

Magistério imigrante: professores e professoras nas Colônias Eslavas e Italianas no Paraná (1878-1938)

Immigrant teaching: male and female teachers in the Slavic and Italian Colonies in Paraná (1878-1938)

Valquíria Elita Renk*
Elaine Cátia Falcade Maschio**

RESUMO

Este artigo versa sobre os diferentes perfis dos professores das escolas étnicas italianas e eslavas no Paraná, do final do século XIX a 1938, período que abrange o início das experiências de escolarização até a nacionalização compulsória. Objetiva-se discutir quem eram estes docentes e quais foram as perspectivas dos Governos e da Igreja com relação a sua atuação profissional e tensões estabelecidas ao ofício do magistério na incorporação dos preceitos legais. A questão de pesquisa consiste em compreender quem eram os professores das escolas de imigrantes, como o Estado os representou e buscou controlar suas ações, e como esses professores se mobilizaram em relação a difícil tarefa de ensinar. O lastro empírico é composto por documentos oficiais como: os Relatório de Governo, a legislação educacional, documentos institucionais das escolas étnicas e das congregações religiosas. Os resultados indicam que existiram diferentes perfis docentes: desde membros eleitos pela comunidade sem formação pedagógica até aqueles com qualquer formação profissional como os padres, as religiosas e os intelectuais. Nos anos de 1920, o governo do Paraná intensificou o processo de nacionalização das crianças por meio da escola, e isso mobilizou as associações escolares étnicas, a lançar táticas que buscassem enfrentar as ações estatais e qualificar os professores.

Palavras chave: Magistério migrante. Escolas étnicas italianas. Escolas étnicas eslavas. Paraná.

ABSTRACT

This article deals with the different profiles of teachers of Slavic and Italian ethnic schools in Paraná from the late 19th century to 1938, covering the beginning of schooling experiences

* Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR. Curitiba, Paraná, Brasil. Email: valquiria.renk@pucpr.br - <https://orcid.org/0000-0002-2679-7471>.

** Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Paranaguá, Paraná, Brasil. Email: elainefalcade@uol.com.br - <https://orcid.org/0000-0001-5543-201X>.

until compulsory nationalization. The objective is to discuss who these teachers were and the perspectives of Governments and the Church concerning their professional performance and tensions established to the office of the magisterium in the incorporation of legal precepts. The research question is to understand who the teachers in immigrant schools were, how the state represented them and sought to control their actions, and how these teachers mobilized themselves concerning the difficult task of teaching. The empirical ballast comprises official documents such as Government Reports, educational legislation, and institutional records of the ethnic schools and religious congregations. The results indicate different teaching profiles: from elected community members with no pedagogical training to those with professional training, such as priests, holy women, and intellectuals. In the 1920s, the Government of Paraná intensified the process of nationalizing children through schooling, which mobilized the ethnic school associations to launch tactics to confront state actions and qualify teachers.

Keywords: Migrant Teaching. Italian Ethnic Schools. Slavic Ethnic Schools. Parana.

Introdução

Até a década de 1930, o Paraná recebeu mais de cem mil imigrantes europeus, que foram direcionados para as colônias étnicas. Nessa conjuntura, a necessidade de estabelecer uma vida social, econômica e cultural, orientava a criação das pequenas comunidades e suas respectivas instituições: casas, igrejas e escolas. O processo de escolarização primária pública no Paraná aconteceu concomitante à criação de colônias e o estabelecimento de escolas étnicas. Isso deu-se porque as muitas instituições escolares viabilizadas por esses imigrantes atenderam também a população brasileira, que padecia com a falta de ensino institucionalizado naquele período. Aliás, a ausência de escolas primárias públicas, especialmente no interior do Paraná, foi uma realidade até 1938 (RENK; MASCHIO, 2020). Consequentemente, a falta de escolas, na verdade, descortinava um outro problema: a ausência de profissionais com formação para atuarem como professores. As autoridades paranaenses reconheciam o problema da falta de escolas e, paralelamente, a necessidade de professores normalistas. No século XIX, a abertura de uma escola estava atrelada a existência de um professor. A escola constituía-se na própria figura do docente, e em geral a sua abertura dependia da existência desse professor. Da mesma forma, caso ele se ausentasse, a escola deixaria de existir.

Acompanhando a tendência nacional de criar Escolas Normais, o Paraná foi a sétima província a criar, pela Lei nº 278 de 19 de abril de 1870, sua primeira Escola Normal, para formar professores do ensino primário (PARANÁ, 1870). A institucionalização das Escolas Normais trouxe à tona um processo instituinte administrativo ou pedagógico singular, que possibilitou a formação dos professores primários de várias regiões do país (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008).

No espaço das colônias de imigrantes, a falta de docentes qualificados para atuar nas escolas primárias também era uma circunstância real. Mas isso não significou que

as crianças tenham permanecido sem escolas. As próprias comunidades, especialmente com a ajuda da Igreja Católica e dos governos dos países de origem, organizaram-se e criaram escolas étnicas e confessionais, comprando o mobiliário, o material didático, pagando o professor, entre outras providências necessárias.

Assim, desde os primeiros anos do século XX, os Diretores da Instrução Pública Paranaense reclamavam escolas de formação de professores. Nos anos de 1920, a gestão de César Pietro Martínez à frente da Inspetoria Geral de Ensino do Paraná tinha como missão 'levar a civilização' e alfabetização ao interior do Paraná (PARANÁ, 1920). Entre as estratégias de ação do Inspetor estava a inspeção constante e ininterrupta às escolas, a criação das Escolas Normais de Ponta Grossa e Paranaguá, para formar professores a fim de atender as escolas primárias (RENK; MASCHIO, 2009; MARTINEZ, 1923; PARANÁ, 1920).

Em diversos relatórios daquele período, o Inspetor Geral de Ensino manifestava os anseios de possuir um corpo docente para as escolas primárias formado unicamente por normalistas. Mas reconhecia que essa condição seria plausível somente com a ampliação do número de Escolas Normais no Estado. Ademais, criticava como o Estado buscava solucionar o problema da falta de normalistas, com estratégias como conceder subvenção às escolas particulares ou submeter a exames os candidatos à professores efetivos (PARANÁ, 1920). Essas subvenções admitiam professores estrangeiros no quadro do magistério público, sem estabelecer critérios precisos de quais habilitações deveriam possuir para a docência.

Martinez também demonstrava preocupação com as escolas rurais, que, segundo ele, caracterizavam-se por aquelas instituições de ensino localizadas nos pequenos povoados e em colônias de imigrantes. A distância impedia que bons professores pudessem ser nomeados para essas escolas interioranas. Além disso, essas últimas localidades evidenciavam um problema ainda maior, que era o de possuir um número quase que exclusivo de escolas estrangeiras (étnicas ou confessionais) e, conseqüentemente, as aulas eram ministradas por professores também em sua maioria estrangeiros e em seu idioma de origem.

Segundo Cesar Prieto Martinez:

A necessidade de prover cadeiras vagas no interior tem motivado a facilitação das provas e dado ingresso no magistério a pessoas de insignificante competência. Não resta dúvida que algum serviço todos prestaram, mas também reconhecemos que a ineficiência de taes escolas está na razão directa do modesto preparo dos que o regem. Nem se pode exigir que alguém dê o que não possui (PARANÁ, 1920, p. 22).

