

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**FÁBIO KRUK**

**DE “LABORIOSOS E MORIGERADOS” A EMPECILHOS PARA A  
NAÇÃO: COLONIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES  
POLONESES EM IRATI-PARANÁ (1900-1939)**

**GUARAPUAVA  
2018**

**FÁBIO KRUK**

**DE “LABORIOSOS E MORIGERADOS” A EMPECILHOS PARA A  
NAÇÃO: COLONIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES  
POLONESES EM IRATI-PARANÁ (1900-1939)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Neuvald

**GUARAPUAVA  
2018**

Catálogo na Fonte  
Biblioteca da UNICENTRO

KRUK, Fábio.

K961 De “laboriosos e morigerados” a empecilhos para a Nação: colonização e escolarização dos imigrantes poloneses em Irati-Paraná (1900-1939) / Fábio Kruk. – Irati, PR : [s.n], 2018.  
182f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Neuvald

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Educação – dissertação. 2. Imigração – polonesa. 3. Escola. 4. Colonia.  
I. Neuvald, Luciane. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 325.1

## TERMO DE APROVAÇÃO

FÁBIO KRUK

**“DE “LABORIOSOS E MORIGERADOS” A EMPECILHOS PARA A NAÇÃO:  
COLONIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES POLONESES EM IRATI-  
PARANÁ (1900-1939)”**

Dissertação aprovada em 01/03/2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.ª Dra. Luciane Neuvald  
UNICENTRO – PRESIDENTE



Prof.ª Dra. Maria Isabel Moura Nascimento  
UEPG – MEMBRO TITULAR



Prof. Dr. Alessandro de Melo  
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

GUARAPUAVA-PR  
2018

Há desafios que começam e não terminam! Dedico este trabalho àquelas pessoas, que, na época, apoiaram e assumiram o meu desafio e, hoje, não estão aqui para comemorar comigo esse desafio adiado, mas vencido! Ao meu pai, Anselmo Kruk (1962-2008), e à Prof. Dr.<sup>a</sup> Vera Regina Beltrão Marques (1954-2013). Por vocês, uma lacuna em minha vida deixa de existir!

## AGRADECIMENTOS

Se “nenhum ser humano é uma ilha”, um trabalho acadêmico é a maior prova disso! Existe gente, e muita gente, por trás das motivações, das dificuldades, das resistências e das vitórias! É preciso dar conta de tudo isso e sem toda essa gente não seria possível dizer: Agora sim, pronto! Por isso, agradeço...

À minha mãe, Francelina, que junto ao meu pai, Anselmo, sempre me incentivaram e me apoiaram. Nunca esquecerei a importância que vocês deram à escola e aos professores.

À minha, agora, esposa, Andrea, pelas conversas acadêmicas durante o namoro e o noivado. Foi assim que aliviávamos a ansiedade e “sofríamos” juntos na realização dos nossos mestrados.

Ao PPGE/Unicentro, professores e agentes universitários. O que seríamos sem vocês? Do mais simples documento até a dissertação!

À professora Dr.<sup>a</sup> Luciane Neuvald, não somente pela orientação, mas também pela confiança, pela ajuda, pela compreensão e, principalmente, pela segurança. Você pega a mão, conduz, mostra o caminho e deixa a gente ser feliz!

À professora Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Moura Nascimento, pela aceitação, leitura e sugestões. Uma honra tê-la na banca examinadora desse trabalho.

Ao professor Dr. Alessandro de Melo, pelas sugestões, pelas leituras e pela preocupação em dar mais qualidade ao trabalho.

À SEED – Secretaria de Educação do Paraná, por conceder o direito do afastamento de 20 horas para dedicação ao mestrado.

Aos que participaram de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, na realização desta dissertação.

Aos meus colegas de mestrado.

Obrigado a todos.

Que Deus os abençoe com uma vida longa e feliz!!!

“Haja ontem para tanto hoje.  
E amanhã para tanto hoje.  
Sobretudo isso.”

Paulo Leminski

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE TABELAS.....	ix
ABREVIACÕES.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
INTRODUÇÃO .....	01
<b>1 A POLÍTICA DE IMIGRAÇÃO BRASILEIRA, A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO MODERNA E OS IMIGRANTES POLONESES EM IRATI-PARANÁ.....</b>	<b>06</b>
1.1 A POLÍTICA DE IMIGRAÇÃO E SUA IMPLANTAÇÃO NO PARANÁ .....	06
1.2 A POLÍTICA DE IMIGRAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO BRASIL MODERNO .....	14
1.3 OS IMIGRANTES “MORIGERADOS E LABORIOSOS”.....	21
1.4 CORRENTES MIGRATÓRIAS POLONESAS PARA O BRASIL .....	23
1.5 IRATI-PARANÁ: UMA COLÔNIA DE IMIGRANTES POLONESES .....	29
<b>2 OS IMIGRANTES E A ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES POLONESES: EMPECILHOS PARA A NAÇÃO BRASILEIRA .....</b>	<b>38</b>
2.1 A POLÍTICA NACIONALISTA BRASILEIRA E OS IMIGRANTES COMO EMPECILHOS .....	38
2.2 A ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES POLONESES .....	44
2.3 A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930) .....	50
2.4 A EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NACIONALISTA PARA A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO PÓS-1930 .....	56
2.5 A EDUCAÇÃO E O NACIONALISMO NO PARANÁ: CONSTRUTORES DA NAÇÃO.....	60
2.6 A ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES POLONESES: EMPECILHO PARA A NAÇÃO .....	69
<b>3 A ESCOLARIZAÇÃO POLONESA EM IRATI-PARANÁ: EXPERIÊNCIAS ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA .....</b>	<b>86</b>
3.1 IDENTIDADE E RESISTÊNCIA DA ESCOLARIZAÇÃO POLONESA .....	86
3.2 A ESCOLARIZAÇÃO POLONESA EM IRATI-PARANÁ: EXPERIÊNCIAS ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA (1900-1939) .....	106
3.2.1 O Controle e a Resistência das Primeiras Escolas Polonesas de Irati-Paraná .....	110

3.2.2 A Escola das Irmãs da Caridade em Irati-Paraná: Igreja Católica, Nacionalismo e Resistência .....	124
3.2.3 A Resistência Continuava .....	137
3.2.4 O Grupo Escolar Irati: o Controle Definitivo do Estado e o Fim das Escolas Polonesas.....	151
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>173</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>177</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.1</b> – Localização das colônias polonesas no Paraná, entre 1820 e 1940.....	26
<b>Figura 1.2</b> – Núcleo Iraty, atual distrito de Gonçalves Júnior, instalado em agosto de 1908.....	33
<b>Figura 1.3</b> – Casa Progresso, de Teodoro Cichewicz, na vila de Iraty, década de 1920.....	34
<b>Figura 2.1</b> – Capa do Manual para escolas polonesas no Brasil, 1893.....	46
<b>Figura 2.2</b> – Escolas subvencionadas pelo Governo Federal no Paraná.....	78
<b>Figura 3.1</b> – Rosalina Cordeiro de Araújo e alunos, 1901.....	110
<b>Figura 3.2</b> – Sociedade Escolar Henryk Sienkiewicz, 1920.....	113
<b>Figura 3.3</b> – Escola polonesa Liberdade de Irati, anos 1920.....	123
<b>Figura 3.4</b> – Procissão de <i>Corpus Christi</i> na Rua Cel. Pires, onde hoje estão as instalações da madeireira Gomes, em direção à Igreja Nossa Senhora da Luz. No canto superior direito, a Igreja Nacional Polonesa, 1935. No canto superior esquerdo, ao fundo, Igreja São Miguel.....	129
<b>Figura 3.5</b> – Construção da escola das Irmãs da Caridade e a Capela São Miguel.....	131
<b>Figura 3.6</b> – Escola Nossa Senhora das Graças, em 1938.....	132

<b>Figura 3.7</b> – Uma das primeiras turmas da escola das Irmãs da Caridade.....	133
<b>Figura 3.8</b> – Celebração religiosa na escola Nossa Senhora das Graças com o bispo diocesano D. Antonio Mazzarotto, anos 1940.....	136
<b>Figura 3.9</b> – Capa do <i>Kalendarz Polski Ludu i Przyjaciół Rodziny</i> na 1931 rok .....	144
<b>Figura 3.10</b> - Na página 23, à direita, <i>wnętrze polskiego kościoła w Irati (Paraná)</i> .....	144
<b>Figura 3.11</b> – método da Cartilha para as crianças polonesas no Brasil.....	146
<b>Figura 3.12</b> – Registro do desempenho individual dos alunos de cada classe, 1937.....	147
<b>Figura 3.13</b> – Grupo Escolar de Irati, 1924.....	153
<b>Figura 3.14</b> – Foto de pessoas em frente ao Clube Polonês na visita de Manoel Ribas, anos 1930.....	155
<b>Figura 3.15</b> – Construção do novo prédio do Grupo Escolar de Irati, 1936.....	156
<b>Figura 3.16</b> - Grupo Escolar de Irati, 1939 .....	157
<b>Figura 3.17</b> – <i>Książka dla klasy drugiej</i> - Leituras para segunda classe, 1938.....	165

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 3.1</b> – Relação das Escolas polonesas pertencentes à União das Sociedades Educativas Polonesas Kultura, no Paraná, em 1924.....	97
<b>Tabela 3.2</b> – Relação das Escolas polonesas pertencentes à União das Escolas Católicas Polonesas “Oswiata”, no Paraná, em 1924.....	99
<b>Tabela 3.3</b> - Relação das Escolas polonesas que não pertenciam a nenhuma organização, no Paraná, em 1924.....	101
<b>Tabela 3.4</b> – Distribuição das Escolas Federais no Paraná, em 1922.....	117
<b>Tabela 3.5</b> - Relação das escolas, professores e alunos em Irati, 1923.....	119
<b>Tabela 3.6</b> – Escolas subsidiadas e provisórias na região de Irati entre 1929 e 1932.....	140
<b>Tabela 3.7</b> – Escolas polonesas em Irati-Paraná, em 1937.....	150
<b>Tabela 3.8</b> – Edifícios públicos construídos em Irati entre 1938-1942.....	158

## **ABREVIACOES**

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**BOC** – Bloco Operário-Camponês

**C.Z.P** – Centralny Zwiazek Polaków (União Central Polonesa)

**CEDOC/I** – Centro de Documentação e Memória da Unicentro/Campus de Irati

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**S.B.C.I.** – Sociedade Beneficente Cultural Iratiense

**UNICENTRO** – Universidade Estadual do Centro-Oeste

## RESUMO

KRUK, Fábio. De “laboriosos e morigerados” a empecilhos para a Nação: colonização e escolarização dos imigrantes poloneses em Irati-Paraná (1900-1939). 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2017.

Esta pesquisa tem como tema a educação de imigrantes e pretende investigar o processo de escolarização polonesa em Irati-Paraná, entre 1900 e 1939. O recorte temporal corresponde à chegada dos primeiros imigrantes poloneses até a nacionalização compulsória do ensino. Algumas escolas de colonização polonesa foram instituídas nesse município, entre elas, destacamos a do Alto da Serra, a Sociedade Liberdade e a Escola das Irmãs da Caridade. Essas escolas faziam a educação ser um componente da cultura, que unia e identificava esses imigrantes e seus descendentes. A imigração foi acompanhada por uma política nacionalista brasileira e as escolas de imigrantes foram alvo dessa política que buscava a integração de todos os sujeitos e regiões em função de um projeto comum caracterizado pela modernização e desenvolvimento do Brasil. A valorização dessa proposta tinha como empecilho a diversidade de interesses dos trabalhadores e imigrantes. Nesse sentido, o Estado precisou fortalecer e assumir o controle do processo, o que implicou numa série de medidas repressivas. A escolarização polonesa sofreu imposições diante do projeto nacionalista. Sendo assim, pergunta-se: por que os imigrantes poloneses se tornaram um empecilho se eram importantes e necessários para o desenvolvimento econômico do Brasil? Como ocorreu a interação entre os aspectos legais e as experiências dos poloneses em relação à educação? As categorias de cultura, costume e experiência de E. P. Thompson trazem à tona os silêncios desses sujeitos por meio de uma lógica histórica que interroga fontes documentais e bibliográficas. Para tanto, apresenta-se uma análise sobre a política de imigração e sobre a política nacionalista que inseriu os imigrantes no projeto de desenvolvimento da nação, mas considerou, nesses mesmos processos, a diversidade como um obstáculo. Depois, mostra-se a ambiguidade do Estado brasileiro em relação aos imigrantes poloneses, considerados importantes para o desenvolvimento econômico, mas tidos como empecilhos, ao mesmo tempo, para a nação brasileira e à educação como estratégia nacionalista. Para finalizar, apresenta-se a investigação das experiências vividas pelos imigrantes poloneses em Irati-Paraná em relação ao controle e à resistência das suas escolas. As leis pretendiam instituir os grupos escolares como modelo de escola e diante das imposições legais para inserir os imigrantes nesse modelo, algumas experiências de resistência foram realizadas diante do controle. A pesquisa torna-se relevante para ampliar a história dos imigrantes no Paraná e para aprofundar a história da educação na Primeira República (1889-1930), bem como a história local-regional e das instituições escolares paranaenses, por meio de aspectos que foram silenciados e que compõem os processos de resistência dos imigrantes e de seus descendentes à política de nacionalização de suas escolas. Os resultados podem fornecer dados e motivar pesquisas que envolvam a escolarização dos imigrantes, principalmente nos demais municípios colonizados pelos poloneses.

**Palavras-chave:** escolas polonesas, imigração polonesa, escolarização polonesa, resistência polonesa.

## ABSTRACT

KRUK. Fábio. **From "laborious and moderates" to obstacles to the Nation: colonization and schooling of Polish immigrants in Irati-Paraná (1900-1939)**. 140 p. Dissertation (Master degree in Education) – Centro-Oeste State University, Irati, 2017.

This research has as its theme the education of immigrants and aims to investigate the process of Polish schooling in Irati-Paraná between 1900 and 1939. The temporal cut corresponds to the arrival of the first Polish immigrants until the compulsory nationalization of education. Some schools of Polish colonization were instituted in this municipality, among them, we emphasize Alto da Serra, the Freedom Society and the School of the Sisters of Charity. These schools made education a component of culture, which united and identified these immigrants and their descendants. Immigration was accompanied by a Brazilian nationalist policy and the schools of immigrants were the target of this policy that sought the integration of all regions in function of a common project characterized by the modernization and development of Brazil. The valorization of this proposal had as a hindrance the diversity of interests of workers and immigrants. In this sense, the State needed to strengthen and take control of the process, which implied a series of repressive measures. Polish schooling has been constrained by the nationalist project. Thus, one wonders: why did the Polish immigrants become a hindrance if they were important and necessary for the economic development of Brazil? How did the interaction between the legal aspects and the experiences of the Poles in relation to education occur? The categories of culture, custom and experience of E. P. Thompson bring to the scene the silences of these immigrants by means of a historical logic that questions documentary and bibliographical sources. In order to do so, we present an analysis of immigration policy and the nationalist policy that inserted immigrants into the nation's development project, but considered diversity as an obstacle in these same processes. Then, the ambiguity of the Brazilian State in relation to the Polish immigrants, considered important for the economic development, but seen as obstacles, at the same time, for the Brazilian nation and the education as a nationalist strategy. Finally, we present an investigation of the experiences of Polish immigrants in Irati-Paraná regarding the control and resistance of their schools. The laws intended to institute school groups as a school model and before the legal impositions to insert the immigrants in this model, some experiences of resistance were realized. The research becomes relevant to expand the history of immigrants in Paraná and to deepen the history of education in the First Republic (1889-1930), as well as local-regional history and school institutions of Paraná, through aspects that have been silenced and which compose the processes of resistance of immigrants and their descendants to the policy of nationalization of their schools. The results can provide data and motivate research that involves the schooling of immigrants, especially in the other municipalities colonized by the Poles.

**Keywords:** polish schools, polish immigration, polish schooling, polish resistance.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma particularidade no contexto da história da educação brasileira: a escolarização polonesa. O território que hoje delimita o Paraná pertencia a São Paulo e correspondia à Comarca de Curitiba, emancipada em 1853. Desde então, principalmente entre o final do século XIX e o início do XX, a política de imigração propôs a colonização das áreas desabitadas para a produção agrícola ocasionando o surgimento de várias colônias de imigrantes poloneses no Paraná. Quando instalados, os poloneses instituíam escolas para a alfabetização de seus filhos.

Se, por um lado, esses imigrantes desempenhavam um papel relevante no processo de colonização, por outro, tornavam-se um empecilho para o projeto de construção de um Brasil moderno. Por isso, as escolas polonesas foram sendo desmobilizadas pelas leis nacionalistas que alteravam o seu funcionamento ou eram fechadas.

Diante disso, interroga-se: por que esses imigrantes se tornaram um problema se eram importantes e necessários para o desenvolvimento econômico do Brasil? Como ocorreu a interação entre os aspectos legais e as experiências dos poloneses em relação à educação?

Se essa escolarização foi perseguida, houve motivos silenciados pelo nacionalismo. A busca pelos “becos sem saída, as causas perdidas e os próprios perdedores” (THOMPSON, 1987, p. 13) foram enfatizados para valorizar os esforços conscientes dos imigrantes poloneses e de seus descendentes na preservação de sua identidade em um momento de construção da identidade nacional brasileira.

Este estudo tem como objetivo geral investigar a escolarização dos imigrantes poloneses em Irati-Paraná, entre 1900 e 1939, a partir da interação entre o controle e a resistência. Os dados levantados buscaram a identificação das experiências de resistência dos poloneses em algumas escolas que existiam em Irati-Paraná, entre elas, a do Alto da Serra, a Sociedade Liberdade e a Escola das Irmãs da Caridade. O recorte temporal escolhido (1900-1939) justifica-se pela chegada dos primeiros imigrantes em Irati, no início do século XX e pela nacionalização compulsória e repressiva do ensino representada pela construção do prédio do Grupo Escolar de Irati, em 1939. O período corresponde à retomada republicana da política imigratória para a formação de núcleos coloniais no Paraná, as chamadas colônias federais, onde os imigrantes instituíam suas escolas, e à atuação nacionalista na educação com a fundação de escolas isoladas e grupos escolares.

Eram características que expressavam a construção de um Brasil moderno fundamentado na ideia de nação.

Nesse processo, a educação tornou-se a mediadora do controle do Estado, na busca pela integração dos sujeitos num projeto comum de modernidade e da resistência dos imigrantes para manter suas escolas. A escolarização realizada pelos poloneses foi controlada e perseguida pelo Estado que buscava inseri-los no modelo escolar republicano realizado pela política nacionalista. Esse modelo era o dos grupos escolares, que consistiam em uma das estratégias dos governos para a implantação da modernidade e para a construção da nação. Entre a lei – organizadora do modelo de educação – e a prática de escolarização dos imigrantes poloneses, estava a resistência como experiência desses sujeitos em interação com os aspectos legais relacionados à educação.

Para dar sustentação ao objetivo geral, buscou-se discorrer sobre a colonização e sobre a educação tendo como hipótese a resistência dos imigrantes poloneses diante da atitude centralizadora do Estado expressa em um movimento histórico contraditório em relação a eles, uma vez que eram considerados necessários e, ao mesmo tempo, uma ameaça. As alterações que os aspectos legais provocaram nas escolas polonesas foram experimentadas como exploração e expropriação da identidade dos poloneses. A educação foi colocada em um “lugar de conflito” e esses sujeitos resistiram às imposições. “Por isso, a cultura popular é rebelde, mas o é em defesa dos costumes” (THOMPSON, 1998, p. 19). O controle pelo Estado e a resistência dos poloneses mostram os interesses de cada um pela educação e sua mediação nesse “lugar de conflito”. Outro objetivo deste estudo é fornecer dados e motivar pesquisas que envolvam a escolarização dos imigrantes poloneses, principalmente nos demais municípios colonizados por esse grupo, cada qual com suas particularidades.

Enquanto os poloneses agiam na instituição de suas escolas, os governos preocupavam-se com a nacionalização por meio das leis. Apesar da imposição legal, os costumes continuavam sendo praticados de diversas formas, como protesto, porém, sem desconsiderar as leis que tentavam limitá-los ou excluí-los. O Estado permitia os seus usos, desde que as intenções nacionalizantes não fossem desconsideradas. Ao limitar as atividades consideradas “estrangeiras” nas escolas, como o ensino em língua polonesa, as leis expropriavam a identidade desses trabalhadores e buscavam eliminar o caráter cultural de suas escolas por ser um obstáculo aos interesses dominantes. Nessa interação, o costume aparece sendo praticado pelos poloneses como força de lei e está presente na

memória e nas práticas desses sujeitos em relação à escolarização. Sendo assim, o costume se mostra como um território de conflitos e de interesses entre a política nacionalista, que tentava eliminar a escolarização polonesa em nome do projeto da nação brasileira; entre a Igreja Católica, que buscava expandir seus domínios por intermédio da educação; entre os poloneses, que preservavam os seus interesses e necessidades comuns.

Após o fim da Primeira Guerra Mundial, com a eclosão da Revolução Russa e o advento do fascismo, a partir de 1918, o projeto de nação brasileira criado pelo Estado passou a predominar na sociedade, na política, na economia e na educação, formando um sistema que silenciava a experiência desses imigrantes em relação à educação. Conforme Thompson (1998, p. 19), a “cultura” assumia a forma de um consenso e, assim, distraía a atenção das contradições sociais e culturais, das oposições dentro desse conjunto, desse projeto de nação empreendido pelo Estado. As regras impostas limitaram a atuação das escolas polonesas e os elementos conflitantes desse processo se revelam no controle dominante da política nacionalista e na experiência de resistência desses sujeitos.

Para resistir à cultura nacionalista e dominante, os imigrantes poloneses consolidaram defesas para a preservação das suas escolas. Eles agiam para a formação de associações, no cumprimento às exigências, na fundação de outras escolas, na edição de materiais didáticos e na formação de professores. As imposições legais que alteravam o funcionamento das escolas polonesas geraram uma resistência tratada em termos culturais para manter a escolarização como uma necessidade do grupo. Sendo assim, as experiências mostram a educação como um componente da cultura desses imigrantes, mas indispensável para o projeto de nação brasileira criado pelo Estado.

Este estudo torna-se relevante para ampliação da história dos imigrantes no Paraná, da história da educação no início da República (1889-1930), da história local/regional e das instituições escolares no Paraná por meio de aspectos que foram silenciados e que compõem os processos de resistência dos imigrantes e seus descendentes à política de nacionalização de suas escolas. Irati foi uma importante colônia de imigrantes poloneses no Estado do Paraná. As representações dessa cultura se encontram visíveis na área urbana e rural, mas a história é desconhecida. Um exemplo disso é a Escola Nossa Senhora das Graças, poucos sabem de sua origem polonesa. Poucos sabem, também, das relações de poder e culturais que envolvem as instituições existentes e que são patrimônios históricos e culturais do município. Uma forma de preservá-los é pelo conhecimento da história. Da falta de fontes, devido aos silêncios desse processo histórico escolar que envolveu uma

gama de relações tensas e conflituosas, ao extravio motivado pela repressão nacionalista ou ao não conhecimento de seus lugares, tornam-se um problema a ser considerado, mesmo com a existência de algumas iniciativas particulares, familiares e institucionais de reuni-las e apresentá-las em livros, revistas e outros formatos, uma contribuição para novos projetos. Outras questões podem alargar o envolvimento dos poloneses nas relações culturais, sociais, políticas e educacionais que merecem estudos mais aprofundados. Esta pesquisa tem esse intuito ao investigar, sem ser conclusivo, pois a história é contínua e ilimitada, os silêncios desses imigrantes por meio da experiência que tiveram numa situação determinada pelo controle e pela resistência.

A pesquisa envolveu o levantamento bibliográfico e documental. Esse último, composto pelas seguintes fontes: mensagens dos governadores do Paraná; relatório dos inspetores de ensino; fotografias do acervo da Casa da Cultura/Museu Municipal de Irati; livros e revistas de Orreda (1974; 2007), Batista (2004) e Grechysnka (2005) com fontes escritas, orais e iconográficas disponíveis; primeiro livro tombo da Paróquia Nossa Senhora da Luz; Wachowicz (2002); Gluchowski (2005); artigos, dissertações e tese; livros didáticos, revistas, calendários em língua polonesa, fotografias e documentos do acervo do CEDOC/Unicentro-Campus de Irati; depoimentos e discurso escritos por alunas que estudaram na Escola Nossa Senhora das Graças; livros referentes à economia, à sociedade e à educação no contexto do Brasil na época.

Abordaremos o tema a partir do método da lógica histórica, que pressupõe um diálogo entre os conceitos e as evidências, na busca pela inteligibilidade das experiências do controle e da resistência da escolarização polonesa em Irati-Paraná.

Por “lógica histórica” entendo um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese (por exemplo, quanto à maneira pela qual os diferentes fenômenos agiram uns sobre os outros); o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (THOMPSON, 1981, p. 49).

Para responder à problemática proposta e para entender o objetivo geral, esse trabalho estará organizado em três capítulos:

O primeiro capítulo apresenta a colonização efetivada pelos imigrantes no sul do Brasil com a fundação de colônias polonesas, como Irati-Paraná; e apresenta, ainda, uma análise da relação entre a política de imigração e o projeto de construção de um Brasil moderno. Vale observar que o discurso da modernidade considerava os imigrantes poloneses importantes para o desenvolvimento econômico do Brasil, pois faziam parte desse projeto que estava fundamentado na ideia de nação.

O segundo capítulo apresenta a ambiguidade do Estado brasileiro em relação aos imigrantes poloneses, considerados importantes para o desenvolvimento econômico, mas empecilhos para a nação brasileira. Para fortalecer a identidade nacional e implantar a modernidade, era preciso desmobilizar os projetos alternativos considerados perigosos, dentre eles dos imigrantes e dos trabalhadores, pois a diversidade tornou-se um obstáculo para o desenvolvimento econômico proposto naquele momento. A escolarização polonesa, elemento da cultura que unia e identificava esses imigrantes, foi controlada pela política nacionalista por meio de leis. Além disso, os republicanos lançaram mão do ensino como estratégia nacionalista e, por meio da fundação dos grupos escolares e da atuação das professoras primárias, buscaram criar uma identidade nacional que sustentasse o projeto de modernidade.

O terceiro capítulo investiga a interação entre os aspectos legais, marcados pelo controle e pela imposição da política nacionalista, e as experiências de resistência dos poloneses em Irati-Paraná, marcadas pelos aspectos culturais como a língua e a religiosidade. Para tanto, foram identificados o controle e a resistência das escolas polonesas, o envolvimento e o interesse da Igreja Católica, bem como a resistência cultural dos imigrantes poloneses em contraste com o controle definitivo do Estado por meio da fundação dos grupos escolares, modelos de escolas públicas nacionais para a formação do cidadão brasileiro.

Sendo assim, as fontes foram examinadas para identificar as práticas de resistência silenciadas e manifestadas de forma simbólica e cultural pelos poloneses quando a educação mediava os seus interesses, os interesses da Igreja Católica e os interesses da política nacionalista.

# **1 A POLÍTICA DE IMIGRAÇÃO BRASILEIRA, A CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO MODERNA E OS IMIGRANTES POLONESES EM IRATI-PARANÁ**

Este capítulo traz uma análise de como a política de imigração brasileira estava associada ao projeto de construção de um Brasil moderno. Para tanto, apresenta-se os objetivos e os interesses dos governos pela imigração europeia durante o Império e o início da República, a política de imigração no Paraná e a sua relação com o projeto de construção da modernidade fundamentado na ideia de nação. Essa busca pela modernidade considerava os imigrantes necessários para implantar e para influenciar os brasileiros com os novos valores e relações de trabalho, logo, branquear a população, ocupar o território e praticar a agricultura, intenções que levaram à fundação de várias colônias polonesas no sul do Brasil, entre elas, Irati-Paraná.

## **1.1 A política de imigração brasileira e sua implantação no Paraná**

O Brasil foi o destino de vários imigrantes entre a segunda metade do século XIX e início do XX. A Europa encontrava-se em grave crise econômica e alguns países viviam um período de repressão política e cultural. Muitos imigrantes, sem expectativas de sobrevivência, optaram por imigrar para fugir daquela situação de extrema dificuldade e pobreza. As propagandas e incentivos dos novos países na América atraíram esses imigrantes, inclusive com a ajuda de empresas de colonização. Conforme Prado Jr. (1980, p. 233), “(...) pode-se considerar toda a história brasileira como fenômeno de imigração”. Por isso, é importante considerar a cronologia das diferentes levas imigratórias.

Durante a formação da colônia, a política de imigração foi realizada a partir dos interesses da metrópole portuguesa. Desde os tempos coloniais as autoridades brasileiras promoveram a vinda de europeus ao Brasil. No século XVIII, portugueses pobres, reinóis e açorianos povoaram as regiões remotas e de fronteiras. (NADALIN, 2001). De acordo com Prado Jr. (1980), esse povoamento inicial se referia aos núcleos coloniais formados por açorianos, alemães e suíços que estavam no Espírito Santo, no Rio de Janeiro e em Santa Catarina.

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, a imigração continuou voltada para o povoamento do território e sua defesa. Era “preciso reconstituir as forças armadas da Nação” (PRADO JR., 1980, p. 235). Esse problema estimulou a política de povoamento do Brasil com o objetivo de “transformar este aglomerado heterogêneo de populações mal assimiladas entre si que então constituíam o país, numa base segura para o

trono português e para sede de uma monarquia européia”. (PRADO JR., 1980, p. 236). Além disso, os europeus estavam associados à modernidade e, dessa forma, a imigração europeia foi estimulada para eliminar os resquícios coloniais.

O imigrante europeu foi um dos principais fatores de modernização do Brasil; e as instituições liberais e democráticas, que se foram aos poucos estabelecendo entre nós em substituição ao velho sistema social e político da colônia, se devem, em boa parte, à influência exercida pela imigração que nos veio da Europa no curso do século passado e do atual. (PRADO JR., 1980, p. 237).

Depois da emancipação política do Brasil, em 1822, a imigração foi quase que inexistente, pois não havia motivos econômicos e o tráfico de escravos continuava acontecendo, apesar das medidas contrárias que objetivavam o seu fim. Durante o Império (1822-1889) e durante a Primeira República (1890-1930), diante das transformações e interesses de cada período, a imigração européia tornou-se necessária para substituir o trabalho escravo, colonizar áreas desabitadas, produção agrícola e industrial e para o branqueamento da população.

No decorrer do século XIX, a Europa vivia a passagem da produção feudal para a capitalista. A industrialização, a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários, os altos impostos, o endividamento, os produtos industrializados mais baratos, a transformação da mão-de-obra agrícola em mão-de-obra para a indústria, o crescimento demográfico e a tecnologia provocaram a expulsão de muitos camponeses sem terras e desocupados que formaram um exército de trabalhadores impossível de ser absorvido, gerando desespero e revolta. A solução para essa crise foi migrar e isso estava em sintonia com os interesses e necessidades do Brasil. (ALVIM, 1997, v. 3, p. 219-220). A fome, a miséria, as magras colheitas provocavam uma saída forçada dos europeus que viviam essa situação, mas também alimentava o sonho de se tornarem proprietários de terras em outros países.

Durante o Império, o café era o principal produto de exportação brasileiro e, por consequência, os cafeicultores se tornaram a elite do país. Com a lenta e gradual extinção do trabalho escravo, a imigração estrangeira foi uma alternativa encontrada para a sua substituição. Além disso, os imigrantes contribuiriam para povoar o país colonizando os vazios demográficos com a formação de núcleos coloniais. (COSTA, 1999, p. 194). O Brasil passava por uma econômica de transição para o trabalho assalariado e, por isso, “como solução alternativa da mão-de-obra sugeria-se fomentar uma corrente de imigração

européia”. (FURTADO, 1987, p. 123). Para Prado Jr. (1980), a política de imigração tomará importância a partir de 1840 e principalmente a partir de 1850, quando a mão-de-obra escrava começa a diminuir em função da lei que acabou com o tráfico de escravos.

Não se tratava mais apenas de povoar o país, desenvolver e aperfeiçoar sua reduzida população, reestruturá-la em novas bases, mais sim proporcionar trabalhadores para fazendeiros. A partir de meados do século passado, a política imigratória brasileira se subordinará cada vez mais a esta simples questão dos fornecimentos de mão-de-obra para a grande lavoura. (PRADO JR., 1980, p. 238)

A partir de 1850, segundo Alencastro e Renaux (1998, p. 293-294), a política de imigração foi pressionada pelos fazendeiros, principalmente pelos cafeicultores, que aceitavam imigrantes de qualquer país desde que viessem trabalhar como assalariados. Balhana (1996, p. 43-44) confirma que, a partir de 1840, a imigração passou a ter como finalidade primordial o fornecimento de mão-de-obra, sobretudo para as lavouras de café, devido às ações abolicionistas que dificultavam a entrada de africanos.

Por esses motivos, outra forma de imigração aparece na segunda metade do século XIX: a parceria. Esse tipo de imigração consistia em fixar o colono na fazenda e nas grandes lavouras, para trabalharem como subordinados. Idealizado pelo senador Nicolau de Campos Vargueiro, proprietário de fazendas de café em São Paulo, a imigração por parceria foi aplicada na fazenda Ibicaba, em Limeira-São Paulo, entre 1847-1857, onde se instalaram imigrantes alemães, suíços, portugueses e belgas. Havia cerca de 70 colônias desse tipo que serviam de modelo para outros lugares. (PRADO JR., 1980, p. 238). Por meio dessa forma de imigração,

os colonos tinham a viagem e o transporte pagos até a fazenda. Essas despesas eram feitas como adiantamento, assim como os gastos com manutenção até que comesçassem a produzir para o seu sustento. Era atribuído a cada família um certo número de pés de café que deveria cultivar, colher e beneficiar. Nos primeiros anos os colonos podiam plantar mantimentos entre as filas de café, mas deveriam dividir com o fazendeiro os lucros obtidos na venda destes produtos. O colono receberia metade do lucro líquido apurado na venda do café colhido por ele. (COSTA, 1999, p. 303).

Esse sistema de parceria parecia que iria substituir os escravos, mas não foi bem-sucedido. Houve conflitos entre imigrantes e proprietários das fazendas. Os colonos eram acusados de desordeiros e de inimigos do trabalho e os proprietários, por sua vez, de exploradores e de desrespeitosos com o contrato. Na verdade, os proprietários,

acostumados ao sistema escravista, não sabiam lidar com o trabalho livre e exigiam do governo vitórias e repressão. Os fazendeiros, diante do fracassado sistema de parceria, encontraram outros meios de inserir o trabalho livre, seja por meio de salários fixos ou por locação de serviços. Dentre os motivos que levavam esses cafeicultores a precisar de uma farta mão-de-obra, ainda maior devido ao fim do tráfico de escravos, estava o cultivo do café, que era extremamente trabalhoso desde o plantio, carpa, colheita, transporte até o ensacamento do produto. (COSTA, 1999).

Segundo Prado Jr (1980, p. 240), o governo imperial passou a subsidiar a vinda de europeus para trabalhar nas lavouras de café. A chamada imigração subvencionada era regulada por lei e executada pela administração pública. Além de pagar a viagem dos imigrantes até o lugar de destino, distribuía esses trabalhadores nas fazendas necessitadas de mão-de-obra. Na Europa, a propaganda era realizada por agentes espalhados pelos principais centros. Para Nadalin (2001, p. 70), os latifundiários eram os principais representantes políticos e se empenharam em trazer imigrantes em número maior que a necessidade e com investimentos do governo. Dessa forma, “o imigrante era trazido como simples força de trabalho e localizado aqui como assalariado nas fazendas de café”. (PRADO Jr., 1980, p. 241). A partir de 1870, a escravidão começa a dar indícios de extinção e a imigração se torna mais estimulada. A imigração do tipo parceria é abandonada e os trabalhadores tornam-se assalariados, ou seja, passam a receber salários em vez da divisão do produto com o proprietário da fazenda. (PRADO Jr., 1993). Entre os principais imigrantes que trabalhavam nas lavouras de café estavam os italianos, que vieram em decorrência da crise política e econômica vivida pela Itália nesse momento. (FURTADO, 1987, p. 128).

No final do século XIX, além da corrente migratória direcionada para a mão-de-obra nas lavouras de café do Rio de Janeiro e de São Paulo, havia outra direcionada para o desenvolvimento dos núcleos coloniais no sul do Brasil. Muitos colonos se interessavam pela colonização feita sob essa forma, pois se tornavam proprietários de um pequeno pedaço de terra e podiam trabalhar na agricultura. (COSTA, 1999). De acordo com Alencastro e Renaux (1998, p. 294), o Estado investia na chamada imigração espontânea para atrair os imigrantes com capital próprio para se tornarem proprietários das terras delimitadas e mapeadas, postas à venda nos consulados brasileiros da Europa, com o intuito de desenvolver uma agricultura moderna a partir da reestruturação da propriedade

da terra, das técnicas agrícolas e do meio rural. Assim, os camponeses europeus que desejassem continuar sendo camponeses no Brasil, deveriam comprar as suas terras.

O governo brasileiro acreditava que o conhecimento e a capacidade de trabalho dos europeus seriam importantes para a construção de um Brasil moderno. Os imigrantes vieram atraídos pela colonização, pelas terras, pela fertilidade do solo, pelas melhores condições de vida e de liberdade. Eram trabalhadores urbanos e rurais analfabetos ou semi-analfabetos, operários, assalariados, artesãos, comerciantes e uma grande maioria de agricultores. No Brasil, encontraram uma realidade diferente daquela oferecida nas propagandas, pois o sonho da terra era dificultado pela Lei de Terras<sup>1</sup> (1850), pelos preços e pela qualidade, as comunidades eram longínquas, sem comunicação e boas estradas, e não havia escolas.

Conforme Balhana (1996, p. 44-45), havia duas intenções a respeito da imigração: a oficial, incentivada pelo Governo central para a fundação de núcleos coloniais estrangeiros, e a particular, que visava obter trabalhadores para as grandes fazendas. A carência de mão-de-obra para a agricultura de exportação e a necessidade de produtores para as lavouras de subsistência travaram uma luta política entre os representantes dessas intenções. O domínio político e econômico dos latifundiários implicou na Lei de Terras de 1850, dificultando a aquisição de terras pelos imigrantes que se submetiam ao trabalho assalariado. Nadalin (2001, p. 70) acrescenta que os latifundiários não eram favoráveis às ocupações do sul com base na organização das pequenas propriedades para a produção de gêneros alimentícios. Alegavam altos custos com viagem e com demarcação de lotes de terras. Nesse sentido, a Lei de 1850 foi uma vitória para eles, pois impediam que imigrantes pobres conseguissem adquirir propriedades, já que as terras só podiam ser adquiridas pela compra.

---

<sup>1</sup> De acordo com Costa (1999), no século XIX, a terra passava a ser uma mercadoria e representava o poder econômico. Para os proprietários, isso significava prestígio social. Sendo assim, “a Lei de Terras de 1850 expressou os interesses desses grupos e representou uma tentativa de regularizar a propriedade rural e o fornecimento de trabalho, de acordo com as novas necessidades e possibilidades da época”. (COSTA, 1999, p. 176). As terras não poderiam mais ser ocupadas como eram feitas tradicionalmente e os que já moravam e plantavam nelas deveriam legitimá-las por meio de documentos ou comprá-las. Procurou-se regularizar essas terras para que o governo tivesse controle sobre as terras em geral. As não ocupadas pertenceriam ao Estado e eram terras públicas que seriam vendidas a altos preços, cujo dinheiro serviria para subsidiar os imigrantes para substituir a mão-de-obra escrava e promover a colonização. O preço dessas terras era alto justamente para dificultar a compra pelos imigrantes, pois, o intuito era torná-los trabalhadores e não proprietários. (COSTA, 1999, p. 177).

O fato de serem trazidos como simples força de trabalho, e exclusivamente para isso, era contrariado por alguns políticos que viam a imigração como possibilidade de povoamento e de colonização do país, um “instrumento de transformação no sentido de corrigir a secular dispersão, rarefação e sobretudo instabilidade da população brasileira”. (PRADO JR., 1980, p. 242). Para isso, o imigrante poderia adquirir um pedaço de terra para a produção agrícola e, com isso, constituir uma estrutura social e demográfica bem estruturada.

De acordo com Costa (1999, p. 252), entre 1870 e 1900, a imigração foi maior devido à abolição e, por isso, a maioria dos imigrantes foi encaminhada para as lavouras de café. No sul, nos Estados do Paraná, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, desenvolve-se um sistema diferente de colonização: os núcleos coloniais. Para Prado Jr. (1993, p. 190), a imigração do tipo colonização aconteceu no sul do país porque nessa região não havia a concorrência da grande lavoura e os núcleos coloniais puderam ser instalados para solucionar o problema dos vazios demográficos, o que interessava aos governos desses estados para o desenvolvimento das atividades econômicas e das rendas públicas.

Logo após a emancipação política do Paraná, em 1853, o presidente da província Dr. Zacarias de Goes e Vasconcelos já havia incentivado a entrada de imigrantes por meio da lei nº 29 de 1855<sup>2</sup>, que autorizou e promoveu a imigração. (MARTINIÁK, 2015, p. 430-433). No Paraná, a imigração voltou-se para a agricultura de abastecimento e para a colonização e a ocupação dos espaços com vazios demográficos. Para isso, o governo provincial executou um plano baseado no estabelecimento de colônias nos arredores dos centros urbanos, para colocá-las junto aos mercados consumidores. Na década de 1870, esse plano foi intensificado pelo presidente da província Laménha Lins, principalmente nos arredores de Curitiba, compreendendo alemães, italianos, franceses, suíços e, em maior número, os poloneses. Esses imigrantes eram chamados de colonos porque estavam fixados em pequenas propriedades agrícolas, cujo agrupamento constituía as colônias. (BALHANA, 1996).

---

<sup>2</sup> A lei nº 29 de 1855, em seu artigo 1º, autorizava o governo a promover a imigração de estrangeiros para o Paraná empregando os meios mais convenientes. A preferência era pela atração dos colonos e demais estrangeiros que já estivessem no Brasil. O artigo 2º permitia ao governo financiar a passagem e a alimentação dos imigrantes até a quantia de 10:000\$000. (NISHIKAWA, 2011, p. 104). Segundo Nishikawa (2011), o governo da Província do Paraná transformava o imigrante em colono, para colonizar e produzir nas terras paranaenses.

Os imigrantes vinham para trabalhar, lavrar, plantar e criar, tornando o deslocamento uma possibilidade de escapar da crise pela qual passava a Europa. Por isso, o Brasil recebeu imigrantes de origens variadas: anglo-franco-germânicas, italianas e eslavas. (NADALIN, 2001, p. 62-63). Para Kreutz (2003, p. 350), o Brasil foi o segundo país a receber o maior número de imigrantes, perdendo somente para a Argentina. Entre 1819 e 1947, aproximadamente 4.904.000 imigrantes vieram para o Brasil. A primeira corrente imigratória foi realizada pelos alemães, em 1824, e, a partir da década de 1870, vieram os italianos. No mesmo período, chegavam os poloneses, cujo número é questionável, pois muitos foram classificados como russos.

Dessa forma, buscava-se incrementar o povoamento do país com a atração de imigrantes que se tornassem proprietários de terras. Eles eram considerados “verdadeiros povoadores”, pois se fixavam na terra, ao contrário de outras populações que se mudavam constantemente. (PRADO JR., 1993). Conforme Balhana (1996), acreditava-se que a imigração estrangeira estabeleceria uma civilização camponesa aos modos europeus, formando colônias com distribuição de terras para a agricultura e abastecimento das cidades, pois os colonos europeus desenvolveriam as mesmas atividades que faziam na Europa e com as mesmas técnicas. Nadalin (2001) aponta que, para o discurso oficial a ocupação do território paranaense com o elemento estrangeiro, considerado superior e produtor de trabalho, introduziria novas técnicas agrícolas e industriais nesse local.

Além de povoar as regiões sulinas e manter a propriedade e a agricultura de exportação (cafeicultura) com uma farta mão-de-obra, outro objetivo da política de imigração brasileira era o branqueamento da população. (ALVIM, 1997, v. 3, p. 231). Segundo Alencastro e Renaux (1998, p. 293), durante o império, a política de imigração tornou-se um instrumento de civilização e branqueamento da população e os imigrantes que viessem para cultivar terras próprias deveriam preencher as características étnicas e culturais desejadas pela burocracia imperial. Conforme Ortiz (1994), para o pensamento da época, influenciado pelas teorias racistas, os mestiços carregavam defeitos transmitidos pelas raças que os compõem. Entre esses defeitos, estavam a apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual. Segundo esse pensamento, então, era preciso “eliminar” esses defeitos por meio de “uma miscigenação moral, intelectual e racial do povo brasileiro”. (ORTIZ, 1994, p. 21). A solução encontrada, dentro dessa lógica, foi o processo de branqueamento da sociedade brasileira, que poderia realizar o ideal nacional

do futuro. A política de imigração colaborou para que esse branqueamento fosse possível, o que se tornou um dos objetivos para atração dos europeus.

A partir da proclamação da República, em 1889, duas correntes migratórias se destacaram: a do final do século XIX, interrompida pela crise<sup>3</sup> inicial republicana e pelo fracasso de alguns núcleos coloniais, e a do início do século XX, quando surgiram colônias federais de imigrantes, como Irati em 1908. (MACHADO, 2005, p. 168-176). Houve uma interrupção na fundação de núcleos coloniais para colonização e povoamento em 1885, mas, em 1905, iniciou-se uma retomada. (PRADO JR., 1993).

No início da República, em 1894, as ações sobre a imigração se tornam competência exclusiva dos estados. Para o Paraná, isso foi importante porque consolidaria o plano de atrair imigrantes para ocupar o território e desenvolver o Estado. As propagandas sobre as terras e suas vantagens<sup>4</sup> continuaram sendo realizadas na Europa e muitos imigrantes vinham com a expectativa de se tornarem proprietários de terras, com um preço reduzido e com pagamentos em longo prazo, sem diferenças e com liberdade civil e religiosa. Dos imigrantes que chegavam ao Brasil, 95% eram camponeses. (OLIVEIRA, 2009, p. 225).

A colonização empreendida pela política de imigração paranaense provocou a vinda de muitos imigrantes e o excesso resultou em uma massa de trabalhadores sem ocupação. Para resolver o problema, esses trabalhadores foram destinados para a construção de obras públicas, como estradas de ferro e linhas de telégrafo. As ferrovias contribuíram para a penetração e ocupação do território ainda não desbravado no Paraná. Por meio delas, muitos imigrantes seguiram ao interior, no início do século XX. (BALHANA, 1996, p. 49).

Uma Comissão de Colonização foi criada no Paraná, em 1907, com a responsabilidade de acompanhar as demarcações, as ocupações e os colonos para estabelecer um serviço comum com o governo federal. Com a criação do Ministério da Agricultura, em 1908, a União voltou a interferir na questão da imigração e demarcar lotes nas terras públicas do Estado, criando novas colônias. Dessa forma, inscreveu a imigração na sua política de ocupação e desenvolvimento com a intenção de atrair imigrantes

---

<sup>3</sup> Essa crise refere-se à economia, marcada pela inflação e pela pobreza da população, aprofundada pelo fracasso do Encilhamento, e à política, marcada pela renúncia do Marechal Deodoro da Fonseca, pela Guerra de Canudos e pela Revolução Federalista.

<sup>4</sup> Segundo Costa (1999, p. 221), para induzir os imigrantes a virem ao Brasil, os agentes brasileiros faziam propagandas ilusórias, com promessas e facilidades. Para, Alvim (1997, v. 3, p. 231), eles convenciam os imigrantes dizendo que na América conseguiriam ter tanto dinheiro que em pouco tempo se tornariam grandes proprietários rurais.

colonizadores dispostos a se fixar como proprietários (colonos), financiando a viagem e facilitando a aquisição de lotes mediante a cobrança de dívidas e remissão de títulos de propriedades feitas pelos funcionários federais. (OLIVEIRA, 2009, p. 225-227).

Durante o Império (1822-1889) e no início da República (1889-1930), a política de imigração brasileira tinha como objetivos povoar e colonizar vazios demográficos, fornecer mão-de-obra para as lavouras de café, produzir gêneros alimentícios e branquear a população. Essas intenções estavam em sintonia com os ideais liberais implantados durante o século XIX e início do XX para a consolidação do capitalismo e com a construção de um Brasil moderno fundamentado na ideia de nação.

## **1.2 A política de imigração e a construção do Brasil moderno**

A política de imigração brasileira estava articulada com a construção da modernidade e era justificada pelos interesses dominantes. Para a elite, ela seria alcançada se a população nacional fosse controlada, se integrasse para a busca da civilização e do progresso e formasse uma nação. Dentro desse discurso, o imigrante europeu era visto como elemento e exemplo para a implantação das boas relações de trabalho, do branqueamento da população, da civilização do campo e do progresso nacional. (NADALIN, 2001).

O que deveria ser considerado “nação” e “nacionalidade” estava em discussão entre as correntes de pensamento do século XIX. (MÜLLER, 1998, p. 29-30). Para Hobsbawm (1990, p. 13), a história do século XIX é a história da “construção das nações”.

