de Língua Portuguesa [...]”. Ainda segundo o autor, não seriam recomendáveis tentativas de fusão entre as organizações, sendo preferível preservar a existência desse estímulo para o trabalho.

O trabalho das escolas étnicas polonesas (religiosas e laicas) é marcado, também, por diferentes tipos de relações com a sociedade que as rodeiam. No capítulo a seguir, buscaremos entender melhor questões acerca da organização das escolas polonesas e suas relações com as autoridades paranaenses.

5. ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS ÉTNICAS

Algumas situações, na trajetória histórica das escolas étnicas polonesas no Paraná, mudaram a forma como estas se relacionavam entre si e com a sociedade ao redor. Novas exigências por parte das autoridades paranaenses, por exemplo, levam as escolas a buscar soluções, o que muitas vezes não poderia acontecer de forma isolada. Assim, no presente capítulo, buscaremos analisar as relações mantidas entre as escolas étnicas e o governo paranaense, em especial por ocasião das leis de nacionalização do ensino. Por fim, abordaremos algumas funções das escolas étnicas em relação à comunidade polonesa estabelecida no Paraná.

5.1 A Relação Com o Governo Paranaense: Aproximações e Tensão

Como já foi mencionado, o governo da Província do Paraná não conseguia suprir adequadamente a demanda das colônias de imigrantes por estabelecimentos de ensino. Mesmo quando essa necessidade era identificada, poderia demorar a ser atendida. Isso aconteceu em relação à colônia Tomás Coelho.

Fundada em 1876, ainda não contava com escolas públicas em 1879, conforme o relatório do presidente Rodrigo Octavio de Oliveira Menezes, que constata a necessidade urgente de duas escolas⁵⁰. No ano seguinte, o relatório do presidente Dantas Filho estimava em 400 o número de crianças que aguardavam a construção de uma escola⁵¹.

Nesse contexto, ficava a cargo das escolas étnicas comunitárias promover o ensino na colônia: “[...] surgiu em 1878 [...], na propriedade do colono Antonio Marszalek, uma escola dirigida por Pedro Fila” (WACHOWICZ, R. C., 1977, p. 38). Uma escola foi criada pelo governo do Paraná apenas em 1893, tomando posse como professor Lourenço Gradowski (WACHOWICZ, R. C., 1977, p. 39).

Apesar da criação da escola pública, as escolas particulares continuavam a predominar na vida escolar da colônia. Segundo dados de 1906, além da escola do governo haviam outras seis escolas particulares, que atendiam entre 16 e 42 alunos cada (WACHOWICZ, R. C., 1977).

⁵⁰ MENEZES, Rodrigo O. de O. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa do Paraná pelo Presidente da Província o Excellentíssimo Senhor Dr. Rodrigo Octavio de Oliveira Menezes no dia 31 de março de 1879**. Curityba: Typographia Perseverança, 1879, p. 48.

⁵¹ DANTAS FILHO, Manuel P. de S. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 16 de Fevereiro de 1880 pelo Presidente da Província o Exmo. Snr. Dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho**. Curityba: Typographia Perseverança, 1880, p. 53.

Mesmo nas escolas públicas, interessava aos imigrantes que o ensino fosse ministrado na língua do grupo, mantendo suas características culturais. Tratando ainda da colônia Tomás Coelho, o professor que aí lecionava, no início do século XX, era morador da colônia. Esse professor solicitou a escola para abrir uma aula particular onde pudesse ensinar religião e língua polonesa. Na mesma escola leciona para as meninas uma professora normalista, porém os colonos solicitam que essa professora ensine em língua polonesa, assim como acontecia na turma masculina (WACHOWICZ, L. A., 1984, p. 209).

Quando não conseguia criar escolas, o governo poderia subvencionar escolas já existentes. Conforme Renk (2009, p. 83):

A subvenção escolar era uma forma de auxílio, criado ainda no Império e que persistiu com a República. Uma das exigências para que o professor recebesse a subvenção era que tivesse no mínimo 20 alunos. Nas áreas de imigração, o governo estadual pagaria a subvenção ao professor, quando solicitado, desde que demonstrasse capacidade de lecionar em língua portuguesa, mediante exame de habilitação [...]. A gratificação da subvenção representava aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos vencimentos de um professor normalista.

Segundo dados de Lilian A. Wachowicz (1984, p. 213), em 1911 o governo estadual subvencionava 116 escolas. Dentre as escolas polonesas, a escola da colônia Murici, frequentada por cerca de 150 alunos e dirigida por uma religiosa, teve o pedido de subvenção aprovado, em 1912. Justificando o deferimento, a inspetoria de ensino ressalta o ensino da língua portuguesa. A escola polonesa de Mallet também recebia subvenção, mantendo aulas de língua portuguesa e história do Brasil (WACHOWICZ, L. A., 1984).

Até então, as escolas étnicas funcionavam com certa liberdade por parte dos governos paranaenses, cuja legislação sobre o ensino particular mostrava-se bastante vaga, com exigências apenas acerca da higiene, moralidade e estatística, como constava no Decreto nº 93, de 11 de março de 1901⁵². O ensino em língua portuguesa constava no texto de algumas leis, como a era a Lei nº 723 de 03 de abril de 1907, que em seu artigo 1º, parágrafo “a”, previa que: “O ensino da língua nacional será exigido nas escolas particulares de instrução primária” (RENK, 2004, p. 83). Não havia, todavia, exigência de uma carga horária mínima para o ensino em português.

⁵² PARANÁ. Decreto nº 93, de 11 de março de 1901. **Leis, Decretos e Regulamentos de 1901**. Curitiba: Typ. d'A República, 1901.

Entretanto, os primeiros atritos entre governos e escolas étnicas estrangeiras ocorrem com a mudança na legislação e a exigência pelo ensino em língua portuguesa, a partir da década de 1910.

Essa mudança de postura começava a transparecer com a Lei nº 894, de 19 de abril de 1909, que promoveu uma “reforma do ensino, no Estado”, segundo Renk (2004, p. 84). A respeito das escolas particulares, essa lei determina que:

Art. 82. É livre aos particulares e associações o exercício do ensino primário, secundário, profissional e artístico, em todo o território do Estado, obedecidas as disposições dos artigos seguintes [...].

Art. 83. É obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas primárias particulares e nestas, como nos demais estabelecimentos de instrução, de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, exceto, quando se tratar do ensino prático de línguas estrangeiras.

Embora estabelecendo a obrigatoriedade do ensino em língua vernácula, a legislação supracitada não faz referência à organização curricular das escolas particulares. Segundo Ruy C. Wachowicz (2002, p. 40):

“[...] como a lei não especificava o tempo que deveria ser empregado na duração dessas aulas, bem como nas de língua estrangeira, e não havendo interesse por parte das autoridades estaduais na sua execução, essa lei permaneceu olvidada, continuando o ensino particular sujeito apenas ao que estabelecia o decreto nº 93 de 1901 [...]”.

A não-aplicação dessa lei fez com que as comunidades polonesas não tomassem medidas para preparar seus professores em relação ao ensino em língua portuguesa: “[...] infelizmente a comunidade menosprezou o perigo que a ameaçava por esse lado, não aproveitou esse período de ‘curso suave’ e não fez nada para preparar professores adequados, que correspondessem às exigências dos dispositivos legais” (GLUCHOWSKI, 2005, p. 186).