Lançando um olhar apurado sobre a constituição do corpo docente dessas instituições, o Inspetor Geral de Ensino do Paraná informava o esforço em convencer os professores normalistas a assumirem a regência das escolas primárias longe dos centros urbanos. Somente a professora normalista estaria apta a garantir o ensino da

Língua Portuguesa, alfabetizando com eficácia a volumosa população infantil que frequentava as escolas rurais.

Desse modo, as primeiras décadas do século XX foram marcadas por grandes tensões em torno da vigilância e fiscalização escolar constantes, realizadas pela Inspeção de Ensino, cujos relatos denotam a busca da profissionalização do magistério, a substituições de docentes não habilitados e de estrangeiros por nacionais. Em contrapartida, as comunidades de imigrantes e as associações instrutivas criaram táticas de resistência (RENK, 2012).

A história do magistério imigrante, nas colônias estrangeiras no Brasil, tem sido desde longa data tratada por historiadores da educação, dentre os quais se pode citar Kreutz (2000). Sobre a região colonial italiana gaúcha muitas investigações buscaram explicar o perfil dos professores imigrantes italianos. Destacam-se os trabalhos de Luchese e Barausse (2021); Ciconetto e Luchese (2021); Luchese e Grazziotin (2015); Faggion e Luchese (2014), os quais analisaram o papel, as memórias, os conflitos e tensões vivenciados por professores nas colônias. Da mesma forma, Luchese, Matiello e Barausse (2019) pesquisou sobre os professores rurais, as memórias de imigrantes vênets e sobre a participação dos colonos na organização e docência das primeiras escolas étnicas.

No Paraná, podem-se destacar os trabalhos de Renk e Maschio (2014) e Renk (2012), os quais discutem o papel dos professores das escolas étnicas na manutenção da identidade étnica eslava. Maschio (2012; 2021) também abordou em seus trabalhos a contribuição dos imigrantes como professores nas escolas das colônias italianas de Curitiba. E, ainda, Costa (2020), que tratou sobre as catequistas e sua importância no ensino da Língua Ucraniana.

Desta feita, o presente estudo lança mão do método histórico, o qual orienta a análise teórico metodológica, tendo como base os diálogos da História Cultural. As fontes documentais foram compostas pelos Relatórios de Governo, ofícios e requerimentos, pelos materiais localizados nos arquivos das escolas étnicas e as falas de ex-alunos no período proposto. Entende-se que as fontes guardam os indícios, os vestígios das ações dos sujeitos que permitem ‘ler’ e compreender como era o ofício docente nas comunidades étnicas eslavas e italianas do Paraná (FARGE, 2009; GINZBURG, 1989).

Neste artigo, indaga-se quem eram esses sujeitos, como o Estado e a Igreja Católica representou-os e buscou controlar suas ações, e como esses professores mobilizaram-se em relação à difícil tarefa de ensinar em ambientes tão heterogêneos como as escolas étnicas. Entende-se que o magistério imigrante foi instituído e instituiu processos híbridos. Para Burke (2003, p. 31), “devemos ver as formas híbridas como o resultado de encontros múltiplos e não como o resultado de um único encontro, quer encontros sucessivos adicionem novos elementos à mistura quer reforcem os antigos elementos”. Assim, os processos híbridos são sempre inacabados, porque permitem constantemente movimentos de entrada e saída a territórios distintos. O trânsito entre diferentes lugares e ideias permite constituir, consciente e inconscientemente, práticas

híbridas. Por isso, os processos de hibridização que envolvem artefatos, práticas e povos estão permanentemente abertos às possibilidades de transitar (BURKE, 2003). Entende-se, portanto, que os professores estrangeiros transitaram por diferentes territórios, permitindo idas e vindas. Estabeleceram múltiplos encontros, favorecendo a circularidade de artefatos, ideias e representações, o que lhes permitiu desenvolver um saber fazer/ser docente também híbrido.

Os processos de hibridização, com os quais se configurou o magistério migrante, nas colônias do Paraná, também podem ser identificados no constituir-se docente. A maioria desses imigrantes exerciam a docência paralelamente a outra atividade profissional. Camponeses, comerciantes, jornalistas, políticos, intelectuais, profissionais liberais, ou mesmo sacerdotes e religiosas visualizaram, na docência, um modo oportuno para potencializar objetivos pessoais ou institucionais. Era um fazer híbrido dentro de uma cultura também híbrida.

Para Hall (2009), a cultura híbrida caracteriza-se por uma “cruzada das culturas” em potencial. A hibridização não é sinônimo de fusão sem contradição, mas possibilita compreender formas de conflitos. “Hibridação: processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas objetos e práticas (CANCLINI, 2011. p. 19).

Neste artigo, é importante compreender o processo de hibridização do sujeito membro da comunidade étnica. A hibridização esteve no cotidiano da vida das comunidades étnicas que em território brasileiro buscaram manter a identidade, principalmente com o uso da língua materna nos espaços escolares e comunitários. Neste sentido, Poutignat e Streiff-Fenart (1998) analisam que a etnicidade é um processo contínuo de construção e reconstrução, que se manifesta na interação entre os grupos.

Em contextos migratórios, com a desterritorialização e a realocação territorial, os sujeitos procuram manter tradições e elementos culturais significativos, mas, ao mesmo tempo, produzem novas interações sociais e formas culturais simbólicas (CANCLINI, 2011). Pode-se pensar com Hall (2005, p. 91) que, de certa maneira, a vida nas colônias étnicas esteve desvinculada de um tempo, de um lugar, da história brasileira, rememorando através das festividades, celebrações e da escola elementos culturais da pátria de origem, criando, assim, uma tradição específica e produzindo novas formas de cultura. Nesse sentido, o professor de uma escola étnica era um sujeito que transitava entre universos simbólicos diferentes e entre saberes e fazeres que lhe permitiam ser e produzir novos contextos e papéis sociais.

No caso do ofício do magistério exercido por um agricultor/membro da comunidade, este sujeito transitava em diferentes espaços, engendrando processos identitários híbridos com uma “reorganização dos cenários culturais e cruzamentos constantes das identidades” (CANCLINI, 2011, p.309). A identidade é uma “celebração móvel”, pois é formada e transformada e “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (HALL, 2005, p. 12).

Para atingir o objetivo proposto, este artigo está organizado em três partes: na primeira, discute-se o perfil dos docentes das escolas étnicas nas colônias eslavas e

italianas, destacando o professor como um membro, mas também como protagonista de um processo de escolarização étnico. Ele era um agente que orientava a organização comunitária de forma tácita, mas que não esteve isento das tensões provenientes de um sistema incipiente de ensino primário que se constituía naquele momento no Paraná. Na segunda parte, aborda-se o perfil dos docentes das escolas eslavas e italianas, considerando a mediação da Igreja Católica na definição do ser professor. Na terceira parte, discute-se o papel do Estado Italiano e do Polonês na afirmação do fazer híbrido dos professores imigrantes, na constituição de agentes com as mais diversas formações para a atuarem como professores nas escolas étnicas. Por fim, as considerações finais procuram apresentar, de forma breve, algumas ponderações sobre as semelhanças e diferenças do processo de formação e no exercício do magistério imigrante nas duas etnias aqui cotejadas.

Il maestro e il colono, mistrz i colonista, uchytel' i selyanyn: a artesanía do mestre imigrante nas colônias italianas e eslavas

Na maioria das escolas isoladas ou rurais, o ofício da docência foi realizado por professores leigos sem formação em Escola Normal. No processo de institucionalização do ensino primário das colônias, o magistério configurou-se como uma importante tática empregada pelos colonos para sensibilizar o governo sobre a necessidade de se criar escolas.

