

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

LUCIANO JOSÉ TOLLER

**IGREJA, EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: O INSTITUTO DAS
APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS E A
EDUCAÇÃO EM CURITIBA NO CONTEXTO IMIGRATÓRIO (1894
– 1940)**

CURITIBA

2022

LUCIANO JOSÉ TOLLER

**IGREJA, EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO: O INSTITUTO DAS
APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS E A
EDUCAÇÃO EM CURITIBA NO CONTEXTO IMIGRATÓRIO (1894
– 1940)**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Evelyn de Almeida Orlando

CURITIBA

2022

AGRADECIMENTOS

Àquele que é, e àqueles que são um reflexo Dele.

RESUMO

Esse estudo visou compreender o processo histórico da instalação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus em Curitiba, entre os anos de 1894 até meados dos anos 1940. Buscamos entender como se deu o auxílio às famílias italianas imigrantes e sua participação na constituição identitária em relação à cultura local e a inserção na nova nação. Então, foram considerados aspectos das culturas escolares da instituição, seus sujeitos e práticas escolares. Para entender esse vínculo entre igreja e educação, caminhando pela história da educação e no viés da História Cultural – a qual engloba como parte da cultura as representações, as práticas, os sujeitos, os objetos da cultura material e os materiais provindos da cultura popular –, consideramos necessário contextualizar o processo imigratório, especialmente no estado do Paraná, que havia estabelecido uma política imigratória visando atrair colonos europeus para o trabalho na agricultura. Para isso, nos pautamos nos trabalhos de Azzi (1987), Kreutz (2010), Maschio (2012; 2016), Renk (2009), Renk e Maschio (2020), Zoca (2007), Leonardi (2009) e outros autores. A fim de difundir a doutrina católica e dar assistência aos imigrantes, as congregações religiosas e seus colégios chegam ao Brasil – Poletto (2014), Signor (2007) e outros nos auxiliaram nessa questão. Nessa pesquisa, exploramos aspectos da Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus – desde sua fundação até sua vinda ao Brasil, em 1900, explorando seu carisma, a fundadora Madre Clélia Merloni, sua atuação e objetivos. Pudemos perceber que as instituições escolares foram criadas a partir de pedidos da comunidade. No Centro de Memória do Instituto, localizado na Casa Provincial das Irmãs do Sagrado Coração, em Curitiba, tivemos acesso a algumas fontes de diversas naturezas que nos auxiliaram a compreender melhor a inserção das irmãs no meio educacional. A partir deles, percebemos a escola como um lugar capaz de transmitir culturas, além de resistir a elas, isto é, os sujeitos incorporavam a cultura brasileira, mas mantinham a tradição italiana.

Palavras-chave: Congregações Religiosas. Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Imigração italiana. Instituições escolares religiosas. Cultura escolar.

ABSTRACT

This study aimed to understand the historical process of the installation of the *Irmãs do Sagrado Coração de Jesus*, in Curitiba, between the 1890s and the mid-1940s. We seek to understand how they helped Italian immigrant families and their participation in the identity constitution in relation to the local culture and their insertion in the new nation. Thus, aspects of the institution's school cultures, its subjects and school practices were considered. In order to understand this link between church and education, through the history of education and the bias of Cultural History - which encompasses representations, practices, subjects, objects of material culture and materials from popular culture as part of culture -, we consider it necessary to contextualize the immigration process, especially in the state of Paraná, which had established an immigration policy aimed at attracting Europeans to work in agriculture. For this, we are guided by the works of Azzi (1987), Kreutz (2010), Maschio (2012; 2016), Renk (2009), Renk and Maschio (2020), Zoca (2007), Leonardi (2009) and other authors. In order to spread Catholic doctrine and assist immigrants, religious congregations and their schools came to Brazil – Poletto (2014), Signor (2007) and others helped us in this matter. In this research, we explore aspects of the *Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus* - since it was founded until its coming to Brazil, in 1900, exploring its charisma, its foundation, its founder Mother Clélia Merloni, its performance and goals. We could see that school institutions were created based on community demands. At the Institute's Memory Center, located in the Provincial House of the *Irmãs do Sagrado Coração de Jesus*, in Curitiba, we had access to some sources that helped us to better understand the insertion of the sisters in the educational environment. From them, we perceive the school as a place capable of transmitting cultures, in addition to resisting them, that is, the subjects incorporated Brazilian culture, but maintained the Italian tradition.

Keywords: Religious Congregations. Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Italian immigration. Religious school institutions. School culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Casa do nascimento de Clélia e do falecimento de sua mãe.....	56
Figura 2 - Primeira casa do instituto das apóstolas do Sagrado coração de Jesus em Viareggio/Itália.....	59
Figura 3 - As 4 Irmãs pioneiras acompanhadas do Padre Brescianini	63
Figura 4 - Trecho da carta enviada pelas Irmãs à Madre Clélia	64
Figura 5 - Primeira fachada do Colégio Imaculada Conceição.....	68
Figura 6 - Alunas do Colégio Imaculada Conceição (1920)	69
Figura 7 - Caderno com registro dos alunos matriculados	71
Figura 8 - Páginas do caderno	72
Figura 9 - Folder do Colégio Sagrado Coração de Jesus - década de 1950....	75
Figura 10 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs	76
Figura 11 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs	77
Figura 12 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs	77
Figura 13 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs	78
Figura 14 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs	79
Figura 15 - Registro de entradas e saídas da escola de Santa Felicidade	81
Figura 16 - Registro de entrada e saída da escola de Santa Felicidade	82
Figura 17 - Silabário italiano utilizado em uma das escolas dirigidas pelas Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, em Urussanga/SC	86
Figura 18 - Silabário ítalo-português, utilizado no Colégio Sagrado Coração de Jesus em Colombo no ensino primário	87
Figura 19 - Aviso colocado em locais de frequência pública (1942)	90
Figura 20 - Hinário.....	91
Figura 21 - Livro de Melodias Escolares	92
Figura 22 – Livro de Canções Infantis.....	93
Figura 23 - Manual de Canto Orfeônico	94
Figura 24 - Manual de Canto Orfeônico	94
Figura 25 – Partitura Terra de Santa Cruz	95
Figura 26 - Árias antigas	96
Figura 27 – Partitura Il Segreto di Pulcinella	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – IMIGRAÇÃO ITALIANA, CATOLICISMO E EDUCAÇÃO	17
1.1 A VINDA DOS IMIGRANTES ITALIANOS PARA O PARANÁ	30
1.2 EDUCAÇÃO PARA OS ITALIANOS	34
CAPÍTULO 2 – INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS	45
2.1 MADRE CLÉLIA E O INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS	53
CAPÍTULO 3 – INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E PRÁTICAS ESCOLARES	66
3.1 OS COLÉGIOS FUNDADOS	67
3.1.1 A fundação das escolas pela ótica das Irmãs	75
3.2 RECURSOS FINANCEIROS PARA MANTER AS ESCOLAS	80
3.3 O EMBATE DAS LÍNGUAS: ITALIANO OU PORTUGUÊS?	84
3.4 PRÁTICAS MUSICAIS	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
FONTES	108

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação está entre as missões da igreja – a educação do homem em sua totalidade. A escola católica, desde há muito, vem assumindo o papel de formar cristãos e cidadãos com senso moral, social e emocional (ALVES, 2005).

Dessa forma, não é possível falar de educação sem incluir a igreja, assim como não dá para excluir a educação como um dos papéis da igreja. A compreensão deste vínculo relacional entre igreja e educação se dá caminhando pela história da educação.

Segundo Galvão e Lopes (2010), a escola nasce como uma invenção da sociedade grega (século VI a.C.), quando acontecia um acentuado crescimento da democracia e conseqüentemente o aparecimento de um maior número de privilegiados que passam a desejar a instrução dos seus filhos - antes limitada a um pequeno grupo de famílias aristocratas. No decorrer do tempo, e em culturas variadas, a escola foi assumindo características diversas. Diferentemente da cultura grega, onde a filosofia ocupava um de seus pilares, a romana tem a ciência e a literatura como o cerne de seus planos e estudo.

O Império Romano, que substituiu a Grécia como potência, trouxe aos seus territórios dominados os princípios da *Pax Romana* e o latim como língua. A igreja católica que nasce dentro deste império passa a se ocupar da educação e cria as suas próprias escolas e, durante a Idade Média (séculos IV ao XIV), ao mesmo tempo que conservou, negou as heranças grega e romana:

Suas escolas nasceram sob o abrigo de mosteiros, igrejas e abadias, mas foram também impulsionadas pelas atividades comerciais e artesanais que começaram a se desenvolver nos burgos (cidades) e nas corporações de ofício. Isso deu origem a instituições importantes, como a universidade. Nas escolas medievais, estavam presentes tanto a formação bíblica cristã quanto a preparação para o trabalho (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 15).

Nessa época (séculos IV ao XIV), era possível observar nas fachadas e interiores das catedrais a intenção de educar. Se utilizando de imagens e da forma de organizar seu espaço religioso, ensinava o que considerava importante

para a própria igreja e para seus aliados na monarquia trazendo como referência, além de Cristo, a vida de santos e de pessoas consideradas sábias.

No período da renascença (século XV), surge uma nova visão de mundo, que resgata a arte e a literatura antigas. Os renascentistas traziam uma concepção positiva do ambiente escolar e onde a visão teocêntrica do mundo começa a dar lugar a uma visão mais antropocêntrica. A escola abarcava os estudos literários, científicos e filosóficos em seu currículo. Na Idade Moderna, a partir do século XVI, o Brasil, que fazia parte do Novo Mundo conquistado pela Espanha e Portugal, contava com a Companhia de Jesus como seu principal agente educador. Apesar das revoluções científicas, o ensino jesuítico contava com a teologia, a moral e uma disciplina militar, sendo ofertado principalmente às crianças indígenas e filhos de colonos, isto é, os jesuítas foram responsáveis pela educação da elite nos colégios secundários (GALVÃO; LOPES, 2010).

Com a disseminação das conquistas científicas da Europa pelo mundo, após a Revolução Industrial, o Estado assume a responsabilidade sobre a instrução. No caso brasileiro, o século XIX foi marcado pela progressiva institucionalização da escola e da lenta afirmação do Estado como principal provedor da educação” (GALVÃO; LOPES 2010, p. 17). Depois da Independência, em 1822, “o governo cria as Escolas Normais e, a partir do final do século, a mulher passa a ocupar a maior parte dos lugares no magistério primário” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.17).

Nesse mesmo período, as dificuldades socioeconômicas e o alto índice de natalidade enfrentados pela Europa no século XIX (RIBEIRO, 1995) vinham ao encontro da intenção do Brasil em ocupar suas terras por homens brancos e europeus como uma forma de branqueamento da raça e civilização dos costumes.

O papel dos imigrantes foi considerado fundamental para branquear a raça e “concorrer para a formação de um tipo brasileiro, elemento da unidade nacional. Trata-se de uma construção racial – clarear a pele do brasileiro do futuro, pelo menos, pois a nacionalidade já tem a sua cultura, sua língua e religião (SEYFERTH, 1996 *apud* RENK, 2008, p. 51).

Tal situação desencadeou o processo imigratório europeu para o Brasil (OLIVEIRA, 1986), quando cada povo trouxe consigo culturas, tradições e

costumes próprios, além do domínio de técnicas reconhecidas como mais vantajosas no cultivo das terras (OLIVEIRA, 1986).

Nesse processo imigratório nacional, o Paraná, recém-emancipado do estado de São Paulo, estabeleceu uma política imigratória que visava atrair colonos para o trabalho na agricultura. O estado recebia muitos imigrantes europeus, em especial, italianos. Entre os anos de 1870 e 1890, os italianos representavam o quarto principal grupo a colonizar o estado, totalizando mais de 20 colônias italianas ou mistas (MASCHIO, 2012). Os valores culturais trazidos por eles estavam ligados ao trabalho no campo, à família e à religião católica.

No final do século, com a República (1889), as instituições escolares se formalizam, com profissionais, locais e materiais mais adequados. No século seguinte, ocorrem novos debates em relação a educação, por exemplo, com o movimento da Escola Nova, que questionava os métodos tradicionais e colocava o aluno como sujeito central no processo de aprendizagem e o professor como mediador do processo. Esse movimento, que defendia a obrigatoriedade, gratuidade e laicidade, foi marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, redigido por intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles. Nessa época, de industrialização e urbanização, a educação primária, secundária e superior se dissemina no país.

De meados do século XIX até a década de 30 do século XX, as congregações de ensino e seus colégios religiosos chegaram ao Brasil, vindas principalmente da França, Espanha e Itália. Traziam consigo os princípios da fé cristã, a doutrina da Igreja e manuais (GALVÃO; LOPES, 2010).

Fundado em 1894, na cidade de Viareggio, Província de Lucca, na Toscana, Itália, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus chegou ao Brasil em 1900. Um grupo em São Paulo e outro em companhia dos padres Scalabrinianos em Santa Felicidade, Curitiba, no Paraná. As congregações ficaram responsáveis pela coordenação de algumas escolas católicas e contribuíram para o fortalecimento e manutenção da fé católica, além de serem suporte para que os colonos encontrassem melhores condições de vida (MOTIN, 2015).

Em meados de 1904 a 1910, as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, deram continuidade à sua obra educativa, no bairro Água Verde, onde

fundaram, em 1915, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, que foi inaugurado oficialmente em 1918. Propunham formação ética e cristã para seus educandos, isto é, intelectual, cívica e espiritual. O colégio, inicialmente instalado em uma casa paroquial, limitava-se ao ensino primário, seguindo o programa curricular da Itália, com os acréscimos da história, geografia e língua do Brasil. Posteriormente, o Colégio se mudou para uma sede maior e mais bem equipada, no local onde hoje se encontra a sede da Avenida Iguaçu. Devido à prosperidade do Colégio, em 1938, passou a oferecer também o ensino secundário.

Assim, a congregação foi construindo uma história. Consideramos, em consonância com Bourdieu (2006), que a vida é uma história, é um caminho, uma trajetória:

Essa vida organizada como uma história transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término, que também é um objetivo (BOURDIEU, 2006, p. 184).

O estudo da história proporciona conhecer o desconhecido, gerando indagações como o que era feito, como e porque se fazia, quem fazia algo em determinada época, numa sociedade específica.

Nas últimas décadas, o campo da história da educação foi influenciado por três grandes tendências, a história cultural, a história social e a microhistória. Aqui, nos atemos à primeira. Nessa corrente historiográfica, “[...] a história, não mais restrita à política, passa a interessar-se também por aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.32). As mais diversas fontes, sujeitos e mentalidades são considerados indícios para se reconstruir o passado. Chartier (1990) destaca a necessidade de “estudar os objetos culturais em sua materialidade, restabelecendo os processos de produção, circulação e consumo, as práticas, os usos e as apropriações” (p. 33). Em suma, essa corrente “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

Em cada cultura, e ao longo do tempo, a escola assumiu diferentes características. A igreja católica, surgida como instituição da fé cristã, se

responsabilizou pela educação e criou suas escolas. Quais características carregavam? Como ela se modificou com o tempo?

No que diz respeito a educação, não basta estudar leis, reformas, programas, enfim, documentos oficiais apenas, mas pensar os novos olhares sobre elementos da escolarização em perspectiva histórica, como os procedimentos diários, os materiais didáticos, avaliações, conteúdos, etc. Enfim, toda essa prática escolar faz parte da cultura escolar, conceito trazido inicialmente por Chervel (1990) e, posteriormente, por Julia (2001).

Em busca de fontes - entendidas em consonância com Barros (2019, p. 7) “como os diversos resíduos, vestígios, discursos e materiais de todos os tipos que, deixados pelos seres humanos historicamente situados no passado, chegaram ao tempo presente através de caminhos diversos” - que nos auxiliasse melhor compreender a inserção das Irmãs no meio educacional, visitamos o centro de memória do Instituto, localizado na Casa Provincial das Irmãs do Sagrado Coração, em Curitiba, onde tivemos acesso aos registros de diversas naturezas, que serão explorados posteriormente.

Portanto, tendo o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus como objeto de estudo, essa pesquisa visa apresentar a história de tal instituto e sua atuação na cidade de Curitiba – a qual gerou práticas (CHARTIER, 1990) e construiu uma cultura escolar (JULIA, 2001) – no contexto imigratório.

O recorte temporal deste trabalho está situado de 1894 até 1940, período esse que compreende a fundação do instituto, sua saída da Itália e chegada a Curitiba, passando pelo período da nacionalização da educação culminado com o fim das escolas étnicas no Brasil.

A presente pesquisa se justifica na compreensão da presença do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, em Curitiba, seu auxílio na orientação das famílias, em especial das crianças, e sua ajuda na constituição identitária daqueles imigrantes em relação à cultura local e o estabelecimento de vínculo com a nova nação.

Consideramos importante acrescentar sua história ao contexto em que outras congregações foram estudadas, em diálogo com a historiografia educacional no Brasil.

Bitencourt (2017) discorre sobre o período de crescimento da entrada de congregações religiosas em território brasileiro, considerado a “era das congregações” - oito décadas de imigração ininterrupta até a década de 1960.

Com esses dados relacionados ao fluxo de estrangeiros que entraram no País a partir da década de 1890, é possível trabalhar com a hipótese de que havia expectativa pela chegada de religiosos estrangeiros, uma vez que a expansão desses grupos não só era disputada pela Igreja e pela Coroa Portuguesa, desde a Colônia, mas envolvia os proprietários de terra, chefes das ricas famílias de então (BITENCOURT, 2017, p. 36).

Aquino (2014) estudou as seguintes congregações portuguesas: Irmãs Franciscanas Hospitaleiras, as Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena e as Irmãs de Jesus, Maria e José, que foram expulsas de Portugal, por conta da política religiosa da República de Portugal em 1910. Chegando ao Brasil, duas delas se estabelecem no estado de São Paulo e outra no Pará. Com desejo de expandir suas redes educacionais, criam colégios no Brasil e, com isso, mantinham seu instituto, ajudavam na demanda educacional da época e auxiliavam nos projetos de romanização do catolicismo ultramontano brasileiro. Além disso, ajudavam na viabilização de novas perspectivas para as mulheres brasileiras.

Estudando a congregação de São Carlos Borromeo, Luchese (2013) observou que, a pedido do padre José Marqueti, capelão de bordo dos Missionários de São Carlos Borromeo, foi fundada, no ano de 1895 na Itália, a congregação das Irmãs de São Carlos Borromeo. A necessidade de um eixo feminino se justificava pela observância do Padre José Marqueti durante as travessias transoceânicas que, em uma dessas viagens, viu uma mãe migrante falecer, deixando uma criança de colo órfã sem ter quem a acolhesse na chegada ao Brasil. Uma outra justificativa para a fundação da congregação feminina seria o desenvolvimento do projeto sociopastoral com os recém-chegados imigrantes italianos.

Motin (2015) estudou as irmãs passionistas, que chegaram primeiramente a São Paulo, em 1919, a convite dos padres passionistas, em um abrigo repleto de crianças órfãs, iniciando suas práticas educacionais pautadas em valores católicos. Na tríplice relação entre religiosidade, cultura vêneta e padres Passionistas, chegaram em Colombo, em 1927 – essa cidade, neste momento,

sendo representada tanto pela esfera masculina (padres) e feminina (freiras), passou a contar com uma educação marcadamente Passionista. Entre as ações das Irmãs em Colombo, está a educação formal da população e a formação de religiosos para a Congregação. A vinda das irmãs Passionistas ao Brasil está relacionada à existência de um asilo para crianças necessitadas e, mesmo não tendo a pretensão de assumir ou fundar escolas oficiais, o papel destas religiosas, ligado ao seu carisma de fundação, sempre foi o apoio social na educação, principalmente feminina.

Outra congregação já estudada, por Signor (2007), foi a das scalabrianas. Quatro décadas depois de sua fundação em 1895, o instituto scalabriniano feminino mantinha no direito próprio o serviço evangélico junto aos emigrados como matéria referencial de sua missão na igreja, ainda que nem sempre as opções apostólicas se orientassem por critérios identificados com o projeto original da congregação. Ao longo de todo o período interventivo, a fundação scalabriniana feminina passou por três momentos vitais: o da reordenação, da consolidação e o da expansão missionária do instituto.

Para esse trabalho, a busca por pesquisas já realizadas foi feita no banco de teses e dissertações da CAPES a partir dos descritores norteadores: “educação italiana”, “imigração italiana”, “congregações religiosas”, “história cultural das religiões”, “educação religiosa no Paraná”, “ensino no período imigratório”, “escolas étnicas”, “legislação em educação”, “nacionalização”, “Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Jesus”. O material localizado foi filtrado com base no período de abrangência das pesquisas, tendo como referência o marco temporal estudado, 1894 a 1940, e localização, estado do Paraná.

Também recorreremos aos trabalhos de Azzi (1987), Boçoen (2017), Kreutz (2010), Oliveira (1986), Ribeiro (1995), Renk (2009), Renk e Maschio (2020), Rech (2018), Zoca (2007), Leonardi (2009), entre outros, a fim de contextualizar a vinda dos italianos para o Brasil e a educação dos imigrantes italianos, em especial em Curitiba. Ainda, mobilizamos a legislação no período escolhido como marco temporal (1894-1940). Além desses, cartas, diários, correspondências, imprensa periódica, documentos referentes ao carisma congregacional e às diretrizes educacionais eclesiais, e outros registros escritos.

Esta pesquisa se situa na interface da História da Educação e da História das Religiões, de certo modo fazendo relação com a participação das mulheres. Articulamos, então, os caminhos teóricos e os caminhos metodológicos orientados, aqui, pela linha teórica da História Cultural. Nessa abordagem, entendemos a religião como objeto cultural. Por isso, nos pautaremos nos trabalhos de Bourdieu (a fim de nos apropriarmos do conceito de *habitus*), de Chartier (ao tratarmos de representação e prática relacionados à presença da religião nas culturas). Além deles, Julia, que aborda cultura escolar e história religiosa.

Para situar o território dos estudos históricos da religião, Albuquerque (2007) descreve a religião nos parâmetros da História Nova e da História Cultural, concluindo que não há rupturas teóricas e metodológicas profundas entre elas, mas refinamentos conceituais. O autor lembra que “religiões e religiosidades sempre fizeram parte das concepções de mundo e do cotidiano, por séculos, como comprovam as pesquisas realizadas pelos historiadores nos últimos vinte anos” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 36). Além disso, afirma que “seja a piedade, seja a teologia ou o clero, o que esses nos ensinam é sobre a condição social de um dado momento histórico” (ibid., p. 40). Vemos aí a importância de se pesquisar a história das religiões.

Segundo Albuquerque (2007), a partir dos anos 1960 e 1970, a historiografia passou a adotar uma perspectiva da religião mais voltada para as relações sociais, cujas reflexões foram engendradas pela aproximação com a economia, a sociologia, a antropologia e a psicologia, em oposição à tradicional história política centrada no Estado apenas e seus documentos oficiais. A religião passou a ser trabalhada com novos aspectos, entre os quais a compreensão do simbólico na vida cotidiana. A historiografia passou a abordar a religião em conexão com outro campo: “adotou-se a noção de que a religiosidade é constituída por múltiplas expressões da mente humana, construídas historicamente, e não um dado biológico imutável” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 42).

Em consonância, Peters (2019) entende os movimentos religiosos enquanto produtos culturais. O autor recorda que

[...] nos últimos 50 anos a produção historiográfica sobre os fatos religiosos se alterou, com os historiadores buscando

compreender a prática religiosa a partir da visão daqueles que não estavam imersos na instituição. Para que tal virada historiográfica se efetivasse os conceitos da história cultural foram de suma importância, permitindo perceber as diversas representações e apropriações, carregadas de intencionalidades que estão presentes dentro desse amplo campo que denominamos religião (PETERS, 2019, p. 100).

Magalhães (2004, p. 127) afirma que “as instituições educativas, como as pessoas, são portadoras de uma memória e de memórias” e, por esse motivo, os colégios da rede Sagrado de ensino, como instituições de ensino, trazem consigo memórias, práticas, representações, enfim, “uma aproximação ao clima e aos contextos em que foram assumidas decisões estratégicas” (MAGALHÃES, 2004, p. 167).

Assim sendo, a pesquisa se divide em três capítulos: no primeiro, buscamos refletir sobre a presença da Igreja, por meio das congregações, no Paraná e em Curitiba no contexto imigratório, a partir da vinda do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus para o Brasil dentro do contexto do projeto republicano. No segundo capítulo, caracterizamos o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, destacando a figura da fundadora Madre Clélia e sua atuação. Por fim, no terceiro, apresentamos características das práticas e culturas das instituições escolares dirigidas pelas Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus no contexto imigratório de Curitiba.

Feita essa introdução, passamos agora para o primeiro capítulo, no qual buscamos relacionar imigração e educação no estado do Paraná.

CAPÍTULO 1 – IMIGRAÇÃO ITALIANA, CATOLICISMO E EDUCAÇÃO

Esse primeiro capítulo busca relacionar imigração com educação e a influência da igreja católica no período migratório no Paraná, especialmente em Curitiba.

Dois fatores históricos correspondentes ao mesmo período - o processo abolicionista no Brasil e a crise na Itália - culminam, no fim do século XIX, na imigração do povo italiano para terras brasileiras. Se trata de um grande fenômeno ocorrido em toda a Europa, quando milhões de europeus fizeram uma travessia oceânica imigratória, o que, para Oliveira (1986), tem relação com o alto índice de natalidade e as dificuldades sócio econômicas em seus países de origem, e viram no Brasil uma oportunidade de encontrar melhores condições de vida.

No Brasil, acontecia pressão abolicionista que provocava o governo brasileiro à promoção da imigração em massa de homens livres, para a substituição de mão de obra escrava, enquanto a Itália atingia o clímax da sua crise, acompanhada pela unificação do país, em 1861 (CAIRA, 2009).