Tal “curso suave” encerrou-se com a eclosão da Primeira Guerra Mundial e o alerta da sociedade brasileira sobre o “perigo alemão”:

[...] a manutenção da identidade cultural dessa etnia, no Brasil, provocava descontentamento da sociedade brasileira. [...] a imprensa, os intelectuais e os políticos nacionalistas propagavam o perigo alemão, porque ele representava a possibilidade de anexar as áreas de colonização alemã à Alemanha (Grande Alemanha – Grossdeutschland) (RENK, 2004, p. 84-85).

Influenciadas pelo nacionalismo, as autoridades paranaenses criaram, em 1917, o Código de Ensino, através do Decreto nº 17, de 09 de janeiro. Este documento determinava que as escolas particulares deveriam ensinar Língua

Portuguesa, Corografia e História do Brasil, para poderem receber quaisquer auxílios do Estado⁵³.

Outra lei que regulamentou o ensino da língua portuguesa nas escolas estrangeiras é a Lei nº 2005, de 09 de abril de 1920. Ela complementava o Código de Ensino de 1917, estabelecendo que as aulas das disciplinas em língua vernácula deveriam ter duração mínima de três horas diárias, podendo as escolas solicitarem ao governo um professor normalista para lecionar tais matérias⁵⁴.

Em continuidade a tal processo de nacionalização do ensino no Paraná, entrou em vigor a Lei nº 2157, de 08 de abril de 1922, segundo a qual:

Art. 1. É livre aos particulares o exercício do magistério no Estado, observadas as condições da presente lei:

§ 1º. Nenhum estabelecimento de ensino particular poderá funcionar sem prévio registro gratuito na Inspetoria Geral do Ensino.

§ 2º. Para a admissão do registro, ao professor ou diretor do estabelecimento, incumbe:

[...]

2º) assumir o compromisso escrito de:

- a) respeitar os feriados nacionais;
- b) ministrar ou fazer ministrar o ensino em vernáculo, salvo o das línguas estrangeiras;
- c) incluir o ensino do vernáculo em 4 aulas por semana, pelo menos, por professores de reconhecida competência;
- d) incluir no programa o ensino da Geografia, Corografia e História do Brasil, em 3 aulas semanais;
- e) adotar os programas oficiais para o ensino das disciplinas a que se referem as letras c) e d) deste número⁵⁵.

Segundo observa Renk (2004, p. 105), através dessa lei o Estado buscava estabelecer maior controle sobre as escolas dos imigrantes, exigindo o ensino em língua portuguesa, o repasse de informações às autoridades e a assinatura de um termo de compromisso dos professores, pelo qual estes dispunham-se a ensinar de acordo com os programas oficiais, numa tentativa de descaracterizar as escolas étnicas.

Entretanto, durante a discussão sobre a legislação nacionalista, a comunidade polonesa demonstrou sua oposição na forma de cartas abertas, escritas por alguns de seus intelectuais e publicadas na imprensa curitibana. Os médicos Simão Kossobudzki e Júlio Szymanski foram os autores de algumas dessas cartas, publicadas em março de 1918, argumentando, entre outros motivos, que as novas

⁵³ PARANÁ. Decreto nº 17, de 09 de janeiro de 1917. **Collecção de Decretos e Regulamentos de 1917**. Curitiba: Typ. d' República, 1917.

⁵⁴ PARANÁ. Lei nº 2005, de 09 de abril de 1920. **Leis de 1920**. Curitiba: Typ. d'A República, 1921.

⁵⁵ PARANÁ. Lei nº 2157, de 08 de abril de 1922. **Leis de 1922**. Curitiba: Typ. Da República, 1922.

exigências levariam ao fechamento de todas as escolas polonesas existentes, de forma análoga à germanização enfrentada na Europa. Os autores também faziam referência à situação dos imigrantes poloneses nos Estados Unidos, afirmando que nesse país havia completa liberdade no setor educacional. Por fim, argumenta-se que, ao invés de promover o fechamento das escolas polonesas, o governo deveria abrir novas escolas públicas, bem aparelhadas, a fim de que o colono optasse por estas. (WACHOWICZ, R. C., 2002).

Entretanto, as escolas étnicas tiveram que se adaptar à nova realidade. Após a aprovação da Lei nº 2157, de 1922, que exigia dos professores o compromisso de lecionar em língua portuguesa, como visto anteriormente, representantes das escolas polonesas chegaram a um acordo com as autoridades estaduais, adiando a execução da lei em um ano, possibilitando que os professores que atuavam nas escolas étnicas pudessem se preparar adequadamente aos exames de língua portuguesa (WACHOWICZ, R. C., 2002).

Organizou-se, então, um “Comitê de Cursos”, dirigidos pelo professor Nicéfaro Modesto Falarz, delegado para essa finalidade pelo governo do Estado. Em seu primeiro ano de funcionamento, foram aprovados 56 professores, que receberam autorização para lecionar História e Corografia do Brasil e Língua Portuguesa (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 48). Na Figura 4 podemos observar um certificado de frequência e aprovação nesse curso⁵⁶.

⁵⁶O certificado está traduzido no Anexo II deste trabalho.

Figura 4 – Certificado de conclusão do curso dirigido por Nicéfaro Modesto Falarz (1923)

Komitet Polskich Kursów Nauczycielskich w Kurytybie

L. 6



ŚWIADECTWO



P. Adam Szcerbowski nauczyciel

w Rio Abaixo (Parana) był uczestnikiem Polskich Kursów

Nauczycielskich w Kurytybie (Parana-Brazylja) od dnia 2. stycznia do dnia 1. marca 1923 r.,

biorąc czynny udział w ćwiczeniach praktycznych i następujących wykładach:

A. Pedagogika – dydaktyka – specjalna metodyka.

1. Ks. STANISŁAW PIASECKI	— Metodyka nauki religii (2 godziny).
2. STANISŁAW ŻAK	— Pedagogika i dydaktyka (7 godzin).
3. MODEST FALARZ	— Język portugalski, historia i geografia Brazylii (96 godzin).
4. STEFAN SZUMOWSKI	— Metodyka języka polskiego (10 godzin)
5. Ks. JÓZEF GÓRAŁ	— Nowa pisownia polska (4 godziny).
6. Ks. JAN RZYMELKA	— Nauka historii polskiej w szkole (4 godziny).
7. STEFAN SZUMOWSKI	— Metodyka geografii (3 godziny).
8. " "	— Geografia Polski (3 godziny).
9. " "	— Atlas Dr. E. Romera jako najlepszy podręcznik do nauki geografii Polski (1 godzina).
11. TADEUSZ ROLEK	— Metodyka rachunków (8 godzin).
12. APOLONJUSZ ZARYCHTA	— Nauka rachunków i geometrii (4 godziny).
13. FRANCISZEK HANAS	— O nauce przyrody w szkole (1 godzina).
14. Ks. R. WIERZEJSKI	— Metodyka nauki przyrody (2 godziny).
15. Dr. EUGENJA MISZKE	— O nauce śpiewu w szkole (12 godzin).

B. Wykłady ogólne.

1. Ks. R. WIERZEJSKI	— Pogląd na rozwój nauk przyrodniczych (1 godzina).
2. KAZIMIERZ GLUCHOWSKI	— Kolonizacja polska w Brazylii (2 godziny).
3. WŁADYSŁAW ANUSZ	— Poznaj swój kraj (3 godziny).
4. Dr. MIROSLAW SZELIGOWSKI	— O chorobach zakaźnych i walce z bakteriami (4 godziny).
5. Dr. ANTONI RYDYGIER	— Pierwsza pomoc w nagłych wypadkach (2 godziny).
6. " " "	— O surowicy przeciwdziałającej jadowi żmij i jej zastrzykiwaniu choremu (2 godziny).
7. Ks. Stanisław Piasecki	— Wpływ religii na wychowanie dziecka (2 godziny).