A nação é vista pelos grupos humanos como fundamental e básica para a existência dos membros e para a identificação individual. Conforme Hobsbawm (1990), nação é qualquer corpo de pessoas suficientemente grande que se identificam com uma ideia construída pelo nacionalismo, o princípio sustentador da unidade política harmônica. Contudo, só isso não é o suficiente para entendê-la, pois, a nação é um produto das conjunturas históricas particulares, regionais ou localizadas. Com esse sentido, entende-se que elas são formadas e associadas a outros fenômenos e devem ser analisadas conforme as condições econômicas, administrativas, técnicas, políticas e outras exigências. Elas existem também no contexto de um estágio de desenvolvimento econômico e tecnológico e são construídas pela perspectiva da modernização do alto, ou seja, pelos dominantes. As

nações são criadas e sua formação é uma invenção do nacionalismo. (HOBSBAWN, 1990, p. 19-20).

Sendo assim, o Brasil, enquanto nação moderna, foi se constituindo no pensamento brasileiro como visão e interpretação, segundo os princípios, as ideias e as intenções de uma época e tornando essa questão uma formulação ideológica. (MOTA, 1990). Segundo Ortiz (1994), vários debates em torno da identidade e da cultura buscavam o entendimento do que é o nacional. A cultura brasileira, segundo ele, é uma questão política e a identidade nacional está “ligada a uma reinterpretação do popular pelos grupos sociais e à própria construção do Estado nacional”. (ORTIZ, 1994, p. 8). Portanto, a identidade é uma construção simbólica, não autêntica. É “uma pluralidade de identidades, construída por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos” (ORTIZ, 1994, p. 8), o que associa a cultura às relações de poder. Mota (1990) complementa dizendo que cultura e política tornam-se componentes de um processo que cristaliza a ideologia da “cultura brasileira” como integradora da sociedade, com pressupostos ideológicos que davam sustentação àquilo que era nacional, brasileiro, popular, mas também responsável pelo mascaramento dos problemas que a assolavam.

Para Costa (1999), a nação começou a ser organizada de acordo com os grupos dominantes que estavam ligados à política do império: funcionários, parte do clero, comerciantes e fazendeiros ligados ao comércio de importação e exportação, ao tráfico de escravos e ao comércio interno. O que esses grupos buscavam era a unidade e a instabilidade política e, por isso, precisavam manter o povo sob controle. E “para levar a cabo seu projeto encontraram sua principal fonte de inspiração no liberalismo europeu”. (COSTA, 1999, p. 132). Os principais adeptos do liberalismo no Brasil eram homens com interesses voltados para a economia de exportação e importação, muitos proprietários de grandes extensões de terra e escravocratas, o que colocava as práticas liberais em contradição com a realidade brasileira.

A condição colonial da economia brasileira, sua posição periférica no mercado internacional, o sistema de clientela e patronagem, a utilização da mão-de-obra escrava e o atraso da revolução industrial – que no Brasil só ocorreu no século XX –, todas essas circunstâncias combinadas conferiram ao liberalismo brasileiro sua especificidade, definiram seu objeto e suas contradições e estabeleceram os limites de sua crítica. (COSTA, 1999, p. 134)

No Brasil, as ideias liberais foram utilizadas conforme os propósitos e interesses desses grupos dominantes e misturava-se com os traços coloniais ainda existentes no Brasil. “Para a maioria, no entanto, as ideias liberais eram arma ideológica com que pretendiam alcançar metas políticas e econômicas específicas”. (COSTA, 1999, p. 134). Essas ideias foram usadas primeiramente contra o domínio colonial português, pois, a industrialização e o desenvolvimento do capitalismo na Europa tornavam o sistema colonial ultrapassado. Isso levou outros grupos sociais, como os escravos, a utilizarem o liberalismo para defender seus interesses. Entretanto, o liberalismo no Brasil se colocava ao lado dos interesses das elites.

Que as elites e o povo tinham propósitos diversos ficou claro já nas primeiras conspirações em prol da independência, quando as aspirações dos pretos e mulatos livres e escravos à liberdade e à igualdade se chocaram com a indiferença, senão a hostilidade, por parte das elites. (COSTA, 1999, p. 136)

De acordo com Ianni (1994, p. 13), a independência em 1822 não conseguiu implantar no Brasil as ideias republicanas, consideradas democráticas e modernas. Até o final do século XIX, o que prevaleceu foi a continuidade colonial, o escravismo e o absolutismo. Mesmo com a busca de reformas e com a implantação de sugestões modernas de interesse do capitalismo inglês, o Brasil continuava deslocado e atrasado em relação aos países capitalistas mais desenvolvidos.

O pensamento europeu influenciou os brasileiros. Como a Europa vivia a Revolução Industrial, a urbanização acelerada e o crescimento econômico, todas as mudanças pelas quais passava era graças à ciência e à tecnologia. O liberalismo europeu justificava a prosperidade econômica e os pensadores europeus formulavam explicações científicas para esse sucesso.

Ideias que emergiam depois que o prestígio da ciência natural (em grande parte, uma criação europeia na sua forma moderna) tinha reforçado a autoridade intelectual da Europa. Estava armado o raciocínio segundo o qual os europeus do Norte tinham atingido o poder econômico e político superior aos dos outros devido à hereditariedade e ao meio físico favoráveis. (SKIDMORE, 1976, p. 44).

Não houve uma unanimidade em defesa da implantação do liberalismo no Brasil. Gerou-se uma disputa entre radicais, moderados e conservadores. Os mais radicais criticavam a aristocracia e desejavam uma federação nos moldes norte-americanos, ou seja, eram republicanos. Os moderados queriam uma menor interferência do Estado na

economia, mas temiam que as ideais liberais colaborassem com os anseios do povo. Já os conservadores eram favoráveis a um governo forte, autoritário. Essas disputas prevaleceram na política imperial e tornaram o liberalismo um projeto dominante que excluía o povo das decisões. (COSTA, 1999).

A partir de 1850, os liberais já usavam em seus discursos as palavras “progresso”, “razão”, “ciência”. Com a fundação do partido republicano, em 1868, o manifesto republicano propunha reformas no Estado e mudança do sistema de governo. O desenvolvimento econômico desigual, a crescente competição por subsídios governamentais, os conflitos de interesse em relação às políticas imigratórias, à abolição da escravidão, às tarifas e os empréstimos tinham tornado alguns setores das elites conscientes das desvantagens da centralização. (COSTA, 1999, p. 164). De acordo com Schwarcz (1993), esse período foi marcado por profundas transformações: urbanização, movimentos migratórios para as cidades, produção do café em larga escala, fim do sistema escravista, Guerra do Paraguai e a campanha republicana pela mudança de regime político. Configurava-se, apesar dos interesses distintos, as elites político-financeiras preocupadas com o destino da nação e a ciência foi utilizada para esboçar “uma nova nação, livre das amarras do império”. (SCHWARCZ, 1993, p. 27).

Para acompanhar e se adaptar ao ritmo dos países considerados desenvolvidos, o projeto de formação de uma nação moderna brasileira estava inspirado, segundo Ianni (1994), nas ideias liberais, positivistas e evolucionistas para transformar a sociedade, a economia, a cultura, o Estado e a nação.

Conforme Schwarcz (1993), a partir de 1870, a elite intelectual do Brasil utilizava as teorias raciais vindas da Europa para pensar a questão racial. Esse foi o momento de entrada do positivismo e do evolucionismo tão marcante no pensamento e nos modelos para a análise da questão racial no país. Desde então, “liberalismo e racismo corporificam, nesse momento, dois grandes modelos teóricos explicativos”. (SCHWARCZ, 1993, p. 14). Dessa forma, o conceito de raça passou a ser construído politicamente e historicamente e além de sua definição biológica, recebeu uma interpretação social.

Os liberais brasileiros visavam a implementação do liberalismo para acabar com os resquícios coloniais e buscavam “sempre conciliar a ordem com o progresso, o status quo com a modernização”. (COSTA, 1999, 165). Entre os valores associados ao liberalismo e à modernização do Brasil, estava a supremacia da lei, a universalidade de direitos, a

valorização do indivíduo e de sua autonomia e principalmente a valorização do trabalho. A inserção desses valores, em uma sociedade que foi dependente dos escravos, tornou-se contraditória e difícil e exigiu um projeto que corrigisse esse problema.

Por isso, durante o império (1822-1889), o trabalho tornou-se uma questão nacional. Para os funcionários imperiais era preciso civilizar o universo rural e a sociedade brasileira e, para tanto, a vinda da população branca realizaria um equilíbrio do povoamento do território. Para eles, o futuro da nação dependeria da população que seria incorporada. Já o governo imperial pensava que o Estado deveria dar molde à nação e o seu objeto essencial era civilizar a sociedade para torná-la moderna. A homogeneidade cultural, linguística, comunitária era vista como indispensável para a construção de uma nação moderna. (ALENCASTRO; RENAUX, 1998, p. 294-296). Nesse projeto, os imigrantes se tornavam necessários para a economia e para a organização das relações de trabalho no Brasil.

Müller (1998, p. 40-44) destaca que, no século XIX, a constituição da nação era importante para a implantação dos valores associados ao liberalismo e do capitalismo. Como a possibilidade de construção da nação brasileira era duvidosa devido à população miscigenada, considerada inferior, e não apta ao trabalho, buscou-se a solução nas teorias racistas da época. Era preciso branqueá-la, além de inseri-la nos valores do trabalho livre e da modernização.

Em resumo, os europeus do Norte eram raças “superiores” e gozavam do clima “ideal”. O que, por certo, implicava em admitir, implicitamente, que raças mais escuras ou climas tropicais nunca seriam capazes de produzir civilizações comparativamente evoluídas. (SKIDMORE, 1976, p. 44).

O branqueamento foi uma solução encontrada pela elite brasileira para modernizar o Brasil. Baseavam-se na consideração de que o branco era superior e era mais adiantado em relação às demais raças. O ideal principal era fazer os negros desaparecerem, absorvidos pelos brancos. “A enorme imigração europeia tende, década a década, a tornar o sangue preto um elemento insignificante no sangue de toda a nação. Os brasileiros do futuro serão, no sangue, mais europeus ainda do que o foram no passado”. (SKIDMORE, 1976, p. 85).

A força de trabalho assalariada, a colonização de áreas desabitadas, a produção de alimentos e o branqueamento da população tornavam a imigração europeia urgente,

necessária e constante no Brasil. Isso mostra que a política imigratória estava alicerçada por concepções articuladas às novas ideias de modernidade. A elite agrária buscava implantar no país as novas relações sociais de produção e, nesse projeto, estavam características que consideravam os imigrantes capazes de civilizar a sociedade aos moldes europeus, como trabalhadores pacíficos e espontâneos. (NADALIN, 2001, p. 72-73). Conforme Skidmore (1976), a elite brasileira queria promover a modernização seguindo o modelo já em curso na Europa e nos Estados Unidos. Para tanto, precisava eliminar os problemas que poderiam impedi-la, como a escravidão, e criar instituições elementares para o desenvolvimento, como um sistema escolar. Segundo o autor, não bastava apenas libertar o escravo, mas evoluir para o trabalho livre. Além disso, a questão da raça será colocada como um problema para o futuro da nação. O “branco” foi colocado como a raça superior e que triunfaria gradualmente.

Estavam preparados até para acelerar essa ‘evolução’, promovendo a imigração europeia, a que eram favoráveis por dois motivos: primeiro, os europeus ajudariam a compensar a escassez de mão-de-obra resultante da eliminação do trabalho escravo o que livre era tanto mais necessário quanto a taxa de reprodução da população livre de cor, era tida insuficiente para atender às necessidades do trabalho. Em segundo lugar, a imigração ajudaria a acelerar o processo de “branqueamento” no Brasil. (SKIDMORE, 1976, p. 40).

Para Ianni (1994), o abolicionismo e a política de incentivo à imigração introduzem uma valorização do imigrante, o que implicou a proposta de europeização ou de branqueamento da população. O negro, o índio e o branco nacional são colocados em segundo plano. Aproveitou-se a imigração para realizar uma redefinição social e cultural do trabalho braçal, transformando-o em atividade honrosa, livre do escravismo. Dessa forma, o imigrante europeu tornou-se um símbolo dessa redefinição do trabalhador e da força de trabalho. (IANNI, 1994, p. 128-129).

O problema da mão-da-obra passou a ser o centro das discussões, pois, com a decadência do sistema escravista, as primeiras experiências com trabalhadores estrangeiros foram realizadas, principalmente com europeus. Essa discussão em torno da substituição do trabalho estava associada às teorias raciais que justificavam o atraso brasileiro pela inferioridade racial. A partir de então, “negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos tornaram-se objetos da ciência” (SCHWARCZ, 1993, p. 28), os quais ela considerava inferiores. No Brasil, os modelos evolucionistas e social darwinistas serão utilizados para justificar teoricamente o atraso do Brasil pela questão racial e aproximar-se

dos conhecimentos europeus de civilidade para se modernizar. (SCHWARCZ, 1993, p. 30).

As elites brasileiras não podiam ignorar que o liberalismo nada tinha a ver com a realidade vivida por milhões de brasileiros. Mas atribuíam essa deficiência ao atraso. Imaginavam que nos países “civilizados” as práticas liberais seguiam de perto a teoria. (COSTA, 1999, p.166). A desilusão com o liberalismo fez muitos adeptos encontrarem no positivismo de Comte as possibilidades para a modernização do Brasil, pois, Comte criticava as elites tradicionais e reduzia o Estado a guardião da ordem social em conciliação com a ordem e o progresso.

Com a abolição da escravidão e com a implantação da República em 1889, o projeto de Brasil moderno estava vinculado às forças econômicas interessadas na agricultura, na indústria e no comércio. A imigração, favorecida para se ter braços para a lavoura, ter povoadores de colônias em terras devolutas e ter mão-de-obra para a indústria, também foi considerada responsável pela europeização ou branqueamento da população para acelerar os esquecimentos dos séculos de escravismo. (IANNI, 1994, p. 21-22).

No início do século XX, a eugenia estava associada ao futuro da nação e ao seu desenvolvimento. Essa concepção era considerada uma ciência para o aperfeiçoamento da raça, eliminando problemas, impedindo a reprodução dos defeitos na busca pela raça pura e forte pelo cruzamento de pessoas sãs. Com respeito à imigração, algumas doenças, por exemplo, foram associadas a certos imigrantes, pois, apontava-se essa relação dos estrangeiros com moléstias estranhas no país. “Buscavam impedir sobretudo a entrada de imigrantes asiáticos e africanos no país (...). Era preciso orientar os políticos na seleção de “boas raças”. (SCHWARCZ, 1993, p. 231). Entendia-se que a população brasileira dependia de um aprimoramento biológico e era dessa “raça em formação” que dependia o futuro da nação:

A nação, pensada pelos eugenistas como um corpo homogêneo e saudável, deveria portanto passar por um processo acelerado de mudança, cujos prognósticos mais alentadores faziam alguns eugenistas brasileiros partilharem do sonho de transformar a população local mestiça em “gregos puros”, modificados em suas características físicas e morais (Stepan, 1991, p. 135 citado por SCHWARCZ, 1993, p. 233)

Do fim do império até 1920, os brasileiros continuaram a receber imigrantes europeus. Para tanto, precisavam atraí-los e projetaram a imagem de um país moderno e evoluído. O que se projetava era o sonho da elite para a nação. Mostrava-se um Brasil com

solo fértil e com povo pacífico, inteligente e trabalhador. Na República, buscou-se empreender grandes obras públicas para modernizar as cidades e acabar com as doenças. Além disso, procuravam a apresentar o Brasil como um país culto e para fazer isso, preencheram “as fileiras do serviço diplomático com homens brancos que estrangeiros pudessem considerar civilizados e refinados – para reforçar a imagem de um país europeizado que se tornava mais e mais branco”. (SKIDMORE, 1976, p. 151). De acordo com Skidmore (1976), o ministro das relações exteriores entre 1902 e 1912 era o Barão do Rio Branco e este procurou apresentar o Brasil como civilizado. Para tanto, fez políticos e escritores visitarem o Brasil com a pretensão de mostrar o grau do progresso brasileiro e o nível de civilidade que o país havia alcançado.

Entre 1887 e 1914, a busca pelo branqueamento associava-se ao liberalismo político e econômico “para produzir uma imagem nacional mais definida”. (SKIDMORE, 1976, p. 154). Acreditava-se que um país mais branco era mais favorável ao liberalismo e, assim, a ideologia liberal poderia fornecer justificativa para a massa abandonada que incluía os não-brancos.

Os republicanos acreditavam firmemente na necessidade de atrair imigrantes para o Brasil. Era parte do seu compromisso de promover o desenvolvimento econômico com mão-de-obra importada da Europa. (SKIDMORE, 1976, p. 156).

Essa forma de pensar o Brasil estava voltada para a sua modernização, desenvolvimento, progresso. Ao se modernizar, o Brasil alcançaria os padrões das nações desenvolvidas e esse era o intuito da classe dominante brasileira que associou o desenvolvimento econômico com a formação da nação e disseminou, dessa maneira, esse projeto de modernidade alicerçado pelos ideais liberais. (IANNI, 1994, p. 104). Como se percebe, a política de imigração estava associada à construção da modernidade e à formação da nação, o que caracterizava um Brasil pensado pela elite do final do século XIX e início do XX.

### **1.3 Os imigrantes “morigerados e laboriosos”**

Nas mensagens dos presidentes da Província do Paraná, desde a sua emancipação, o termo “morigerados e laboriosos” aparece referindo-se aos imigrantes. Na mensagem de

1858 à Assembleia Legislativa<sup>5</sup>, o presidente da província Francisco Liberato de Mattos faz alusão aos trabalhadores imigrantes com esse termo.

Abusaria de vossa illustração se me occupasse de demonstrar-vos a necessidade de promoverdes a emigração de colonos morigerados e laboriosos, que, conhecedores de processos mais acabados, a habituados ao uso de instrumentos mais vantajosos ao manejo e cultura das terras, se empreguem nos vastos campos que possui a província, e cuja prodigiosa fertilidade abrange todo o gênero de produção agrícola; limitar-me-hei pois a indicar-vos o meio, que me parece mais adoptavel, para consecução de tão almejado bem. (PARANÁ, 1859, p. 21).

O presidente da província do Paraná, Francisco Liberato de Mattos, considerava os imigrantes como “morigerados e laboriosos” por conhecerem os processos agrícolas e usarem os instrumentos mais aperfeiçoados de cultivo da terra, o que faria fecunda em gêneros alimentícios as terras da província e acabaria com a importação e com os altos preços dos alimentos.

E para lamentar que esta província, cujos terrenos produzem com abundancia a mandioca, o arroz, o café, a canna, o fumo, o milho, o centeio, a cevada, o trigo e todos os gêneros alimentícios, compensando tão prodigiosamente os trabalhos do agricultor, receba da marinha e por preços tão exagerados a mor parte daquelles gêneros. Este estado de cousas porem tenho que continuará, e que só quando colonos morigerados e laboriosos vierem povoar vossas terras vastas e fecundas, apparecerá a abastança dos gêneros alimentícios e abundantes sobras do consumo irão dar nova vida ao commercio de exportação dos produtos agrícolas. (PARANÁ, 1859, p. 25).

Para o presidente da província, Araújo Abranches, em seu relatório à Assembleia Legislativa, em 1875, a imigração era “um dos assumptos que na actualidade mais prende a attenção do governo imperial e de todos aquelles que pensam no futuro que está reservado ao nosso paiz”. (PARANÁ, 1875, p. 21-22). Ele colocava a importância dos imigrantes europeus para o povoamento dos vazios demográficos, para a produção agrícola e para o futuro do país, relacionando os imigrantes ao progresso e buscando, assim, medidas para atraí-los. Conforme Nadalin (2001), isso mostra que a política de imigração buscava

---

<sup>5</sup> Durante o Império, as divisões administrativas do Brasil eram chamadas de províncias e cada uma possuía uma Assembleia Legislativa ou Assembleia Provincial, conforme determinava o Ato Adicional de 1834 que deu autonomia às províncias brasileiras. A Província do Paraná foi criada pela lei nº 704 de 29 de agosto de 1853, pelo imperador D. Pedro II, e de acordo com a referida lei o Paraná teria um senador, três deputados na Assembleia Geral e 20 na Assembleia Provincial. (PARANÁ, 1853). O chefe do poder executivo das províncias era chamado de presidente de província. Com a proclamação da República e com a Constituição de 1891, as províncias passam a denominar-se Estados e os presidentes de província, presidentes de Estado. Nos relatórios dos presidentes do Estado do Paraná, a Assembleia Legislativa também era chamada de Congresso Legislativo.

introduzir no Brasil as novas técnicas agrícolas e possuía como componente básico a questão do trabalho.

Os imigrantes eram considerados “morigerados e laboriosos” em função da valorização da capacidade de trabalho, um dos motivos para atrair esses sujeitos ao Brasil, e por serem vistos como qualificados, preparados e exemplos de trabalhadores que contribuiriam para a construção e desenvolvimento do projeto de nação moderna.

Em síntese, diretivas que nos apresentam numa tecidura complexa. Entremeadado ora por ênfase na questão populacional, ora pelo realce na renovação das práticas de trabalho (o que deveria libertar o espírito criador), o discurso salientava a chegada do colono imigrante, livre, morigerado e laborioso, seja para a fazenda de café, vendendo sua força de trabalho (ou contribuir nas tão necessárias “obras públicas”), seja, como pequeno proprietário, para a ocupação de vazios demográficos e o fornecimento de gêneros de abastecimento de que a população urbana era tão carente”. (NADALIN, 2001, p. 75).

Os imigrantes seriam responsáveis pela promoção do trabalho como atributo básico para a dignidade e para a produção de riquezas. Entre a segunda metade do século XIX e início do XX, acreditava-se que o trabalho não era valorizado devido à escravidão. Dessa forma, os índios e negros não foram considerados sujeitos aptos aos serviços e nem capazes de empregar-se, ou seja, não possuíam condições de cumprir com os propósitos nacionais. (NADALIN, 2001, p. 72-74).

Os intelectuais e políticos buscavam ter o comando dos destinos da nação. A eugenia, enquanto “modalidade de controle da população com a possibilidade de prever a futura geração do país e eliminar o que era indesejável” (SCHWARCZ, 1993, p. 236), foi utilizada para a construção da nação moderna. Por meio dela, a população mestiça foi considerada um obstáculo para a busca da modernidade, para a civilização e para a formação de uma identidade nacional.

O mesmo contexto que encontra em um projeto liberal a solução para sua nova configuração política procura nas teorias deterministas e antropológicas subsídio para transformar diferenças sociais em barreiras biológicas fundamentais. (SCHWARCZ, 1993, p. 241).

Para Schwarcz (1993, p. 242), quando as teorias racistas criaram uma diferenciação com base nas raças negaram a civilização aos negros e aos mestiços expulsando-os do projeto de nação em curso e dando a esse projeto uma atribuição de “branco e ocidental”. Essas teorias, sob esse ponto de vista, faziam o Brasil se aproximar do mundo europeu e da busca pelo progresso e civilização.

#### 1.4 Correntes migratórias polonesas para o Brasil

Entre os vários imigrantes que adentraram o Paraná, destacam-se os poloneses. De acordo com Alvim (1997, v. 3), a partir de 1870, grande parte da população polonesa perdia o *status* de pequenos proprietários e passava à condição de trabalhadores braçais nas grandes propriedades rurais geridas nos moldes capitalistas.

Os poloneses que continuaram vivendo nas pequenas propriedades, não conseguiram mais ter condições de mantê-las, tornando impossível o próprio sustento. Viviam em casas sem cômodos e banheiros. Não admitiam interferências nas suas maneiras de viver e reagiam às tentativas do poder público de penetrar no seu mundo. Não se interessavam pela política, nem mesmo participavam dela. O cotidiano transcorria entre trabalho e igreja.

A fome que atingiu o campo e a cidade provocou a expulsão de vários trabalhadores poloneses que sobreviviam da produção da terra, sobretudo nas áreas mais industrializadas. Alguns eram assalariados e recebiam, conforme o contrato estabelecido com o proprietário, pagamento em dinheiro ou em alimentos. Esse panorama provocou uma verdadeira mudança em suas vidas e muitos optaram em imigrar para fugir da situação de dificuldade e pobreza. (ALVIM, 1997, v. 3, p. 221-233).

No período correspondente às correntes migratórias, a Polônia estava dividida entre Prússia, Áustria e Rússia, e apresentavam situações semelhantes em relação à terra e à educação<sup>6</sup>. Desses domínios, veio a maior parte dos colonos poloneses ao Paraná. (WACHOWICZ, 2002).

No domínio prussiano, além do elevado índice demográfico, os pequenos lotes de terras eram insuficientes para manter a família e pagar impostos, obrigando os colonos a trabalharem nos latifúndios pertencentes à nobreza e aos abastados proprietários germânicos que adquiriam esses lotes e acabavam com os minifúndios considerados “empecilho ao progresso da população polonesa, em sua grande maioria rural”. (WACHOWICZ, 2002, p. 16). Em relação à educação, o governo prussiano buscava germanizar o polonês, afastando-o da língua e do catolicismo. Como a frequência escolar

---

<sup>6</sup> A educação foi utilizada pelos poloneses como uma forma de resistência à difícil realidade. Desde o século XVII, o rei Stanislaw Poniatowski tentou manter a unidade dos poloneses por meio da educação e das manifestações artísticas e culturais chegando a criar uma comissão de educação nacional e que deu origem ao primeiro Ministério de Instrução Pública do mundo. Porém, a partilha do território polonês entre as nações dominadoras continuou e a Polônia deixava de ser um país independente no final do século XVIII. (PARANÁ, 1986, p. 14-15).

não era obrigatória para as crianças polonesas e temendo essa germanização, os pais não as enviavam para a escola. “Apesar desse clima de hostilidade às populações polonesas, o índice de analfabetismo entre os habitantes dos territórios poloneses prussianos era bastante baixo: 3% apenas” (WACHOWICZ, 2002, p. 17). As dificuldades econômicas e a opressão prussiana sobre os valores culturais e religiosos levaram muitos poloneses a emigrarem para outras regiões alemãs, para outros países europeus ou para a América.

Nos domínios russo e austríaco a situação agrária era pior. Os russos exploravam economicamente a população e buscavam “despolonizá-la” gerando um grande índice de analfabetismo: 60% no domínio russo e 41% no domínio austríaco. Diante da situação de miséria, da estrutura agrária e do baixo índice cultural, muitos poloneses dessas regiões, principalmente da Galícia (situada na Polônia austríaca), decidiram emigrar atraídos pelas promessas de uma vida cheia de liberdade e de fácil enriquecimento no novo mundo, realizadas pelas propagandas dos agentes do governo brasileiro e das agências de imigração. (WACHOWICZ, 2002). “Emigraram, pois, para se tornarem proprietários de terras, aspiração essa que lhes era negada na sua própria terra de origem”. (WACHOWICZ, 2002, p. 19). A grande maioria dos poloneses veio para o sul do Brasil, para os estados do Paraná e do Rio Grande do Sul.

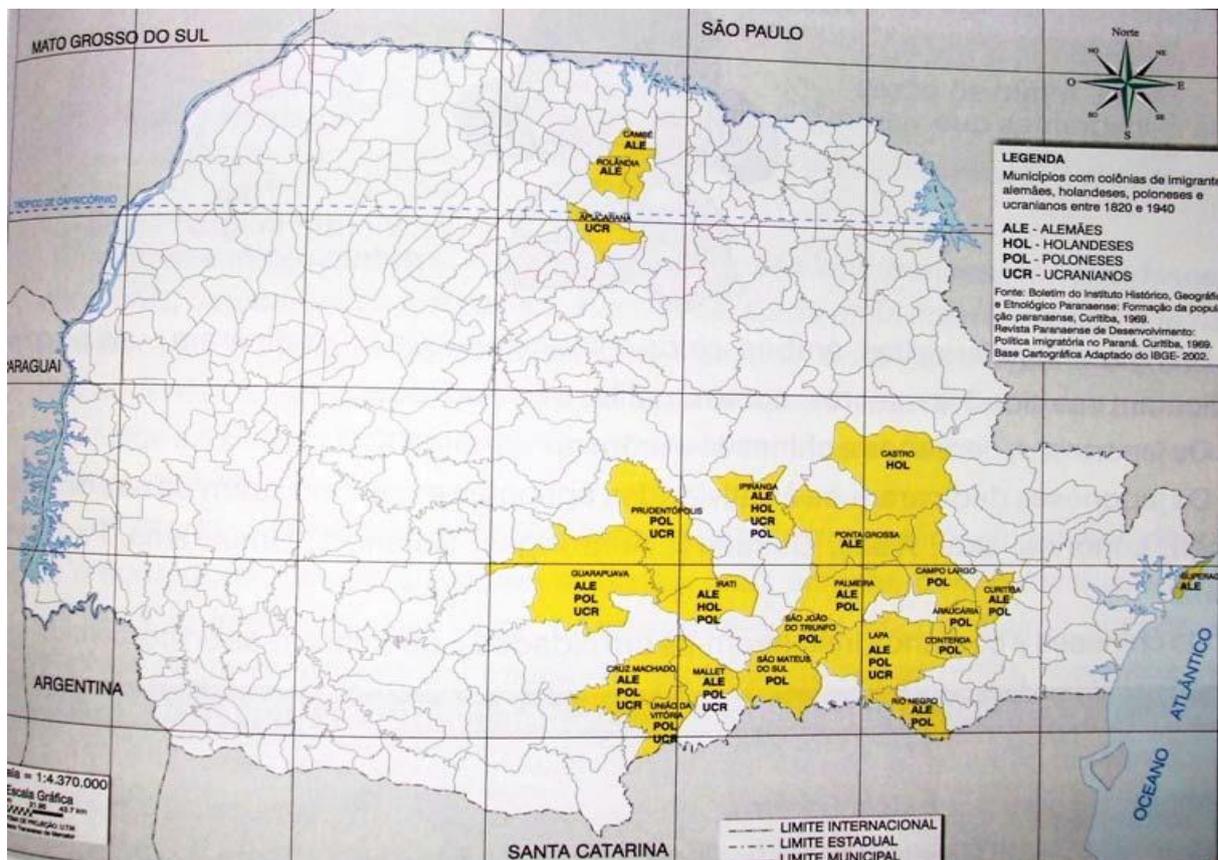
O desejo dos poloneses era reconstruir o mundo rural vivido na Europa. A vida comunitária caracterizada pela forte organização familiar e social, a autossuficiência econômica e a mentalidade tradicional permaneciam como valores inabaláveis. Por isso, lutavam para fugir da proletarização e para manter esses valores, o apego à terra e a sua forma de viver. No Brasil, as condições de sobrevivência estavam relacionadas à preservação desse modo de vida. (ALVIM, 1997, v. 3, p. 221-233).

Dos imigrantes poloneses que aportavam no Brasil, poucos tinham o ensino superior. A maioria era de camponeses (80%), seguido de operários e de artífices (14%), de comerciantes (2%) e de outras atividades (4%). Isso mostra que boa parte era de trabalhadores rurais e braçais, a maioria deles era analfabeta e buscava melhores condições de vida na América. (WACHOWICZ, 2002, p. 19-20).

Muitas famílias de poloneses adentraram o Paraná entre 1890 e 1894. O fluxo era tão intenso que o período ficou conhecido como “febre brasileira”. A propaganda de fartura e de abundância atraiu esses imigrantes para o Brasil. “Nas praças públicas daquele país era comum pregadores descrevendo o Brasil como o lugar onde crescem árvores que

10 homens não conseguem derrubar em um só dia”. Os imigrantes eram atraídos pela oferta de mão-de-obra e pela criação de núcleos de povoamento no Sul do Brasil. (ALVIM, 1997, v. 3, p. 216-218).

**Figura 1.1 – Localização das colônias polonesas no Paraná, entre 1820 e 1940.**



Fonte: Renk, 2009, p. 40

De acordo com Oliveira (2009, p. 220-221), entre 1870 e 1914, chegaram ao Paraná cerca de 40 mil poloneses, sendo esse, então, o estado que mais recebeu imigrantes desse grupo. Muitas levas se instalaram ao redor de Curitiba, estabelecendo núcleos homogêneos e relações sociais e de trabalho com outros grupos também. O Paraná, que se emancipou de São Paulo em 1853, era o estado menos populoso da região Sul e forçou os governantes a agirem diretamente em relação à imigração para ocupar o território com trabalhadores. Além disso, segundo Nadalin (2001, p. 71), após a mobilização da população paranaense para a crescente economia da erva-mate e para o desenvolvimento urbano, houve uma dependência de artigos do exterior e de outras províncias. A introdução de colonos seria uma solução para a carestia e à alta dos preços.

A primeira leva de imigrantes poloneses que chegou ao Brasil, em 1870, foi realizada pela Sociedade Colonizadora Pereira, Alves e Bendaszewski. Muitos foram para áreas de colonização alemã em Santa Catarina, onde não conseguiram se adaptar devido às tensas relações com os alemães. Seguiram para Curitiba, onde tiveram apoio do governo municipal que se comprometeu em demarcar lotes e vendê-los. Formou-se, dessa forma, a primeira colônia de imigrantes poloneses no Paraná, em 1871: Pilarzinho, hoje bairro da capital. A partir de então, a imigração polonesa para os arredores de Curitiba continuou principalmente durante o governo do presidente da província Lamemha Lins (1876-1890), que realizou uma relação entre colonização do território, desenvolvimento rural e imigração. Tinha-se a ideia de que os imigrantes eram necessários para o povoamento e para a riqueza da província. Entre 1890 e 1914, o Paraná recebeu aproximadamente 35.116 poloneses. No fluxo conhecido como “febre brasileira” (1890-1894), várias colônias foram fundadas aos arredores de Curitiba e em outras regiões: São Mateus, Eufrosina, Rio Claro e entre 1900 e 1904 surgiram Cruz Machado, Apucarana e a colônia mista Nova Galícia (Prudentópolis), com poloneses e ucranianos. (OLIVEIRA, 2009, p. 222-224).

De acordo com Alvim (1997, v. 3, p. 244), os poloneses desejavam recriar uma “Nova Polônia”, mas não tinham ideia dos problemas e dificuldades que os esperavam como aquisição de terras, falta de infraestrutura das colônias e imposição da política nacionalista brasileira. Estavam confusos e seus conhecimentos eram idealistas e fantásticos, em conformidade com as propagandas realizadas pelos agentes de imigração na Europa. Os poloneses temiam viver em regiões montanhosas, queriam saber das terras, e salários, as mulheres, por sua vez, perguntavam se teriam padres poloneses para se confessarem na língua materna. Tinham medo de viver em regiões montanhosas, porque estavam habituados a viver em planícies, onde cultivavam o trigo. Mesmo assim, os homens poloneses deixavam suas esposas e filhos na vila e seguiam para o mato para tomar posse das colônias. A religiosidade era demonstrada pelo imprevisto de alteres com a imagem da protetora, Nossa Senhora do Monte Claro, e um crucifixo.

Ao chegar aos núcleos, sobretudo no Sul do país, os imigrantes tratavam de desmatar parte da floresta e construir suas primeiras casas de pau a pique, permanecendo então no mais absoluto isolamento e sem qualquer tipo de assistência. Isso originou muitos casos de desequilíbrio mental, sobretudo em mulheres. (ALVIM, 1997, v.3, p. 245).

Segundo Alvim (1997, v. 3, p. 261), os poloneses eram católicos fervorosos. Construía em suas comunidades uma pequena capela e buscavam ser atendidos por um

padre. A religião dava amparo espiritual frente às dificuldades: perseguição pela miséria que os obrigavam a emigrar, abandono dos governantes do país de origem, desrespeito do país de adoção. A paróquia era a única instituição com a qual estavam familiarizados e participavam, era o único grupo social organizado ao qual o camponês pertencia.

As colônias agrícolas organizadas pelo governo do Paraná seguiam alguns procedimentos para a instalação dos colonos. Após a medição e demarcação das terras e entrega de lotes às famílias de imigrantes, uma casa deveria ser construída. Os colonos recebiam auxílio em dinheiro e ferramentas para trabalhar como empregados na construção de estradas, além de outras obras públicas. Quando estabelecidos, esses colonos começavam a pagar suas dívidas com o governo. Em cada núcleo deveria ser fundada uma escola e uma capela. (KUBASKI, 2015, p. 49).

Os poloneses vieram, principalmente, em busca de liberdade individual e religiosa. Conforme Oliveira (2009, p. 218-219 e 222), os estudos sobre a imigração pautam-se sobre a imigração espontânea e subvencionada. A primeira relaciona-se aos fatores de expulsão dos europeus como foi a fome, as terras, o crescimento populacional, o desenvolvimento dos transportes, as cartas incentivando a vinda para o El Dourado na América e a busca pela liberdade. A segunda volta-se para essa liberdade alicerçada nas ações públicas de favorecimento e de acesso às terras. Assim, a fome, a miséria, as magras colheitas e o sonho de tornarem-se proprietários de terras eram as principais causas para a imigração dos poloneses.

Os contatos feitos com a Europa, por meio de cartas, informavam de forma otimista a situação que se encontravam no Brasil e incentivando a vinda de outros poloneses. Além das cartas, há relatos de viagens sobre esses imigrantes no Paraná. Algumas afirmavam que no Paraná havia condições para o nascimento de uma sociedade neopolonesa. Havia, de fato, a ideia de fundar uma colônia em território brasileiro, pois os nacionalistas poloneses avaliavam o potencial colonizador dos emigrantes. Os partidários dessa ideia buscavam a criação de vários estados poloneses no Brasil sobre o nome de Nova Polônia, inclusive com os poloneses que estavam em outros países.

É possível pensar ainda que a ideia de fundar uma “Nowa Polska” no Brasil tivesse relação com o quadro de vida dos poloneses no Paraná. Isso porque, na época, no seio das colônias, os imigrantes começaram a fundar suas primeiras formas de organização social, particularmente as escolas bilíngües, órgãos de imprensa e as associações civis. (OLIVEIRA, 2009, p. 231).

Para Kubaski (2015, p. 70-71), os poloneses procuraram meios de manter a união e preservar a cultura no Brasil já que viviam a tão sonhada liberdade, longe da opressão e imposição das nações que dominavam a Polônia. Wachowicz (2002, p. 23-24) mostra que, no Brasil, sentiam-se aliviados pela liberdade e pela possibilidade de servirem-se da língua que trouxeram.

A língua tornou-se expressão da diferença cultural diante dos brasileiros e de outros grupos étnicos e significava a manutenção da identidade étnica. Ao ser ensinado nas escolas, falada nos lares, escrita na imprensa e usada nas celebrações religiosas, manteve-se viva nas comunidades étnicas. (RENK, 2009, p. 222).

No início da imigração polonesa, o desenvolvimento dos núcleos coloniais sofreu com a ausência de planejamento e de supervisão. Os colonos precisaram construir a estrada que daria à colônia alguma comunicação, financiados pelo próprio governo, depois as residências e as primeiras plantações. Deliberavam também sobre a construção da igreja, procuravam trazer um sacerdote polonês e buscavam resolver o problema da alfabetização dos filhos. (WACHOWICZ, 2002, p. 21).

Os poloneses fugiram de um cenário de pobreza e de repressão e vieram em busca riqueza, terras e liberdade. A política de imigração brasileira os inseriu como “morigerados e laboriosos” necessários para a construção da nação. A colonização das regiões paranaenses, pelos poloneses, deu origem às diversas colônias no estado, sendo que muitas se tornaram municípios e cidades cujas práticas, vivências, saberes e representações evidenciam a inserção desses imigrantes no Brasil como trabalhadores. Entre as colônias de imigrantes no Paraná destaca-se Irati, que recebeu holandeses, alemães, ucranianos e, em grande maioria, poloneses.

### **1.5 Irati-Paraná: uma colônia de imigrantes poloneses**

Irati é um município localizado na região sudeste do Paraná. Possui 56.207 habitantes distribuídos em 999, 516 km<sup>2</sup>. (IBGE, 2013). Considerado por Gluchowski (2005, p. 72) “um belo exemplo de iniciativa colonizadora do camponês polonês”, Irati era um centro para as colônias polonesas que se localizavam ao longo da ferrovia São Paulo-Rio Grande do Sul.

A região teria sido inicialmente povoada pelos índios iratins, ramo dos tupis que habitavam o Paraná. A partir de 1890, famílias procedentes de Campo Largo, Assungui de

Cima e Lapa fixaram-se na área, fundando-se, então, o povoado de Covòzinho ou Covalzinho, que se tornaria, mais tarde, a sede de Irati, nome adotado, em 1899, quando ocorreu a penetração dos trilhos da antiga Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande. Francisco Paula Pires, Pacífico de Souza Borges, José Monteiro, João Tomaz Ribas, Lino Esculápio Mariano e Emílio Batista Gomes são apontados como os pioneiros dessa região (IBGE, 1957), considerada um sertão desconhecido, com poucas casas; e as famílias que povoaram, vieram das regiões de Curitiba temendo que seus membros fossem convocados para a Guerra do Paraguai. (WACHOWICZ, 1971).

Conforme o relato de Andrzejewski (1920), Irati era o nome da estação da Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande do Sul localizada em Covalzinho, a 3 km do verdadeiro Irati (Irati-Velho). A vila criada, em 1901, principalmente pela colocação dessa estação, foi fundada pelo Coronel Francisco de Paula Pires, chefe político local, que arranhou o lugar para colocá-la.

A vila de Irati se desenvolveu junto ao intenso comércio criado pela Estrada de Ferro São Paulo - Rio Grande do Sul, a partir da qual se formaram vilas, municípios e até cidades. A estação de Irati possuía em suas redondezas engenhos de serra e erva-mate, depósitos de erva e casas de comércio variadas. O comércio tornou-se importante para o crescimento da vila. “Carroças de várias localidades vinham despachar a carga na estação como da Serra, Floresta, Gonçalves Júnior, até de Prudentópolis e Guarapuava”. (ANDRZEJEWSKI, 1920, p. 2-5).

Foi esse desenvolvimento econômico que atraiu muitos imigrantes para se instalarem na região. Os pioneiros poloneses se fixaram em Irati e nos arredores atraídos pela ferrovia, que colocava os produtos no mercado paulista, pelas matas de araucárias e florestas nativas de erva-mate que, por sua vez, possibilitavam uma indústria extrativa e pela fertilidade do solo, que beneficiava a agricultura. Tais condições provocaram um fluxo migratório das novas gerações que vinham em busca de outras terras, principalmente das colônias localizadas aos arredores de Curitiba, já com trinta anos de existência. (WACHOWICZ, 1971).

No final do século XIX, devido à crise econômica e política do início da República, as migrações internas tornam-se mais importantes que a imigração de estrangeiros. Questões como o esgotamento do solo e a baixa produtividade levaram os filhos dos imigrantes a emigrar para as cidades ou para outras regiões onde havia terras compradas

pelos pais ou mais produtivas. Essas migrações completavam o povoamento, juntamente à população nacional que se deslocava para outras localidades em busca de melhores condições de vida, empregos e oportunidades de enriquecimento. (NADALIN, p. 78-79).

As primeiras famílias polonesas que se fixaram em Irati, no início do século XX, vieram dos arredores de Curitiba e colonizaram as terras da Fazenda Floresta<sup>7</sup>, denominada de Alto da Serra. Ali, estabeleceu residência Ladislau Gryczynski, pioneiro polonês, que veio de São Mateus do Sul. Com o tempo, o movimento foi se acelerando, contanto com cerca de 30 famílias polonesas. Os poloneses ocuparam também o interior: Rio Corrente, Pedra Preta, Rio Bonito, Mato Queimado, Riozinho, Cochinchos e São Miguel. Não era uma colonização oficial. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 73). Esse movimento migratório foi espontâneo e se refere às populações que vieram da colônia de Thomaz Coelho, próximo de Curitiba, e das colônias próximas de Irati, como São Mateus e Prudentópolis. (WACHOWICZ, 1971).

No Alto da Serra, conforme Gluchowski (2005, p. 74), alguns colonos poloneses que adquiriram terras nas áreas da Fazenda Floresta tiveram problemas nas negociações, sendo extorquidos por brasileiros. Por desconhecerem as leis e o regulamento do Brasil, os poloneses eram vítimas de fraudes, pois, as terras compradas eram cobradas uma segunda vez pelos proprietários brasileiros. Muitos colonos poloneses eram expulsos e sofriam ameaças. Alguns pagavam para evitar maiores complicações, mas eram novamente enganados. Para Wachowicz (1971), os proprietários brasileiros queriam ampliar seus ganhos e se aproveitavam da situação de desamparo e desconhecimento dos poloneses. Os colonos poloneses acreditavam na boa-fé dos proprietários vendedores, pagavam pelas terras, exigiam a escritura, porém, o proprietário brasileiro informava que eles deveriam pagar novamente pelas terras por não cumprirem com os requisitos legais por ocasião da aquisição. Houve muita tensão e vários processos judiciais se sucederam para oficializar a titulação das terras adquiridas. Conforme Wachowicz (1971), muitos poloneses abandonavam as terras para não pagarem novamente por elas e outros esperavam a solução judicialmente. Após vinte anos, muitas famílias ainda estavam em situação instável e corriam o risco de serem expulsas.

Toda a região pertencia à Imbituva e devido às dificuldades, como o pagamento de impostos, a legalização de terras, os casamentos e o difícil acesso, a sociedade reivindicou a emancipação política de Irati, elevado à categoria de Município pela Lei nº 716, de 2 de

---

<sup>7</sup> Nome da localidade onde ficavam as terras adquiridas pelos poloneses. (ORREDA, 1974, p. 171).

abril de 1907. O crescimento demográfico foi rápido e teve o incremento da política de imigração a partir de 1907, ano da instalação de Irati. No ano seguinte à emancipação, o novo município paranaense recebeu a primeira leva de colonos estrangeiros, custeados pelo Governo Federal: alemães, holandeses e, principalmente, poloneses, os quais iriam dar impulso decisivo à economia local. (IBGE, 1957).

Consta no relatório do ano de 1907, apresentado ao governo do Paraná pelo secretário de Estado de Negócios de Obras Públicas e Urbanização, Engenheiro Francisco Gutierrez Beltrão, em 14 de janeiro de 1908, que havia uma área devoluta de 36.000 m<sup>2</sup> no município de Irati para ser demarcada como núcleo colonial. De acordo com o mesmo relatório, para a fundação de núcleos coloniais com administração direta do Estado e auxílio da união, o Governo Federal deveria aprovar os planos gerais desses núcleos. O município de Irati se tornaria um núcleo federal logo que as terras fossem escolhidas. (PARANÁ, 1908, p. 13 e 30).

As vantagens oferecidas pela região de Irati possibilitaram às autoridades brasileiras estabelecerem um núcleo colonial oficial. Em 1908, surgiu a Colônia Irati, chamada posteriormente de Colônia Gonçalves Júnior, a 18 km da vila. Em 283 lotes demarcados, correspondendo a 6240 hectares, foram fixados 1379 imigrantes de várias origens: holandeses, alemães, ucranianos e 70 famílias polonesas. Os holandeses não se acostumaram com as regiões cobertas de matas e não conseguindo melhorias de condições por parte do governo estadual, abandonaram as terras em busca de outras melhores. (GLUCHOWSKI, 2005; WACHOWICZ, 1971). De acordo com Bilek (1971), os holandeses que saíram de Gonçalves Júnior se fixaram na colônia de Carambeí.

**Figura 1.2 – Núcleo Iraty, atual distrito de Gonçalves Júnior, instalado em agosto de 1908.**



Fonte: ORREDA, 2007a, p. 14

O relatório de 1908, apresentado em 31 de dezembro pelo bacharel Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, contém a relação geral das colônias existentes no Estado. Em 1908, Irati possuía Xavier da Silva (Itapará) e Gonçalves Júnior como colônias federais. Mostra, ainda, dois títulos provisórios para medição e para demarcação para Irati. (PARANÁ, 1909, p. 23).

Além dos poloneses, Andrzejewski (1920, p 2-5) relatou que a vila de Irati era formada por brasileiros, turcos, sírios, italianos, ucranianos e alemães, mas os colonos poloneses eram a maioria. Conforme a tabela de Gluchowski (2005, p. 113-114) sobre as colônias polonesas no Paraná em 1924: na vila de Irati, havia 50 famílias polonesas; no interior, 60 famílias em Rio Corrente e Pedra Preta, 200 famílias em Rio Bonito, Mato Queimado e Riozinho; e 500 famílias do Alto da Serra até São Miguel.

Os poloneses participaram ativamente do comércio, fundaram serrarias e moinhos e exploravam a erva-mate. Outros se destacavam como profissionais liberais e artesãos, mas a grande maioria era colonos agricultores.

**Figura 1.3 – Casa Progresso de Teodoro Cichewicz, na vila de Iraty, anos 1920.**



Fonte: acervo de José Maria Grácia Araújo

Em Irati, conforme as estatísticas apresentadas por Gluchowski (2005, p. 265-275), no início da década de 1920, havia na cidade 2 ferreiros, 4 sapateiros, 2 alfaiates, 2 carpinteiros, 1 fabricante de carroça, 2 padeiros e 1 açougueiro. Na Colônia Irati, havia 1 padeiro. Em relação à indústria e ao comércio polonês, a vila possuía um cinema, uma fábrica de licores, uma serraria e 6 vendas<sup>8</sup>, sendo Teodoro Cichewicz o dono da Casa Progresso, considerada por Gluchowski (2005, p. 75) “a mais importante loja polonesa fora de Curitiba”. Na Colônia Irati e no Itapará havia 1 venda. O Alto da Serra possuía 3 moinhos e, na comunidade do Rio Bonito, uma olaria. A loja de Teodoro Cichewicz, para o autor (2005, p. 75), “era uma imponente loja polonesa fora de Curitiba e séria em todos os aspectos”. Destacou que existia, na subcolônia de Pedra Preta, a serraria de José Smolka. Quanto aos colonos, menciona o vigor do camponês polonês em ampliar o patrimônio por meio da compra das terras dos brasileiros. De acordo com Spiegiorin (2007c, p. 38), a padaria Irati e o Cine Teatro foram fundados em 1916 por João Wasilewski, que veio de Lublin.