Os trinta últimos anos do século XIX foram considerados o período do êxodo no território italiano quando ocorreu um esvaziamento da península - considerado um fenômeno de transformação nos aspectos econômico, social e demográfico do novo reino. Entre os anos de 1876 e 1885, os destinos migratórios italianos, com 64% dos expatriados, eram da Europa central, tendo como lugares mais atrativos a França, a Alemanha e a Suíça. A partir de 1885, até alguns anos seguintes à Primeira Guerra Mundial, a América assumiu um peso maior na direção dos destinos transoceânicos, representados sobretudo pelo Brasil, Argentina e Estados Unidos.

Logo depois da primeira grande guerra, a emigração continental novamente superou a transoceânica, até porque esta última sentiu o efeito das leis restritivas promulgadas por alguns países de emigração, entre eles, primeiramente, os Estados Unidos (CAIRA, 2009).

[...] pesquisas cujo foco seja compreender como determinados sujeitos históricos movimentaram-se em suas realidades sociais ou como essas realidades constituem os sujeitos históricos podem aproveitar o debate realizado pela história social. No

centro desse debate está entender como (por meio de que processos e em que condições) os sujeitos coletivos vivenciam e experienciam o mundo (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 34).

Caira (2009) afirma que muitos camponeses foram expulsos de suas terras, o que pode ter ocorrido pelo confisco destas propriedades, pela incapacidade de os proprietários pagarem suas dívidas - “entre 1875 e 1881 foram confiscadas 61.831 pequenas propriedades e entre 1884 e 1901, 215.759” (TRENTO, 2000, p. 31 *apud* CAIRA, 2009, p. 14). Outros trabalhadores preferiram escolher, espontaneamente, uma nova pátria, devido a diversas transformações, advindas da unificação do país, tais como impostos fundiários, dívidas e usura. A esses fatores acrescenta-se a taxa sobre a farinha, cujo não pagamento podia acarretar no confisco da propriedade, o que, conforme citado acima, aconteceu com muitas famílias. Soma-se a esses a depressão agrícola da década de 1880, que provocou a falta de alimentos. Essas são realidades vividas pela sociedade italiana, onde as classes populares não tinham direito ao voto e consideravam o Estado um patrão abusivo. Além desses fatores, acrescenta-se as mudanças no transporte marítimo - até 1861, a navegação a vapor substituiu aquela à vela, reduzindo a duração das viagens.

Com a unificação da Itália, chega ao poder a classe dirigente liberal que identificou a escola como um dos instrumentos de legitimação do novo Estado nas consciências das classes populares, sendo que a esta força se juntava o exército e as cerimônias públicas. Os professores eram celebrados como os “educadores da nação italiana”, vistos como os formadores dos italianos, sua ação sendo importante, então, para a formação de uma consciência patriótica comum.

A lei eleitoral de 1882 incluiu o professor no corpo eleitoral trazendo consequências importantes. Estando contemplados na ambição das forças políticas, tanto de esquerda quanto de direita, percebem que se faz necessário ser ouvido no Parlamento de forma efetiva. Apesar da afirmativa de que já não eram mais vistos somente como “os educadores-guardiões do povo, mas como atores de uma mudança que tinha o seu centro na luta contra a ignorância”, Chiosso (2019) afirma que os professores ainda não eram bem pagos, trabalhavam em condições insalubres e, em sua maioria, não tinham cursos

regulares de estudo e chegaram ao ensino de forma ocasional e sem formação pedagógica específica.

Apesar do exercício de uma pedagogia progressista e dos esforços da elite docente - aqueles professores que escreviam nos jornais e aqueles que dirigiam as sociedades de professores -, a Itália unida e moderna tem um crescimento lento, sendo que os valores dominantes são aqueles ligados ao passado, às tradições e ritos locais, à civilização camponesa, à fé e à religião, e não tanto ao patriotismo, como desejado.

Além disso, sobre a força da educação a partir das escolas, é preciso considerar que

práticas educativas ocorrem também fora dessa instituição, às vezes com maior força do que se considera. A cidade, o trabalho, o lazer, os movimentos sociais, a família e as igrejas tinham - e continuam tendo - um enorme poder de inserir as pessoas em mundos culturais específicos (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 19).

No contexto moderno, houve aumento na oferta da educação em relação ao período anterior¹. Sabe-se que, até o século XVIII, a responsabilidade sobre as escolas foi assumida, em grande parte, pelos religiosos. Então, se torna importante observar, frente ao objeto desta pesquisa – uma instituição religiosa, que trabalha com a educação e que faz parte do povo emigrante da Itália daquele período – que, a partir do século XIX, aparecem algumas fissuras no campo da educação, mais visíveis entre Estado e Igreja, embora as relações entre essas duas instituições sempre tenham se mantido, em alguma instância, especialmente no Brasil e na Itália.

Os primeiros programas de educação foram aprovados em 1860, incluindo entre os temas centrais a religião e procurando assegurar a alfabetização cultural básica para toda população.

¹ Olhando para um período histórico anterior - a Idade Média, Sec. V a XV - segundo Feitoza e Ramos (2010), tendo sido a educação confiada à Igreja de forma integral, apenas uma pequena parte da população a recebia, pois tinha como sua principal função a preparação do clero, o que tornava perceptível um baixo nível de educação, mesmo entre os nobres. Durante o século XIII, apareceram as escolas secundárias seculares, destinadas aos alunos já alfabetizados. Comumente divididas em: escolas de Ábaco, destinadas ao ensino matemático, e escolas de gramática, direcionadas ao estudo do latim e de autores clássicos da Idade Média. Ao final do período da Idade Média, com a vinda do Renascimento, o programa educacional sofreu várias alterações frente à necessidade de adequação aos novos conceitos da época, saindo do ensino da gramática para os estudos humanos, e de autores medievais para poetas e prosas do período Clássico.

Em 1867, os programas foram submetidos a uma análise inicial em que se nota uma profunda crise entre a Igreja e o Estado. E assim, a educação religiosa começa a perder espaço para a educação cívica (ESTEVEZ, 2018, p. 4).

Chiosso (2019) fala da importância dos jornais escolares como protagonistas dos debates que acompanhavam o desenvolvimento escolar na segunda metade do século XIX. Traziam consigo características de sustentação do processo de secularização vivido naquele momento e da promoção da ideia de italianidade, tendo sido amplamente difundidos.

O processo de secularização do ensino na Europa traz consigo a expulsão do clero das atividades sociais naquele continente, no final do século XIX. Na França, onde inicialmente o clero era “acomodado como funcionário público, com salário e direitos civis”, a partir das leis francesas de laicização, acontece a proibição de religiosos nos serviços públicos, especialmente nas escolas e, com isso, muitas congregações decidem partir. Diante dessa fragilidade na Europa e vivendo um movimento de legitimação de uma política cujo centro do poder deveria estar em Roma, a igreja sente interesse pela América Latina, considerando-a um espaço de forte investimento (BITTENCOURT, 2017).

Para Machioski (2018), as ideias francesas trazem uma nova forma de organização para a sociedade – ‘a-religiosa’ – ou seja, que vive totalmente independente “das instituições religiosas e desapegada em relação ao passado e suas tradições” (p. 28). Além de agitarem toda a França, trouxeram transformações, segundo ele, definitivas para o Ocidente. Tais transformações questionavam as bases da tradição que faziam parte do pensamento da cristandade e da igreja. Se tratava de uma visão de mundo extremamente secular que sugeria uma reestruturação para a sociedade e para o Estado sem preceitos religiosos. A igreja, por sua vez, via tais reflexões como um caos, já que provocavam um desvio do mundo estabelecido pela sua tradição.

Ao mesmo tempo que a Europa, o que inclui a Itália - território que dialoga diretamente com o objeto desta pesquisa - estava vivendo um intenso processo de laicização, o Brasil vivia a intensificação da imigração italiana. No ano de 1875, conforme Caira (2009), chegam em portos brasileiros, durante um século, um milhão e meio de italianos, assumindo “um aspecto mais preciso e dimensões apreciáveis e até a transformar-se em fenômeno de massa entre 1887 e 1902,

contribuindo, de modo decisivo, para o aumento demográfico do país” (TRENTO, 2000, p. 18, *apud* CAIRA, 2009).

Caminhando brevemente fora do recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, passamos pelo Brasil colônia na busca pela compreensão dos aspectos que envolveram as decisões de políticas migratórias. Sob o domínio português, o Brasil resolvia seus problemas de mão-de-obra insuficiente sequestrando escravos da África, o que inicialmente conseguiu manter a indústria açucareira em pé e garantiu a coleta de madeiras. Estes trabalhavam também na criação de gado e exploração de minas de ouro e diamantes. Em 1888, acontece, pelo decreto da “lei áurea”, a abolição da escravatura no país – sendo o Brasil o último país do hemisfério a abolir a escravidão.

os últimos 700 mil escravos haviam sido emancipados. Em um país que então passava por rápidas mudanças sociais e econômicas, os ex-escravos foram abandonados à própria sorte, sem educação ou recompensa. Muitos juntaram-se à corrente migratória dos pobres sem profissão que fugiam para as cidades, onde competiam em condições desfavoráveis por empregos com mais de um milhão e meio de imigrantes brancos que entraram no país entre 1890 e 1920 (STEPAN, 2004, p. 336).

Para Stepan (2004), desde 1808, quando aconteceu a transferência da Coroa Portuguesa de Lisboa para o Brasil, no Rio de Janeiro, já faziam parte da realidade social e de seus debates ideológicos, aspectos referentes a raça e suas relações com o destino da nação. O país tinha grande influência das ideias raciais da Europa - o Brasil era tido como exemplo de “degeneração”. Este assunto faz parte das motivações do processo da eugenia no Brasil, que acontecia em um país em sua maioria católico, subdesenvolvido, e de população racialmente mista e analfabeta, considerado pelos europeus, disgênico.

Buckle, Kidd, Le Bon, Gobineau, Lapouge e vários darwinistas sociais eram largamente citados no Brasil por suas teorias sobre a inferioridade dos negros, a degeneração dos mulatos e a decadência tropical (Martins, 1978). Segundo esses cientistas – e outros como eles –, os cruzamentos ‘promíscuos’ que tinham ocorrido no Brasil desde os tempos coloniais até aquele momento haviam produzido um povo degenerado, instável, incapaz de desenvolvimento progressivo (STEPAN, 2004, p. 338).

Sobre o assunto, Stepan (2004, p. 338) alega que, após “a abolição da escravatura, em 1888, a ciência foi cada vez mais usada, como na Europa desde o iluminismo, para definir o quanto a ‘natureza’ devia limitar a igualdade social e política dos negros e mulatos na nova república”.

O Brasil vivia um momento em que a economia exportadora sofria um declínio por conta da redução da produção açucareira e da exploração do ouro e do diamante, e tinha a entrada de imigrantes europeus como fundamental para o desenvolvimento do país – eles preencheriam os vazios demográficos em diversas regiões do território brasileiro, construindo, também, comércios, igrejas e escolas. Assim, recebeu em torno de 4,9 milhões de imigrantes das mais diversas etnias (RIBEIRO, 1995).

Para Galvão e Lopes (2010), após a abolição da escravatura e com a entrada de imigrantes europeus e asiáticos, surgem novas demandas para a educação, o que provoca a necessidade da instituição de novos modos de educar:

Com a República (1889), novas preocupações são anunciadas em relação à educação e ao papel do Estado. Aos poucos, as instituições escolares ganham materiais, espaços (principalmente os chamados “grupos escolares”) e profissionais adequados para esse tipo de trabalho. A escola passa a ser vista como a principal instância de transmissão do saber em detrimento de outras - a família, as igrejas, o trabalho etc. (GALVÃO; LOPES, 2010, p. 17-18).

O decreto 119-A, em janeiro de 1890, estabelece no Brasil a separação dos dois poderes, o civil e o religioso, colocando fim ao regime de Padroado², que direcionava as relações entre o Estado e a Igreja católica - o catolicismo deixou de ser a religião oficial.

No âmbito educacional, ocorreram mudanças significativas no ensino religioso³ com a promulgação da constituição em 24 de fevereiro de 1891, que

² “Sistema vigente durante o período monárquico em que Igreja e Estado compartilhavam responsabilidades na administração da vida religiosa e civil, e foi extinto com a Proclamação da República no Brasil e depois em Portugal” (MACHIOSKI, 2018, p. 138).

³ No período imperial, a Religião Católica Romana era a religião oficial, e o ensino religioso era visto como um aparelho ideológico. Não havia conflitos entre a igreja e a corte e, ao mesmo tempo, havia da parte da igreja interesse de evangelizar pregando ou impondo a doutrina Romana aos índios e negros, bem como às classes subalternas. No período republicano, a partir da separação do Estado com a Igreja, o Ensino Religioso só poderia ser ministrado em estabelecimentos específicos, como escolas de cunho religioso e não mais nas mantidas pelo Poder Público (COSTA, 2009).

decretou a laicização do ensino em escolas públicas, retirando-o do currículo destas escolas. Os republicanos, no poder, acreditavam que a criação do sentimento religioso não era incumbência do Estado, mas da família e da Igreja (ZOCA, 2007).

Art 72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja, gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados (BRASIL, 1891).

Zoca (2007) afirma que, na intenção de reconquista da sua posição na sociedade, a Igreja utiliza da escola como meio para atingir seus objetivos. Assim, aumenta o número de congregações religiosas vindas ao Brasil para atuar na educação. Diante de tal afirmação, buscamos maior compreensão das motivações que cercaram a vinda das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus - objeto de estudo desta pesquisa - para terras brasileiras, sendo necessário nos aproximar da situação vivida pela igreja naquele período e, como já o fizemos anteriormente, caminhar fora do marco temporal escolhido.

A Igreja Católica passa a insistir na importância da educação integral (internatos) e no direito de agir no campo educacional, espaço fundamental para o trabalho de evangelização. [...] A atuação da Igreja foi muito restrita de 1759 até a segunda metade do século XIX. Muitos conflitos entre Estado e Igreja aconteceram, que não levaram essa última instituição a ter mais autonomia no Brasil. Bispos brasileiros, que eram a favor de uma estreita ligação com Roma, como Dom Antônio de Macedo Costa, Bispo de Belém e Dom Vital de Oliveira, Bispo de Olinda, não aceitaram permanecer nas sombras do Estado, começaram a colocar em prática as novas diretrizes, após a Encíclica Quanta Cura, de 1864 (ZOCA, 2007, p. 66).

Segundo Azzi (1976), o episcopado brasileiro liderado por Dom Macedo Costa, consagra em um documento, após sua primeira pastoral coletiva, em 19 de março de 1890, que a igreja é indiferente a todas as formas de governo, deixando claro que ela estava desvinculada, de forma pública, das suas ligações

do passado com a Monarquia, consideradas por Dom Macedo Costa opressoras no que diz respeito aos direitos e privilégios eclesiásticos. Além disso, em certo ponto, começa a considerar que havia incompatibilidade entre igreja e monarquia, pois sua percepção era que Dom Pedro II tinha um espírito liberal e regalista.

Uma vez que a Encíclica *Quanta Cura* do Papa Pio IX condenava a maçonaria, bispos brasileiros de tendência ultramontana⁴ passaram a proibir a frequência de fieis em tais organizações, consideradas um atentado à moral cristã. Diante do grande número de famílias vinculadas à maçonaria tal ação não obteve sucesso no Brasil. Várias ações demonstravam a relação instável entre igreja e Estado, como a suspensão de irmandades que se recusaram a se afastar de membros maçons, tendo como contrapartida a anulação de tais suspensões por parte de Dom Pedro II, o que se segue com a firmeza por parte dos bispos em tais propósitos (ZOCA, 2007).

Azzi (1976) afirma que, no ano de 1872, Dom Macedo Costa tivera duas entrevistas com Dom Pedro II, as quais fez questão de transcrever por julgar serem temas de grande importância e gravidade, o que, segundo ele, deixaria registrado o esforço demandado pelos bispos do Brasil para evitar o que ele considerava um caminho para o abismo.

O assunto principal da primeira conferência foi o ataque de alguns bispos contra a maçonaria, atitude que o Imperador não aprovava. D. Macedo transcreve o diálogo entre o Imperador e ele nos seguintes termos: "— Sim, alguns bispos não me parecem bastante prudentes. O bispo de Pernambuco, por exemplo, acaba de tomar uma medida contra a maçonaria... Para que tocar na maçonaria? — Meu Senhor, perdoe-me V. Majestade, os atos dos bispos lhes têm sido impostos pela consciência. Eles cumprem um dever sagrado de bispos católicos... — Não acho bom que agitem tais questões. — Meu Senhor, há certas ocasiões na vida em que um homem, para conservar a sua honra, a dignidade de seu caráter, é forçado a dizer sim ou não; se declina, se emudece, se procura manter um "mezzo termino" impossível é um miserável, é um covarde, que só merece o desprezo dos homens honestos. A própria maçonaria tem por seus atos obrigado os bispos a se pronunciarem sobre ela. E que juízo devem fazer os bispos

⁴ Segundo Machioski (2018), o termo ultramontano aponta para "o reforço e a defesa do poder papal em matéria de disciplina e de fé. Mesmo que os membros do Catolicismo Apostólico Romano, que adotaram as suas práticas assim não se autodenominassem, o termo é usado por historiadores e demais estudiosos da Igreja para os classificar devido as suas características conservadoras" (p. 28).

católicos de uma sociedade anatematizada pela Igreja? — Nisso é que vai o engano. A maçonaria entre nós é uma sociedade que nada tem de contrário à religião. O que eu acho mau é que ela seja secreta; mas não é irreligiosa. — Perdoe-me Vossa Majestade, nós pensamos inteiramente o contrário (AZZI, 1976, p. 55-56).

Azzi (1976) afirma que se seguiram inúmeros atritos entre os anos de 1872 e 1875, sobre o que foi chamado de “a questão religiosa”, quando cada vez mais o governo reforça seu apoio à maçonaria, culminando no julgamento e condenação de Dom Macedo Costa e Dom Vital, bispo de Olinda. Segundo Zoca (2007), isso foi considerado uma afronta à igreja romana, provocando o afastamento do governo imperial com a igreja. Azzi reforça que

coube a D. Macedo Costa nesse momento histórico servir de elemento de ligação entre os novos governantes e o episcopado nesta tarefa extremamente delicada. De um lado, diante dos dirigentes republicanos, defender arduamente os direitos e a liberdade da Igreja; de outro lado, evitar que o episcopado se fechasse na oposição ao novo regime, chegando mesmo a publicar um documento oficial de fundamental importância que abria as portas a um diálogo sadio e construtivo (AZZI, 1976, p. 68).

Segundo Aquino (2014), Dom Antônio Macedo Costa, aproveitando sua ligação de professor/aluno com o responsável pela assembleia constituinte, Rui Barbosa, lhe escreve aconselhando que esta ruptura entre Estado e igreja acontecesse no Brasil como nos Estados Unidos, onde foi garantida a liberdade religiosa, e não como na França, onde ocorreu perseguição religiosa. Ainda afirma que:

No mencionado Decreto 119-A ficou estabelecida a total separação entre Estado e Igreja, enfatizando-se o caráter laico da República nascente. Por outro lado, foram garantidos os direitos de liberdade de culto e de manutenção das propriedades eclesásticas, causas do principal temor do episcopado brasileiro diante dos precedentes históricos de confiscação dos bens da Igreja que acompanhavam a implantação dos regimes republicanos, além de o Estado se responsabilizar, por mais um ano, pelo pagamento das côngruas e outros gastos eclesásticos; foi uma espécie de ação transitória envidada pelo Estado na mudança de sua relação oficial com a Igreja (AQUINO, 2014, p. 42).

A igreja católica não estava preparada para a separação dos poderes civis e religiosos. Havia, da parte dela, uma certa dependência econômica em relação ao Estado e ela se surpreende por ser excluída do poder público e político, bem como por ser colocada no mesmo nível de importância das demais religiões. O decreto de 1890, ao mesmo tempo que introduziu a liberdade religiosa, privou a igreja de todos os privilégios dos quais usufruía e, assim, a sua fragilidade pastoral foi revelada (ZOCA, 2007). Aquino (2014) diz que a igreja teria que lidar com quatrocentos anos de atrelamento ao Estado, estando, a partir de então, desamparada, mas por outro lado com uma liberdade jamais vivida, o que lhe dava condições de suscitar novos e autônomos projetos eclesiais para o momento no país.

Houve questionamento da parte de bispos católicos brasileiros sobre o papel da igreja nesse novo cenário. Havia consciência da parte deles sobre a fragilidade da igreja e que o Padroado teria por muito tempo abafado a igreja. Assim, ela percebe a necessidade de um processo de reforma para a igreja católica brasileira, um movimento de retorno à ortodoxia romana, visando a moralização da sua atuação junto às pessoas. Nesse contexto de “restauração”, as escolas católicas são vistas como um importante elemento nesse processo (ZOCA, 2007). Depois de séculos de um catolicismo avesso aos ritos, pouco devoto e pouco rigoroso, a igreja cria um projeto que investe na profissionalização do clero e na inserção nos diversos setores da vida social (BITTENCOURT, 2017).

A igreja percebia que, na busca pela retomada do espaço perdido, era necessário atingir as diversas classes sociais, a população mais carente, a elite que crescia com constância, os povos que viviam em lugares afastados mantendo contato com um catolicismo laico e sincrético, e os imigrantes que chegavam ao país. Para tanto, se fazia necessário um clero bem preparado capaz de atender a todos (ZOCA, 2007). Assim,

Apoiando-se nas Encíclicas *Quanta Cura* 160, do Papa Pio IX, e *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII, a Igreja iniciou um duplo movimento de reação: em um primeiro momento em direção às massas, procurando romanizá-las 161, depois, na direção da intelectualidade católica, na tentativa de trazê-la de volta para a Igreja para lutar pela hegemonia abalada. Desenvolvendo uma ação nacional para acelerar a restauração, a Igreja lança meios

como a revista *A Ordem*, em 1921, e o *Centro Dom Vital*, em 1922, para difundir o pensamento católico e preparar os intelectuais para assumir posições no Estado. A igreja também ampliou o número de arquidioceses e dioceses, abriu seminários, ordenou padres e bispos, fundou conventos, criou inúmeras escolas católicas e impulsionou maciçamente a entrada de ordens religiosas e congregações (ZOCA, 2007, p. 70).

Nesse movimento,

A emigração de congregações religiosas do Velho Mundo para os Trópicos consistiu em principal estratégia para garantir esse processo, pois se fazia necessário um forte contingente de homens e mulheres religiosos e bem formados. Ganhar a região para o catolicismo romano – ultramontano – era a tarefa imposta aos religiosos imigrantes (BITTENCOURT, 2017, p. 30).

O processo de romanização apoiado nesta série de estratégias tinha como intenção colocar a igreja no centro da transmissão das concepções de mundo e do exercício do poder (ZOCA, 2007).

Machioski (2018) aproxima as intenções da igreja para aquele período ao objeto de estudo desta pesquisa quando fala sobre padre Pietro Cobalchini. O sacerdote chegou ao Paraná na década de 1880 e foi responsável por organizar as práticas religiosas dos imigrantes nas colônias italianas brasileiras, instaladas na capital paranaense e ao seu redor. Tinha um discurso considerado ultramontano e, mais tarde, seria, de certa forma, responsável pela inserção das Apóstolas do Sagrado Coração no Brasil.

Bittencourt (2017) afirma que a compreensão da presença marcante de congregações católicas na sociedade brasileira, justamente no período em que o Estado republicano estava se organizando ao mesmo tempo que havia uma expansão do pensamento liberal, revela a necessidade de mencionar três fatores que compõem os cenários nacional e internacional da época, sendo eles:

a expulsão de religiosos das atividades sociais então assumidas pelos Estados em processo de laicização na Europa, especialmente na França e na Itália; o projeto católico para a América Latina, implementado a partir de Leão XIII (1878-1903); e as demandas do episcopado para realizar a reforma do catolicismo local, associadas às demandas da própria sociedade

brasileira, carente de expertises no campo social e educacional (BITTENCOURT, 2017, p. 36-37).

Segundo Zoca (2007), a presença de ideias liberais no Brasil se dava desde o final do século XVIII. Kreutz (2010) confirma:

O processo escolar foi se configurando principalmente a partir da influência do iluminismo no momento de afirmação dos Estados-Nação, a partir da segunda metade do século XVIII. Entendia-se que o sistema educacional teria que ser submetido ao controle estatal, tendo como referência um estado comprometido com uma visão do “moderno”, do “laico” e com valores descritos como “civilizados”, “iluminados” (KREUTZ, 2010, p. 74).

Uma das marcas do iluminismo português, como afirma Boto (2017), foi a estreita convivência da dimensão religiosa com a condução do Estado nos assuntos temporais. Se trata de um processo de secularização nas sociedades modernas onde a religião, mesmo perdendo sua posição-chave como responsável pelo elo social, continua presente e interagindo. Em suma, “pode-se dizer que ‘se toda a laicidade é uma secularização, nem toda secularização é (ou foi) uma laicidade’” (NÓVOA, 2005, p. 273 *apud* BOTO, 2017).

Zoca (2007) afirma que “intelectuais pregavam a existência do homem como um ser universal, como sujeito histórico, de decisões e não mais um ser teológico” (p. 71). A educação era um meio para o desprendimento do cristianismo e para tornar o ensino laico. Tais pensamentos para a educação eram considerados inaceitáveis por parte da igreja, que entendia como necessário o resgate da fé.