Modus operandi, que configurou a criação de escolas nas regiões de colonização, tinha como ponto de partida a definição do docente, seguida da reunião de crianças em idade escolar, conforme estabelecia a legislação educacional vigente. Posteriormente, arranjava-se um local improvisado, geralmente a casa de um colono. Por fim, o colono que responderia pelo cargo de professor (formado, autointitulado ou designado) preparava, com a anuência das famílias emigradas, o abaixo-assinado, solicitando ao governo uma subvenção à escola.

Na maioria das vezes, diante da negativa ou da demora do governo em atender à solicitação, as próprias famílias mantinham a classe e o professor acabava por assumir as atividades escolares, instituindo assim as escolas étnico-comunitárias (RENK; MASCHIO, 2020). Cumpre ressaltar que as escolas étnico-comunitárias contribuíram sobremaneira para suprir a falta de escolas públicas, contudo, foram fundamentais para garantir a manutenção da identidade étnica do grupo logo após a chegada às colônias. Com efeito, elas possibilitaram que professores formados ainda no seu país de origem pudessem exercer a sua profissão ou que colonos tivessem a oportunidade de desempenhar outra função que não aquelas relacionadas às atividades agrárias.

A atuação dos colonos como professores, no momento em que se instituíram as primeiras escolas elementares das colônias italianas, congregava, de forma híbrida, as características do ser imigrante e os saberes tácitos do fazer docente. A propósito disso, convém explicitar que:

Ser docente constituía uma alternativa ao trabalho agrícola e, sobretudo para as mulheres, era uma possibilidade de profissão aceita e reconhecida. Desses professores, muitos foram marcados pela vivência da migração e, como seus alunos, caracterizavam-se pela diferente pronúncia do português. Também tinham afinidade de gostos e costumes, quais fossem culinários, religiosos, do vestuário, do jeito de ser, conviver e portar-se. Ou seja, culturalmente, assemelhavam-se aos alunos (FAGGION; LUCHESE, 2014, p. 266).

Giovanni Batista Marconi, Giacomina Stofella, Girolamo Giaretta, Giovanni Antonio Tosin e Francisco Zardo são alguns nomes de colonos italianos que se lançaram na difícil tarefa de criar e reger escolas em terras tão ignotas. Alguns declaravam possuir formação, outros não. Galgaram confiança das famílias, dos religiosos e por vezes das autoridades políticas nacionais que compareciam na organização da vida social e comunitária das colônias no Paraná.

É importante ressaltar que:

Nos pedidos de abertura de escolas, para o preenchimento de muitos dos cargos, contava-se inicialmente com indicações das famílias que, conhecendo pessoas habilitadas ou que assim acreditavam ser, indicavam algum nome. Vale lembrar que as tentativas das comunidades de arbitrar sobre quem seria o professor que atuaria na escola foram constantes (LUCHESE; GRAZZIOTIN, 2015, p. 344).

Para os eslavos, as iniciativas étnico-comunitárias também procuravam resolver o problema da falta de escolas e, conseqüentemente, da falta de professores. O relato a seguir, datado de 1911, na comunidade de Rio Claro, no interior do Paraná, exemplifica essa condição.

[...] a Sociedade T. S. de Dorizon convida todos os moradores de Rio Claro, aqueles a quem são caros os interesses futuros dos filhos, para a reunião que se deve realizar no domingo, 1º de outubro. Nesta reunião deve-se resolver a questão pró-construção de uma escola para os filhos de todos os rio clarenses, como também a construção de uma casa de moradia para crianças que moram distante (HORBATIUK, 1989, p. 315-17).

A ação dos colonos revela a preocupação no atendimento da escolarização das crianças, mas também mostra a educação como um valor e um sinal de distintividade com relação aos brasileiros (BOURDIEU, 2011). A iniciativa das comunidades em criar associações de caráter instrutivo foi lembrada por P.K., que vivenciou essa experiência quando criança, em 1915, no interior do Paraná.

Naquele tempo Dorizon [...] havia muitas crianças em idade escolar, mas não tinha escola. Então eles se reuniram e formaram um comitê, com presidente, secretário, tesoureiro, para fundar a escola. Mas não tinha professor. Minha mãe tinha estudado na Europa até o 5º ano da Escola Popular, como chamavam lá. Então eles escolheram a minha mãe como professora lá por 1915. Meu pai

tinha uma mesa grande onde ele cortava as coisas, ele acomodou os alunos que não eram muitos. A minha mãe ensinava ler e ele fazer contas, era a única coisa [...]. Tudo em ucraniano (P.K., 2008 *apud* RENK; MASCHIO, 2009, p. 58).

Ao acionar a memória, o depoente relata as condições possíveis que a comunidade conseguia para garantir a escola das crianças. Nota-se que a mãe do entrevistado e dona de casa, assumiu o ofício de docente, por ter uma formação elementar na Europa, conciliando com as atividades no cuidado da casa, da família e educação.

A docência vislumbrada como atividade que gerava renda, alternativa aos demais trabalhos com a lavoura, por exemplo, estendia-se também como possibilidade de trabalho produtivo a outros membros da família, especialmente às mulheres, que assumiam desde jovens as regências das escolas elementares nas colônias.

Ainda em fins do século 19, na colônia italiana Santa Maria do Novo Tyrol da Boca da Serra, ao ver sua escola étnico-comunitária tornando-se uma escola pública, no ano de 1879, o imigrante italiano Giovanni Baptista Marconi solicitou ao governo a criação de uma escola pública feminina, sugerindo como professora sua filha, Antonietta Marconi. Ao solicitar a sua nomeação como “mestre” naquela colônia, o imigrante justificava que não tinha capacidade de trabalhar nos lotes e que na “qualidade de professor público poderia ensinar a língua portuguesa e italiana” (MARCONI, 1878, p. 74). Ademais, ressaltava que a atuação de sua filha como docente estaria sobre a sua supervisão. Buscava justificar o domínio da língua vernácula para galgar o subsídio e convencer as autoridades políticas que os membros da família poderiam estabelecer-se como professores daquela colônia italiana, uma vez que declarava ter frequentado a *Scuola Normale* ainda na Itália. O regulamento da Instrução Pública vigente não impedia que cidadãos estrangeiros assumissem o magistério público, desde que comprovassem maioria, moralidade, capacidade profissional e professassem a religião oficial do Estado (MASCHIO, 2012). No entanto, a decisão da nomeação perpassava pelo crivo das autoridades políticas, que, por vezes, submetiam os candidatos a arguições.

Cumprе ressaltar que muitas escolas étnico-comunitárias italianas e eslavas foram subvencionadas, tornando-se somente alguns anos depois do seu funcionamento escolas públicas. Neste interim, o Estado contratava o professor temporariamente garantindo seu salário e a mensalidade do aluguel da casa escolar. Quaisquer outras despesas deveriam ser arcadas pelo próprio professor. Os contratos encerravam-se na época dos exames, portanto, tinham a duração de um ano letivo, podendo serem renovados. Essa condição exigia que os professores reiterassem os pedidos de subvenção das escolas anualmente; o contrário causava a rotatividade de professores e a interrupção das aulas, colocando em evidência, por vezes, o caráter transitório do trabalho docente.

Somente aqueles que prestassem exames de habilitação, como indicava a cláusula 4ª do contrato do imigrante italiano da Colônia de Alfredo Chaves, poderia ingressando no quadro do magistério público.