---

<sup>8</sup> As vendas eram pequenas lojas ou mercados que vendiam gêneros alimentícios, bebidas e outros produtos. Eram chamadas de bodegas.

Os colonos poloneses plantavam milho, trigo, centeio, mandioca, batata-doce, extraíam a erva-mate, chamada por eles de “trigo paranaense”, e criavam animais como suínos, abelhas, cavalos, cabras, bovinos, muares e ovelhas. Introduziram na agricultura brasileira os melhores métodos, como o uso do arado, produzindo em maiores quantidades. Entre as dificuldades enfrentadas pelo colono polonês estavam as pragas e parasitas, como os gafanhotos, e os pássaros que estragavam a semeadura. Além disso, a distância de outras colônias ou cidades prejudicava o escoamento da produção, pois as estradas não eram favoráveis. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 277-295). O uso de cercas pelos poloneses para proteger os animais e evitar o contato deles com as plantações gerou conflitos com os brasileiros, que não costumavam cercar seu gado. Os poloneses foram os responsáveis pela difusão da carroça que evoluiu o sistema de transporte no Paraná, principalmente da erva-mate para os moinhos de beneficiamento. (WACHOWICZ, 1981, p.115). Segundo Spegiorin (2007c, p. 38), eles introduziram a cultura da batatinha e sua plantação em grande quantidade tornou Irati, a partir da década de 1930, na “capital da batata”.

Além do trabalho, os poloneses se preocupavam com a educação e com a cultura. Ao se instalarem nas colônias, buscaram transmitir aos seus filhos os valores culturais e religiosos, construindo, para tanto, a sociedade-escola e a igreja, *modus vivendi* marcante das colônias polonesas, entre elas, Irati-Paraná. Os imigrantes poloneses acreditavam que no Brasil, diferente do cenário que os expulsou da Europa, teriam liberdade de viver os seus costumes. Esse modo de viver era caracterizado pela vida comunitária e familiar, pela autossuficiência, pela mentalidade costumeira, o que não agradou os nacionalistas brasileiros e gerou conflitos e tensão.

Antes mesmo da construção da estrada-de-ferro, já havia na vila de Irati a Capela Nossa Senhora da Luz. Nessa capela, houve um caso, dito pelos moradores ao Padre Casimiro Andrjewiski (1920), que mostra a tensão cultural entre poloneses e brasileiros: o caso do Padre Leão Niebieszczanski, que deixava o cargo de vigário em Imbituva para atuar como capelão-cura em Irati. Os brasileiros exigiram e pediram publicamente ao sacerdote que a homilia fosse feita em português aos poloneses. Adoentado, Padre Leão desligou-se da Capela Nossa Senhora da Luz e foi acusado de ser ladrão pelos brasileiros em telegrama enviado à polícia de Ponta Grossa. O outro vigário, Padre Angelo Maccagnani, de origem italiana, teve dificuldades de entender os poloneses e aparecia raramente em Irati, causando reclamações da comunidade.

A intenção da comunidade era instituir Irati como sede de paróquia, um pedido feito ao bispo diocesano de Curitiba. Ensaio e experiências eram realizados para a possibilidade de desmembramento de Imbituva, porém, algumas situações dificultavam: a importância dada ao comércio; a língua e a imigração polonesa; a falta de sacerdotes competentes.

O idioma dos poloneses era um problema para os sacerdotes, como foi no caso do Padre Angelo Maccagnani. Era um obstáculo para as confissões e para as homilias. Além disso, padres pertencentes a algumas congregações não se mostravam dispostos a trabalhar na paróquia de Imbituva. A vinda de sacerdotes poloneses ou que compreendessem a língua polonesa para atuar na Capela Nossa Senhora da Luz era um meio de apaziguar os conflitos e fazia parte dos ensaios promovidos pela diocese. A Diocese de Curitiba, então, designou o padre polonês Casimiro José Andrzejewski como vigário da paróquia de Imbituva, chegando em 27 de janeiro de 1920.

Para conter as tensões em Irati, Andrzejewski fez um trato com a comunidade. Esta forneceria o transporte para que o padre ficasse oito dias em Irati e, no meio destes, um domingo (segundo do mês) ocorreria duas missas pela manhã em horários diferentes: uma às 9, para os brasileiros, e outra às 10 horas, para poloneses. A catequese seria aos sábados para os brasileiros e aos domingos para os poloneses. (ANDRZEJEWSKI, p. 2-5)

Gluchowski (2005, p. 74) faz registro do estabelecimento do Padre Casimiro em Irati por algum tempo e menciona a igreja como paróquia, considerada pelo bispo como brasileira e freqüentada pelos poloneses. Os poloneses já possuíam terreno e dinheiro para a construção da igreja do grupo, mas faltava apenas a licença do bispo que se opunha à fundação de uma paróquia independente polonesa.

Esse caso traz ao conhecimento as relações de poder marcadas pela cultura, que se torna uma arena de conflitos entre os poloneses, a política nacionalista empreendida pelo Estado e os interesses da Igreja Católica. Na década de 1920, quando de sua visita às colônias polonesas no Paraná, o cônsul Kazimierz Gluchowski pode perceber essa experiência. As esferas dirigentes dos brasileiros, de acordo com Gluchowski (2005, p. 307), “necessitavam de braços fortes, sangue sadio e de uma raça forte”, mas “atrás do bombástico e bonito lema de que o Brasil acolheu os pobres exilados sob suas asas protetoras, dando-lhes pão e liberdade, esconde-se uma cinzenta e dura realidade”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 309).

Mas os brasileiros – ou vamos chamá-los melhor de chauvinistas brasileiros, porque nem todos os brasileiros podem ser chamados por esse nome – não estão satisfeitos esse relacionamento do emigrante com o Brasil e com os brasileiros, e vêm nesse respeito à sua língua e à sua tradição, nessa espécie de exclusividade tribal, um perigo para a unidade lingüística e racial do Brasil, combatendo de todas as formas essas manifestações. É nisso que reside a fonte do conflito entre o emigrante e a sociedade local. O motivo é que cada emigrante quer ser o cidadão mais leal do Brasil, mas quer ao mesmo tempo preservar a sua distinção lingüística e cultural. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 308)

Os brasileiros chauvinistas combatiam o respeito polonês à língua e à tradição e qualquer manifestação da descendência era acompanhada de zombarias e xingamentos de “polaco”. Para o cônsul polonês, o imigrante polonês “conscientiza-se cada (sic) vez mais claramente da sua situação de que a sua obrigação é “trabalhar”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 309). Essa explicação do cônsul evidencia o objetivo da política de imigração e os poloneses como um empecilho para a construção da nação brasileira. Era um momento de intensa atuação da política nacionalista e a sociedade brasileira já estava vivenciando os seus valores, inclusive, a exclusão daquilo que não era nacional. A língua, como elemento de identificação, torna-se alvo do nacionalismo brasileiro para a expropriação da identidade polonesa.

A necessidade de transmitir os costumes aos seus descendentes fez os poloneses preocuparem-se com a construção da igreja e da sociedade-escolar, a fim de preservar a língua, a religiosidade e os valores culturais. No entanto, diante da política nacionalista, os imigrantes foram considerados apenas trabalhadores para a implantação do desenvolvimento e do progresso necessários para a formação do Brasil moderno. Sendo que o processo escolar dos poloneses estava vinculado aos valores religiosos e culturais (KREUTZ, 2003, p. 363), as escolas polonesas instituídas nas colônias tornaram-se um empecilho e foram sendo destituídas pela política nacionalista. Os imigrantes poloneses colaborariam com a nação brasileira, sendo trabalhadores, mas deveriam ser brasileiros. Com esse intuito, no início do período republicano, os grupos escolares surgiram como estratégias nacionalistas para formar o cidadão brasileiro, ligando-o à nação brasileira; e as escolas de imigrantes, ditas estrangeiras pelas autoridades, se tornaram empecilhos.

## **2 OS IMIGRANTES E A ESCOLARIZAÇÃO DOS IMIGRANTES POLONESES: EMPECILHOS PARA A NAÇÃO BRASILEIRA**

Este capítulo apresenta a ambigüidade do Estado brasileiro em relação aos imigrantes poloneses. Eles faziam parte do projeto de modernização do país, eram importantes para o desenvolvimento econômico do Brasil, porém, as escolas fundadas nas colônias e que representavam a união e a identidade de interesses dos poloneses tornaram-se um problema e eles foram considerados um empecilho. Como a diversidade tornou-se um obstáculo para o desenvolvimento econômico proposto naquele momento, essas escolas foram controladas pela política nacionalista. Além disso, os republicanos utilizaram a educação como estratégia nacionalista e, por meio da fundação dos grupos escolares e da atuação das professoras primárias, prosseguiram com o ideal de construção da nação e formação dos cidadãos brasileiros.

### **2.1 O nacionalismo<sup>9</sup> brasileiro na Primeira República (1889-1930) e os imigrantes como empecilhos**

O ideal de nação projetado pela elite estava associado ao desenvolvimento econômico capitalista caracterizado pelos elementos que justificavam a inserção do Brasil na modernidade: a valorização do trabalho, a urbanização, a industrialização, a ciência e a tecnologia. Porém, a modernização pensada não alcançou todas as esferas da sociedade. Conforme Ianni (1994), a economia que se moderniza e torna tudo próspero se desencontra com as questões sócio-culturais e a mesma sociedade que realiza a prosperidade econômica, cria a desigualdade.

É nessa desigualdade que estava o paradoxo da política de imigração e da política nacionalista, pois os imigrantes, vistos como elementos para a modernidade, tornaram-se empecilhos para a sua efetivação devido à organização, às manifestações e às ideias de transformação que trouxeram junto à capacidade de trabalho almejada pela política de imigração. Por esses motivos, os imigrantes passaram a ser perseguidos e desarticulados, visto o objetivo nacionalista do progresso econômico.

---

<sup>9</sup> A partir de Hobsbawm (1990), entendemos por nacionalismo o princípio que dá origem à nação de forma imaginada e sustentador da idéia de que a unidade política e nacional precisa ser harmônica. Entendemos o nacionalismo, também, conforme Nagle (1976), como a formação da imagem do país a ser adquirida pelo sentimento, pela doutrinação no campo escolar e pela língua e que serve à dominação da sociedade pelo poder político e para a implantação de um projeto de nação conforme os interesses das classes dirigentes. (NAGLE, 1976).

No pensamento liberal, a nação está relacionada ao desenvolvimento econômico capitalista. Muitos países constituíram as suas nações baseadas em economias nacionais, com monopólio da moeda, políticas protecionistas, fiscais, dentre outros. Nesse caso, as nações teriam o tamanho suficiente para justificar uma unidade viável para o desenvolvimento. (MÜLLER, 1998, p. 30-31).

Para Skidmore (1976, p. 173), “o Brasil tinha território, mas não era ainda uma nação”. O debate sobre a nação estava voltado para a unidade da pátria e a necessidade de consolidá-la, o que estava relacionada ao empreendimento de uma campanha cívica pelo reerguimento do Brasil. Para tanto, era preciso mobilizar os brasileiros na promoção desse nacionalismo, a fim de desenvolver e modernizar o país. “Discutir as mais difíceis questões – o sistema educacional, o descaso pela agricultura no interior, a incapacidade de desenvolver autênticos estilos nacionais em literatura e arte”. (SKIDMORE, 1976, p. 174). Isso fazia parte da mentalidade de mobilização. Contudo, esse nacionalismo também se encontrava relacionado à questão econômica, pois era preciso “aumentar as magras fileiras de gente capaz de produzir”. (SKIDMORE, 1976, p. 181).

Essa preocupação com a questão nacional, conforme Ianni (1994, p. 26-31), se torna uma obsessão e servia para recriar o país à altura do século XX, com condições e possibilidades para o progresso, industrialização, urbanização, modernização, europeização, americanização e civilização do Brasil.

Essas questões estavam relacionadas à política imigratória, que nos anos 1920 e 1930, foi alvo de debate no Congresso. Muitos deputados, com argumentos racistas do branqueamento da população, buscavam, por meio de projetos de lei, a limitação da entrada de imigrantes “pretos” e de imigrantes incapazes de assimilação, pois representavam um risco ao branqueamento do país e à unificação da sociedade. O branqueamento da sociedade fazia parte da política de desenvolvimento da elite brasileira, preocupada com o futuro da nação. Ele dependeria de raças superiores e dotadas de capacidade. Permitir a entrada de africanos e de imigrantes asiáticos significava um problema e uma interrupção no branqueamento, que segundo alguns deputados e pensadores da época, já estava surtindo efeitos graças à imigração européia e o elemento negro estava desaparecendo. (SKIDMORE, 1976, p. 212-224). O ideal de branqueamento estava combinado com a construção de uma “nova ordem”.

A industrialização foi outro importante componente a influenciar a sociedade brasileira durante a década de 1920. A instalação e o desenvolvimento das forças do industrialismo desencadearam na luta pela implementação de suas exigências. Durante a República Velha (1889-1930), houve um incremento na industrialização, que se desenvolveu no Brasil. (NAGLE, 1976).

A nação brasileira a ser construída, entre o final do século XIX e 1930, estava ligada aos interesses econômicos e políticos das elites dominantes que fundamentavam o progresso na ideia de nação e eram representadas pelos latifundiários, principalmente os cafeicultores, e pela burguesia industrial, que buscava se consolidar politicamente. Segundo Decca (1992), na década de 1920, os setores dominantes disputaram o poder político e utilizaram-se dos interesses dos trabalhadores para conquistá-los como força nessa disputa, porém o que prevaleceu foram os interesses das elites dominantes, que silenciaram os trabalhadores.

Lenharo (1996, p. 25) comenta:

Ora, mesmo antes de 30, fração da classe, organizada eleitoralmente através do BOC<sup>10</sup>, viu-se envolvida pelos aliados de comum acordo, unidos na luta contra as oligarquias – que se voltaram contra o parceiro operário ao eleger “um outro fantasma, o do comunismo”, personificado pelo próprio ex-aliado. No processo revolucionário em andamento não se conseguiu mascarar a desigualdade dos desejos de classe. (LENHARO, 1986, p. 25).

No Brasil, durante a Primeira República (1889-1930), o comunismo invadiu a cena da história e os partidos dominantes mobilizaram a sociedade para enfraquecer e desconsiderar os movimentos e a organização política dos trabalhadores que deveriam abandonar a mentalidade comunista e subversiva e se integrar à nação. “Tanto o governo do Partido Republicano como o movimento de oposição, sobre perspectivas diferentes, mobilizaram a sociedade para deprimir desde os primeiros movimentos a organização política da classe operária na sua luta contra o capital”. (DECCA, 1992, p. 107).

Para Ianni (1994, p. 135-138), a elite dominante objetivava transformar a população numa coletividade de trabalhadores e essa era a única condição para que eles se tornassem cidadãos. Para tanto, conforme entende Decca (1992, p. 163-164), a nação deveria ser uma coletividade indivisível em busca da superação das dificuldades e da harmonia da produção

---

<sup>10</sup> Refere-se ao Bloco Operário-Camponês, partido dos trabalhadores vinculado às ideias comunistas e criado em 1928. (DECCA, 1994).

social, com base industrial forte. Por isso, o discurso era de desenvolvimento da nação, o que significava progresso. São esses os preceitos econômicos e políticos que construíam a nação como forma de homogeneizar o todo social, evitando conflitos e eliminando os empecilhos.

Os imigrantes, considerados importantes e necessários para o desenvolvimento econômico do Brasil, diante das contradições existentes na sociedade - como a exploração do trabalho e a falta de direitos -, contribuíram para a organização de sindicatos e associações com o objetivo de defender seus interesses e lutar por melhores condições de trabalho, salários, rebaixamento dos preços dos alimentos e redução da jornada de trabalho. (MARTINIAK, 2015, p. 427-428).

A imigração foi elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista. Esse fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social. [...] Tendo colaborado nos processos de urbanização e de industrialização, o imigrante foi responsável pela difusão de novas idéias no campo social, do que é amostra a sua participação ao longo do movimento das chamadas “lutas sociais”, desencadeado durante o período da República Velha. (NAGLE, 1976, p. 24).

Por isso, os estrangeiros eram associados às ideias socialistas, anarquistas e revolucionárias, pois difundiram no Brasil novas concepções no campo social, entre elas, o sindicalismo. Para impedi-las, houve um controle sobre a entrada de estrangeiros e a expulsão de agitadores e subversivos. (NAGLE, 1976, p. 35-43).

Também ficou estabelecida, desde cedo, a relação entre os anarquistas e os estrangeiros; com isso, coibir as atividades do socialismo e, especialmente, do anarquismo e do comunismo, era o mesmo que cercear a atividade do estrangeiro. Finalmente, limitar a infiltração desses ideários jamais foi obra de contra-ataque também doutrinário; para combater a “agitação” e os “movimentos subversivos”, bastavam medidas repressivas, que predominaram no tempo. As primeiras tomadas de posição bem com as primeiras medidas atingiram os estrangeiros. (NAGLE, 1976, p. 40).

O governo tratou isso como questão de polícia e restringiu a entrada de imigrantes, além de controlar suas ações. As elites dominantes buscavam, por meios de programas sociais - como vilas operárias, sanitarismo e cinema -, organizar meios de controle aos

pobres, oprimidos e imigrantes. (MARTINIÁK, 2015, p. 427-428). “Nos anos 20, a intransigência de classe por parte da burguesia industrial em relação às exigências dos trabalhadores urbanos, assim como a “questão social é um caso de polícia”, desmascara uma face oculta da sociedade”. (LENHARO, 1986, p. 13).

A implantação do Brasil moderno precisava de uma população ligada ao Estado e com sentimento nacional. Os sujeitos, ao se identificarem com o sistema dirigente, cumpririam com os deveres e se tornariam participantes do desenvolvimento e da modernização. Conforme Hobsbawm (1990, p. 101-102), o Estado precisava dominar o povo e torná-lo uma nação, de modo que o governo e os cidadãos estivessem ligados por laços diários. Para isso, deveria se criar e inculcar formas de lealdade cívica em todos os cidadãos, o que consiste no patriotismo e na garantia da existência do Estado-nação. (HOBSBAWM, 1990, p. 106-107).

Dessa forma, a nacionalidade e a nação estariam relacionadas àquilo que era considerado como sentimento pátrio, o que era desenvolvido pelas classes dominantes a partir da ideia de preservação da nação e da defesa contra o inimigo externo. Essa ideia era incorporada pela população, que mesmo sabendo e lutando pelos seus direitos não percebia que ela servia para evitar conflitos em nome da unidade nacional. A dominação criava uma modelagem cultural para legitimar o sistema e os cidadãos incorporam os valores necessários para essa legitimação. (MÜLLER, 1998, p. 35).

Entre o final do século XIX e início do XX, as ideias nacionalistas já se destacavam, mas foram intensificadas em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1917). A campanha de Olavo Bilac e a formação da Liga de Defesa Nacional<sup>11</sup>, em 1916, promoveram no Brasil os sentimentos patrióticos de todas as classes. A Liga Nacionalista propôs lutar pela federação da unidade nacional, pela efetividade do voto e pelo desenvolvimento da educação cívica, primária, secundária e profissional. O amor à pátria e às tradições regionais, a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, da história e da geografia pátria em escolas estrangeiras existentes no país, escotismo, linhas de tiro, serviço militar obrigatório, combate às fraudes eleitorais, liberdade do eleitor, verdade na

---

<sup>11</sup> A Liga de Defesa Nacional foi fundada em 7 de setembro de 1916 por iniciativa de Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon e era destinada a congregar os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes. O ideário da Liga de Defesa Nacional disseminou-se e foram criados diretórios regionais em cada Estado, as Ligas Nacionalistas Estaduais. A mais importante e influente foi a de São Paulo, onde surgiu a Liga Nacionalista Brasileira. (NAGLE, 1976).

apuração, entre outros, eram valores considerados importantes para o engrandecimento da nação e para a formação de “cidadãos”. (NAGLE, 1976, p. 45-46).

Devido à Primeira Guerra Mundial (1914-1917), as comunidades de imigrantes no Brasil despertaram as atenções dos governos e uma onda de nacionalismo apoderou-se das autoridades. O lançamento, pela imprensa nacional, do chamado “perigo germânico” levou as autoridades a rever as leis sobre os estrangeiros no Brasil de modo a proporcionar a segurança nacional. Os Estados poderiam legislar sobre o assunto. (WACHOWICZ, 2002, p. 39). De acordo com Wachowicz (2002, p. 97), as comunidades estrangeiras no Brasil se tornaram um motivo de inquietação, principalmente as alemãs e as italianas, que recebiam financiamento dos países ligados aos regimes fascistas. A expansão de suas organizações e atividades alarmou o governo brasileiro que passou a controlá-las. Os poloneses também foram incluídos nesse controle, pois possuíam relação com o consulado polonês que investia na escolarização dos poloneses no Brasil.

Os parlamentares se referiam aos núcleos estrangeiros como uma “invasão”. Para eles, era preciso oficializar as escolas e criar escolas nacionais para sustar o desenvolvimento dos núcleos estrangeiros. Na conferência interestadual de Ensino Primário, em 1921, Milton C. A. Cruz referiu-se “à formação dos filhos de imigrantes em língua, costumes e tradição dos pais, tenderia para a pátria de origem, constituindo um empecilho à coesão nacional”. (BOMENY, 1999, p. 154-155).

A nação a ser construída no Brasil estava relacionada ao aspecto econômico para o desenvolvimento, o que consistia em inserir no país os valores liberais para a expansão do capitalismo e da industrialização. Para tanto, era preciso tornar toda a população brasileira responsável por esse projeto, dando-lhe uma identidade. Por isso, a eliminação das diferenças, das diversidades e dos conflitos permitiria a homogeneização da sociedade e a aceitação da implantação dessa modernidade para todos. Os trabalhadores deveriam colaborar com o progresso como cidadãos patriotas preocupados com o destino da nação brasileira. A inculcação desses valores nacionais seria realizada também pela escola e fez o Estado brasileiro instituir um sistema de ensino caracterizado pela fundação dos grupos escolares, modelos de escola para a formação do cidadão brasileiro e da disseminação dos ideais nacionalistas. Sendo assim, qualquer projeto contrário ao da nação para a modernidade do Brasil deveria ser desconsiderado, excluído e eliminado.

Os imigrantes trouxeram, junto à capacidade de trabalho, as experiências de exploração e a resistência: as ideias socialistas e anarquistas, o sindicalismo, o

associativismo, os costumes e a escolarização. Por esses motivos, de “laboriosos e morigerados”, os imigrantes tornaram-se empecilhos para o Estado-nação brasileiro.

## **2.2 A escolarização dos imigrantes poloneses**

As escolas instituídas pelos imigrantes, nas áreas coloniais do Paraná, eram consideradas “estrangeiras” pelas autoridades. O presidente do Estado do Paraná, Affonso Alves de Camargo, em sua mensagem à Assembleia Legislativa, em 1918, registrou a necessidade da obrigatoriedade da “língua portuguesa nas escolas estrangeiras”. (PARANÁ, 1918, p. 18). Em 1921, o presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha referiu-se às escolas de imigrantes da mesma forma quando informou que “funcionnam em todo o Estado inumeras escolas estrangeiras”. (PARANÁ, 1921, p. 99). Nas mensagens não são citados escolas ou grupos estrangeiros específicos, pois as mensagens trazem uma breve descrição generalizando as “escolas estrangeiras” e o que se deveria fazer para nacionalizá-las. Contudo, o termo “estrangeiro” aparece várias vezes e se refere aos europeus que vieram ao Brasil incentivados pela política de imigração. Entre eles, destacam-se os poloneses, fundadores de várias escolas no Paraná.

Os poloneses investiram recursos próprios com a preocupação de instruir seus filhos e realizar a transmissão dos valores culturais e religiosos aos descendentes. A escolarização polonesa surgiu, de acordo com Wachowicz (2002, p. 15), “da necessidade elementar do colono alfabetizar a sua descendência, constituindo-se numa importante etapa no processo de aculturação dos imigrantes no Brasil”. Essas escolas foram apoiadas pela estrutura comunitária com características dos países de origem e que daria a integração básica entre os imigrantes poloneses. (KREUTZ, 2002). Segundo Capri (2008, p. 48), além desse aspecto, o europeu trouxe consigo uma nova mentalidade a respeito da instituição escolar, organizada de forma independente do poder público, pelos próprios imigrantes, tal como eram acostumados em sua terra natal.

As escolas foram fundadas pelos imigrantes devido à falta de iniciativa do governo brasileiro com a educação. Na década de 1890, “o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais 80% de analfabetos. Esse quadro levou alguns grupos de imigrantes a pressionarem o Estado em favor das escolas públicas”. (KREUTZ, 2002, p. 353). Conforme Martiniak (2015), os imigrantes pensavam que a falta de escolas gerava ignorância e desumanização e, por isso, elas eram necessárias para a manutenção da cultura letrada. Eles acreditavam que as autoridades deveriam instalá-las

nos núcleos coloniais, mas como o quadro era desanimador, criaram suas próprias escolas responsabilizando-se pela instalação e manutenção da estrutura e professores. Essas escolas também atendiam a população brasileira que residia próximo às colônias.

O governo brasileiro percebia a necessidade da construção de escolas nas colônias polonesas, pois o analfabetismo poderia tornar-se um problema para a colonização. (KUBASKI, 2015, p. 50). Contudo, conforme Wachowicz (2002), faltavam recursos e professores.

Era bem real a impossibilidade de se darem professores nacionais às crianças polonesas, ou de qualquer outra nacionalidade, devido ao fato do desconhecimento da língua portuguesa pelas mesmas. Como poderia o Governo, que ainda lutava com a falta de quase absoluta de professores competentes para as próprias crianças brasileiras, proporcionar professores para os estrangeiros? (WACHOWICZ, 2002, p. 22).

A falta de auxílio governamental “levou as comunidades polonesas a procurarem um método que facilitasse a resolução do problema”. (WACHOWICZ, 2002, p. 23). A solução foi a fundação das escolas-sociedades. Além da instrução, elas serviam também para bailes, recepções de autoridades, diversão, teatro e festas para arrecadar fundos para mantê-la e para o pagamento do professor. “Esta instituição mista, ou seja, escolar-recreativa, é a primeira manifestação de aculturação de imigrante polonês no Brasil” (WACHOWICZ, 2002, p. 24) e, geralmente, eram leigas.

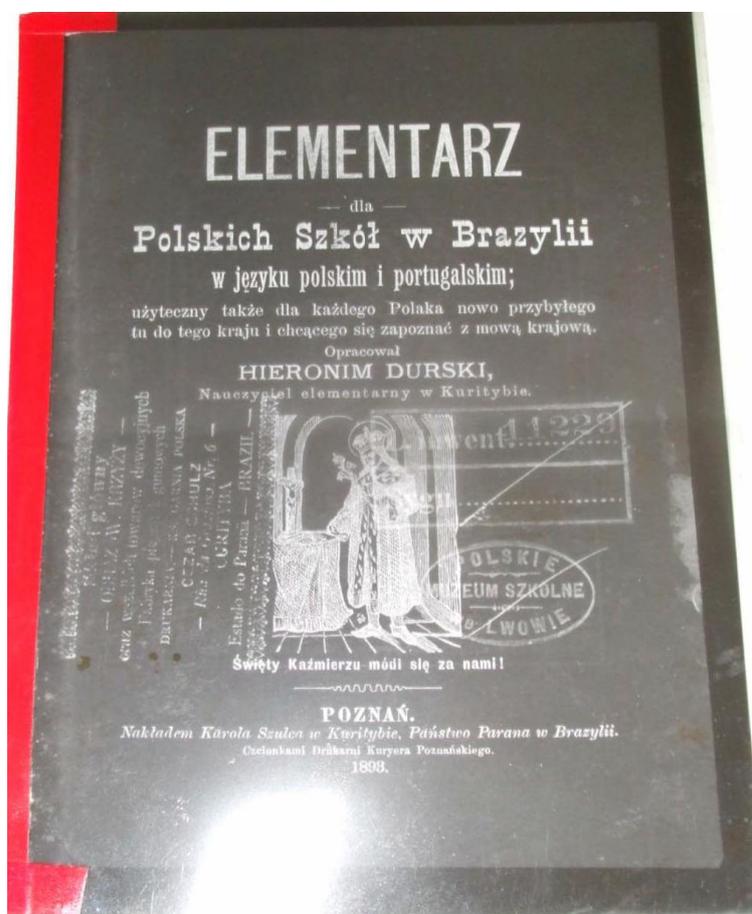
A primeira escola polonesa foi fundada em 1876, na colônia de Orleans, nos arredores de Curitiba, e era dirigida por Jerônimo Durski, considerado o “Pai das escolas polonesas”. (WACHOWICZ, 2002, p. 21). Jerônimo Durski veio da Prússia Ocidental, chegou ao Brasil em 1851, com os imigrantes pioneiros da colônia Dona Francisca, atual Joinville, onde não teve ocupação. Foi comerciante em Tijucas e, por convite do presidente da província Lamenha Lins, tornou-se professor da escola pública polonesa de Orleans. Em 1891, escreveu *Manual para as Escolas Polonesas do Brasil*<sup>12</sup>, um manual bilíngüe que ajudava no aprendizado da língua portuguesa pelos adultos e crianças. Essa iniciativa foi importante, pois os poloneses não encontravam livros ou manuais adequados para o aprendizado bilíngüe. A primeira parte da obra é uma alfabetização em polonês, com 39 páginas. As outras 109 páginas são bilíngües e utilizam o método fonético para o

---

<sup>12</sup> A primeira cartilha polono-brasileira de autoria de Jerônimo Durski foi editada por Karol Szulc, em 1893. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 163).

aprendizado. Essa foi a primeira obra polono-brasileira escrita no Brasil. (WACHOWICZ, 2002, p. 24-27).

Figura 2.1 – Capa do Manual para escolas polonesas no Brasil, 1893.



FONTE: Renk, 2009, p. 89

Segundo Wachowicz (2002, p. 24), “nem todas as colônias construíam desde o início uma Escola Sociedade. Levados pela necessidade urgente de se construir uma escola, muitas vezes improvisavam uma sala de aula”. Os colonos também improvisavam um camponês alfabetizado como pedagogo e professor, suspendendo algumas horas do dia na lavoura para ensinar. As escolas eram precárias, sem condições satisfatórias, pois faltava material, o ambiente era sem condições higiênicas, não tinha carteiras, bancos, quadro-negro e as aulas eram muito simples. A sociedade destinava ao professor uma pequena taxa a ser paga pelos pais, por aluno que frequentava a escola. Alguns pagavam em mantimentos. O baixo salário trazia dificuldades em conseguir professores, muitos desistiam da profissão e outros abandonavam o trabalho na busca por um emprego mais satisfatório.

No início da imigração polonesa, as escolas não eram aceitas pelos padres das comunidades onde atuavam. Os professores e os sacerdotes entravam em conflito, sendo que esses não se importavam com a escolarização. De acordo com Gluchowski (2005, p. 164-165 e 173), em 1881, a primeira escola polonesa fundada por Jerônimo Durski foi fechada pelo governo, que pagava o salário do professor, devido às queixas e motivos pessoais do padre Luís Przytarski, que pedia à comunidade para não enviar seus filhos à escola. Os padres não ajudavam os professores e os tratavam com violentas disputas<sup>13</sup>. Conforme o autor, os padres eram líderes das comunidades, mas não incentivavam e apoiavam a necessidade da escola. Ao não se importarem com o povo e seu bem-estar material, o clero polonês abandonava também o setor da educação. Entre os motivos para esse conflito, estava a questão religiosa, pois muitas escolas não possuíam o ensino religioso, o que vai causar uma divisão de interesses entre os envolvidos na instituição das escolas polonesas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 177-179).

Esse interesse do clero polonês em relação à educação mudou, no início do século XX, quando a Igreja Católica realizava, nas áreas de imigração polonesa, um trabalho missionário com a intenção de ampliar seus domínios e controlar seus fiéis. Para tanto, escolas, hospitais, asilos e orfanatos foram construídos para a Igreja estar próxima da sociedade. Em relação ao ensino, houve conflitos, pois, a Igreja era contrária à laicização do ensino<sup>14</sup>. (RENK, 2009, p. 53).

Desde o início do século XX, durante os papados de Leão XIII e Pio XI, a Igreja Católica no Brasil estava realizando o seu projeto de expansão e renovação, conhecido como romanização<sup>15</sup>. Mesmo separada do Estado, a Igreja possuía grande influência na sociedade e buscava garantir esse domínio fundando dioceses e arquidioceses. Esse objetivo vinha ao encontro do que estava estabelecido pelo Concílio Vaticano I (1869-1870), que propôs várias mudanças na organização do catolicismo, entre elas, a

---

<sup>13</sup> Correspondem aos conflitos entre padres e professores leigos. Os padres eram os líderes das comunidades, mas não estimulavam a criação de escolas. As existentes eram fundadas e lecionadas por leigos, o que incomodava os padres, pois isso atrapalhava a influência religiosa que possuíam sobre os poloneses. Além disso, alguns professores eram considerados anticlericais e adeptos da ideologia socialista. Ver páginas 86-106.

<sup>14</sup> Durante o Império (1882-1889), o catolicismo era a religião oficial. Com a Proclamação da República e com a elaboração da Constituição de 1891, o Brasil se torna um Estado laico. Dessa forma, a “Constituição de 1891 determinou o fim da subvenção oficial para as escolas confessionais e o estabelecimento do ensino leigo nas escolas públicas. Com essa legislação, os membros da Igreja percebiam que se corria o risco de se perder a criança e por consequência a família, pois já não era mais permitido o ensino em sala de aula dos postulados católicos como na época do Império”. (CAPRI, 2004, p. 27).

<sup>15</sup> A romanização foi um processo de reeuropeização do catolicismo efetivada tanto na hierarquia eclesiástica como na sociedade brasileira, entre meados do século XIX e as décadas de 1920-1940 com o objetivo de uniformizar a liturgia e o catecismo em Roma, na África, na Ásia e na América Latina. (CAPRI, 2004, p. 18).

intervenção maior do Papa no episcopado dos países e uma centralização da Igreja que se reorganizava diante da modernidade. (KUBASKI, 2015, p. 99-100).

Para Capri (2004, p. 24-28), com a separação da Igreja e Estado, a romanização se tornou mais evidente, pois, a liberdade religiosa e a proibição do ensino religioso estabelecidos pela Constituição brasileira de 1891 fizeram a Igreja fundar suas próprias escolas. A Igreja encontrou no processo educacional uma forma de interferir e continuar seu domínio na sociedade. Além disso, conseguiu-se evitar o anticlericalismo da população por meio de uma proximidade do clero com o povo.

Por isso, além das escolas comunitárias ou sociedades-escolas, houve um número significativo de escolas particulares mantidas por congregações religiosas, masculinas e femininas, geralmente em área urbana. (KREUTZ 2003, p. 159). A intenção de trazer as irmãs religiosas para as escolas polonesas surgiu em 1902. As lideranças polonesas acreditavam que as religiosas poderiam realizar uma reforma no sistema escolar. As irmãs que atuaram nas comunidades polonesas foram as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo, que chegaram ao Paraná em 1901, e as Irmãs da Sagrada Família, que chegaram em 1908. (GLUCHOWSKI, 2005). A partir de então, várias escolas, sob a direção dessas irmãs, foram fundadas em algumas colônias polonesas.

Já existem escolas das Irmãs da Caridade em Abranches, Prudentópolis, São Mateus, Tomás Coelho e Rio Claro, e também as escolas da Irmãs da Sagrada Família em Órleans, Dom Pedro, Água Branca, Murici, Santa Bárbara, Santa Cândida, bem como em Curitiba. São ao todo doze escolas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 172).

As escolas das religiosas eram estáveis devido ao ensino contínuo, não havia mudança de professores e elas não eram fechadas temporariamente desestimulando os pais e prejudicando o ensino. Esses aspectos caracterizavam “a superioridade das escolas religiosas”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 172). Além disso, os pais tinham mais confiança nas religiosas, as escolas eram mais baratas que as escolas-sociedades, para a qual se pagava duas mensalidades, e não havia preocupação com a contratação do professor. (WACHOWICZ, 2002, p. 37). Muitas possuíam internato e se destacavam pela educação familiar voltada para a formação das mulheres, como as escolas das Irmãs da Caridade. “Com a abertura desses cursos para moças, tornaram-se as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo as pioneiras no estado nesse ramo de ensino, o que por si só atesta o valor da obra educacional realizada pelas religiosas dentro da imigração polonesa no Brasil”. (WACHOWICZ, 2002, p. 33-34). Para Kreutz (2000, p. 164-167), a maior parte das

escolas de imigrantes foi criada em comunidade e vinculada à coordenação das igrejas e eram, portanto, escolas comunitárias e confessionais.

A vinda dessas congregações não pode ser vista como evento isolado, fruto da ação individual de algum bispo preocupado com as necessidades de sua diocese, mas se constituiu em uma etapa de um planejamento bem elaborado e em escala mundial. Deve ser analisada como um processo desenvolvido pelos membros da Igreja Católica para recuperar à instituição um lugar central na sociedade. (CAPRI, 2004, p. 48)

Após a Primeira Guerra Mundial, quando várias escolas polonesas leigas foram fechadas devido à falta de professores que foram lutar pela independência da Polônia, somente as escolas religiosas permaneceram com suas atividades. Com o término da guerra, as escolas leigas estavam desprovidas de proteção e de organização, sendo muitas vezes combatidas ou negligenciadas pelo clero. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 175).

Percebe-se que a falta de escolas públicas no Brasil fez os poloneses organizar uma rede de escolas comunitárias no sul do Brasil. Os núcleos coloniais se caracterizavam pela vida comunitária e apego aos costumes. A língua, a religiosidade e as maneiras de viver mantenedoras da identidade desses imigrantes contribuíram para as relações sociais e para a formação de escolas. Os imigrantes poloneses construía sociedades recreativas para as práticas culturais - como teatro, música e danças - e escolas para o ensino da história da pátria-mãe, da língua e dos conhecimentos necessários. A sociedade-escola e a religião garantiam a integração e a sobrevivência desses imigrantes, principalmente em núcleos homogêneos (KREUTZ, 2009). De acordo com Gluchowski (2005, p. 201), em 1924, havia 79 escolas polonesas no Paraná e 98 professores que atendiam 3623 alunos poloneses e 160 de outras nacionalidades. Em 1937, o número de escolas polonesas no Paraná era de 167. (WACHOWICZ, 2002, p. 66).

A escolarização polonesa possuía como elemento característico a polonidade<sup>16</sup> que, misturada à religião, se configurou num conjunto de sentimentos patrióticos e religiosos característicos dos poloneses. (PARANÁ, 1986, p. 14-15). A preservação dessa polonidade, nas escolas do Paraná, tornou-se um empecilho e, por isso, sofreram com a opressão e a repressão da política nacionalista brasileira.

---

<sup>16</sup> A vida comunitária, a religiosidade e a língua eram elementos que expressavam a *polonidade* (Wachowicz, 1981, p. 95), ou seja, a ligação que possuíam com o país de origem. Em praticamente todas as comunidades, os poloneses fundavam igrejas e sociedades recreativas e escolares. Dessa forma, se integravam e davam sentido às suas relações, à vida e ao mundo em que viviam, transmitindo seus valores e sentimentos aos descendentes.

No processo de formação da nação brasileira, durante a Primeira República, as escolas fundadas pelos imigrantes eram inspecionadas constantemente devido à política nacionalista que tinha a educação como estratégia para a construção da nação moderna. Para a política nacionalista, os estrangeiros tornaram-se elementos que dificultavam a homogeneização necessária para o projeto nacional. Conforme Ianni (1994, 34-37), “havia pressa e impaciência pela modernização, o que implicou, tanto em nível de pensamento quanto nas práticas de governantes, em um apelo ao autoritarismo”.

No Brasil, os imigrantes poloneses eram necessários para o projeto de nação e para o seu desenvolvimento como trabalhadores. Porém, suas escolas tornaram-se um problema. Ao contrário da liberdade que sonhavam e buscavam ter, sofreram com a imposição da política nacionalista na Primeira República (1889-1930) e no fim dos anos 1930, quando ocorreu o encerramento da escolarização instituída pelos poloneses.

### **2.3 A educação como estratégia nacionalista para a formação da nação na Primeira República (1889-1930)**

A busca pela modernidade do Brasil estava fundamentada na ideia de nação e, portanto, a sociedade deveria estar integrada, ligada a uma identidade comum que legitimasse o sistema e a busca pelo progresso. Na composição da nação enquanto coletividade de trabalhadores, a instrução pública foi um dos mecanismos utilizados. A política nacionalista fez da educação uma estratégia caracterizada pelos grupos escolares e pelas mulheres. Conforme Hobsbawm (1990, p. 112-113), a escola primária contribuiu para inculcar nos habitantes a devoção patriótica, ligando-os à nação. Dessa forma, o nacionalismo se apropriou das escolas primárias de todo o Brasil, inclusive das escolas de imigrantes, para formar cidadãos brasileiros para a legitimação do Estado-nação.

O Império havia deixado como herança uma estrutura escolar quase inexistente. Conforme os relatórios de inspeção, não havia escolas e professores suficientes. No império, a escola “não era um elemento importante para a manutenção e reprodução das relações sociais” (NASCIMENTO, 2006, p. 326), pois as poucas escolas existentes eram frequentadas pelos poucos indivíduos da minoria dominante.

Desde o império, a educação era objeto de discussão, mas nesse período de busca pela unidade nacional, a escolarização não foi efetivada. Foram os republicanos que assumiram o compromisso com a educação e realizaram a tarefa de configurar a escola

pública (ARAÚJO, 2006, 235). Para a República, era uma missão honrosa promover a instrução, pois a ideia era fazer da educação a promotora do desenvolvimento econômico e diminuir as diferenças sociais. A preocupação, para tanto, era acabar com o analfabetismo. (NASCIMENTO, 2006, p. 327).

Diante desse contexto, o analfabetismo passou a ser um grande problema, pois leitura e escrita eram necessários para o desenvolvimento. O número de analfabetos estava aumentando, sendo que a metade da população brasileira era analfabeta (65%). Muitas campanhas pela difusão da escola primária foram organizadas por políticos que defendiam não apenas o combate ao analfabetismo, mas a introdução da formação patriótica, do ensino cívico pela escola primária com base no nacionalismo. Porém, não havia verbas e conhecimentos suficientes para enfrentar o problema. (RIBEIRO, 1993, p. 80-83).

De acordo com Azevedo (1976), durante a Primeira República (1889-1930) houve uma descentralização da educação brasileira. Nesse período, o governo federal responsabilizou os Estados pela educação, o que dificultou as diretrizes de uma política nacional. Para Azevedo (1976), com a transferência do ensino primário para os Estados, estes ficariam responsáveis pelos financiamentos e investimentos e o desenvolvimento estaria ligado às condições econômicas de cada região. Não havia uma política escolar uniforme para todo o país, uma unidade de estrutura da educação nacional, pelo contrário, havia uma multiplicidade de sistemas.

Com a implantação da República, a questão da formação do cidadão brasileiro e da nação se torna importante. Na visão das elites, a heterogeneidade passou a ser um obstáculo ao progresso do país e era preciso homogeneizar a sociedade para preservar os sentimentos nacionais e, para tanto, buscou-se formas de efetivar esse objetivo. A educação foi uma delas. (MÜLLER, 1998, p. 45-48).

Nos anos de 1910 e 1920 considerava-se necessária a ampliação do número de escolas no Brasil, realizando-se o chamado “entusiasmo pedagógico”. (NAGLE, 1976, 97-124). O nacionalismo esteve preocupado com a questão da educação e da escolarização como instrumentos sólidos para as bases da nacionalidade. De acordo com Nagle (1976, p. 231-232), “Era preciso criar um “clima moral”, instituir linhas de tiro, práticas de escoteirismo e, principalmente, acabar com o analfabetismo nas amplas camadas da população, difundindo a escola primária integral. Junto a essa intenção, estava a formação

do “caráter nacional” e a tarefa de “abrasileirar o brasileiro” ressaltando a importância do ensino da língua vernácula, da geografia, da história pátria e da instrução moral e cívica.

Sendo assim, a educação foi utilizada como estratégia do Estado para a formação da nação e do brasileiro. Conforme Bittencourt (1990, p. 27),

O Estado domina a organização escolar em nome da “unidade nacional”. E deveria transmitir os valores nacionais. Tais são os da tradição nacional do idioma, da cultura, das crenças, da arte, do território – matéria não opinativa, estranha ao conteúdo de grupos e partidos – e de que, em o novo regime só o Estado Nacional pode compreender-se como depositário.

Muitos educadores chamaram para si essa responsabilidade, de modo a integrar todo o país e com esse entusiasmo pela educação. Acreditava-se que o aumento das instituições escolares e a disseminação da educação escolar alcançariam todas as camadas da população com o objetivo de colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. Havia também um otimismo pedagógico, a crença de que a escola seria responsável pela verdadeira formação do homem brasileiro. Entre as várias reformas realizadas, a tentativa era de implantar a “escola primária integral”. (NAGLE, 1976). De fato, a educação era colocada como responsável pela mudança social.

A escola passou a ser enaltecida como força propulsora do progresso do país, que deveria formar os cidadãos republicanos, passando-lhes os conhecimentos elementares de escrita, leitura, cálculo e princípios morais e cívicos que os habilitariam para a industrialização que iniciava no Brasil. (NASCIMENTO, 2006, p. 332).

Inicialmente, havia os “semigrupos” com duas salas de aula e destinados ao público masculino e feminino, podendo ser mistas. As escolas isoladas possuíam uma sala de aula e um professor e eram a solução rápida e barata para dar acesso ao ensino às populações afastadas dos grandes centros e que não possuíam grupos escolares. (NASCIMENTO, 2006, p. 329).

Nos anos 1910 e 1920, de acordo com Ribeiro (1993, p. 84-86), a maioria das escolas era composta por um professor e uma classe, com alunos de vários níveis de adiantamento, até que surgem os primeiros “grupos escolares” ou “escolas modelos”. Para Araújo (2006), os grupos escolares são resultados da concepção sobre a escolarização realizada de maneira racionalizada. Nessa concepção, professor e aluno estão inseridos em um processo pedagógico escolar realizado em uma organização espacial diferenciada, com edifícios expressivos e inspecionados constantemente. Devido à organização

administrativa, metodológica e espacial existente nos grupos escolares, eles eram considerados “escolas modernas”.

Conforme Nascimento (2006), a expansão da instrução pública foi caracterizada pela criação dos grupos escolares que se tornaram a principal bandeira da ação republicana, pois consolidariam o projeto liberal e republicano. Müller (1998, p. 200-201) conclui que, durante a República, a construção da nação se intensifica. A escola passava a ser o espaço dessa construção, com conteúdo civilizatório principalmente aos aspectos morais, éticos e privilegiando uma ética para o trabalho. À escola foi dada a tarefa de difundir a história oficial, o trabalho e a disciplina para a construção do sentimento e da identidade nacional com comportamentos, valores e hábitos próprios das sociedades urbanizadas e modernizadas.

Para Müller (1998, 57-58), a escola primária e pública também seria o espaço para a realização de rituais simbólicos que constituiriam e reafirmariam o pertencimento à nação e o sentimento de nacionalidade. Pela escola, seriam difundidos os mitos de origem, os novos valores morais, os hábitos de trabalho e de higiene referentes a uma sociedade moderna, urbana e industrial. A escola seria responsável pela construção da nacionalidade.

Os grupos escolares eram considerados “templos de civilização”, “palácios da instrução”, vistos o fascínio expressado pela arquitetura dos edifícios. Eles estiveram associados aos ideais republicanos, pois eram centros de sua irradiação. Expressavam o regime político vivido e a ação republicana por meios dos ritos, celebrações, espetáculos. Os alunos corporificavam os valores, símbolos e a educação moral e cívica. (ARAÚJO, 2006, 235-238). Os grupos escolares eram construídos em lugares de grande visibilidade para criar, no imaginário da população, uma imagem sedutora. Eles funcionavam como vitrines dos ideais republicanos, como símbolos importantes que demarcavam a força política, ação do governo e ideal de escola que prometia alcançar o progresso, a modernidade e a redenção. Os grupos escolares eram exemplos de instituições para a formação do cidadão brasileiro nacional e tornavam-se referências de escolas primárias para as demais por imprimir nos alunos o amor ao trabalho, à ordem, ao asseio. (SILVA, 2006, p. 344-345).

Conforme Müller (1998), as professoras dos grupos escolares tornaram-se as responsáveis em formar o cidadão brasileiro, fazendo-lhes adquirir a identidade, o sentimento nacional e os valores do progresso e da modernidade. Dessa forma, as

professoras primárias assumiam a tarefa de civilizar a população, construir o povo e a nação. Para que elas pudessem realizar esses objetivos, precisavam adquirir, primeiramente, o sentimento de amor à pátria. Por isso, as professoras foram disciplinadas e formadas para a execução dessa tarefa.

O magistério associou-se às atividades domésticas, pois as mulheres eram competentes na família, racionalizavam o trabalho doméstico, zelavam pela saúde dos filhos e marido. Essas características as associaram com o desempenho que poderiam ter no domínio público colaborando com os destinos da sociedade. Na verdade, buscava-se nelas a civilidade das famílias de elite e brancas para disciplinar o restante da sociedade. A participação da mulher levaria à moralização da sociedade, à civilização da pátria. Mas para isso, de acordo com o pensamento da época, era preciso educá-las.