Considerada uma eficiente investida por parte da igreja, a respeito da romanização, foi a convocação por parte do Papa Leão XIII, “de todos os bispos e arcebispos para o I Concílio Plenário da América Latina, celebrado na sede do papado, no apagar das luzes do século XIX – 1899-1904” (BITTENCOURT, 2017, p. 39). Neste encontro, os bispos analisaram seus países, cultural, religiosa e politicamente, e produziram um documento - considerado um projeto político sem precedentes na história da igreja - que continha linhas de ação com o intuito de consolidar o pensamento social. Seguem alguns pontos que constavam nesse documento:

a preocupação dos conciliares com a formação de um clero competente, estudioso, capaz de conhecer profundamente as verdades que deve transmitir à sociedade; a unificação dos textos de catequese em um catecismo único; o estabelecimento de escolas católicas e a criação de universidades da Igreja; o apoio e a expansão da imprensa católica; o cuidado com os que sofrem (pobres e doentes); a criação de círculos católicos operários como instrumentos de acompanhamento e formação da classe trabalhadora. Importam também as recomendações de que “não se deve separar a religião da política, antes se deveria apreciar o saudável influxo que a religião deve exercer sobre a vida política” e de que é preciso cuidar para que a relação entre o Estado e a Igreja seja de perfeita colaboração (AGUER, 2000, p. 251, *apud* BITTENCOURT, 2017, p. 39-40).

O documento tratou também da preocupação em incentivar o florescer de escritores católicos, com a intenção de não ficarem limitados apenas ao combate de escritores laicos, hereges e ateus. Esse tema - escritores e intelectuais católicos - ganhou força e gerou muitas congregações especializadas em pregar pela imprensa, como por exemplo as Filhas de São Paulo - Paulinas (BITTENCOURT, 2017).

É importante considerar que a igreja enfrentava a secularização - de certa forma impulsionada pela legislação que estava cada vez mais perceptível na sociedade, e que, segundo os Bispos, atrapalhava o trabalho da igreja. Conforme supracitado, a constituição promulgada em 1891, em seu artigo 72 parágrafo 6º, estabeleceu a laicidade do ensino nas escolas públicas - o governo entendia que o ensino da religião não cabia à escola, mas à igreja e às famílias. A igreja, por sua vez, reage contra esta imposição para não se manter presente nas escolas - uma de suas mais importantes instituições - trazendo religiosos e religiosas para auxiliar nesse projeto (ZOCA, 2007).

É evidente que para a Igreja o setor da educação constituiu uma peça vital em seu trabalho de evangelização. Diante da Constituição que tornou o ensino leigo, era normal que ela montasse o seu esquema de escolas, umas pagas, outras gratuitas, que atenderiam às camadas altas, intermediárias e baixas. As escolas assegurariam a formação cristã da juventude e, sobretudo, cobriria uma lacuna dada à precariedade e à carência de escolas do governo (ZOCA, 2007, p. 73).

Neste contexto, a Igreja se empenha em restabelecer uma aliança com o Estado durante todo o período da República Velha (1890 – 1930).

Devemos lembrar que há uma representação da igreja como principal instituição social para os imigrantes e seus descendentes, que é, segundo Chartier (1990), baseada nos interesses do grupo que a forja, em discursos que não são neutros. Assim, são produzidas “[...] estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros [...]” (CHARTIER, 1990, p. 17). Em suma, junto à igreja, aos imigrantes, às congregações, vinham orientações, práticas e estratégias a serem aplicadas nessas terras.

1.1 A VINDA DOS IMIGRANTES ITALIANOS PARA O PARANÁ

Buscando percorrer o caminho feito pelos imigrantes italianos que viriam a ser atendidos pelo Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração no Paraná, consultamos as políticas imigratórias do estado, que deram espaço a sua entrada em solo paranaense.

O Governo da Província do Paraná sancionou em março de 1855 a Lei n. 29, que dava legitimidade à entrada dos imigrantes em solo paranaense (OLIVEIRA, 1986):

Art. 1º - Fica o governo autorizado a promover a imigração de estrangeiros para esta província, empregando neste sentido os meios que julgar mais convenientes, e preferindo sempre atrair os colonos e demais estrangeiros que já se acharem em qualquer das províncias do Brasil.

Segundo Motin (2015), o estado do Paraná, com a emancipação política de São Paulo, no ano de 1853, criou políticas de incentivos que visavam a ocupação de terras, além da busca por mão de obra. No que diz respeito a mão de obra, os imigrantes foram destinados aos trabalhos em obras públicas, na construção de estradas e, principalmente, na agricultura de abastecimento, uma vez que a falta de produtos já era uma realidade presente em todo o Brasil (OLIVEIRA, 1986). Com esse forte incentivo, o governo paranaense desejava atrair colonos de cor branca, com boa conduta e trabalhador, para o trabalho na agricultura (MASCHIO, 2012).

Devido à grande necessidade da ocupação de solo, o governo paranaense orientou sua política imigratória por meio de pequenas propriedades

de subsistência, formando diversas colônias, que se localizaram principalmente próximas aos centros urbanos, influenciando, entre outros, o setor do ensino no Paraná (OLIVEIRA, 1986). Assim, os imigrantes tiveram um papel muito importante, formando conglomerados regionais nas regiões sulinas, imprimindo características europeias na paisagem e no povo (RIBEIRO, 1995).

Motin (2015) e Maschio (2012; 2014) expõem que o processo imigratório italiano nesse estado se iniciou, em 1875, na região litorânea, instalando-se em Paranaguá e fundando, inicialmente, a Colônia Alexandra.

Um dos fatores que impulsionaram a imigração europeia para o sul do Brasil, especialmente a italiana, era a vantagem de se tornar dono de terras maiores do que as que possuíam em suas nações de origem, “a concessão de lotes para o cultivo agrícola, principalmente pela política de subsistência dos estados do Sul por meio da agricultura familiar, garantia ao colono a posse da propriedade” (MASCHIO, 2012, p. 18).

No entanto, logo no início da instalação dos colonos, surgiram descontentamentos dos imigrantes e a colônia não progrediu. Vários foram os apontamentos para justificar esse fracasso, principalmente a insalubridade do solo (CAIRA, 2009). Posteriormente, em abril de 1877, o presidente da Província, Adolfo Lamenha Lins, rescindiu o contrato com Sabino Tripoti – agenciador italiano, proprietário da colônia – e retornou a assistência aos colonos no litoral, quando fundou a Colônia Nova Itália, na região de Morretes. Ali, poderiam contribuir com o desenvolvimento da indústria açucareira, visto que nos arredores de Curitiba já estavam instalados alemães e poloneses que desenvolviam comércio e produção alimentícia. Porém, da mesma forma que a colônia Alexandra, a Nova Itália não prosperou (MASCHIO, 2012).

Caira (2009) afirma que, logo após a sua chegada ao Brasil, os italianos verificaram que as promessas não eram verdadeiras. Enfrentaram muitos problemas: más condições de trabalho, condições climáticas desfavoráveis, além da remuneração que lhes dava condições apenas para sobrevivência, o que contrastava com a primeira intenção destes grupos ao imigrarem para o Brasil: a busca por um lugar onde pudessem viver com dignidade a própria vida e oferecerem o mesmo aos seus filhos.

Diversos autores destacam as doenças causadas por insetos e pelo clima como uma das causas pelas precárias condições das

colônias. Eles também partilham a ideia de que as colônias litorâneas foram organizadas de modo a oferecer as condições mínimas aos imigrantes que ali se instalassem, poupando o governo de grandes dispêndios. Apesar de muitas delas, contemplarem lotes com uma área dedicada à construção da casa da administração, da igreja, do cemitério e da escola, o abandono das colônias pela maioria das famílias italianas foi inevitável (MASCHIO, 2012, p. 53).

Os colonos foram gradativamente, e de modo diversificado, sendo deslocados para a capital paranaense e suas redondezas. Grande parte se fixou em Curitiba e em colônias formadas nos arredores por meio de compras feitas pelo governo.

Antonio Rebouças, Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra, Dantas (Água Verde), Santa Felicidade, Alfredo Chaves, foram criadas neste período para abrigar aquele contingente imigrante que se deslocava para a Capital, conforme relatório do governo Rodrigo Octávio de Oliveira Menezes. Dos quase 4 mil imigrantes e descendentes instalados na colônia Nova Itália, 1.330 foram transferidos diretamente para essas colônias, o restante permaneceu no litoral ou se espalhou nas diversas regiões da Província (MASCHIO, 2012, p. 58).

A Colônia do Novo Tyrol, que atualmente corresponde ao Município de Piraquara, foi a única dentre as criadas naquele ano que contemplou em seu planejamento de divisão de lotes o lugar para a administração, para a escola e para a capela. A Colônia Alfredo Chaves, que atualmente corresponde ao Município de Colombo, seguiu semelhante organização territorial, sendo dividida em lotes urbanos e rurais. Porém, diferente da colônia do Novo Tyrol, não contemplou lugar para a construção de uma escola. A entrega de suas casas (construídas pelo governo) e dos títulos provisórios de seus lotes, aconteceu em janeiro de 1879, ao mesmo tempo em que a colônia foi emancipada. Nesta mesma data, segundo Maschio (2012), foram “solicitadas as construções de uma igreja, um cemitério e uma escola. Em meados daquele ano, os próprios colonos providenciaram estas construções em virtude da demora em serem atendidos pelo governo” (p. 65).

Mais distante ainda da capital paranaense estava a Colônia de Antônio Rebouças, com menor extensão entre as colônias citadas, composta por terras que integravam o município de Campo Largo. Seu nome homenageia o

Engenheiro Antônio Pereira Rebouças, irmão do Engenheiro André Rebouças, um dos responsáveis pela construção da estrada de ferro entre Curitiba e Paranaguá. Estavam mais próximas da cidade as Colônias Dantas e Santa Felicidade. A colônia Dantas foi adquirida mediante pecúlio junto à Câmara Municipal de Curitiba e recebeu o nome em homenagem ao presidente da Província Manoel Pinto de Souza Dantas, conhecida pelo nome Água Verde, por localizar-se próximo ao rio de mesmo nome. A outra colônia, Santa Felicidade, formou-se através de compras particulares e abrigou uma parte das famílias do litoral do Paraná, sendo chamada assim com o intuito de homenagear a antiga proprietária (MASCHIO, 2012).

Algumas famílias empreenderam iniciativas particulares que contribuíram com atividades ligadas ao comércio e à indústria, alguns como operários, outros como proprietários. Predominantemente, se instalaram nas áreas urbanas, sendo que aqueles que chegaram com posses abriram fábricas e comércios. Logo, criaram vínculo com a sociedade, frequentando igrejas e escolas públicas centrais da capital. Quanto àqueles que se instalaram nos arredores de Curitiba, em sua grande maioria, eram trabalhadores agrícolas que buscavam uma organização semelhante às comunidades rurais da região. Procuravam a ajuda do governo e, ao mesmo tempo, providenciavam de forma particular ações que garantissem as condições mínimas para iniciar sua vida na nova pátria (MASCHIO, 2012).

Dois modelos de identidade italiana se instalaram em Curitiba no século XIX. Figols (2020) afirma que o primeiro grupo, concentrado nas colônias rurais, apresentava uma italianidade que se configurava pelo discurso religioso, advindo da Itália, e que era reforçado pela atuação de sacerdotes católicos, sobretudo pela ação de Padre Pietro Cobalchini que, como já mencionado, tem ligação com a vinda das Apóstolas do Sagrado Coração - nosso objeto de estudo – para a cidade de Curitiba; e o segundo grupo, instalado no meio urbano, apoiava sua identidade étnica nos ideais da Itália pós-unificação, onde o nacionalismo caminhava independente da religião com fortes características liberais e anticlericais. Esses dois modelos de italianidade “gerou embates, tensões e conflitos, e permitiu que os imigrantes vivenciassem um processo de identificação etnocultural na terra de adoção” (FIGOLS, 2020, p. 17).

Véchia (2017) afirma que, conforme os imigrantes iam recriando no Brasil a Itália que amavam, iam esquecendo a Itália real, “a Itália que amavam não era a de Vitor Emanuel, nem a de Garibaldi – a Itália Unificada –, mas os lugarejos onde nasceram” (p. 6964).

1.2 EDUCAÇÃO PARA OS ITALIANOS

Para Chartier (1990), a História Cultural tem como objeto principal o modo pelo qual os grupos sociais, em diferentes lugares e momentos, constroem uma determinada realidade. A representação (significação construída para o mundo social) da escola vem, no contexto da modernidade, sendo como uma instituição capaz de salvar e projetar socialmente o indivíduo, ou seja, a escola assume uma função civilizatória, mas também emancipatória.

No advento da República, segundo Maschio (2012), os discursos traziam críticas relacionadas à qualidade do ensino, com professores e metodologias ineficazes. Entre as necessidades para a construção de uma identidade nacional, encontrava-se a da revisão na condição educacional - era preciso civilizar o povo. A estratégia republicana passava pela educação e, a partir de suas ideias, houve a ampliação de um discurso direcionado às necessidades de políticas educacionais voltadas para a difusão do ensino primário e da alfabetização. Apesar das autoridades começarem a se ocupar em oferecer instrução nas regiões da colonização, as empreitadas republicanas resultaram muito mais em ideias do que efeitos práticos, visto que essas ações foram muito tímidas.

Sobre a importância da implantação de escolas na percepção dos colonos italianos, Maschio (2012, p. 45-46) reflete que:

Grande parte dos imigrantes trentinos ou tirolezes chegados ao Brasil, tinham convicções da importância da escola por estarem inseridos nesta política de obrigatoriedade escolar ainda na sua região de origem. Dessa forma, é possível inferir que para alguns imigrados o interesse pela escola estava ligado à preocupação da transmissão e a manutenção da cultura recebida ainda no país de origem, a exemplo do Tirol Italiano (região de Trento), de onde partiram especificamente as famílias que se estabeleceram na colônia paranaense Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra.

Sobre isso, Véchia (2017) alega que, vindos de regiões onde a escolarização fazia parte da sua cultura, assim que chegavam e se instalavam na região de Curitiba, em sua maioria provenientes da região de Vêneto, os imigrantes procuravam meios de ofertar escolas aos seus filhos. Eram grupos que possuíam sua própria cultura e, na intenção de preservar sua identidade étnica/cultural, passaram a criar instituições com esse papel. As escolas ganham destaque sendo as responsáveis pela transmissão das heranças culturais de maneira sistemática e organizada.

As escolas públicas primárias então existentes, além de não serem suficientes, estavam localizadas no centro urbano e não atendiam às necessidades dos grupos de imigrantes: “o plano de estudos destas escolas previa o ensino da leitura, da escrita em língua portuguesa, da aritmética e noções de geometria plana, língua nacional e princípios da moral cristã e da doutrina Católica” (p.6955). A preservação da identidade étnica marcou a criação das escolas de grupos étnicos, além de que seus saberes e valores as diferenciavam das escolas públicas paranaenses (VÉCHIA 2017).

Machioski (2018) afirma que os moradores das colônias viam na religião o fortalecimento dos laços com a vizinhança e a criação da identidade do grupo, retomando, de certa forma, a vida coletiva dos vilarejos de origem. Assim, “através da prática religiosa os imigrantes queriam se reorganizar social e culturalmente, mantendo seus valores étnicos. Além da língua de origem, (...) essa catolicidade permitia que eles se identificassem uns com outros.” (p. 95) Foi por meio da religião que os imigrantes instalados no Paraná, no final do século XIX, construíram a identidade cultural social do grupo. Nela, pautavam suas relações sociais e davam significado para suas vidas.

Segundo Caira (2009), nos locais onde se estabeleceram, os imigrantes recriaram “uma pequena comunidade, um pedaço da Itália em que mantinham os usos e os costumes da região de origem. Isso garantiu a preservação de muitas tradições italianas em território brasileiro” (p. 20). Em 1885, ocorreu nova chegada de imigrantes, provocando considerável aumento de alunos nas escolas italianas. Maschio (2012, p. 82) alega que

A tarefa de criar escolas públicas nas colônias era simples, mas a de provê-la não era fácil, assim também como não o era em toda a Província. Se tomarmos como referência o tempo entre a

instalação dos colonos e a abertura das escolas, vemos que com exceção da colônia Novo Tyrol, a qual desde a organização e divisão dos lotes já contemplava o lugar para a escola pública, levando o governo a provê-la mais rapidamente, esse período de intervalo durou pelo menos quatro anos.

A partir de 1886, conforme afirma Figols (2020), os italianos instalados ao redor da capital paranaense começaram a contar com a liderança de Padre Pietro Colbacchini que, nas primeiras cartas escritas após sua chegada, falava da necessidade de padres, pois, em sua visão, as colônias estavam desprovidas de assistência religiosa e almejavam padres de sua região de origem. Acredita-se que, ao se estabelecer em Curitiba, padre Pietro agiu rapidamente para impedir que os imigrantes instalados na região de colonização italiana do Paraná se envolvessem com as ideologias do liberalismo, maçonaria, república, comunismo e protestantismo. Concomitantemente, organizava sua ação pastoral nas colônias visitando, pregando e ensinando. O sacerdote desejava reforçar a catolicidade dos imigrantes ali fixados.

Dessa forma, a língua italiana era elemento de preservação dessa identidade e a escola era vista como instrumento de preservação deste elemento (VÉCHIA, 2017).

Padre Pietro acreditava que a instrução era um importante elemento para a manutenção da moralidade pública, além do fato de a escola assumir uma função civilizadora e humanizadora. Sua preocupação com o ensino tinha como motivação, dentre outras, o fato de o catecismo fazer parte dos ensinamentos ministrados pela escola na época (MASCHIO, 2012).

Sobre isso, Maschio (2012, p. 69) afirma que

A escola foi utilizada como instrumento que concorria para a moralização dos costumes e para a adaptação social dos filhos dos colonos. Ela apareceu desde o princípio da constituição das colônias e ganhou espaço e representatividade junto às aquelas comunidades ao longo dos anos. Ela não caminhou aquém ou além das fragilidades e transformações pelas quais passaram as escolas paranaenses e brasileiras do período, mas representou uma fração desse processo de escolarização.

Em meados do século XIX, segundo Maschio (2012), o ensino primário no Paraná encontrava-se em péssimas condições, o que era perceptível a partir de diversos relatórios feitos pelas autoridades públicas do estado.

De modo geral, a reclamação recaía sobre a questão financeira. O governo declarava não dispor de recursos suficientes para melhorar o ensino, o que inibia a ampliação do atendimento escolar em toda a Província. Ao mesmo tempo em que admitiam faltar recursos financeiros, os governos eram unânimes em afirmar que o atraso do ensino primário no Paraná decorria também de outros problemas, dentre eles a falta de professores habilitados, de inspeção escolar eficiente e do desleixo dos pais (MASCHIO, 2012, p. 73).

Os colonos consideravam que a ação do governo em núcleos coloniais, por se tratar de espaços coletivos, era necessária. Fruto desse pensamento, foram enviadas solicitações de várias naturezas ao governo: melhoramento das vias de acesso, construção de espaços coletivos de atendimento ao colono como casas de saúde, capelas, cemitérios, envio de médicos e sacerdotes, e escolas. Havia pouco interesse do governo em admitir professores estrangeiros, bem como em dispensar mais recursos financeiros onde já havia escola pública (MASCHIO, 2012).

Devido a não existência de uma legislação educacional para imigrantes, esse ponto foi tratado de forma aleatória, sendo que, em algumas colônias, havia lotes previstos para a construção de escolas, enquanto em outras não. Na busca por soluções para o atendimento escolar nas colônias, quando da negativa ou demora por parte do governo, famílias de imigrantes resolviam a situação considerada problemática, com iniciativas escolares étnico-comunitárias. Além de suprir a falta de escolas públicas também exerciam um papel importante na manutenção da identidade étnica. Ao longo do tempo, essas iniciativas particulares foram se tornando públicas e vistas como uma contribuição deste contingente estrangeiro na institucionalização da escolarização nas regiões colonizadas (MASCHIO, 2012).

Maschio (2012, p. 90) afirma que

A criação de escolas particulares era uma atitude amplamente motivada pelos governos paranaenses, que não dispunham de condições necessárias para atender a totalidade das demandas educacionais, conforme assinalou Lilian Wachowicz. Assim, no final do século XIX, no momento da constituição da escolarização nas colônias, o funcionamento permanente das aulas nas diversas regiões do Paraná, dependia em grande parte dos próprios pais dos alunos.

Véchia (2017) afirma que a colônia de Santa Felicidade não recebeu qualquer assistência escolar por vários anos. Então, um membro da comunidade assumiu o cargo de oferecer o ensino para as crianças daquela localidade, iniciando ali o ensino das primeiras letras. As crianças das colônias, por influência do Padre Pietro Cobalcchini, continuavam a ser atendidas por pequenas escolas mantidas por iniciativas particulares e, algumas vezes, subsidiadas pelo governo. Ali “ensinavam a ler, escrever e contar no dialeto do grupo e sempre que possível a língua portuguesa, pois entre eles não tinha lugar o nacionalismo” (VÉCHIA, 2017, p. 6964).

Sobre isso, é importante lembrar que a “[...] língua traduzia uma visão de mundo, valores morais e sociais que foram se mantendo ao longo do tempo. Portanto, preservar a língua de origem significa manter uma identidade cultural, que é contrastiva com a sociedade brasileira” (RENK, 2004, p. 28).

Ao mesmo tempo que essas iniciativas com as escolas étnicas se mostrava uma solução em relação à falta de escolas, por outro lado os pais tinham dificuldade financeira em mantê-las funcionando. Tanto a Colônia Dantas quanto Santa Felicidade registraram o funcionamento de escolas particulares (étnico-comunitárias) que, progressivamente, foram fazendo solicitações de subvenções (auxílios pecuniários). Essas iniciativas deixam claro os anseios dos imigrantes em relação às escolas e, de maneira bastante acentuada, contribuem com a constituição do ensino público. Organizar as escolas comunitárias revelava uma estratégia por parte dos colonos. Se por um lado buscavam diminuir o tempo das crianças sem escola, por outro tentavam convencer o governo quanto a necessidade de escolas públicas, porém sob a regência de professores italianos (MASCHIO, 2012).

Em suas missões, Dom Scalabrini defendia “ensinar na escola, junto com as primeiras noções de matemática, a língua materna e um pouco de história nacional, para manter ativo nos irmãos distantes o amor à pátria e o ardente desejo de revê-la” (SCALABRINI, 1979, p. 117 *apud* VÉCHIA, 2017, p. 6964).

No final do século XIX, nada se falava sobre escolarização do imigrante. A partir do século XX, a falta de escolas nas colônias tornou-se um problema, sendo necessário aumentar o número de escolas primárias com a intenção de ensinar a língua portuguesa aos imigrantes e seus descendentes. Entre os

governantes, era visível a intenção de colaborar com a nacionalização do imigrante. Maschio (2012, p.102) afirma que,

ao analisar o montante da documentação sobre a escolarização nas colônias italianas a partir de 1890, percebi uma diminuição no envio de abaixo assinados das famílias imigrantes pedindo escolas. Em contrapartida, defrontei-me com um conjunto de legislação que buscava regularizar, ampliar e padronizar o ensino nas colônias. Essa constatação levou-me a compreender que aos poucos, a constituição do ensino público nas colônias italianas deixou de ser uma reivindicação da comunidade, mas assumiu a configuração de uma política nacional e estadual de ensino.

Pouco se tinha regulamentado sobre a necessidade da criação de escolas nas colônias, sendo possível citar apenas duas regulamentações: o regulamento de instrução pública do Paraná de 29 de janeiro de 1890 e o Ato de 30 de março de 1899, ambos considerando uma cadeira pública em povoados onde fossem identificados número suficiente para a criação de uma turma em condições de aprender (MASCHIO, 2012).

Nesse período, o Estado previa a laicização das instituições educacionais públicas. Por isso, foram abertas escolas católicas onde a igreja pudesse disseminar seus ideais e prover a necessidade da fé dos imigrantes e seus filhos – homens do campo, com laços familiares, majoritariamente católicos. Então, as congregações católicas adentram o país para atender estes imigrantes, com trabalhos sociais, religiosos e educacionais. Sendo parte de uma estratégia de assistencialismo da igreja, “muitas ordens religiosas vieram com os imigrantes europeus, com uma proposta específica” (RENK, 2004, p. 40).

Essas escolas confessionais nas colônias contribuíram de forma significativa para a formação da sociedade brasileira em sua totalidade – moral, religiosa e educacional (RENK, 2004). Daí vemos a influência que exerceram: “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7-8). As escolas católicas italianas no Paraná reafirmavam a relação entre fé católica e a

italianidade⁵ por manterem características culturais do país de origem do instituto à frente dos colégios:

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

Algumas foram as congregações que fizeram a relação entre educação e religião, resultando em práticas marcadas pela fé católica, pelos valores da família, e pelos costumes dos imigrantes. Isso tudo ajudou a reforçar a identidade cultural, inclusive a cultura escolar, de diversas cidades em vários estados, como é o caso da cidade de Colombo, com a atuação dos irmãos e irmãs Passionistas (MOTIN, 2015).

Os padres passionistas se estabeleceram em Colombo no ano de 1915, construindo uma Igreja e trazendo os valores da terra de origem destes imigrantes. Juntamente à comunidade, eles construíram um colégio católico que, em 1927, contava com as irmãs passionistas, que também chegaram a Colombo, compondo uma cultura escolar que, como qualquer outra, “[...] não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular” (JULIA, 2001, p. 10).

As comunidades italianas contribuíram expressivamente na constituição e ampliação da escolarização no Brasil. Todavia, as medidas de nacionalização, a partir de 1915, levaram à forte fiscalização por parte do poder público, extinguindo-se, então, as escolas italianas, reforçando o ensino do idioma nacional e proibindo o uso de qualquer dialeto italiano. Nesse processo, a escola passa a representar o lugar para a formação do homem nacional (MASCHIO, 2012).

⁵ Ou *italianità*, que se trata de um movimento para conservar as características sociocultural e econômico-políticas da sociedade colonial, mantendo laços com o local de origem. Dessa forma, a assistência escolar dos emigrados foi utilizada como instrumento para inculcar o sentimento de *italianità*, que, vale lembrar, “foi um sentimento nato dos italianos, mas também um produto engendrado e imposto pelos agentes do governo italiano na tentativa de forjar uma identidade nacional” (MASCHIO, 2012, p. 28), já que a Itália ainda não era uma nação unificada nesse período imigratório.