C. Ćwiczenia i lekcje praktyczne.

1. STEFAN SZUMOWSKI	— Nauka o rzeczach (dwie lekcje praktyczne w klasie pierwszej i drugiej).
2. KONRAD JEZIOROWSKI	— Jak uczyć jednocześnie kilka oddziałów (lekcja praktyczna).
3. STEFAN SZUMOWSKI	— Gdańsk i Pomorze (lekcja wzorowa z geografii w klasie czwartej).
4. " "	— Jadwiga i Jagiełło (lekcja wzorowa z historii w klasie czwartej).
5. Dr. EUGENJA MISZKE	— Ćwiczenia w solfeżu i rytmice (12 lekcji).
6. APOLONJUSZ ZARYCHTA	— Ćwiczenia gimnastyczne, szermierka, boksowanie.

Po ukończeniu kursu poddał się p. Adam Szcerbowski

rządowemu egzaminowi z języka portugalskiego, historii i geografii Brazylii i uzyskał patent uprawniający go do nauczania w prywatnych szkołach polskich.

W Kurytybie, d. 1. marca 1923 r.

Kierownik kursów

Stefan Szumowski



Prezes Komitetu kursów

Miszke

Fonte: Arquivo da Congregação da Missão, Curitiba.

Com duração de dois meses (de 02 de janeiro a 1º de março de 1923), a maior carga horária era dedicada ao ensino de língua portuguesa, história e geografia brasileira (96 horas), lecionada pelo professor Modesto Falarz. De acordo com esse certificado, o professor Adam Szczerbowski, de Rio Abaixo, foi aprovado no exame governamental daquelas disciplinas, obtendo autorização para lecionar em escolas particulares polonesas.

Entretanto, além da preparação para os exames das disciplinas exigidas pelo governo paranaense, esse curso também qualificava os professores para as especificidades do ensino nas escolas étnicas, ou seja, a língua e cultura polonesas. Analisando o certificado acima, podemos observar que também foram ofertadas, entre outras, aulas de metodologia do ensino da língua polonesa (item 4 da parte A, 10 horas), nova ortografia da língua polonesa (item 5 da parte A, 4 horas), geografia polonesa (item 8 da parte A, 3 horas) e colonização polonesa no Brasil (item 2 da parte B, 2 horas). O curso incluía também aulas práticas e palestras sobre higiene e primeiros socorros.

O “Comitê de Cursos” também fez com que líderes laicos e religiosos trabalhassem conjuntamente. Na leitura do certificado acima, podemos identificar entre os palestrantes a presença de Kazimierz Gluchowski, cônsul até 1922, Stefan Szumowski, professor enviado pelo Ministério da Cultura Polônês, Konrad Jeziorowski, que atuou como secretário da *Kultura*, assim como alguns padres, dentre eles Stanislaw Piasecki e Jozef Góral (WACHOWICZ, R. C.; MALCZEWSKI, 2000).

Apesar da nova legislação e da fiscalização das escolas, as comunidades imigrantes buscavam meios de preservar suas características particulares. Uma das soluções encontradas foi a conciliação do ensino nos dois idiomas, português e polonês.

Segundo dados de Ruy C. Wachowicz (2002, p. 72), das 167 escolas polonesas existentes no Paraná no final da década de 1930, apenas 10 usavam exclusivamente a língua polonesa, e eram geralmente pré-escolares. Eram toleradas pelas autoridades brasileiras da época, já que crianças desta idade não tinham domínio suficiente da língua portuguesa. Ainda segundo esses dados, 14 escolas haviam se tornado públicas, sendo o ensino ministrado apenas em português, e a grande maioria, 143 escolas, eram bilíngues, com aulas em português e polonês.

Na figura 5, por exemplo, observamos os horários de aulas para uma escola polonesa. Embora não haja identificação de sua data, podemos notar que, apesar da maior parte das matérias refira-se à história e língua polonesa, estão presentes disciplinas como “leitura portuguesa” e “Hist. do Brasil” em todos os dias da semana. Dessa maneira, as escolas polonesas adaptavam seus currículos, embora mantivessem seu caráter étnico.

Figura 5 – Horários de aulas de uma escola polonesa

Horario das aulas.				Rozkład lekcji.		
Horas	Segunda feira	Terça feira	Quarta f.	Quinta f.	Sexta f.	Sabado
Gedim	Poniedziałek	Wtorek	Środa.	Czwartek	Piątek	Sobota
8—9.	Czytanie polskie, przepisywanie i opowiadanie.					
9—10.	Leitura portuguesa	Geographia	Chorographia			
— 5m.	P a — u	—	—	—	—	—
10 ³⁰ —11.	A r y t m e t y k a. Arytmetyka.					
11 — 12.	Geographia pol.	Kaligrafia	Hist. do Brasil	Gramat. pol.	Hist. pol.	Wyprac. piśm.
— 30m.	P a — u	—	—	—	—	—
12 ³⁰ —1.	Wiersze	Rymunki	Śpiew polski	Wiersze	Rymunki	Śpiew kraj.
1—2.	D y — k — t a — n — d a					
2—3.	Religja	Gramat. pol.	Geographia pol.	Kaligrafia	Religja	Gimnastyka.

Fonte: Arquivos da Congregação da Missão, Curitiba.

Segundo Renk (2009), a legislação do período não abordava o bilinguismo, sendo possível acreditar que essa prática pedagógica foi uma iniciativa das escolas étnicas para atender às políticas de nacionalização. Dessa forma, para a autora:

As formas de fazer revelam como a escola trabalhava com os preceitos legais e ao mesmo tempo precisava inventar uma forma de manter-se distinta das escolas públicas. [...] havia incorporação das determinações da legislação em consonância com os objetivos das escolas étnicas (RENK, 2009, p. 103).

Em 1926 foi editada, em Curitiba, uma cartilha direcionada aos professores das escolas polonesas no Brasil, de autoria de Konstant Lech. Nessa obra, o ensino bilíngue aparecia como forma de organização recomendada para o trabalho escolar:

O período da manhã destinava-se à parte polonesa do programa, e o da tarde à parte brasileira, de modo que os alunos passavam o dia todo na escola. Pela manhã, eram estudadas a Língua, a Geografia e a História polonesas, além de canções polonesas e religião, nas escolas onde era lecionada [...]. À tarde, além do Português, o currículo destinava-se à Geografia Geral, Aritmética, História Natural, Ginástica e Canto, lecionadas em vernáculo (WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 83).

Esta forma de organização permitia às escolas polonesas ampliar seu público, atendendo os descendentes de imigrantes em horário integral e os alunos brasileiros durante um período do dia.

As escolas étnicas passaram a ser fiscalizadas pelas autoridades paranaenses, que procuravam observar o processo de nacionalização. O Inspetor Geral de Ensino, César Prieto Martinez, após visitar uma escola religiosa localizada em Ivaí, em 1924, relatou:

As religiosas empenham-se por aprender a nossa língua, os livros nacionais começam a ser lidos, os nossos hinos patrióticos começam a ser cantados, a nossa bandeira já figura nas escolas, os dísticos em polaco principiam a dar lugar a outros em português, os feriados nacionais já são respeitados [...]. Examinei os livros e cadernos: tudo em português. Conversei com a criança: ninguém deixou de me responder. Apenas na classe recentemente instalada, composta de meninas que, pela primeira vez, frequentavam as aulas, encontrei alunos que mal se exprimiam em português. Isso, porém, dizia-me a freira encarregada das lições, dentro em breve desaparecerá, pois que o nosso trabalho principal, de todos os dias, consiste em ensinar a língua do país. [...] a freira diretora da casa me pediu que lhe enviasse uma bandeira do Brasil para ser conhecida pelas crianças, bandeira que se hastearia na fachada do edifício, em todos os dias de festa nacional. Este fato, por si só, revela a conquista nacionalizadora que se vai realizando no seio das escolas particulares regidas por professores estrangeiros (MARTINEZ, 1924 *apud* WACHOWICZ, R. C., 2002, p. 49).