No século XIX, as mulheres já exerciam o magistério, mas essa inserção foi difícil porque o trabalho da mulher fora do lar era visto com preconceito, mesmo quando buscaram autonomia social e política nos jornais da época. A primeira lei do ensino primário no Brasil, de 1827, já previa a atuação das mulheres nas escolas. As mulheres eram educadas em casa ou em conventos. Em 1826, criam-se as primeiras escolas femininas para uma formação feminina e doméstica. Para que pudessem exercer o magistério, precisavam passar por exames para provar seus conhecimentos. Dessa forma adentravam o magistério. Para obter mais qualificação, frequentavam as escolas normais, próprias para a formação docente.

No final do século XIX, já se pensava em incluir no magistério somente as mulheres. Após a proclamação da República, o número de escolas e de professoras aumentou, visto a difusão da instrução para o povo. Os homens foram abandonando o magistério em busca de outras oportunidades e as mulheres, ao exercê-lo, puderam alcançar o direito de ir e vir na sociedade. Em pouco tempo, as mulheres civilizadoras e moralizadoras se tornaram as professoras primárias construtoras da nação. Elas saíam do mundo privado e adentravam o público. O número de mulheres superou o de homens nas escolas normais e, dessa forma, desenvolvia-se o processo de feminilização do magistério.

A professora primária era um exemplo, um modelo de cidadã brasileira. Esse ideal foi construído pelo poder público das mais variadas formas. Destacam-se, para isso, sua cor (“branca”), a conduta ilibada, o conhecimento técnico e a saúde. A professora

civilizada foi construída para possuir competência e ser a construtora da nação. (MÜLLER, 1998, p. 97-105).

As escolas normais eram frequentadas inteiramente pelas mulheres que passaram a dominar o ensino primário. Havia uma “penetração crescente das mulheres e a sua larga e generosa contribuição no domínio do ensino primário”. (AZEVEDO, 1976, p. 148). A intenção era aproveitar os professores já formados nas escolas normais como diretores. A formação dos professores seria importante para a escolarização da população e essa categoria seria responsável em materializar o projeto do governo. Por isso, os grupos escolares e as professoras normalistas se tornaram estratégias nacionalistas para a realização do programa de construção da nação. (SILVA, 2006, 341-342). Conforme Müller (1998, p. 199), esse programa colocava a escola pública como responsável pela unificação linguística e pela difusão de uma cultura comum e de um sentimento de solidariedade que criasse laços de lealdade entre a nação e o cidadão.

A República havia aberto possibilidades para uma renovação do ensino. Porém, as instituições foram criadas sob a inspiração das elites e conservaram o ensino tradicional e as velhas culturas, o que não estava voltado para a realidade da época, cujas condições eram outras e exigiam uma renovação. (AZEVEDO, 1976, p. 150).

As variações da população e a evolução da vida econômica, em consequência do surto de industrialização que se verificou, depois da guerra de 1914, tinham de acompanhar um conjunto de transformações e crenças características da vida social brasileira, nos principais núcleos de concentração humana, como São Paulo, Rio de Janeiro e outros, mais acessíveis às influências da civilização ocidental. (AZEVEDO, 1976, p. 150-151).

Grandes reformas educacionais foram realizadas no Rio de Janeiro (1927-30), em Minas Gerais, em São Paulo (1931-1933) e no Pernambuco (1932-1935). A reforma do Rio de Janeiro (Distrito Federal), em 1927-1930, foi considerada a mais vigorosa, revolucionária e de maior repercussão, influenciando quase todos os estados. Segundo Azevedo (1976, p. 157), foi uma “reforma radical, feita em profundidade, e montada numa civilização industrial, e em que, tomando-se o sentido da vida moderna e das necessidades nacionais, se procurou resolver as questões de técnica em função de uma nova concepção da vida e de cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes da educação”. Mesmo assim, para o autor (1976, p. 159), se estava longe de uma política nacional de educação,

com a organização de todos os sistemas escolares que atendessem às exigências da sociedade de forma industrial.

#### **2.4 A educação como estratégia nacionalista para a formação da nação pós-1930**

O grande programa de reformas educacionais que ocorreram na década de 1920 viu no pós-1930 sua chance de concretização. O objetivo era formar um “homem novo”, conformar mentalidades, criar o sentimento de brasilidade e fortalecer a identidade do trabalhador. Com a educação, esses valores seriam internalizados nos indivíduos e socializados. (BOMENY, 1999, p. 138-140).

A partir de 1930, segundo Azevedo (1976), o Brasil passaria por uma renovação e uma unificação do sistema educativo. O ponto culminante, segundo o autor, para essa renovação foi a reforma de 1928 no Distrito Federal, que havia se tornado intenso influenciador das novas ideias e técnicas pedagógicas. “Nenhuma outra, de fato, até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto, como nos seus detalhes, a função social da escola”. (AZEVEDO, 1976, p. 164).

Na década de 1930, a industrialização era colocada como a única possibilidade para o desenvolvimento. Ela era o projeto político dominante e estava fundamentada na Nação que evolui em direção aos estágios mais altos já alcançados por outros povos. Conforme Decca (1992, p. 163), no discurso, o desenvolvimento da nação se coincide com a evolução da indústria e a nação deveria ser uma coletividade indivisível, sem acidentes inevitáveis, sem obstáculos no caminho. Para tanto, possuía defesas próprias para superar essas dificuldades e harmonizar sua produção social sobre a racionalização para não estar sujeita às consequências dramáticas como a luta de classes. Até a memória foi manipulada para a legitimação da história dominante como única, representante de todos e marcada por um fato: a “revolução” de 1930.

Ora, se esse movimento de memorização consubstancia no exercício de dominação a idéia de revolução de trinta – unitária e homogênea – e se admitirmos o caráter estratégico dessa categoria no nível do discurso do poder, como elemento capaz de ocultar a própria dimensão histórica do conflito de classes, o termo revolução representa uma estratégia da dominação para apagar outras propostas políticas que se expressaram no interior da luta de classes. (DECCA, 1992, p. 74).

Nos anos 30, o projeto de reordenamento da sociedade tinha como base o nacionalismo e o corporativismo. “O objetivo do projeto, portanto, visava neutralizar os focos de conflitos sociais, tornando as classes (órgãos) solidárias umas com as outras”. (LENHARO, 1986, p. 18).

Para Azevedo (1976, p.169), a Revolução de 1930 e o processo revolucionário, preparados por uma aliança de grupos políticos com tendências diversas que disputavam o poder e que depois anulou alguns, propôs uma ação escolar que teve um grande alcance apesar de não ser uniforme. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde e buscava-se reorganizar o ensino secundário e superior.

Em 1932, foi publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que apresentou um conteúdo reformista para a educação brasileira. O manifesto apresentava uma relação entre educação e desenvolvimento, com um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional. (ROMANELLI, 1991, p. 145-146). Conforme Ribeiro (1994, p. 109-110), o manifesto consistia em medidas para a existência de um programa educacional amplo, com unidade de propósitos e bem determinada pela lei. Dos itens do esboço, destaca-se o sistema escolar comum, leigo, gratuito e obrigatório dos 7 aos 12 anos, democrática, proporcionando as mesmas oportunidades. Era essa uma preocupação dos educadores com uma política nacional de educação.

Para Azevedo (1976, p. 175), essa política nacional de educação estava “inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial”. Os pioneiros defendiam a laicidade, a nacionalização, a organização da educação popular, a reorganização do ensino secundário, técnico e profissional, universidades, ou seja,

a ideia de um sistema completo de educação com uma estrutura orgânica, e a construção, em consequência de um sistema flexível e tanto quanto possível unificado em todos os graus e no qual teoria e prática são estreitamente conjugadas; a unidade de uma política nacional, dominando, pelos princípios e normas gerais fixados pela União, a variedade dos sistemas escolares regionais; o papel que atribui ao Estado, como órgão verdadeiramente capaz, nas condições atuais, de realizar o trabalho educativo. (AZEVEDO, 1976, p. 176).

O que inspirava esses educadores era o movimento europeu e norte-americano chamado “escola nova”. Eram orientações educacionais voltadas para países industrializados, ou em vias dela, e visava restabelecer o ser humano das exigências econômicas e políticas vindas da industrialização e da nacionalização que pressionavam a

educação para o trabalho e para a nação no século XIX. Ela era adequada aos países capitalistas e planejada para uma civilização urbano-industrial. O que se propunha era um tipo de homem para a sociedade capitalista, voltada para a defesa dos princípios ditos democráticos, com direitos para todos, mas omissa quanto à divisão de classes. (RIBEIRO, 1994, p. 123-124).

Desde 1930, durante o governo provisório, o ensino religioso foi considerado facultativo nas escolas e isso provocou um intenso debate com os católicos que defendiam o ensino religioso nas escolas públicas. O Código de Direito Canônico promulgado em 1917 e a encíclica do Papa Pio XI (1929) assinalavam a proibição dos católicos em frequentar escolas que fossem hostis as suas crenças e aquelas que tinham em seu programa a neutralidade religiosa. A questão do ensino religioso foi alvo de intensos debates e lutas, pois o Estado buscava a laicização do ensino e a organização de um sistema que atendesse a todos. A Igreja Católica, dessa forma, perderia o domínio sobre o ensino até então conquistado. (AZEVEDO, 1976).

De acordo com Romanelli (1991, p. 142-145) houve lutas ideológicas em torno da educação entre os pioneiros da Educação Nova e os católicos. As polêmicas envolveram o ensino religioso e o domínio do ensino pela Igreja Católica. Os pioneiros da Educação Nova eram contrários ao ensino religioso nas escolas, pois defendiam a educação pública e laica, ideais defendidos pelos republicanos. A Igreja, que monopolizava o ensino médio no Brasil privilegiando a elite que poderia pagá-lo, via o seu domínio na área educacional ameaçado pelo Estado que buscava expandir o ensino público e gratuito. Para Ribeiro (1994, p. 110-117), a defesa dos pioneiros da Educação Nova pela responsabilidade pública em educação era acusada pelos católicos como monopólio de ensino pelo Estado, fazendo-os se aproximarem dos comunistas. Mas, segundo a autora, o motivo não era o comunismo, mas as formas conservadora e moderna que estavam em embates devido ao modelo urbano-industrial que estava se sobressaindo sobre o agrário-exportador na busca pelo desenvolvimento.

O governo conciliou as partes em disputa e concedeu algumas reivindicações. Para atender aos interesses dos católicos, o ensino religioso foi incluído em caráter facultativo. (ROMANELLI, 1991, p. 145). Dessa forma, a Igreja católica continuava com sua influência política e cultural na área da educação.

Entre 1934 e 1945, quando ministério da Educação era administrado por Gustavo Capanema, o projeto nacionalista tinha como núcleo central a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade. Para muitos, foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Nova Escola, de músicos e de poetas, mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas e “apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil”. (BOMENY, 1999, p. 137).

A educação foi uma das dimensões estratégicas dos governos de Getúlio Vargas (1930-1945) e, para tanto, “dois obstáculos deveriam ser ultrapassados: a sobrevivência de uma prática regionalista e a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização”. (BOMENY, 1999, p. 151). O Estado buscou então um projeto de padronização do ensino e de centralização das atividades escolares pela defesa da unidade dos programas e de materiais didáticos. Desde os anos 20, os reformadores da educação defendiam uma interferência mais sistemática do Estado na formulação de um programa de educação que nacionalizasse e homogeneizasse a população afastando o risco de impedimento da identidade nacional. A nacionalização do ensino encontrou no Estado Novo, a partir de 1937, o momento decisivo de sua resolução. (BOMENY, 1999).

Para Lenharo (1986), o Estado Novo anunciou a construção de uma identidade societária e se proclamou responsável em estancar as tensões da luta de classe. Dessa forma, o Estado cria uma nação que aparece indivisível e nela não há conflitos, mas colaboração entre as classes.

A nação, por exemplo, é associada a uma totalidade orgânica, à imagem do corpo uno, indivisível e harmonioso; o Estado também acompanha essa descrição; suas partes funcionam como órgãos de um corpo tecnicamente integrado; o território nacional, por sua vez, é apresentado como um corpo que cresce, expande, amadurece; as classes sociais mais parecem órgãos necessários uns aos outros para eu funcionem homogeneamente, sem conflitos; o governante, por sua vez, é descrito como uma cabeça e o resto do corpo, imagem da sociedade. (LENHARO, 1986, p. 16-17).

A partir do Estado Novo, regime autoritário iniciado em 1937, os sistemas de ensino dos Estados e municípios seriam processados pela imposição da União por meio de um plano de coordenação e padronização. (AZEVEDO, 1976). O objetivo era “aglomerar, aproximar, assimilar as unidades federadas, num espírito de comunhão nacional brasileira, tal foi a tarefa principal do governo que se instituiu, com o novo sistema político, e começou por fortificar a autoridade do poder central, alargar as fronteiras, abolir as

distinções locais e fundir, numa Nação, os Estados e as comunidades rurais e urbanas”. (AZEVEDO, 1976, p. 198). Kreutz (2010) enfatiza que essa nacionalização do ensino foi acompanhada de uma uniformização cultural, entre 1937-1945. Nesse período, a escola teve um papel central na configuração de uma identidade nacional e tornou-se um fator de exclusão das escolas de imigrantes.

Os Estados estavam alinhados ao projeto nacionalista e, para que sua efetivação se tornasse homogênea em todo o Brasil, poderiam criar projetos e leis que buscassem esse intuito. Com relação à educação, o Paraná investia na construção de grupos escolares e na nacionalização do ensino por meio de uma intensa fiscalização das escolas de imigrantes.

## **2.5 Educação e nacionalismo no Paraná: a construção da nação**

O território que hoje delimita o Paraná pertencia a São Paulo e correspondia à Comarca de Curitiba. (PARANÁ, 1853). A educação nessa região era tratada de maneira negligente por São Paulo e suas necessidades não eram atendidas. Poucos frequentavam o primário e o secundário era praticamente inexistente. Os estabelecimentos que existiam localizavam-se em Curitiba e atendiam uma pequena parcela da população. (MARTINIAK, 2015).

A falta de escolas e de professores na comarca de Curitiba representava parte dos problemas gerados pela situação de dependência da distante Província de São Paulo. Para mudar essa situação, os habitantes encaminharam vários pedidos e queixas ao presidente da província, manifestando o descontentamento que havia com a falta de autonomia para formarem o seu próprio governo. As reivindicações eram feitas com o propósito de obter a emancipação da comarca, passando à situação de Província com governo próprio, sem a tutela de outro governo provincial, distante da realidade do povo daquela região, e das necessidades das cidades, vilas e lugarejos. (NASCIMENTO, 2004, p. 46).

Em 1853, a Comarca de Curitiba foi emancipada e tornou-se a Província do Paraná, que se desmembrou da Província de São Paulo em 29 de agosto, por meio da Lei 704, sancionada pelo imperador D. Pedro II. (NASCIMENTO, 2004, p. 47). De acordo com o art. 1º, a “comarca de Curitiba, na Província de São Paulo fica elevada à categoria de Província, com a denominação de Província do Paraná. A sua extensão e limites serão os mesmos da referida Comarca”. (PARANÁ, 1853).

Quando a instalação do Paraná aconteceu, em 1853, a instrução pública era precária. Somente 615 alunos frequentavam os cursos de primeiras

letras numa população de 62000 habitantes. (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 61).

Diante dessa situação, a administração da província do Paraná resolveu investir na instrução pública. A partir de 1857, escolas públicas foram criadas com ensino gratuito a todos e permitiu-se a instalação de escolas particulares desde que habilitadas e inspecionadas pelo governo. Em 1871, a instrução pública englobava leitura, caligrafia, gramática, língua nacional e aritmética e, também, a instrução religiosa. Nas escolas femininas, acrescentavam-se diversos trabalhos manuais. Em 1876, houve uma reestruturação das diretrizes educacionais do ensino e foi determinada a obrigatoriedade da frequência às aulas. Mas, os investimentos em educação e a fundação de liceus, colégios, escolas normais, desde o império, voltavam-se para o atendimento da elite. (MARTINIAK, 2015).

A situação do ensino paranaense neste período caracterizou-se pela existência de escolas isoladas que apresentavam funcionamento precário, baixo número de alunos matriculados e falta de professores qualificados. Havia em toda a província do Paraná, no ano de 1882, apenas 133 escolas públicas; dessas somente 91 funcionaram com cerca de 20 alunos. (MARTINIAK, 2015, p.437-440).

Segundo Nóbrega (2006, p. 112-114), houve três fases referentes à escola isolada: a primeira, de 1903 a 1913, quando esse era o único tipo de escola existente; a segunda, de 1913 a 1917, quando surgem os primeiros grupo escolares; e a terceira, entre 1918 e 1929, quando há um aumento das escolas isoladas devido à nacionalização das populações estrangeiras.

As escolas isoladas se resumiam a uma sala, um professor, com diversas séries ao mesmo tempo e o número de escolas era superior ao de professores formados para atendê-las. No início do período republicano, priorizou-se a abertura de escolas que eram mantidas mesmo sem professores ou contratando os que pudessem assumi-la. Outro problema enfrentado foi a insuficiência de pessoal capacitado para atender as escolas, muitas em estado de abandono. (NASCIMENTO, 2006). Para Nascimento (2006, p. 332), “a escola era vista como responsável pelo progresso e pela formação de cidadãos”.

De acordo com Trindade e Andreazza (2001), a multiplicação de escolas significava a popularização do ensino e a condução da pátria ao desenvolvimento das nações. As autoridades e inspetores de ensino associavam a educação ao progresso. Por

isso, a busca pela formação e preparação de cidadãos úteis, intelectualmente e moralmente esclarecidos, preparados para realizar a ordem e o progresso.

Nas cidades paranaenses, alguns avanços não ligados diretamente ao campo tecnológico, tomavam igualmente parte no clima de modernização. Entre elas, a instrução que procurava atingir, nesse momento, o maior contingente possível da população, apoiando-se inclusive, numa legislação que introduzia a obrigatoriedade do ensino primário. No ano de 1917, o Paraná registrava uma população escolar de 15.101 alunos de ambos os sexos. Em 1922, esse total havia alcançado 34.676. (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 80)

A formação de professores foi estimulada com a implantação da escola Normal em Curitiba, no início do século XX. Apesar disso, o ensino era deficiente e não atendia a maioria da população em idade escolar. O governo paranaense justificava a ausência de escolas pela falta de professores habilitados e pela distribuição da população no território, dificultando uma organização. (MARTINIAK, 2015).

Nos anos de 1910 e 1920, se instituiu a forma escolar característica da Primeira República: os grupos escolares. Os sujeitos teriam acesso à educação em espaços próprios e destinados à formação nacionalista.

Os grupos escolares representavam para os republicanos um avanço no ensino, à medida que traziam, para um prédio único, classes isoladas, com a direção de um professor habilitado pela Escola Normal. Neles, a organização das classes passava a ser feita segundo critérios de grau de adiantamento, com um professor para cada ano. (NASCIMENTO, 2004, p. 149).

Os grupos escolares eram considerados modelos de escolas modernas. De acordo com Nóbrega (2006, p. 123-124), o grupo escolar era visto como uma exigência do ensino moderno e expressava o que havia de mais moderno em modelo de estabelecimento de ensino. Para o autor, a modernização do ensino baseou-se numa busca pelo progresso e se estendeu “por todos os setores da vida econômica, social, cultural e política, cujas repercussões incluem até mesmo organização dos sistemas escolares modernos”. (NÓBREGA, 2006, p. 10). Conforme Souza (1998, p. 29),

fundar uma escola identificada com os avanços do século, uma escola renovada nos métodos, nos processos de ensino, nos programas, na organização didático-pedagógica; enfim, uma escola moderna em substituição à arcaica e precária escola de primeiras letras existente no Império.

Havia a preocupação dos governos paranaenses em relação à criação dos grupos escolares para acabar com analfabetismo e formar o cidadão brasileiro, o que se observa nas mensagens de governo dos presidentes do Estado Affonso Alves de Camargo<sup>17</sup> (1916-1920) e Caetano Munhoz da Rocha<sup>18</sup> (1920-1924 e 1924-1928). “Os republicanos deram à educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano”. (SOUZA, 1998, p. 91).

Na sua mensagem aos deputados, em 1917, o presidente do Estado do Paraná, Affonso Alves de Camargo, deixa evidente a instrução pública como elemento para o progresso da nação.

O primeiro cuidado do governante que, sinceramente deseja o desenvolvimento da colectividade que está sob acção administrativa, é sem duvida, o de resolver com acerto, o problema da instrucção publica, base de todo progresso humano.

O povo, cuja instrucção fôr deficiente, não terá a verdadeira comprehensão dos seus direitos e deveres e nem o necessário preparo e estímulo para o desenvolvimento do seu commercio, industria, sciencias e artes. (PARANÁ, 1917a, p. 13)

Esse progresso, almejado pelas autoridades, estava relacionado ao preparo da sociedade para o desenvolvimento do projeto de nação e mostrava o quanto “as instituições culturais, particularmente a escola, desempenharam papel importante na legitimação do poder e de quem e de como o exercia na Primeira República”. (NÓBREGA, 2006, p. 70).

A assinatura do decreto nº 17, de 9 de janeiro de 1917, oficializou o Código de Ensino do Paraná para organizar o sistema de ensino no Estado. Este código já existia desde 1915, mas seu conteúdo foi alterado. O presidente Affonso Alves de Camargo faz

---

<sup>17</sup> Affonso Alves de Camargo nasceu em Guarapuava no dia 25 de setembro de 1873. Formado em Direito, tornou-se chefe de polícia e promotor público de Curitiba. Foi deputado Estadual de 1897 até 1914 e 1º vice-presidente do Estado, no governo do presidente Carlos Cavalcante, de 1911 a 1915. Elegeram-se presidente e governou o Paraná de 1916 a 1920. Na década de 1920, foi deputado federal e senador. Voltou a governar o Paraná em 1928. Resolveu os limites do Paraná e Santa Catarina com a assinatura do “Acordo do Contestado”, permitiu a abertura da ferrovia até Guarapuava e fundou o Banco do Estado do Paraná. Com a chamada “Revolução de 1930”, perdeu prestígio político e dedicou-se ao magistério. Faleceu em Curitiba a 16 de abril de 1959. (Governo do Paraná – Casa Civil, Galeria de Governantes, Affonso Alves de Camargo, 2018)

<sup>18</sup> Caetano Munhoz da Rocha nasceu em Antonina no dia 14 de maio de 1879. Formou-se em Medicina. Foi deputado estadual de 1904 a 1917. Foi prefeito de Paranaguá de 1908 a 1915, quando renunciou para morar em Curitiba e tornar-se 1º vice-presidente na chapa de Affonso Alves de Camargo, para o mandato de 1916-1920. Governou o Paraná de 1920-1924 e de 1924-1928. Realizou inúmeras obras com o lema “economizando com avareza e gastando sem desperdício”. Foi senador. Faleceu em 23 de abril de 1944. (Governo do Paraná – Casa Civil, Galeria de Governantes, Caetano Munhoz da Rocha, 2018)

referência a esse código e à necessidade de difundir escolas por todos os pontos do Estado para acabar com o analfabetismo por meio de uma remodelação do ensino, inclusive com a atuação da política nacionalista nas escolas como estratégias para a construção da nação.

Está em plena execução o Código do Ensino, que foi aprovado pelo decreto n. 710 de Outubro de 1915. E virtude de pequenas reformas nelle introduzidas ultimamente, estão em vigor: a) instituição da Bandeira Nacional e culto a mesma, nas escolas publicas do Estado; b) programa especial para o grupo modelo; c) desdobramento dos grupos escolares, que funcionarão, diariamente em dois períodos; d) direito aos alumnos approveds no curso intermediario de serem nomeados professores effectivos; e) criação de escolas destinadas a creanças operarias, nas proximidades das differentes fabricas; f) registro obrigatórios das escolas particulares; g) inspecção em todos os estabelecimentos de ensino primário, secundário, superior e profissional que tiverem subvenção do Estado. (PARANÁ, 1917a, p. 14)

Na mensagem de 1919, Affonso Alves de Camargo mencionou a remodelação do ensino para o desenvolvimento da instrução primária responsável pelo fim do analfabetismo, pois a grandeza da pátria dependia do cidadão alfabetizado. De acordo com o presidente, a instrução primária seria “a base do grande edifício em que assentará a grandeza futura em suas diversas manifestações politico-sociais”. (PARANÁ, 1919, p. 16).

Para Müller (1998, p 59-62), a República realizou uma série de reformas no ensino primário e secundário para a legitimação do novo regime, o que passava pela identificação nacional. Como não havia espaços para a construção dessa identificação, a escola passa a ser percebida como ideal para a sua efetivação.

Nos governos de Caetano Munhoz da Rocha (1921-1924 e 1925-1928), a educação recebeu atenção e investimentos. Para organizar a educação no Estado, criou-se a Inspeção Geral de Ensino e o primeiro inspetor foi o professor paulista Cesar Prieto Martinez. Para o governador, a inspeção fazia avanços com métodos eficientes e mobiliários renovados. Haveria investimentos em reformas e construções de prédios escolares, principalmente a construção de grupos escolares nas cidades mais populosas e com inspeção escolar. Isso seria um meio de combater o analfabetismo. (PARANÁ, 1921, p. 96).

De acordo com Silva (2006, 343-344), São Paulo e Minas Gerais eram as referências de modernidade escolar no período republicano e os outros estados seguiam as mesmas orientações. Alguns governadores contratavam professores de São Paulo para se

tornarem Inspectores Gerais de Ensino e realizarem uma organização do sistema educacional.

Entre 1918 e 1930, o Brasil tentava se estruturar conforme o modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, mas os interesses desse setor conflitavam com as oligarquias rurais regionais. O país, que já possuía um importante setor manufatureiro, tinha também o operariado como classe social definida e que já reivindicava interesses sociais e políticos por meio de manifestações e greves. Os dominantes, percebendo a expressão política do operariado, não ignoraram tais manifestações, que eram consideradas comunistas. Por isso, nesse momento, o comunismo preocupava as classes dominantes que buscaram desmobilizar a sociedade, enfraquecer os trabalhadores, despolitizar a classe operária sem interferir na construção da nação. Para os dominantes, era preciso neutralizar as agitações e as manifestações e, assim, evitavam o avanço e a proliferação de ideias consideradas subversivas.

A questão da democracia sempre tinha como sujeito a nação ou o povo. Para impedir a luta de classes, a legislação social politizava a questão social e despolitizava a classe operária. Sendo assim, a existência do partido dos trabalhadores (BOC) institucionalizado não seria necessário se houvesse uma legislação já implantada, o que neutralizava as agitações e manifestações e não desorganizaria o trabalho industrial. Dessa forma se evitaria o avanço e a proliferação de ideias subversivas: anarquistas e anarco-sindicalistas. (DECCA, 1992, p. 205)

Na mensagem de 1921, Caetano Munhoz da Rocha deixa evidente essa preocupação com o comunismo, ao se referir à instalação do socialismo na Rússia pelos bolcheviques. Para ele, a educação contribuiria para impedir tais influências no pensamento dos brasileiros. Menciona que o maximalismo, movimento político-social que seguia as ideias dos bolcheviques, “triumphou na Europa e o revolucionismo é um vulcão permanente porque as classes inferiores não receberam a educação que faz da inteligência um laboratório de pensamentos sãos”. (PARANÁ, 1921, p. 98).

O Estado deveria evitar a difusão dessas correntes de ideias na sociedade utilizando-se das escolas, desconsiderando dessa forma a participação dos trabalhadores na construção da nação. Ao menos, deveriam saber ler, escrever e contar. Um conhecimento básico e funcional para a inserção na divisão do trabalho da sociedade moderna. Conforme registrou o presidente Caetano Munhoz da Rocha, “não sendo possível, porém, levar a todos os pontos uma instrução completa, consigamos aos menos ensinar a ler, a escrever e a contar, onde não pudermos fazer mais”. (PARANÁ, 1921, p. 98).

De acordo com Nóbrega (2006, p. 56-65), nos grupos escolares os conteúdos se referiam ao civismo, aos heróis pátrios, à família, à moral, aos símbolos e às datas nacionais. O ensino possuía uma inspiração positivista, liberal, republicana e nacionalista. Essas características estavam em consonância com os interesses dos grupos dominantes.

Muitos grupos escolares foram espalhados pelo Paraná durante o primeiro governo de Caetano Munhoz da Rocha. Em 1922, havia 27 grupos escolares no Paraná. O trabalho de alfabetização estava rendendo frutos, segundo o governador, pois 29.292 pessoas receberam instrução. Tanto que anunciou, na mensagem de 1922, a melhoria dos grupos e a construção de mais oito. As estatísticas, nessa época, eram importantes para apresentar os bons trabalhos realizados. Havia, no Paraná, 459 escolas isoladas e 118 subvencionadas pelo governo federal, essas principalmente em municípios constituídos por colônias de imigrantes. (PARANÁ, 1922, p. 85). Para o governador, as escolas estavam funcionando e ensinando, cumprindo com a promessa da luta contra o analfabetismo. O orçamento foi aproveitado ao máximo e a taxa de analfabetismo caiu de 13.000 analfabetos, para 7.500.

Nesse sentido, observa-se, conforme Araújo (2006, p. 241), que os grupos escolares podem ser compreendidos como política pública, por expressar o sentido republicano de organizar a educação esquecida durante o império. Eles eram resultados de intervenções e se propunham a corrigir os problemas sociais e educativos existentes.

No segundo governo, Caetano Munhoz da Rocha destacou a inspetoria geral de ensino criada em 1921, pois estava surtindo os efeitos desejados com a diminuição dos analfabetos no Estado. Acabar com o analfabetismo era uma preocupação da República, por isso, as escolas deveriam ser disseminadas por todos os municípios. Junto a essa preocupação, estava a nacionalização. Alfabetizar a população significava também formar patriotas e cidadãos brasileiros. (PARANÁ, 1924, p. 89-92). De acordo com o presidente do Estado, “a Instrução Pública continua a sua marcha progressiva. As escolas mantidas pelo Estado estão distribuídas de modo a atender as necessidades das populações tanto centraes como ruraes”. (PARANÁ, 1924, p. 88).

Os municípios de São Matheus, Teixeira Soares, Ypiranga, Pirahy, Jaguarahyva, Thomazina, Jacarézinho, Santo Antonio da Plantina, Serro Azul, Guarakessaba, União da Victoria, Iraty, Colombo, Guaratuba, Colonia Mineira, Entre Rios, Rio Branco, Pirahy e Campina Grande possuem regular numero de escolas e devem, dentro em pouco, encontrar-se aparelhados para que as suas populações, mesmo as mais distantes, possam usufruir os benefícios da escola pública. (PARANÁ, 1925, p. 94)

Segundo Nascimento (2004, p. 149), a “criação dos grupos escolares representou uma medida econômica, pois, reunia vários alunos de várias séries, com uma equipe de trabalho num mesmo espaço, constituindo uma organização administrativa e didático-pedagógica”. Nóbrega (2006, p. 123-124) também afirma que a reunião das escolas isoladas em grupos escolares era mais fácil e gerava menos custos ao governo.

Curitiba tinha uma situação privilegiada, pois 50% da população era atendida por escolas. Nos dados apresentados na mensagem de 1925, 9.407 alunos eram atendidos pela escola gratuita e 5502 pela escola particular. Os adultos procuravam os cursos noturnos. Dava-se início, no Paraná, aos jardins-de-infância para crianças de 5 e 6 anos. Para o presidente do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, o aparelhamento escolar do Paraná poderia acabar com o analfabetismo em 3 anos. A falta de professores para preencher as vagas das novas escolas continuava um obstáculo. Mesmo com as escolas normais de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá formando professores, não eram suficientes. Em 1924, matricularam-se 39.065 pessoas, sendo 11.686 no particular e 51.868 na primária gratuita, foram alfabetizadas 6.228 pessoas; funcionavam 15 grupos escolares e 529 escolas isoladas. (PARANÁ, 1925, p. 94-99).

O governo investia na escolarização da população disposto a alimentar sonhos de ascensão social, de alcance da modernidade e da inserção no mundo do progresso. Além de socializar conhecimentos, a escola era também uma instância promotora da educação pública. Sua organização era considerada “moderna” e representada pelo grupo escolar, apoiada em prédio, mobília, material, livros, disciplina, ensino e programa, gerando, dessa forma, eficácia e qualidade. (SILVA, 2006, p. 348-352).

A difusão do ensino do Estado continuava com o aumento de escolas diurnas e noturnas e rigorosa fiscalização. Nem as chuvas de novembro e dezembro de 1925 impediram que 10.368 alunos fossem alfabetizados. O norte do Paraná precisava de mais escolas, mas havia dificuldades no provimento de professores. (PARANÁ, 1926, p. 154). O Estado interessava-se também na fundação de escolas situadas nas fronteiras do Estado. Nessas regiões, a flutuação da bandeira nacional, ao som de hinos infantis e patrióticos, era importante para “alimentar e revigorar no espírito das crianças o entusiasmo pela grandeza da nossa nacionalidade e um vivo sentimento de amor pátrio”. (PARANÁ, 1926, p. 156). Percebe-se a necessidade da educação moral e cívica para a formação dos brasileiros e as escolas nas fronteiras garantiam a transmissão de valores patrióticos, de maneira a valorizarem o território e garantir a sua defesa.

Durante o governo de Caetano Munhoz da Rocha, foram criados 50 grupos escolares para combater o analfabetismo, o que garantiu a difusão da instrução por todo o Paraná, além de se tornarem um elemento de nacionalização nas áreas onde eram instaladas. (PARANÁ, 1928, p. 210-213). Conforme Bittencourt (1990, p. 103),

A escola que todos os brasileiros deveriam frequentar seria, assim, a preparação para um sistema social sem conflitos (...). A harmonia e a conciliação entre as classes sociais estariam garantidas através das concepções difundidas pela escola, sendo o trabalho concebido como o esforço de todos para construir a riqueza da Nação, omitindo o enriquecimento de indivíduos ou classes sociais. Não seria também pelo trabalho que haveria diferenciações na sociedade, porque a unidade dos cidadãos seria mantida em torno dos interesses do Estado e estariam os cidadãos promovendo a unidade nacional.

Em 1927, a Primeira Conferência Nacional de Educação foi realizada em Curitiba e foi destacada por Caetano Munhoz da Rocha. Na mensagem do presidente, fica evidente a preocupação dos intelectuais com a existência de um sistema nacional de ensino, o que foi debatido no encontro, e a educação como estratégia para a construção da nação.

A palavra eloqüente dos professores e dos delegados dos Estados, entre os quais se encontravam as maiores mentalidades do ensino no Brasil, repercutirá por certo do Amazonas ao Prata, fortificando os sentimentos de unidade nacional e promovendo o aperfeiçoamento da escola brasileira para os seus grandes ideais de educação popular e de nacionalização. (PARANÁ, 1928, p. 213)

A educação foi utilizada no Paraná como estratégia para legitimar o Estado-Nação, sendo responsável pelo fim do analfabetismo, pela propagação dos valores nacionais e pela formação do brasileiro, cidadão e patriota. Dessa forma, a sociedade passava a ter uma identidade necessária para uma homogeneização, ou seja, sem conflitos, sem ideias contrárias e sem problemas sociais. Os grupos escolares tornaram-se modelos de escolas que davam sentido aos ideais nacionalistas de modernidade e ao progresso econômico. Contudo, apesar dos investimentos na educação, as escolas eram insuficientes para atender toda a população. Esse motivo levou os imigrantes poloneses a fundar suas próprias escolas, com recursos comunitários ou auxiliados pelos países de origem. Essas escolas passaram a ser alvo da política nacionalista, pois eram vistas como obstáculos para a construção da nação brasileira.

De acordo com Nascimento (2006, p. 336-338), os alunos que frequentavam os grupos escolares eram de várias camadas sociais, inclusive de imigrantes. As escolas

existentes nas colônias, e que utilizavam a língua de origem no ensino, eram acusadas de falta de nacionalismo e fechadas pelos inspetores quando detectavam essa situação. Muitas escolas estrangeiras eram fechadas por não falarem a língua portuguesa. O governo fazia exigências para autorizar o funcionamento e a reabertura dessas escolas de imigrantes. Entre as exigências, estava a aprovação dos professores estrangeiros em exames de língua portuguesa. Para Nascimento (2004, p. 173), os filhos dos imigrantes passaram a frequentar os grupos escolares públicos porque estavam sendo perseguidos devido a sua identidade estrangeira. “Era preciso, portanto, abrigar a todos, homogeneizar a nação”. (NASCIMENTO, 2004, p. 05).

Sendo assim, para homogeneizar a sociedade era necessário excluir o que poderia prejudicar o desenvolvimento e o progresso. “Com esta idéia, as escolas estrangeiras que não ensinavam por meio da língua portuguesa, foram obrigadas a encerrar suas atividades, pelo Governo Brasileiro”. (NASCIMENTO, 2004, p. 05). Nesse caso, as escolas estrangeiras se tornaram um empecilho para a formação da nação brasileira.

## **2.6 A escolarização dos imigrantes poloneses: empecilho para a nação**

Se por um lado, os imigrantes poloneses eram fundamentais para o desenvolvimento do país como “laboriosos e morigerados”, por outro lado, as escolas organizadas por eles tornavam-se um problema, pois elas faziam parte de uma diversidade considerada obstáculo para a implantação do desenvolvimento e do progresso fundamentado na ideia de nação. Consideradas particulares e estrangeiras pelo Estado, as escolas fundadas pelos imigrantes sofreram a imposição e o controle das leis nacionalistas que as substituíam por escolas públicas e instituíam os grupos escolares como modelo de escola oficial. A grande preocupação das autoridades e da sociedade era a língua do grupo utilizada para alfabetizar as crianças. A Igreja Católica, interessada em expandir seus interesses, participava dessa escolarização.

A política nacionalista republicana preocupou-se com a nacionalização do ensino. No final do século XIX, Manoel Bonfim atribuía ao Estado a responsabilidade pela universalização do ensino e, para isso, era necessário reformular o ensino primário de modo a unificar e nacionalizar a educação. Outros intelectuais como Afrânio Peixoto, Carneiro Leão e Jorge Veríssimo, atribuía à escola o papel de conduzir a nação à modernidade. Na escola seria formado o povo disciplinado, moralizado e tecnicamente

qualificado para a modernização do país. Por isso, a importância de fundar e aparelhar as escolas brasileiras. (MÜLLER, 1999).

De acordo com Bomeny (1999, p. 154-155), Silvio Romero, Alberto Torres e Afrânio Peixoto alertavam sobre o perigo das diferentes nacionalidades existentes no Brasil. Em 1906, Silvio Romero alertava sobre esse perigo e sobre a estratégia de abraçar os estrangeiros e aproveitá-los para educar o proletariado nacional. Alberto Torres definia que o processo de povoamento se tornava um problema de formação nacional que se intensificaria com mais correntes migratórias. Em 1917, Afrânio Peixoto destacava a falta de soberania do Brasil para impedir a interferência dos países estrangeiros na vida dos imigrantes.

Conforme Bittencourt (1990, p. 25 e 96), o projeto nacionalista enfrentava outros projetos: sindicatos, grupos anarquistas, movimento operário e grupos de imigrantes que criaram escolas para seus filhos. Diante desses projetos alternativos, a preocupação com a diversidade e, ao mesmo tempo, com a homogeneização e universalização da população vinha ao encontro dos objetivos do projeto político e social das elites. Era preciso definir o que era nacional para se criar uma identificação e tornar todos responsáveis pela modernização da nação.

Em cada época marcante da história do Brasil, a sociedade é levada a pensar-se, debruçando-se sobre si de forma curiosa, inquieta, imaginosa para formular novas interpretações. São renovações das anteriores, por isso, recriam-se ideias antigas como se fossem novas. A nação é pensada por intelectuais, líderes, artistas, grupos, classes, partidos, movimentos sociais. (IANNI, 1994, p. 07)

Para fortalecer a identidade nacional e implantar a modernidade, era preciso desmobilizar os projetos alternativos considerados perigosos, dentre eles os projetos dos imigrantes e dos trabalhadores, pois a diversidade tornou-se um obstáculo para o desenvolvimento econômico proposto naquele momento.

Por isso, o processo de ocultação das diversidades, das multiplicidades e a destruição sistemática de projetos alternativos levaram o Estado Republicano a se considerar o “criador” da identidade nacional. (BITTENCOURT, 1990, p. 21-27). Para Müller (1998), a escola primária assumiu esse papel fundamental de construir a identidade e o sentimento nacional, difundindo novos hábitos, valores e os deveres da cidadania.

Em relação aos imigrantes, as escolas fundadas por eles tornaram-se empecilhos para esse projeto de nação brasileira, pois, nelas, o ensino era na língua do grupo e tornava-

se “uma expressão da diferença cultural diante dos brasileiros”. (RENK, 2009, p. 222). A família, as escolas, a rede de sociabilidades, os laços de parentesco, as associações culturais e a igreja foram fundamentais para a conservação da língua que identificavam esses imigrantes. A língua polonesa falada em espaços públicos (associações, comércio, imprensa e igreja), no lar, ensinada nas escolas, tornou-se objeto de preocupação da sociedade brasileira e da política de nacionalização do ensino. (RENK, 2009). Sendo assim, nacionalizar as escolas polonesas tornava-as apropriadas para a formação do brasileiro. Era preciso que os programas de ensino tivessem, em seu discurso, a integração e a unidade nacional a serviço da construção de um país moderno com uma cultura homogênea. (BITTENCOURT, 1990).

Ocorre que a doutrinação iniciada no campo da educação escolar repercutiu, na época, muito mais do que quaisquer outras, além do que teve maior continuidade; e com a situação criada com as colônias de imigrantes, principalmente no sul do País, e cuja conseqüência mais significativa foi o desencadeamento do processo de nacionalização da escola primária, aparece outro foco desses sentimentos nacionalistas. (NAGLE, 1976, p. 44)

Para os ideólogos do nacionalismo, a língua era um critério crucial, a alma da nação. A existência de um nacionalismo linguístico refere-se à língua de uso oficial e à educação pública como instrumento para a sobrevivência do país. Mesmo que a nacionalidade fosse algo mais complexo, pois era uma questão política de muita importância e que ultrapassa a questão da língua, foi a língua que se tornou o indicador da nacionalidade, distinguindo uma nação da outra, juntamente aos costumes e às lembranças. (HOBSBAWN, 1990, p. 114). No caso do Brasil, nacionalizar o ensino era oficializar o vernáculo e inserir o ensino de história, de geografia e de hinos pátrios. As escolas estrangeiras deveriam seguir as exigências do currículo oficial.

O relacionamento entre as escolas polonesas e as autoridades brasileiras foi de repressão e resistência, principalmente sobre a questão da língua. Para Hobsbawn (1990, p. 134-137), a identificação da nação com a língua mostra que o nacionalismo requer que o Estado a reconheça oficialmente, pois ela tem usos práticos e sociais para fins administrativos e educacionais. Sendo assim, a língua permite que todos os sujeitos partilhem os interesses constituídos pela elite dominante, o que faz esse nacionalismo linguístico ter como alvo o poder, o status, a política e a ideologia.

A nacionalização do ensino no Brasil foi executada e implantada por intermédio de códigos de ensino, regulamentos e decretos. Cada Estado tinha a liberdade de fazer as implantações e reformas necessárias.

No final do século XIX, não havia nenhum tipo de norma quanto ao funcionamento das escolas particulares e estrangeiras no Paraná. O que estava em vigor era o artigo 4º do decreto nº 35 de 9 de fevereiro, de 1895:

As instituições escolares particulares são inteiramente livres, com a única obrigação de que seus eventuais dirigentes são obrigados a fornecer às autoridades escolares as informações solicitadas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 185).

Em 1901, o decreto nº 93 tentou ser mais rígido com as escolas particulares. Os artigos 2º e 3º apresentavam o que seria controlado e exigido das escolas fundadas pelos imigrantes:

Art. 2º - É inteiramente livre aos particulares e associações o exercício do ensino primário, secundário e superior.

Art.3º - Os estabelecimentos particulares de instrução só estão sujeitos à higiene, moralidade e estatística. (PARANÁ, 1901, p. 84)

Para Gluchowski (2005, p. 186), conclui-se que esses artigos “na medida em que essas instituições não contassem com subvenções do governo, não era obrigatório nelas o ensino da língua portuguesa”.

Em 1906, um projeto do deputado Domingos do Nascimento<sup>19</sup> surgiu na Assembleia Legislativa e “exigia que todas as escolas nas colônias fossem legalmente obrigadas a ensinar a língua portuguesa”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 185). O projeto, que não foi aprovado pelo presidente do Estado do Paraná Vicente Machado, ameaçava a extinção das escolas polonesas, pois os professores não estavam preparados para atender à exigência. Gluchowski (2005, p. 185) mencionou que o “projeto dizia respeito unicamente às escolas estrangeiras, que não contavam com nenhuma ajuda do governo”.

---

<sup>19</sup> Domingos Nascimento nasceu na cidade de Guaraqueçaba, litoral paranaense, em 1863. Era filho de um pescador e de uma indígena guarani. Estudou na Escola Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, onde entrou em contato com as ideias positivistas e foi aluno de Benjamin Constant. Em 1886, foi para o Rio Grande do Sul, onde complementou seus estudos e filiou-se ao Partido Republicano Rio-grandense comandado por Júlio de Castilhos. Retornou ao Paraná, em 1889, e residiu em Curitiba. Além de militar, foi jornalista e poeta. Publicou várias obras e escreveu o Hino do Paraná. Foi deputado estadual. (LORENZETTI, 2010, p. 46).

Em 1909, a lei nº 894 de 19 de abril, em seu artigo 3º, tornava obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas particulares estrangeiras, sendo que as aulas deveriam ser dadas em língua portuguesa com exceção das aulas de línguas estrangeiras. Segundo Gluchowski, (2005, p. 186), “a lei atinge severamente as escolas particulares, “nacionalizando-as” completamente”. De acordo com a lei nº 894 de 1909:

Art. 82 – É livre aos particulares e associações o exercício do ensino primário, secundário, profissional e artístico, em todo o território do Estado, obedecendo às disposições dos artigos seguintes:

Art. 83 – É obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas primárias, particulares, e nestas como nos demais estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, exceto quando se tratar de ensino prático de línguas estrangeiras. (WACHOWICZ, 2002, p. 40)

A língua, elemento dos costumes dos imigrantes poloneses, recebeu atenção especial nas leis. As escolas eram supervisionadas pelos inspetores de ensino que relatavam as suas condições, se cumpriam ou não com as determinações da nacionalização do ensino. O decreto nº 93 de 1901 e a Lei nº 984 de 1909 não determinavam a quantidade de tempo e não eram claras quanto ao vernáculo. Porém, independente disso, as autoridades não se preocuparam tanto com a sua execução. (WACHOWICZ, 2002, p. 39-41). Conforme Gluchowski (2005), as normas existiam, mas não eram cumpridas, e as escolas polonesas continuaram existindo.

Mas tratava-se de uma norma existente apenas no papel. As escolas polonesas continuavam existindo e não estavam sujeitas a embaraços especiais relacionados com o cumprimento da legislação acima. A lei não era cumprida. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 186)

O conflito entre as escolas polonesas e as autoridades brasileiras, no tocante ao cumprimento das leis, intensificou-se com a política nacionalista empreendida durante e após a Primeira Guerra Mundial (1914-1917).

Em 1917, por força do decreto que oficializou o Código de Ensino do Paraná<sup>20</sup>, o título V, capítulo único, refere-se ao ensino particular e, portanto, às instituições escolares fundadas pelos imigrantes. De acordo com o artigo 180:

---

<sup>20</sup> Tratava-se do Decreto nº 17 de 9 de janeiro de 1917 assinado pelo presidente do Estado do Paraná Affonso Alves de Camargo e pelo Secretário de Estado do Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública Enéas Marques dos Santos. O Decreto nº 17 foi chamado de Código de Ensino porque apresentava a organização do ensino no Paraná: infantil, primário, secundário, normal, superior e suas normas; cursos intermediários; as

Art. 180 – É obrigatório em todos os institutos particulares do curso primário ou secundário nacionais ou estrangeiros o ensino da Língua Portuguesa. (PARANÁ, 1917, p. 51)

O artigo 181 apresentava sete requisitos que deveriam ser cumpridos pelas escolas particulares e estrangeiras. Entre eles, estavam as exigências nacionalistas. A 2ª e a 3ª exigências se referem ao ensino da “chorografia do Brasil, a História do Brasil e a Língua Portuguesa, ao menos, de acordo com o programa oficial do curso primário” e à adoção de “exercícios de gymnastica escolar e canticos escolares entre os quaes o Hymno Nacional do Brasil”. (PARANÁ, 1917, p. 52). As outras exigências referem-se à higiene, ao material, à comunicação da abertura e fechamento da escola e ao cadastro com as informações sobre a escola. O artigo 184 dizia que “o governo vedara o funcionamento de qualquer collegio ou escola particular” que não fornecesse o “ensino theorico e pratico da Língua Portuguesa”, que divulgassem “graves offensas a moral” e “ministrassem ensinamentos tendentes a perturbar a ordem publica”. (PARANÁ, 1917, p. 53).

Em sua mensagem à Assembleia Legislativa, o governador Affonso Alves de Camargo, que governou entre 1917-1920, enfatizou a importância do registro obrigatório das escolas particulares e o recenseamento da população escolar para a edificação de mais grupos escolares no interior. (PARANÁ, 1917a, p. 14). Era uma estratégia para controlar as escolas dos imigrantes e instalar escolas públicas para nacionalizar os núcleos coloniais.