O processo de nacionalização aconteceu de forma progressiva. Desde o início da imigração no país, foi perceptível a preocupação do Governo Provincial com as escolas étnicas. Essa realidade foi exposta na Lei 579 de 1864, que transparecia o objetivo de incentivar o ensino do vernáculo, e nas remunerações especiais no Rio Grande do Sul, para professores de imigrantes que ensinassem em português. Eram observadas iniciativas de governantes de diversos estados que buscavam favorecer a nacionalização das escolas étnicas. De acordo com Kreutz (2010, p. 75):

[...] inaugurando escolas públicas nas localidades em que havia escolas étnicas, o governo da União iniciou, em 1918, subvenções federais para a nacionalização do ensino. Willems (1946) afirma que a partir de 1920 as escolas públicas eram em maior número que as escolas paroquiais e particulares nos núcleos coloniais menores.

Ainda sobre as ideias que permeavam esse período:

As primeiras décadas de 1900 foram permeadas por ideias que desfocavam o benefício da miscigenação, passando a acreditar que era necessário lançar mão do cuidado com a saúde e com a educação do homem nacional, pois “só a miscigenação com os brancos estrangeiros não seria a solução para a boa constituição da população nacional.” Assim, esmaeciam-se as expectativas em torno da imigração no processo de branqueamento e desenvolvimento econômico da nação, que buscava trazer para cá o imigrante europeu (BERTUCCI, 2007 *apud* MASCHIO, 2012, p. 104).

Mesmo em uma realidade com especificidades e diferenciações culturais dos grupos que compunham o Estado-Nação, buscava-se um conceito de povo e de nação universal. Assim, o processo escolar foi pensado e transmitido de forma que esta universalização era definida por uma única tradição cultural. Segundo Maschio (2012, p. 105) “uma das primeiras discussões em torno da padronização do ensino foi a difusão da língua vernácula, obrigando as escolas a alfabetizar o maior número de crianças num curto período”. Renk (2016) expõe a lei 894, de 1909, que tornou obrigatório o ensino da língua nacional em escolas particulares, sendo previstas multas para aquelas que não a cumprissem.

O relatório do Inspetor de ensino, na década de 1920, César Prieto Martinez, indica uma resistência por parte das escolas. Descreve forte desnacionalização da infância por parte das escolas estrangeiras e afirma que trabalhavam como se estivessem em território estrangeiro, sendo usadas as línguas polonesa, alemã e italiana (PARANÁ, 1920).

Renk (2016) afirma que o governador Caetano Munhoz da Rocha intensificou a política de nacionalização com a lei n. 2005 de 1920, que obrigava “as escolas particulares estrangeiras a ensinar em língua vernácula, história do Brasil, Corografia do Brasil e a língua Portuguesa” (p. 119), seguindo o programa oficial do ensino. Afirma ainda que:

As escolas étnicas encontravam formas de resistir à legislação citada, adotando o ensino bilíngue. Ante a pressão para o ensino em língua nacional, os professores ensinavam aos alunos poesias, hinos e lições em língua portuguesa, que eram apresentados aos Inspetores de Ensino, nas visitas às escolas. Assim, evidenciavam uma face nacionalizadora da escola, mas “escondiam” o aprendizado na língua e na cultura maternas. (RENK, 2016, p. 121).

É possível afirmar, a partir das fontes encontradas e que serão apresentadas no capítulo terceiro, que, nesse período, mais especificamente nos anos de 1923 e 1924, as Apóstolas do Sagrado Coração mantinham o ensino das línguas Italiana e Portuguesa, utilizando-se do silabário, na versão Ítalo-Português.

O Decreto de lei nº 1006 de 30 de dezembro de 1938 regulava sobre os livros didáticos, que passavam pela Comissão Nacional de Livros didáticos. Não era concedida autorização para a utilização na fase primária de livros didáticos que não fossem escritos na língua nacional. O Decreto de lei n.º 1545 de 25 de agosto de 1939 dava instruções ao Ministério da Educação: que fosse exercida a vigilância sobre o ensino das línguas, da história e da geografia do Brasil. Constando orientações para que nenhuma escola fosse dirigida por estrangeiros, com algumas exceções estabelecidas nessa lei, como congregações religiosas que mantinham institutos em todos os países e sem nenhuma relação com a nacionalidade. Os professores e instrutores que se dedicassem ao cuidado de crianças e jovens deveriam se esforçar para difundir o sentimento da nacionalidade e o amor à pátria. Além disso, o decreto 2072 de

08 de março de 1940, tratava da educação Cívica Moral e Física, amplamente direcionada à juventude brasileira. Sobre isso:

Segundo Horta, as instituições escolares contribuiriam na solução das questões relacionadas à segurança nacional, a partir de três grupos de problemas: os da ordem, os de defesa e os da melhoria da eficiência do aparelho das Forças Armadas. A educação escolar deveria difundir a imagem da Pátria, os princípios da preservação da família e inculcar o amor ao trabalho. Neste contexto, a Educação Moral e Cívica teve especial relevância nos currículos escolares. Com o golpe de Estado de 1937, o programa de ação do governo Vargas tinha como premissa “erradicar as influências estrangeiras atuantes, principalmente nos três Estados do Sul e inculcar nas populações de origem europeia o sentimento de brasilidade” (SEYFERTH, 1982, p. 175 *apud* RENK, 2008, p. 4292).

Renk (2008) afirma que era desejo das autoridades brasileiras a assimilação compulsória. Para isso, estabelece uma legislação que coloca à margem as instituições estrangeiras. Lembra também que os imigrantes eram considerados, por políticos e intelectuais, bons para a colonização, mas ao mesmo tempo seriam um perigo para o processo de nacionalização devido ao apego à sua cultura de origem. Diziam, então, que era preciso “abrasileirá-los” e isso se daria por meio do ensino do idioma e do culto aos valores cívicos da nação que agora começariam a servir.

Sobre a relação da igreja católica com o processo de nacionalização, Kreutz (2010, p. 12) acreditava que

com o processo de nacionalização, a Igreja Católica e o Estado, que possuíam nítida contradição de princípios quanto à competência da escola, amenizaram suas diferenças, passando a Igreja a reconhecer um direito inalienável do Estado na educação e no ensino, a sugerir convênios entre a Igreja na promoção da escola e do ensino e a suspender formalmente as sanções que haviam sido prescritas para os pais que enviassem seus filhos para a escola. Tendo mudado as circunstâncias políticas, mudou o princípio que tanto defendera décadas antes, no sentido de que somente competia à Igreja Católica o direito de definir e gerir o processo educacional.

Kreutz (2010) afirma ainda que o processo de nacionalização não foi o único responsável pelo fim das escolas étnicas, pois já vinham há algum tempo passando por transformações. Segundo o autor, em muitos casos, a igreja já

vinha aconselhando aos professores da imigração a prestarem concurso público, o que iria desonerar as escolas comunitárias. Além disso, alguns pais já estavam procurando escolas públicas - alguns por motivações econômicas, outros para que seus filhos pudessem aprender melhor o português.

Renk (2016, p. 121) afirma que

no Paraná foram fechadas 78 escolas particulares (étnicas) e abertas 70 escolas públicas. (...) Esse número de escolas públicas abertas é muito inferior à quantidade de escolas étnicas que havia no Paraná. Considerando que havia mais de 200 escolas étnicas eslavas, mais as escolas de outros grupos étnicos, esse número foi insuficiente para atender à demanda.

Havia cumplicidade entre as escolas e as comunidades étnicas de forma que pudessem manter o ensino da língua de origem do grupo. Utilizavam espaços que não pudessem levantar suspeitas pelas autoridades públicas, como era o caso de galpões e paióis utilizados pelas escolas eslavas no Paraná para ensinar de forma clandestina a língua materna às crianças (RENK, 2016).

É nesse contexto mais ampliado do processo imigratório e da reivindicação por educação como forma de assegurar as identidades étnicas que as Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus chegam no Paraná e se inserem no campo educacional desse estado. No capítulo seguinte, discutiremos mais especificamente sobre o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus e seu envolvimento com o campo educacional.

CAPÍTULO 2 – INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

Para que tenhamos maior compreensão acerca da contribuição do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus no âmbito educacional frente aos imigrantes italianos, precisamos aprofundar nosso conhecimento sobre nosso objeto de estudo, especialmente no que tange ao seu carisma, sua fundação, atuação, políticas e objetivos.

Primeiramente, cabe contextualizar a vinda das congregações religiosas femininas para o Brasil com o olhar voltado para meados do século XIX, período em que se iniciou um movimento de vinda de congregações femininas estrangeiras (LEONARDI, 2009).

Como já descrito anteriormente, diversos fatores estão relacionados à vinda de congregações religiosas para o Brasil. Além da demanda por uma religião ultramontana, podemos somar três aspectos importantes citados por Leonardi (2009) que ajudam a compreender o expressivo processo de migração de congregações especificamente femininas em meados do século XIX - a busca pela retomada de espaços políticos e religiosos por parte da igreja católica; a perda de espaço das congregações docentes em alguns países, como a França; e a feminização do catolicismo, ocorrida durante o século XIX na Europa.

Polleto (2014, p. 25), sobre a presença de múltiplos fatores, corrobora dizendo que:

a presença de congregações em terras brasileiras não se explica por um único e exclusivo motivo, mas sim por uma gama de fatores, como a revitalização do catolicismo no país, o número ascendente de imigrantes e o incentivo à educação como promotora da religião católica. Todos esses aspectos fizeram com que as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX fossem marcadas pelo grande número de congregações religiosas que chegaram e se consolidaram no Brasil.

Várias atribuições foram dadas às congregações pelos políticos locais e pelas autoridades eclesiásticas, isto é, “algumas foram chamadas especificamente para cuidar de santuários, outras para gerenciar editoras, outras ainda para oferecer atendimento a crianças, jovens e ‘pessoas com deficiências’, e para servir em hospitais ou fundar colégios” (BITTENCOURT, 2017, p. 41).

Quando convidadas, por membros das elites ou dos membros do clero, as congregações já recebiam seus destinos e especificações acerca dos serviços a serem prestados. As congregações que tinham como atuação as áreas educacionais, catequéticas e do bem-estar dos imigrantes recém-chegados, contribuíram para o reavivamento religioso e a modernização brasileira (WERNET, 1999).

Bittencourt (2017) relata que havia busca por pessoal especializado, tanto pelo domínio da língua estrangeira, tornando possível a assistência à saúde, a evangelização, ou a educação, como pelo domínio de saberes específicos - enfermeiras, professores, editores.

Bittencourt (2017) aponta que, na história nacional, houve dois momentos de maior intensidade do processo migratório e de novas fundações, os anos de 1920 “com o esgotamento do modelo da República Velha, o surgimento dos movimentos operários e anarquistas, do movimento modernista nas artes e nas letras, do Partido Comunista Brasileiro”, e a década de 1930, com a “organização dos movimentos pela educação, com suas associações, suas conferências e seus projetos com direção à educação laica, pública e obrigatória, com vistas à formação do cidadão e da nação brasileira” (p. 42).

Diante desse cenário, Xavier (s/a) lembra sobre a noção de crise do mundo moderno - identificado como uma realidade em fase de transição, uma região onde convivem elementos contraditórios: a tradição e a renovação, o velho e o novo, o místico e o científico, o individual e o coletivo.

Neste período, em especial nas décadas de 1920 e 1930, a educação era vista e debatida como a solução para os problemas brasileiros - se pensava fazer com que o Brasil alcançasse um progresso almejado através dela. A esse respeito, “havia embates presentes no campo da educação que permearam a publicação do manifesto⁶ dos pioneiros da educação nova” (GOMES, 2016 p. 2).

⁶ Redigido por Fernando de Azevedo, o documento contou com a assinatura de mais 26 signatários no texto e nove colaboradores de Anísio Teixeira em sua gestão frente à instrução pública, todos participantes da Associação Brasileira de Educação fundada em 1924. O objetivo do texto é fomentar a discussão sobre a necessidade de reconstruir a sociedade brasileira por uma nova educação, pressupondo a organização do ensino com base nas atividades do país, e delegando ao Estado a função de zelar por todo o processo educativo - desde a educação infantil até a universidade (VAROTO, 2010).

A educação era vista como uma estratégia para construir seus modelos de sociedade, moldando a sociedade a partir da formação das mentes (GOMES, 2016).

Para os adeptos liberais, a formação devia ter sua base na cultura técnica e científica, em um sistema público para formar o cidadão. Enquanto para os católicos conservadores, o objetivo era recristianizar o Brasil, evitando os males da sociedade moderna (GOMES, 2016).

Segundo Orlando e Nascimento (2007), essas polarizações não eram tão demarcadas assim, sobretudo na década de 1930, quando a Igreja católica acompanhou essa movimentação da escola nova com o seu discurso liberal “apropriando-se desse movimento e o utilizando com muita naturalidade. Não obstante ser uma proposta liberal, a ala conservadora católica, não só utilizou como defendeu a implantação dessa nova proposta nas escolas” (p. 184).

Nos anos que se seguiram, a chegada de religiosos e a fundação de congregações continuou a acontecer, porém foi no Pós-Guerra que o processo de imigração foi intensificado novamente:

Trata-se do momento em que as políticas internacionais, com a criação dos grandes organismos encarregados de manter a paz e reconstruir as nações destruídas pelo conflito, lançaram o debate, no cenário nacional, dos grandes problemas sociais – fome, analfabetismo, questão agrária –, todos a exigir soluções. O País vivia um de seus períodos de abertura democrática. O Partido Comunista era novamente legal. A urbanização era crescente, o Estado investia na industrialização, ao mesmo tempo em que se aparelhava, criando as estruturas de gestão e serviços públicos. É desse período a criação da Fundação Getúlio Vargas – FGV, do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, da Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, entre outros organismos de Estado (BITTENCOURT, 2017, p. 43).

Tendo em vista as contínuas mudanças na política e na educação, foram perceptíveis as modificações nos propósitos de muitas congregações recém-chegadas no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, elas “estavam envolvidas na fundação de colégios para a educação dos filhos das elites e na administração de hospitais e asilos, nos anos 1950/1960 era o esboço de uma nova teologia, politicamente engajada, fundada na opção pelos pobres, que as atraía” (BITTENCOURT, 2017, p. 44-45).

Como citado acima, além das mudanças de propósito das congregações, “vemos que a maioria referiu mais do que uma missão ou propósito [...] aquelas dedicadas aos serviços estritos, à manutenção e à expansão da igreja e outras voltadas aos serviços sociais” (BITTENCOURT, 2017, p. 52).

Falando das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, e voltando um pouco na história, é possível observar que a missão do instituto, sua vinda e permanência no Brasil, perpassa o decreto episcopal de 14 de fevereiro de 1888⁷, data essa anterior a sua fundação (BRAIDO, 1978). O referido decreto, além de visar a criação de uma capelania curada italiana, estreitou o diálogo entre Brasil e Itália para o envio de missionários para terras brasileiras, o que veremos adiante (MACHIOSKI, 2018). Neste contexto, padre Pietro Colbalchini, estando no Brasil desde meados de 1880, já havia solicitado a presença de mais sacerdotes para as colônias italianas pois, como ele mesmo relatou em uma carta enviada ao padre Domênico Mantesse em 1887, o sofrimento do seu povo, presenciado por ele durante sua permanência em São Paulo, era muito grande – como se vê no trecho a seguir:

Passei lá um ano e meio com muito incômodo de minha parte, pois quer com relação ao alojamento quer com relação à alimentação tinha apenas as coisas necessárias, e devia passar a vida entre aquela gente rude e cabeçuda como são os mantovanos. Com relação às colônias de fora (todas as visitadas por mim de três em três meses) deviam fazer bem à força, com exceção de duas cujos proprietários sentiam prazer pela minha obra. Viviam numa situação precária que não podia continuar. Não podia constituir numa verdadeira missão adequada a necessidade de tanta gente porque devia depender do capricho dos patrões, os quais não tinham em sua maior parte outra religião senão a do dinheiro. Gostavam que seus colonos fossem religiosos a fim de que não roubassem, mas por outro lado viam com desgosto o pouco tempo do trabalho que perdiam para ir à igreja (SCARPIM, 2015, p. 6).

⁷ 1. Fica criada uma espécie de Capelania Curada ou eclesiástica, provisória como aquela por nós estabelecida na Província do Paraná, desta nossa Diocese, entre os catholicos poloneses, e deve formar-se dos catholicos imigrados da Itália e seus filhos domiciliados nos ex-núcleos coloniais ora emancipados que são os seguintes: Dantas ou Água Verde, Santa Felicidade, Campo Comprido, e Alfredo Chaves da Parochia de Nossa Senhora da Luz de Corityba; Antonio Rebouças ou Timbutuva e Jugica Mendes da Parochia de Nossa Senhora da Piedade de Campo Largo; Santa Maria do Novo Tyrol, Murici e Zacarias da Parochia do Patrocínio de São José dos Pinhaes da comarca eclesiástica de Corityba da Província do Paraná, deste Bispado, que de sua muito livre e espontânea vontade, se quiserem inscrever como applicados ou jurisdictionados nesta Cappelania (MACHIOSKI, 2018).

As dificuldades expressas nesse relato motivaram o pedido de transferência do padre Colbachini para o Paraná, pois acreditava-se que o fato de os imigrantes estarem fixados em colônias de pequenos proprietários facilitaria o trabalho do clero estrangeiro junto a população migrante. Além disso, por não haver a interferência dos fazendeiros, a disputa pelo “direito de estola”⁸ com o clero local seria amplamente diminuída (SCARPIM, 2015).

Segundo Scarpim (2015) e Braido (1978), a experiência do Padre Colbachini em terras paulistas, além de mostrar o sofrimento dos colonos, evidenciava as grandes dificuldades com o clero brasileiro, que, segundo o padre, era sem instrução, moralmente corrompido e em número insuficiente para atender a população italiana.

Esses fatores apresentados, além de gerar aspereza na relação do clero brasileiro com o italiano (MACHIOSKI, 2018), motivou os incessantes pedidos do Padre Colbachini ao Bispo de Piacenza, para que, através da capelania curada, que já era um desejo antigo do Bispo, os imigrantes italianos não fizessem mais parte das Igrejas locais, mas respondessem diretamente aos missionários italianos (SCARPIM, 2015).

Porém, apesar do sucesso na criação da capelania, no artigo primeiro do decreto que a regulamentava, é possível observar muitas arestas que fragilizaram a tentativa de Pietro Colbachini de reger a totalidade das colônias e dos colonos, pois os imigrantes teriam liberdade de escolher se desejavam ou não seguir os ideais do missionário italiano. Além disso, não foram todas as colônias contempladas na abrangência territorial, ficando de fora aquelas localizadas no meio urbano (MACHIOSKI, 2018).

Apesar dessas considerações, a criação da capelania fez aumentar de forma substancial o trabalho com os imigrantes, o que gerou um diálogo ainda mais estreito entre padre Colbachini, as dioceses italianas e Dom Scalabrini para aumentar o número de missionários no Brasil (BRAIDO, 1978).

⁸ O direito de estola se referia ao sustento financeiro da paróquia a que cada sacerdote era confiado. A receita advinha justamente das cobranças de taxas referentes aos batismos, casamentos, pedidos de celebrações de missas para os fiéis defuntos, dízimos entre outros. Em muitos lugares, pelo fato de se tratar de populações pobres, os pagamentos se limitavam aos batizados e matrimônios. Isso acabava influenciando o tamanho das paróquias que tinham grandes dimensões territoriais cuja assistência espiritual se dava de maneira escassa e esporádica, se limitando muitas vezes apenas ao cumprimento dos preceitos básicos (SCARPIM, 2015).

Foi através desse diálogo entre Brasil e Itália que Dom Scalabrini enviou, em julho de 1888, dois sacerdotes para auxiliar padre Pietro na recém constituída capelania (BRAIDO, 1978). Entretanto, a presença desses sacerdotes em solo brasileiro foi curta, pois, além de não se adaptarem ao clima local, enfrentaram diversas dificuldades com Colbachini e isso foi determinante para que fossem transferidos para os Estados Unidos, deixando o missionário italiano apenas com a ajuda do sacerdote secular italiano Francisco Bonato, fato esse que só mudaria em 1894 com o envio de novos sacerdotes scalabrinianos para o Paraná (SCARPIM, 2015).

Scarpim (2015) e Signor (2005) atentam que, além da solicitação por missionários, padre Pietro Colbachini demandava a Scalabrini a presença de mulheres para o auxílio nas colônias, o que só aconteceu no ano de 1900.

Em paralelo às tratativas da capelania e dos pedidos de envio de sacerdotes para o trabalho nas colônias italianas de Curitiba, padre Colbachini, que há muito tempo nutria o desejo de fundar um instituto para o auxílio dos imigrantes, ficou sabendo através de uma carta enviada pelo padre Mantesse que Dom Scalabrini acabara de fundar uma obra semelhante. Esse anúncio fez com que ele desistisse da fundação de sua própria obra para se juntar a de Dom Scalabrini, se tornando mais tarde um missionário Scalabriniano (MACHIOSKI, 2018).

Quando falamos de Dom Scalabrini e seu cuidado missionário com os imigrantes, precisamos contextualizar a criação da congregação fundada por ele e que mantém relação direta com a congregação objeto desse estudo. A atenção dispensada por Dom Scalabrini aos imigrantes lhe rendeu o título de “Apóstolo dos Migrantes”, especialmente depois de escrever em 1887 “A imigração Italiana na América”. Já com o desejo de ajudar os imigrantes italianos em terras longínquas e observando suas necessidades, fundou, em 1887, a Sociedade São Rafael, que era composta de sacerdotes e leigos que auxiliavam no embarque e desembarque daqueles que buscavam uma nova vida em terras estrangeiras, e o ramo masculino da congregação dos missionários de São Carlos (BELUSSO, 2016).

A respeito da fundação dos institutos acima mencionados, Dom Scalabrini afirmou em uma conferência em Roma que:

(...) uma composta de sacerdotes, a outra de leigos; uma religiosa, a outra civil; duas sociedades que ajudam e se completam mutuamente. É a primeira uma congregação de missionários, que visa principalmente ao seu bem-estar espiritual dos nossos emigrantes, a segunda principalmente ao seu bem-estar material. Aquela atinge seu objetivo fundando igrejas, escolas, orfanatos, hospitais por meio de sacerdotes unidos como em uma família, com votos religiosos de castidade, de obediência e de pobreza, prontos a voar para onde são enviados, apóstolos, mestres, médicos, enfermeiros, segundo a necessidade. Esta, dissuadindo da emigração quando cogitada, vigiando a obra dos agentes para que não ultrapasse os limites da legalidade, aconselhando os emigrantes e orientando-os a uma boa meta quando não conseguem outra coisa (SIGNOR, 2005, p. 28-29).

Depois de alguns meses da fundação da congregação, Dom Scalabrini mandou missionários para o Brasil, Estados Unidos e Argentina, sendo que, em terras brasileiras, alguns missionários carlistas se fixaram em São Paulo, local onde o missionário Scalabriniano, padre José Marchetti, idealizou e construiu o orfanato Cristóvão Colombo (BELUSSO, 2016).

Com a abertura do orfanato, além da experiência vivida por ele com a morte de uma jovem mãe a bordo de um navio de imigrantes, padre Marchetti observou a dificuldade de cuidar de crianças sem a presença feminina, o que motivou Dom Scalabrini a fundar, em 1895, o ramo feminino da congregação (BELUSSO, 2016).

Ainda no ano de 1895, padre Marchetti retorna para a Itália para a profissão dos seus votos perpétuos e participa dos votos temporários das primeiras irmãs de São Carlos: Assunta Marchetti, Carolina Marchetti, Angela Larini e Maria Franceschini, sendo as duas primeiras a irmã e a mãe do padre (BELUSSO, 2016).

Logo após a profissão de votos temporários, que durariam apenas seis meses, as irmãs chegaram no Brasil para trabalhar no orfanato, porém, de forma inesperada e prematura, pouco tempo depois faleceu de febre tifoide o padre Marchetti. Com o falecimento daquele que era o responsável direto pela administração do orfanato, as irmãs encontraram diversas dificuldades, especialmente porque não haviam sido preparadas para a vida religiosa, não existia constituição, tão pouco um decreto formal de fundação (BELUSSO, 2016).

Além das dificuldades que estavam sendo enfrentadas em São Paulo com o orfanato, Dom Scalabrini mantinha sua atenção nas colônias de Curitiba, principalmente por não contarem mais com a presença do padre Colbachini, que havia deixado o Brasil em 1894, motivado principalmente pelas diversas perseguições que sofreu (SCARPIM, 2015). Neste mesmo ano, em 30 de maio, na cidade de Viareggio, era fundado por Clélia Merloni o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, que, conforme veremos adiante, no ano de 1899, passou por grandes dificuldades financeiras, fazendo com que Madre Clélia buscasse apoio em Dom Scalabrini para que sua obra não acabasse (GORI, 2017).

Em 1895, outros dois sacerdotes scalabrinianos foram enviados pelo bispo de Piacenza para Curitiba, Faustino Consone e Francesco Brechianini, pois, como vimos anteriormente, aqueles enviados logo após o decreto não se adaptaram ao clima e ao convívio com o padre. Com a chegada dessa nova força, a capelania foi distribuída em dois núcleos: o primeiro, com o padre Francesco gerenciando a organização religiosa em Santa Felicidade, e o segundo núcleo, com o padre Faustino no bairro Água Verde. Além disso, a capelania ainda contava com a ajuda do padre Francisco Bonato no atendimento aos colonos (SCARPIM, 2015).