O relato nos mostra que a escola em questão procurava atender as exigências previstas na legislação. Entretanto, isto não significa, necessariamente, deixar de lado os valores culturais do país de origem. A existência do ensino bilíngue em algumas escolas permitia-lhes passar a impressão de estar se nacionalizando em ocasiões como as visitas dos Inspectores de Ensino. Conforme Renk (2013, p. 22222):

Apesar do controle e fiscalização [...], havia mecanismos de 'esconder' o que não poderia ser visto. A professora poderia criar estratégias, combinadas com os alunos, que dificultassem o inspetor de perceber algumas ações [...]. Quando vinha o Inspetor de Ensino, os alunos demonstravam o conhecimento da Língua vernácula, dos hinos patrióticos, fazendo-o reconhecer que a escola estava em franco processo de nacionalização dos colonos e dos seus filhos. Mas, distante dos olhos do Inspetor, permaneciam o ensino da cultura da pátria de origem do grupo étnico.

As aulas de catequese foram outro espaço de resistência encontrado pelas comunidades. Estas aulas aconteciam fora do espaço escolar e do horário das aulas, sem alarde, num “[...] pacto entre catequistas e catequizandos” (RENK, 2009, p. 155).

5.2 Significados Da Ação Escolar

Estudando o processo escolar entre os imigrantes poloneses, podem ser feitas algumas considerações acerca de funções exercidas pela atividade escolar étnica, observadas na leitura das fontes e da bibliografia relacionada, em especial a formação de intelectuais na colônia polonesa, e a relação entre trabalho, escola e o progresso do grupo.

5.2.1 A escola e o trabalho

Saviani (2011) analisa a educação partindo da compreensão da própria natureza humana. Para o autor, o que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos é a sua necessidade de produzir sua própria existência continuamente, através da natureza, e a consequente criação de um mundo humano (mundo da cultura), processo feito pelo trabalho. Nesse sentido, o trabalho é entendido como uma ação intencional adequada a finalidades.

A educação é outro exemplo de fenômeno próprio dos seres humanos, consistindo numa exigência do e para o processo de trabalho, sendo ela própria um processo de trabalho.

Entre os imigrantes, o trabalho estava associado à categoria de bom cidadão: para eles, o bom cidadão era o bom trabalhador. Esta característica era desejável pelas autoridades que promoviam a imigração, consistindo também numa qualidade que muitos imigrantes atribuíam a si mesmos, procurando assim diferenciar-se da população luso-brasileira (RENK, 2009, p. 33)

Desde muito cedo as crianças polonesas eram socializadas no mundo do trabalho, começando geralmente a partir dos seis ou sete anos de idade: “Na volta da escola, não havia tempo livre, o tempo de brincar era curto [...]. Após a jornada na escola, iniciava-se a jornada de trabalho em casa” (RENK, 2009, p. 47).

O trabalho seria, nesse sentido, uma forma de construção de relações sociais. Para Saviani (2011), a educação também pode acontecer através do trabalho, sendo

essa uma característica marcante no período medieval. Nessa época, o acesso a formas de educação escolar era bastante restrito e a grande massa da população se educava através do trabalho, construindo assim sua cultura: “Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens (SAVIANI, 2011, p. 82).

A influência do período feudal persistiu por muito tempo na Polônia, sendo percebida mesmo durante o século XIX. Enquanto a Revolução Industrial avançava pelo restante da Europa:

[...] a Polônia sofria ainda os efeitos das forças medievais, principalmente de uma população camponesa feudalizada. [...] a liquidação do feudalismo na região de domínio prussiano foi dada por intermédio da concessão da propriedade para o camponês-aldeão, [...] concluindo-se nos anos de 1860 (DOUSTDAR, 1990, p. 77).

Apesar da permanência de resquícios do feudalismo que condicionavam o camponês polonês a ser mandado e dirigido por senhores ou representantes das potências dominadoras, os imigrantes que vieram ao Brasil assumiram a iniciativa de resolver o problema do ensino aos seus descendentes. A instituição escolar, na análise de Buchmann (1995), tem o papel de permitir o progresso do grupo.

Para Saviani (2011), a educação, no desenvolvimento histórico da humanidade, atua como ferramenta de transformação das relações de produção transmitidas entre gerações. Segundo o autor:

[...] à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011, p. 121).

Nesse sentido, um periódico polonês assim se expressou, em 1923, sobre a importância de aprender a ler:

A pessoa que não lê e não escreve, pode comunicar com os outros apenas na linguagem falada e com seu círculo de pessoas mais próximo.
A família, esposa, vizinhos, colegas de trabalho, todos tendo o mesmo conhecimento, são as fontes pelas quais ele ganha experiência e toma conselhos.
E o que ele acha... das duas, uma: ou falta de conhecimento como o dele, ou superstições.
Neste meio tempo a pessoa que lê, se existe uma biblioteca próxima, ele pode se conectar às maiores mentes do mundo.

Não vai ser uma velha que lhe dará bons conselhos quando ele precisar, mas sim, livros escritos por um doutor. Não vai ser uma pessoa qualquer que lhe ensinará como criar animais ou plantas, mas sim um fazendeiro profissional. Não será um velho, próximo já do cemitério, que lhe explicará o que é o eclipse lunar, ou a estrela d'alva ou a estrela da noite. Mas sim um astrônomo o fará. Ele descreverá claramente o fenômeno.

Em suma – se linguagem falada nos conecta com muitas pessoas ao redor, a arte de ler é uma ponte entre nós e centenas de pessoas, mais inteligentes, independentemente de onde vivam.

Uma pessoa sem educação tem o apoio de pessoas iguais a ela. Pobre e sem educação. Mas uma pessoa que pode ler, encontrará um exército de mentes brilhantes na biblioteca, que estão à sua espera – com explicações e descrição de coisas novas (KALENDARZ Polski Przyjaciela Rodziny, 1923, p. 117-118, livre tradução).

Segundo o artigo, a linguagem falada comunica a pessoa apenas com os que estão próximos, compartilhando os mesmos conhecimentos. A possibilidade de entrar em contato com estudiosos e aprender coisas novas se daria com o domínio da leitura.

A função da escola entre os imigrantes poloneses passa também pela manutenção de seus valores étnicos, garantindo assim a coesão interna da comunidade e diferenciando-se em relação a outros grupos. Dessa forma, os imigrantes atribuíam à escola uma função que é fundamental para o grupo, sem desvirtuar, no entanto, o papel fundamental da escola que, segundo Saviani (2011, p. 14), é a socialização do saber sistematizado:

[...] ora, o saber sistematizado [...] é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

5.2.2 A formação de intelectuais

Como já exposto anteriormente, a criação das primeiras escolas étnicas aconteceu de forma isolada, sem uma organização mais ampla entre elas. Além disso, a maior parte dos imigrantes que vieram ao Brasil constituía-se de trabalhadores braçais, muitos deles analfabetos.