O Secretario do Interior, Justiça e Instrução Publica, lembra a edificação de mais alguns grupos escolares no interior do Estado, o que irá sendo feito a medida que permitir a situação do Thezouro, estando a Secretaria da fazenda Agricultura e Obras Publicas, a chamar, desde já, concernentes para a edificação de um delles na cidade de Palmas. (PARANÁ, 1917a, p. 15).

No início do ano de 1918, Affonso Alves de Camargo declarou à Assembleia Legislativa que aquele momento era “mais propício para a nacionalização do ensino primário, o que é fácil de conseguir, desde que a língua portuguesa seja considerada oficial em todas as escolas”. (PARANÁ, 1918, p. 18). Isso, porque, a maior parte dos alunos (imigrantes ou filhos de imigrantes) somente frequentava as aulas em que era ministrada a língua do país de origem, desconsiderando a língua portuguesa que se tornou obrigatória nas escolas estrangeiras. Para Affonso Alves de Camargo era preciso inverter o sistema e,

---

funções do secretário, inspetores e delegados de ensino; obrigatoriedade do ensino; grupos escolares; disposições sobre o recenseamento, as matrículas, exames, nomeação de professores e outras normas gerais e transitórias. (PARANÁ, 1917).

em vez de torná-la obrigatória com a liberdade do ensino das demais disciplinas em outro idioma, deveria se generalizar essa obrigatoriedade para todas as disciplinas de modo a fazer o aluno conhecer a língua vernácula.

Com essa medida, em vez do ensino da língua portuguesa ser considerado, dentro d'essas escolas, como idioma estrangeiro, será conhecido como idioma nacional, levando ao espírito da criação a certeza de que a sua Pátria é o Brasil e não aquela que serviu de berço aos seus pais ou avoengos. (PARANÁ, 1918, p. 18).

Essa declaração do governador foi publicada pelo Jornal Diário da Tarde<sup>21</sup>, no editorial chamado “Nacionalização das escolas”, em fevereiro de 1918. Seguindo essa linha, o deputado estadual Hugo Simas<sup>22</sup> apresentou um projeto na Assembleia sobre a nacionalização do ensino estrangeiro no Paraná e o fechamento das escolas que não ensinasse a língua portuguesa. O projeto de Hugo Simas determinava:

- a – nenhuma escola particular poderia funcionar sem previa autorização e aprovação dos seus programas de ensino pelo Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública;
- b - seria obrigatório o uso da língua portuguesa em todas as cadeiras que o governo determinasse
- c – cabia à Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública verificar o conhecimento do português por parte dos professores estrangeiros. (WACHOWICZ, 2002, p. 43-44)

A colônia polonesa do Paraná se amedrontou porque muitas escolas seriam fechadas. Até aquele momento, a lei nº 984 de 1909 não era aplicada e o deputado Hugo Simas levantou esse problema por meio de um projeto de nacionalização das escolas estrangeiras. (WACHOWICZ, 2002, p. 42-44). Além disso, o Código de Ensino de 1917 reforçaria o cumprimento das exigências oficiais nas escolas estrangeiras.

Em 1918 surgiu no Congresso o projeto do Dr. Hugo Simas, que exigia o ensino de todas as disciplinas em língua portuguesa, bem como que o

---

<sup>21</sup> O Jornal Diário da Tarde foi fundado por Estácio Correia e seu primeiro número foi publicado em 18 de março de 1899. É considerado um dos periódicos de mais prolongada duração do Paraná. (PILOTTO, 1976, p. 31). De acordo com SILVA (2008, p. 38), “os discursos acerca da educação pública no jornal *Diário da Tarde* eram uma constante, ao menos durante a década de 1920. Nos primeiros anos da década, a educação foi conquistando um espaço cada vez maior no periódico, ou seja, os discursos foram tornando-se mais frequentes. Nesse sentido, as discussões de diversos intelectuais do período, enfatizando pontos positivos e negativos da administração pública, no que se refere à educação, foram publicados com assiduidade por este jornal”.

<sup>22</sup> Conforme o texto escrito por Ruy Cavallin Pinto, para o Memorial do Ministério Público do Paraná, Hugo Gutierrez Simas foi professor universitário, magistrado, jornalista, escritor, formado em farmácia e direito. Foi ministro público, deputado estadual e desembargador do Paraná. Nasceu em Paranaguá, em 1883, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1941. (PINTO, Ruy Cavallin. **Hugo Gutierrez Simas**. Memorial - Ministério Público do Paraná, Memorial, 2017).

professor particular dominasse esse idioma. Segundo projeto, apenas com essas condições poderia existir a escola particular. Isso significava uma ameaça total para as escolas polonesas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 186).

Para Kreutz (2010, p. 72-73), a nacionalidade se constitui nos países como uma forma de afirmação da unidade, estabelecendo um espaço hierarquizado que definia o que seria nacional e o que seria excluído dessa compreensão. A escola passou a ter um papel central na configuração da identidade nacional e tornou-se um fator de incentivo à exclusão, construindo uma representação que melhor correspondesse ao projeto nacional. Nesse percurso, alguns grupos sofreram um processo problemático, como é o caso dos poloneses.

Em maio de 1918, o Governo Federal instituiu o decreto nº 13.014 para conceder auxílio e manutenção de escolas nos Estados. O art. 1º se referia à nacionalização do ensino e chamava a atenção para os núcleos de imigrantes.

Art. 1º. O Governo Federal auxiliará com a quantia de 1:800\$ annuaes a manutenção de cada escola fundada pelos governos dos Estados, depois da publicação do presente decreto, e destinadas, precipuamente, ao ensino da lingua portugueza e da geographia e historia do Brasil, em municipios constituídos por antigas colonias de europeus, hoje emancipadas. (BRASIL, 1918).

Conforme o decreto nº 13.014 de 1918, um inspetor, nomeado, em comissão, pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores, visitaria as escolas subvencionadas, e, em relatório trimestral, daria o seu parecer sobre a eficácia ou deficiência do ensino ministrado nos novos institutos. Esse inspetor seria gratificado mensalmente por realizar esse serviço de inspeção. As escolas subvencionadas eram destinadas ao ensino de língua portuguesa, de geografia e de história do Brasil, conforme o art. 1º do decreto 13.014. (BRASIL, 1918). O Governo Federal pretendia, com isso, nacionalizar o ensino para integrar os sujeitos de modo a homogeneizar a sociedade.

Essas escolas eram subvencionadas e, nelas, o pagamento do professor era realizado pelo governo estadual ou federal, havendo a exigência de ao menos 20 alunos e o ensino realizado em língua nacional (RENK, 2009, p. 19). Como não era possível fundar escolas em todas as colônias de imigrantes, o governo designava professores para as escolas polonesas, para ensinar em língua portuguesa, o que evidencia a educação como estratégia para a política nacionalista. Era uma forma de controlar essas escolas estrangeiras e torná-las “nacionais”.

A obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa em todas as escolas estrangeiras era um elemento crucial para a política nacionalista e definidor do que era nacional e estrangeiro. A ajuda do governo federal, através do decreto nº 13.014 de 1918, possibilitou uma maior interferência nas escolas estrangeiras e a quantidade existente nos núcleos coloniais.

As práticas da política nacionalista e as escolas de imigrantes, como empecilhos para a nação, ficaram evidentes na mensagem do presidente do Estado do Paraná Affonso Alves de Camargo à Assembleia Legislativa, em 1919.

Medidas postas em pratica pelo Governo, competentemente autorizado por lei, taes como a obrigatoriedade do ensino da língua portugueza em todas as escolas particulares, o registro obrigatório dessas e finalmente o augmento do numero de escolas nos núcleos coloniaes, como o precioso auxilio do Governo Federal, vêm influindo poderosamente para a completa nacionalisação do ensino até aqui deturpada pelas escolas estrangeiras. (PARANÁ, 1919, p. 18)

Nos governos de Caetano Munhoz da Rocha (1921-1924 e 1925-1928), a nacionalização e o controle das escolas estrangeiras continuaram com a obrigatoriedade da língua portuguesa, com a inspeção e com a fundação de grupos escolares.

Em abril de 1920, foi aprovada a Lei nº 2005, que exigia das escolas particulares o ensino em língua vernácula de História do Brasil, de Corografia<sup>23</sup> do Brasil e de língua portuguesa conforme o programa oficial (art. 1º), com duração de pelos menos três horas por dia (art. 2º). A escola poderia solicitar ao governo um professor normalista para acompanhar essas matérias, a fim de adaptar as escolas de imigrantes às exigências da lei (art. 3º). (WACHOWICZ, 2002, p. 47). Para Gluchowski (2005, p. 187),

Infelizmente essa lei em nada esclareceu a situação. As pequenas chicanas não cessavam e, se lembrarmos que isso aconteceu num período de desorganização das escolas polonesas, o perigo que ameaçava essas escolas era sério. Essa era a situação no momento em que as escolas que se reorganizavam começavam a buscar uma saída dessa situação.

Havia uma preocupação com a quantidade de escolas estrangeiras em funcionamento no Paraná. O presidente Caetano Munhoz da Rocha considerava que a escola estrangeira que funcionava no Estado “é sobremodo prejudicial porque desnacionaliza a infância”. (PARANÁ, 1921, p. 99). Conforme Caetano Munhoz da Rocha, “municípios inteiros contam com dezenas de escolas onde se ignora por completo a

---

<sup>23</sup> Estudo geográfico de um país.

existencia do Brazil, como se funcionasse em territorio que não é brasileiro. A língua falada é a poloneza, a allemã ou a italiana”. (PARANÁ, 1921, p. 99). Para Nascimento,

A preocupação das elites com a questão do controle social e da afirmação da nacionalidade brasileira, teve como consequência a desconfiança dos imigrantes que se consideravam ameaçados pelo simples fato de ser cada um deles um "diferente", trazendo o "perigo" suplementar das ideologias revolucionárias”. (NASCIMENTO, 2004, p. 05),

Caetano Munhoz da Rocha se mostrava preocupado com a política educacional nacionalista do Paraná e as escolas como responsáveis pela formação do brasileiro patriota. Os filhos dos imigrantes deveriam ser brasileiros e saber falar a língua portuguesa. Essa preocupação é evidenciada pelo número de escolas subvencionadas pelo governo federal em 1922, principalmente em municípios constituídos por imigrantes: 116. De acordo com Renk (2008, p.83), mesmo nas localidades onde havia escolas públicas, as escolas particulares e estrangeiras poderiam ser subvencionadas. Nas colônias de imigrantes essa subvenção consistia no pagamento do professor que soubesse, mediante exame de habilitação, e lecionasse a língua portuguesa.

**Figura 2.2 – Escolas subvencionadas pelo Governo Federal no Paraná**

### **Escolas Federaes**

**Subvenciona o Governo Federal 116 escolas creadas e mantidas pelo Governo do Estado, em colonias estrangeiras, e isso com o fim de nacionalisar o filho do colono.**

Fonte: (PARANÁ, 1923a, p. 88)

Em 1922, a lei nº 2157 complementou a lei nº 2005 com a determinação do respeito aos feriados nacionais, o ensino em vernáculo com exceção das línguas estrangeiras, a adoção do programa oficial e a inspeção médico-escolar independente de aviso prévio. O descumprimento gerava multas e as escolas corriam o risco de serem fechadas (WACHOWICZ, 2002, p. 47). Essa lei exigia que as disciplinas fossem ensinadas em português. Diante disso, a Diretoria de Educação do Estado exigia professores que soubessem o português e se tornassem aptos a lecionar por meio de exames. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 187).

Na mensagem à Assembleia Legislativa, em 1923, Caetano Munhoz da Rocha não negou a importância das escolas particulares na luta contra o analfabetismo, pois nos lugares onde não havia escola pública, a população custeava e adotava os programas

oficiais. Havia 10.568 alunos nessas escolas e, de acordo com o governador, os obstáculos a serem vencidos pelo governo eram a construção de escolas e a falta de professores para atendê-las. (PARANÁ, 1923, p. 125).

Considerando que muitas escolas particulares eram mantidas por estrangeiros, a mensagem apresenta a importância delas para a alfabetização. Os imigrantes investiram recursos próprios, fundaram sociedades-escolas, foram ajudados pelas congregações religiosas nesse interesse pela formação de seus filhos. As escolas dos imigrantes continuavam funcionando, desde que adaptadas às leis, aos decretos e ao programa exigido. A política nacionalista não desconsiderava a importância dessas escolas nas regiões onde o Estado não conseguia investir, mas realizava sobre elas um necessário e importante controle. O interesse pelo fim do analfabetismo, na verdade, escondia a implantação da política nacionalista e, por isso, preocupava os republicanos.

Em um de seus relatórios, o inspetor geral Cesar Prieto Martinez apresentou sua preocupação em relação a essas escolas no que diz respeito à língua. O inspetor refere-se ao desconhecimento da língua portuguesa pelos filhos dos imigrantes como um “mal”.

Forçoso é confessar que tem havido descuido, em relação às escolas polacas e rutenas<sup>24</sup>; desse descuido resultou um mal que agora já se não pode remediar de pronto a completa ignorância, da nossa língua, em dezenas de colônias, por parte dos poloneses que aqui vieram crianças, ou os aqui nascidos e que apesar dos seus 30 anos de idade, ainda não sabem dizer bom dia. (PARANÁ, 1924a, citado por WACHOWICZ, 2005, p. 41).

Para o inspetor isso era resultado da colonização em massa de uma só nacionalidade, que afastou os imigrantes da influência brasileira, e da falta de escolas públicas para atendê-los. O próprio inspetor geral se referiu ao aparelho escolar estadual como deficiente, motivando os imigrantes a investir e a proporcionar a seus filhos a alfabetização, independente da língua.

O estado lamentável do nosso aparelho escolar. (...). Por toda parte irregularidades sem conta: escolas fechadas, outras abandonadas há muitos meses; frequência diminuta, professores ausentes substituídos por pessoas da família ou por gente alugada; salas sem conforto algum; mobiliário impróprio ou em absoluta falta; regime de trabalho incompatível com o ensino, nem horário nem programa – a leitura, única matéria lecionada e com imperfeições, a poucos dos já escassos frequentadores. (PARANÁ, 1924a, citado por WACHOWICZ, 2005, p. 42).

---

<sup>24</sup> O termo “Polacas” se refere aos poloneses e “rutenas” aos ucranianos.

As escolas estrangeiras eram fiscalizadas pelos inspetores estaduais e federais para garantir o ensino da língua portuguesa, de história, de geografia e de hinos do Brasil. O ensino insuficiente do vernáculo e o não cumprimento dos objetivos da nacionalização fizeram com que muitas escolas fossem fechadas. Para que isso fosse evitado e o programa oficial se realizasse nas escolas particulares e estrangeiras, em dezembro de 1925, o governo iniciava um curso de aperfeiçoamento, com aulas de português, de corografia do Brasil, de história pátria e de instrução cívica para 26 professores descendentes de estrangeiros. Conforme a mensagem do presidente do Estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, em 1926, os filhos dos imigrantes deveriam incorporar o patriotismo, os sentimentos da nacionalidade brasileira.

Contrariamente, foram fechadas diversas escolas particulares dirigidas por estrangeiros que ministravam a colonos um ensino insuficiente do vernáculo e que não satisfazem aos objetivos de completa nacionalização dos alumnos, consoante às respectivas leis estadoaes e às justas exigências do patriotismo de todo brasileiro que deseja ver incorporados nos sentimentos da nossa nacionalidade os sentimentos patrióticos de todos aqueles que vêm de outros paizes participar definitivamente da mesma riqueza material, dos mesmos direitos civis e políticos, da mesma liberdade e bem estar que Brazil proporciona aos seus filhos. (PARANÁ, 1926, p. 158).

Observa-se que o Estado objetivava sujeitos aptos a viver as novas relações sociais e de trabalho, integrando-os, por meio de valores que os tornassem pertencentes a uma mesma nação. A adaptação das escolas de estrangeiros à política nacionalista fez o governo incentivar o desenvolvimento do ensino particular. A fiscalização deveria ser efetivada, não para fechá-las, mas para torná-las nacionais. Dessa forma, o governo se apropriava dessas escolas. (PARANÁ, 1926, p. 166). As escolas polonesas eram um empecilho, se mantivessem a identidade do grupo, porém, se nacionalizadas, colaborariam para o projeto de construção da nação brasileira.

No relatório de 1924, o inspetor geral de ensino Cesar Prieto Martinez registrou que as escolas polonesas estavam corporificando as leis nº 2005 e 2157 no cotidiano escolar. Disse que as professoras religiosas já se empenhavam em aprender o português, os livros nacionais já eram lidos e os hinos pátrios executados com firmeza. Em outro colégio, disse ter conferido os cadernos e tudo estava em português. As crianças já respondiam tudo, rezavam e se expressavam em língua nacional. Ficou contente em receber da diretora o pedido de uma bandeira do Brasil, para ser hasteada em dias de festa nacional. Para o

inspetor geral, “este fato, por si só, revela a conquista nacionalizadora que se vai realizando no seio das escolas particulares regidas por professores estrangeiros”. (PARANÁ, 1924a citado por WACHOWICZ, 2002, p. 49). É uma demonstração de que a escola preparava os sujeitos para fazer parte de um sistema sem conflitos, difundindo o trabalho como esforço para construir a nação e mantendo os interesses do Estado ao formar o cidadão. (BITTENCOURT, 1990).

As escolas de estrangeiros poderiam continuar desde que a política nacionalista pudesse interferir na sua constituição. Para tanto, o governo oferecia gratuitamente o ensino do vernáculo, da história e geografia pátria aos professores estrangeiros. Em janeiro de 1926, submeteram-se a exames de habilitação para o exercício desse magistério 15 candidatos, tendo sido aprovados 12 e reprovados 3; em 6 de junho, foram examinados 7 candidatos, todos aprovados e, em 28 de dezembro, inscreveram-se 3 que obtiveram aprovação. (PARANÁ, 1927, p. 192). Contudo, a fiscalização continuava nas escolas particulares dirigidas por estrangeiros, principalmente em relação aos princípios nacionalistas, conforme registrou o presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha:

Exerceu-se com bastante rigor a fiscalização das escolas particulares, fazendo-se sentir sobre ellas, além da inspeção didactica, principalmente no tocante às questões nacionalistas nas escolas dirigidas por estrangeiros e destinadas aos filhos dos colonos. (PARANÁ, 1927, p. 192).

O governo de Caetano Munhoz da Rocha, na difusão da instrução por todo o Paraná, destacou as 120 escolas rurais subvencionadas pela União e relacionadas aos imigrantes. Conforme o decreto federal 13014 de 4 de maio de 1918, estas escolas eram fundadas em colônias de imigrantes e garantiam a instrução popular e a influência da política nacionalista no Estado. Para o presidente do Estado, “são na verdade, um poderoso factor de nacionalização nas zonas ruraes em que se acham installadas, servindo especialmente a colonos de varias nacionalidades estrangeiras”. (PARANÁ, 1928, p. 221).

A partir de 1930, visto o projeto de “construção da nacionalidade e da valorização da brasilidade, o que vale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira” e a busca por “um projeto de padronização do ensino e de centralização das atividades escolares pela defesa da unidade de programas, de material didático” (BOMENY, 1999, p. 151), a política nacionalista precisou resolver de vez o problema das escolas estrangeiras existentes nas colônias de imigrantes.

Durante o Estado Novo, buscou-se realizar a assimilação e a reconstrução nacional por meio da unificação dos sistemas educativos e pela organização do ensino público em uma política geral. Para tanto, conforme Azevedo (1976, p. 198), a união fixou as bases e traçou as diretrizes da política escolar, com o uso em todo o país da bandeira, do hino, do escudo e das armas nacional. A Constituição de 1937 “fazia vibrar com força vigorosa o sentido nacionalista”. (AZEVEDO, 1976, p. 198).

A partir de 1937, a nacionalização deixou de ser progressiva passando a ser compulsória. Houve medidas repressivas de nacionalização, principalmente nos núcleos de estrangeiros em que havia resistência. Nessa repressão, professores foram presos, materiais foram vistoriados e houve a destruição de documentos históricos e culturais. O objetivo era criar o maior número possível de escolas públicas nas regiões coloniais, com ensino e materiais em idioma nacional obrigatório e nacionalização dos estabelecimentos particulares. Muitas escolas particulares mantidas por estrangeiros foram fechadas e escolas oficiais foram abertas. (BOMENY, 1999).

De acordo com Kreutz (2010), muitos decretos-leis foram criados para a efetivação da nacionalização do ensino:

A regulamentação da nacionalização do ensino iniciou com o Decreto n. 406 de maio de 1938, que se dirigia diretamente para as escolas rurais, que eram as que aparentemente representavam maior perigo. Esse decreto foi seguido do de n. 1.545 de 25 de agosto de 1939, considerado como o mais importante. Este proibia que a direção da escola ficasse a cargo de estrangeiro, que se fizesse uso de língua estrangeira em assembléias e reuniões públicas, que a Educação Física ficasse ao encargo de um oficial das Forças Armadas, indicado pelo comandante militar da região. Instruía ainda aos Secretários de Educação Estaduais a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira para a estimulação do patriotismo por parte dos estudantes, sendo que deveriam fiscalizar o ensino das línguas estrangeiras e intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. Ainda tivemos o decreto 1.006 de 10 de dezembro de 1939, o Decreto 2.072 de 08 de março de 1940 e o Decreto 3.580 de 3 de setembro de 1941, que complementavam o processo de nacionalização em diversos aspectos, o que significou efetivamente o término das escolas étnicas de imigrantes (KREUTZ, 2010, p. 76-77).

Dessa forma, o governo retomava a política nacionalista de 1918 e desenvolvia a ação nacionalizadora das escolas do sul do país, “enfrentando fortes organizações que recebiam subvenções e influências estrangeiras, promoveu, por um conjunto sistemático de medidas, a adaptação dos imigrantes e seus descendentes ao meio nacional”. (AZEVEDO, 1976, p. 198). De acordo com Bomeny (1999), no projeto nacionalista do Estado Novo não

havia espaço para inclusão e aceitação de grupos culturais estrangeiros, acusados de impedir o processo de nacionalização porque mantinham características culturais ligadas intensamente ao país de origem.

A nacionalização do ensino foi empreendida pelo governo federal no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, no Paraná, em São Paulo e no Espírito Santo, onde a presença de imigrantes era excessiva até 1941. Foram fechadas 774 escolas consideradas “desnacionalizantes” e “substituídas por 885 escolas públicas”, abertas nos mesmos locais, “quer concedendo em 1940, auxílio especial a esses Estados para a construção de prédios escolares nas aglomerações de população estrangeira, quer dando nova organização aos núcleos coloniais, cuja fundação se condicionou às exigências do interesse nacional”. (AZEVEDO, 1976, p. 198).

O governo possuía informações de que o Paraná possuía núcleos estrangeiros de alemães, poloneses e japoneses<sup>25</sup> que se mantinham fiéis às tradições devido ao isolamento criado pela falta de preocupação dos governos em estabelecer uma política de aculturação. Nesses núcleos, haviam escolas mantidas pela comunidade, o que preocupou a política nacionalista, pois, essas escolas poderiam atrapalhar a unidade de cidadãos em torno dos interesses do Estado tornando-se um empecilho para a construção do Brasil moderno fundamentado na ideia de nação. (BOMENY, 1999).

Em 1938, o Estado-Maior do Exército alertava sobre a necessidade de ampliação das medidas de nacionalização do ensino, até então restritas às escolas da Zona Rural. Era uma decisão que implicava extensão de recursos, uma vez que o fechamento das escolas particulares deveria ser compensado com a abertura de escolas oficiais. (BOMENY, 1999, p. 160).

No Paraná, de acordo com Renk (2009, p. 167), o ensino foi nacionalizado por meio do Decreto 6.149 de 10 de janeiro de 1938. O interventor Manoel Ribas decretou que todas as escolas deveriam ensinar em língua nacional. Além disso, incentivou a construção de grupos escolares em áreas de colonização estrangeira como elemento da modernidade e racionalidade, o uso de livros somente em língua nacional, a homogeneização dos conteúdos escolares e livros didáticos. (RENK, 2009, p. 221-223). Conforme o relatório do exercício de 1932 a 1939, Manoel Ribas registrou que

---

<sup>25</sup> O livro “Corações sujos” escrito por Fernando de Moraes, em 2001, e o filme homônimo dirigido por Vicente Amorim, em 2011, mostram a influência do nacionalismo japonês em um colônia japonesa do Brasil durante a Segunda Guerra Mundial. Os nacionalistas se recusavam a aceitar a derrota e a rendição do Japão. Os japoneses que aceitaram a derrota eram acusados de traição e apelidados de “corações sujos”. Alguns foram perseguidos e mortos.

tem sido uma das preocupações máximas do nosso Governo, e educação e a cultura do povo paranaense. Para isso têm sido disseminadas escolas por todos os recantos do nosso vasto território, instalando-se em edifícios apropriados, dotados de todas as exigências da moderna ciência pedagógica (PARANÁ, 1939, p. 53).

No governo do interventor Manoel Ribas (1932-1945), conforme Renk (2009, p. 170-174), foram construídos 86 grupos escolares dentro de um plano de modernização das plantas escolares, segundo os padrões das exigências mais rigorosas da pedagogia, da arquitetura e da higiene, trazidas de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Na década de 1930, a disputa ideológica entre os pioneiros da Educação Nova e os católicos apresentava a educação como elemento estratégico para a efetivação dos interesses do Estado e da Igreja. Apesar dessa disputa, o plano nacionalista do Estado não poderia ter êxito sem a aliança com a Igreja e, com ela, o governo não poderia se desentender. Nessa época, o governo estava desfavorável em relação ao número de escolas oficiais e a Igreja Católica possuía muitas escolas particulares sob o seu controle. Além disso, a Igreja contribuía para a manutenção das tradições dos estrangeiros. Estado e Igreja, portanto, possuíam estratégias opostas. A Igreja mantinha e preservava a cultura estrangeira e o Estado, por sua vez, não abriria mão do seu projeto nacionalista. Enquanto a Igreja conservava a língua familiar dos núcleos estrangeiros, o Estado procurava disseminar a língua nacional. (BOMENY, 1999).

Uma política ofensiva e agressiva contra a Igreja teria uma reação da população contra o Estado em defesa do sentimento religioso e da liberdade de preservar os costumes. “A habilidade consistia exatamente em preservar o projeto nacionalista não ferindo o ideário expansionista da Igreja Católica”. (BOMENY, 1999, p. 161). Nesse caso, em uma negociação prudente, Estado e Igreja teriam benefícios.

Do lado da Igreja havia muito interesse em manter uma relação pacífica com o Estado, uma vez que ela pretendia influir em outras reformas que estavam em curso no período. Os interesses recíprocos nesse caso estimulavam o controle das paixões mais imediatas. Ambos lucrariam com a prudência e a negociação. E o Estado aprendeu muito rapidamente que se não fosse feita a intervenção com a parceria da Igreja dificilmente se obteria sucesso numa ofensiva direta contra ela. (BOMENY, 1999, p. 162).

Muitas escolas administradas pelas congregações religiosas, no Paraná, que eram escolas comunitárias vinculadas à Igreja, mantiveram-se abertas após a nacionalização compulsória, em 1938, desde que respeitando as exigências do Estado.

Percebe-se que a política nacionalista buscava eliminar os obstáculos e as diferenças para evitar conflitos e problemas que viessem a prejudicar o projeto de nação moderna. A educação foi utilizada como estratégia para evitar que os brasileiros tivessem acesso aos diferentes projetos de sociedade, principalmente aqueles que incentivassem a busca por direitos. Por isso a importância da homogeneização da sociedade pela política nacionalista.

As escolas dos imigrantes tornaram-se empecilhos para a nação brasileira, não apenas por estarem ligadas ao país de origem dos imigrantes ou por não ensinar em língua portuguesa, mas também por representarem um projeto alternativo dos imigrantes poloneses que utilizavam os valores comunitários para garantir o direito à educação. Por isso, decretos e leis nacionalistas impuseram restrições e normas para fechar, modificar ou adaptar as escolas polonesas conforme os princípios do nacionalismo brasileiro, tornando-as escolas nacionais.

Contudo, a interferência da política nacionalista na educação provocou a resistência dos poloneses para manter suas escolas como componente da cultura que os unia e os identificava. Dessa forma, a educação tornou-se uma arena de conflitos entre poloneses, Estado brasileiro e Igreja Católica, cada qual com seus interesses. Por meio da educação, os poloneses resistiram às imposições da política nacionalista que se utilizava das leis para modificar ou fechar as suas escolas, pois as leis de nacionalização que foram sancionadas de forma legal, na realidade, atuavam de forma imoral. Muitos aspectos dessa resistência encontram-se silenciados, o que permite evidenciá-los ao investigar a interação entre os aspectos legais e as experiências dos poloneses em defesa de suas escolas em Irati-Paraná.

### **3 A ESCOLARIZAÇÃO POLONESA EM IRATI-PARANÁ (1900-1939): EXPERIÊNCIAS ENTRE O CONTROLE E A RESISTÊNCIA**

Este capítulo investiga a interação entre os aspectos legais e as experiências de resistência dos poloneses em relação à educação, elemento de união e de identidade desses imigrantes. Nessa interface, a imposição das leis nacionalistas sofre a resistência dos aspectos culturais marcados pelos costumes, como a língua e a religiosidade. Com esse intuito, investigam-se as experiências de resistência vividas pelos imigrantes poloneses em relação à escolarização, em Irati-Paraná. As leis pretendiam instituir os grupos escolares como modelo de escola para a formação dos brasileiros e para a modernidade do país e, diante das imposições legais para inserir os imigrantes nesse modelo, algumas experiências de resistência foram realizadas. Sendo assim, as fontes escritas, iconográficas e bibliográficas foram examinadas para identificar as práticas silenciadas e manifestadas de forma simbólica e cultural que envolvia os costumes dos poloneses em relação com a política nacionalista e com a Igreja Católica, em Irati-Paraná, entre 1900, quando chegaram, nesse município, os primeiros imigrantes poloneses e, 1939, quando se dá o fim da escolarização polonesa e inaugura-se, na cidade, o prédio do Grupo Escolar de Irati. O período corresponde à retomada republicana da política imigratória para a formação de núcleos coloniais no Paraná - as chamadas colônias federais, onde os imigrantes instituíam suas escolas -, e à atuação nacionalista na educação com a fundação de escolas isoladas e grupos escolares. Eram características que expressavam a construção de um Brasil moderno fundamentado na ideia de nação.

#### **3.1 Identidade e resistência da escolarização polonesa**

Apesar das estratégias nacionalistas desenvolvidas pelos governos para a construção de um Brasil moderno, os poloneses resistiram para manter as suas escolas em defesa dos costumes, pois sofreram com a imposição e a dominação nacionalista que expropriava seus interesses e a sua identidade. Sendo assim, o sentido histórico hegemônico apresentado pela política de imigração, que considerava os imigrantes “laboriosos e morigerados”, desconsiderou as experiências de resistência dos imigrantes poloneses em relação à escolarização, silenciando as suas práticas frente à política nacionalista. Esse entendimento se aproxima da preocupação que Thompson teve com a análise da cultura e da política com ênfase nas experiências de resistência das classes despossuídas. (BEZERRA, 1995, p. 120-121).

Nesse sentido, as manifestações de resistência não acontecem apenas no âmbito político caracterizado pelos partidos e sindicatos, mas também ocorrem por meio da cultura que atua no sentido de resistir às imposições e às manifestações de forma simbólica. Os discursos são carregados de práticas silenciadas e uma investigação sobre eles permite evidenciar essa resistência no âmbito cultural, principalmente dos sujeitos que não aparecem na história ou se apresentam passivos no discurso.

Conforme Fenelon (1995, p. 81-87), Thompson deixou como legado aos historiadores a escrita de uma história vista de baixo, uma história da luta e da opressão das classes. Foi uma dedicação à reconstrução da vida, das ações dos trabalhadores e dos oprimidos com uma perspectiva, a história vista de baixo, que explorou as experiências de homens e mulheres com existência ignorada.

Decca (1995) diz que Thompson desconstrói o discurso do vencedor, da história oficial, da ideologia dominante, as armadilhas de palavras que faz a versão dominante ser o único sentido possível da história.

Thompson sempre dizia, contra os fatos apresentados pela ideologia dominante, que a questão não é a de apresentar outros fatos, mas mostrar qual é a armadilha que o discurso dominante constrói para legitimar a coerência da sua narrativa historiográfica. (DECCA, 1995, p.116-117).

Isso significa mostrar a participação de outros sujeitos, com suas experiências e valores, o porquê e o como eles foram desconsiderados. Ao dar voz a esses sujeitos, a narrativa dominadora da história se desmonta e, vista de baixo, apresenta outra versão que se torna um discurso oposto e revelador do que estava esquecido, silenciado.

Para Thompson, a história é um resgate dos esquecidos, dos becos sem saída. “A ação humana emerge em toda a plenitude: homens e mulheres, imersos no passado, recuperam sua historicidade e se projetam enquanto construtores de sua própria história”. (MOURA e SILVA, 1995, p. 9-10). Thompson permite aos historiadores refletirem diante das lutas dos sujeitos, suas conquistas e derrotas, pela identificação de suas experiências que os tornam protagonistas do passado.

Thompson (1987, p. 12-13) valoriza a atuação dos trabalhadores que contribuem com esforços conscientes no fazer-se da história. Não concorda com uma única versão da história, àquela que lembra apenas dos vitoriosos e não se preocupa com a explicação da realidade como de fato ocorreu. Nesse caso, quando uma única versão se sobressai, as

causas perdidas e os perdedores são esquecidos. Ele busca mostrar que essas derrotas, esses “becos sem saída”, são históricas e fazem parte das experiências que definem a classe no seu fazer-se em determinado tempo e em certa formação social e cultural.

A classe é um fenômeno histórico que se faz no movimento das relações humanas, num processo ativo ao longo da história. Sendo assim, a classe é formada quando os interesses partilhados pelas pessoas se tornam comuns (identidade) e a consciência dessa identidade se manifesta nas experiências geradas no movimento das relações humanas, no decorrer do tempo. Essas experiências aparecem sob diferentes aspectos culturais: tradições, valores, instituições; e se tornam os resultados da articulação dos interesses partilhados.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõe) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais (THOMPSON, 1987, p. 9-10).

A classe não é uma “coisa” sem participação, sem ação e sem sentimento, que perturba a ordem e a coexistência harmoniosa entre os grupos. Se assim for, a classe é definida como uma quantidade de sujeitos relacionados aos meios de produção, negando sua existência e tornando-se estática. Para Thompson (1987), a classe é relação social e deve ser vista com existência, consciente de sua posição na sociedade e com interesses reais. (THOMPSON, 1987, p.10-12).

Os imigrantes poloneses eram considerados trabalhadores, produtores, colonizadores pela política de imigração, mas se tornaram um problema para a política nacionalista brasileira. As escolas fundadas pelos poloneses, que representavam uma conquista comunitária e revelavam a articulação de seus interesses e costumes, formaram um projeto alternativo que deturpava a construção da nação brasileira. Desse modo, de “laboriosos e morigerados”, os imigrantes poloneses se tornaram empecilhos para a nação. O controle da política nacionalista sobre as escolas polonesas gerou a resistência desses trabalhadores em defesa de seus interesses, inclusive no âmbito cultural.

Para Thompson, a cultura é um processo que envolve criação e luta e não é colocada numa ideia de civilização como se a história tivesse um único sentido. Pelo

contrário, a cultura vincula-se à experiência com múltiplas evidências da vida e da arte dos homens, tratadas na consciência e, em seguida, sobre situação determinada. A experiência humana inclui as regras visíveis e invisíveis da dominação, as formas simbólicas de dominação e resistência e o costume como elemento de rebeldia às inovações que expropriam os modos de vida e os direitos de um determinado grupo ou classe social. (BARREIRO, 1995, p. 61-62).

A cultura contribui para ativar as relações humanas e tornar comuns os interesses dos sujeitos que, nas lutas sociais manifestam-na a partir dos esforços conscientes de sua existência e de sua participação. Esse papel da cultura torna-os ativos diante da partilha de interesses que os fazem sujeitos com identidade favorável ou prejudicial ao sistema ou projeto dominante.

O tratamento da cultura como uma “coisa” criada pelos dominantes e internalizada pelas camadas populares é uma forma de desconsiderar a participação, a resistência e os interesses dos sujeitos diante de uma realidade formada por condições opressoras, consideradas legítimas pelas classes ou grupos dominantes que se mantinham no poder para controlar os sujeitos, tratando-os como incapazes de realizar qualquer forma de transformação. Nesse caso, os valores dos sujeitos oprimidos que resistiam às imposições dominantes, suas ações diante da realidade, são negadas e um conjunto de valores é criado para representar toda a sociedade, sem conflitos e sem resistências, tornando-se a única versão da história, a oficial e a verdadeira.

A política de imigração escondia o interesse das elites brasileiras em instituir um projeto político, econômico e cultural para o país. Ele se fundamentava na ideia de nação e foi imposto aos trabalhadores de maneira totalitária e integradora pelos governos. Essa situação gerou a resistência dos poloneses e as questões culturais tiveram grande influência nesse processo.

Desde o final do século XIX, houve várias tentativas de organizar e unir as escolas polonesas, no Brasil, como interesse de classe e como forma de resistência dos poloneses diante da política nacionalista que os tornavam empecilhos. Essa união fortaleceria o funcionamento das escolas polonesas fundadas no Brasil.

Em quase todas as colônias de imigrantes poloneses havia uma sociedade-escola ou uma escola religiosa. Em ambas, o ensino ocorria em língua polonesa. A sociedade-escola era de iniciativa comunitária e cobravam-se mensalidades para pagar o professor. As

escolas religiosas eram administradas pelas congregações religiosas do país de origem e possuíam o ensino religioso. (RENK, 2009, p 13 e 19). De acordo com Gluchowski (2005, p. 165-168), em algumas colônias polonesas, não havia escolas e as que existiam eram precárias. A troca de professores era constante. Além disso, o desenvolvimento das escolas era prejudicado pelas intrigas com sacerdotes, falta de professores, grande distância, falta de apoio de algumas famílias, de materiais e manuais. Os professores, eram muitas vezes, simples colonos com uma instrução elementar ou pessoas indesejáveis, que, por falta de ocupação, tornavam-se professores. Para dar conta das falhas e dos problemas, faltava “qualquer tipo de uma organização escolar mais ampla”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 168).

As primeiras tentativas nasceram nas páginas do jornal polonês *Gazeta Handlowo-Geograficzna*<sup>26</sup>. “E assim, já em junho de 1897, o autor que assina com as iniciais L.D. propõe que sejam trazidos da Polônia alguns professores profissionais que, mudando-se de um lugar para o outro, pudessem provisoriamente dar às crianças ao menos as noções mais elementares”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 168). Em 1900, surgiu a ideia de uma organização das escolas polonesas no Brasil, a Sociedade da Escola Polonesa no Brasil<sup>27</sup>, fundada em 1902. “O objetivo da sociedade era a organização e o apoio às escolas, das formas mais variadas, nas colônias com população polonesa”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 169). Pretendia-se ajudar na fundação de escolas, trazer professores, conceder ajuda às comunidades que não podiam manter a escola, fundar bibliotecas, publicar manuais, manter professores itinerantes. Por falta de apoio amplo no Paraná e na Polônia, a Sociedade da Escola Polonesa no Brasil não conseguiu êxito. (GLUCHOWSKI, 2005).

No início do século XX, essa preocupação em unir as escolas polonesas continuou, mas foi acompanhada por motivos ideológicos que dividiu a comunidade polonesa no Brasil em “progressistas” e “clericais” dificultando a união das escolas. Os “clericais” eram representados pelos padres poloneses da Congregação da Missão de São Vicente de Paulo<sup>28</sup>, que chegaram ao Brasil em 1903. Na mesma época, vieram da zona russa da

---

<sup>26</sup> *Jornal Comercial e Geográfico* - jornal da comunidade polonesa que incentivava a imigração para o Paraná e servia às causas da imigração polonesa. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 168).

<sup>27</sup> Instituição que se ocupou da situação das escolas polonesas no Brasil. A ideia de sua criação surgiu de algumas sociedades-escolares em 1900, mas é fundada somente em 1902, por intermédio de Leonardo Bielecki, redator do jornal “*Gazeta Polska*”, que se torna o primeiro presidente. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 168).

<sup>28</sup> Segundo Dodin (1980), a Congregação da Missão, uma comunidade eclesiástica, foi fundada em 17 de abril de 1625 por Vicente de Paulo. Os padres são conhecidos como *lazaristas* devido à localidade de São Lázaro, em Paris, onde se encontra a sede da congregação. No Brasil, de acordo com Azevedo (1976), os *lazaristas* fundaram o Colégio de Caraça, em Minas Gerais, de grande impulso e importância no século XIX. Eram chamados de vicentinos pela comunidade polonesa.

Polônia os “progressistas”, que possuíam uma formação anticlerical e eram adeptos da ideologia socialista. Essas duas correntes tentaram organizar e centralizar as sociedades escolas.

Em 1904, o “progressista” Casemiro Warchalowski fundou a Sociedade das Escolas do Povo ou Sociedade da Escola Popular<sup>29</sup>, “que com pretensões mais amplas – deveria novamente reorganizar as escolas polonesas no Brasil, funcionando como uma instituição central”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 170). A Sociedade da Escola Popular propôs reorganizar as escolas polonesas funcionando como uma instituição central, mas não conseguiu reuni-las e nem ampliar as suas atividades, apesar das tentativas. (GLUCHOWSKI, 2005).

Em 1908, aconteceu em Curitiba uma assembleia que reuniu as sociedades-escolas e as sociedades recreativas com a intenção de união. “Grande foi o interesse despertado naquele conclave. Vieram a Curitiba representantes das Sociedades e Escolas-Sociedades de várias localidades do Paraná e Santa Catarina, quais sejam: Ponta Grossa, Curitiba, São Mateus, Tomás Coelho, Araucária, Moema, Lucena, etc.” (WACHOWICZ, 2002, p. 31). Contudo, nada foi efetivado.

Em 1910, o padre verbita<sup>30</sup> Estanislau Trzebiatowski, da ala clerical, fundou a União dos Poloneses<sup>31</sup>. A rivalidade do clero polonês, entre verbitas e lazaristas<sup>32</sup>, não permitiu uma continuidade da instituição. (WACHOWICZ, 2002, p. 31-33).

De acordo com Wachowicz (2002, p. 32), eram “múltiplas e variadas” as causas para o fracasso das tentativas de centralização das escolas polonesas. Entre elas, destacam-se o receio de exploração do colono, a falta de espírito coletivo e de associação trazidos da Europa, o isolamento das colônias, a desunião e a divergência dos líderes, a rivalidade das congregações religiosas, a incompreensão das necessidades dos colonos e os métodos autoritários de alguns dirigentes.

Apesar de existir um bom número de escolas leigas ativas, os professores eram insuficientes, mal remunerados e com diferentes formações. A criação da Associação de

---

<sup>29</sup> Instituição fundada para reunir o maior número de escolas polonesas numa só organização, mas não obteve êxito devido ao pequeno número de adesões. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 171; WACHOWICZ, 2002, p. 31).

<sup>30</sup> Sacerdotes pertencentes à Congregação do Verbo Divino.

<sup>31</sup> Instituição fundada pelos “clericais” para ser “contra-propaganda” à Sociedade da Escola Popular e com o mesmo objetivo de centralizar as sociedades-escolas. (WACHOWICZ, 2002, p. 31).

<sup>32</sup> Sacerdotes pertencentes à Congregação de São Vicente de Paulo. Eram conhecidos pelos poloneses como padres vicentinos.

Professores<sup>33</sup>, em 1913, serviu para melhorar o quadro de professores qualificados, mas os resultados não foram permanentes devido à Primeira Guerra Mundial. Alguns professores foram participar da guerra, como soldados, em defesa da Polônia, o que causou o fechamento e a interrupção de algumas escolas e das atividades da associação. Nesse mesmo ano, o jornal “Polak w Brasylii”<sup>34</sup> publicou, entre junho e julho, o semanário “Szkolnictwo Polskie” (Escolas Polonesas), dedicado à escola e à educação polonesa no Brasil. “Foi até então única e primeira publicação dedicada a esse setor específico”. (GLUCHOWSKI, 2005, p.-174).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, a Polônia tornou-se um Estado independente e isso reanimou os poloneses na busca por uma reestruturação da reorganização das escolas polonesas no Brasil, impulsionada pelo cônsul Casemiro Gluchowski<sup>35</sup> a partir de 1920. “Visava, o mesmo, principalmente a educação e a instrução da infância e da juventude”. (WACHOWICZ, 2009, p. 52). Contudo, após a Primeira Guerra Mundial, a política de nacionalização atuou de maneira mais intensa no Brasil. Os governos realizavam um controle sobre as atividades e organizações estrangeiras que tinham vinculação direta com seus países de origem. As escolas polonesas, que começavam a receber auxílio do consulado da Polônia, chamaram a atenção das autoridades políticas, principalmente em relação ao ensino.

Em 1918, os poloneses reagiram à declaração feita pelo presidente do Estado do Paraná, Affonso Alves de Camargo (1916-1920), sobre a nacionalização do ensino e o projeto do deputado estadual Hugo Simas sobre o fechamento das escolas polonesas que não ensinavam em língua portuguesa. Houve polêmicas em relação ao projeto e os

---

<sup>33</sup> Associação fundada pelos professores W. Rodziewicz, K. Ryzinski, Francisco Hanas e Borecki para melhorar o nível profissional, moral e cívico do professorado polonês e para projetar a vinda de professores poloneses com ajuda do Departamento Nacional da Galícia-Polônia. Esse projeto foi efetivado pelo cônsul polonês Z. Okecki, em 1907, além de ter contado com a ajuda de 100 dólares anuais para as escolas polonesas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 170).

<sup>34</sup> Jornal “Polonês no Brasil”, fundado em 14 de outubro de 1892 pelo comerciante Karol Szulc que veio de Poznan ,em 1884, e organizou uma tipografia para a edição do jornal. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 221). De acordo com a relação das publicações polonesas no Brasil produzida por Gluchowski (2005, p. 238-241), o jornal “Polak w Brazylia” mudou várias vezes de diretor e de caráter. Foi conservador, clerical, algumas vezes prejudicou os interesses dos poloneses, foi ativista durante a Primeira Guerra Mundial e informativo.

<sup>35</sup> Kazimierz Gluchowski nasceu em 1885, em Kamienna, na Polônia. Foi jornalista, historiador da emigração polonesa e diplomata. Migrou para os Estados Unidos em 1906 e voltou para a Europa para lutar pela independência da Polônia durante a Primeira Guerra Mundial. Tornou-se cônsul da República da Polônia em Curitiba, com jurisdição para todo o Brasil, em janeiro de 1920. Realizou várias viagens pelos Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul com o objetivo de conhecer as condições de vida dos colonos poloneses e cuja coleta de dados deu origem ao livro “Os poloneses no Brasil, subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil”. Foi cônsul no Brasil até maio de 1922. Voltou à Polônia em 1928 e depois para os Estados Unidos para se dedicar ao jornalismo. Durante a Segunda Guerra transferiu-se para o Canadá, onde faleceu em 1941. (Kazimierz Gluchowski. Traços biográficos. In: GLUCHOWSKI, 2005, p. 23-24).

poloneses temeram o fechamento das escolas. As respostas vieram no jornal Comércio do Paraná<sup>36</sup>.

Em março de 1918, Simão Kossobudzki<sup>37</sup> escreveu uma carta aberta, no Jornal Comércio do Paraná, contrária ao projeto do deputado Hugo Simas, justificando que este conduzia “inevitavelmente ao fechamento de todas as escolas polonesas no Estado”. (WACHOWICZ, 2002, p. 44).

Entre as razões apresentadas por Simão Kossobudzki e resumidas por Wachowicz (2002), destacam-se as que colocam os poloneses como imigrantes que vieram ao Brasil como “laboriosos e morigerados”, responsáveis pela civilização e progresso, e atraídos pela propaganda da política de imigração brasileira:

b – O colono polonês, atraído pela enérgica propaganda dos agentes do governo brasileiro, veio para cá por haver recebido a promessa e garantia de liberdade pessoal, de culto e de língua e fascinado pela libérrima constituição brasileira.

c – Os colonos poloneses fizeram de grande parte do Paraná uma terra de futuro, terra de centeio e de trigo. Deram ao sertão uma fisionomia de terra cultivada e civilizada. (WACHOWICZ, 2002, p. 44)

Em relação à escolarização, Simão Kossobudzki acreditava que era “natural e justa a exigência do ensino do vernáculo, nas escolas estrangeiras, mas inconstitucional”. (WACHOWICZ, 2002, p. 44). Entre as justificativas apresentadas para defender a escolarização polonesa, estava a das escolas polonesas como responsáveis pelo combate ao analfabetismo, pois não eram “três, nem oito, e sim perto de 60, com 1600 a 200 alunos”. Os poloneses tinham o costume de mandar as crianças por até dois anos para a escola polonesa a fim de aprender a ler em polonês e dominar os princípios do português. Depois

---

<sup>36</sup> O Jornal Comércio do Paraná foi fundado em 1912, sob a direção de Domingos Duarte Vellozo. Conforme Pilotto (1976, p. 43), “prometia propugnar pelo desenvolvimento o Estado “impulsionando o comércio, propagando suas indústrias incitando os agricultores, fugindo sempre das discussões estéreis que estiolam, procurando manter sempre uma linha certa e digna, que o torne útil e agradável, não somente a essas dignas classes, como ao ilustrado público de cujo favor dependerá”.