Vendo a crescente necessidade da presença feminina nas Américas e já contando com a presença da congregação fundada por Madre Clélia, em 1899, Dom Scalabrini envia para padre Colbachini, que já não estava em Curitiba, uma carta em que se mostra preocupado, mas também disposto a auxiliar nessa necessidade. Na carta ele diz que

Agora submeto ao vosso parecer uma coisa importante e sobre a qual vos peço dedicar toda a vossa mais séria atenção. Falou-me muitas vezes da necessidade de ter Irmãs nossas, dependentes dos nossos Padres: alguns deles me escreveram, mostrando-se convictos de que elas fariam grande bem. Não se trata de fundar conventos; mas como se usa, com imensa vantagem, em todas as dioceses da França, as Irmãs deveriam viver em uma pequena casa própria, três ou quatro juntas e dar algumas aulas, dedicar-se às nossas igrejas, manter em ordem os pertences dos missionários, catequizar as meninas, assistir os enfermos, também a domicílio, onde pode ser feito sem perigo, etc... Um certo número de almas boas se me ofereceu para tanto e esperam ansiosas para entrar no noviciado que deveria ser regularíssimo. Mais eu estou muito titubeante, embora em razão de algumas

circunstâncias, que diria providenciais, parece-me que Deus quer me impor também esta cruz, mais pesada de tantas outras. Rezai, pensai, refleti e depois manifestai-me vosso parecer a respeito (SIGNOR, 2005, p. 32-33).

Pouco mais de um ano dessa carta e não podendo negligenciar essa necessidade, de forma intencional e visando o crescimento da sua obra de apoio aos imigrantes, Scalabrini uniu a congregação de Madre Clélia com a sua, enviando as primeiras irmãs para o Brasil (BELUSSO, 2016).

Sobre a união das congregações e o envio das primeiras religiosas ao Brasil em 1900, Scalabrini escreve que

há alguns anos, um acúmulo de circunstâncias providenciais fizeram-me conhecer que é este o querer de Deus, e agora temos as Apóstolas do Sagrado Coração, destinadas também elas à assistência dos emigrados, especialmente na América. Em breve, após dois anos de prova, partirão doze: seis, antes de meados deste mês, para São Paulo; as outras seis, em fins de setembro, para Curitiba. Outras partirão sucessivamente pois que, em pouco tempo, tivemos mais de cem pedidos. Tudo isto no momento se faz como experiência. Se Deus abençoar, como espero, também esta empresa, no tempo oportuno mandar-se-ão as regras a essa S. congregação (SIGNOR, 2005, p. 33).

Os primeiros anos das irmãs em terras brasileiras foi desafiador, pois além do número reduzido de religiosas para o trabalho, o conflito entre os carismas scalabrinianos e das apóstolas do Sagrado Coração de Jesus se tornava cada dia mais evidente, a ponto de a irmã Assunta Marchetti dizer que morreria irmã de São Carlos, deixando claro que a tentativa de união fora frustrada (BELUSSO, 2016).

E foi assim que o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus chegou em terras brasileiras no ano de 1900, não somente em São Paulo, mas também no Paraná, especificamente em Curitiba, onde, além do auxílio aos imigrantes italianos, iniciaram uma importante obra educacional que veremos adiante.

2.1 MADRE CLÉLIA E O INSTITUTO DAS APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

Depois de entendermos como as Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus chegaram em Curitiba, vamos discorrer sobre Madre Clélia e o instituto por ela fundado. Antes, todavia, se faz necessário entender sobre seu carisma. Um termo comumente associado a carisma é o de missão, caracterizado como um “discurso religioso ou sermão doutrinal, com o fim de fortalecer a fé ou converter descrentes”, ou “corpo de missionários pertencente a uma igreja ou a outra organização religiosa, cujo objetivo é propagar a fé que professam” (MICHAELIS). O termo “carisma” é utilizado para identificar a singularidade de cada congregação - um instituto formado por um grupo de pessoas que carregam um propósito comum, carisma específico, e fundador específico. Segundo Silva (2019, p. 139-140),

Weber compreende o carisma sociologicamente, compreendendo-o dentro de uma relação de dominação. Para o autor, a autoridade carismática “manifesta seu poder a partir de uma metanoia central do modo de pensar dos dominados”. Então, é exigido um trabalho de conversão das mentalidades ao carisma do líder, uma vez que somente a conversão dessas mentalidades é que fundará os valores e as crenças do grupo, assim formatando os laços sociais de união entre o líder e os liderados. Para ele, um carisma constitui-se de “dons considerados como sobrenaturais, não acessíveis a todos”. O portador daquilo que é considerado como “carisma” ou como “algo extraordinário”, “excepcional”, opõe-se a toda forma de manutenção do cotidiano e sua normalidade, ou mesmo a toda uma tradição. Ele lidera um grupo, uma coletividade ou uma comunidade por conta de seu carisma, e precisa a todo instante provar sua excepcionalidade, para não perder o reconhecimento perante a coletividade.

Se buscarmos no dicionário, vemos as seguintes entradas:

1 Teol Dom da graça de Deus.

2 Teol Dom extraordinário de Deus concedido a pessoas ou grupo de pessoas com grande fé religiosa, para trabalhar em favor da comunidade.

3 Qualidades marcantes de uma pessoa para o exercício de liderança e de atividades sociais. (MICHAELIS)

Para Maher (2015), os carismas podem ser parecidos em diferentes congregações, porém a profunda história carrega a diferença, isto é, acontece em um tempo e um lugar específico, ou seja, nasce em uma situação histórica

específica, para atender a uma necessidade em particular. Além disso, ao fundar uma congregação, Leonardi (2008) afirma que o fundador se baseia em uma espiritualidade, em um trabalho, em um carisma e em uma missão.

Vale lembrar que Bloch (2001) remete à importância de o historiador não dar destaque apenas para o coletivo, mas também aos indivíduos que fazem história, que também são atores importantes.

Observando tudo isso, Maher (2015), para explicar carisma na perspectiva de uma congregação religiosa, se utiliza de uma comparação bastante interessante com um gongo:

Quando usamos uma tigela sonora bem trabalhada ou um gongo, um com ressonância que persiste nas ondas do ar depois que foi batido com o badalo, esta imagem pode ser muito eficaz em ajudar-nos a entender carisma como um acontecimento. O som é o nosso carisma - o encontro eficaz, agraciado pelos dons de Deus com as necessidades concretas das diferentes épocas e contextos históricos. Várias coisas podem ser usadas para soar um gongo. Assim, também, muitos lugares e povos diferentes e suas necessidades, moveram historicamente o nosso carisma (MAHER, 2015, p. 9).

Segundo Poletto (2014), o instituto das apóstolas, no que diz respeito aos campos de missão, assumiu desde sua fundação um caráter híbrido, atuando em diversos segmentos, corroborando dessa forma com o que disse acima Maher (2015), quando afirmou que o carisma, sendo o som de um gongo, precisa e deve ser tocado para atender cada situação e cada tempo especificamente. Poletto (2014) ainda afirma que, apesar do caráter híbrido da congregação, o seu carisma jamais foi alterado.

Qual era, então, a necessidade nessa região do Paraná, naquele período imigratório, que fez “soar o gongo” para que as Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus viessem para cá?

Para responder essa pergunta precisamos reconhecer a significância da fundadora do colégio e do instituto aqui estudado, a Madre Clélia Merloni, e da sua obra na vida e na realidade social de tantas pessoas, por meio do carisma nas seguintes áreas: educação, serviço pastoral, saúde, promoção humana e social.

Nascida em 1861, em Forlì, na Itália, em uma família abastada, Clélia Cleópatra Maria Merloni, perdeu sua mãe aos três anos de idade, sendo criada pela avó materna. Seu pai, algum tempo depois, se casou com Maria Joana Boeri, que, junto com a avó materna, ensinou Clélia sobre a fé e a caridade. Os ensinamentos e o apoio oferecidos a Clélia durante sua iniciação cristã marcaram profundamente seu caráter e sua conduta.

O pai, Joaquim, trabalhou por vários anos na residência de condes da mais alta nobreza e, apesar de já ter uma vida estável, na busca pela independência financeira decide trabalhar na construção da ferrovia Rimini, em Bologna, o que o fez prosperar ainda mais (BARBOSA, 1992). A ambição do patriarca da família resultava em constantes ausências durante os primeiros anos de vida de Clélia, mas, em contrapartida, sua fortuna aumentava cada vez mais (FARIAS, 1990),

Apesar de ter nascido no auge da crise imigratória, fazendo parte de uma família com um poder aquisitivo elevado, Clélia viveu uma infância próspera, não sentindo as dificuldades impostas pela crise sofrida pelo seu povo naquele período (POLLETO, 2014).

Figura 1 – Casa do nascimento de Clélia e do falecimento de sua mãe



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

Crescendo distante do pai, Clélia cria laços profundos com a avó e a madrasta, o que, com o passar do tempo, gerou um grande problema entre elas

e Joaquim Merloni, que almejava um futuro de sucesso profissional e de prosperidade financeira para a filha.

A educação religiosa ensinada para a menina provocava brigas constantes dentro de casa e, dessa forma, além de ter perdido a mãe aos três anos, Clélia, aos sete anos, também perde sua avó e sua madrastra, sendo a primeira expulsa e a segunda optando por deixar a casa por não concordar com a maneira que Joaquim decidiu criar e educar Clélia (BARBOSA, 1992).

Apesar da rigidez empregada por seu pai, ela vai construindo sua história, sempre decidida a se tornar religiosa. Influenciada pelas irmãs da visitação e pelas irmãs da purificação, Clélia se desenvolve intelectualmente, espiritualmente e vê crescer sua sensibilidade para com as misérias humanas (BARBOSA, 1992).

Experimentando a vida nos internatos e diante das inúmeras dificuldades enfrentadas com o pai, Farias (1990) afirma que o chamado e a descoberta vocacional de Clélia foram fortemente inspirados, além da educação cristã que recebeu nas escolas que frequentou, pelo desejo de ver a conversão de seu pai.

Contrariando às vontades do pai, e buscando deixar claro seu desejo pela vida consagrada, Clélia, junto a uma amiga que nutria o mesmo desejo, fugiu para Roma com o intento de pedir para o papa a autorização para se tornar religiosa. Apesar de não terem alcançado o objetivo, Clélia e a amiga Luísa Bertolini conseguem a autorização dos pais para ingressarem na vida religiosa. Nessa fase inicial da sua vida, é perceptível o seu espírito decidido e ousado que influenciará sua pedagogia no trato com suas estudantes e religiosas (BARBOSA, 1992).

Contando com o apoio do pai, Clélia entra no convento da visitação, onde já havia sido interna. Lá, além de seguir nos estudos, aprende a devoção ao Sagrado Coração de Jesus, que mais tarde seria o nome e definiria as diretrizes educacionais do seu instituto e das escolas. Portadora de uma saúde frágil, Clélia permanece pouco tempo com as irmãs da visitação, saindo para tratar de uma pneumonia grave (BARBOSA, 1992). Algum tempo depois e totalmente recuperada, vai para o mosteiro de Nossa Senhora das Neves em Savona e é admitida como noviça, vestindo o hábito⁹ em 7 de setembro de 1884. Findando

⁹ Etapa inicial para os candidatos que desejam fazer parte de uma congregação ou instituto religioso.

o noviciado, professa os primeiros votos e passa a trabalhar como dirigente do Coral, pois já havia realizado curso de música.

Clélia segue com grande dedicação trabalhando, até que, em 1887, aconteceu um terremoto em Savona destruindo por completo o mosteiro, levando uma religiosa a morte (BARBOSA, 1992). Não encontrando mais possibilidades de permanecer no mosteiro, Clélia retorna para a casa do pai, que ainda nutria a esperança de ver a filha contrair matrimônio. Apesar disso, ela não abriu mão de seu objetivo, e pediu ao seu pai que a ajudasse a abrir um orfanato. Segundo Barbosa (1992) e Poletto (2014), em 1888 ocorreu a fundação do seu pequeno orfanato em Gênova, que, além de ter como propósito nutrir e instruir, fornecia boa formação para as crianças.

Tudo parecia andar bem quando, conforme Farias (1990) e Barbosa (1992), uma professora que trabalhava no orfanato fora acusada de agredir uma das internas, rendendo para o orfanato uma ação judicial, que teve como ganho de causa a família da criança agredida. Depois de pagar a indenização a obra foi fechada (BARBOSA, 1992)

Em 1892, entrou na Congregação das Filhas da Nossa Senhora da Divina Providência, onde se dedicou à vida religiosa, cuidando de crianças órfãs. No entanto, no ano de 1893, Clélia é acometida de tuberculose, sendo a sua cura considerada improvável. Durante o curso da doença, ela declarou que caso se curasse fundaria um instituto (POLETTTO, 2014). Após sua recuperação, ao final de uma novena do Sagrado Coração de Jesus e Imaculado Coração de Maria, entendeu que Deus tinha para ela um propósito maior: fundar uma congregação que se dedicasse aos pobres, crianças órfãs e abandonados, ou seja, que atendesse às necessidades humanas (FARIAS, 1990).

Com esse projeto missionário, em 4 de março de 1894, Clélia deixa a congregação que esteve durante o curso de sua enfermidade, e começa a dar os primeiros passos em direção a obra que enfim poderia chamar de sua e que seria dedicada ao Sagrado Coração de Jesus (BARBOSA, 1992).

No dia 30 maio de 1894, na cidade de Viareggio, na Itália, Madre Clélia Merloni fundou, com a autorização do Bispo Local Dom André e junto de duas companheiras, as irmãs Terezinha d'Ingenhein e Elisa Pederzini, que fora sua enfermeira durante a doença, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus (POLETTTO, 2014).

O dia 11 de junho de 1894 marcou uma data importante para a nova fundação: celebrou-se a primeira vestição religiosa. Nasceram assim as Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus: Madre Clélia era a Fundadora, Irmã Elisa a Superiora e Irmã Giuseppina, ou seja, Teresita d'Ingenheim, a postulante. O exemplo de caridade das três mulheres atraiu muitas jovens, que queriam seguir Jesus no serviço à juventude necessitada, num clima de fraternidade e de doação incondicionada. A voz do bem que este grupo praticava difundiu-se na cidade e nas suas redondezas e as vocações chegaram depressa e cada vez mais numerosas (GORI, 2017, p. 53).

Figura 2 - Primeira casa do instituto das apóstolas do Sagrado coração de Jesus em Viareggio/Itália



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

O instituto tinha como proposta inicial o assistencialismo, então, através da abertura do orfanato, focava no cuidado às meninas órfãs. Mais tarde, sua atuação foi ampliada para os cuidados aos idosos (AGASSO, 2018) e ao ensino das alunas do colégio que fora inaugurado um ano após a fundação do instituto (POLLETO, 2014). Desde que foi fundado pertencente à Igreja Católica Apostólica Romana, tem como carisma difundir o Sagrado Coração de Jesus, nos mais diversos campos de missão.

É importante ressaltar que, apesar da proposta inicial do instituto ser o assistencialismo, a abertura do colégio exigia a elaboração de um projeto educacional, já que a Irmã Clélia não tinha nenhuma proposta educacional na época (POLLETO, 2014).

Após o impulso e a decisão da fundação, a irmã se organizou para difundir e fazer crescer o instituto, e o fazia de forma didática. Redigiu uma carta aos párocos do norte da Itália, indagando sobre possíveis jovens que tinham a intenção de seguir a vida religiosa. Expunha com frequência os objetivos do instituto e seu ramo de atuação, fazendo, assim, um apelo envolvente e provocativo às jovens. Oferecia parcerias no trabalho pastoral, e não raramente buscava hospedagem nas paróquias para estar no convívio da juventude, fazendo com que, através de sua perseverança, inúmeras jovens demonstrassem interesse pela vida religiosa, aumentando o grupo das irmãs apóstolas do Sagrado Coração de Jesus. Sua atuação junto às jovens chamou a atenção de tal maneira que até o jornal “Curriere dela serra” publicou um artigo afirmando ser ela um atentado à juventude. O efeito da publicação era para ser negativo, porém, a crítica despertou ainda mais o interesse pela sua fundação e, com isso, aumentou a visibilidade e o crescimento do instituto, elevando também os custos para a sua manutenção (GORI, 2017).

Com relação aos custos da obra de Clélia, seu pai, que naquele momento sentia muito orgulho de tudo o que a filha estava fazendo, financiava todos os projetos, nunca permitindo que coisa qualquer faltasse (BARBOSA, 1992).

Como mencionado anteriormente, Madre Clélia tinha como uma de suas principais motivações a conversão de seu pai. Fato que só ocorreu quando ele, já à beira da morte em 1895, pede a presença de um sacerdote. Após sair do quarto, ele diz para Clélia que ela poderia se tranquilizar, pois seu pai havia se convertido (BARBOSA, 1992).

Foi assim que, em junho de 1895, seu pai morre e ela, que era a única beneficiária, herdou todo o seu patrimônio, que ajudou a financiar os demais projetos do instituto. Sem condições de administrar os bens herdados, confiou a um sacerdote, o padre Clemente Leoni, a administração da herança recebida e do instituto (POLLETO, 2014). O que Madre Clélia não imaginava era que, com a nova administração, enfrentaria graves problemas econômicos que lhe renderiam uma verdadeira perseguição. O sacerdote ecônomo da congregação, além de não bem administrar, levou o instituto à miséria. Com a situação econômica ruim, muitas religiosas abandonaram o instituto, e aquelas que ficaram estavam muito preocupadas com relação ao futuro. Das 60 irmãs que faziam parte, apenas 11 ficaram (GORI, 2017). Polleto (2014) afirma que não se

sabe se o real motivo que levou à falência foi a má administração, incompetência ou o uso inadequado do dinheiro.

Não tendo como sustentar a obra, o fato que mudou marcadamente o futuro da congregação, foi, como já mencionado, a aproximação de Dom Scalabrini em 1899 (SIGNOR, 2005). Assim que soube das dificuldades econômicas, o bispo ofereceu ajuda para prosseguirem na missão (GORI, 2017).

Segundo Signor (2005), Dom Scalabrini enxergou na aproximação das apóstolas uma oportunidade de auxílio para sua missão junto aos imigrantes, enviando, então, uma carta para Madre Clélia informando sobre uma grande obra que estava prestes a acontecer.

Nesse momento, começa a ficar clara a intenção de Scalabrini de unir as duas congregações, pois, em junho de 1900, realizou uma profissão religiosa com irmãs de ambas as congregações, gerando uma constituição com validade de 10 anos, que passou a se chamar congregação das irmãs apóstolas missionárias do Sagrado Coração de Jesus (SIGNOR, 2005).

Desta forma, Dom Scalabrini se tornou protetor do instituto e alguém de confiança da Madre. A convite dele, a Madre direcionou um grupo de cinco irmãs para residirem em Piacenza, se ocupando com as necessidades dos missionários de São Carlos. Dentre as atividades que lhe couberam, estava a de cuidar da rouparia, bordar detalhes das alfaias, se ocupar dos afazeres da casa. Aos poucos, as irmãs se inquietaram por se sentirem empregadas dos missionários, sendo o intento do Bispo cooptá-las ao seu projeto, colocando em risco a autonomia da fundação da Madre (GORI, 2017).

Além do descontentamento de Clélia Merloni na Itália, aqui no Brasil, Madre Assunta, tomando conhecimento da mudança de nome da congregação, demonstra extrema resistência, pois a denominação que tanto honravam estava dando lugar a uma desconhecida por elas. A tensão entre as congregações só crescia, especialmente pelo fato de Dom Scalabrini tentar unir carismas tão distintos e particularmente potentes (SIGNOR, 2005).

Diante de tantas dificuldades, Madre Clélia começa a sofrer uma grande decepção, pois dependia de alguém que estava agindo com um propósito distinto do seu. Paralelo a isso se iniciou uma tensão entre o grupo de irmãs de Piacenza, algumas delas fiéis a Madre e outras fiéis ao Padre Giuseppe Molinari, que representava a autoridade de Dom Scalabrini. Diante do perigo em que se

encontrava a obra, ela escreve a Dom Scalabrini manifestando seu desapontamento, em especial porque soube do desejo dele de mudar novamente o nome do instituto das apóstolas para missionárias de São Carlos Borromeo. Com o intuito de resolver a situação, a superiora das apóstolas propõe ao Bispo que o nome do instituto fosse preservado e, em contrapartida, ela se afastaria da obra. O Bispo aceita a proposta da Madre e recebe mais religiosas em Piacenza interessadas em iniciar o noviciado. Em paralelo a esse acontecimento, o Bispo envia a Madre uma carta que revela a sua dura reação, acusando-a de desleal e desobediente a hierarquia, disse ainda que não a considerava como madre fundadora, muito menos superiora e orientadora. Apesar da dureza com que tratou o assunto, Dom Scalabrini não retirou a ajuda ofertada ao instituto, sendo as irmãs totalmente dependentes dele (GORI, 2017).

Em resposta a uma carta de uma das suas missionárias naquele período, Madre Clélia relata

Não tenho palavras para dizer-lhes quanto me agradou sua última carta, quanto a apreciei e quanto me consolou o ingênuo desabafo do seu coração angustiado. Sim, sua carta valeu para aliviar, e não pouco, meu coração angustiado. Agradeça ao Sagrado Coração os sentimentos delicados que lhe concedeu. Querida filha, percebo que seu coração participa intensamente das dores agudas que oprimem sua pobre Madre. Coragem, minha filha, a vida religiosa é um entrelaçado de sacrifícios. E, desde que, graças a moção do Espírito, espontaneamente, me consagrei ao Divino Coração, é justo que não ambicione outra glória que a de ser humilhada, desprezada, caluniada, esquecida por todos, e que ninguém se compadeça de mim. Reze minha filha, ao Bom Jesus, com todo coração, para que eu, tanto na prosperidade como na adversidade, jamais desvie Dele o meu olhar, e acredite firmemente que a Divina Providência ordena e dispõe sabiamente todas as coisas para o meu bem pessoal e o do Instituto (SOBRINHA, s/a, p. 87).

Madre Clélia revela nessa carta seus sentimentos referentes aquela situação vivida diante da postura de uma autoridade eclesiástica, deixando explícito aquilo que vinha sofrendo, ao mesmo tempo que tem uma atitude clara e objetiva com relação a sua saída.

Diante da dependência do instituto ao Bispo, e o entendimento da necessidade de ajuda aos imigrantes italianos, em 20 de setembro de 1899, foi

autorizada a saída de sua terra natal para prestar assistência aos que estavam buscando uma vida melhor em terra estrangeira (POLETTTO, 2014).

Segundo Poletto (2014, p. 23), “Dom Scalabrini enviou as irmãs ao Brasil para trabalharem no Orfanato Cristóvão Colombo, em São Paulo. O orfanato amparava crianças órfãs, filhas de imigrantes e imigrantes doentes”. Assim, o primeiro grupo de seis apóstolas saiu de Gênova, na Itália, e chegou ao Brasil em agosto de 1900. Inicialmente, se instalou na cidade de São Paulo, no bairro do Ipiranga, sendo recebidas no orfanato Cristóvão Colombo, que contava com a presença da mãe e da irmã do padre Marcheti, as irmãs Carolina e Assunta (BELUSSO, 2016).

A partir da necessidade de oferecer educação e catequese aos filhos dos imigrantes italianos que colonizaram a região de Santa Felicidade, em Curitiba, em 04 de novembro de 1900, Madre Clélia Merloni enviou ao Brasil quatro irmãs pioneiras - Ir. Josefina D’Ingenhein, Ir. Irene Viganó, Ir. Eufrozina Invernize e Ir. Carolina Squasi - para trabalharem em uma escola paroquial naquela região, sendo o ponto inicial da ação educativa do Instituto no Brasil.

Figura 3 - As 4 Irmãs pioneiras acompanhadas do Padre Brescianini



Fonte: <https://paranashop.com.br/2020/12/colégio-imaculada-conceicao-em-santa-felicidade-completa-120-anos-de-historia/>

Iniciaram um trabalho na escola paroquial que incluía, além do ensino primário, aulas de catequese. Uma das Irmãs, Irmã Giuseppina d'Ingenheim, dirigiu esse grupo de missionárias e foi nomeada primeira superiora maior no Brasil. Madre Clélia não veio ao Brasil, mas recebia cartas das irmãs, inclusive relatos de como foi a travessia transatlântica.

A citar, em uma das cartas, do estado de Gibraltar, de 08 de novembro de 1900, Maria Carolina Squasi e Maria Giuseppina D'Ingenheim relatam o sofrimento da irmã Maria Irene Viganó, assim como os delas próprias. Ao contrário, irmã Maria Eufrosina Invernizzi passava bem. O desgosto da viagem também é compartilhado por outras famílias a bordo, "A bordo da nossa nave, se encontram 850 imigrantes, onde a miséria é mais percebida, o quadro mais doloroso". A segunda carta, das Ilhas Canárias, de 11 de novembro de 1900, contém o mesmo teor. Além do desconforto da viagem, as irmãs relatam o apreço por Padre Brescianini, "o nosso Rev.mo padre Brescianini nos é companhia gratíssima e é bem amado e estimado também de todos os viajantes. Nós estamos satisfeitos de pensar que também lá no Paraná o teremos conosco."

Figura 4 - Trecho da carta enviada pelas Irmãs à Madre Clélia

Dê-nos um momento e deixa que lhe demos uma pálida idéia disto que passa no interior deste país ondulante. A bordo da nossa nave, se encontram 850 imigrantes, onde a miséria é mais percebida, o quadro mais doloroso; as cenas mais comoventes nos são quadro permanente. Aqui, um grupo de crianças que se acolhem em torno de uma marmitta de comida. Lá, pobres velhos que imitam o exemplo dos pequenos. E, por todos os lados se ouvem lamentos, palavras de angústia, soluços de pranto e de dor. Esta manhã, um fato muito tocante nos comoveu: estava uma senhora, uma pobre mãe apontada à proa do bastimento, sentada por terra, tendo no colo duas criaturinhas pálidas e sofredoras, as quais eram o sinal da miséria em vulto. Aproximamo-nos dela e lhe perguntamos qual a causa do seu sofrimento; ela, respondendo nos acenou as criaturas que sofriam do mal de mar, depois, enchendo-se-lhe os olhos de lágrimas e com muito desespero disse: "Se soubesse que meus filhos teriam que sofrer assim, fora de minha Pátria, não a teria deixado, a custo de comer pedras."

Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

A escolha pelo Brasil por Scalabrini como um dos destinos para os imigrantes italianos se deu por diversos fatores: políticos, sociais, econômicos e religiosos. No período pós unificação, a Itália se tornou um dos países mais pobres da Europa. O excesso populacional, a escassa quantidade de terra cultivável e a baixa industrialização no país ocasionaram em grande

marginalização da população local, que acabou vislumbrando nos países da América como Estados Unidos, Argentina e Brasil, uma grande oportunidade, já que nessas regiões a oferta superava a procura por trabalho (POLETTTO, 2014).

A emigração apontava como solução para ambos os lados, ou seja, para os “marginalizados” que acreditavam poder encontrar nas Américas melhores condições de vida, e para o Estado Italiano que se via aliviado de uma massa de trabalhadores que facilmente poderia gerar tensões sociais e provocar crises políticas (WERNET, 1999a, p. 24 apud POLETTTO, 2014, p. 23).

Retomando o contexto de laicização do Estado, a igreja católica vê na educação uma forma de disseminar suas ideias, abrindo, então, escolas católicas pelo país. Unido a esse motivo, as Apóstolas vieram, da Itália, ao Brasil para, além de auxiliar no cuidado dos imigrantes, trabalhar na educação e catequese dos italianos que aqui se instalavam. Em outros lugares, elas tinham outras funções, como o trabalho em hospitais e o assistencialismo, mas aqui, em especial no estado do Paraná, a área de atuação das irmãs foi o espaço escolar: “Através da educação, nesse caso oferecida pelo Instituto, os imigrantes sentiam-se acolhidos e protegidos, recriando aspectos da cultura italiana, como forma de manter suas tradições” (POLETTTO, 2014, p. 28).

Os valores culturais trazidos por elas estavam ligados ao trabalho no campo, à família e à religião católica. Conforme Motin (2015), é importante destacar que a atuação dos religiosos no Brasil, vindos da Itália, tinha ligação direta com o atendimento aos imigrantes italianos. O Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus reafirmava a relação da italianidade e a fé católica, o que se acentuava nas escolas confessionais, contribuindo significativamente para a formação moral, religiosa e educacional da sociedade brasileira.

Conforme relatos (APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, s/a), esse início não foi fácil para as irmãs, pois lidavam com a pobreza dos imigrantes, não havendo material e estrutura para a educação dos jovens. Esses imigrantes italianos eram educados na escola Imaculada Conceição, fundado em 1900 pelas Apóstolas, com a missão de unir o catecismo e o estudo acadêmico. Posteriormente, outras escolas foram abertas, como veremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 – INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E PRÁTICAS ESCOLARES

De acordo com Julià (2001), cultura escolar pode ser descrita como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIÀ, 2001, p. 10).

Considerando cultura escolar como um conjunto de normas e práticas que permitem definir, transmitir, e incorporar conhecimentos e comportamentos, entendemos que “[...] o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas também é um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade [...]” (JULIÀ, 2001, p. 22). Assim, é local de construção de saberes e práticas, de produção cultural.

Segundo Bourdieu (2006, p. 186), “[...] podemos encontrar no *habitus* o princípio ativo, irredutível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações”. Por dizer tanto sobre determinado local em determinado período, a cultura escolar pode ser tomada como objeto histórico. Por esse motivo, esse trabalho se encontra no viés da História Cultural – a qual engloba como parte da cultura as representações, as práticas, os sujeitos, os objetos da cultura material e os materiais provindos da cultura popular.

Considerando, em conformidade com esses autores, que a escola não é um lugar apenas de transmissão cultural, mas também é lugar de produção cultural, além de que cada instituição escolar tem sua própria cultura, nesse último capítulo analisamos registros do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus no contexto imigratório de Curitiba com a finalidade de nos aproximarmos de suas práticas naquele período e como foi sendo constituída sua cultura.

Julià (2001) propõe três eixos para entender a cultura escolar como objeto histórico: a) normas e finalidades da escola; b) profissionalização do educador;

c) conteúdos ensinados e práticas escolares. Nessa pesquisa, focamos, principalmente, no eixo das normas e finalidades da escola, cujos dados serão levantados a partir de análise documental.

Sobre a visão de educação,

As irmãs apóstolas colocam aqui a realidade, o crescimento e a maturação da pessoa como centro da tarefa educativa, criando um ambiente de família e um clima de simplicidade, alegria e respeito entre todos os que compõem a comunidade escolar, favorecendo o ensino personalizado e libertador, para que os alunos sejam eles mesmos os artífices de sua própria educação (ASCJ, s/a, p.51).

A escola é tida como “[...] centro de qualidade e eficiência, a escola como centro gerador de cultura e a escola participativa em sua projeção solidária” (ibid.).

Segundo Magalhães (2004),

A história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço. Desenvolve-se desde os aspectos morfológicos, funcionais e organizacionais até os aspectos curriculares, pedagógicos e vivenciais, numa complexa malha de relações intra e extramuros, cuja evolução se apresenta profundamente marcada pela sua inscrição nas conjunturas locais (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Levando isso em consideração, a seguir passamos a refletir sobre a instalação das escolas, construídas para imigrantes italianos, em solo brasileiro. As escolas católicas, utilizando-se da educação como estratégia, resistiam ao avanço das novas ideias – as propostas de nacionalização e configuração de um estado laico. Com princípios cristãos, em meio a esse conflito ideológico, as irmãs do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus se afirmaram no Brasil.

3.1 OS COLÉGIOS FUNDADOS

As irmãs inicialmente enviadas para Curitiba, vieram para trabalhar na escola paroquial do bairro de Santa Felicidade, denominada Escola Imaculada Conceição. A fim de atender às famílias italianas que ali se instalaram, Scalabrini

as enviou para colaborar na manutenção da fé daquele povo, construindo uma escola junto à paróquia.

Figura 5 - Primeira fachada do Colégio Imaculada Conceição



Fonte: <https://paranashop.com.br/2020/12/colégio-imaculada-conceicao-em-santa-felicidade-completa-120-anos-de-historia/>

A escola foi fundada no dia 08 de dezembro de 1900, dia da Imaculada Conceição e as aulas iniciaram no dia 08 de janeiro 1901, quando 60 educandos ocuparam a sala de aula na casa das irmãs. As apóstolas ensinavam leitura e escrita, cálculo, bordado, costura e catequese. Com o objetivo de manter viva a língua entre o povo imigrado, o instituto fazia uso da língua italiana.

Figura 6 - Alunas do Colégio Imaculada Conceição (1920)



Fonte: <https://paranashop.com.br/2020/12/colégio-imaculada-conceicao-em-santa-felicidade-completa-120-anos-de-historia/>

Atendendo aos pedidos dos imigrantes que buscavam dar ensino de qualidade para suas filhas, em 1902, foi inaugurado um internato na residência das irmãs, com 200 meninas.

De 1900 a 1938, a casa das irmãs foi Escola Paroquial, junto da paróquia, passa mais tarde a denominar-se Externato Santa Felicidade, abrangendo as quatro primeiras séries do ensino primário.

Segundo Zoca (2007) em 22 de julho de 1917, foi inaugurado o Colégio Santo Antônio, em Colombo, que ficou sob a direção das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, deixando em 1927, sendo assumido pelas irmãs passionistas.

De acordo com Kreutz (2010), a Igreja Católica tinha nas escolas paroquiais o ponto de apoio para a sua ação pastoral, isto é, elas eram mecanismos de influência no setor social para combater o ensino laico.

Segundo Castro e Cardoso (2016, p. 611), a criação das escolas paroquiais se deu pela “necessidade de escolarização por parte dos colonos, motivada pela realidade vivenciada no país de origem” e, em relação a formação

religiosa, para a “restauração da doutrina e fé católica no interior das zonas de colonização”.

A partir de então, passou a oferecer também o curso normal e científico em regime de externato e internato. Respondendo às necessidades de cada época, ofereceu curso normal para formação de educadoras, internato para jovens de regiões mais distantes e o externato para os filhos dos colonos.

Belusso (2016, p. 151) aponta que “a construção em si, ou seja, a estrutura física é só um espaço, porém, no cotidiano, tornam-se lugares atravessados por culturas, apropriações, práticas, estratégias e táticas”. Dessa forma, ao olharmos para estes espaços, devemos pensá-los como construções culturais que produzem discursos. Isto é, as práticas escolares influenciam e são influenciadas pelo seu entorno, sua construção e organização passam uma mensagem. Não é à toa que a escola foi construída no bairro de Santa Felicidade, local onde os colonos haviam se instalado, junto à paróquia, sendo oferecidas educação, fé e propagação da cultura italiana.

Uma das fontes encontradas em nossas visitas ao centro de memória do instituto, foi um caderno, com capa dura e inscrições em língua italiana, manuscrito, contendo os nomes de todos os alunos e alunas matriculados nos anos de 1928 a 1939 no Colégio Imaculada Conceição em Santa Felicidade.

Figura 7 - Caderno com registro dos alunos matriculados¹⁰



Fonte: acervo do Colégio Imaculada Conceição – Santa Felicidade

A seguir, vemos um exemplo das páginas contidas em tais cadernos. Todas as folhas do caderno são como as que seguem, contendo as informações “Nome e Sobrenome dos Alunos”, “Nome do Pai”, “Idade”, “Nacionalidade”, “Domicílio” e “Observações”.

¹⁰ Tradução do autor: Anos 1928-29-30-31-32-33-34-35. Inscrições das crianças na Escola Paroquial de Santa Felicidade.

Figura 8 - Páginas do caderno¹¹

	Nome e Cognome degli alunni	Paternità	1928.	Nazionalità	Domicilio	Osservaz.
59	Vittorio Louca	Giuseppe	9	Brasileira	S. Felicidade	
60	Leopoldo Valle	Luigi	6	"	"	
61	Giuseppe Bernatto	Giuseppe	6	"	"	
62	Giuseppe Ronetto	Illegittimo	6	"	"	
63	Luigi Ronetto	Luigi	8	"	"	
64	Giuseppe	"	7	"	"	
65	Luigi	"	6	"	"	
66	Augusto Durigan	fu Fedele	8	"	"	
67	Polato	"	6	"	"	
68	Gianna Giaretta	Giuliano	10	"	"	
69	Dionora	"	8	"	"	
70	Emilia	"	6	"	"	
71	Luigi Scarsini	Giuseppe	8	"	"	
72	Luigi Scarsini	Dionora	7	"	"	
73	Luigi Scarsini	Bartolo	6	"	"	
74	Giuseppe	"	8	"	"	
75	Francesco Stella	Luigi	8	"	"	
76	Benedetto Stella	"	8	"	"	
77	Luigi Stella	Dionora	9	"	"	
78	Giuseppe Stella	"	6	"	"	
79	Emilia Scarsini	Giuseppe	8	"	"	
80	Luigi	"	6	"	"	
81	Luigi Stella	di Ang. Boba	8	"	"	
82	Luigi	"	8	"	"	
83	Luigi Ronetto	Luigi	8	"	"	
84	Luigi	"	8	"	"	
85	Luigi Bernatto	Giuseppe	8	"	"	
86	Luigi	"	8	"	"	
87	Luigi	"	8	"	"	
88	Luigi	"	8	"	"	

Fonte: acervo do Colégio Imaculada Conceição – Santa Felicidade

A partir dos dados obtidos, temos indícios de que todos os alunos e alunas eram brasileiros, filhos de italianos, domiciliados em Santa Felicidade, com idades variando de 5 a 14 anos.

Apresentamos, abaixo, uma tabela com a relação de alunos e alunas matriculados por ano.

Tabela 1 - Relação de matriculados

ANO	MATRICULADOS	TOTAL
1928	Meninos	***12
	Meninas	***
1929	Meninos	61
	Meninas	73
1930	Meninos	82
	Meninas	84

¹¹ Tradução do autor: Nome e Sobrenome dos alunos/Paternidade/idade/nacionalidade/endereço/observação.

¹² Nesse ano, não havia discriminação entre sexo masculino e feminino no campo "Observação", apenas a quantidade total de 145 matriculados.

1931	Meninos	62
	Meninas	72
1932	Meninos	80
	Meninas	100
1933	Meninos	81
	Meninas	99
1934	Meninos	74
	Meninas	95
1935	Meninos	92
	Meninas	68
1936	Meninos	83
	Meninas	107
1937	Meninos	96
	Meninas	94
1938	Meninos	105
	Meninas	107
1939	Meninos	104
	Meninas	116

Fonte: o autor (2021)

Os dados nos indicam que havia mais alunas matriculadas do que alunos. Além disso, houve aumento no número de matrículas, comparando as 145 do ano de 1928, com as 220 em 1939, o que nos sugere maior busca pela instrução das filhas mulheres, enquanto que os filhos homens se ocupariam de outras atividades.

Além da instituição sediada em Santa Felicidade, entre 1900 e 1915, já havia cem irmãs presentes no Brasil. Então, com força em terras brasileiras, elas fundaram, em 1915, e inauguraram em 1918, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, propondo formação ética e cristã dos seus educandos, isto é, intelectual, cívica e espiritual. Inicialmente, instalado em uma casa paroquial, limitava-se ao ensino primário, subvencionado pelo governo italiano e, portanto, seguindo o programa curricular da Itália, com os acréscimos da história, geografia e língua do Brasil. Além das disciplinas do currículo, havia aulas especiais de piano, violino, acordeom, pintura e desenho lecionadas pelas irmãs.

De 1918 a 1940, o Colégio Sagrado Coração de Jesus, sob a direção da irmã Laura Orsini (1918-1938), foi se desenvolvendo e oferecendo níveis de ensino gradativamente. No começo, era misto, voltado ao ensino primário, mas com o passar do tempo tornou-se um colégio feminino.

Participando do internato, “as alunas recebiam um regulamento contendo questões referentes à disciplina; meios de emulação; cursos; exames; condições de admissão; horário; período letivo e as contribuições” (LIMA, s/a, p. 59).

De vários pontos demonstrados no regulamento, vale um destaque à disciplina, principalmente pelas diferenças com os dias de hoje. As penalidades impostas por infração do regulamento eram repreensão em particular; trabalho para escrever ou lição para estudar; perda dos pontos que fornecem direito à inscrição do nome ao quadro de honras; privação do recreio; privação da saída mensal e eliminação do estabelecimento nos casos de insubordinação. Essas penalidades refletem o ensino tradicional da época, focado principalmente na instrução e na disciplina (LIMA, s/a, p. 59-60).

Posteriormente, o colégio se mudou para uma sede maior e mais bem equipada, no local onde hoje se encontra a sede da Avenida Iguaçu. Inclusive, devido a prosperidade do colégio, em 1938, passou a oferecer também o ensino secundário. Segundo Maschio (2012), essa escola não ficou restrita aos filhos e filhas de imigrantes italianos, mas atendeu boa parte das famílias nacionais da região.

Em 1942, tendo a república Getúlio Vargas como presidente, passou a oferecer os cursos clássico e científico. O colégio oferecia os cursos pré-primário (a partir dos 5 anos de idade) e primário (com duração de quatro anos). No ano de 1938, a irmã Melania Galli deu início ao secundário - dividido em curso ginásial (1º ciclo com 4 séries) e colegial (2º ciclo com 3 séries), que poderia ter orientação clássica ou científica. Porém, somente em 1943 o colégio recebeu autorização definitiva para seu funcionamento.

Em 1946, o colégio foi autorizado pelo Governo do estado a funcionar o curso normal, no 2º ciclo, sendo denominado Escola Normal Sagrado Coração. Além desse, teve início o jardim de infância.

Figura 9 - Folder do Colégio Sagrado Coração de Jesus - década de 1950



Fonte: <https://www.memoriaurbana.com.br/as-virtudes-do-bem-morar/obras/destaque/>

Até aqui, com base em registros publicados, pudemos acompanhar um pouco da trajetória do instituto e suas escolas.

3.1.1 A fundação das escolas pela ótica das Irmãs

Tivemos acesso a uma carta escrita por uma das irmãs na qual relata as dificuldades encontradas nesse processo de vinda, instalação e fundação das escolas no Brasil. Se trata de um arquivo datilografado, contendo 39 páginas.

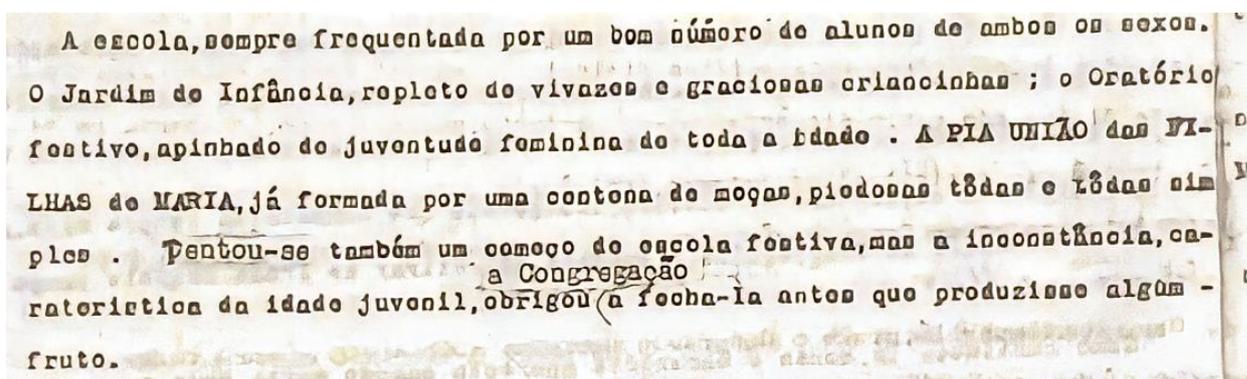
Se utilizando de linguagem poética, a autora inicia relatando as dificuldades encontradas pelos italianos ao chegarem no Brasil, em Curitiba, e o trabalho realizado por eles para construir o bairro de Santa Felicidade, momento em que foi solicitada ajuda à Madre Clélia, cuja resposta foi o envio de quatro Irmãs (Maria Eufrosina Invernizzi, Irene Viganó, Carolina Squasi, Josefina D'Ingenhein) em 1 de novembro de 1900, com chegada em Curitiba em 4 de dezembro.

Ela reporta que, no dia 8 de janeiro de 1901, foi iniciada a escola feminina com 60 alunas, e no domingo seguinte foi inaugurado o Oratório festivo com uma centena de jovens meninas. Sobre isso, ela afirma que “não houve dúvida nenhuma de que a fundação do NOVICIADO, em S. FELICIDADE, era de vontade divina, pois obstáculos e lutas angustiosas não lhe faltaram” (p.6).

Em seguida, ela relata sobre a fundação, em 1910, da nova obra de caridade no Pilarzinho, que foi fechada em 2 de janeiro de 1920.

Vemos abaixo um trecho em que ela relata sobre o sucesso da escola de Santa Felicidade, e insucesso de outra tentativa quando diz que “tentou-se também um começo de escola festiva, mas a inconstância, característica da idade juvenil, obrigou a Congregação a fecha-la antes que produzisse algum fruto”:

Figura 10 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs



Fonte: acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba – página 12.

Outra instituição de ensino construída pelas Irmãs não obteve, de imediato, o sucesso almejado. Se trata da sede no Água Verde, como vemos nos trechos a seguir. A autora alega não ter certeza sobre o motivo da “falta de correspondência que obtiveram os esforços de todas as Irmãs que trabalharam naquele campo de missão”, e que diversas pessoas “atribuíram esse desfecho à ereção de novas escolas, surgidas na mesma localidade” (p. 13).

Figura 11 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs

Decorridos alguns meses, as condições daquela Casa passaram por sensível melhoramento; todavia, a esperança de que a extrema pobreza, em que foi aborta, fosse presagio de futuro brilhante, não teve, infelizmente, a desejada realização.

Ainda hoje se ignora o motivo do cessar de alunos à escola; a insignificante frequência do povo às funções religiosas, mesmo nos dias festivos; a dolorosa deficiência de fervor e a desanimadora inconstância das Filhas de Maria na concorrência às reuniões e práticas de piedade; enfim, da (falta de correspondência) que obtiveram os esforços de todas as Irmãs que trabalharam naquilo campo de missão.

Não poucas pessoas atribuíram esse desfecho à ereção de novas escolas, surgidas na mesma localidade; outras, à proximidade de diversas Igrejas e também à imediata comunicação com a cidade de CURITIBA, e, finalmente, à recon

Fonte: acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba – página 13.

Figura 12 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs

14

construção do Colégio, de propriedade das Irmãs, quase no caminho que conduz a ÁGUA VERDE. Como remate do exposto até aqui, ^{valha} a decisão tomada pela Suprema Autoridade da Congregação em sua segunda vez, de visita às Casas do Brasil, isto é: a retirada das Irmãs, realizada contemporaneamente com a de PILAVAZINHO.

Porém, o zeloso Vigário de ÁGUA VERDE, não se resignou a tão sentida perda e, auxiliado pelos fabriquiteiros, tanto fez, tanto insistiu que, afinal alcançou da Reverenda Madre Assunta Bellini, primeira Provincial no Brasil, a volta das Irmãs necessárias às Obras. Assim, ÁGUA VERDE de novo recobria no seu meio, em Janeiro de 1921, as Missionárias Zeladoras do Sagrado Coração de JESUS.

Decorreram cinco anos nas mesmas condições que tantos sofrimentos tinham ocasionado às Irmãs em ÁGUA VERDE.

Por fim, a esmerada e porosa Madre Melania Galli, sucessora de Madre Assunta Bellini no Provincialado, verificando a ineficiência do trabalho de suas Filhas em ÁGUA VERDE, ordenava, no dia 2 de Janeiro de 1926, o definitivo e irrevogável fechamento daquela Casa, que não dera, até então, prova da necessidade de sua instituição.

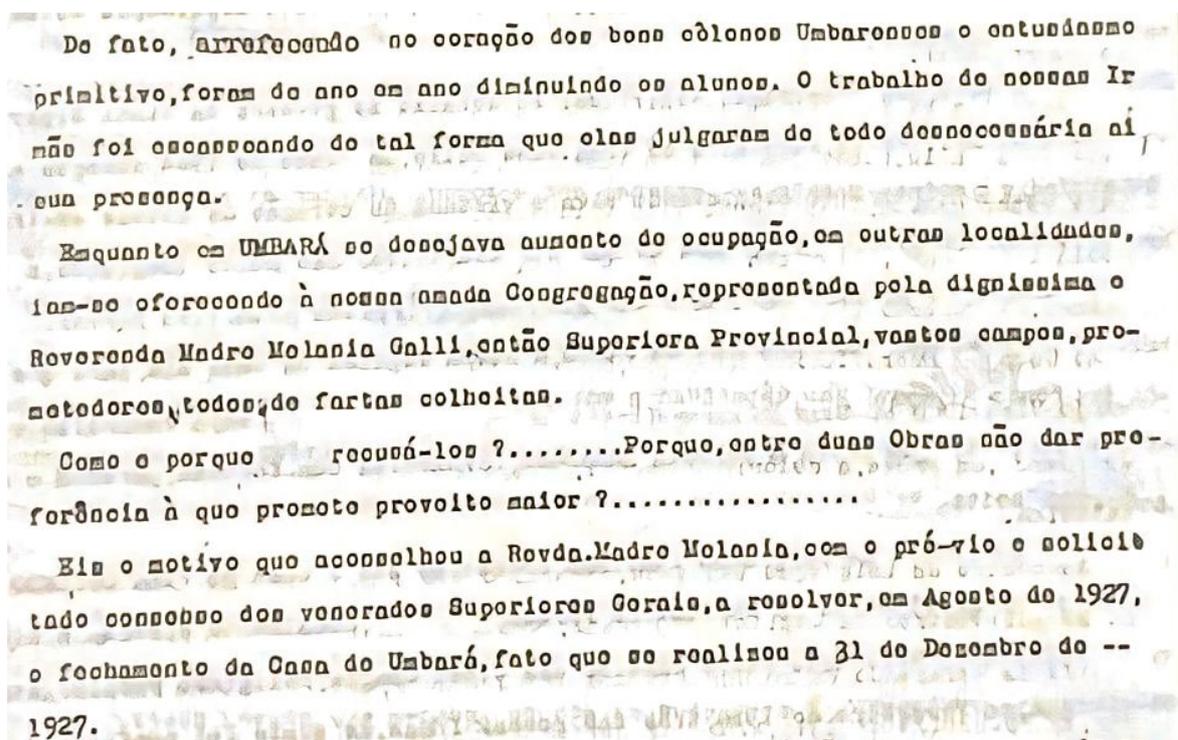
Fonte: acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba – página 14.

Por conta do fracasso, ela relata que “verificada a ineficácia do trabalho de suas filhas em ÁGUA VERDE, ordenava, no dia 2 de Janeiro de 1926, o definitivo e irrevogável fechamento daquela Casa, que não dera, até então, prova da necessidade de sua instituição” (p. 14).

Conforme vemos nessas duas páginas expostas acima, as obras passaram por momentos de instabilidade. Isto é, suas trajetórias não foram lineares.

O mesmo ocorre com outras obras, como “o fechamento da casa do Umbará, fato de que se realizou a 31 de Dezembro de 1927” (p. 15), e de Colombo, conforme o trecho descrito abaixo:

Figura 13 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs



Fonte: acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba – página 15.