Contrato do professor João Antonio Tosin. Clausula 1ª Obriga-se a ministrar o ensino de todas as matérias do programma aos alumnos matriculados em sua aula. Clausula 2ª Obriga-se a effectuar a sua custa as despesas necessárias a manutenção da escola com a aquisição e conservação de móveis e mais objectos de utilidade escolar. Clausula 3ª Terá o professor contractante direito a subvenção mensal correspondente a quatrocentos cinquenta mil reis annuaes e mais a mensalidade de três mil reis para aluguel de casa. Clausula 4ª O presente contracto terá duração até a epocha normal de exames, e exhibidas as habilitações necessárias poderá ser prorrogado pelo tempo que se julgar conveniente. Clausula 5ª Receberá o professor contractante os seus vencimentos do Thesouro do estado, mediante attestado das autoridades do ensino (TOSIN, 1892, p. 22).

Essa prática adotada pelo Estado foi amplamente criticada anos mais tarde pelos Diretores da Instrução Pública, pois trata-se de uma ação paliativa ao problema da falta de professores públicos. A alta rotatividade dos professores e a instabilidade das aulas advindas dos abandonos de cargo e das rescisões dos contratos fortalecia o imaginário dos colonos sobre se obter o controle da escola. Diferentemente do que ocorria com os professores de origem brasileira, os quais não mantinham vínculos com a comunidade, as famílias ensinavam o professor de origem italiana ou eslava, sustentando-os financeiramente e moralmente.

Desse modo, cumpre lembrar que nas colônias os docentes com formação pedagógica eram raros. As comunidades escolhiam um membro que fosse “mais desembaraçado e capacitado e que soubesse, ao menos satisfatoriamente ler e escrever [...]. Assim os colonos transformavam, num passe de mágica, um rude campônio, em pedagogo improvisado” (WACHOWICZ, 1970, p. 24). O colono conciliava o trabalho diário na roça com as atividades de ensino. Mas, nem sempre, os escolhidos tinham uma moral ilibada, inúmeras vezes, eram indivíduos sem ocupação e com vida moral suspeita (GLUCHOWSKI, 2005). Os proventos recebidos eram poucos, o que levava muitos docentes a abandonar o ofício (WACHOWICZ, 1970). Cada família de escolar contribuía no pagamento do docente, que, muitas vezes, não era realizado em papel moeda, mas, com produtos oriundos da lavoura, como suínos para ele engordar, ou mesmo ovos, feijão, arroz, geleias, embutidos e outros (BREOWICZ, 1961, p. 110-111).

Havia pouco prestígio social no ofício e, diante das dificuldades vivenciadas por indivíduos que circunstancialmente eram professores, isso fazia com que eles abandonassem o trabalho. “O corpo de professores nas escolas leigas era muito inadequado quanto a sua composição, variando de simples colonos até pessoas com formação acadêmica” (GLUCHOWSKI, 2005, p.173).

Um olhar atento para o perfil dos docentes das escolas étnicas, revelam que a transição de espaços e fazeres foi uma característica do Professor João Falarz (1868-1947), era polonês, e foi o primeiro professor da escola primária de Órleans, em Curitiba. Era sacristão e organista na Colônia Orleans e também foi Alferes da Guarda Nacional. Ele transitava em diferentes universos culturais, entre o mundo da escola na

comunidade étnica, na Igreja e com os políticos. Na mesma perspectiva, o Professor Nicéforo Modesto Falarz (1893-1984). Ele era filho de agricultores na Colônia Órleans de Curitiba, foi professor, Diretor da Escola Normal de Curitiba e do Colégio Henrique Sienkiewicz (Ginásio Polônês em Curitiba) e político, foi eleito Deputado Estadual (GRANATO; PODLASEK, 2018). A trajetória deste docente revela a ascensão social e distintividade, conforme sejam as posições dos sujeitos na “estrutura da relação de forças” relacionadas aos campos em determinados momentos (BOURDIEU, 2011, p.201).

Em muitas comunidades eslavas, as sociedades-escola foram experiências sem muita continuidade, pois o objetivo primeiro era “ensinar a ler, escrever, e as quatro operações” (ZINCO, 1960, p. 14). Nas localidades menores, as escolas atendiam aos jovens em idade escolar, muitas vezes, em uma classe multisseriada. A.N., que estudou na Colônia Marcelino (em São José dos Pinhais, PR), relata como era a organização do trabalho da professora: “Era tudo junto numa mesma sala. Começava assim: os que não sabiam nem desenhar uma letra; depois já tinha a 1.^a, a 2.^a, a 3.^a até a 4.^a série, tudo junto, numa sala só, com uma professora” (A.N, 2008, apud RENK; MASCHIO, 2009, p. 81). O último relato joga luz sobre a difícil tarefa de ser docente em classe multisseriada, promíscua, em meio turno e atender quatro séries ao mesmo tempo, em processos híbridos de experiência de ser docente e atender as demandas da vida religiosa.

Esses professores vivenciaram o paradoxo que consistia, de um lado, fortalecer a identidade étnica do grupo; do outro, viabilizar o ensino da Língua Portuguesa para a adaptação dos seus compatriotas naquele novo contexto social e econômico. Como faziam isso? Os poucos indícios das práticas docentes nas escolas étnicas demonstram que o ensino limitava-se às primeiras aprendizagens, ou seja, a leitura, a escrita e o cálculo. O ensino da Língua Portuguesa trazia traços expressivos do idioma italiano e do eslavo ou dos seus diferentes dialetos.

A partir da I Guerra Mundial, quando o governo estadual intensificou o processo de nacionalização, a relação das autoridades de ensino do Paraná, com as escolas étnicas, passou a ser tensa. Os Relatórios de Governo e os arquivos institucionais revelam a ação dos Inspectores de Ensino no processo de fiscalizar e vigiar o cumprimento constante da legislação, especialmente no que se referia ao ensino em Língua Portuguesa. Sobre a Escola Mista do Rio Preto, subvencionada pelo governo federal, em Prudentópolis, regida por Alexandre Kozecheu, o Inspetor de Ensino informou “que o professor ensinava exclusivamente em língua estrangeira e que os livros dos alunos eram escritos em ucraniano” e então ele solicitava que essa língua fosse suprimida (PARANÁ, 1923, p. 56-59). Muitas escolas rurais, localizadas nas colônias de imigrantes, eram criticadas pelo Inspetor, pois não atendiam os preceitos de higiene e ergonomia. “Muitas funcionam em casas verdadeiramente impróprias: anti-higiênicas e antipedagógicas; ressentem da falta de mobiliário e da falta indispensável de material técnico” (PARANÁ, 1923, p. 27). A competência profissional é objeto de críticas da autoridade de ensino, segundo o qual “o professor é um bom agricultor”, “depois de examinar a escrituração

escolar e alguns trabalhos de alunos, constatei que falava com um mau professor”, e ainda “o professor não tem a necessária aptidão pedagógica e falta-lhe a envergadura necessária” (PARANÁ, 1923, p. 39-41).

Padres professores, religiosas professoras: protagonismo na relação híbrida entre pastoral, missão e docência

A influência moral, social e pedagógica da Igreja Católica era grande nas comunidades eslavas e italianas do Paraná. Os padres professores das escolas étnicas, em sua maioria, tinham formação na Europa. No Brasil, tiveram atuações profissionais em diferentes contextos: eram professores nas escolas e nos seminários para formação de docentes, publicaram livros didáticos, foram editores de jornais, criaram associações instrutivas/culturais, atuaram na formação moral da juventude com a formação de grupos de teatro, dos corais, da catequese e das bibliotecas nas colônias. Portanto, eles transitavam diferentes espaços e contextos culturais, entre atuar como professores e exercer outros ofícios, em um processo de constantes cruzamentos de identidades e cenários culturais (CANCLINI, 2011).