<sup>37</sup> Médico polonês, intelectual atuante da colônia polonesa no Brasil e professor da Faculdade de Medicina do Paraná. De acordo com Gluchowski (2005, p. 243), “o papel dos intelectuais poloneses no Brasil deve ser levado em conta quando se fala de colonização”. Entre o final do século XIX e início do XX, aparecem no Paraná vários intelectuais que desempenham uma importante influência na vida étnica e social da colônia polonesa no Brasil. Entre esses intelectuais estava o Dr. Simão Kossobudzki, que chegou em Curitiba em 1907, “um dos mais eminentes líderes progressistas”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 246). Conforme Wachowicz (2002, p. 30), o Dr. Simão Kossobudzki era um dos refugiados da fracassada Revolução de 1905, que aconteceu na Rússia. Tinha formação anticlerical e ideologia socialista. Segundo a nota de Beraldo (2016, p. 54-55), “Szymon Kossobudzki (1869-1934), natural de Plock, Polônia, formou-se na Universidade de Kazan (Rússia) em 1895. Kossobudzki é frequentemente referido na bibliografia memorialística como exilado político do domínio czarista. Foi iniciador do ensino cirúrgico junto à cadeira de Propedêutica Médica na Faculdade de Medicina do Paraná”.

desse processo, as crianças eram enviadas à escola pública. Por isso, não se deveria “fechar as escolas particulares estrangeiras, mas abrir novas escolas públicas, bem montadas e aparelhadas, para que os colonos dêem preferência a elas”, escreveu. (WACHOWICZ, 2002, p. 44). Além disso, Simão Kossobudzki acusou o governo paranaense de imitar o prussiano e o russo, que queriam extinguir o polonês.

h- Com esta medida, o governo paranaense está imitando o prussiano e o russo, que sempre procurou, pela violência, extinguir o polonês da população dominada.

i- Nos países desenvolvidos, como a França e os Estados Unidos da América do Norte, há completa liberdade nesse setor, havendo até nesse último país um escola militar polonesa, apesar de serem em número de 4.000.000, os poloneses, em não 100.000, com no Paraná. (WACHOWICZ, 2002, p. 45).

A carta aberta de Simão Kossobudzki, ao reagir à política nacionalista brasileira e defender as escolas polonesas, apresentou também a dificuldade de se encontrar “professores com o conhecimento da língua portuguesa” e que “com o fechamento das escolas, o projeto estará simplesmente favorecendo analfabetismo e prejudicando o país, de maneira vexatória”. (WACHOWICZ, 2002, p. 45).

Outra carta aberta defendendo a escolarização polonesa no Paraná foi publicada no Jornal Comércio do Paraná, em 13 de março de 1918. Escrita por Julio Szymanski<sup>38</sup>, em nome do grupo polonês de Curitiba, a carta se dirigia aos deputados antes de votarem o projeto de Hugo Simas. Ele chamou a atenção para as experiências obtidas em outros países, como nos Estados Unidos, onde havia “completa liberdade de ensino particular”.

---

<sup>38</sup> Oftalmologista polonês, intelectual atuante da colônia polonesa no Brasil e professor da Faculdade de Medicina do Paraná. “Nasceu em 10 de maio de 1870, em Kielce, na Polônia. Em 1896 diplomou-se na Faculdade de Medicina da Universidade de Kiew, na Rússia, sendo, em seguida, assistente da Clínica Oftalmológica da mesma Faculdade”. (PPP, 2017, p. 06). De acordo com Wachowicz (2002, p. 30), era um dos refugiados da fracassada Revolução de 1905, que aconteceu na Rússia. “Participou da revolta dos soldados russos contra o absolutismo czarista em Vladivostok e, fugindo à expedição punitiva do General Zakomelski, emigrou através do Japão à América do Norte, firmando-se em Chicago, onde revalidou o seu diploma de médico e abriu consultório. Logo depois, foi convidado a lecionar, como assistente no Euch Medical College, filiado à Universidade de Rockefeller, tornando-se auxiliar clínico dos professores Northon e Ballenger. Participando da vida social da comunidade polonesa em Chicago, o Professor Doutor Júlio Szymanski organizou a “University Extension” para os poloneses, denominando-se posteriormente “Universidade Popular Polonesa”, tendo exercido igualmente as funções de Secretário da Sociedade dos Médicos Poloneses de Chicago e de Diretor do jornal polonês “Dziennik Ludowy”. Não lhe servindo o clima frio, úmido e ventoso de Chicago, após o seu casamento com Dona Casimira – imigrante polonesa e redatora do semanário “Zgoda” – o Professor Szymanski resolveu, em 1912, transferir a sua residência para o Brasil e, especialmente, para o Paraná, onde já existia um núcleo de antigos companheiros da luta pela liberdade da Polônia, egressos do jugo czarista”. (PPP, 2017, p. 06). Segundo Gluchowski (2005, p. 246-247), chegou antes da Primeira Guerra Mundial e voltou logo nos primeiros anos da Polônia independente. Em 1949, retorna ao Brasil e exerce sua especialidade médica em Araucária e outros municípios do interior do Paraná. Em 1956, retorna à Polônia onde falece em 1958 aos 86 anos. (PPP, 2017, p. 08). É patrono do Colégio Estadual Professor Júlio Szymanski, localizado em Araucária.

(WACHOWICZ, 2002, p. 45). Para Julio Szymanski, essa experiência servia para diminuir o número de analfabetos. Ele mencionou que as imposições e as represálias sofridas pelas escolas polonesas, na Europa, provocaram a resistência dos poloneses:

2 – Ao contrário, a prática dos países governados pelo absolutismo, como a Prússia e a Rússia, manifesta que as suas tentativas de prussificação e russificação das escolas polonesas provocaram grande resistência.

3 – As restrições, regulamentações e outras represálias praticadas na Rússia contra as escolas polonesas, abriram caminho ao abuso (...) resultando o desgosto da população e o aumento do número de analfabetos. (WACHOWICZ, 2002, p. 45).

Os colunistas do Jornal Diário da Tarde, Gastão Farias e Raul Gomes<sup>39</sup> responderam à carta aberta de Júlio Szymanski com o título “Não, é isso: o ensino do vernáculo não é prussificação”. (WACHOWICZ, 2002, p. 46). Entre as respostas, estava a liberdade de ensino nos Estados Unidos, que não se refere à “liberdade de ensinar às crianças somente em língua estrangeira”, pois, lá o ensino primário estava sujeito aos regulamentos oficiais e ensinava em um dos turnos a língua do país. (WACHOWICZ, 2002, p. 46). Além disso, os colunistas do Jornal Diário da Tarde escreveram:

2 – No caso da Rússia e da Prússia, em relação aos polacos, não pode absolutamente entrar em confronto com o nosso, porquanto a Alemanha e a Rússia anexaram aos seus territórios partes da Polônia, com suas populações (...). Aqui porém não é isso, aqui é o Brasil, que quer nacionalizar os seus filhos.

3 – No Brasil não há restrição: todos os nascidos no Brasil são brasileiros, e os seus direitos e deveres são iguais (...).

4 – A prática americana, em relação aos imigrantes, é muitíssimo severa e não se compara a nossa, que permite a entrada de indivíduos em estado de miserabilidade, inválidos e analfabetos. (WACHOWICZ, 2002, p. 46).

O projeto de Hugo Simas foi aprovado, mas não foi colocado em vigor. O ensino particular continuou sendo regido pelo Código de Ensino de 1917<sup>40</sup>, sob uma severa fiscalização. As escolas que não se adaptavam às condições exigidas pela lei eram fechadas. (WACHOWICZ, 2002, p. 47).

---

<sup>39</sup> Eram os principais colunistas e colaboradores do Jornal Diário da Tarde. “Como o primeiro escreveu apenas no início da década e não encontramos nenhum registro sobre sua biografia, nos deteremos a Raul Gomes, visto que este é um dos maiores debatedores da questão educacional no periódico”. (SILVA, 2005, p. 35). Raul Rodrigues Gomes nasceu no município de Piraquara, em abril 1889. Foi professor, jornalista e escritor. Atuou essencialmente como educador e escreveu vários livros sobre a instrução pública. Sua participação no jornal Diário da Tarde sempre esteve vinculada às questões educacionais. Seus artigos eram acompanhados de estatísticas, defesa da laicização do ensino e não fazia ataques ao governo e aos inspetores de ensino. Escreveu para o esse jornal até a sua morte, aos 86 anos. (SILVA, 2008, p. 35-36)

<sup>40</sup> Ver a seção 2.6 – A escolarização dos imigrantes poloneses: empecilho para a nação, p. 69.

Conforme Gluchowski (2005, p. 186-187), teoricamente, continuava valendo o Código de Ensino de 1917, porém, as autoridades já estavam investigando o que estava acontecendo nas escolas particulares e, portanto, nas escolas polonesas também, e algumas eram fechadas pelos inspetores. Houve uma onda de fechamento e as escolas polonesas entram em um período de crise. O fechamento causado pela política nacionalista não se justificava pelo fato de que não havia escolas para atender às crianças e, as que eram fechadas, não eram substituídas por outras, aumentando o analfabetismo.

Apesar da repressão da política nacionalista brasileira, duas organizações foram criadas para a melhoria do nível e do grau de eficiência das escolas polonesas: a União das Sociedades Kultura e a União das Sociedades Oswiata. (WACHOWICZ, 2009, p. 51-52). Essas organizações escolares contribuíram para animar a comunidade polonesa, multiplicando o número de escolas ativas, que funcionavam durante o ano todo, aumentando a frequência dos alunos e o apoio às escolas (GLUCHOWSKI, 2005, p. 180-181). Eram organizações que faziam a escolarização polonesa resistir à nacionalização do ensino almejada pelas autoridades que buscavam homogeneizar a sociedade para a implantação do projeto de modernidade do Brasil.

Em setembro de 1920, aconteceu um congresso da União dos Democratas Poloneses<sup>41</sup>. Neste congresso, esse grupo deixava de ser uma organização política para se tornar uma instituição educativo-cultural permanente. Foi o início da União das Sociedades Educativas Polonesas Kultura<sup>42</sup>. O objetivo era organizar uma ação escolar mais ampla e fundar uma organização de professores, preocupando-se, principalmente, com as escolas leigas que estavam mais abandonadas e com professores leigos. O clero foi desfavorável devido à questão religiosa, pois exigia da “Kultura” o ensino religioso no programa escolar. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 177-179).

---

<sup>41</sup> “Entidade criada durante guerra com a finalidade de auxiliar de todas as maneiras o restabelecimento da Polônia como nação livre e soberana. De entidade eminentemente política que era, decidiu transformar-se em cultural, passando a ter, como finalidade principal, a melhoria de nível e grau de eficiência das escolas polonesas no Brasil”. (WACHOWICZ, 2002, p. 52).

<sup>42</sup>A União das Sociedades Educativas Polonesas Kultura surgiu em janeiro de 1921 para centralizar as escolas-sociedades, fornecendo materiais didáticos, legalizando as escolas perante o Estado, preparando os professores, organizando bibliotecas, entre outros objetivos. Criou a União dos professores das escolas polonesas particulares no Brasil, para unir e proteger os professores poloneses (WACHOWICZ, 2002, p. 51-52).

**Tabela 3.1 – Relação das Escolas polonesas pertencentes à União das Sociedades Educativas Polonesas Kultura, no Paraná, em 1924.**

<b>Escola polonesa</b>	<b>Localidade</b>	<b>Fundação</b>	<b>Filiada à</b>
Sociedade Escola Popular José Pilsudski	Curitiba	1905	Kultura
Associação Casa Popular	Araucária	1910	Kultura
“Swit” (Alvorada)	Campina	1905	Kultura
Tadeu Kosciuszko	Campestre	1907	Kultura
Ajuda Mútua	Rio Abaixo	1915	Kultura
“Oswiata” (Educação)	Canavieira	1909	Kultura
S. José	Rio Verde	1908	Kultura
União	Ipiranga	1902	Kultura
Sociedade da Escola Média Nicolau Copérnico	Mallet	1909	Kultura
Sociedade Adam Mickiewicz	Rio Claro	1900	Kultura
Sociedade Bartosz Glowacki	Rio Claro	1902	Kultura
Sociedade S. José	Rio Claro	1903	Kultura
Sociedade Rei João Sobieski	Rio Claro	1897	Kultura
Sociedade Tadeu Kosciusko	Rio Claro	1898	Kultura
“Oswiata” (Educação)	Rio Claro	1908	Kultura
Sociedade S. Estanislau	Rio Claro/Fluviópolis	1904	Kultura
“Promien” (Raio)	Cruz Machado	1912	Kultura
Soc. Agricultor	Cruz Machado	1922	Kultura
Soc. Bartosz Glowacki	Cruz Machado	1914	Kultura
Soc. São João	Cruz Machado	1922	Kultura
Soc. Futuro	Rio Vinagre	1921	Kultura
Soc. José Pilsudski	Cachoeira	1921	Kultura
Soc. Henrique Sienkiewicz	Alto da Serra (Irati)	1914	Kultura

Unidade	Paulo Frontin	1921	Kultura
Júlio Slowacki	União da Vitória	1910	Kultura
“Oswiata” (Educação)	Ponta Grossa	1906	Kultura
S. José	Ponta Grossa	1898	Kultura
Soc. Escolar de Guaraúna	Guaraúna	1903	Kultura
Tadeu Kosciuszko	Dona Gertrudes	1908	Kultura
Sociedade Vicente Witos	Tronco	1921	Kultura
Soc. José Pilsudski	Iapó	1921	Kultura
“Oswiata” (Educação)	Prudentópolis – linha Maurício	1921	Kultura
Soc. Polonesa	Guarapuava	1914	Kultura
Soc. José Haller	Restinga – Taió	1921	Kultura
Soc. Bartosz Glowacki	S. Bárbara	1905	Kultura
“Swit” (Alvorada)	Papagaios Novos	1910	Kultura
Soc. Adam Mickiewicz	Monte Alegre	1912	Kultura
Soc. Agrícola e Escolar	Rio dos Índios	1914	Kultura
Soc. Bartosz Glowacki	Ervatzenho	1922	Kultura
Soc. Agrícola e Educativa	Apucarana	1916	Kultura

Fonte: adaptado de Gluchowski, 2005, p. 152-154.

Apesar da tolerância do clero pela “Kultura”, os padres fundaram uma organização educacional própria. Surgiu em abril de 1922, a União das Escolas Católicas Polonesas “Oswiata”<sup>43</sup>, com as mesmas intenções da “Kultura”, mas com o ensino obrigatório da religião e enfatizando, em seu nome, a catolicidade. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 180).

<sup>43</sup> A União das Escolas Católicas Polonesas, depois transformada em União das Sociedades Oswiata, foi criada em abril de 1922, pelos padres vicentinos da Congregação da Missão, com o objetivo de fornecer às escolas materiais e manuais didáticos necessários para oportunizar aos professores o aperfeiçoamento da cultura e da didática. Contrários à União das Sociedades Kultura, incluía o catecismo no programa de ensino das escolas. (WACHOWICZ, 2002, p. 53).

**Tabela 3.2 – Relação das Escolas polonesas pertencentes à União das Escolas Católicas Polonesas “Oswiata”, no Paraná, em 1924.**

<b>Escola polonesa</b>	<b>Localidade</b>	<b>Fundação</b>	<b>Filiada à</b>
Tadeu Kosciuszko e União Concórdia	Curitiba	1890	Oswiata
Ladislau Jaguiello	Abranches	1910	Oswiata
Rainha Edviges	Abranches	1921	Oswiata
Filhas de Maria	Abranches	1921	Oswiata
Mães Cristãs	Abranches	1921	Oswiata
Rosa Paulina Krauze	Abranches	1921	Oswiata
Rosa Anastácia Goras	Abranches	1921	Oswiata
Rosa Paulina Krainski	Abranches	1921	Oswiata
Rosa Francisca Noch	Abranches	1921	Oswiata
Rosa José Kaminski	Abranches	1921	Oswiata
Santo Isidoro	Lamenha Grande	1901	Oswiata
Educação Popular	Santa Cândida	1903	Oswiata
Rosa Ana Górski	Santa Cândida	1903	Oswiata
Rosa José Zgoda	Santa Cândida	1903	Oswiata
Agrícola São João Cânciao	Tomas Coelho	1914	Oswiata
São Miguel	Marcelino	1906	Oswiata
Deus Ajude	Órleans	1922	Oswiata
Soc. Escolar	Costeira	1914	Oswiata
Educação Mútua	Guajuvira de Cima	1908	Oswiata
Aurora	Campo Redondo	1913	Oswiata
Soc. da Escola Polonesa do Brasil	Rodeio, Balsa Nova	1919	Oswiata
Círculo Agrícola Santa Ana	Santa Ana, Serrinha	1913	Oswiata
Soc. Escola Polonesa S. Casimiro	Cristina	1905	Oswiata

S. Bárbara	S. Bárbara	1905	Oswiata
“Oswiata” (Educação)	Antônio Olinto	1922	Oswiata
Estanislau Staszyc	S. Mateus, Iguçu	1898	Oswiata
Filhas de Maria	S. Mateus	1898	Oswiata
Soc. do Rosário	S. Mateus	1898	Oswiata
Coração de Jesus	Água Branca	1898	Oswiata
Semeadura	Ivaí	1914	Oswiata
União e Concórdia	Vera Guarani	1922	Oswiata
Estanislau Konarski	Mato de Dentro	1918	Oswiata
Rei João Casimiro	Araucária, Boa Vista	1913	Oswiata
S. Miguel	Lapa, São Miguel	1922	Oswiata
União e Concórdia	Padre Paulo, Tarumã	1923	Oswiata
Soc. Polonesa	Lagoa das Almas	1923	Oswiata

Fonte: adaptado de Gluchowski, 2005, p. 158-159.

A Oswiata tinha os mesmos objetivos, apoiavam as iniciativas da Kultura, mas não concordava com seus dirigentes, considerados “alicerçados na irreligião, no socialismo, no ateísmo” e “anticlericais, adversários do catolicismo”. (WACHOWICZ, 2002, p. 53). A Oswiata foi organizada pelos padres da Congregação da Missão, possuíam fortes instrumentos de propaganda como o jornal “Lud”<sup>44</sup> e o semanário “Przyjacieli Rodziny”<sup>45</sup> e defendia o catecismo no programa de ensino. A Kultura deixava a critério de consciência do cidadão e da sociedade local a necessidade de introduzir o ensino religioso ou não.

<sup>44</sup> “Lud”, povo em polonês. Jornal polonês fundado em outubro de 1920 após a compra do jornal “Polak w Brazylii” pela Sociedade Editora representada pelos padres vicentinos. Tornou-se um jornal socialmente conservador e clerical. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 230). Pilotto (1976, p. 47) apresenta alguns jornais que representavam a “imprensa imigrante” e mencionou o jornal “Lud”, que afirmava ser um unificador dos poloneses, os quais tinham o mesmo sentimento democrático, o mesmo amor à liberdade e todas as condições para aumentar as nossas relações comerciais”. De acordo com a reportagem de Fernandes (2014), em 1930, o jornal “Lud” passa a ser publicado duas vezes por semana, até 1940, tendo uma tiragem de a 4 mil exemplares e 25 mil leitores. Em 1933, começa a circular o “Kalendarz Ludu” (Almanaque do Lud), que igual aos almanaques brasileiros, trazia curiosidades, humor, fases da lua, orações, informações ligeiras. A publicação vai até 1973. Em 1989 o jornal “Lud” volta a ser editado, mas deixa de circular em 1999 por desinteresse dos vicentinos, por ter poucos leitores jovens e pelo processo movido por um político citado no jornal.

<sup>45</sup> “Amigo da Família” em polonês. Mensário religioso fundado pelos padres vicentinos em julho de 1921 e redigido pelo Padre Joaquim Góral.

Mesmo com essa divergência, ambas se empenharam em fundar escolas, fornecer livros e materiais didáticos, promover cursos de preparação para os professores, organizar bibliotecas volantes. (WACHOWICZ, 2002, p. 51-57).

Para Gluchowski (2005, p. 179), em algumas escolas havia aulas de religião dadas pelos próprios professores leigos, pois essas escolas tinham a liberdade e a consciência de inserir ou não a religião. Isso afastou a acusação do clero de que as escolas vinculadas à “Kultura” eram “irreligiosas” ou “acatólicas”. Diante dessa situação, algumas sociedades escolares não pertenciam a nenhuma das duas organizações e entre elas estavam cinco escolas inativas.

**Tabela 3.3 – Relação das Escolas polonesas que não pertenciam a nenhuma organização, no Paraná, em 1924.**

<b>Escola polonesa</b>	<b>Localidade</b>	<b>Fundação</b>	<b>Filiada à</b>
União Polonesa	Curitiba	1920	Nenhuma
Ciência e Progresso	Pacatuba	1899	Nenhuma, inativa
Sociedade Agrícola	Afonso Pena	1910	Nenhuma
Estanislau Staszyc	Cantagalo	1914	Nenhuma, inativa
Estanislau Staszyc	Rio dos Patos	1917	Nenhuma, inativa
Tadeu Kosciuszko	Castro	1897	Nenhuma
União Polonesa Casemiro Pulaski	S. Mateus	1891	Nenhuma
Julio Bagniewski	Vera Guarani	1914	Nenhuma, inativa
S. Isidoro	Rio Claro	1897	Nenhuma
Liberdade	Irati (cidade)	1921	Nenhuma
Vicente Witos	Rio Bonito	1922	Nenhuma
José Pilsudski	Irati (colônia)	1922	Nenhuma, inativa
União e Trabalho	Cruz Machado	1920	Nenhuma

Clube Polonês da Soc. da Ajuda Mútua	Prudentópolis	1908	Nenhuma
Educativa Agrícola	Amola Faca	1923	Nenhuma

Fonte: adaptado de Gluchowski, 2005, p. 156.

Mesmo com as divergências envolvendo o ensino religioso, a fundação dessas organizações era uma forma de resistência da escolarização polonesa no Brasil. As escolas particulares e estrangeiras, como as polonesas, eram importantes para a população porque o Estado não conseguia dar conta da fundação de escolas públicas em várias regiões. As escolas polonesas desagradavam as autoridades, mas ajudavam na diminuição do analfabetismo, elemento que prejudicava o desenvolvimento e o progresso da nação. Dessa forma, não se podiam desconsiderá-las e, apesar do controle e da fiscalização, era preciso aceitar os costumes dos poloneses.

O governo e as organizações polonesas entraram em um entendimento, a partir de 1923, e começaram a realizar, três vezes ao ano, os exames de língua portuguesa para tornar aptos os professores estrangeiros. O Comitê de Cursos foi criado para fornecer os cursos de língua portuguesa e tinha, como diretor, um professor delegado pelo governo do estado. Era preciso e necessário colocar os professores poloneses na mesma situação legal dos professores do governo, pois sempre aconteciam sucessivas mudanças e uma próxima poderia invalidar os exames, mandar fazer novos e impedir a atuação dos professores poloneses. As restrições às escolas polonesas eram consideradas inconstitucionais pela comunidade polonesa, pois, na medida em que se relacionavam com os imigrantes, seus direitos eram negados por possuírem outra língua, mesmo aqueles que nasciam no Brasil. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 187-189).

Em relação aos professores, a União das Sociedades Kultura organizou o magistério e possibilitou melhores condições materiais, com cursos todos os anos, supervisão, inspeção, bibliotecas auto-educativas. A União das Sociedades Oswiata, liderada pelos padres vicentinos, formou novos professores para as escolas, sendo que alguns jovens que prestaram exames em língua portuguesa puderam estar aptos a trabalhar nas escolas. Com a fundação, em 1924, da Associação Profissional dos Professores das Escolas Particulares

Polonesas<sup>46</sup>, a Oswiata fundou o Círculo dos Professores das Escolas Polonesas Cristãs<sup>47</sup>, com a qual as irmãs religiosas mantinham contato.

A União das Sociedades Kultura e Oswiata desenvolviam bibliotecas permanentes e ambulantes, forneciam materiais didáticos (mapas, quadros, manuais escolares trazidos da Polônia), publicavam livros de gramática, de matemática e de leitura em polonês e português para serem usados nas escolas polonesas. Promoviam contatos com professores da Polônia, necessários para o intercâmbio cultural com o Brasil. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 181-182).

Para Wachowicz (2003, p. 48-49), a União das Sociedades Kultura e Oswiata, responsáveis pela organização das escolas polonesas e das filiadas, realizavam cursos preparatórios para os professores que se submetiam aos exames realizados pelo Estado para habilitar os professores estrangeiros e descendentes para atuar nas escolas. (WACHOWICZ, 2002, p. 48-49). As duas associações se uniram contra os ataques das autoridades, principalmente em prol do Comitê de Cursos de Língua Portuguesa. Isso motivou a busca pela fusão das duas organizações. Quando, em 1923, após a conclusão do curso de língua portuguesa, 19 irmãs e 37 professores leigos foram aprovados nos exames e obtiveram o direito de lecionar nas escolas particulares, buscou-se uma organização central. Contudo, os projetos desenvolvidos não tiveram êxito. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 180-183).

As iniciativas da Kultura e da Oswiata mostraram-se como resistência da escolarização polonesa diante das leis de nacionalização do ensino. O fornecimento de materiais, a preparação de professores poloneses para os exames de língua portuguesa, os manuais escolares e as gramáticas em polonês e em português demonstram a articulação de interesses, a identidade e a resistência dos poloneses frente à imposição da política nacionalista que ameaçava fechar as escolas estrangeiras.

Entre as preocupações da comunidade polonesa, de acordo com Gluchowski (2005, p. 197-200), estava o analfabetismo. As escolas eram poucas e deficientes, o número de escolas do governo também não atendia a necessidade e no interior eram quase inexistentes. Mesmo havendo crianças que frequentavam as escolas polonesas, as escolas

---

<sup>46</sup> Organização criada, em Araucária, em 1921, pelos professores particulares com a finalidade de proteger e unir o professorado polonês e filiada à “Kultura”. Era uma continuação da “União dos Professores Poloneses do Paraná”, criada em 1913, mas que se encerrou durante a Primeira Guerra Mundial. (WACHOWICZ, 2002, p. 52).

<sup>47</sup> Segundo Wachowicz (2002, p. 53), era uma entidade que passou a congregar os professores das escolas que se filiavam à “Oswiata”.

públicas e as escolas estrangeiras de outras nacionalidades, o número dos analfabetos era de 70%. Para complicar a situação, as exigências rigorosas do governo e a inspeção exagerada faziam a população polonesa dependente da escola pública, insuficiente para todos. Se as escolas polonesas fossem fechadas, a situação poderia se agravar.

Neste ponto convém acrescentar que o funcionamento das escolas particulares nas colônias não emancipadas é muito dificultado, as exigências do governo são muito rigorosas, a inspeção é exagerada, de modo que a população fica na dependência das escolas do governo, e estas, como vimos (descontando-se a pequena porcentagem nas escolas particulares), tornam 80% das crianças vítimas do analfabetismo. (GLUCHOWSKI, 2005, p 198)

Para eliminar as divergências entre Kultura e Oswiata, o consulado da Polônia de Curitiba criou, em 1930, a C.Z.P. – Centralny Związek Polaków<sup>48</sup> para auxiliar as escolas e professores que tivessem o ensino da língua polonesa nos currículos. Segundo Wachowicz (2002, p. 61), “a C.Z.P. só auxiliava as escolas que satisfizessem essa exigência. A escola poderia ser de origem polonesa, mas se o professor não ensinasse a língua polonesa, não receberia auxílio financeiro”. A Kultura e suas filiadas passaram a fazer parte da C.Z.P., mas a Oswiata, após dois anos de filiação, continuou sua trajetória independente e com um pequeno número de escolas filiadas. (WACHOWICZ, 2002, p. 61-62). Observa-se que o consulado polonês estava preocupado em manter as escolas, interessado na manutenção dos costumes e da identidade dos poloneses no Brasil, enquanto a Oswiata, além disso, tinha como interesse a questão religiosa que envolvia a Igreja Católica. Essa divergência colaborou para o enfraquecimento da resistência da escolarização polonesa.

Nos anos 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a discussão sobre a imigração continuava. Havia os que não queriam nenhum tipo de imigração e os que queriam apenas a européia, negando negros e asiáticos. “O importante era favorecer o branqueamento lento e seguro da população brasileira”. (LENHARO, 1986, p.114). Contudo, os xenófobos mais exigentes queriam o fim de qualquer tipo de imigração, pois, para os nacionalistas, os imigrantes poderiam criar novas situações para o país. Foi o caso dos japoneses, considerados de raça e religião adversa, que não incorporaram a cultura ocidental, possuíam padrão de vida diferenciado e poderiam formar um enorme quisto

---

<sup>48</sup> União Central Polonesa, em português. Entidade criada pelo consulado polonês para centralizar as organizações polonesas, não somente do Paraná, mas de todo o Brasil. Possuía renda própria, contribuições dos associados e entidades filiadas e recebia contribuição do Consulado da Polônia em Curitiba. Participava da manutenção de escolas polonesas no Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

étnico, cultural e econômico no Brasil. Além disso, conforme Lenharo (1986, p. 136), os imigrantes possuíam, como perigo, a sua superioridade de organização.

A organização efetivada pelos poloneses em defesa de suas escolas mostrava o quanto eram ativos e protagonistas de sua realidade, o que era visto pelas autoridades e pela elite brasileira como empecilho para o projeto brasileiro de nação moderna. Dessa forma, medidas repressivas continuaram sendo efetivadas para o fechamento das escolas polonesas.

Segundo Ortiz (1994), desde o final do século XIX a questão da raça<sup>49</sup> refletia-se num impasse para os intelectuais que buscavam a construção de uma nação. Como esse projeto nacional era de interesse dos grupos dominantes, ele estava próximo de uma ideologia. Nesse projeto, a inferioridade racial foi colocada como elemento para explicar o atraso do Brasil e o branqueamento do povo como responsável pela unidade nacional, o que, segundo Ortiz (1994), realizou-se na década de 1930.

Para Skidmore (1976), o branqueamento da população não aconteceu como se projetava e os brasileiros continuaram enfrentando a questão racial. Isso influenciou o pensamento político anti-racista na década de 1930, quando o Brasil reagiu ao nazismo e manifestos anti-racistas, contrários a qualquer idéia de discriminação racial foram lançados para enfraquecer e desaparecer com o racismo científico. (SKIDMORE, 1976, p. 226). Dessa forma, surge na década de 1930, a ideologia da miscigenação racial como construtora do Estado nacional que unisse todos. Essa ideologia, fundamentada na mestiçagem, foi reelaborada para se difundir socialmente e se tornar uma marca da brasilidade. Sendo assim, o branco, o negro e o índio eram considerados os responsáveis pelo futuro da nação e “o mito das três raças é neste sentido exemplar, ele não somente encobre os conflitos raciais como possibilita a todos de se reconhecerem como nacionais”. (ORTIZ, 1994, p. 44).

Para tanto, de acordo com Lenharo (1986, p. 79), era preciso definir quem era o brasileiro e relacioná-lo com a nação constituída. Nos anos 30, a produção de sujeitos fortes e dóceis precisou de uma política repressiva e preventiva para tanto, de modo a eliminar os indesejáveis, os inúteis a sociedade ou que pudessem prejudicar a nação. “Persegue-se obstinadamente não somente a configuração de um tipo físico único para o

---

<sup>49</sup> Raça, questão racial, antirracista referem-se aos termos usados pelos autores que fundamentaram a questão da construção da nação nesse trabalho. É importante mencionar que alguns intelectuais optam em utilizar o termo etnia.

brasileiro; ambiciona-se também a definição de um só perfil racial, a ponto de ser estabelecida uma relação simples entre raça e Nação constituída”. (LENHARO, 1986, p. 79).

Na década de 1930, continuava-se investindo na educação como mecanismo para a constituição da unidade nacional. As constituições de 1934 e 1937 “se orientaram numa direção única, ao decidirem romper sem reserva contra o abstencionismo tradicional da União, em matéria de política escolar, atribuindo-lhe a competência privativa de fixar as bases, determinar os quadros e traçar as diretrizes da educação nacional”. (AZEVEDO, 1976, p. 195). Conforme Azevedo (1976, p. 199), de 27 mil escolas existentes em 1932, o país passou a ter 40 mil em 1939; de 56 mil professores para 78 mil. Com a instituição do Estado Novo (1937-1945), buscou-se realizar a assimilação e a reconstrução nacional por meio da unificação dos sistemas educativos e pela organização do ensino público em uma política geral. Um dos objetivos dessa política geral era a nacionalização definitiva das escolas de imigrantes, que já acontecia desde 1918. (AZEVEDO, 1976, p. 198). Por isso, de acordo com Kreutz (2010, p. 76), “a partir de 1937, a nacionalização deixou de ser progressiva passando a ser compulsória”.

De 1917 a 1937, a política nacionalista realizou um intenso controle sobre as escolas estrangeiras. Por isso, os poloneses utilizaram os aspectos culturais para resistir às imposições e preservar as suas escolas. Dessa forma, a educação tornou-se um lugar de conflitos com experiências de resistência silenciadas pelo discurso dominante. Ao dar voz a essa resistência, reflete-se sobre as lutas, as conquistas e as derrotas da escolarização polonesa e o protagonismo dos poloneses em defesa de suas escolas.

### **3.2 A escolarização polonesa em Irati-Paraná (1900-1939): experiências entre o controle e a resistência**

O processo de escolarização polonesa revela a intenção do projeto político, econômico e social dominante para a construção da nação brasileira e os interesses e as necessidades dos poloneses em investir na educação com a instituição de escolas comunitárias para a alfabetização. Nessa interação, os imigrantes interfeririam no projeto dominante, com sua vontade de classe, e geraram experiências de resistência para manter suas escolas. Contrariando o projeto de nação dominante, que conduzia esses imigrantes apenas como trabalhadores importantes para o desenvolvimento do Brasil, o processo histórico mostra as experiências vivenciadas por esses sujeitos numa certa época em que

agiram, instituíram e construíram as próprias escolas e num momento em que as propostas de liberdade e prosperidade, apresentadas pelas elites dominantes, diferiam da realidade vivenciada. As escolas polonesas sofreram com as leis que impuseram um controle sobre suas atividades numa tentativa de interferir nos costumes desses trabalhadores. Sendo assim, as experiências são de controle e de resistência num processo em que os imigrantes poloneses e seus descendentes estão relacionados aos elementos que constituem a história da qual estão inseridos e são participantes.

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

Com esse sentido, os imigrantes poloneses surgem como sujeitos que experimentaram situações e relações de opressão e repressão, mas que agiram em termos culturais para a manutenção dos seus interesses comuns e partilhados pelas comunidades. São essas experiências geradas na vida material, da qual vieram ser elementos necessários, que os fizeram retornar como sujeitos ativos, construtores da sua própria história, e não passivos diante de um projeto ideológico que os aprisionou sem possibilidades de articular interesses e necessidades próprias. Eles possuíam consciência do papel, enquanto trabalhadores, para o desenvolvimento de nação brasileira, contudo, as experiências vivenciadas mostram que os costumes praticados por eles eram conflitantes com os interesses dominantes. Essa investigação, portanto, além de apresentar um sentido econômico para os imigrantes poloneses, apresenta as experiências vivenciadas por esses trabalhadores interessados pela manutenção da língua e da religião, partilhadas como interesses comuns e formadoras de uma identidade que se tornou um problema para a nação brasileira, porém, importantes para a existência e para a participação desses sujeitos na formação social e cultural brasileira.

Para Thompson (1998, p. 13-15), o costume tem uma função racional e adquire força legal diante da pressão, como protesto. Nesse caso, o costume não é visto como algo remanescente do passado, resquício, antiguidade, um elemento do folclore. Pelo contrário, é usado pela sociedade como resistência diante das pressões impostas para “reformular” a cultura.

Thompson chama a atenção sobre o uso do termo e a noção de “cultura”. Para ele, “cultura” é um feixe de atividades e atributos que pode confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Para entendê-la, é preciso desfazer esse feixe e examinar seus componentes: ritos, modos simbólicos, atributos culturais, costumes e as relações sociais e de trabalho constituídos historicamente. (THOMPSON, 1998, p. 28). Ela, assim, não deve ser tomada como conceito para generalizar e universalizar, pois não se trata de um sistema de valores, de atitudes e de significados incorporados pelos sujeitos para a existência de um consenso ou para a distração das contradições existentes na sociedade. A cultura

“é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sob uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um “sistema” (THOMPSON, 1998, p. 17).

Portanto, a cultura é uma arena de elementos em conflitos que envolvem interesses diversos. Nessa investigação, esses interesses são os costumes dos poloneses, o controle da política de nacionalização brasileira e a expansão da Igreja Católica. Nesse conjunto, busca-se perceber a resistência da escolarização dos poloneses como um problema para a política nacionalista e essa escolarização como elemento para a Igreja Católica expandir seus domínios.

Os costumes dos imigrantes poloneses no Brasil estavam relacionados à língua polonesa e à religião, destacando-se o catolicismo. A necessidade de alfabetizar os filhos e preservar esses costumes provocou o interesse comum desses sujeitos para a instituição de escolas, que eram inexistentes ou insuficientes para atender toda a população. Nessas escolas, o conteúdo era ensinado em língua polonesa. Nas igrejas, o sentimento religioso era partilhado também como elemento de união e aproximação e a Igreja Católica investia na fundação de escolas religiosas para ampliar o seu domínio.

O uso dos costumes, pelos poloneses, adquiriu força legal em todas as comunidades, porém, criou um empecilho para os governos que eram contrários ao ensino em língua estrangeira. Por isso, as leis instituídas pelos governos deveriam impor a esses sujeitos um sentimento de nacionalidade brasileira.

Sendo assim, a cultura possui e transmite formas e rituais como costumes. Ao experimentar as imposições, como exploração e expropriação dos costumes ou como destruição de seus padrões valorizados, a cultura se torna rebelde em defesa deles e revela

experiências de resistência. Os costumes são revelados pela decodificação das formas de expressão simbólica determinadas por essas experiências. (THOMPSON, 1998, p. 17-21).

Conforme Thompson, os costumes criados entre as pessoas comuns são usados, praticados repetidas vezes e adquirem força de lei. Para ele, “na interface da lei com a prática encontramos o costume” (THOMPSON, 1998, p. 86). Os costumes se referem a uma localidade e estão na memória e nas práticas dos sujeitos. Quando o ambiente vivido impõe limites aos usos e revelam possibilidades, normas e sanções, os costumes se tornam reivindicações. (THOMPSON, 1998, p. 87-94). Um diálogo com as evidências pretende trazer uma inteligibilidade dos termos culturais enquanto resistência.

Dessa forma, a cultura mostra-se como uma arena de conflitos entre os costumes dos imigrantes poloneses e o projeto político, social e econômico do Brasil como nação. Na efetivação do projeto, os governos impuseram as leis nacionalistas no ensino para interferir nos costumes desses sujeitos, que tinham a educação como elemento de união e identidade. Os imigrantes poloneses seguiam o ordenamento do projeto, enquanto trabalhadores, mas com costumes próprios que representaram a sua resistência diante dos aspectos legais totalitários e integradores. Os costumes continuavam sendo praticados como protesto, reclamação, pois eles se tornaram práticas de resistência diante da imposição, o que garantiu as escolas comunitárias instituídas nas comunidades como direito dos imigrantes poloneses na luta pela escolarização de seus descendentes. A Igreja Católica colaborou, de maneira intencional, na preservação desses costumes. Na prática costumeira, - os poloneses encontraram uma forma de perpetuar suas expectativas enquanto trabalhadores na nova terra sem descartar os sentimentos patrióticos e religiosos que os ligavam à Polônia.

Percebe-se que, - na relação das práticas dos colonos poloneses com o poder político, os costumes se tornaram um território da cultura com interesses e conflitos de classe. A perda desses costumes não era recebida passivamente, pois protestos a acompanhava. Era uma resistência teimosa revelada por uma variedade de formas ocultas. (THOMPSON, 1998, p. 95-102). A imposição acontecia para garantir os interesses dominantes, de modo a eliminar qualquer obstáculo que os prejudicassem. Para que isso fosse possível, algumas imposições tiveram que conviver com o costume. (THOMPSON, 1998, p. 118-142). É com esse sentido que se busca explorar a interface entre a ideologia dominante e os usos da consciência costumeira. (THOMPSON, 1998, p. 142-149).

### 3.2.1 O controle e a resistência das primeiras escolas polonesas de Irati-Paraná

Quando os poloneses chegaram em Irati-Paraná, no início da década de 1910, havia uma escola isolada na vila. Nela atuava a professora Rosalina Cordeiro de Araújo, conhecida como Dona Noca. Ela foi a primeira professora de Irati e, naquele tempo, as aulas eram em um antigo depósito de erva-mate. O mobiliário se resumia a um quadro-negro, mesa e cadeira para professora e bancos compridos para os alunos. Alguns estudantes podiam usar a mesa para escrever, enquanto outros se sentavam no chão e apoiavam o caderno no banco. (ORREDA, 2001, p. 9). Essas escolas isoladas eram mantidas pelos professores pagos pelo Estado e por não possuíam espaços e materiais adequados, não conseguiam atender toda a população. O número de professores também era insuficiente para a abertura de outras escolas isoladas nas demais regiões paranaenses.

**Figura 3.1 – Rosalina Cordeiro de Araújo e alunos, em 1901**



Fonte: ORREDA, 2007b, p. 5

No início do século XX, o Paraná possuía uma estrutura de ensino deficitária. Não havia investimentos suficientes para a educação, existiam poucas escolas, quando havia alguma nas vilas ou nas cidades, e a grande maioria da população era analfabeta. As professoras normalistas que se formavam na Escola Normal de Curitiba habilitavam-se a lecionar nas chamadas “escolas isoladas”. Era o início da implantação de um sistema de

ensino, que mesmo não sendo uma organização ampla, tinha a educação como estratégia para a construção da nação moderna.

Esta situação está registrada nos relatórios dos inspetores gerais que tratam das chamadas cadeiras de instrução primárias e que funcionavam em uma única sala sob a regência de um professor, administrando, na sua maioria, diversas séries ao mesmo tempo. (NASCIMENTO, 2004, p. 92).

Em 31 de dezembro de 1903, Vicctor Ferreira do Amaral e Silva, diretor geral de instrução pública, apresentava em seu relatório as necessidades e os problemas da educação paranaense. Entre elas, o pequeno número de matrículas nas escolas públicas e particulares. Para o diretor, “a frequencia deixa muito a desejar”. (PARANÁ, 1904, p. 10). E registra:

Se juntarmos a matricula das escolas publicas e das escolas particulares, que é de 3288, segundo o mappa estatístico da Secretaria, teremos um total de 11.729 alumnos, que freqüentam escolas, o que representa mais ou menos 3% da população do Estado, proporção que não é muito lisonjeira. (PARANÁ, 1904, p. 10).

Os Estados, diante da impossibilidade de atender toda a população com escolas públicas, estimularam a constituição de escolas particulares e estrangeiras. (KREUTZ, 2003, p. 354-355). No Paraná, o decreto nº 93 de 1901 autorizava o ensino nas instituições particulares. (WACHOWICZ, 2002, p. 39-40).

Art. 2º - É inteiramente livre aos particulares e associações o exercício do ensino primário, secundário e superior.

Art.3º - Os estabelecimentos particulares de instrução só estão sujeitos à higiene, moralidade e estatística. (PARANÁ, 1901, p. 84).

Em seu relatório, o diretor geral de intrução pública, Vicctor Ferreira do Amaral e Silva, chamou a atenção para as escolas particulares mantidas pelos imigrantes. Para ele, “O que é de lamentar é que, em muitos delles, o ensino da língua portuguesa seja muito descurado, sendo os exercicios escolares feitos em allemão, italiano e polaco”. (PARANÁ, 1904, p. 11). Uma das preocupações registradas no relatório é a nacionalização dos imigrantes e seus filhos, que se consideram estrangeiros, mas que deveriam ser brasileiros, pois encontraram no Brasil “o bem estar que lhes faltava na Europa”. “A nacionalização dos colonos e seus filhos aqui nascidos, com perfeita assimilação de nossa nacionalidade, é um problema patriótico que nos deve preoccupar constantemente”. (PARANÁ, 1904, p. 11).

Quando instalados nas colônias, os poloneses organizavam-se para a construção da igreja, da sociedade recreativa e, diante da situação em que se encontrava o sistema educacional paranaense, preocupados com a alfabetização dos seus filhos, também fundavam escolas. As sociedades recreativas eram destinadas à conservação dos valores culturais e artísticos - como a música, a dança, o teatro, as festas populares e o esporte. No mesmo espaço, geralmente, funcionava a escola o que tornava a instituição recreativa e escolar, ao mesmo tempo. Essas sociedades-escolas organizadas pelos poloneses contribuíram para consolidar seus interesses e suas relações, superando os problemas que encontravam nas colônias.

As sociedades-escolas eram construídas pelos próprios poloneses e as mensalidades serviam para mantê-las e para o pagamento do salário do professor. Em quase todas as colônias havia uma sociedade escola que garantia a alfabetização e a transmissão dos valores culturais aos descendentes. O ensino era em língua polonesa e os professores eram da própria colônia ou contratados de outros lugares, o que dificultava a permanência por um longo período devido ao baixo salário. O ensino era realizado em língua polonesa devido ao desconhecimento da língua portuguesa e pela falta de material bilíngue que auxiliasse no seu aprendizado.

A primeira escola polonesa foi instalada em Irati, no Alto da Serra, a parte mais antiga da colônia, em 1913. Chamava-se Sociedade Cultural e Escolar Henryk Sienkiewicz e tinha como professor Eugênio Radlinski. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 75). Conforme Gryczynska (2004, p. 160), a escola foi “erguida com a colaboração de todos os colonos, sendo o terreno, de meio alqueire, doado por Ladislau Grechinski, que ajudou no trabalho da construção e foi o grande incentivador na organização da “Sociedade Cultural Henrik Sienkewicz”, que tinha 26 sócios”.

Nesse momento, os imigrantes poloneses não representavam uma preocupação para a política nacionalista, pois eles eram vistos como trabalhadores pacíficos, necessários para assegurar os valores liberais e o capitalismo no país. Mas, a questão do ensino na língua do grupo preocupou as autoridades brasileiras que iniciaram um controle dessas escolas polonesas com a exigência do ensino em língua nacional, considerada um forte fator de nacionalização. Além das escolas polonesas, existiam também, no Paraná, escolas alemãs, italianas e ucranianas.

Em 1909, a lei nº 894 mesmo permitindo o exercício do ensino para as instituições particulares, em seu artigo 83, tornava obrigatório o ensino da língua nacional e o ensino deveria ser em vernáculo, exceto o das línguas estrangeiras. (WACHOWICZ, 2002, p. 39-40). Iniciava-se o controle das escolas particulares estrangeiras, entre elas, as polonesas.

Art. 83 – É obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas primárias, particulares, e nestas como nos demais estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, exceto quando se tratar de ensino prático de línguas estrangeiras. (WACHOWICZ, 2002, p. 40).

A Sociedade Escolar Henryk Sienkiewicz seguia as determinações oficiais de acordo a lei nº 894 de 1909. Conforme Gryczynska (2004, p. 161), a escola tinha dois turnos, sendo de manhã aulas em língua polonesa e à tarde em português. Percebe-se que a lei pretendia tornar essas escolas disseminadoras dos valores nacionais brasileiros com a eliminação da língua polonesa. Contudo, o cumprimento à lei acontecia à tarde. Durante a manhã, continuava-se com o ensino em língua polonesa, uma resistência à imposição. Essa resistência ultrapassava os limites da escola, como se pode observar na imagem:

**Figura 3.2 – Sociedade Escolar Henryk Sienkiewicz, 1920**



Fonte: ORREDA, 2007b, p. 09

A imagem mostra a comunidade do Alto da Serra em frente ao espaço da sociedade escolar Henryk Sienkiewicz e nesse registro há indícios da interação da escolarização polonesa entre o controle e a resistência. Por mais que houvesse a imposição de leis para a expropriação da cultura, ela resistia. A arquitetura da escola apresentava traços da cultura polonesa, como os lambrequins (ornamentos feitos com recortes de madeira nos andaimes da sociedade escolar). Na porta de entrada da escola, no lado direito, aparece a bandeira da Polônia, símbolo do patriotismo enquanto um costume, mas também uma resistência. No lado esquerdo, onde estão o professor e os alunos, aparece a bandeira do Brasil, uma forma de respeito ao país que os receberam enquanto trabalhadores, mas, ao mesmo tempo, uma forma de controle. Se a fotografia parece registrar uma festa, a festa se torna um elemento de resistência diante do nacionalismo brasileiro. A resistência era efetivada por meio dos aspectos culturais. Nota-se nesse registro, devido à comunidade estar reunida em frente à escola, a união e a identidade de interesses desses poloneses pela instituição comunitária e associativista.

As autoridades polonesas e os inspetores de ensino visitavam essas sociedades escolares. Gryczynska (2004, p. 155) mencionou que seu avô, Ladislau Grichinski, e a comissão de colonos poloneses receberam o cônsul polonês Kazimierz Gluchowski, em 1920, quando visitava as colônias do Paraná. Havia sempre recepções para os representantes do governo brasileiro e polonês que vinham à região. A presença do cônsul na sociedade escolar se caracteriza como uma resistência pelo fato do governo polonês ter auxiliado essas escolas, principalmente na década de 1920, quando a política de nacionalização era intensa e algumas escolas polonesas estavam sendo fechadas no Paraná. A fiscalização das escolas polonesas, para o cumprimento das leis e exigências nacionalistas, era realizada pelos inspetores de ensino.