Ainda sobre as dificuldades, ela retoma a saga da constituição da sede da escola em Santa Felicidade. Devido ao número escasso de matriculados por haver outras duas escolas nas redondezas da sede alugada em Santa Felicidade, as irmãs buscaram outro imóvel para se instalarem – na Avenida Iguaçu.

Sobre o fato de a escola ter sido fundada em 1915 e inaugurada apenas 3 anos depois, a autora responsabiliza o surto de gripe espanhola, que havia se generalizado pelos estados brasileiros, fechando, assim, as escolas.

Em contrapartida, é expressado o sucesso do Colégio ao descrever a necessidade da construção de um espaço maior, além de que “para comprovar o crescente progresso do nosso Colégio Coritibano, é suficiente dizer que, em Março de 1938, era inaugurado o CURSO GINASIAL, em Março de 1942, o CURSO SCIENTÍFICO, e em Março de 1946, o CURSO NORMAL” (p. 38).

Figura 14 - Trecho de carta escrita pelas Irmãs

O Colégio de Curitiba, tinha conseguido, desde 1937, desenvolvimento tal que em Agosto de 1939 exigia o início de uma nova construção, de um novo edifício escolar anexo ao velho, em função desde 1919, e, em Setembro de 1941, a construção de um espaço anexo, para as festas escolares, e a da Capela, cuja primeira pedra a Sr. ^{Sr.} ~~ra~~ abençoada o, solenemente inaugurada, por Sua Excia. Revma., o Arcebispo Diocesano, no dia 8 de Dezembro de 1941.

Para igualar, na altura, os dois edifícios foi necessário, no mesmo ano de 1941, levantar ao nível do novo, o velho, inaugurado a 26 de Julho de 1919.

Para comprovar o crescente progresso do nosso Colégio Coritibano, é suficiente dizer que, em Março de 1938, era inaugurado o CURSO GINASIAL, em Março de 1942, o CURSO SCIENTÍFICO, e em Março de 1946, o CURSO NORMAL.

Fonte: acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba – página 38.

Essa carta teve importância para pensarmos na trajetória do instituto ao construir instituições educacionais, pois os documentos oficiais nos oferecem os dados sem relatar como foi o processo, dando-nos a impressão de que a acomodação das imigrantes tenha sido descomplicada e pouco custosa. Já essa carta nos dá indícios das dificuldades sofridas pelas Irmãs ao se instalarem em solo brasileiro.

É importante ressaltar que cartas são uma forma de escrita de si, uma forma de dar a ver ao outro a sua leitura, sua ótica sobre os acontecimentos, se inserindo no bojo desses acontecimentos, como sujeito de seu tempo. É uma afirmação de uma vida com autoria, não apenas pelo escrito, mas pelo vivido.

Sobre as cartas, Mignot e Cunha (2006) reforçam que “esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação” (p. 41).

As autoras ainda refletem que “a grande maioria desses documentos enfrentou a passagem do tempo, e, agora estudados podem emergir como reconhecimento, como possibilidade de não-esquecimento, como ‘lugar de memória’” (p. 41).

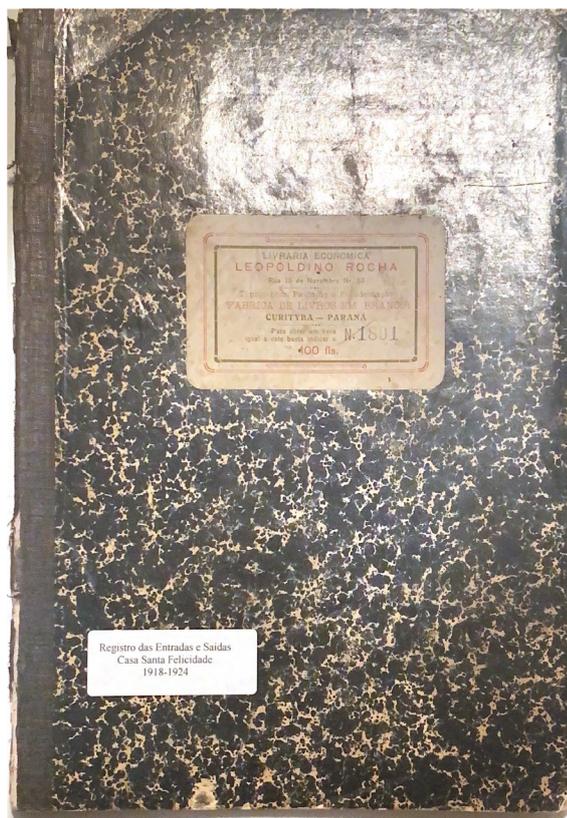
3.2 RECURSOS FINANCEIROS PARA MANTER AS ESCOLAS

Ao chegarem em solo brasileiro, os imigrantes italianos se organizaram de maneira a estabelecer modos de ajuda mútua e, no que diz respeito à educação, algumas colônias criaram escolas privadas elementares sustentadas por estes e direcionadas para os filhos de seus associados. Segundo Maschio e Prado (2017), algumas escolas recebiam subsídio do governo italiano, que, para atender as intenções da *Legge Crispi*¹³, enviava agentes para supervisionar e estimular o ensino da língua italiana, bem como de ações que promovessem o sentimento de italianidade, sendo a escola encarada como um lugar de inculcação, era o caminho para a manutenção da língua e da cultura. Estas ações estavam vinculadas à criação das *Scuole Italiane all'estero*, escolas subsidiadas pelo governo italiano, onde era considerado obrigatório o ensino da língua italiana para a manutenção deste apoio. Nestas, deveria acontecer a adequação do seu programa didático ao proposto por aquele governo (Maschio e Prado, 2017).

Em visita ao acervo histórico das irmãs, tivemos acesso ao registro de entradas e saídas da Casa Santa Felicidade – 1918 a 1924, indicativo da gestão dos recursos financeiros daquela instituição.

¹³ Em 1889, foi instituída pelo governo italiano a *Legge Crispi*, uma lei que inicia de forma oficial uma política nacionalista que tinha dupla intenção, uma delas, fixar o povo residente na península, fomentando nestes o reconhecimento da unificação da pátria, e a outra, assistir os emigrantes que continuavam a deixar a nação e se dirigiam aos mais diversos países (MASCHIO; PRADO, 2017).

Figura 15 - Registro de entradas e saídas da escola de Santa Felicidade



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

Nele, registrado em língua italiana, há prestação de contas de diversas naturezas. Dentre elas, o que foi recebido pelo governo italiano, como se vê na imagem abaixo:

Figura 16 - Registro de entrada e saída da escola de Santa Felicidade¹⁴

Entrada	Mese	Giudi	Feb	Mar
Descrizione	Oggetto o Specificazione	Scudi	L. 1/2	Importo Totale
	Ricevuto dal Governo Italiano per sussid. scud.			6478 200
	" " Scuola			450 -
	" " Quaderni e libri scudati			300 -
	" " Fabricieri per pulir della classe			150 -
	" " Lavori di commissione			48 800
	Avanzo di Gennaio			875 400
	in Genere per pag. scuola:			8298 400
	Legna	8300	150	-
	Salate	2700	100	-
	Verdura			3.600
	Carne	44		2.800
	Farina	285		1400
	Grano	20		400
	Latte	155 pag.		20 700
				588 100
				588 100
				8878 500
Bilancio				
	Entrate	8878	500	
	Uscite	552	900	
	Avanzo	334	600	

Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

Em pesquisa sobre o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Belusso (2016) recorda que essa foi uma das escolas que recebeu subsídio do governo italiano no ano de 1926, indicando que, na década de 1920, é provável que ensinasse também em língua italiana.

¹⁴ Tradução do autor: na primeira linha, "Entrata mese febbraio" - "Entrada Mês de Fevereiro" (em português); "Oggetto o Specificazione" - "Objeto ou especificação" (em português). Primeiro objeto descrito: "ricevuto dal governo per il sussidio" - "recebido do Governo italiano para subsídio" (em português).

Em contrapartida, naquele momento, o Brasil passava por um momento de nacionalização e, como lembra a autora, ter estrangeiros nas escolas desencorajava a propagação do idioma português e a disseminação dos valores nacionais, pois havia resistência por parte de educadores e educandos.

Assim, com a intenção de acelerar a alfabetização e, ao mesmo tempo, controlar o avanço das escolas étnicas, o governo brasileiro torna obrigatório o ensino da língua portuguesa:

(...) o Decreto nº 7.212 de 1938, que especificava a legislação ligada à nacionalização compulsória do ensino, impôs várias exigências e, dentre elas, determinava que as escolas particulares que ofereciam o ensino de língua estrangeira seriam obrigadas a ter um ou mais professores do Estado para o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia Pátria e Educação Cívica. Determinava ainda o Decreto que o pagamento dos professores ficaria sob a responsabilidade da escola particular e que os professores teriam preferência na escolha dos horários. A instituição que não pudesse arcar com essa despesa, ou não aceitasse o professor, seria fechada. Também a entrada de recursos estrangeiros para manter as escolas étnicas foi proibida, assim como inscrições em língua estrangeira no prédio (...)” (BELUSSO, 2016, p. 159).

Anteriormente, já era vigente no Estado de São Paulo desde 1897, a lei 489, de 29 de dezembro de 1896, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino em língua vernácula em todos os estabelecimentos escolares primários, conforme publicado no Diário Oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, em 03 de janeiro de 1897:

Artigo 1.º - Em todos os estabelecimentos e escolas particulares de instrução primaria, para ambos os sexos, dirigidos por professores de qualquer nacionalidade, é obrigatorio o ensino da lingua nacional, bem como Geographia e Historia do Brazil.

Artigo 2.º - O ensino da lingua nacional comprehenderá, além de leitura e noções da gramatica portugueza, exercicios de dictado e composição.

Artigo 3.º - Aos inspectores litterarios, nos seus districtos, e ás camaras municipaes, nos respectivos municipios, compete a fiscalização do ensino de que trata esta lei.

No Paraná, em 11 de abril de 1900, é publicada a lei 365, que, em seu artigo 20, trata da obrigatoriedade do ensino da língua vernácula nas escolas que desejassem o subsídio do governo estadual, sendo que estas seriam

fiscalizadas. Conforme Renk e Maschio, (2021, p. 504), “O governo estadual acreditava que, com a subvenção escolar, as crianças aprenderiam a língua nacional nas áreas de colonização estrangeira e seriam inseridas na cultura nacional”. Segundo Maschio e Prado (2017, p. 89), é “possível verificar que a leitura e a escrita da língua portuguesa se apresentavam como saberes a serem ensinados às crianças italianas e ítalo-brasileiras pelas escolas italianas”.

Neste mesmo período, Padre Pietro Cobalchini, sacerdote scalabriniano, que, em 1889, foi nomeado inspetor paroquial das escolas nas colônias italianas, e que tinha como função acompanhar as colônias, solicitou o cancelamento da subvenção do governo paranaense. Com esse pedido, o sacerdote tinha como intenção manter a responsabilidade do ensino das colônias nas mãos dos próprios colonos, e, assim, manter a língua dialetal veneta, e não ter a obrigatoriedade de ensinar a língua portuguesa (MASCHIO, 2014).

De acordo com Lima (s/a), a estrutura pedagógica do Colégio recém fundado foi sendo construída de acordo com os modelos vigentes. Naquela época, meados de 1900, não havia organização pedagógica por parte do Estado, dessa forma, cada instituição de ensino formal estruturava seu currículo. Por esse motivo, o programa curricular era o mesmo que o da Itália – utilização do método Montessori – com a diferença de que aqui foram acrescentadas aulas de Língua Portuguesa, História do Brasil e Geografia do Brasil.

Além das questões curriculares, neste período, a educação brasileira encontrava-se num conflito ideológico. De um lado, caracterizavam-se ideias liberais, cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política; de outro, a mobilização da Igreja Católica, expressada como forma de resistência ativa, articulando dois aspectos: a pressão para o estabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas e a difusão de seu ideário pedagógico, mediante a publicação de livros e artigos em revistas e jornais e, em especial, na forma de livros didáticos para uso nas próprias escolas públicas, bem como na formação de professores (LIMA, s/a, p. 53).

O acréscimo da Língua Portuguesa no currículo traz consigo questões que vão além das escolares, e serão tratadas a seguir.

3.3 O EMBATE DAS LÍNGUAS: ITALIANO OU PORTUGUÊS?

Analisando a cultura escolar nas escolas étnicas italianas do Paraná, Motin e Maschio (2021) afirmam que “encontraram-se indícios da circulação de um conjunto de livros bilíngues, que compunham a coleção *La scuola e la vita* com livros de leituras e silabários” (p. 125).

Na busca por indicativos acerca da cultura material da instituição aqui pesquisada, não localizamos registros que nos elucidassem sobre as práticas escolares pedagógicas em sala de aula como, por exemplo, cadernos, livros, provas, porém uma das fontes encontradas em nossas visitas ao centro de memória do Instituto, foi um material que retoma a questão do ensino da língua italiana e portuguesa – se trata do *Il Sillabario Italo-Portoghese*, parte da coleção mencionada acima, sendo possível dizer que, semanalmente, era utilizado tal silabário italiano, criado conforme o programa do governo italiano de 1888, por Siro Corti e Pietro Cavazzuti¹⁵.

¹⁵ Silabário italiano: Il bambino italiano alla scuola: compimento al sillabario conforme ai programmi governativi del 25 settembre 1888. Classe prima / Siro Corti, Pietro Cavazzuti <https://www.edisco.unito.it/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26053#ess>. Acesso em 21 de outubro de 2021.

Figura 17 - Silabário italiano utilizado em uma das escolas dirigidas pelas Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, em Urussanga/SC¹⁶



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

¹⁶ Tradução do autor: *A Criança Italiana na escola: Cumprimento do Silabário. Aprovado pelo Ministério da Pública Instrução para todas as escolas da Itália. Edição Especial. Para as Escolas italianas no exterior, corrigida, melhorada e alguma parte aumenta com muitas incisões.*

Figura 18 - Silabário ítalo-português, utilizado no Colégio Sagrado Coração de Jesus em Colombo no ensino primário¹⁷



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

Junto ao silabário, há uma nota com a seguinte inscrição:

Livro de leitura usado por MARIA MOTTIN nas aulas do curso primário com as Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus em Colombo. Uma vez por semana (5ª feira) estudavam em italiano; os outros dias em português. (1922/1923). O livro foi doado pela mesma senhora. (26/09/92).

Motin e Maschio (2021) discorrem que tal Silabário foi publicado “no ínterim dos anos de 1906 a 1923, período em que a editora já estava sob a direção do engenheiro Antonio Vallardi, filho de Giuseppe e sobrinho de Pietro” (p. 128). Além disso, as autoras trazem as seguintes informações – o Silabário tinha encadernação do tipo brochura, continha 99 páginas, 156 ilustrações, e seu público-alvo era a 1ª Classe Elementar.

¹⁷ Tradução do autor: capa: *Silabário Italiano Português. Para o ensino paralelo de duas línguas. Compilado do silabário dos professores: Corti e Cavazzuti para uso nas escolas ítalo-brasileiras.*

Além disso,

uma estratégia comercial usada nos livros analisados e atrelada às coleções é que a editora apresentava, ao final do exemplar, outras obras didáticas que estavam sendo vendidas. No primeiro livro, *Il Sillabario Italo-Portoghese*, a contracapa apresentava as seguintes obras: *Sillabario Italo-Portoghese*, *Compimento del Sillabario Italo-Portoghese* e *La Scuola e La Vita*, todas as obras eram de Cavazzuti e Corti (MOTIN; MASCHIO, 2021, p. 129).

No interior do Silabário, as autoras descrevem a existência de orientações, ao professor, de como utilizar o material com seus alunos em sala de aula, denominadas “Advertências”. Havia também “Notas” e “Perguntas e observações”, ao final de algumas lições, com o mesmo intuito.

Acerca de seu conteúdo, “os textos estão associados ao momento histórico, mas, acima de tudo, ao público a que se destina e aos objetivos que se pretende com eles” (MOTIN; MASCHIO, 2021, p. 132). Por terem sido produzidos para ser utilizados nas escolas ítalo-brasileiras, os textos da coleção evocam a vida do homem comum, o homem do campo, o colono, ou o operário, o pai provedor, a mãe cuidadora do lar e dos filhos, diferentes imagens de crianças (como filhos, como trabalhadores, como órfãos), além de elementos da natureza (MOTIN; MASCHIO, 2021).

A coleção trabalha a aproximação das pátrias brasileira e italiana, e suas referências culturais,

Em *Il Sillabario Italo-Portoghese* tem-se uma lição que faz referência a noção de pátria, citando que tanto o Brasil quanto a Itália deveriam ser reconhecidas como tal. Ademais, dever-se-ia desenvolver o orgulho de pertencer a estes dois países (MOTIN; MASCHIO, 2021, p. 134).

Os livros ocupam um lugar central no processo pedagógico, sendo importantes objetos de circulação de ideias, saberes e valores – são parte da cultura escolar e servem a objetivos específicos. Suas intencionalidades existem desde o seu processo de produção, circulação, até a sua apropriação em sala de aula. Ou seja, envolvem diferentes sujeitos e em diferentes níveis (político, educacional e editorial).

Em suma, "a produção de um material bilíngue a ser utilizado nas escolas italianas do exterior correspondia a uma política estatal, que pretendia a construção e a conservação do sentimento de *italianità*" (MOTIN; MASCHIO, 2021, p. 139). Isto é, auxiliava a criança italiana e descendente a aprender a língua local ao mesmo tempo em que lhe inculcava os valores da pátria italiana.

Em novembro de 1930, Getúlio Vargas estabeleceu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, com a indicação de Francisco Campos que, já no início de seu mandato, promulgou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos, em 1931, de alcance nacional. Com isso, houve mudança na estrutura do ensino visando adaptar o sistema de ensino à nova realidade do país de nacionalização e modernização. Entre os decretos, foi organizado e consolidado o ensino secundário. Essa Reforma conferiu

organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930 (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Além disso, reestabeleceu-se a disciplina de Educação Religiosa nas escolas públicas, o que atendia às reivindicações da igreja católica - "reintroduzida nas escolas primárias, normais e secundárias de todo o país pelo Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, como parte integrante do pacto que Francisco Campos costurou entre o Governo Provisório e a Igreja Católica" (DALLABRIDA, 2009, p. 189).

O período governado pelo presidente Getúlio Vargas foi denominado Governo Provisório de 1930 até 1937, e Estado Novo de 1937 a 1945 – esse marcado pelo caráter autoritário, tendo interferência militar na política, incluindo a educacional. Vargas iniciou um projeto de nacionalização que obrigava os alunos a aprenderem português e utilizarem apenas o idioma nacional em áreas

públicas. Assim, os imigrantes alemães, italianos, japoneses e seus filhos foram forçados a incorporarem a língua portuguesa em seu cotidiano.

Figura 19 - Aviso colocado em locais de frequência pública (1942)



Fonte: <https://italianocapaz.blogspot.com/2018/08/como-politica-e-economia-impuseram-as.html>

No entanto, para tratar a questão das línguas, é conveniente lembrar de Certeau (1994) e seus conceitos de estratégia e tática, entendidos como formas inventivas das artes de fazer. A estratégia é vista como “o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’” (p. 46). Ao contrário, a tática tem como característica “o lugar do outro”. O autor cita como exemplo de tática, as práticas cotidianas como falar, ler, circular, etc.

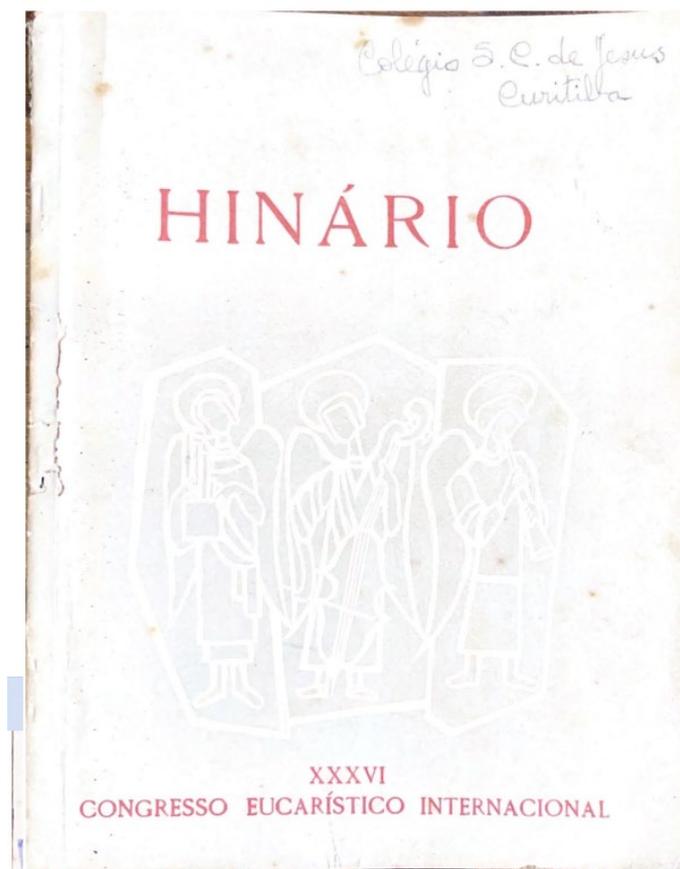
Em sua pesquisa, Belusso (2016) aponta que a presença da fala dialetal no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, ainda na década de 1950, gerou práticas escolares singulares para reforçar o ensino do português – havia a preocupação institucional em atender as exigências legais, então foram criadas estratégias necessárias para efetivar o ensino da língua pátria. A citar, a criação de classes especiais para reforço do ensino da língua portuguesa escrita e falada para alunos que vinham da colônia e falavam em dialeto.

Todavia, a autora nos dá exemplos de táticas para burlar a imposição da língua portuguesa, como o caso de um aluno que se expressa em dialeto italiano frente a uma crítica da professora. Além disso, quando o caderno era levado para casa para a realização de atividades, as práticas pedagógicas eram influenciadas pelas práticas culturais, pois a família orientava o aluno em dialeto italiano, ou seja, o dialeto italiano fazia parte das culturas escolares.

3.4 PRÁTICAS MUSICAIS

Os seguintes registros encontrados no acervo da escola nos direcionam para a prática de cantos no ambiente escolar. Na imagem a seguir vemos a capa de uma coletânea de hinos religiosos.

Figura 20 - Hinário



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

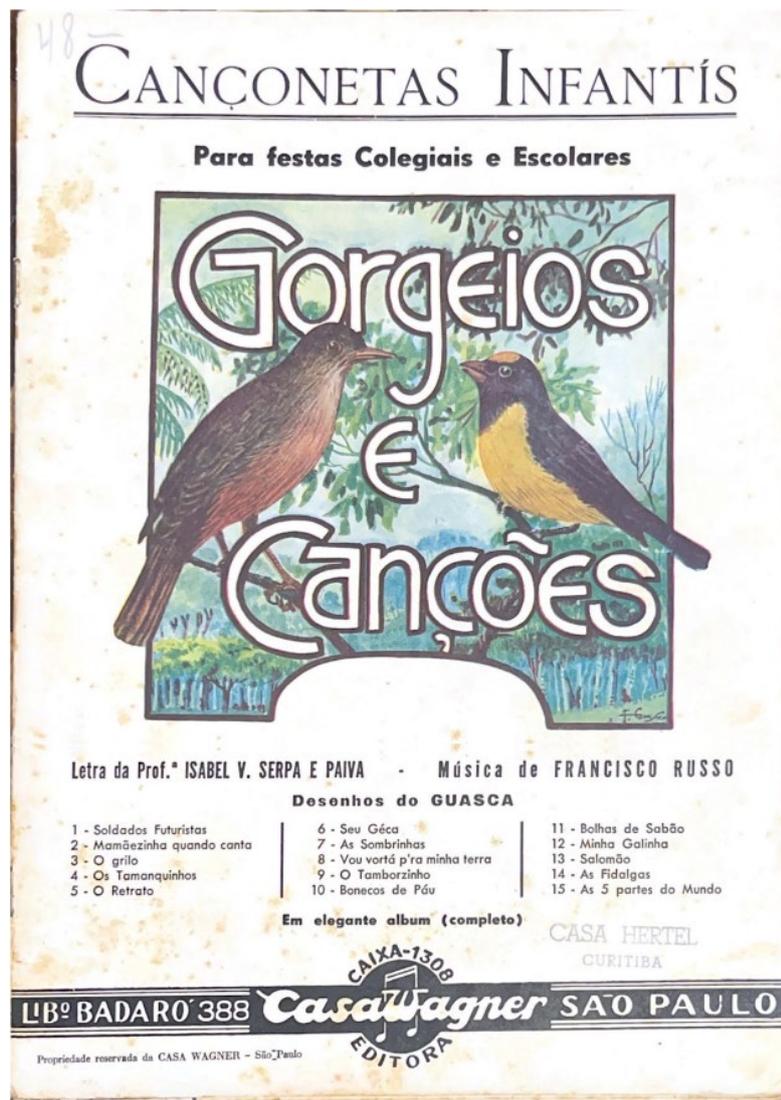
Além desse hinário, eram trabalhadas as *Melodias Escolares*, de João Baptista Julião, e as *Cançonetas Infantis – Gorgeios e Canções*. Os dois materiais contendo músicas em língua portuguesa.