Muitos dos viajantes que conheceram a situação da colonização no Brasil afirmam que a população sentia a falta de uma “inteligência” que exercesse a função de organizar os imigrantes poloneses. Um exemplo é Antonio Hempel, que passou pelo Paraná nos anos de 1890 e 1891. Ele relatou:

Comparadas com as colônias de outras nacionalidades, as polonesas do Brasil, ressentem-se de gente culta que pudesse prestar reais serviços, como médicos, farmacêuticos, professores, comerciantes com capital. Ressentem-se de uma 'inteligência' que além de seus afazeres profissionais tomasse sob sua responsabilidade a tarefa de agrupar, organizar os poloneses e defender os interesses dos imigrantes no Congresso, na imprensa, nas sociedades.

Podendo eleger, atualmente, alguns deputados para o Congresso em Curitiba e pelo menos um representante para o Parlamento no Rio de Janeiro não o fazem, simplesmente pelo fato de não possuírem gente competente para tais cargos. Os colonos sentem essa falta (HEMPEL, 1973, p. 96).

Mais tarde, Gluchowski (2005, p. 194) reafirma a necessidade de uma intelectualidade de origem polonesa: “[...] temos que nos esforçar para multiplicar o mais rapidamente possível o número de nossos intelectuais locais, pois de outra forma vai nos caber o papel de párias”.

Gramsci (1991, p. 7) afirma que: “Todos os homens são intelectuais, [...], mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Nesse sentido, Gluchowski (2005, p. 244-247) usa o termo “intelectual” de forma ampla, incluindo nele membros do clero, professores, redatores de jornais e comerciantes que a vida colocou em posição de liderança, desempenhando o papel de intelectuais.

Conforme Weber (2014), a presença de líderes em grupos sociais pode ser significativa principalmente a respeito da visibilidade, identidade e poder de atuação desses grupos:

Os líderes fundam associações e jornais, redigem textos, fazem discursos, buscam convencer os membros do grupo a aderirem a determinadas ideias e a participarem de entidades e eventos; empreendem esforços para agilizar o processo de reconhecimento dos adventícios por parte da sociedade de acolhida, nos casos de migrações; contrapõem-se a condições de vida e trabalho consideradas injustas ou discriminatórias e, em outro extremo, consolidam sua posição de notáveis em comunidades prósperas (WEBER, 2014, p. 704).

Segundo Gramsci (1991), os grupos sociais criam para si, de modo orgânico, camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência de sua própria função nos campos econômico, social e político. Outrossim, o autor define uma classe de “intelectuais de tipo rural”:

[...] são, em sua maior parte, ‘tradicionais’, isto é, ligados à massa social camponesa e pequeno-burguesa das cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e movimentada pelo sistema capitalista: este tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliães, etc.) e, por esta

mesma função, possui uma grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política. Além disso: no campo, o intelectual (padre, advogado, professor, tabelião, médico, etc.) possui um padrão de vida médio superior ou, pelo menos, diverso daquele do médio camponês e representa, por isso, para este camponês, um modelo social na aspiração de sair de sua condição e melhorá-la. [...] todo desenvolvimento orgânico das massas camponesas, até um certo ponto, está ligado aos movimentos dos intelectuais e dele depende (GRAMSCI, 1991, p. 13).

Cabe lembrar que, entre os imigrantes poloneses que se estabeleceram no Paraná, houve indivíduos que podem ser considerados como intelectuais. Entre eles, destacam-se os membros do clero católico, como é o caso do padre Hugo Dylla, já citado neste trabalho. Além dos religiosos, podemos incluir o professor Jerônimo Durski, os médicos e professores na recém-criada Universidade do Paraná, Simão Kossobudzki e Júlio Szymanski⁵⁷, o cônsul Kazimierz Gluchowski, todos estes já citados anteriormente, que exerceram sua influência e liderança junto à colônia polonesa. A grande preocupação, entretanto, era com a formação de novos indivíduos para essa camada intelectual dentre a descendência polonesa no Brasil.

A formação de intelectuais dos mais diversos níveis acontece por meio da escola:

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área escolar' e quanto mais numerosos forem os 'graus' verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 1991, p. 9).

Em relação aos grupos imigrantes, Weber (2015) faz referência a “intelectuais étnicos”. Segundo a autora, esta é uma noção ainda em desenvolvimento que, reunindo contribuições de diferentes áreas, refere-se à:

[...] indivíduos engajados na formulação e transmissão de representações, expressas por meio de imagens, memórias, discursos, as quais dão base à identidade de grupos étnicos, contribuindo para a composição do complexo simbólico-cultural que funciona como emblema de um grupo social (WEBER, 2015, p. 254).

No caso da imigração polonesa, poderiam ser incluídos nessa definição os líderes laicos e religiosos que atuaram nas áreas de colonização, no início do século

⁵⁷Szymanski foi professor de oftalmologia na Universidade do Paraná e o responsável por escrever o primeiro livro didático brasileiro desta área: “Ophtalmologia – para estudantes” (WACHOWICZ, R. C.; MALCZEWSKI, 2000, p. 372).

XX, assim como os representantes consulares, a partir da década de 1920. Ainda segundo Weber (2014) essas lideranças seriam responsáveis, também, pela mediação entre o grupo étnico e a sociedade que o rodeia, operando em defesa daquelas, mas também em sua integração nesta.

A integração dos imigrantes na sociedade brasileira levantou algumas questões sobre identidade e pertencimento. Gluchowski (2005, p. 308) resume bem a situação: “[...] cada imigrante quer ser o cidadão mais leal do Brasil, mas quer ao mesmo tempo preservar a sua distinção linguística e cultural”.

A respeito da cidadania, uma concepção bastante utilizada a define como um *status* de participação plena dos indivíduos em uma sociedade, desfrutando de seus direitos em três âmbitos: civil, político e social. Os direitos civis abrangem os direitos fundamentais à vida, liberdade, propriedade e igualdade perante a lei. Os direitos políticos são os direitos que garantem a participação no governo da sociedade, em especial o direito ao voto. Já os direitos sociais referem-se à participação na riqueza coletiva e na vida em sociedade, como o direito à educação, saúde e trabalho (GORDON, 2005; CARVALHO, J. M. de, 2008).

A educação popular, embora seja considerada um direito social, é um pré-requisito para a conquista dos outros direitos: “[...] foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, J. M. de, 2008, p. 11).

Portanto, a plena integração dos imigrantes na sociedade brasileira relacionava-se à garantia de seus direitos enquanto cidadãos. Nesse sentido, a educação escolar tem um importante papel: além de ela própria ser um direito social, ela possibilita o conhecimento e o acesso aos demais direitos, como, por exemplo, os direitos políticos.

Conforme relatos do final do século XIX, a participação na vida política brasileira era permitida aos imigrantes, desde que alguns requisitos fossem atendidos: “Os colonos são eleitores. Podem votar para o Congresso Provincial todos aqueles que moram um ano no Brasil [...], desde que saibam ler o alfabeto latino e assinar o nome. Apesar disto não há poloneses no Congresso” (HEMPEL, 1973, p. 91).

A eleição de um candidato de origem polonesa ao legislativo estadual aconteceu apenas em 1912, com Edmundo Saporski, que já se candidatava desde o

final do século XIX. Existia alguma participação da comunidade polonesa na política local de alguns municípios, como São Mateus e Araucária. Entretanto, a onda nacionalista iniciada com a Primeira Guerra Mundial acaba atrapalhando as ideias de organização dos imigrantes poloneses na vida política (GLUCHOWSKI, 2005).