As religiosas europeias também possuíam formação escolar quando vieram ao Brasil para dirigir as escolas por solicitação dos imigrantes e missionários. Além dos trabalhos da Congregação, as religiosas assumiam o ofício de professoras nas escolas étnicas. “No início o programa escolar era de dois anos. As irmãs alfabetizavam, ensinavam os elementos básicos da leitura e da escrita e os rudimentos de aritmética [...] Alguns anos depois o programa passou para quatro anos” (SANGALI, 2007, p. 41; RENK; MASCHIO. 2009, p 60).

Dentre os religiosos, destaca-se o Padre e Professor polonês Joaquim José Góral, que exerceu grande liderança nas comunidades polonesas do Paraná. Ele se dividia entre os ofícios do magistério, da vida religiosa, na editoração de livros e jornais da Gráfica Oswiata e é autor de 15 livros didáticos, em polonês. Esse padre transitou em diferentes espaços sociais e simbólicos e exerceu, paralelamente a outras atividades, o ofício do magistério (KAWKA, 2019, p. 86).

Os relatórios de Governo indicam que as autoridades reconheciam a estrutura física e pedagógica das escolas étnicas confessionais (PARANÁ, 1921). Em 1925, o Inspetor de Ensino, Lysimaco Ferreira da Costa, relata que a Escola Abranches (étnica polonesa de Curitiba), “É, pois, uma escola que se recomenda por si, despertando a atenção das autoridades públicas estaduais e federais” (ARQUIVOS, 1925).

No caso dos italianos, as chamadas escolas paroquiais, como asseverou Kreutz (2000), foram criadas em várias colônias italianas pelo padre Pietro Colbacchini. O religioso italiano Francesco Bonato foi o primeiro padre professor a exercer a docência junto às demandas do ofício religioso, que consistiam no árduo trabalho de atendimento espiritual das colônias italianas fixadas nos arredores de Curitiba no final do século

XIX (MACHIOSKI; GABARDO, 2021). De acordo com Barausse (2021), diante da necessidade de ampliar o número de escolas confessionais e expandir a ação protetora da Igreja Católica para com os seus compatriotas, a instituição mobilizou-se em oferecer suporte aos religiosos e religiosas na América, por meio da *Federazione per l'Assistenza degli Emigrati Transcoceanici Italica Gens*, com sede em Turim. No Brasil, foram criadas 12 secretarias, uma delas no Paraná, que tinham como representantes o padre scalabriniano Giuseppe Martini da colônia de Santa Felicidade e o italiano Andrea Garau, na colônia de Antonio Rebouças, Timbutuva.

Entre os princípios daquela associação católica estava a organização de um projeto cultural para as escolas que pudesse reafirmar o caráter nacional, a *italianità*. Era preciso fortalecer a rede de escolas étnicas, de modo particular, as confessionais católicas. Com uma estrutura humana considerável, a *Itálica Gens* gerenciava muitos representantes, sendo várias congregações religiosas conectadas à associação. Ademais, a instituição mantinha um periódico do mesmo nome, com publicações mensais sobre a condição das escolas e o desenvolvimento dos trabalhos escolares dos professores, a maioria religiosos e religiosas italianos.

As visitas dos agentes e os detalhados relatórios forneciam essas informações. Em um desses relatórios, o agente da *Itálica Gens* Ranieri Venerosi Pesciolini, ao visitar as colônias italianas no Paraná, evidenciou o pequeno número de escolas italianas. Dentre as diversas orientações para aumentar a escolarização dos compatriotas, estava a formação de professores italianos. Pesciolini sugeria que a Itália adotasse o modelo alemão de formação de professores para a imigração.

Se desejar dar às escolas italianas uma organização duradoura, precisa instaurá-las sob uma sistemática rotina, assim como fizeram os alemães. Antes de tudo, é necessário formar mestres; os alemães escolhem entre os filhos dos colonos os adequados, e alguns têm seus diplomas nas escolas normais do Estado, outros os educam em suas próprias escolas, geralmente mantidas por religiosos, chamadas puras escolas normais, mas nas quais cursos muito simples são realizados, como poderia muito bem ser feito em qualquer um dos nossos melhores institutos mantidos por freiras nas colônias (PESCIOLINI, 1914, p. 410 – *tradução livre*).¹

Pesciolini preconizava uma formação controlada pelas próprias congregações, calcada nas necessidades das colônias, com um ensino simples, prático, mas que pudesse manter como base a doutrina e a identidade étnica. Ao exaltar o trabalho das

¹ *Se vuole dare alle scuole italiane un'organizzazione diratura, bisogna instaurarla sub asi sistematiche, come hanno fatto i tedeschi. Prima di tutto occorre formare dei maestri; i tedeschi scelgono fra i figli dei coloni i più adatti, e ad alcuni fanno prendere i diplomi nelle scuole normali dello Stato, altri li allevano in scuole proprie, generalmente tenute da religiosi, dette pure scuole normali, ma nelle quali si fanno corsi assai semplici, come potrebbero benissimo farsi in alcuni dei nostri migliori istituti tenuti dalle suore nelle colonie.*

religiosas, ele reafirmava ser esse o perfil docente ideal para as escolas étnicas nas colônias italianas. Defendia, como professoras, religiosas envolvidas com o serviço comunitário e comprometidas com a instrução e formação moral das crianças e, por extensão, das próprias famílias.

O prestígio da atuação das irmãs italianas, nas comunidades imigrantes, foi evidenciado em vários estudos e protagonizou a criação e manutenção de instituições educativas de grande envergadura, que implicaram na formação moral e intelectual das crianças imigrantes e descendentes. De acordo com Luchese, Matiello e Barausse, (2019), as religiosas ao se despirem da feminilidade, poderiam acessar os lugares de destaque para além da profissão docente, perfeitamente aceitável socialmente para as mulheres da época, sendo, portanto, mais que professoras, mas mulheres missionárias. Ao analisarem a atuação das Irmãs Missionárias de São Carlos Barromeo, no interior do Rio Grande do Sul, os autores consideram que essa foi marcada pelo hibridismo por permitir conexões entre a pátria mãe e a pátria de adoção. Ademais, mesmo que houvesse um modelo de escola italiana e católica instituída, “não é um modelo cultural de escola que é importado, mas sim uma escola criada a partir de negociações entre o que conheciam e possuíam como prescrição do que ensinavam na Itália e o que era possível” (LUCHESE; MATIELLO; BARAUSSE, 2019, p. 1439).

Observa-se, também, que os padres exerciam o ofício religioso, o magistério nas escolas primárias, a formação da juventude, como bibliotecários, revelando que transitavam em outros espaços, promovendo a circulação de ideias e práticas. Por isso, foram construindo, de forma híbrida e efetiva, um magistério imigrante que extrapolava a docência. Todavia, buscavam recobrir toda a dimensão formativa de crianças e jovens nas regiões de colonização, adaptando-a às necessidades e aos anseios das famílias e da Igreja, tendo como centralidade a evangelização e o florescer das vocações, mas, também, o fortalecimento da identidade étnica.