Nas sociedades recreativas e escolares instituídas pelos poloneses também funcionavam as associações e cooperativas, que consistiam na demonstração do espírito associativista dos poloneses no Brasil. Junto à sociedade-escolar Henryk Sienkiewicz funcionava a Cooperativa de Consumo dos Agricultores do Alto da Serra, instalada por Ladislau Grichinski, em 1918, para beneficiar os colonos com a venda dos produtos. A cooperativa funcionou por três anos, até 1921, quando a Câmara Municipal de Irati negou a prorrogação do alvará para a continuidade das atividades. “Os camaristas foram pressionados pelos comerciantes da praça, que viam seus negócios prejudicados, com a preferência dos agricultores em comprar da Cooperativa, onde eram sócios”.

(GRYCZYNSKA, 2004, p. 155). O associativismo fazia parte da cultura dos poloneses e as sociedades-escolares expressavam essa cultura comunitária, o que era perigoso para a política nacionalista. Por meio delas, os poloneses agregavam recreação, educação, economia, demonstrando que possuíam uma forte organização comunitária.

A preocupação das autoridades e dos governos estava além do ensino da língua nacional, pois envolvia também, a integração e a unidade a serviço da formação de uma nação moderna. A organização e a vida comunitária que os poloneses possuíam revelavam a articulação de seus interesses e o fortalecimento de suas instituições. Essas ideias se aproximavam muito das ideias anarquistas e comunistas, que deveriam ser combatidas. Por isso, os estrangeiros passaram a ser vistos como um problema para a nação. A língua do grupo foi alvo da política nacionalista porque ela era necessária para a manutenção de seus costumes no Brasil. A língua havia se tornado um critério para a nacionalização e para a formação de uma identidade nacional brasileira, necessária para a construção da nação sob condições econômicas, administrativas e políticas dominantes e consideradas modernas.

Além da Sociedade Escolar Henryk Sienkiewicz, em Irati, havia mais duas escolas polonesas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 201). Na localidade de Cochinhas funcionava a Sociedade Stanislaw Wyspianski, construída pelos poloneses liderados por Mateus Gorski e cuja professora era Apolônia Fedorowic. Na Colônia Gonçalves Jr., Adan Chropacz organizou a Sociedade Rolnik, com salas de aulas e teatro, tendo como professora Bárbara Hessel e algumas voluntárias. (ORREDA, 2007b, p. 9).

Enquanto os imigrantes poloneses constituíam suas escolas, os brasileiros empenhavam-se em descobrir as causas do analfabetismo e da ineficiência das escolas públicas isoladas. Para Ribeiro (1993), havia denúncias da insuficiência do atendimento escolar e dos altos níveis de analfabetismo, que chegava a 65% no Brasil. O analfabetismo passou a ser um grande problema, pois leitura e escrita eram elementos necessários para o desenvolvimento do país. Conforme Nagle (1976, p. 126), a preocupação com os assuntos educacionais se espalhou pelos Estados que buscavam ampliar, reformular e remodelar o funcionamento das instituições escolares.

As escolas que existiam em Irati não conseguiam alfabetizar toda a população, devido à precariedade e à falta de investimentos, o que se pode perceber nas atas do Conselho de Ensino Primário, que se organizou em 1916, tendo como membros o prefeito Francisco de Paula Pires, o inspetor escolar Francisco da Rocha Loures e o professor João

Alves da Conceição. Nas atas, ficam evidentes que várias escolas isoladas eram mantidas pelo Estado na cidade e no interior, com o objetivo de alfabetizar a população. Em uma das reuniões desse conselho foi enviado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública uma inspeção geral da população escolar do município, sendo que 37 crianças foram alfabetizadas pelas escolas públicas e 52 pelas escolas particulares. Nessa ata, chama a atenção o grande número de analfabetos, contrastando com a grande quantidade de alfabetizados pelas escolas particulares. A mudança de professores de localidade e a manutenção de outros prejudicava as escolas. (IRATI, 1916). Esse recenseamento deveria ser realizado pelo Conselho Local conforme estava no capítulo IV, artigo 54, inciso V do Regulamento Orgânico do ensino público do Estado:

Art. 54. Compete aos conselhos municipaes do ensino, dentro dos limites dos respectivos territórios:

(...)

V - Proceder a uma revisão annual rigorosa do recenseamento da população escolar, mediante os dados annuaes fornecidos pelos professores, remettendo immediatamente uma cópia ao conselho superior de ensino; (...). (PARANÁ, 1909-1910, p. 126-128).

Irati possuía, em 1917, sete escolas isoladas, sendo quatro da vila, duas em Gonçalves Júnior (Colônia Iraty) e uma em Rio Preto. Os professores eram Rosalina C. de Araújo, Joaquim Almeida Torres, Leônidas da Costa, Corina Costa, Jacomina Schmidt, José Maria Nogueira e Olympia do Amaral. (PARANÁ, 1917b, p. 128).

A manutenção de escolas públicas nas colônias de imigrantes era uma preocupação do Estado, pois a educação era uma estratégia da política nacionalista e a fundação de escolas públicas e nacionais, um meio de prosseguir com a construção da nação e com a formação de cidadãos brasileiros. Porém, a distância, a falta de professores, de espaço e de material adequado impediam o atendimento da população local, dificultando a alfabetização.

A partir de 1917, com a eclosão da Revolução Russa, a política nacionalista intensifica a perseguição e o controle dos estrangeiros no Brasil. O comunismo passou a ser combatido pela política nacionalista e visto como um elemento perigoso para a nação. A nacionalidade brasileira foi enfatizada, apresentando-se necessária para a modernização econômica do país. O combate ao analfabetismo, considerado um problema para o desenvolvimento, possuía um caráter nacionalizador para a população.

Diante dessas intenções e para fazer frente às escolas estrangeiras, o governo federal instituiu, em 1918, o decreto nº 13.014. A partir de então, os municípios constituídos por colônias de europeus recebiam auxílio para cada escola fundada e destinada ao ensino da língua portuguesa, da geografia e da história do Brasil. (BRASIL, 1918). Durante a década de 1920, houve um processo de nacionalização preventiva em todo o Brasil. O centro de referência era São Paulo, onde as escolas públicas foram abertas próximas às estrangeiras. (KREUTZ, 2002, p. 351-355).

Os municípios constituídos por imigrantes no Paraná também receberam auxílio do governo federal, sendo que havia no Estado 116 escolas subvencionadas. Para o inspetor geral de ensino Cesar Prieto Martinez, em seu relatório ao governador Caetano Munhoz da Rocha, em 1923, essas escolas serviam para o atendimento da população nas colônias estrangeiras, eram importantes para o combate ao analfabetismo, mas, tinham como fim principal a nacionalização do filho do colono. Em Irati, existiam duas escolas subvencionadas pelo governo federal. (PARANÁ, 1923b, p. 88).

**Tabela 3.4 - Distribuição das Escolas federais no Paraná, em 1922**

<b>Curityba . . . .</b>	<b>14</b>	<b>Palmyra . . . .</b>	<b>1</b>
<b>Araucaria . . . .</b>	<b>6</b>	<b>Palmeira . . . .</b>	<b>5</b>
<b>Antonina . . . .</b>	<b>3</b>	<b>Paranaguá . . . .</b>	<b>4</b>
<b>Bocayuva . . . .</b>	<b>2</b>	<b>Ponta-Grossa . . . .</b>	<b>1</b>
<b>Campo Largo . . . .</b>	<b>3</b>	<b>Prudentópolis . . . .</b>	<b>7</b>
<b>Colombo . . . .</b>	<b>1</b>	<b>Rio Branco . . . .</b>	<b>1</b>
<b>Conchas . . . .</b>	<b>1</b>	<b>Rio Negro . . . .</b>	<b>2</b>
<b>Entre-Rios . . . .</b>	<b>1</b>	<b>Roxo-Roiz . . . .</b>	<b>1</b>
<b>Guaratuba . . . .</b>	<b>1</b>	<b>São P. de Mallet . . . .</b>	<b>1</b>
<b>Guarakessaba . . . .</b>	<b>2</b>	<b>S. Ant. do Imbituva . . . .</b>	<b>5</b>
<b>Guarapuava . . . .</b>	<b>1</b>	<b>S. J. Triumpho . . . .</b>	<b>1</b>
<b>Iraty . . . . .</b>	<b>2</b>	<b>S. J. Pinhaes . . . .</b>	<b>19</b>
<b>Lapa . . . . .</b>	<b>8</b>	<b>S. Matheus . . . .</b>	<b>3</b>
<b>Morretes . . . .</b>	<b>1</b>	<b>Teixeira Soares . . . .</b>	<b>1</b>
<b>Palmas . . . . .</b>	<b>2</b>	<b>Tamandaré . . . .</b>	<b>6</b>
		<b>União da Victoria . . . .</b>	<b>1</b>
		<b>Ypiranga . . . . .</b>	<b>10</b>

Fonte: PARANÁ, 1923b, p. 88.

A formação do cidadão e o sentimento de “brasilidade” eram elementos importantes para a constituição da nação brasileira e deveriam ser transmitidos pelas escolas. Por isso, a política nacionalista estabeleceu o que seria nacional e estrangeiro e buscou excluir as diferenças culturais que podiam prejudicar a transformação da população em nação e afetar a identidade nacional.

Diante da impossibilidade da fundação de escolas em diversas colônias de imigrantes, o governo federal e estadual subvencionou escolas estrangeiras com o intuito de nacionalizá-las. Conforme Renk (2009, p. 19), “nestas escolas havia a exigência de ao menos 20 alunos e que o ensino fosse ministrado em língua nacional”, o que era realizado mediante o pagamento de um professor que ensinasse em língua portuguesa. Dessa forma, dava-se a elas um caráter público e nacional.

O objetivo da política nacionalista era implantar a modernidade caracterizada pelos valores liberais. A escola teve um papel central na formação da identidade nacional, mas foi também um elemento de exclusão das escolas particulares estrangeiras, entre elas, as escolas polonesas.

Conforme foi apresentado no capítulo 2, seção 2.6, sobre a escolarização polonesa como empecilho para a nação, no Paraná, as escolas deveriam seguir o que estava proposto pelo Código de Ensino de 1917, que organizava o ensino público paranaense e estabelecia os critérios para o funcionamento das escolas particulares e estrangeiras. Por meio dele a política nacionalista tornou-se severa e fiscalizadora, ameaçando o fechamento das que não se enquadravam nas normas estabelecidas. Na década de 1920, além desse código, outras duas leis controlavam essas escolas: a lei 2005 de 1920 e a lei 2157 de 1922, aprovadas pelo governo Caetano Munhoz da Rocha. A primeira estabeleceu que fosse obrigatório o ensino em língua vernáculo, língua portuguesa, história e corografia do Brasil. A segunda complementava a primeira com uma série de determinações, destacando-se o respeito aos feriados nacionais; o ensino em vernáculo, com exceção das línguas estrangeiras, em pelo menos quatro aulas por semana, sendo três dedicadas à corografia e história do Brasil, por professores reconhecidos. A escola deveria ser submetida sem aviso prévio às autoridades e à inspeção médico-escolar. (WACHOWICZ, 2002, p. 47).

Por meio dessas leis, o ensino passava a ter um forte controle da política nacionalista e a língua foi o alvo das exigências nas escolas polonesas. Além disso, as escolas se voltavam para a formação do brasileiro, patriota e cidadão, ligado ao Estado-nação. Pela educação, os governos percebiam a possibilidade de homogeneizar a sociedade brasileira, dando-lhe uma identidade. Por isso, as escolas polonesas eram vistas como obstáculo, pois os costumes dos poloneses - a vida comunitária, o associativismo, a língua e a religiosidade - eram elementos que representavam um empecilho para a política de nacionalização. O controle sobre a língua, elemento de ligação dos poloneses à pátria de origem, era uma forma de destituir, também, os valores que davam sustentação à união e

aos interesses desses trabalhadores. No projeto de nação brasileira, os trabalhadores estavam sendo excluídos da participação política e os imigrantes, que trouxeram ideias que poderiam fortalecer os trabalhadores, eram vistos como empecilhos para esse projeto dominante de nação. A política de nacionalização precisava integrar os poloneses a esse projeto dominante, afim de homogeneizar a sociedade para a construção de um Brasil moderno.

Em Irati, as escolas públicas isoladas representavam a educação como estratégia do governo e da política nacionalista. O analfabetismo era o problema a ser superado e junto estava a formação do brasileiro e a construção de uma identidade nacional. Porém, elas eram insuficientes e ineficientes em relação à alfabetização, o que forçava o surgimento de escolas particulares. Em Irati, como mostra a tabela 3.5, havia oito classes, sendo que dos 437 alunos matriculados, apenas 147 foram alfabetizados. (PARANÁ, 1923b, p. 125). As escolas públicas eram necessárias para o desenvolvimento do país e as professoras primárias assumiam a tarefa de formar o cidadão brasileiro para a nação.

Tabela 3.5 - Relação das escolas, professores e alunos em Irati, 1923.

<b>Iraty</b>		<b>ALUMNOS</b>		
<b>LOCALIDADES</b>	<b>PROFESSORES</b>	Matri- culad.	Alpha- betiza.	Não alphab.
		Villa	Rosalina Gonçalves O. de Araujo	48
"	Antonio B. Fontoura	55	14	5
"	Maria Ferrario dos Santos	45	14	23
Nucleo Iraty	Judith Amaral	53	20	16
Iraty Velho	Maria da Conceição A. Carneiro	72	13	23
Nucleo Iraty	Canuto F. Pinto Guimarães	84	26	48
Linha Vista Alegre	Catharina Moskal	28	23	5
Riosinho	Josephina Nunes Franco	51	15	27

#### RESUMO

Total de alumnos matriculados . . . . .	437
" " " não alfabetizados . . . . .	173
" " " alfabetizados . . . . .	147
Numero de classes . . . . .	8

Fonte PARANÁ, 1923b, p. 125

Mesmo diante do controle nacionalista, outras sociedades escolares polonesas surgiram no município de Irati. Em 1921, foi construída a Sociedade Liberdade, com 37 sócios. Em 1922, na localidade de Rio Bonito, instalou-se a Sociedade Wicente Witos,

com 17 sócios, e, na Colônia Irati, a Sociedade José Pilsudski. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 156). A resistência da escolarização polonesa constituía frente às tentativas de eliminar o costume caracterizado pela língua e pela vida comunitária.

No início da década de 1920, os poloneses articularam uma união para promover o apoio às escolas polonesas, motivados pela independência da Polônia após a Primeira Guerra e com a colaboração do consulado polonês. Surgiu a União das Escolas Cultura, que apoiava as sociedades escolares, e a União das Escolas Oswiata, que apoiava as escolas católicas. Apesar das divergências relacionadas ao ensino religioso, essas organizações ajudavam as escolas a elas filiadas na resistência diante do controle efetivado pela política de nacionalização brasileira com materiais didáticos e cursos de língua portuguesa para professores estrangeiros. Dessa forma, adaptavam as escolas polonesas às exigências oficiais e mantinham-nas ligadas aos costumes. Devido à Primeira Guerra, Eugênio Radlinski deixou de lecionar na Sociedade Henryk Sienkiewicz para juntar-se às Legiões Polonesas, voluntários que lutavam pela independência da Polônia, e morreu logo no início da campanha. A escola paralisou suas atividades e voltou a funcionar em 1920. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 75). A sociedade Henryk Sienkiewicz era associada à União das Sociedades Kultura e, portanto, recebia dessa instituição a preparação de professores, materiais didáticos e de leitura. A escola tinha 41 alunos, sendo 23 meninos e 18 meninas (GLUCHOWSKI, 2005, p. 153). Gryczynska (2004) registrou a lembrança de seus professores e das aulas em língua polonesa.

O primeiro professor em língua polonesa foi Eugeniusz Radlinski, imigrante, vindo da Polônia em 1911, junto com a família Wasilewski. A continuação do trabalho escolar foi realizada pela professora Maria Dluszynska; depois dela seguiram-se outros professores, inclusive Eugenia Kolkonowna, de quem fui aluna. (GRYCZYNSKA, 2004, p. 160).

Eram várias as comunidades polonesas existentes na sede e no interior do município de Irati. Os poloneses da sede fundaram, em 1916, a Sociedade Liberdade – *Towarzystwo Wolność*, que funcionava em uma pequena casa na Rua dos Operários. Junto à sociedade, estava a escola e as aulas eram dois turnos. Em 1921, foi construída uma nova casa para a Sociedade Liberdade. (Sociedade Beneficente, 1996, p. 8). As aulas ocorriam em dois turnos devido às leis nacionalistas. O cumprimento à exigência do ensino da língua portuguesa e das aulas no vernáculo acontecia no período da tarde, enquanto no período da manhã, eram ministradas as aulas em polonês, o que caracteriza a resistência.

A resistência dos poloneses nesse espaço escolar acontecia sob outros aspectos culturais: danças, teatros, bibliotecas, conferências, comemorações cívicas, jornais e desfiles. Na ata<sup>50</sup> da primeira reunião da Sociedade, realizada em 22 de maio de 1921, consta os objetivos, as formas de atingi-lo e de como manter a sociedade:

§2º - “A finalidade será a divulgação de maior cultura entre os conterrâneos de origem polonesa e o objetivo é de elevar a alma do povo polonês junto à Colônia ora aqui nascente”.

§3º - “Para se conseguir o presente objetivo se estabelece: a organização de uma escola com o ensino de língua Pátria Polonesa, visando em conjunto leituras no idioma, conferências, palestras, criando-se e estimulando-se a interpretação de peças teatrais, comemoração de datas festivas nacionais, em especial, trazendo-se também para leitura: livros e jornais de procedência polonesa e, ainda, a instituição de uma biblioteca própria...etc...”

§4º - “A Sociedade Wolnosc cobre as suas despesas com a seguinte arrecadação:

- inscrição por sócio: 5\$000

- mensalidade na base de: 1\$100

-conferências, palestras, apresentações de peças teatrais, doações espontâneas e oferecimentos ocasionais. (Sociedade Beneficente, 1996, p. 8-9)

Na ata, evidencia-se o interesse dos poloneses com seus costumes e a ligação que tinham com a pátria de origem. As atividades realizadas na sociedade-escolar buscavam ampliar os laços comunitários e consolidar a identidade. A referência feita à “divulgação da cultura” e “à elevação da alma do povo polonês” mostra que, após a independência da Polônia, ficaram mais ligados ao sentimento pátrio polonês. Quando os poloneses vieram, a Polônia estava dominada e o sentimento pátrio de liberdade foi vivido no Brasil. Percebe-se esse nacionalismo polonês na ata, pois ele foi demonstrado em forma de leituras no idioma, comemoração das datas festivas nacionais, jornais poloneses, desfiles.

A língua era um elemento que identificava os poloneses no Brasil, ensinada nas escolas e utilizada em eventos sociais. Por meio dela, os poloneses resistiam à imposição das leis nacionalistas brasileiras, que tentavam expropriar a sua identidade. Tanto que, na inauguração da Sociedade Liberdade, que aconteceu dois anos após a construção da sede, em 3 de maio de 1923, dia da Constituição Democrática da Polônia<sup>51</sup>, a placa comemorativa entalhada em madeira registrou a inauguração em língua polonesa.

---

<sup>50</sup> Não conseguimos ter acesso à ata para verificar o texto original. Recebemos a informação de que o conteúdo da ata está no livreto Sociedade Beneficente Cultural Iratiense, 1996.

<sup>51</sup> A Constituição Democrática da Polônia foi a primeira constituição da Europa moderna e a segunda, depois da americana, no mundo. Foi adotada em 3 de maio de 1791 e foi a base da instalação da República. É o feriado cívico mais importante para os poloneses. “Apesar do fato que a Constituição de 3 de Maio sobreviveu apenas um ano até a intervenção militar russa no verão de 1792, tornou-se para as gerações de

Działo się dnia 3-go Maja roku 1923 w Brasyłji, w stanu Paranie. My kolonisci polscy, zjednoczeni w T-stwie “WOLNOŚĆ” za prezesyry ob. Jozefa Smolki w rocznice Wielkiej Konstytucji Majowej w tesknocie i ku wieczystej w chwale dalekiej Ojczyzny, osobistym staraniem a kosztem prezesa naszego ob. Jozefa Smolki, gmach tem wznieslismy, a w ducha uchwal Konstytucji wpatrzeni, stanowimy w gmachu tym Szkole Polska dla dzieci naszych Fundowac.<sup>52</sup> (Sociedade Beneficente, 1996, p. 13).

Esses aspectos chamavam a atenção das autoridades brasileiras, que exigiam a nacionalização das escolas polonesas. Por isso, a escola da Sociedade Liberdade recebia visita de inspetores de ensino que conferiam se estava dentro dos critérios educacionais do Estado. Em 23 de agosto de 1923, o inspetor João Rodrigues visitou a escola polonesa Liberdade dirigida pelo professor Appolonio Zarychta e deixou registrada suas impressões:

Em visita ao Collégio Particular desta Villa, sob a direção do professor Appolonio Zarychta, encontro presentes 19 alunos. Para que a Lei sob as escolas particulares continue em vigor é necessário o Sr. Professor leccionar o seguinte: Português, História, Pátria, Geographia e bem assim ensinar o Hino Nacional. (Sociedade Beneficente, 1996, p. 11).

O inspetor João Rodrigues deixava evidenciado que as escolas particulares e estrangeiras deveriam cumprir os critérios estabelecidos pela lei. A escola polonesa da Sociedade Liberdade estava sendo controlada sob as exigências das Leis nº 2005 de 1920 e nº 2157 de 1922, com uma série de critérios e determinações da política nacionalista e que fazia frente às atividades polonesas nessa escola. Devido à obrigação do ensino no vernáculo e à manutenção do ensino em polonês, a escola possuía dois turnos, o que demonstra resistência às leis. O objetivo da política nacionalista era usar as escolas polonesas para “abrasileirar” os poloneses. Mas as atividades que os poloneses

---

poloneses uma razão de orgulho, e a memória sobre a Constituição ajudou à nação polonesa a sobreviver 123 anos de ocupação. O dia da adoção da Constituição de 3 de Maio foi declarada feriado nacional já em 5 de maio de 1791, no entanto, a celebração oficial foi proibida durante a ocupação. O Dia Nacional da Constituição de 3 de Maio foi reestabelecido na II República em abril de 1919 e, de novo, após a queda do comunismo em 1990. Até o final da II Guerra Mundial e nos tempos da República Popular da Polônia, a celebração do Dia da Constituição foi proibida. Atualmente, a Constituição de 3 de Maio é considerada pelos poloneses um dos mais marcantes eventos na história da Polônia”. (Embaixada da República da Polônia em Brasília, 2017).

<sup>52</sup> “Aconteceu no dia 3 de maio de 1923, no Brasil, no Estado do Paraná. Nós, colonos poloneses congregados na Sociedade “WOLNOSC”, durante a presidência do Sr. Joséf Smolka, no dia do aniversário da Grande Constituição de Maio, com saudades e para a eterna glória da longínqua Pátria, com particular esforço e custo do nosso presidente Joséf Smolka, casa esta erguemos e com olhos fixos nas leis da Grande Constituição, decidimos fundar nesta casa, para os nossos filhos, a Escola Polonesa”. (Sociedade Beneficente, 1996, p. 13).

desenvolviam, fora do âmbito escolar, revelam o quanto resistiam às imposições. Destacam-se, nesse caso, o teatro e as comemorações cívicas.

Na década de 1920, o grupo de teatro polonês “Ogniwo”, mantido pela Sociedade Liberdade e orientado pelos professores, encenou uma peça intitulada “Bolcheviques perto de Varsóvia” (cf. Sociedade Beneficente, 1996, p. 16). Os poloneses encenavam as situações políticas e militares vividas na Polônia naquele tempo. A defesa do território, a independência e a coragem dos poloneses eram mostradas nessas encenações. Esse nacionalismo polonês chamou a atenção das autoridades brasileiras, pois o fascismo e o comunismo estavam dominando vários países europeus naquele período e essas ideias eram consideradas um perigo pela política nacionalista brasileira.

**Figura 3.3 – Escola polonesa Liberdade de Irati, anos 1920**



Fonte: Casa da Cultura/Museu Municipal

Essa imagem mostra a turma da escola polonesa que funcionava no mesmo espaço da Sociedade Liberdade. Os alunos e alunas estão ao redor de seis homens, sendo que o professor se encontrava ao centro. Os responsáveis pela instituição estavam na janela e nas portas, onde um segurava a bandeira do Brasil, à direita, e outro a bandeira da Polônia, à esquerda. As crianças estão uniformemente vestidas e com uma faixa nas cores branca e vermelha, simbolizando a Polônia e que evidencia uma festividade nacional polonesa. A

relação dos poloneses com a pátria de seus antepassados se mostra como um costume no Brasil. Ao fundo da fotografia aparece um quadro com a escrita: “*Szckota polska twa Wolność Irati*” (Escola polonesa Liberdade de Irati), que revela a língua como um elemento importante para a identidade dos poloneses. Conforme “C”, que estudou na Sociedade Escolar Henryk Sienkiewicz, 86 anos, nascido em 1926, um dos entrevistados por Pabis e Martins (2014, p. 191), “3 de maio era uma data em que tinha apresentação de teatro”. Para “C”, “Esta data é muito significativa para os poloneses, pois é a data da Constituição democrática da Polônia”. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 192). O patriotismo e a língua mantinham as escolas polonesas resistentes diante da imposição do nacionalismo brasileiro.

A tabela 3.4 mostrou a distribuição das escolas federais no Paraná, em 1922, principalmente nos municípios constituídos por colônias de imigrantes. Em Irati havia duas escolas subvencionadas e correspondem à Sociedade Cultural e Escolar Henryk Sienkiewicz, no Alto da Serra, e à Sociedade Liberdade, na vila de Irati. Para elas, o governo mantinha professores para ensinar a língua portuguesa, a História e a Geografia do Brasil.

### **3.2.2 A escola polonesa das Irmãs da Caridade em Irati-Paraná: Igreja Católica, nacionalização e resistência**

Outro aspecto cultural que fez os poloneses resistirem às imposições da política nacionalista brasileira, foi a religiosidade, que esteve vinculada à escolarização polonesa, mas também aos interesses da Igreja Católica que projetava ampliar sua influência e expandir sua presença. Assim como o Estado, a educação também foi usada como estratégia pela Igreja para efetivar o processo de romanização<sup>53</sup> no Brasil. Para tanto, buscava se reorganizar de acordo com as ordens da Santa Sé e os bispos adaptavam-se às realidades locais com o intuito de implantar as práticas romanizantes como, por exemplo, o aumento, a formação e a atuação do número de sacerdotes e o respeito à hierarquia. (CAPRI, 2009, p. 75-85). Esse interesse da Igreja Católica se efetiva no Brasil por intermédio das congregações religiosas masculinas e femininas que atuavam nas comunidades polonesas, inclusive em Irati-Paraná. Desde o fim do século XIX e início do XX, as atividades religiosas no Paraná foram realizadas por diversas congregações:

---

<sup>53</sup> A romanização foi um processo de reeuropeização do catolicismo efetivada tanto na hierarquia eclesiástica como na sociedade brasileira, entre meados do século XIX e as décadas de 1920-1940 com o objetivo de uniformizar a liturgia e o catecismo em Roma, na África, na Ásia e na América Latina. (CAPRI, 2005, p. 18).

Congregação do Verbo Divino (verbitas), Congregação da Missão de São Vicente de Paulo (vicentinos), Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo e as Irmãs da Sagrada Família.

Os vicentinos da Congregação da Missão do Rio de Janeiro fundaram em Irati a escola apostólica São Vicente de Paulo – Seminário Menor, em 1925, onde estudavam cerca de quinze meninos procedentes de famílias polonesas. (GÓRAL, 1929, p. 96). Havia interesse da Igreja Católica por esses seminários na busca pela formação de sacerdotes que pudessem atuar nas dioceses e paróquias que seriam fundadas no Brasil. A presença de sacerdotes vicentinos poloneses em Irati contribuiu para a vinda das Irmãs da Caridade da Província Polonesa, que fundaram na sede do município a Escola Nossa Senhora das Graças<sup>54</sup>.

A religiosidade era um costume e possibilitou a resistência da escolarização polonesa em Irati. Essa religiosidade, vinculada ao patriotismo, motivava os poloneses a construir uma igreja em devoção ao santo padroeiro e para a formação cristã. (WACHOWICZ, 1981, p. 93-105). Além disso, para muitos poloneses, a igreja era o local para as atividades comuns, de satisfação, de comunicação com o próximo e, fora do ambiente familiar, era o único grupo social organizado do qual pertenciam. (ALVIM, 1997, v.3, p. 262). Os constantes conflitos com os brasileiros na Capela Nossa Senhora da Luz, devido à língua, foi um dos motivos que levaram os poloneses a construir uma igreja para atender a colônia polonesa. (ANDRZEJEWSKI, p. 2-5). A Igreja São Miguel Arcanjo, toda em madeira, “construída pelos poloneses em 1925, foi consagrada solenemente pelo Pe. Missionário Paulo Warkocz, no dia 29 de setembro de 1925”. (GÓRAL, 1929, p. 96; BATISTA NETO, 2004, p. 53-55). Os sacerdotes poloneses eram designados para prestar assistência às comunidades de imigrantes, tornando-se, também, apaziguadores nas comunidades onde havia tensão entre brasileiros e poloneses.

---

<sup>54</sup> Nome da escola fundada pela Companhia das Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo, em Irati. Localiza-se à Rua 19 de Dezembro, nº 36. É mantida pelo Poder Público, administrada pela Secretaria da Educação e representada pelo Núcleo Regional de Educação. (PPP, 2011, p. 09). “Em 10 de janeiro de 1938, o Diretor Geral da Educação, através do Decreto n.º 6.149, autorizou oficialmente o funcionamento da escola com a denominação de Colégio Nossa Senhora das Graças”. (PPP, 2011, p. 10). O nome deve-se à virgem da Medalha Milagrosa que apareceu à Filha da Caridade Catarina Labouré, em 1830. “Nossa Senhora das Graças é uma santa venerada pela Igreja Católica. A escolha desta data para comemorar o Dia de Nossa Senhora das Graças foi com a intenção de homenagear a aparição da santa para a noviça francesa Catarina de Labouré, em 27 de novembro de 1830. De acordo com o relato religioso, quando Nossa Senhora das Graças apareceu para Santa Catarina, pediu para que a feira fizesse uma pequena medalha que representasse o episódio da sua revelação para que todas as pessoas usassem e, assim, recebessem as suas graças”. (Calendarr Brasil, 2017).

De acordo com o padre Joaquim Góral (1929), os colonos poloneses já se esforçavam em trazer as Irmãs da Caridade. Porém, a falta de irmãs e a criação da recente Diocese de Ponta Grossa, ainda sem bispo, dificultaram a regularização da questão. Contudo, para assegurar a vinda delas, os poloneses doaram à Congregação das Irmãs da Caridade quatro lotes urbanos, com vinte e dois metros de largura e sessenta metros de comprimento cada um. (GÓRAL, 1929, p. 96; BATISTA NETO, 2004, p. 53-55).

A nomeação de D. Antonio Mazzarotto, em 3 de maio de 1930, como primeiro bispo da Diocese de Ponta Grossa, acelerou a criação da paróquia de Nossa Senhora da Luz em março de 1931, tendo como primeiro vigário e pároco Paulo Warkocz e a permissão oficial da vinda das Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo, conforme pedido da colônia polonesa. O I Livro Tombo de Iraty registra a fundação da escola das Irmãs da Caridade, em 1930.

A 12 de agosto, vindas de Curitiba, chegam a Iraty as duas primeiras irmãs da Caridade, nomeadas para virem abrir um collegio de curso primário e secundário em Iraty onde já possuem um terreno e pequena casa por doação dos polacos, perto da Igreja de São Miguel, nesta cidade. A superiora é a Irmã Helena Olek e a sua companheira a Irmã Irene, ambas polacas. Desde o dia 14 de agosto o Santíssimo Sacramento foi conservado na dita Igreja de São Miguel (I Livro..., 1920-1966, p. 11)

As práticas romanizantes da Igreja Católica revelam o respeito à hierarquia, pois a nomeação do bispo foi agilizada a fim de oficializar a vinda das irmãs. A organização da Igreja Católica foi sendo estendida e já estava controlando a população, com o catecismo e com a doutrina da Igreja. Essas ações deveriam ser promovidas nas comunidades e os bispos romanizados, como D. Antonio Mazzarotto, se tornavam “vigilantes e pastores”, pois realizavam visitas constantes nas paróquias para conhecer as necessidades e os problemas das comunidades. (CAPRI, 2009, p. 85). A primeira visita pastoral feita por D. Antonio Mazzarotto em Irati foi em 10 de dezembro de 1930, acompanhada do Padre Paulo Warkocz, antes de criar oficialmente a Paróquia Nossa Senhora da Luz. Em carta enviada à igreja, registrou suas impressões sobre o povo, a religiosidade e as expectativas para o futuro da comunidade.

Esperamos convencidos de que será bem compensado o zelo do futuro vigário. Provam os fructos que já colheram os vários sacerdotes que aqui trabalharam. Deve ser empenho principal do vigário a catechese das crianças e adultos, procurando formar catechistas onde quer que seja possível. As principais associações que ordenamos sejam fundadas na futura Sé Prochial são: Apostolado da Oração, a Congregação da Doutrina Christã e a Obra da Propagação da Fé! Opportunamente se

poderá fundar uma conferência de São Vicente de Paulo. Dessas associações e do Collégio recém fundado das Irmãs de Caridade muito bem se poderá esperar. Esperamos que em breve se poderá levantar magestosa a futura Matriz de Iraty, o que não pouco concorrerá para o progresso da religião. Além dos livros parochiais existentes, haja o das chismas. (I Livro..., 1920-1966, p. 14).

O bispo Antonio Mazzarotto mostrou-se preocupado com a formação de catequistas e com a catequese das crianças e adultos. Escreveu que as associações ordenadas por ele para serem fundadas poderiam colaborar para o progresso da religião no município, inclusive, a escola recém-fundada pelas Irmãs da Caridade. As escolas religiosas católicas tornaram-se instituições estratégicas para a Igreja e na formação de católicos de acordo com os princípios romanizantes. O progresso da religião seria a expansão da Igreja Católica.

Havia na região uma divisão da colônia polonesa em relação à religiosidade que preocupava os interesses da Igreja Católica e a fazia investir nas escolas. Tratava-se da Igreja Velho Católica<sup>55</sup>, representada em Irati pelo padre Theophilo Bartnicki.

Em Irati, A *Kosciot Narodowe* – Igreja Nacional era subordinada a uma central dos Estados Unidos, sem ligação com Roma, e seus seguidores eram chamados *narodowcy* – nacionalistas. A missa era em polonês e com andamento similar ao da Igreja Católica (FARAH et al., 2008, p. 81). Entre as questões para o surgimento dessa Igreja nas colônias polonesas, estava o fato de o bispo representar a infalibilidade do Papa e colocar como questão o patrimônio da igreja, que deveria ser passado à mitra episcopal. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 74).

De maneira geral, Igreja local que se organizava deu uma forte ênfase ao seu caráter brasileiro e ao significado da cúria episcopal. Passa a ser estritamente observada a obrigação de registrar em nome da cúria episcopal o patrimônio eclesiástico relacionado com as novas capelas e igrejas. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 127).

---

<sup>55</sup> A Igreja Velho Católica ou Antigo Católica integrava as igrejas livres derivadas da Igreja Católica que surgiram em alguns países europeus e nos Estados Unidos, a partir de 1871, contrárias a alguns dogmas estabelecidos no Concílio Vaticano I, principalmente a infalibilidade papal. Mesmo assim, se diziam iguais na fé e no culto. Em 1904, o sacerdote polonês Francis Hodur fundou na Pensilvânia, nos Estados Unidos, a Igreja Nacional Polonesa que atendia aos imigrantes poloneses estabelecidos naquele país. Após a Primeira Guerra, foi criada uma sucursal na Polônia, que desde 1926, espalhou-se pelos países onde havia imigrantes poloneses. (CAPRI, 2009, p. 94-95).

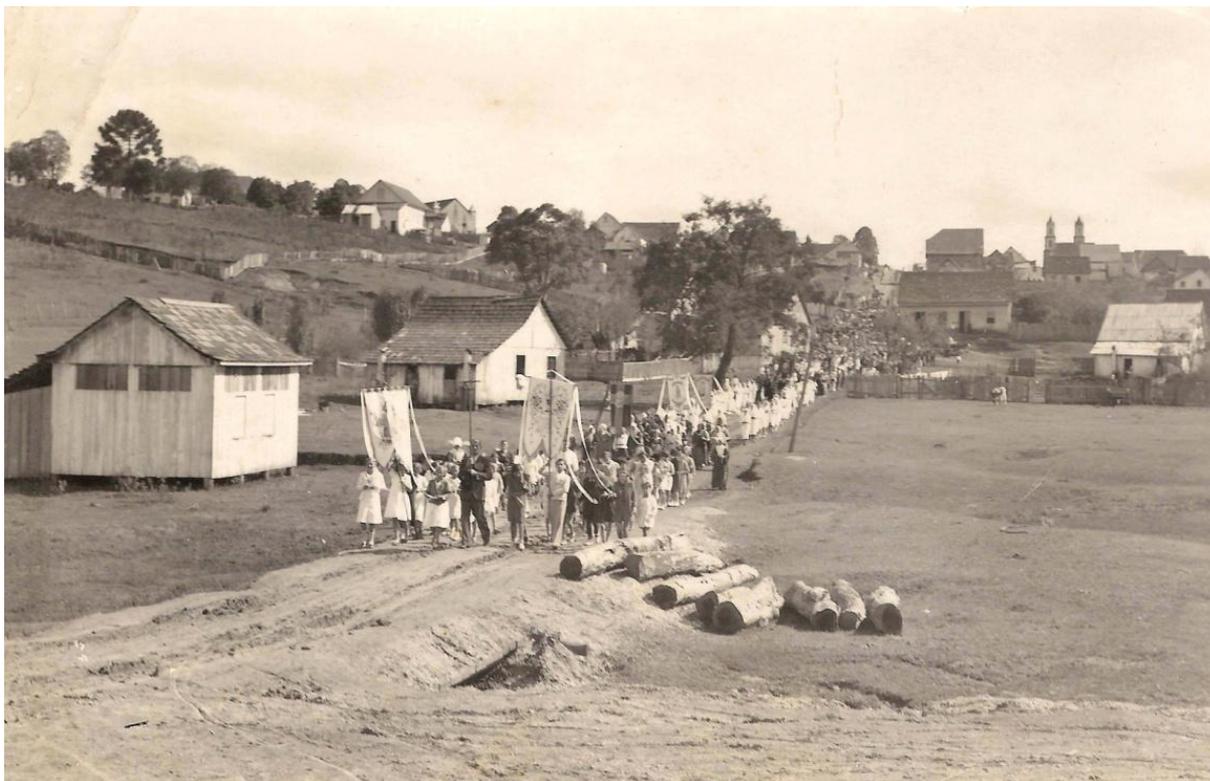
Durante a década de 1920 e 1930, a Igreja Católica realizava a efetivação do processo de romanização no Brasil. Diante disso, era perigoso haver uma divisão dentro da comunidade católica polonesa. O padre Theophilo Bartnicki representou um problema para o bispo Antônio Mazzarotto na região. Em Ponta Grossa, o bispo e o padre discutiram por meio de artigos publicados no *Jornal Diário dos Campos*<sup>56</sup>. Até o Consulado Polonês teve que se envolver para buscar uma conciliação, mas havia a dúvida do seu posicionamento político e ideológico. (CAPRI, 2009, p. 90-98). Em Irati, segundo Farah et al. (2008, p. 81), logo após a instalação da Igreja Nacional Polonesa, houve desencontro de opiniões entre o padre Bartnicki e o padre Paulo Warcoz. A dúvida sobre a liderança do bispo e sobre o patrimônio da comunidade ligado à Igreja dividiu os poloneses e nem todos eram adeptos das novas práticas católicas.

Diante disso, a escola das Irmãs da Caridade teria um papel fundamental para os interesses da Igreja Católica e para espalhar os princípios romanizantes por meio da educação. As escolas católicas eram vistas como verdadeiras escolas pelo Papa Pio XI, pois buscavam a valorização da família e o engrandecimento da nação. O cidadão católico poderia respeitar qualquer poder instituído desde que respeitasse sua catolicidade. Sendo assim, a Igreja Católica trabalhava com o civismo e com a religiosidade para expandir os seus domínios. A escola católica se transformava numa instituição formadora de hábitos para esses fins. (CAPRI, 2009, p. 90-98). Na figura 3.4, esses hábitos ficam evidentes, como as procissões religiosas.

---

<sup>56</sup> *Jornal do município de Ponta Grossa, Paraná, fundado 27 de abril de 1907 com o nome de “O Progresso”. Passou a chamar-se “Diário dos Campos” em janeiro de 1913, devido à união dos acervos dos jornais “O Progresso” e “Correio dos Campos”, em 1912, pela Companhia Tipográfica Pontagrossense. (PILOTTO, 1976, p. 36 e 40).*

**Figura 3.4 – Procissão de *Corpus Christi* na Rua Cel. Pires, onde hoje estão as instalações da madeireira Gomes, em direção à Igreja Nossa Senhora da Luz. No canto superior direito, Igreja Nacional Polonesa, 1935. No canto superior esquerdo, ao fundo, Igreja São Miguel.**



Fonte: CEDOC/I e Casa da Cultura/Museu Municipal

A questão do ensino religioso nas escolas gerou polêmicas sobre a interferência da Igreja Católica no ensino e sobre os conflitos desta instituição com o ensino laico. As escolas públicas e grande parte das sociedades escolares polonesas, consideradas leigas, não possuíam o ensino religioso. A laicidade do ensino nas escolas públicas, estabelecida pela Constituição de 1891, fez o ensino religioso se tornar alvo do debate entre católicos e pioneiros da Nova Escola e, diante da importância dos interesses desses grupos para a política nacionalista, o Estado tornou o ensino religioso facultativo, beneficiando as escolas católicas. Esse debate já existia entre os poloneses e havia ocasionado uma divisão na união das escolas polonesas no início da década de 1920: a *Kultura*, que auxiliava as escolas leigas, e a *Oswiata*, que auxiliava as escolas católicas. A União das Escolas *Oswiata* era organizada pelos padres vicentinos da Congregação da Missão, presentes em Irati e responsáveis pela vinda das Irmãs da Caridade. A escola fundada por elas não ocasionou o fechamento das sociedades escolares existentes em outras comunidades, que continuaram com as suas atividades. Contudo, a escola das Irmãs da Caridade representava

um controle da Igreja Católica na colônia polonesa de Irati e tornava-se uma resistência dos poloneses à política nacionalista brasileira.

As aulas, as irmãs professoras, a didática, os materiais, as regras e o espaço foram lembrados pelos alunos que estudaram nas escolas polonesas na tentativa de obter dados e informações para a realização de algumas pesquisas. Utilizou-se os depoimentos de Zeni (1990) para as comemorações dos sessenta anos da escola; de Panko (1999), para a Universidade Aberta para a Terceira Idade, sobre sua vida; de Zeni (2001) para a obra Educação em Irati de José Maria Orreda; a entrevista realizada por Fillos (2009) com Verônica Sedoski; e os dados obtidos por Pabis e Martins (2009) por meio de entrevistas com três alunos que estudaram nas escolas polonesas, em Irati. Esses depoimentos revelam evidências sobre a escola polonesa fundada por essas religiosas, sobre a resistência dos poloneses, em termos culturais, e sobre a imposição das leis nacionalistas.

O Brasil foi o primeiro país de atuação das Irmãs da Caridade da Polônia. A primeira escola fundada por elas, em 1904, foi o Colégio São José, na colônia de Abranches, hoje bairro de Curitiba. A Província de Chelмно enviou várias Irmãs da Polônia para o Paraná, no total de doze viagens. Na sétima, em 1921, veio a Irmã Helena Olek, que atuava na Polônia como professora de jardim-de-infância, e, na oitava, a Irmã Edwirges Miketta. (FERREIRA, 1971, p. 25). Elas foram responsáveis pela fundação da Escola Nossa Senhora das Graças, em Irati.

No início, enquanto se construía o prédio de alvenaria, em fevereiro de 1931, as aulas aconteciam nas instalações provisórias em madeira. (ORREDA, 1980, p. 1). Verônica Sidoski estudava nas instalações provisórias quando a construção da escola começou.

Os moradores ajudaram na construção com o incentivo do Padre Paulo Varkocz. Lembro-me que meu pai ajudou a puxar pedras com a carrocinha para a fundação. Na fundação não tem tijolos, é toda de pedras. Cada pedra enorme eles puxaram! (FILLOS, 2008, p.50).

**Figura 3.5 – Construção da escola das Irmãs da Caridade e a Capela São Miguel, 1931.**



Fonte: CEDOC/I e Casa da Cultura/Museu Municipal

Os recursos financeiros para a construção eram conseguidos na realização de festas, de brincadeiras e de outras atividades na rua XV de novembro. Vitória Chaibe confirmou para o Jornal Hoje Centro Sul que “[...] na sua mocidade ajudaram, junto com a comunidade iratiense, a construir a Igreja Nossa Senhora da Luz e o Colégio Nossa Senhora das Graças através de festas, bingos e jogos na rua XV de Novembro”. (CHAIBE, 2002, p. 10). Segundo Orreda (1980, p. 1), a obra foi concluída em 1937.

A escola das Irmãs da Caridade foi construída conforme os padrões arquitetônicos modernos da época, ao lado da Igreja São Miguel. O prédio manifestava grandiosidade e admiração, valores que estavam no imaginário da sociedade e faziam as escolas se tornarem “templos de civilização”. (SOUZA, 1998). Os grupos escolares, modelos de escolas republicanas, inspiravam a construção de edifícios expressivos. Mesmo sendo uma escola religiosa, particular e estrangeira, o prédio dessa escola polonesa dirigida pelas Irmãs da Caridade estava inspirado nessas concepções e transmitia progresso e modernidade.

**Figura 3.6 – Escola Nossa Senhora das Graças, em 1938**



Fonte: Casa da Cultura/Museu Municipal

As evidências sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas Irmãs da Caridade na escola apresentam a interação dos aspectos legais nacionalistas e da resistência dos poloneses em termos culturais. Nesse caso, os valores culturais e religiosos que asseguravam a identidade dos poloneses, manifestavam-se ao mesmo tempo em que sofriam uma expropriação por parte das leis nacionalistas que atacavam seus costumes, principalmente a língua. As Irmãs da Caridade colaboravam com essa resistência, mas não deixavam de seguir as normas oficiais pelo risco do fechamento da escola. A escola das Irmãs da Caridade era particular e estrangeira, pois os pais pagavam mensalidades para mantê-la, havia o ensino em língua polonesa e a diretora era estrangeira. Sendo assim, havia a fiscalização e inspeção por parte do Estado.

**Figura 3.7 – Uma das primeiras turmas da escola das Irmãs da Caridade**



Fonte: CEDOC/I e Casa da Cultura/Museu Municipal

Essa imagem mostra uma das primeiras turmas da escola polonesa dirigida pelas Irmãs da Caridade quando as aulas aconteciam nas instalações provisórias. Esses registros geralmente eram feitos pelos inspetores durante as fiscalizações do ensino e das inspeções médico escolares. Nesse registro, as Irmãs da Caridade encontram-se no meio e, em cada lado, há grupos de alunos em frente à escola, sendo que as meninas, vestidas de branco, estão postadas atrás e os meninos em frente, sendo que alguns aparecem descalços. Zeni (2001) relatou que os filhos dos colonos vinham das redondezas a pé, sem calçados e com roupas toscas. Conforme Panko (1999, p. 18-20), as crianças andavam todas sem sapatos e quando sujavam os pés de barro, lavavam os pés com a água da chuva para não sujar a sala de aula. O posicionamento dos meninos e das meninas na figura 3.7 está associado à valorização do sexo masculino, à ideia de superioridade do homem em relação à mulher.

As religiosas mantinham dois currículos, sendo um em português, fiscalizado pelo Estado e outro complementar, destinado aos filhos de imigrantes poloneses e fiscalizado pelo governo polonês. (Plano da Comissão Especializada, 2000). Assim como nas sociedades escolares Henryk Sienkiewicz e Liberdade, havia um período para o ensino em

língua polonesa e essa complementação destinada aos filhos dos poloneses era uma forma de resistência.

Na escola das Irmãs da Caridade se oferecia o primário, para meninas e meninos entre 7 e 14 anos, e o jardim-de-infância, para crianças de 4 a 7 anos, conforme estabelecia os artigos 32 e 41 do Código de Ensino de 1917. (PARANÁ, 1917). Os jardins-de-infância eram pré-escolas que utilizavam somente o polonês, o que não era ilegal perante as leis paranaenses, “fato este tolerado pelo governo, visto a maioria das crianças desta idade não dominarem suficientemente o português. O ensino da língua portuguesa iniciava-se somente no primeiro ano primário”. (WACHOWICZ, 2002, p. 72). Panko (1999) relatou que entrou na escola das Irmãs da Caridade com 8 anos e que a língua polonesa era falada em casa e na escola. “Nós falávamos tudo só em polonês, na escola e em casa, meus pais não sabiam falar em português, era muito difícil para fazer compras, não entendiam quase nada”. (PANKO, 1999, p. 18).