Para a sociedade luso-brasileira, as concepções de cidadania e pertencimento nacional estavam atreladas, diferindo do entendimento dos imigrantes europeus, para os quais era possível a existência de um duplo pertencimento: Estado brasileiro como pertencimento político e o país de origem como referência cultural⁵⁸ (KREUTZ, 2001, p. 125).

Nesse sentido, segundo Gluchowski (2005, p. 308):

[...] o imigrante passou a trabalhar honestamente no pedaço de terra que havia recebido [...]. Passou a amar o Brasil, sua pátria adotiva, afeiçoou-se a ela, pois fora do Brasil não tinha uma pátria de fato, visto que com a Polônia unia-o apenas o sentimento, mas queria ser brasileiro como polonês, e não desejava trocar de pele. À natural e justa lealdade diante do Brasil não queria acrescentar a renegação do seu povo e da sua raça.

Essa afirmação pode ser verificada nos periódicos voltados à colônia polonesa, segundo os quais para tornar-se cidadão brasileiro não seria necessário afastar-se da língua e cultura tradicionais:

Não queremos estragar a língua e a cultura do país em que vivemos. Ensinares a língua brasileira à serviço de nossa nova pátria, pois tomamos esta responsabilidade ao tornar-nos cidadãos deste país. Colocaremos também nossos valores e trabalharemos pelo bem de nossa nova pátria e por toda a humanidade (NASZA SZKOŁA, 1925, p. 5, livre tradução).

Dessa forma, as comunidades polonesas no Brasil mostravam-se dispostas a integrar-se à nova pátria, mas desejavam, também, preservar sua identidade étnica, em especial a língua materna. A escola tornava-se, então, uma das principais instituições a contribuir para alcançar esses objetivos.

⁵⁸Em relação aos imigrantes alemães, o duplo pertencimento os levou a entenderem-se como “teuto-brasileiros” (KREUTZ, 2001).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o século XIX, Polônia e Brasil passavam por situações opostas em diversos aspectos: naquele país faltavam terras para os camponeses, enquanto no Brasil grande parte do território permanecia inexplorado; politicamente, a Polônia havia perdido sua condição de Estado independente, enquanto o Brasil apenas iniciava sua trajetória após a conquista da independência. As políticas imigratórias fomentadas pelas autoridades brasileiras encontraram um fértil campo de ação junto aos poloneses. Grande parte deles foram atraídos para o Paraná, especialmente com a política de Lamenha Lins, que os estabeleceu, inicialmente, na região de Curitiba.

A nova vida desses imigrantes em terras brasileiras passava pela organização de instituições sociais que permitissem a manutenção de valores culturais, preservando suas características como grupo de origem comum. Uma dessas instituições foi a Igreja, em torno da qual a vida social das comunidades polonesas organizou-se, inicialmente, já que a frequência aos ofícios religiosos permitia aos colonos entrar em contato com seus patrícios. Outra instituição presente na organização das colônias de imigrantes era a escola, responsável pela manutenção da língua polonesa.

Tendo em vista este contexto histórico, buscamos compreender, neste trabalho, além do próprio processo de criação das escolas étnicas pelos imigrantes poloneses no Brasil, a importância destas no processo de organização interna do grupo. O cunho histórico da pesquisa nos levou à consulta de documentos elaborados por fontes oficiais, como a legislação educacional e relatórios dos presidentes da Província, e aos documentos elaborados pela sociedade, como os periódicos dirigidos à comunidade polonesa no Paraná.

O processo escolar étnico proporcionava coesão aos grupos imigrantes, através da manutenção de suas características étnicas. Segundo Renk (2004), ao reafirmar sua língua materna, esta passa a ser um traço de distinção entre os imigrantes e a sociedade brasileira, uma fronteira entre os grupos étnicos, tendo o caráter de elemento de coesão e de manutenção da identidade étnica. Para Poutignat e Streiff-Fenart (2011), a consciência de pertencimento a um grupo surge da comunicação das diferenças, as quais são apropriadas pelos indivíduos para estabelecer fronteiras étnicas.

Ao criar suas próprias escolas, os imigrantes preenchiam uma lacuna deixada pelas autoridades brasileiras: a deficiência da instrução pública no período, que não conseguia manter um número suficiente de escolas públicas para atender toda a população. Entretanto, este não deve ser considerado o principal motivo para o elevado número de escolas étnicas, mas sim o interesse em uma escola diferenciada, que preservasse as características culturais. Para Kreutz (2001) as escolas étnicas comunitárias existiram em contraposição às escolas públicas. Através da análise de artigos publicados pela imprensa étnica polonesa, é possível perceber a defesa do ensino de acordo com suas características culturais, manifestando também resistência em relação às tentativas de nacionalização dessas escolas por parte das autoridades paranaenses.

A presença da fé católica como elemento cultural do imigrante polonês levou à investigação da importância da Igreja na criação das escolas étnicas. A participação da Igreja Católica no processo escolar étnico dos imigrantes deu-se com escolas mantidas por congregações religiosas de origem polonesa, a partir do início do século XX. Além de manterem o ensino em língua polonesa, preservando seu caráter étnico, estas escolas representavam a ação das autoridades eclesásticas para o fortalecimento organizacional da Igreja, a reforma do tradicional catolicismo luso-brasileiro, e a busca por manter seu espaço e influência na sociedade.

Lideranças religiosas e laicas promoveram iniciativas para a organização das escolas étnicas polonesas existentes. As associações mais bem-sucedidas, *Oswiata* e *Kultura*, deram suporte material e organizacional às escolas, apoiando o trabalho destas com materiais didáticos, capacitação de professores e, apesar das divergências, atuando com objetivos comuns, quando necessário, como na adequação às exigências das leis que buscavam nacionalizar o ensino no Paraná.

O trabalho destas organizações era exposto na imprensa polonesa, através da qual eram comunicados projetos, resultados e ideias de ambos os grupos (religiosos e laicos). Em seus textos, frequentemente eram feitas referências à Polônia e às escolas da antiga pátria, buscando dessa maneira legitimar suas ações. Hobsbawm (2015b) identifica, nesse sentido, a existência de vínculos coletivos que podem ser mobilizados por movimentos nacionais. Os vínculos protonacionalistas mais importantes podem ser observados no caso dos imigrantes poloneses: a língua

(polonesa), a religião (católica) e a consciência de pertencer ou já ter pertencido a uma entidade política durável (Estado Polonês).

A presença e atuação dessas lideranças na comunidade étnica polonesa, em diversas formas de manifestação, com especial destaque à imprensa e às associações, resultaram na existência e sistematização do debate entre as diferentes formas de pensamento. Líderes laicos, religiosos e membros do consulado polonês, a partir da década de 1920, atuando como “intelectuais étnicos” (WEBER, 2015), buscaram exercer sua influência sobre as relações de poder existentes no interior dessa comunidade étnica.

Observamos a existência de uma série de assuntos que podem fomentar futuras pesquisas sobre a experiência das escolas étnicas polonesas. Uma questão a ser abordada é o trabalho das escolas médias, como a existente em Mallet e mantida pela Sociedade Escolar Nicolau Copérnico, e o Ginásio Henrique Sienkiewicz, localizado em Curitiba.

Outro tema ainda a ser pesquisado é a relação entre os imigrantes e a cidadania brasileira. Tratamos brevemente deste tema neste trabalho, constatando a possibilidade de participação dos imigrantes na vida política brasileira, com o direito ao voto. Não podemos concluir, entretanto, o efetivo uso desse direito, o que demanda uma pesquisa própria, escapando à área da História da Educação.