Professores leigos com formação pedagógica: intelectuais e profissionais liberais como agentes da Pátria

A maioria das escolas laicas eram iniciativas das comunidades e das sociedades culturais/escolares. Algumas foram experiências escolares efêmeras e outras duradouras com a criação de ginásios.

Depois apareceu lá em Dorizon um imigrante, era uma pessoa muito culta, o nome dele era Valentim Kutz. Ele era professor [...], e aí começaram a pensar na escola e tinha um dos comerciantes que tinha construído uma casa maior e ele resolveu alugar aquela casa para a escola. Eles mesmos construíram os bancos e o professor Kutz começou a lecionar lá (P.K., 2008, apud RENK; MASCHIO, 2009, p.58).

A escolarização dos filhos era entendida pelos colonos como uma necessidade. Diante disso, nas comunidades muito pobres ou sem condições de manter a escola, os imigrantes solicitavam à Igreja a vinda de religiosos para exercer este ofício. Os intelectuais considerados ‘progressistas’ e alguns anticlericais viveram nas comunidades étnicas eslavas e também exerceram o ofício do magistério (WACHOWICZ, 1970, p. 27-28). Esses intelectuais tiveram uma atuação importante nas associações culturais/escolares, fazendo o contraponto com a Igreja Católica. A partir dos anos de 1920, observa-se uma centralização das associações, sendo a *Kultura* (laica), *Oswiata* (religiosa) e *União Ucrâniana do Brasil* (laica), utilizadas no reavivamento cultural e na tentativa de homogeneizar o ensino nas escolas étnicas eslavas.

Como professor leigo, pode-se mencionar o Jeronimo Durski, considerado o pai das Escolas Polonesas no Paraná. Ele era professor de primeiras letras. Fora diplomado pelo Seminário Real Católico do Reino da Prússia. Foi o primeiro professor, na primeira escola polonesa do Paraná. Também foi o autor do livro *Elementarz Dla Polskich Szkół W Brazylji* (*Manual para as escolas polonesas no Brasil*) publicado na Polônia, em 1893 (RENK; MASCHIO, 2014). Este livro bilingue é “uma obra pioneira e foi um manual para os colonos e escolares aprenderem a língua portuguesa” (STAPOR, 2019, p. 902).

Assim, nos anos de 1920-1930, existiram outros professores leigos poloneses, com formação universitária na Polônia, que atuaram em escolas paranaenses. Eles eram intelectuais, que exerceram simultaneamente vários ofícios: eram autores de livros didáticos em língua polonesa, redatores de jornais, atuantes nas Associações culturais, com boas relações com a Igreja Católica e com as comunidades étnicas. Eram homens que tinham um lugar de fala reconhecido e respeitado nas comunidades étnicas polonesas (FOUCAULT, 2013). Pode-se mencionar Konstantin Lech, que escreveu, em 1926, o livro *Normas Prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil* (em polonês), o *Livro para a Segunda Classe* (em polonês), em 1938, e também o livro *Primeiro livro/Cartilha – Para as crianças Polonesas no Brasil* (em polonês), publicado em 1936. Esses são alguns livros conhecidos do autor. Também há o Professor Polonês Konrad Jeziorowski, que escreveu o Programa Provisório para as Escolas Polonesas no Brasil (em polonês) e também o livro didático *Primeiras leituras após a Cartilha*, e o Professor Francisco Hanas, que escreveu o livro didático *Aritmética para a Escola Primária*.

Após o término da Primeira Guerra Mundial e a abertura do Consulado da Polônia em Curitiba, este órgão interessou-se por manter escolas étnicas. Wachowicz (1970, p. 62-72) cita o Censo Escolar da Imigração Polonesa no Brasil de 1937, apresenta as despesas das escolas polonesas com o pagamento dos professores, sendo que a Central das Escolas Polonesas (através do Consulado da Polônia), arcava com 11%. Em decorrência das restrições quanto à entrada de imigrantes no Brasil, “nos anos 1930, havia, no Paraná, apenas seis professores poloneses (que eram pagos pelo Consulado da Polônia)” (RENK; MASCHIO, 2009, p. 184). Nas comunidades ucranianas, os

intelectuais vindos da Ucrânia atuavam em atividades educativas e culturais no interior do Paraná. Defendendo a escola laica, fundaram a União Ucrâniana do Brasil -UUB, entidade que congregava as escolas e associações étnicas.

A preocupação com a formação dos professores italianos também era reconhecida na Itália. De acordo com Baia Horta (2009, p. 62), na década de 1930, existiam na Itália “três grandes associações de professores: a *Unione Magistrale*, de tendência maçônica, o *Sindacato Magistrale*, de obediência socialista, e a *Associazione Niccolo Tommaseo*, do grupo católico”. Essas instituições desempenharam um importante papel também na ordenação do fazer docente dos professores italianos, pois articulavam fora da Itália a dimensão administrativa, curricular e pedagógica das escolas étnicas mantidas por italianos particularmente ou juntamente as associações de mútuo socorro.

Segundo Panizzolo (2018), havia em São Paulo duas associações que representavam os professores italianos a *Federazione Scolastica Italiana* criada em 1907 e a *Unione Magistrale Italiana* em 1908. A primeira congregava o maior número de docente afiliados. Embora nutrissem proposições divergentes, ambas pretendiam a defesa dos direitos dos professores interferindo sobremaneira na organização das escolas subsidiadas italianas. E esse processo não ficou isento de conflitos, tensões e também foi espaço de resistência. Conforme Mimesse, a atuação das Associações de Professores Italianos em São Paulo foi fundamental para reforçar nos docentes a necessidade de defender e propagar a *italianità*, especialmente em meio às campanhas de nacionalização do ensino no Brasil.

No ano de 1908, foi fundada a *Unione Magistrale Italiane dello Stato di S. Paulo*, que tinha a pretensão de organizar os professores italianos proprietários de escolas na Capital. No editorial do periódico *L'Eco: d'ell'Unione Magistrale Italiane* (1908, p. 1), Frugiuele conclamava os professores ao seu ‘ofício honorífico de preparar as novas gerações, avivando no coração das nossas crianças o amor pela Pátria distante, o nosso idioma e nossa gloriosa História’ (MIMESSE, 2013, p. 290).

A documentação consultada não permitiu localizar nenhuma referência sobre a criação de uma dessas associações de professores italianos no Paraná. Isso pode ter ocorrido em função do pouco número de escolas italianas subsidiadas no estado, em detrimento a um maior número de escolas étnicas confessionais, que já contavam com a tutela da Igreja Católica na preparação dos seus professores.

De acordo com Salvetti (2000), reiteradas críticas eram feitas na Itália sobre a falta de professores para as *Scuole Italiane All'estero*, uma importante rede de escolas subsidiadas pelo governo italiano que congregava a maioria das escolas étnicas. A questão docente foi tema do *I Congresso degli italiani all'estero*, organizado no ano de 1908 pelo Instituto Colonial Italiano. Além de discutir sobre a necessidade de financiamento para ampliar o alcance dessas escolas fora do território italiano, considerando que todo italiano teria direito a educação, no Congresso, foi abordada

a qualidade profissional dos docentes. A reclamação recaía sobre a necessidade de formação específica de um corpo docente preparado para o atendimento escolar no contexto da imigração, bem como o aprimoramento dessa rede de escolas. Para os congressistas, os professores das *Scuole Italiane All'estero* necessitavam mais aprender do que propriamente ensinar.