Figura 21 - Livro de Melodias Escolares



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

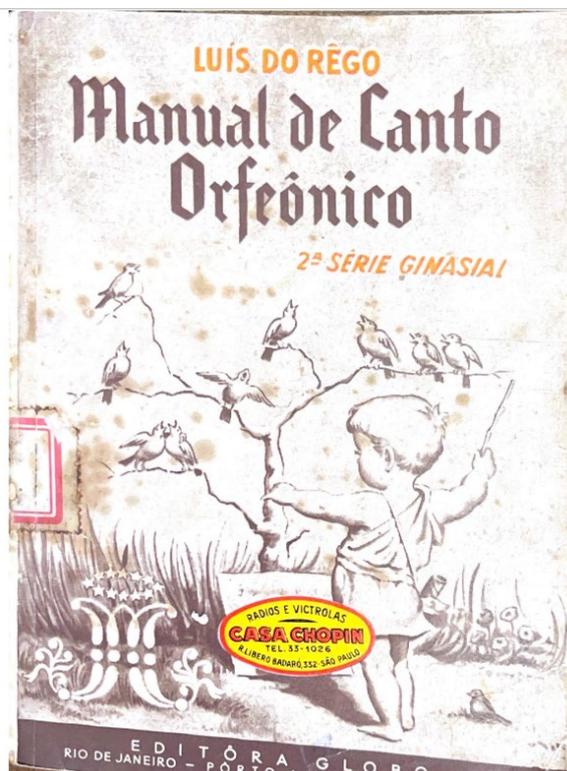
Figura 22 – Livro de Canções Infantis



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

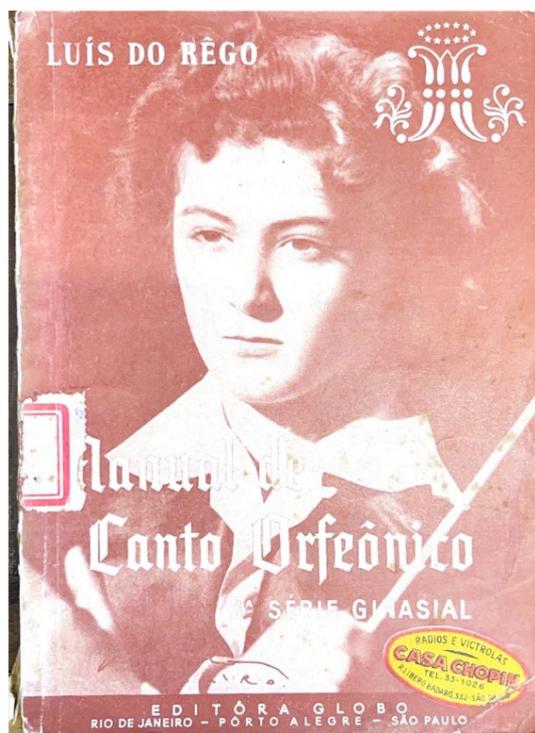
Além desses, eram utilizados, conforme inscrições nas capas, na 2^a e 3^a séries ginasiais, os manuais de canto orfeônico, de Luís do Rêgo, da Editora Globo.

Figura 23 - Manual de Canto Orfeônico



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

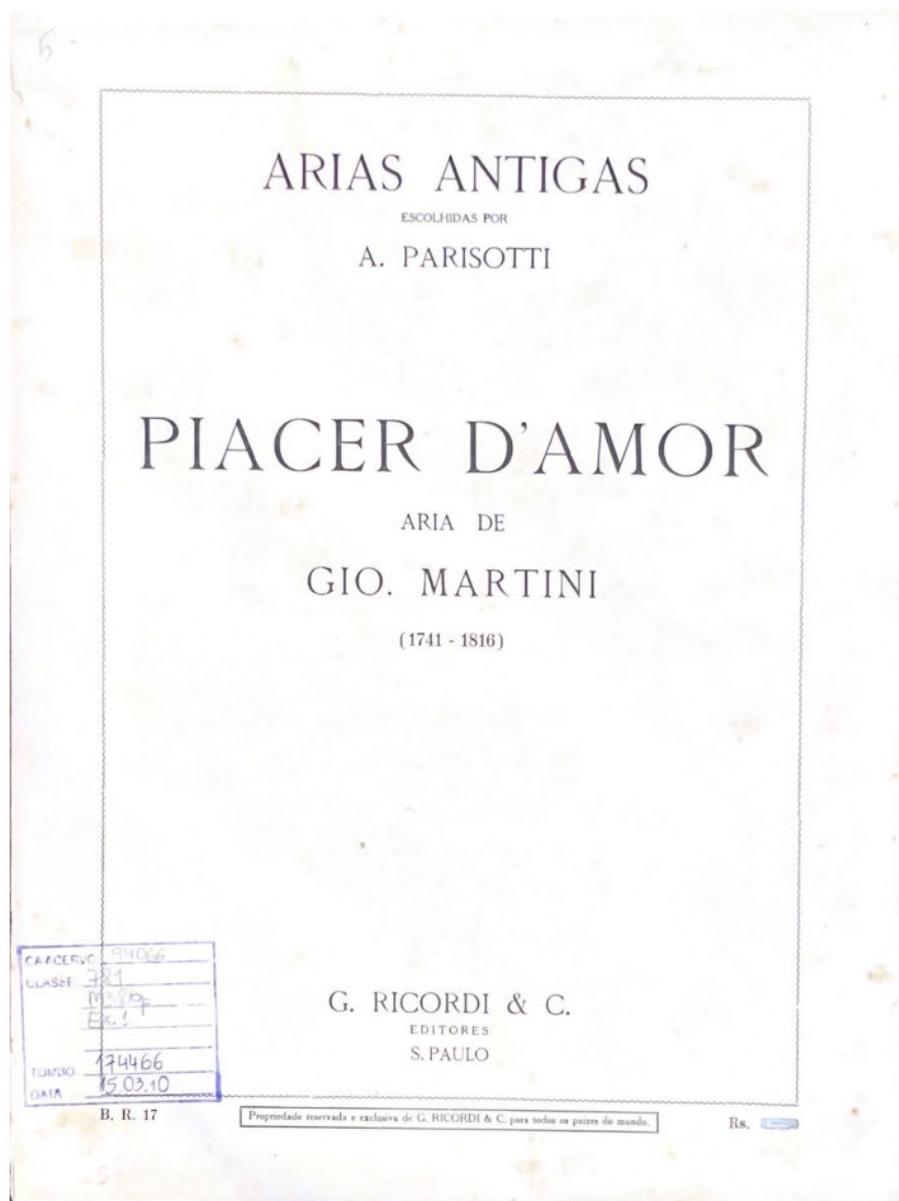
Figura 24 - Manual de Canto Orfeônico



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

escolhidas por A. Parisotti, e a partitura de uma *opereta* nomeada *Il Segreto de Pulcinella*.

Figura 26 - Árias antigas



Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

Figura 27 – Partitura Il Segreto di Pulcinella

IL SEGRETO DI PULCINELLA¹
 OPERETTA
I Trecciaiuoli
 F. CAUDANA
 CORO

Allegretto

CORO *mf* Siam trec-cia-iuoli e

PIANOF.^{te} *mf*

- - sper-ti e la-vo-riam con-ten-ti ve-de-te co-me pie-gan-si

cresc.
 le stri-scie ob-be-dien-ti Dav-verche so-no bel-le le no-stre trec-cio-

Proprietà dell'Editore CARLO FRANCESCO BODRO. Milano.
 411

Fonte: PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Disponível no acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração em Curitiba

Apesar de ter acesso aos materiais, não foi possível obter informações acerca das classes que as utilizavam e em que períodos, ou como a prática ocorria.

Monti (2011) entende que “a música como discurso cultural possibilita e valoriza o conhecimento do homem sobre si mesmo e da cultura na qual está inserido”, ela é “processo de transmissão de valores e práticas culturais” (p. 180). Tomando isso como verdade, o projeto orfeônico desenvolvido por Heitor Villa-Lobos (1887-1959) tornou-se obrigatório por meio do decreto n. 19.890, em 18 de abril de 1931, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino primário e secundário do país. A partir da Constituição de 1934, o canto orfeônico se tornou uma disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais, tendo a função de elevar o nível moral e artístico da população, visando conquistar a disciplina espontânea e voluntária dos alunos.

Sobre o civismo,

Villa-Lobos supunha que seria estimulada nos alunos a ideia de patriotismo, através do estudo dos hinos e das canções nacionais. Os hinos patrióticos e a música nacionalista, executados nos orfeões escolares, seria uma parte importante do processo pedagógico do novo Estado nacional. As canções didáticas realizariam a tarefa de promoção dos ideais nacionalistas e, ao mesmo tempo, exercitariam a prática orfeônica uma vez que o repertório era constituído de um conjunto de melodias conjugadas a determinadas letras, cujo assunto versava em prol da construção da identidade nacional (MONTI, 2011, p. 184).

Vemos, então, a presença da música no currículo como prática pedagógica e política, sobretudo no período do nacionalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou compreender o processo histórico da chegada e instalação das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus, em Curitiba, entre os anos de 1900 até meados dos anos 1940, considerando alguns aspectos das culturas escolares da instituição, seus sujeitos e práticas escolares. Buscamos entender como se deu seu auxílio na orientação das famílias, em especial das crianças e sua ajuda na constituição identitária daqueles imigrantes em relação à cultura local e o estabelecimento de vínculo com a nova nação.

Para entender esse vínculo entre igreja e educação, caminhando pela história da educação, consideramos necessário contextualizar o processo imigratório.

As dificuldades socioeconômicas enfrentados pelos europeus no século XIX vinham ao encontro da proposta brasileira de ocupar suas terras por homens brancos e europeus. Dessa forma, é desencadeado o processo imigratório e cada povo trouxe consigo culturas, tradições e costumes próprios.

Aqui nos interessa esse processo imigratório para o estado do Paraná, que havia estabelecido uma política imigratória visando atrair colonos para o trabalho na agricultura. Nesse movimento, o estado recebeu muitos imigrantes europeus, em especial, italianos. Os valores trazidos por eles estavam ligados ao trabalho no campo, à família e à religião católica.

Para difundir a doutrina católica e dar assistência aos imigrantes, as congregações religiosas e seus colégios chegaram ao Brasil, vindas principalmente da França, Espanha e Itália.

Nessa pesquisa, exploramos aspectos de uma delas, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus – desde que foi fundada, até sua vinda para o Brasil, em 1900, explorando seu carisma, sua fundação, atuação, políticas e objetivos.

Fundado em 1894, por Madre Clélia Merloni, na cidade de Viareggio, na Toscana, Itália, o Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus chegou ao Brasil em 1900 - um grupo em São Paulo e outro em Santa Felicidade, Curitiba, no Paraná.

O Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus foi uma das congregações religiosas a abrir escolas no estado do Paraná. Inicialmente, denominado Colégio Imaculada Conceição, em uma casa paroquial no bairro de Santa Felicidade, limitava-se ao ensino primário, seguindo o programa curricular da Itália, com os acréscimos da história, geografia e língua do Brasil, sendo as disciplinas lecionadas pelas irmãs. Posteriormente, precisou crescer proporcionalmente à sua demanda, fundando outras sedes, com o nome de Colégio Sagrado Coração de Jesus, e oferecendo outros níveis de ensino, como demandava a sociedade brasileira em busca da modernização.

Pudemos perceber que as instituições escolares foram criadas a partir de pedidos da comunidade. Quando não atendidas pelo governo, as famílias de imigrantes organizaram instituições de ensino particulares, comunitárias ou subvencionadas, e escolas étnicas – mantidas por associações ou por instituições religiosas, priorizando-se a educação católica, suprimindo a falta de escolas públicas e também fazendo a manutenção da identidade étnica.

Em busca de fontes que nos auxiliasse melhor compreender a inserção das irmãs no meio educacional, as culturas escolares, os sujeitos e as práticas escolares, visitamos o centro de memória do instituto, localizado na Casa Provincial das Apóstolas do Sagrado Coração, em Curitiba, onde tivemos acesso a alguns registros de diversas naturezas.

Um deles nos aponta para a questão dos recursos financeiros para manter as escolas. Se trata de um livro com prestação de contas de diversas naturezas, dentre elas, o que foi recebido pelo governo italiano. Isso nos leva ao entendimento de que a escola era, inicialmente, subvencionada pelo governo italiano.

Outra fonte foi um material que retoma a questão do ensino das línguas italiana e portuguesa, apontando para o uso semanal de um silabário ítalo-português. Esse material bilingue auxiliava a criança italiana e descendente a aprender a língua local, por exigência do governo brasileiro, ao mesmo tempo em que lhe inculcava os valores da pátria italiana.

Uma das fontes encontradas nos deu indícios sobre os sujeitos escolares. Se trata de um caderno, com capa dura e inscrições em língua italiana, manuscrito, contendo os nomes dos alunos e alunas matriculados nos anos de 1928 a 1939 no Colégio Imaculada Conceição em Santa Felicidade. A partir dos

dados encontrados nesse livro, pode-se sugerir que a instituição atendia a meninos e meninas no ensino primário. O colégio era inicialmente voltado para o público feminino, mas devido a demanda, passou a receber também meninos. Mesmo assim, os registros dos alunos matriculados nos mostram a predominância da presença feminina. Além disso, algumas famílias tinham mais de um filho matriculado na instituição. Os dados sugerem que os alunos e alunas eram brasileiros, filhos de italianos, domiciliados em Santa Felicidade, com idades variando de 5 a 14 anos.

Não tivemos acesso a nenhum documento que nos indicasse acerca do corpo docente além do que já há registrado sobre as aulas serem lecionadas pelas irmãs da congregação.

Também não encontramos registros sobre práticas no interior da sala de aula, isto é, registros da aprendizagem escolar, nem da cultura material, como cadernos, livros, blocos de anotação, etc.

Tivemos acesso a alguns hábitos e comportamentos constituintes das culturas escolares, por meio de registros fotográficos, cópias de ofícios, documentos de solicitações para missas, para a prática de orações, cantos, partituras musicais, celebração de festividades, uso de uniformes.

Além disso, acerca da vinda e instalação das irmãs, uma carta nos trouxe um novo olhar sobre como foi o processo, retirando a ideia de uma acomodação descomplicada das imigrantes, mas trazendo relatos das dificuldades sofridas pelas irmãs ao se instalarem em solo brasileiro.

Os registros nos mostraram que as escolas das irmãs, ao mesmo tempo em que se inseriam na sociedade e atendiam às suas exigências e inovações, mantinham características próprias. Isto é, ao mesmo tempo em que incorporavam a cultura brasileira, mantinham sua tradição italiana, como é o caso do ensino da língua italiana juntamente ao português, ou os cantos nas duas línguas - mostrando um traço de resistência por parte delas.

Com isso, vemos a escola como um lugar capaz de transmitir, manter, e modificar culturas, além de resistir a elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGASSO, Domenico Jr. Amor que não se deixa vencer. Turin: Effatà, 2018.

ALVES, Manoel. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.16, p. 209-228, set./dez. 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. Da *História Religiosa* à *História Cultural do Sagrado*. *Ciências da Religião – História e Sociedade*. Vol.5, nº 5, pp. 34-49, 2007.

AQUINO, Mauricio. A diáspora das congregações femininas portuguesas para o Brasil no início do século XX: política, religião, gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas/SP, v. 42, p. 393-415, janeiro-junho 2014. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420393>. Acesso em: 08 fev. 2022.

AZZI, Riolando. D. ANTÔNIO DE MACEDO COSTA E A POSIÇÃO DA IGREJA DO BRASIL DIANTE DO ADVENTO DA REPÚBLICA EM 1889. Síntese: nova fase, [s. l.], v. 3, ed. 8, p. 45-69, 1976. Disponível em: <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2500/2711>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BASSETTI, P. Itálici: chi e perché. *NIP – News Italia Press*, nº 175, XII, 9 de setembro. 2005.

BELUSSO, G. Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: histórias de sujeitos e práticas (1922-1954). Dissertação Mestrado. 2016.

BITTENCOURT, A. B. A era das congregações - pensamento social, educação e catolicismo. *Pro-Posições*, v. 28, n. 3 (84), p. 29-59, set./dez. 2017.

BLOCH, M. Apologia da história ou o ofício de historiador Rio de Janeiro. Ed. Zahar/2001.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 183-191. 2006.

BRAIDO, Jacir Francisco. O bairro que chegou num navio: Santa Felicidade, centenário. Editora Lítero-técnica: Curitiba, 1978.

CAIRA, Raffaella. O italiano falado em Curitiba por um grupo de falantes nativos que vivem no Brasil a cerca de cinquenta anos. Dissertação de mestrado USP. 2009.

CASTRO, César Augusto; CARDOSO, Janeth Carvalho da Silva. Escolas paroquiais católicas no Brasil no final do século XIX e início do século XX: conceito e pressupostos de ensino. *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba*, 2017.

Disponível em: [d8ef04cdad2cf2f6ff59a4721270edd9.pdf](https://sbhe.org.br/d8ef04cdad2cf2f6ff59a4721270edd9.pdf) (sbhe.org.br). Acesso em 31 jul. 2022.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHIOSSO, Giorgio. A Imprensa Pedagógica e Escolar na Itália entre o Século XIX e XX. Revista História da Educação (Online), v. 23, 2019.

COSTA, Antonio Max Ferreira: Um Breve Histórico do Ensino Religioso na Educação Brasileira, Rio de Janeiro/RJ, 2009. Disponível em: www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2022.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

ESTEVES, Rosa Maria Maia Gouvêa. A VIDA E A OBRA DE MARIA MONTESSORI: a inclusão e a discriminação das crianças. XI SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação – 2018.

FARIAS, Pierpaula. Clélia Merloni Mãe e Mestra vol 1. Ed. Paa edições. 1990.

FIGOLS, Victor de Leonardo. Globalização e nacionalismo no mundo contemporâneo: perspectivas de compreensão. 1 ed. Curitiba: Brasil Publishing, 2020.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Maria Teixeira. Território Plural: A pesquisa em História da Educação, São Paulo/SP, 1. ed, Editora Ática, 2010.

GILBERT, Martin; A Segunda Guerra Mundial; Publicações Dom Quixote; Portugal, 2009.

GOMES, Marco Antônio de oliveira; O manifesto dos pioneiros da educação nova e a defesa da ordem: embates entre liberais e católicos no campo da educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 68, p. 109-124, jun. 2016.

GORI, Nicola. Como um Grão de Trigo - Madre Clélia Merloni. Turin: EFFATA, 2017.

JULIÀ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas/SP, n. 1, p. 9-44, 2001.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). 2010. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/527>. Acesso em: 06/11/2018.

LEONARDI, Paula. Igreja católica e educação feminina: uma outra perspectiva. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.180-198, jun.2009

MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAHER, S. Mary. O Carisma Vivo e a nossa Identidade Congregacional. 2015. Disponível em: https://gerhardinger.org/wp-content/uploads/2017/05/PR-O_Carisma_Vivo.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2022.

MASCHIO, Elaine Cátia. A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930). Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, (Tese de doutorado), 2012.

_____. Experiências comunitárias na organização das escolas étnicas italianas da cidade de Curitiba. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 177-192, abr./jun. Editora UFPR. 2014 (a).

_____. Escolas da imigração italiana no Paraná: a constituição da escolarização primária nas colônias italianas. In: História da Escola dos Imigrantes Italianos em Terras Brasileiras. 2014 (b).

_____. Os Imigrantes Italianos, seus Descendentes e suas Escolas frente às Campanhas de Nacionalização do Ensino em Curitiba / Paraná (1900 – 1930). In: QUADROS, Claudemir de (Org). Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. da UFSM. Cap. 8, p. 259 – 289. 2014 (c).

_____. Escolas elementares públicas nas regiões de colonização italiana no Paraná: instâncias de primeiras aprendizagens e de moralização da infância, in: RENK. Imigração, educação e escolas étnicas no Paraná. Curitiba: PUCPRes, 2016.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade; PRADO, Eliane Mimesse. Entraves no ensino da língua portuguesa nas escolas italianas privadas curitibanas e paulistanas (1883-1907). Dossiê Da Itália ao Brasil: processos educativos e formativos, séculos 19 e 20. Hist. Educ. 21 (51). Jan-Apr 2017. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/68976>

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. CANTO ORFEÔNICO: a linguagem musical em vozes políticas e educativas. Revista Teias v. 12, n. 24, p. 179-195, jan./abr. 2011.

MOTIN, M. F. Educação e religião: a congregação passionista e sua relação com os imigrantes italianos (vênets) do município de Colombo/PR. In: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos - XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015. p. 1-16. Disponível em: http://snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434375752_ARQUIVO_Trabalho_Final.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

MOTIN, M.F.; MASCHIO, E.C.F. Na escola para aprender, a scuola para não esquecer: a materialidade dos livros bilíngues para educar a infância Ítalo-brasileira – Em: A teia das coisas, Ed. CRV. 2021.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Os imigrantes e o ensino na província do Paraná. Educ. rev. n. 5 jan./dez. 1986.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A Igreja Católica e a Educação Brasileira: Álvaro Negromonte e o discurso de moralização da nação. Scientia Plena , v. 3, n.5, p. 180-185, 2007.

PETERS, J. L. *A História das Religiões no contexto da História Cultural*. In Faces de Clio. Juiz de Fora, UFJF, vol. 1, nº 1, pp. 87-104. 2015.

POLETTO, Julia Tomedi. Colégio sagrado coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956 – 1972): processo identitário e cultura escolar compondo uma história, 2014.

RENK, Valquíria Elita (org). IMIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAS ÉTNICAS NO PARANÁ: A experiência das escolas eslavas no Paraná: entre a manutenção da cultura e as resistências (1870-1938). Imigração, educação e escolas étnicas no Paraná. – Curitiba: PUCPRes. p.97-132. 2016.

RENK, Valquíria Elita; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. Por uma história da escola primária no contexto de imigração: experiências de escolarização entre imigrantes eslavos e peninsulares itálicos no Paraná. Rev. Bras. Hist. Educ., Maringá, v. 20, e106, 2020.

RENK, Valquíria Elita & MASCHIO, Elaine Cátia: A SUBVENÇÃO ESCOLAR NO PARANÁ E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NAS ÁREAS DE IMIGRAÇÃO (1899-1938); Inter-Ação, Goiânia, v.46, n.2, p. 502-522, maio/ago. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Ney/AppData/Local/Temp/67767-Texto_do_artigo-324378-1-10-20210830.pdf> acesso em: 20 de outubro de 2021.

RENK, Valquíria. NACIONALIZAÇÃO COMPULSÓRIA DAS ESCOLAS ÉTNICAS E RESISTÊNCIAS, NO GOVERNO VARGAS. p.4285-4296. 2008. Disponível em: EDUCERE - XV Congresso Nacional de Educação (pucpr.br)> <620_436 (bruc.com.br). Acesso em: 27 de fevereiro de 2022.

RIBEIRO, Darcy. O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCARPIM, Fábio Augusto. Um guia para a saúde do corpo e da alma: o ideal de catolicidade proposto pelo Padre Pietro Colbachini para imigrantes italianos. Rever. V.15 n. 01, 2015.

_____. A atuação do missionário scalabriniano Pietro Colbachini e o confronto entre o catolicismo brasileiro e imigrante no final do século XIX. XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis – SC. 2015. ISBN: 978-85-98711-14-0

_____. O mais belo florão da igreja: família e práticas de religiosidade em um grupo de imigrantes italianos (Campo Largo – Paraná, 1937- 1965). Tese de Doutorado UFPR. 2017.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M.C., and SANTOS, R.V., orgs. Raça, ciência e sociedade [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CCBB, 1996, pp. 41-58. Disponível em: doi: 10.7476/9788575415177.

SIGNOR, L. M. Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas 1934 – 1971. Vol. II CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios Brasília, 2007.

SILVA, E. F. DA. A problemática sociológica do carisma. Revista Inter-Legere, v. 2, n. 24, p. 137-165, 2019.

SOBRINHA, Miriam Cunha. Ela me disse. Cartas de Madre Clélia Merloni. s/a.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. História e Saúde collection, pp. 330-391. 2004.

VAROTO, Michelle. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 346-349, set.2010 - ISSN: 1676-2584.

VÉCHIA, Ariclê. EDUCAÇÃO DOS FILHOS DE IMIGRANTES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA – PARANÁ: 1853-1889, Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa – Universidade Federal da Paraíba – 15 a 18 de agosto de 2017 ISSN 2236-1855. P.6954-6966.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. s/a.

ZOCA, Vanessa Elisa. A contribuição do Colégio Santo Antônio para o processo de romanização da igreja católica e para a manutenção da cultura italiana. Curitiba. 175 p. 2007.

WERNET, Augustin e colaboradores. Apóstolas do sagrado coração de Jesus, 100 anos a serviço do amor. Santa Catarina: Edusc, 1999.

FONTES

APÓSTOLAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS – Identidade Institucional. Disponível em: <http://apostolaspr.s3-sa-east-1.amazonaws.com/publications/files/77.pdf?1590788769>. Acesso em 30/06/21

Arias Antigas de A. Parisotti. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

BRASIL, Constituição Federal de 24 de Fevereiro de 1891. Disponível em: Art. 72 da Constituição Federal de 91 (jusbrasil.com.br). Acesso em: 15 de julho de 2022

Caderno com registro dos alunos matriculados na escola de Santa Felicidade. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

Carta enviada pelas Irmãs à Madre Clélia. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

Hinário. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

Histórico do Colégio Madre Clélia. Disponível em: <http://madreclélia.redesagradousul.com.br/institucional>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

Lei 489 de São Paulo: Site oficial: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1896/lei-489-29.12.1896.html>.

Livro de Melodias Escolares de João Baptista Julião. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

Livro de Cançonetas Infantis – Gorgeios e Canções. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba

Manuais de canto orfeônico, de Luís do Rêgo. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

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

Partitura de Terra de Santa Cruz. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

Partitura de *Il Segreto de Pulcinella*. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

Registro financeiro de entrada e saída da escola de Santa Felicidade. PARANÁ. SEDE PROVINCIAL. Acervo histórico do Instituto das Apóstolas do Sagrado Coração. Curitiba.

Silabário italiano: *Il bambino italiano alla scuola: compimento al sillabario conforme ai programmi governativi del 25 settembre 1888. Classe prima* / Siro Corti, Pietro Cavazzuti. Disponível em: <https://www.edisco.unito.it/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=26053#>. Acesso em: 21 de outubro de 2021.