REFERÊNCIAS

- AJNENKIEL, Andrzej. Em los años de la I guerra mundial (1914-1918). In: **PANORAMA Histórico de Polonia**. Varsóvia: Interpress, 1983.
- ALVES, Gilberto L. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses. In: SOCIEDADE Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil: História e Historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- AZZI, Riolando. O Catolicismo de imigração. In: DREHER, Martin N. (ORG). **Imigrações e História da Igreja no Brasil**. Aparecida, SP: Santuário, 1993. p. 65-98.
- BALHANA, Altiva P.; MACHADO, Brasil P.; WESTPHALEN, Cecília M. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011, p. 185-227.
- BEOZZO, José O. As Igrejas e a imigração. In: DREHER, Martin N. (ORG). **Imigrações e História da Igreja no Brasil**. Aparecida, SP: Santuário, 1993. p. 9-64.
- BUCHMANN, Elane T. **A trajetória do sol**: um estudo sobre a identidade do imigrante polonês no sul do Brasil. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.
- CARVALHO, Marta M. C. de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CARVALHO, José M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- COSTA, Emília V. da. **Da Monarquia à República**: Momentos Decisivos. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette**: Mídia, Cultura e Revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DOUSTDAR, Neda M. **Imigração polonesa**: raízes históricas de um preconceito. 1990. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1990.
- FARIA FILHO, Luciano M. de. O Espaço Escolar como objeto da História da Educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan./jun. 1998.

GASPARIN, João L. Concepção de infância, processo educativo e de alfabetização em João Amós Comênio. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 40, p. 99-118, jul./dez. 2015.

GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GORDON, Sara. Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? In: ZICCARDI, Alicia (ORG.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: Los límites de las políticas sociales em América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 23-36.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A Era do Capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

IAROCHINSKI, Ulisses. **Saga dos polacos: A Polônia e seus emigrantes no Brasil**. Curitiba: U. Iarochinski, 2000.

KERSTEN, Márcia S. de A. **O Colono-Polaco: A recriação do camponês sob o capital**. 1983.134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1983.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.

_____. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: Diferenças e tensões culturais. In: SOCIEDADE Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil: História e Historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

LARAIA, Roque de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LE GOFF, Jacques. **São Francisco de Assis**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

LUPORINI, Teresa J. Instituições escolares: etnia e educação escolar. In: NASCIMENTO, Maria I. M. (*et alli.*) (ORGS). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 209-227.

MACIEL, Lizete S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MALIKOSKI, Adriano. **Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1872 – 1939)**. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente: Ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MIGUEL, Maria E. B. (Org.). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MIGUEL, Maria E. B. A reforma da Escola Nova no Paraná: as atuações de Lysímaco Ferreira da Costa e de Erasmo Pilotto. In: MIGUEL, Maria E. B.; VIDAL, Diana G.; ARAÚJO, José C. S. (Org.). **Reformas educacionais: As manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a.

_____. Práticas escolares e processos educativos na escola provincial paranaense (1854-1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria E. B.; FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Práticas Escolares e Processos Educativos: Currículo, Disciplinas e Instituições Escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória: EDUFES, 2011b.

NAÇÕES do Mundo: Europa Oriental. Rio de Janeiro: Abril, 1992.

NADALIN, Sérgio O. **Paraná: Ocupação do Território, População e Migrações**. Curitiba: SEED: 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

OBERACKER JR., Carlos H. A colonização baseada no regime da pequena propriedade agrícola. In: HOLANDA, Sérgio B. de (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Tomo 2. Volume 5. Livro segundo, cap. 3, p. 260-288.

OLIVEIRA, Maria C. M. de. **O Ensino Primário na Província do Paraná, 1853-1889**. 1982. 374 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1982.

PADIS, Pedro C. **Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná**. 2. ed. Curitiba: IPARDES, 2006.

PIEKARSKI, Adam. **Esboços sobre a Igreja na Polônia**. Varsóvia: Interpress, 1976.

PORTAL, Roger. **Os eslavos: povos e nações**. Lisboa: Edições Cosmos, 1968.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RAMBO, Arthur B. Restauração Católica no Sul do Brasil. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 36, p. 279-304, 2002.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a ilusão liberal: Origens da escola pública paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RENK, Valquiria E. **A Educação dos Imigrantes Alemães Católicos em Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____. ***Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná***. 2009. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. A escolarização da infância nas escolas étnicas eslavas do Paraná: uma experiência singular na História da Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013. Curitiba. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2013. 1 CD-ROM. p. 22218-22234.

RUTKOWSKI, Tadeusz. El florecimiento de Polonia durante los últimos Jaguelones. In: **PANORAMA Historico de Polonia**. Varsóvia: Interpress, 1983.

SANTOS, Carlos R. A. dos. **História da alimentação no Paraná**. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Aberturas para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHUELER, Alessandra F. M. de; MAGALDI, Ana M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. V. 13, n. 26, p. 32-55, jan. 2009. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/v13n26a03.pdf>. Acesso em 10 mai. 2016.

SILVA, Henrique A. F. **Nacionalismo e Ressentimento: Oliveira Vianna e o projeto de nação do Brasil**. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SODRÉ, Nelson W. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TURBAŃSKI, Stanisław. **Murici – Terra Nossa**. Curitiba: Vicentina, 1978.

VECHIA, Ariclê. Os imigrantes educam a elite curitibana: 1850-1870. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000. Rio de Janeiro. **Anais do I Congresso Nacional de História da Educação**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/030_aricle_vechia.pdf>. Acesso em 12 out. 2015.

VIEIRA, Alboni M. D. P. Fontes Digitalizadas na pesquisa em História da Educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011. Curitiba. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: Champagnat, 2011. 1 CD-Rom. p. 1631-1645.

WACHOWICZ, Lilian A. **A relação professor-Estado no Paraná tradicional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

WACHOWICZ, Ruy C. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

_____. **História do Paraná**. 10. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

_____. **O camponês polonês no Brasil**. Curitiba: Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981.

_____. **Tomas Coelho: uma comunidade camponesa**. Araucária, Prefeitura Municipal de Araucária, 1977.

_____; MALCZEWSKI, Zdzisław. **Perfis polônicos no Brasil**. Curitiba: Vicentina, 2000.

WEBER, Regina. Líderes, intelectuais e agentes étnicos: significados e interpretações. **Diálogos**. V. 18, n. 2, p. 703-733, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=878>>. Acesso em 27 jul. 2016.

_____. Agentes e intelectuais étnicos entre os poloneses. **Tempos Históricos**. V. 19, n. 1, p. 253-273, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/11712/8818>>. Acesso em 27 jul. 2016.

ZAMOYSKI, Adam. **História da Polónia**. Lisboa: Edições 70, 2010.

ZULIAN, Rosângela W. **Identidade e experiência**: uma escola confessional na República Velha. Curitiba: Champagnat, 2005.

FONTES

Arquivos da Congregação da Missão (Padres Vicentinos), Curitiba.

BELLO, Luiz A. L. de O. **Relatório que ao Exm. Sr. Dr. Brazilio Augusto Machado de Oliveira apresentou o Exm. Sr. Dr. Luiz Alves Leite de Oliveira Bello ao passar-lhe a administração em 22 de Agosto de 1884.** Curitiba: Typ. Perseverança, 1884. Disponível em: <<http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosGoverno/Ano1884MFN840.pdf>>. Acesso em 07 mai. 2016.

DANTAS FILHO, Manuel P. de S. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná no dia 16 de Fevereiro de 1880 pelo Presidente da Província o Exmo. Snr. Dr. Manuel Pinto de Souza Dantas Filho.** Curityba: Typographia Perseverança, 1880. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1880_a_p.pdf>. Acesso em 07 out. 2015.