A Legge Titoni, promulgada na Itália no ano de 1910, instituiu, dentre outras mudanças, a reorganização das *Scuole Italiane All'estero* e a criação da figura do professor agente. Buscando sanar a problemática da qualificação do corpo docente para atender os compatriotas fora da Itália, essa categoria auferia mais poder ao professor, que, além de receber um aporte financeiro e jurídico maior, ampliava sua atuação não limitando-a à sala de aula. O ofício deveria estender-se também na tutela dos emigrados junto aos agentes consulares (SALVETTI, 2000).

Em Curitiba, as quatro escolas étnicas italianas, que correspondiam ao projeto das *Scuole Italiane All'estero*, estavam vinculadas às sociedades de mútuo socorro. As escolas da *Società Giuseppe Garibaldi*, *Vittorio Emanuele III* e *Dante Alighieri* tratavam-se de escolas subsidiadas em parte pelo governo italiano e em parte pelos sócios. Apenas a escola mantida pela *Società Italiana Cristofoto Colombo*, na ex-colônia Alfredo Chaves, foi considerada uma *Regia Scuola Italiana*, isto é, uma escola governamental subsidiada totalmente pelo governo italiano (RENK; MASCHIO, 2020).

A *Scuola Regina Margherita* entrou em funcionamento, no ano de 1893, sob a regência dos professores italianos Giovanni Pivato e Girolamo Merlo. A partir do ano de 1903, a *Scuola Dante Alighieri* estava sob a responsabilidade dos professores italianos Miguel Grassani e Brígida Feola e contava com uma matrícula de 120 alunos. As muitas atividades desenvolvidas por essas escolas colocavam em evidência o protagonismo dos professores na difusão da *italianità*. Entre as atividades de ensino, havia apresentações artísticas públicas de obras da literatura e música italiana, onde as famílias de políticos paranaenses faziam-se presentes (MASCHIO, 2012). Segundo o Relatório do Inspetor Escolar Heitor Borges de Macedo, no ano de 1923, a escola passou a ser dirigida pelo italiano Francisco Feola. Considerando um possível grau de parentesco entre Francisco e Brígida Feola, entende-se que o magistério imigrante configurava-se também como uma atividade familiar.

Ademais, era justamente no trânsito das diferentes profissões e instituições culturais, que os saberes docentes constituíam-se. Conforme Rodrigues (2009), no ano de 1903, o italiano Feola já havia sido responsável pela criação de uma escola italiana em Belo Horizonte, permanecendo naquela capital até o ano de 1914. Em Curitiba, Francisco Feola também foi secretário do *Regio Consolato Italiano* e diretor do jornal *Unione*. Observa-se que, como professor agente do governo italiano, desempenhava arduamente o trabalho de divulgação da *italianità*, circulando pelo âmbito político e institucional dos dois países.

No dia 24 de novembro de 1910, o professor Giovanni Batista Lovato, que era

membro da *Società Italiana di Mutuo Soccorso Christoforo Colombo*, comunicou o funcionamento de uma escola particular italiana, na colônia Alfredo Chaves, que, ao receber subsídios do governo italiano, respondia pelo título de *Regio Scuola Italiana*. Nessa escola, as aulas eram ministradas em italiano e frequentadas por meninos, filhos de associados (MASCHIO, 2012).

A subvenção de professores italianos e suas escolas, deflagrando a possibilidade de colonos exercerem a docência para além da sua profissão, não se constituía apenas uma tática comunitária da população emigrada para garantir escola étnica, mas configurava-se como uma política externa oportunizada pela própria Itália. Portanto, o perfil de professores das escolas étnicas italianas consistia em profissionais liberais, intelectuais, que chegavam às colônias com o contingente das famílias emigradas, ou eram arregimentados pelo governo italiano para atuarem como agentes junto ao *Ministero degli Affari Esteri* e, conseqüentemente, como professores das *Scuole Italiane All'estero*.

Considerações finais: semelhanças e diferenças do magistério migrante eslavo e italiano no Paraná

O lastro empírico cotejado neste artigo possibilitou interpretar os processos escolares étnicos, lançando luz sobre o magistério migrante. A tarefa de ser docente nas colônias de imigração requeria vontade, disponibilidade e confiança. A criação de escolas comunitárias mobilizava as famílias para que as crianças tivessem acesso aos saberes educacionais, mesmo que fosse apenas ler, escrever e somar. Nas colônias de imigração ucraniana, a escolarização das crianças era necessária para aprender a leitura e a escrita no alfabeto cirílico e fazer a leitura de livros sagrados. A escola também foi um importante elemento de manutenção da identidade étnica, uma vez que ensinava na língua materna. Mas observam-se diferentes processos de resistência entre as escolas eslavas, que buscavam manter a língua (especialmente os ucranianos) e a cultura materna, e também as escolas italianas, que buscavam também o ensino de Língua Portuguesa.

Os docentes enfrentaram tensões com o Estado, na figura dos Inspetores de Ensino, que fiscalizavam cada estabelecimento escolar e estabeleciam multas ou sanções para que se enquadrassem nas normas oficiais. Mas existiram diferenças nos processos escolares étnicos no Paraná, como ação do Consulado da Itália e da Polônia no apoio às experiências escolares, subsidiando docentes e escolas étnicas no Brasil, o que representava uma instituição que tinha interesse na perpetuação da identidade cultural.

A pesquisa revelou indícios da atuação docente a partir de processos de hibridização, em diferentes contextos sociais e culturais, gerando outras estruturas, objetos e práticas. Cumpre ressaltar que o docente era também (conforme o contexto) um membro da comunidade, um colono que dividia seu tempo e trabalho na agricultura, um religioso

ou religiosa que se ocupava das atividades eclesiais e missionárias, mas também era docente, catequista, um intelectual, era um membro da comunidade, formava grupos de jovens, escrevia livros didáticos, era redator de jornal e atuante nas associações culturais.

O ofício do magistério configurou-se na construção de usos e modelos culturais, em processo constante de reelaboração de práticas, que ora visavam atender às demandas sociais e culturais das comunidades, ora entravam em choque com as exigências legais de nacionalização e ora tinham o apoio e a confiança das comunidades ou do consulado. Outras vezes estavam sozinhos na empreitada. Neste fazer híbrido, foram sendo construídos novos arranjos e práticas culturais escolares e também foram delineando-se novas relações de poder e de resistência.

Cumpra ainda investir na investigação sobre a continuidade da profissão como herança, considerando a atuação de muitos descendentes de imigrantes que assumiam a docência no lugar ou a exemplo dos seus antecessores, como foi o caso da família italiana do imigrante Francisco Zardo da colônia italiana de Santa Felicidade. Após o falecimento de seu pai, sua filha Margarida Zardo assumiu as aulas, realizando estudos na Escola Normal de Curitiba e atuando no magistério público (MASCHIO, 2012).

O ofício do pesquisador em compreender ou ‘ler’ e ‘interpretar’ os sinais e vestígios deixados permite identificar semelhanças nas práticas pedagógicas das escolas, como a manutenção da identidade étnica e o ensino em língua materna. Todavia, a proposição de uma agenda de pesquisa se torna necessária. Há ainda muito a desvelar sobre a produção de livros e materiais didáticos por esses professores; a existência, ausência, atuação, tensões e conflitos das associações de professores; a questão de gênero e as representações sobre a mulher imigrante e professora; as memórias e autobiografias que configuram em ‘escritas de si’ desses professores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008.

ARQUIVOS DA ESCOLA VICENTINA SÃO JOSÉ DE CURITIBA. *Livro de Visitas*. Curitiba: Escola Vicentina, 1925.

BARAUSSE, Alberto. Entre religião e pátria: a Itálica Gens e o desenvolvimento das escolas étnicas e a Língua Italiana no Brasil meridional nas primeiras décadas do século XX. In: LUCHESE, Terciane Ângela; BARAUSSE, Alberto; SANI, Roberto; ASCENZI, Anna (Orgs.). *Migrações e História da Educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transacional*. 1. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2021. p. 133-172.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.5, p.193-216, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/i/2011.n5/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BREOWICZ, Wojciech. *Slady Piasta Pod Pinioramo*. Varsóvia: Ed. Polônia, 1961.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

CICONETTO, Manuela Bernardi; LUCHESE, Terciane Ângela. No decurso da docência. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 22, p. 187-197, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/i/2022.v22/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

COSTA, Lourenço Resende da. Atuação do clero na preservação da língua e da identidade ucraniana (Prudentópolis/Paraná, século XX). *Revista Brasileira De História Das Religiões*, v. 13, n. 38, p 123-144, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/52631>. Acesso em:19 jul. 2022.

FAGGION, Carmem Maria; LUCHESE, Terciane Ângela. Professores da região colonial italiana ensinando Português em tempos de nacionalização estadonovista: memórias de formação e práticas escolares. *História e Perspectivas*, v. 50, p. 261-282, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/issue/view/1167>. Acesso em:12 jul. 2022.

FALARZ, João. *Atos e fatos Professor João Falarz*. Disponível em: <https://atosefotos.com.br/inicio/comunidade/ruas-e-nomes-do-bairro/professor-joao-falarz>. Acesso em: 28 jun. 2022.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: Edusp, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. São Paulo: Forense, 2013.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

GRANATO, Natália Cristina; PODLASEK Luciana. A influência dos capitais da imigração europeia e dos estrangeiros nos nomes das escolas estaduais em Curitiba. *Revista NEP, Núcleo de Estudos Paranaenses*, v.4, n. 2, p. 245-277, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/63835>. Acesso em: 15 jul. 2022.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e mediação cultural*. Trad: Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HORBATIUK, Paulo. *Imigração Ucraniana no Paraná*. Porto União: Uniporto, 1989.

HORTA, José Silvério Bahia. A educação na Itália fascista (1922-1945). *Revista Brasileira de História da Educação*, n 19, p. 47-89, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v09n01/v09n01a03.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

KAWKA, Mariano. Figuras de destaque entre os poloneses e polônicos no Brasil. *Polonicus*. Ano 10, v. 23, n. 19, p. 84-100, 2019. Disponível em: <https://www.polonicus.com.br/arquivos/>

pdf-pt-2019-09-11-13-44-07.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n.15, p 159-176, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LUCHESE, Terciane Ângela; BARAUSSE, Alberto. Professores em viagem: um olhar transnacional para e/imigração de professores italianos para o Rio Grande do Sul, Brasil (1875 - 1914). *Congresso Iberoamericano de História da Educação CIEHELA 2021*, 2021, Lisboa, PT. Revolução, Modernidade e Memória: Caminhos da História da Educação. Lisboa, PT: José Eduardo Real, 2021. v. 1. p. 459-477.

LUCHESE, Terciane Ângela; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Grazziotin. Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930 - 1950). *Educação e Pesquisa*, v. 41, n.2, p. 341-358, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5Wj4vsgw86F3TVvb9HYjPwM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LUCHESE, Terciane Ângela; MATIELLO, Marina; BARAUSSE, Alberto. Religiosa, imigrante, mulher: Irmãs Missionárias de São Carlos Borromeo Scalabrinianas num olhar transnacional (1895-1917), *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 63, p.1418-1445, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2019000401418&script=sci_abstract. Acesso em: 18 jul. 2022.

MACHIOSKI, Fabio Luís.; GABARDO, Diego. Colaborador ou Protagonista? A Trajetória de Padre Francesco Bonato junto aos E/Imigrantes Italianos do Vêneto (1853-1913). *Revista Aedos*, v. 12, n. 27, p. 243-275, 2021. Disponível em: . <https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/108413>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MARCONI, Giovanni Batista. *Requerimento*, Pasta AP 843, Curitiba: DEAP, 1878. p. 74.

MARTINEZ, César Prieto. *Ofício*, Pasta AP 1827, Curitiba: DEAP, 1923. p. 65.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)* (Tese de Doutorado em Educação). Curitiba: UFPR, 2012. p. 390.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. Missionários católicos e o processo de escolarização da infância imigrante nas colônias italianas do Paraná. In: LUCHESE, Terciane Angela; BARAUSSE, Alberto; SANI, Roberto; ASCENZI, Anna. (Org.). *Migrações e História da Educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional*. 1. ed. Caxias do Sul: Educus. v. 1. p. 91-110, 2021.

MIMESSE, Eliane. A questão da nacionalização do ensino: escolas italianas na cidade de São Paulo no início do século XX. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 12, p. 286-296, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640022>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PANIZZOLO, Cláudia. O processo escolar entre italianos e seus descendentes: a escola italiana em São Paulo, no século XIX e início do século XX. In: LUCHESE, Terciane Ângela (Org.). *Escarlarização, cultura e instituições: escolas italianas em terras brasileiras*. Caxias do Sul: UCS, 2018. p. 139- 172.

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

PARANÁ. Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo Professor César P. Martinez. Curitiba: DEAP, 1921.

PARANÁ. Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo Professor César P. Martinez. Curitiba: DEAP, 1923.

PARANÁ. Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública Bento Fernandes de Barros, ao Presidente da Província. Curitiba: DEAP, 1870.

PESCIOLINI, Ranieri Venerosi. *Le colonie italiane nel Brasile Meridional*. Torino: Fratelli Bocca, 1914.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *As teorias da Etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RENK, Valquíria Elita; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Tese. (Doutorado em Educação). Curitiba: UFPR, 2009. p.243.

RENK, Valquíria Elita; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *As escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Curitiba: Appris, 2014.

RENK, Valquíria Elita; MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. Por uma história da escola primária no contexto de imigração. *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 20, n 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/XzvB8BhLGszGsRBVxcprQzR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

RENK, Valquíria Elita. Professores de escolas étnicas no Paraná: manter a cultura ou cumprir as leis? *Revista Diálogo Educacional*, v. 12, n. 37, p. 1045-1064, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308023.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

RODRIGUES, Maysa Gomes. *Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juíz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912)*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 220.

SALVETTI, Patrizia. Le scuole italiane all'estero. In: BEVILACQUA, Piero; CLEMENTI, Andreina de; FRANZINA, Emilio. *Storia dell'emigrazione italiana: ii arrivi*. Roma: Donzelli Editore, 2000. p. 535-549.

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

STAPOR. Izabela. Jerónimo [Hieronim] Durski: o Pai das Escolas Polonesas no Paraná

– Cartilha Para Escolas Polonesas no Brasil [Elementarz Dla Polskich Szkól W Brazylii]. *Anais I Encontro Internacional de Estudos Poloneses: 10 anos de Letras-Polonês na UFPR*. Curitiba: Editora UFPR, 2019. p. 902.

TOSIN, José Antonio. Ofício, Pasta AP 0960. Curitiba: DEAP, 1892. p. 22

WACHOWICZ, Ruy (org). As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: *Anais da Comunidade Brasileiro Polonesa*, v.2, p. 13-110, 1970.

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

Texto recebido em 03/08/2022

Texto aprovado em 12/02/2023