DYLLA, Hugo (Pe.). Missões dos padres missionários poloneses no Brasil. In: **ANAIS da Comunidade brasileiro-polonesa.** Curitiba: Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, vol. 5, 1971, p. 88-123.

FARIA SOBRINHO, Joaquim d'A. **Relatório apresentado pelo presidente Joaquim d'Almeida Faria Sobrinho.** Curityba: 1888. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1888_b_p.pdf>. Acesso em 07 out. 2015.

GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil:** Subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

HEMPEL, Antonio. Os poloneses no Brasil. In: **ANAIS da Comunidade Brasileiro-Polonesa.** Curitiba: Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, vol. 7, 1973, p. 11-99.

KALENDARZ Polski Ludu i "Przyjaciela Rodziny", 1927.

KALENDARZ Polski Przyjaciela Rodziny, 1923.

LINS, Adolpho L. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná.** Curityba: Typ. da Viúva Lopes, 1876. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1876_p.pdf> Acesso em 24. out. 2015.

_____. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná.** Curityba: Typ. da Viúva Lopes, 1877. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1877_a_p.pdf>. Acesso em 24. out. 2015.

LISBOA, Venâncio J. de O. **Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Paraná na abertura da 2ª sessão da 9ª legislatura.** Curityba: Typographia de

Candido Martins Lopes, 1871. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1871_p.pdf>. Acesso em 07 out. 2015.

MENEZES, Rodrigo O. de O. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa do Paraná pelo Presidente da Província o Excellentíssimo Senhor Dr. Rodrigo Octavio de Oliveira Menezes no dia 31 de março de 1879**. Curityba: Typographia Perseverança, 1879. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1879_b_p.pdf>. Acesso em 07 out. 2015.

NASZA Szkoła, ano 2, n. 5, set.1925, p. 5

PARANÁ. Decreto nº 93, de 11 de março de 1901. **Leis, Decretos e Regulamentos de 1901**. Curityba: Typ. d'A República, 1901.

PARANÁ. Decreto nº 17, de 09 de janeiro de 1917. **Collecção de Decretos e Regulamentos de 1917**. Coritiba: Typ. d' República, 1917.

PARANÁ. Lei nº 2005, de 09 de abril de 1920. **Leis de 1920**. Curityba: Typ. d'A República, 1921;

PARANÁ. Lei nº 2157, de 08 de abril de 1922. **Leis de 1922**. Curityba: Typ. Da República, 1922.

PARANÁ. Regulamento de 08 de abril de 1857. In: MIGUEL, Maria E. B. (Org.). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PRZYJACIEL Rodziny, ano 3, n. 7, jul. 1923, p. 163.

ROHAN, Henrique de B. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Paraná**. Curityba: Typ. Paranaense de C. M. Lopes, 1856. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/rel_1856_a_v.pdf>. Acesso em 07 out. 2015.

TAUNAY, Alfredo D'E. **Exposição com que S. Ex. o Sr. Dr. Alfredo D'Escragnolle Taunay passou a administração da Província do Paraná ao Exmo. Sr. Dr. Joaquim de Almeida Faria Sobrinho 1º Vice-presidente a 3 de Maio de 1886**. Curityba, 1886. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/exp1886_a_p.pdf>. Acesso em 24. out. 2015.

ANEXOS

ANEXO II

TRADUÇÃO DA FIGURA 4 (PÁGINA 98)

Comitê de Cursos Poloneses para Professores em Curitiba
L. 6.

CERTIFICADO

Senhor Adam Szczerbowski, professor em Rio Abaixo (Paraná), participou do Curso Polônês para Professores em Curitiba (Paraná-Brasil) do dia 02 de janeiro ao dia 1º março de 1923, participando de exercícios práticos e das seguintes aulas expositivas:

A. Pedagogia – Didática – Metodologias específicas

1. Pe. Stanislaw Piasecki – Metodologia do ensino de religião (2 horas)
2. Stalisaw Zak – Pedagogia e Didática (7 horas)
3. Modest Falarz – Língua portuguesa, história e geografia brasileira (96 horas)
4. Stefan Szumowski – Metodologia do ensino da língua polonesa (10 horas)
5. Pe. Józef Góral – Nova ortografia da língua polonesa (4 horas)
6. Pe. Jan Rzymelka – Ensino da história polonesa na escola (4 horas)
7. Stefan Szumowski – Metodologia de geografia (3 horas)
8. Idem – Geografia polonesa (3 horas)
9. Idem – Atlas Dr. E. Romer como o melhor manual para o aprendizado da geografia polonesa (1 hora)
11. Tadeusz Rolek – Metodologia de aritmética (8 horas)
12. Apolonjusz Zarychta – Ensino de aritmética e geometria (4 horas)
13. Franciszek Hanas – Sobre o ensino da ciência da natureza na escola (1 hora)
14. Pe. R. Wierzejski – Metodologia de ciência da natureza (2 horas)
15. Dr. Eugenja Miszke – O ensino de canto na escola (12 horas)

B. Palestras gerais

1. Pe. R. Wierzejski – Visão do desenvolvimento das ciências da vida (1 hora)
2. Kazimierz Gluchowski – Colonização polonesa no Brasil (2 horas)
3. Wladyslaw Anusz – Conheça seu país (3 horas)
4. Dr. Mirosław Szeligowski – As doenças infecciosas e o combate às bactérias (4 horas)
5. Dr. Antoni Rydygier – Primeiros socorros em caso de emergência (2 horas)
6. Idem – O soro para neutralizar o veneno da cobra e injeção para o doente (2 horas)
7. Pe. Stanislaw Piasecki – A influência da religião na educação infantil (2 horas)

C. Exercícios e aulas práticas

1. Stefan Szumowski – Ciências das coisas (duas aulas práticas em primeira e segunda classes)
2. Konrad Jeziorowski – Como ensinar várias classes simultaneamente (aula prática)

3. Stefan Szumowski - Gdańsk e Pomerânia (exemplo de lição de geografia para quarta série)
4. Idem – Edviges e Jaguelão (exemplo de lição de história para quarta série)
5. Dr. Eugenja Miszke – Exercícios de solfejo e ritmo (12 lições)
6. Apolonjusz Zarychta – Exercícios de ginastica, esgrima e boxe

Depois de concluir o curso, prestou o sr. Adam Szczerbowski exame governamental de língua portuguesa, história e geografia brasileira, e obteve autorização para ensinar nas escolas privadas polonesas.

Em Curitiba, dia 1º de março de 1923.

Diretor dos Cursos
(Stefan Szumowski)

Presidente do Comitê de Cursos
(assinatura)

Carimbo: Cursos poloneses para professores – Curitiba

ANEXO III

TRADUÇÃO DA FIGURA 5 (PÁGINA 100)

Horário às aulas						
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
8-9	Leitura, cópia e redação em polonês					
9-10	<i>Leitura portuguesa</i>				<i>Geografia</i>	<i>Corografia</i>
- 5m.	Intervalo					
10:5m. – 11	Aritmética					
11-12	Geografia polonesa	Caligrafia	<i>História do Brasil</i>	Gramática polonesa	História polonesa	Elaboração de textos
- 30m.	Intervalo					
12:30 – 1.	Poesia	Desenho	Canto polonês	Poesia	Desenho	Canto brasileiro
1-2	Ditados					
2-3	Religião	Gramática polonesa	Geografia polonesa	Caligrafia	Religião	Ginástica

Observação: os campos destacados já constavam em língua portuguesa no original.