Nas lembranças de Verônica Sidoski, aluna da Escola das Irmãs da Caridade entrevistada por Fillos (2008), as aulas eram ministradas em dois períodos, “pela manhã no idioma Português e à tarde, até às duas horas, no idioma polonês”. (FILLOS, 2008, p. 50). Por isso, a escola possuía o atendimento para alunos externos e semi-internos. Verônica Sidoski relatou que “havia bastante aluno na escola e as turmas eram mistas”, “o ensino era pago, mas era uma coisa pequena” e “para o almoço levávamos pão para se alimentar”. (FILLOS, 2008, p. 50). Conforme as lembranças dessa aluna, aprendia-se a ler e a escrever em polonês, a história da Polônia e também a língua portuguesa, sendo que algumas matérias eram ensinadas no vernáculo.

Lembro-me que a Irmã Severina nos mostrava o mapa da Polônia, falava dos reis da Polônia... Pouco me lembro! Matemática era somente de manhã, em português. Era, ainda, aquela velha ortografia. Ofélia, por exemplo, era escrito com ph e não com a letra f. Havia a cartilha Asa e Ema. Já na primeira folha de tal cartilha, estava escrito asa, ema, ímã, ovo e uva, palavras iniciadas por vogais. (FILLOS, 2008, p. 50).

As primeiras irmãs eram de origem polonesa e foram Irmã Helena Olek, supervisora e diretora da escola, lecionou várias matérias de classe; Irmã Gabriela Kulerska, descendente da nobreza da Polônia, dedicou toda a vida ao ensino da música e pintura. Seguiam-se de perto, Irmã Marta Flizikowski e Irmã Zeferina. (ZENI, 1990). Além dessas, foram lembradas as Irmãs Severina Noga, Edwirges Miketa e a Irmã Madalena, esta última não era polonesa. Segundo Verônica Sidoski, aluna da Escola das

Irmãs da Caridade entrevistada por Fillos (2008), “Numa sala estudavam alunos de 1ª e 2ª séries com a Irmã Miketa e na outra 3ª e 4ª séries com a Irmã Severina Noga”. (FILLOS, 2008, p. 50). Panko (1999, p. 18) escreveu que ela e os outros alunos gostavam muito de estudar com a Irmã Zeferina, que veio da Polônia, e “as aulas eram somente em polonês”. Como a escola mantinha esse caráter particular com dois currículos, estudavam os filhos dos poloneses e também os filhos dos brasileiros.

Na escola, os filhos dos poloneses aprendiam o português, o que era imposto pelas leis nacionalistas e, para facilitar a aprendizagem, professoras que soubessem os dois idiomas eram necessárias. Por isso, as religiosas faziam exames de língua portuguesa para tornarem-se aptas a abrir escolas e ensinar. Evidencia-se, também, que as crianças polonesas faziam uma extensão do nacionalismo brasileiro em casa ao falarem ou ajudarem os pais com a língua portuguesa. Pela língua, a escola abasileirava os poloneses.

Entre 1931 e 1934, conforme relatou “B”, 89 anos, nascida em 1923, aluna entrevistada por Pabis e Martins (2014), “tinha 4 professoras que eram religiosas: Irmã Helena Olek a diretora, Irmã Zeferina sua professora nos 4 anos, Irmã Magdalena que distribuía remédios e a Irmã Irene que ensinava em língua portuguesa”. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 190). A Irmã Zeferina, que ensinava em língua polonesa, também dava aulas de História e a Geografia da Polônia.

B relatou que estudavam língua polonesa, língua portuguesa, história da Polônia em língua polonesa, história do Brasil em língua portuguesa, o mesmo para geografia, matemática, caligrafia, ciências, desenho, religião em polonês, trabalhos manuais, canto, teatro. Lembra de muitos assuntos que eram estudados como o rio Vístola que é um dos principais da Polônia, sobre as cidades como Varsóvia, Cracóvia, e Gdansk com o seu grande porto. Na sala tinha o mapa da Polônia e a águia era o seu símbolo. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 191).

As práticas religiosas católicas continuavam sendo realizadas na escola das Irmãs da Caridade, faziam parte do cotidiano dos alunos e as orações eram realizadas em língua polonesa.

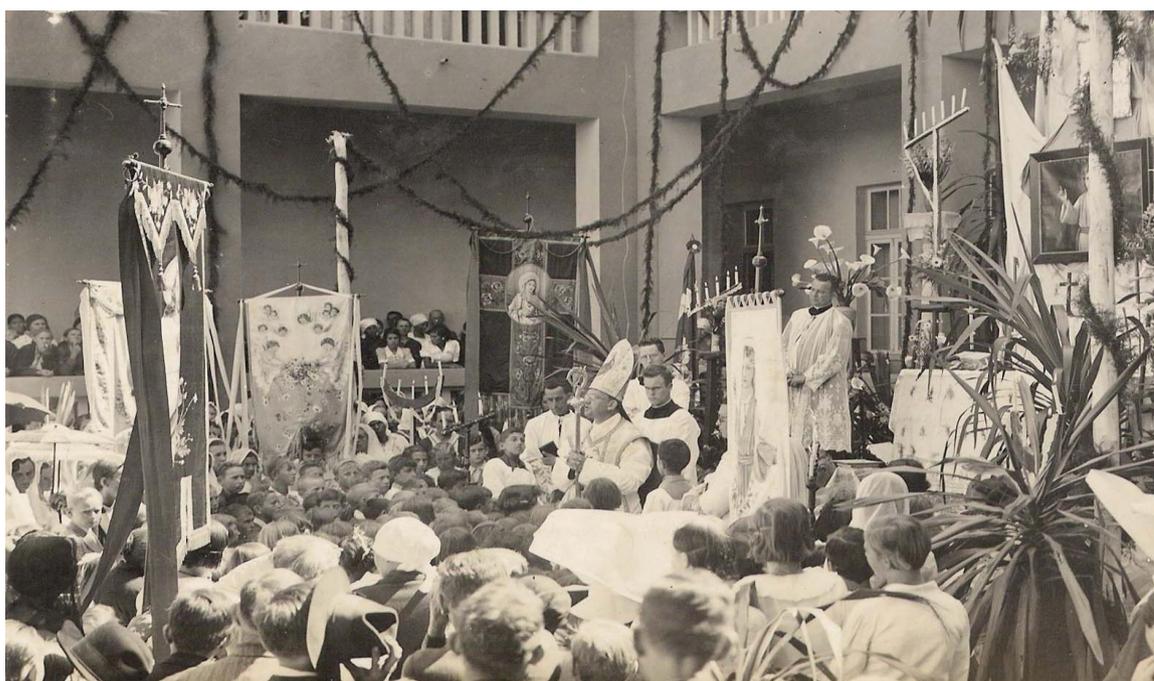
B declarou que iniciavam as atividades com uma oração como o Pai Nosso, Ave Maria, Creio em Deus. Rezavam o terço e a ladainha de Nossa Senhora, “tudo em polonês” diz B. Recorda que no ano de 1933 as Irmãs pediam muitas orações pela Polônia, porque naquele momento o país estava passando por uma crise; a cada hora solicitavam que dois alunos fossem até a Igreja São Miguel, que era ao lado, para interceder a

Deus pela Polônia e pelos familiares das religiosas que lá estavam. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 192).

Para Zeni (2001), “Antes das aulas, assistir à missa era um dever e um prazer, uma grande novidade para as crianças”. Na escola, havia o internato para atender aos filhos dos colonos poloneses que moravam em lugares longínquos e principalmente para a preparação religiosa, como a Primeira Comunhão. (FERREIRA, 1974, p. 20).

O bispo de Ponta Grossa, D. Antonio Mazzarotto, sempre vinha à Irati e realizava celebrações religiosas na escola das Irmãs da Caridade. Essa era uma oportunidade para espalhar os ideais da Igreja e manter a catolicidade da comunidade polonesa conforme os princípios romanizantes. A Igreja Católica tinha a educação como estratégia e nas escolas se inculcia hábitos e valores conforme esses princípios.

**Figura 3.8 – Celebração religiosa na escola Nossa Senhora das Graças com o bispo diocesano D. Antonio Mazzarotto, década de 1940.**



Fonte: CEDOC/I e Casa da Cultura/Museu Municipal

Percebe-se o quanto a língua e a religião eram essenciais para a preservação dos costumes poloneses. A ligação que os poloneses tinham com o sentimento pátrio do país de origem e de seus antepassados, misturava-se com a fé. Por isso, em termos culturais, a religiosidade, junto à língua e ao patriotismo, torna-se também um elemento de resistência. Esses costumes dos poloneses eram atacados pela política nacionalista brasileira,

principalmente a língua, que sustentava a identidade. Por meio dela, os interesses dos poloneses resistiram.

### 3.2.3 A resistência continuava

Conforme exposto no capítulo 2, desde 1918, a política nacionalista se tornou intensa nas escolas, pois a educação era uma estratégia para inculcar valores e hábitos para a formação do cidadão patriota e de uma sociedade homogênea. No Paraná, o Código de Ensino de 1917, depois, as leis 2005, de 1920, e 2122, de 1922, controlavam as escolas particulares e estrangeiras, entre elas, as escolas polonesas, cujo ensino era na língua do grupo e não eram consideradas nacionais. O controle também se efetivava pelas subvenções às escolas particulares e estrangeiras e pela fundação de escolas públicas nas áreas de imigração, previstas pela Lei nº 13.014 de 1918. Os grupos escolares eram as escolas modelos para a nacionalização e formadora de cidadãos brasileiros conforme os anseios republicanos.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, instalou-se um governo provisório e, desde então, interventores federais eram nomeados para governar os Estados. No Paraná, o primeiro interventor foi o General Mario Tourinho (1930-1931). Depois assumiu Manoel Ribas<sup>57</sup>, de 1932 à 1934. Devido à constituição de 1934, Manoel Ribas foi eleito governador constitucional e com a instalação do Estado Novo, em 1937, voltou a ser interventor até 1945. Durante a década de 1930, a subvenção às escolas se manteve como necessária para a política nacionalista, conforme é apresentada na mensagem do então governador constitucional Manoel Ribas à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, em 15 de maio de 1935.

O Governo do Estado recebe da União, por anno, a importância de 216:000\$000 como subvenção a 120 escolas destinadas a núcleos de nacionalização, escolas essas cujo ensino obedece aos códigos e regulamentos do Estado.

Os professores assim subvencionados, estão em dia com os seus recebimentos, exceção dos referentes ao 1º semestre de 1931 e, a outro de 1932, cujas verbas não foram até agora distribuídas á Delegacia Fiscal.

---

<sup>57</sup> Manoel Ribas nasceu em Ponta Grossa, Paraná, em 08 de março de 1873. Em 1897, deslocou-se para Santa Maria, Rio Grande do Sul, para organizar a Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul. Em 1927, foi eleito prefeito daquela cidade. Com a renúncia do interventor General Mário Tourinho, em 1931, o presidente Getúlio Vargas o nomeou como interventor do Paraná devido a sua experiência na área administrativa e empresarial. Assumiu em 30 de janeiro de 1932. (Governo do Paraná - Casa Civil. Galeria dos governantes, Manoel Ribas, 2018).

Para fiscalização da subvenção em apreço, o Governo Federal mantém no Estado, um Inspetor, que é o Sr. José Augusto Gomy. (PARANÁ, 1935, p. 20)

Além da subvenção às escolas, leis e decretos exigiram das escolas o cumprimento de práticas nacionalistas. O decreto nº 19.488 de 1930 exigia celebrações das festas nacionais e datas comemorativas; o decreto nº 1874 de 1932 estabelecia o regimento interno das escolas e instituía aulas de trabalhos manuais nas escolas do Paraná e a Lei nº 259 de 1936 instituiu a obrigatoriedade do canto do Hino Nacional em todos os estabelecimentos e associações com fins educativos no país. (RENK, 2009, p. 240-241). Zeni (2001) relatou que “Antes de entrar em sala de aula era cantado o hino nacional ou bandeira era cantado antes de entrar na sala de aula”. Esses hábitos, comportamentos e atitudes impostos pela lei serviam para ligar a população ao Estado-nação brasileiro, dando-lhe uma identidade. Mesmo assim, as escolas polonesas resistiram à imposição das leis e às constantes fiscalizações com o ensino em língua polonesa, uso de materiais em língua polonesa, desfiles para comemorar datas cívicas polonesas e orações em língua polonesa.

As entrevistas realizadas por Pabis e Martins (2014) com alguns alunos que estudaram nas escolas polonesas de Irati e apresentadas no artigo “A escola como preservação da cultura – o modelo polonês” (2014, p. 189-194) revelam a resistência dos poloneses em termos culturais linguísticos, patrióticos e religiosos para manter suas escolas.

Nas escolas polonesas do Alto da Serra e da Sociedade Liberdade, as aulas em polonês continuavam ocorrendo no período da manhã e no período da tarde em língua portuguesa. Conforme “C”, nascida em 1926, 86 anos, que estudou na Sociedade Escolar Henryk Sienkewicz entre 1935 e 1938, “pela manhã tinha mais conversa, pois a aula era em polonês e todos conheciam a língua, à tarde era em português e como era proibido falar em polonês não conversavam, era um silêncio na sala de aula”. (PABIS;MARTINS, 2014, p. 192). Nesse caso, mostra-se que as imposições da política nacionalista conviviam com os costumes dos poloneses. A obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa à tarde e o silêncio provocado pela proibição do polonês eram acompanhados pelo uso da língua polonesa nas aulas e conversas da manhã. Conforme a aluna “C”,

a professora escrevia muito no quadro e dizia que os alunos tinham que copiar para que soubessem o que estavam escrevendo, que em seguida liam o que copiavam, que a professora falava que tinham que aprender a

ler e escrever. Lembra de frases da cartilha: *diadio wieze shano* – vovó carrega/puxa o feno; *Olek sgubiu czapyk* - Olek perdeu o boné”. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 191).

Essas experiências em relação ao aprendizado da língua polonesa revelam uma forma de resistência dos poloneses diante das pressões impostas pelas leis nacionalistas brasileiras, que inseriam nas escolas particulares e estrangeiras a língua portuguesa como elemento de nacionalização.

Os poloneses possuíam um sentimento pátrio ligado ao país de origem de seus antepassados e isso era um problema para o nacionalismo brasileiro. O aluno “A”, 87 anos, nascido em 1925, revelou a resistência da língua polonesa e do patriotismo polonês na Sociedade Liberdade, onde estudou entre 1933 e 1935, por meio da história, dos mapas e dos símbolos poloneses. Ele “lembra de matemática, português, polonês, geografia e história da Polônia mais que do Brasil, canto e teatro; que faziam caligrafia e que tinham horário para cada matéria. Na sala estava afixado o mapa da Polônia e símbolos como a águia”. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 191). Os cantos também expressavam o patriotismo polonês que resistia nas escolas polonesas, conforme relatou o aluno “A”.

A tinha aula de canto, cantavam canções polonesas e que em dias alternados cantavam o hino da Polônia e do Brasil, até cantou parte do hino polonês: *jeszcze Polska nie zginela kiedy my zyjemy [...] marsz, marsz Dabrowski, z ziemi wloskeji do Polski* isto é: “a Polônia ainda não desapareceu enquanto nós vivemos [...] avante, avante Dabrowski, da terra italiana para a Polônia”. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 192).

De acordo com a aluna “C”, diariamente eram cantados os hinos da Polônia, durante a manhã, e do Brasil, à tarde. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 192). Ela também lembrou do patriotismo polonês na Sociedade Escolar Henryk Sienkiewicz.

Na sala encontrava-se pendurado o mapa da Polônia, e a professora *uczewa rzeki z Brasili y z Polski*, isto é, “ensinava sobre os rios do Brasil e da Polônia.” Lembra que a professora falava muito de José Piosultski um herói da Polônia; lembra quando a professora falou que ele venceu uma batalha na Polônia. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 191).

Mais uma vez, a imposição aparece convivendo com os costumes, tornando a educação um lugar de conflitos entre a política nacionalista brasileira e a defesa dos costumes poloneses. Diante da formação da nação, o governo brasileiro precisava impor um sentimento nacional aos imigrantes e filhos de imigrantes. As leis e decretos instituídos desde 1918 e na década de 1930 pelo governo brasileiro buscavam criar nos poloneses um

sentimento de brasilidade. O patriotismo polonês tornou-se um empecilho para a formação da nação brasileira.

Provavelmente a Sociedade Escolar Henryk Sienkiewicz e a Sociedade Liberdade eram escolas subsidiadas por ensinarem a língua portuguesa no período da tarde, requisito para continuarem suas atividades. Nas escolas polonesas, os professores que ensinavam a/em língua portuguesa eram subsidiados pelo governo estadual ou federal. Para que as escolas polonesas se mantivessem abertas, os professores deveriam fazer exames para se tornarem aptos. Caso a escola não tivesse um professor apto, o governo poderia designar um, para o ensino da língua portuguesa, de História e de Geografia do Brasil. Em Irati, muitas escolas estrangeiras localizadas nos núcleos coloniais, entre elas a Sociedade Liberdade, aparecem como sendo subsidiadas. (PARANÁ, 1930).

**Tabela 3.6 – Escolas subsidiadas e provisórias na região de Irati entre 1929 e 1932**

Localidades	Professores	Categoria
Barra Mansa – Sociedade Ucraniana	João Dulka	Sub. Est.
Riozinho	Geraldina Carriel	Sub. Fed.
Itapará	Reynaldo Ribas Vidal	Sub. Fed.
Núcleo Iraty	Leocadia Sundin Nogueira	Sub. Fed.
Bom Retiro	Maria de Jesus e Silva	Sub. Est.
Serra dos Nogueiras	Francisco Fernandes Reque	Sub. Est.
Bom Retiro	Osório Marcondes	Sub. Fed.
Rio Bonito	Estanislau Hessel	Sub. Fed.
Jaguatirica	Maria da Luz Munhoz Santiago	Sub. Fed.
Pirapó	Alfredo Pereira de Jesus	Sub. Fed.
Wolnosc	Maria Ferrario Santos	Eff.
Rio Bonito	Laura Baran	Sub. Est.
“Soc. Wolnosc” – cidade	João Smolka	Eff. 1 <sup>a</sup>

Serra dos Nogueira	Estanislau Hessel	Sub. Fed.
Riozinho, Itapará, gua Quente, Rio do Couro, Núcleo Iraty, Rio Preto, Volta Grande, Rio Corrente, Nhapindazal, Alto da Serra, Linha Ordenana, Irati Velho, Lagoa, Rio Bonito, Linha B, Serra dos Nogueiras, Riosinho de Baixo	Vários	Prov.

**Fonte:** adaptado de PARANÁ, 1929, p. 146-148 ; PARANÁ, 1930, p. 304-306; PARANÁ, 1931, p. 51-52.

De acordo com alguns relatórios estatísticos da instrução pública do Estado do Paraná, as escolas particulares e estrangeiras subsidiadas pelo governo estadual e federal estavam identificadas pelas siglas Sub. Est. e Sub. Fed., cujos professores eram pagos para ensinar conforme as determinações das leis nacionalistas. No caso da Sociedade Liberdade, apresentada nos relatórios com o nome polonês *Wolnoc* - Liberdade, os professores eram efetivos<sup>58</sup>, identificados com a sigla eff. As escolas provisórias, identificadas pela sigla prov., eram escolas públicas e muitas estavam na mesma localidade onde havia uma escola estrangeira. Conforme os relatórios, nem todas as escolas subsidiadas e provisórias funcionavam o ano todo; algumas, na verdade, por poucos meses. (PARANÁ, 1930).

Mesmo diante do controle nacionalista, as escolas polonesas continuavam com o ensino em língua polonesa e utilizavam materiais didáticos e de leitura que faziam parte das bibliotecas volantes e organizadas pela União das Sociedades Cultura e pela União das Sociedades Oswiata. Desde a década de 1920, essas organizações promoviam o apoio às escolas polonesas filiadas a elas e esse apoio continuou com a criação da União Central Polonesa – C.Z.P., em 1930, mas com interferência direta do consulado polonês. Desde então, as escolas polonesas que ensinassem em polonês recebiam auxílio desde que atendessem a essa exigência. A Oswiata, que possuía o ensino religioso como outra prioridade, se desfilhou da C.Z.P dois anos depois. (WACHOWICZ, 2002, p. 61-62). O

<sup>58</sup> Os professores públicos do ensino primário do Paraná eram classificados em normalistas e não normalistas. Normalistas eram professores formados na Escola Normal do Paraná e não normalistas eram os professores provisórios, efetivos, adjuntos e subvencionados que não eram formados na Escola Normal do Paraná. Os professores se tornavam efetivos mediante exame realizado por uma comissão nomeada pelo Secretário do Interior e Instrução Pública. Os professores que tivessem pelo menos dois anos de curso na Escola Normal do Paraná ou tivessem diplomas de escolas normais de outros estados poderiam se tornar efetivos. (PARANÁ, 1917, p. 31-36).

consulado polonês auxiliava e visitava as colônias polonesas. De acordo com Gryczynska (2004, p. 156), em agosto de 1929, o cônsul geral da República da Polônia visitou a colônia polonesa de Irati. Os alunos entrevistados por Pabis e Martins (2014) confirmaram que, durante a década de 1930, o ensino em língua polonesa acontecia no período da manhã.

Como todos os alunos conheciam o polonês, a língua era muito utilizada no cotidiano: recreio, almoço, volta para casa. (PABIS; MARTINS, 2014). O uso dos costumes pelos poloneses adquiriu força legal em todas as comunidades e as experiências vivenciadas que garantiam a união e a identidade do grupo criou um empecilho para os governos e ao projeto de nação brasileiro. Por isso a política nacionalista interferia nas escolas polonesas na tentativa de enfraquecê-las.

Os costumes eram reivindicações dos interesses e da identidade dos poloneses e continuavam como protesto, ultrapassando até mesmo os limites da escola. Para comemorar o dia 3 de maio, dia da Constituição Democrática da Polônia, a Sociedade Liberdade se reunia com a Sociedade Henrik Sienkiewicz para comemorar a principal data cívica polonesa.

O programa dos festejos de 03 de maio incluía o encontro com a comunidade dos poloneses do Alto da Serra nas imediações da ponte do Rio das Antas. A comitiva em festa se dirigia à Igreja São Miguel para a participação da missa. Logo após havia desfile pelas ruas. A festa prosseguia o dia todo culminando com o Baile à noite com participação da Banda. (Sociedade Beneficente Cultural Iratiense, 1996, p. 15).

Alguns entrevistados por Pabis e Martins (2014, p. 191-192) lembraram da comemoração do dia 3 de maio, no qual eram apresentados teatros, desfiles e acenos de bandeiras em vermelho e branco. Segundo o aluno “C”, que estudou na Sociedade Escolar Henryk Sienkiewicz, entre 1935 e 1938, essa atitude contrastava com a recusa em participar do desfile do dia 7 de setembro.

C disse que uma das atividades extras era o desfile no dia 3 de maio na Rua Munhoz da Rocha e que não desfilavam no dia 7 de setembro. Esta data é muito significativa para os poloneses, pois é a data da Constituição democrática da Polônia. Que sempre vinham a pé, da Serra dos Nogueiras até a Munhoz da Rocha, mas vinham muito contentes, acenando com as bandeirinhas com as cores polonesas, branca e vermelha. (PABIS; MARTINS, 2014, p. 193).

A política nacionalista brasileira buscava eliminar essas práticas, pois eram empecilhos para a criação de uma identidade nacional brasileira necessária para a

implantação dos interesses dominantes. Mesmo pela força, era preciso, sob esse ponto de vista, abraçar os poloneses, utilizando-se das escolas como mecanismos para a nacionalização.

Wachowicz (2002, p. 92) apresenta estatísticas sobre as fontes de financiamento das escolas polonesas no Paraná. Segundo o autor, 59% das escolas eram financiadas pelos colonos, 1% pelo governo municipal, 25% pelo governo estadual, 4% pelo governo federal e 11% pela C.Z.P. É uma amostra da educação como elemento da cultura que unia e identificava os poloneses, mas também de disputa de interesses da política nacionalista brasileira e também da Igreja Católica.

Em 2008 e 2009, os departamentos de História e Pedagogia e o CEDOC/I – Centro de Documentação e Memória da Unicentro/Campus de Irati desenvolveram um trabalho de levantamento de fontes primárias para o estudo da história da educação de Irati. A gestora da Escola Nossa Senhora das Graças, na época, doou ao CEDOC/I algumas fontes e materiais encontrados no “arquivo morto”. Entre eles estavam livros, calendários e jornais em língua polonesa. (ZANLORENZI, 2008). O que foi encontrado, pelo fato dessas fontes estarem guardadas ou escondidas, dá voz à resistência dos poloneses e mostra a repressão da política nacionalista, que silenciou a resistência.

A escola das Irmãs da Caridade de Irati era filiada à Oswiata<sup>59</sup>. Por meio dessa organização, os padres vicentinos tinham influência sobre as escolas religiosas, principalmente em relação ao catecismo. As Irmãs da Caridade utilizavam livros didáticos, de oração e de leitura em polonês, muitos pertencentes às bibliotecas volantes organizadas pela Oswiata. O carimbo da organização nas páginas de abertura dos livros mostra a relação da escola com a organização e com a preservação da língua polonesa. Alguns livros apresentam carimbos de outras sociedades recreativas e escolares, algumas da Polônia, de onde vinha parte da biblioteca.

No acervo do CEDOC/I encontram-se alguns exemplares do Jornal *Lud - Povo* e do semanário religioso *Przyjaciół Rodziny* – Amigo da família, que de acordo com Wachowicz (2002, p. 53) eram fortes instrumentos de propaganda para a Oswiata.

---

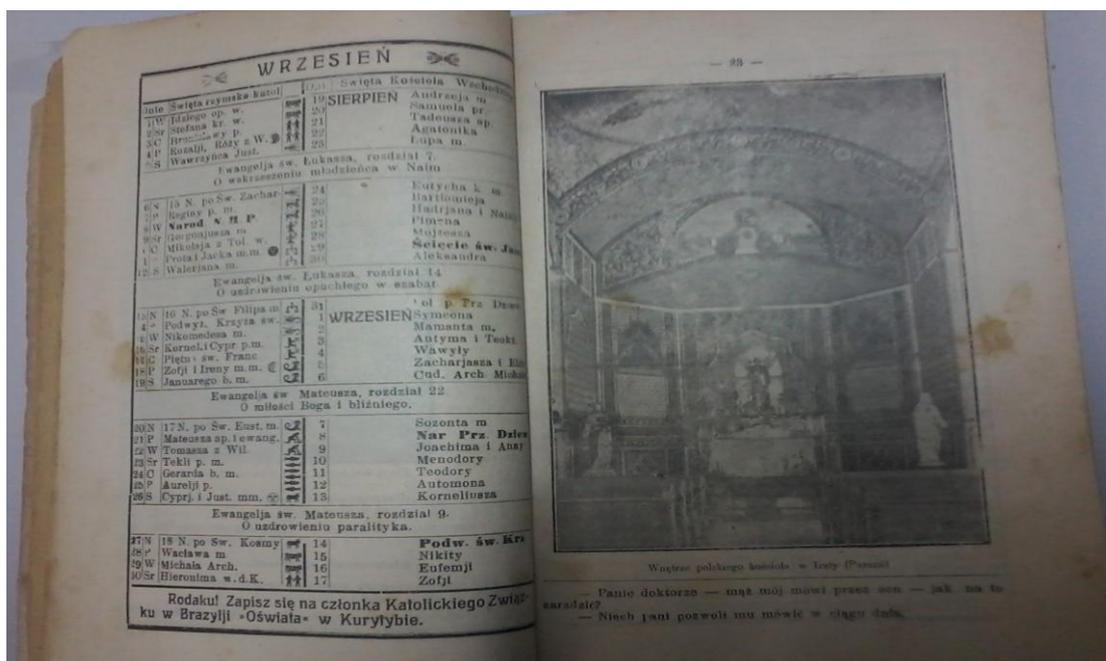
<sup>59</sup> Os professores das escolas filiadas à Oswiata formavam a Associação dos Professores das Escolas Polonesas Cristãs. As Irmãs da Caridade Marta Flizikowski, Helena Olek e Gabriela Kulerski, que atuavam em Irati, eram integrantes da associação. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 220).

3.9 – Capa do *Kalendarz Polski Ludu i Przyjaciel Rodziny* na 1931 rok – Calendário do povo polonês e Amigo da Família para o ano de 1931.



Fonte: CEDOC/I

3.10. Na página 23, à direita, *wnętrze polskiego kościoła w Irati (Paraná)* - interior da igreja polonesa em Irati (Paraná). Refere-se à antiga Igreja São Miguel.



Fonte: CEDOC/I

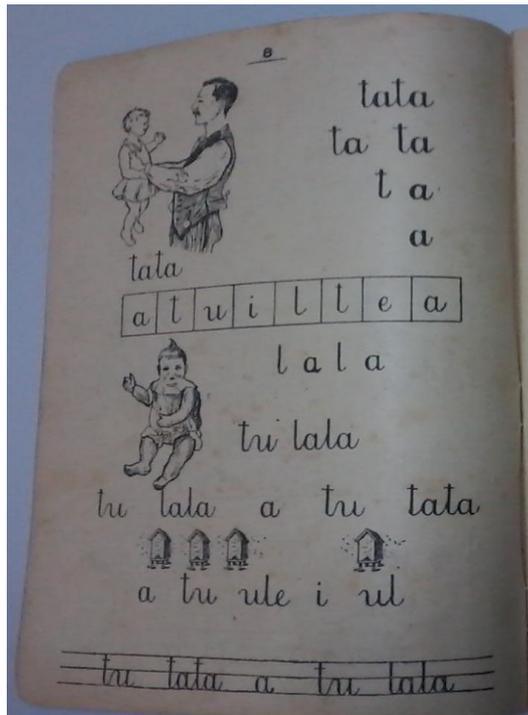
Alguns exemplares do *Katechizm Religii Katolickiej* – Catecismo da Igreja Católica, existentes no CEDOC/I, mostram que a língua polonesa era muito utilizada nas práticas religiosas. Percebe-se que a Igreja Católica não colocava problemas no uso da língua desde que os poloneses permanecessem fiéis a sua catolicidade, ou seja, aos

princípios romanizantes inculcados nos hábitos e comportamentos das crianças na escola das Irmãs da Caridade. Algumas fotografias do acervo da escola, digitalizadas e que compõem o acervo do CEDOC/I e Casa da Cultura/Museu Municipal de Irati, mostram os padres vicentinos no espaço escolar com os internos no dia da primeira Eucaristia, indício do quanto a Igreja Católica se utilizou das escolas para expandir a sua área de influência.

Desde 1921, o consulado da Polônia promovia o desenvolvimento das atividades culturais e a orientação pedagógica das escolas polonesas. Em 1926, foi editado em Curitiba um trabalho desenvolvido por Konstanty Lech, professor graduado na Polônia, sobre a orientação pedagógica das escolas polonesas. Abrangia currículo, horários, fundamentação, métodos de ensino e preparação para a aprendizagem da alfabetização. Outro trabalho publicado por esse professor foi *Elementarz dla dzieci polskch w Brazylji* - Cartilha para as crianças polonesas no Brasil, recomendada para todas as escolas e com o método a ser utilizado na aprendizagem inicial da leitura e escrita. (WACHOWICZ, 2002, p. 82-88).

Na escola das Irmãs da Caridade, a Cartilha para as crianças polonesas no Brasil foi utilizada para alfabetizar as crianças em polonês. Conforme Wachowicz (2002, p. 88), a cartilha seguia “o método analítico e o processo de palavração. Cada lição partia de uma palavra básica, a qual era ilustrada por um desenho”. As crianças deveriam reconhecer as palavras e gravavam sua forma. Depois que estivessem seguras do conhecimento, a palavra era dividida em sons, escrita no quadro e, abaixo, as letras separadas. Elas liam a letra (som), desenhavam no ar com o dedo, depois nas mesas e, por fim, nas lousas. Portanto, aprendiam pelos sons.

Figura 3.11 – método da cartilha para as crianças polonesas no Brasil<sup>60</sup>



Fonte: CEDOC/I

Nas lembranças de Verônica Sidoski, aluna da Escola das Irmãs da Caridade entrevistada por Fillos (2008), sobre as aulas de leitura e de escrita em polonês, é mencionado o uso desses manuais didáticos. Ela disse que havia cartilhas e outros livros também, inclusive um em polonês, que não lembrou o nome. A descrição refere-se à cartilha para as crianças polonesas no Brasil.

---

<sup>60</sup> Tradução da página:

Papai  
ta ta  
t a  
a

papai

A-t- u- i- l- t- e- a

boneca

aqui está uma boneca

aqui está uma boneca e aqui está o papai

aqui as colméias e a colméia

aqui está o papai e aqui está uma boneca

Era também uma cartilha e era bastante difícil a escrita e a pronúncia de algumas palavras. Relógio, por exemplo, eu não conseguia pronunciar. Em polonês é *zegarek*. Na cartilha tinha a figura de uma lombriça, cuja pronúncia é *dzdżownica*. São pequenas coisas que marcam a gente! (FILLOS, 2009, p. 51).

Em 1937, a escola polonesa das Irmãs da Caridade, instalada em um prédio construído de acordo com a arquitetura moderna no alto da cidade, já estava pronta e a comunidade polonesa iniciava a construção em alvenaria da Igreja São Miguel. As aulas em língua polonesa eram mantidas pelas religiosas conforme consta nos registros de classe de 1937, que apresenta uma relação de alunos em turmas alternadas, umas com o ensino em polonês e outras não.

Figura 3.12 – Registro do desempenho individual dos alunos por classe, 1937.

Nome	Polonês	Matemática	Português	História	Geografia	Outros	Resultado
Polara Jochasa	10	10	10	10	10	10	10
Tornica Szaryk	10	10	10	10	10	10	10
Rosa Dyba	10	10	10	10	10	10	10
Stanislawa Wraszka	10	10	10	10	10	10	10
Tanda Glicyńska	10	10	10	10	10	10	10
Janina Dęba	8	8	8	8	8	8	8
Tafia Kubiak	6	6	6	6	6	6	6
Juni Szyska	10	10	10	10	10	10	10
Filomena Kalkinowska	10	10	10	10	10	10	10
Emilia Kalkinowska	7	7	7	7	7	7	7
Vitória Antoniewicz	10	10	10	10	10	10	10
Opalina Charkowicz	10	10	10	10	10	10	10
Genalva Kalkin	5	5	5	5	5	5	5
Anton Rodrigues	7	7	7	7	7	7	7
Edgo Ant. Buzgelo	9	9	9	9	9	9	9
Francisco Pires	4	4	4	4	4	4	4
Bernardo Dólar	6	6	6	6	6	6	6
João Garah	10	10	10	10	10	10	10
Rugosto Almeida	6	6	6	6	6	6	6
Luz C. Branco	3	3	3	3	3	3	3
João Amarcionki	10	10	10	10	10	10	10
Pedro Dunga	5	5	5	5	5	5	5
Paulo Alves	5	5	5	5	5	5	5
Mudolfo Gschopp	4	4	4	4	4	4	4
Albino Aguiari	10	10	10	10	10	10	10
Moacir Ferreira	5	5	5	5	5	5	5
Adriano Miranda	4	4	4	4	4	4	4
Alice Jones	9	9	9	9	9	9	9
Leoni Alvarero	4	4	4	4	4	4	4
Lyney Bottega	7	7	7	7	7	7	7
Helena Pimenta	10	10	10	10	10	10	10

Fonte: fotocópia do acervo da Escola Nossa Senhora da Graças

Nos registros, escritos à mão, constam os nomes dos alunos, as matérias, as notas, a frequência e o resultado (se aprovado ou reprovado). No final da relação dos alunos de

cada turma, está o nome da professora. (Registros, 1937). Na figura 3.14, aparece, na parte superior, a classe da Irmã Felícia que aprendia o polonês e, na parte inferior, a classe da Irmã Germana que não aprendia o polonês. As primeiras colunas mostram, após religião, o ensino do português oral, do português escrito, da História Pátria e da Geografia do Brasil, conforme as leis nacionalistas. Diante do controle nacionalista, a língua polonesa era ensinada como resistência em defesa da escolarização polonesa.

Esse programa próprio, existente nas escolas polonesas e que possuía o ensino da língua e da história do país de origem dos imigrantes, era considerado um problema para o Estado brasileiro. Por isso, na inspeção dessas escolas era realizada o cumprimento das disposições legais e obrigatórias, das quais faziam parte os ensinamentos de língua portuguesa, história e geografia do Brasil.

Apesar da imposição das leis nacionalistas, o ensino em língua polonesa era mantido em um período como uma complementação aos filhos dos imigrantes poloneses, com história e geografia da Polônia, hinos, cantos poloneses e comemorações das datas nacionais polonesas. O consulado polonês auxiliava as escolas, que mantinham a língua e os materiais didáticos (cartilhas e livros) para a alfabetização das crianças. Para os poloneses, o ensino relacionado à Polônia era significativo por ligá-los à pátria de origem de seus antepassados e por mantê-los integrados. O que eles praticavam em casa, na rua, na escola, mantinha a partilha de interesses comuns que lhes dava identidade. Isso chamava a atenção e preocupava a política nacionalista brasileira, pois, eles eram poloneses, e não brasileiros. No período da tarde, o ensino nas escolas polonesas era em língua portuguesa com história, geografia e hinos brasileiros, sendo que algumas eram subsidiadas pelo governo federal ou estadual. O ensino imposto às escolas polonesas, pelas leis nacionalistas, buscava inserir os poloneses numa cultura homogênea, necessária para a formação de uma coletividade de trabalhadores participantes da implantação da modernidade. As escolas eram mecanismos para inculcar o sentimento pátrio e integrar a população em nome da unidade nacional brasileira.

Esse sentimento de brasilidade estava sendo construído nos grupos escolares com valores, comportamentos e tradições ensinadas pelas professoras primárias. Em alguns municípios, formados por colônias de imigrantes onde não havia escolas públicas suficientes para atender toda a população, as escolas particulares estrangeiras eram importantes e, por isso, eram mantidas, desde que cumprissem com as leis que exigiam o

ensino no vernáculo e a formação do cidadão brasileiro. Ao contrário poderiam ser fechadas.

Alguns filhos de poloneses já estudavam nas escolas públicas, mas continuavam freqüentando escolas polonesas, o que evidencia mais uma forma de resistência.

Eu estudava no período da manhã no Grupo Escolar de Irati, onde fiz o 3º e 4º ano. Recebi Diploma do Curso Primário em 29 de novembro de 1936, assinado pela Diretora D. Mercedes Braga. Cursei também o 1º, 2º e 3º ano na Escola Complementar; lecionava nesses cursos a professora D. Heredia Lady Medeiros. À tarde ia à Escola Polonesa “Wolnosc”, onde estudei por quatro anos, com o professor Jerzy Gonet. (GRYCZYNSKA, 2004, p. 217)

Havia, portanto, a disponibilidade do ensino em língua polonesa para os filhos de poloneses que estudavam na escola pública. O governo tolerava a diferenciação, desde que não ignorassem a brasilidade. Apesar de cumprirem com as exigências legais que objetivavam abrigar os filhos dos imigrantes, as escolas polonesas continuavam resistindo. Como as leis de nacionalização e as inspeções não conseguiram enfraquecê-las e eliminá-las, uma nacionalização repressiva foi efetivada para fechá-las ou nacionalizá-las.

Em 1937, antes dessa nacionalização repressiva, o Censo Escolar da Imigração Polonesa no Brasil, realizado pelo Consulado da Polônia de Curitiba em 1937, apresentou a existência de 167 escolas polonesas no Paraná. Destas, 32 foram fechadas, 8 foram projetadas e 127 estavam em funcionamento. Mesmo diante da pressão realizada pela política nacionalista desde 1917, as escolas polonesas resistiram e mantiveram o ensino em língua polonesa como forma de protesto e em defesa dos interesses comuns e da identidade dos poloneses. Das 167, 137 eram leigas e 30 religiosas. Eram 2 ginásios; 16 escolas primárias com 3 ou 4 classes, 18 com 2 classes e 123 com 1 classe; 8 jardins de infância, considerados pré-escolas, no qual se lecionava apenas em polonês e não deixava de ser ilegal perante às leis paranaenses. (WACHOWICZ, 2002, p. 66).

Em Irati, em 1937, funcionavam 10 escolas polonesas com 444 alunos matriculados. Eram 8 escolas leigas e 2 religiosas. Dessas, uma foi fechada e outra projetada. Com relação à língua, uma ensinava e lecionava apenas em português e nove eram bilíngues. A tabela abaixo mostra as escolas polonesas de Irati, em 1937, onde estavam localizadas e os professores.

**Tabela 3.7 – Escolas polonesas em Irati-Paraná, em 1937.**

Município	Localidade	Professores
55 – Irati	Irati	Irs.: Helena Olek, Felícia Tomczak, Emília Obrzut
56 – Irati	Irati	Olga Pintalowa
57 – Irati	Irati	Irs.: Germana Werba e WeronicaRozwód
58 – Irati	Alto da Serra	Eugenia Kolconówna
59 – Irati	Rio Bonito	Weronica Kolconówna
60 – Irati	Ncleo (sic) Irati	Anna Bronislawska
61 – Irati	Rio da Prata e Cadeadinho	Maria Robakówna
62 – Irati	Itapera (sic) e Pinheiro	Jan Czekalski
63 – Irati	Conchinhas (sic) <sup>61</sup>	Fechada
64 – Irati	Pedra Preta	Projetada

Fonte: adaptado de Wachowicz, 2002, p. 103

As escolas instituídas pelos poloneses representavam um projeto alternativo, contrário ou ameaçador, da unidade nacional que assegurava os valores liberais e uma diferenciação prejudicial à homogeneidade necessária para a modernidade do Brasil. Os estrangeiros e o que não era nacional foram considerados invasores e perigosos para o desenvolvimento da nação. A língua, os costumes e as tradições praticadas pelos imigrantes e que tendiam para o país de origem tornou-se um problema social e político e, portanto, empecilho para a nação brasileira projetada pelos interesses dominantes. Por isso, as escolas polonesas foram sendo fechadas, nacionalizadas ou substituídas por escolas públicas.

As escolas públicas tiveram um papel importante na composição da unidade e da identidade nacional. Elas foram responsáveis em moldar o cidadão para o novo país, criando o sentimento de brasilidade e fortalecendo a identidade do trabalhador. Sendo assim, os filhos dos imigrantes poloneses deveriam ser inseridos como trabalhadores e brasileiros participantes do desenvolvimento da nação, identificando-se com o projeto

<sup>61</sup> Referem-se às comunidades Núcleo Irati, Itapará e Cochinhos.

dominante de Brasil moderno. Era, também, uma forma de impedir a participação política dos trabalhadores no destino do país, pois, os conflitos, os empecilhos e a luta de classe eram evitados em nome do progresso nacional.

### **3.2.4 O Grupo Escolar de Irati: o controle definitivo do Estado e o fim das escolas polonesas**

Entre as preocupações do governo para a efetivação do projeto moderno de nação estava o analfabetismo. No início do século XX, diante da falta de um sistema escolar que atendesse a população, incentivou-se a criação de escolas isoladas. Existiam algumas em Irati, mas elas eram insuficientes para atender a toda população. Diante disso e da necessidade de preservar seus costumes, os imigrantes fundaram as próprias escolas, com recursos comunitários, para a formação de seus filhos. As sociedades escolas e as escolas religiosas se tornaram, dessa forma, uma solução e também um elemento de união e identidade desses imigrantes.

As escolas fundadas pelos imigrantes eram consideradas estrangeiras pelo governo. Conforme foi apresentado no capítulo 2, seção 2.6, alegava-se que elas estavam desnacionalizando a infância por ensinar a língua e as tradições do país de origem de seus antepassados. O presidente do Estado do Paraná, presidente Caetano Munhoz da Rocha, em sua mensagem a Assembleia Legislativa em 1921, considerou que as escolas estrangeiras que funcionavam no Estado “é sobremodo prejudicial porque desnacionaliza a infância”. (PARANÁ, 1921, p. 99). Para ele, “municípios inteiros contam com dezenas de escolas onde se ignora por completo a existencia do Brazil, como se funcionasse em territorio que não é brasileiro. A língua falada é a poloneza, a allemã ou a italiana”. (PARANÁ, 1921, p. 99). A língua era o principal fator de nacionalização e, por isso, houve investimentos para o controle dessas escolas. Além do analfabetismo, a preocupação era com a nacionalização e com a criação de um sentimento nacional brasileiro. Assim, as escolas tornaram-se mecanismos para esse objetivo.

Desde 1918, os municípios constituídos por colônias de imigrantes se tornaram alvo da política de nacionalização, motivo que levou essas colônias a receber investimentos. A instituição do decreto federal nº 13.014 possibilitou a fundação de escolas subvencionadas nesses municípios com auxílio e manutenção do governo federal. O art. 1º se referia à nacionalização do ensino e chamava a atenção para os núcleos de imigrantes, pois as escolas existentes em municípios constituídos por antigas colônias de europeus

deveriam ensinar a língua portuguesa, geografia e história do Brasil. Essa obrigatoriedade era fiscalizada por um inspetor que visitava as escolas subvencionadas, e, em relatório trimestral, daria o seu parecer sobre a eficácia ou deficiência do ensino ministrado. (BRASIL, 1918). O Governo Federal pretendia, dessa forma, nacionalizar o ensino para integrar os sujeitos, inculcando os valores nacionais e o sentimento de brasilidade de modo a homogeneizar a sociedade. Assim, os filhos de imigrantes se tornavam brasileiros e se inseriam na sociedade como cidadãos dessa pátria. Quando não eram construídas escolas, as escolas estrangeiras recebiam um professor pago pelo governo para ensinar no vernáculo e cumprir as determinações da lei.

Na busca por um sistema de ensino nacional que atendesse às expectativas de implantação do projeto de Brasil moderno, durante a Primeira República (1889-1930), a educação foi pensada e organizada a partir da fundação dos grupos escolares, modelos de escolas para acabar com o analfabetismo e formar o cidadão brasileiro. As escolas públicas eram necessárias para o desenvolvimento da nação, tanto que, no Paraná, durante os governos de Caetano Munhoz da Rocha (1920-1928), houve investimentos na construção dos grupos escolares. O governo estadual fundou aproximadamente 28 dessas escolas, algumas em municípios constituídos por colônias de imigrantes.

Em 1924, criou-se a primeira escola pública em Irati com apoio do governo, o Grupo Escolar Iraty, que tinha sua sede própria no alto da cidade. Tratava-se de uma construção de madeira com salas, gabinete do diretor e biblioteca. Nessa época, a instituição de ensino contava com as seguintes professoras: Maria Ferraria dos Santos (1º ano masculino), Judith Amaral (1º ano feminino), Lilia Viana Braga (2º ano e diretora), Rosalina Cordeiro do Araújo (3º ano misto). Depois da professora Lilia, seguiram os seguintes diretores: José Pietrusca, Newton Guimarães, permanecendo na função até 1928, sendo substituído pelo professor Ercílio Margarida. (ZANLORENZI, 2012, p. 58).

**Figura 3.13 – Grupo Escolar de Irati, 1924**



Fonte: Zanlorenzi, 2012, p. 58.

Além de diminuir o analfabetismo, os grupos escolares estavam relacionados com a questão nacional. (BITTENCOURT, 1990, p. 25, 95-96). Esses grupos escolares eram espaços apropriados para a formação da nacionalidade e para a criação de uma identidade nacional, inserindo a sociedade no progresso e na ascensão social. A educação, como estratégia da política de nacionalização, associava-se à construção da nação moderna, com uma cultura homogênea. Com essa intenção, os grupos escolares tornaram-se a principal bandeira da ação republicana.

A inspeção das escolas públicas e particulares era realizada com frequência para observar a influência da escola pública nas comunidades e os efeitos das leis que determinavam o conteúdo escolar. Em 9 de julho de 1934, o Grupo Escolar passou pelo trabalho de inspeção realizado por José Busnardo. Segundo a cópia do seu relatório, a escola possuía 15 professoras e 13 classes funcionando regularmente, sendo diretora a professora Mercedes Braga. Possuía 488 alunos com frequência média de 76,2%. Para o inspetor,

Satisfaz plenamente o surto, cada vez maior, que se vem observando nos trabalhos, matrícula e frequência desta casa educacional. Digno de aplausos o esforço com que, diretora e suas auxiliares, se empenham em melhorar cada vez mais as condições de ensino desta casa, quer com agremiações, quer com a formação de biblioteca e museu, quer ainda, com a organização e realização de festas escolares em prol da Caixa Escolar, cujo benefício tem atingido centenas de escolares com o fornecimento de material escolar, guarda pó, etc. (IRATI, 1934).

As professoras primárias que atuavam nessas escolas modelos tinham a tarefa de inculcar na população os hábitos, os valores e os comportamentos necessários para a formação de um sentimento de nacionalidade brasileira. Essas mulheres, preparadas para civilizar a pátria nas escolas normais, eram estratégias da política nacionalista para a construção da nação. Foram essas professoras que tornaram a escola responsável pela integração da população e pela constituição da identidade da nação moderna. Qualquer empecilho, problema, conflito que fosse prejudicial deveria ser eliminado para que o projeto tivesse êxito.

Nos anos 1930, as políticas nacionalistas foram intensificadas e os projetos das décadas anteriores encontraram um momento político propício para as suas realizações. No ministério de Gustavo Capanema (1934-1945), durante o governo Vargas, as escolas de imigrantes sofreram uma repressão da política nacionalista. O Estado interferiu na educação e a utilizou para a construção da nacionalidade e para a valorização da brasilidade. A identidade do trabalhador, a construção do novo homem fazia parte do conceito do que era nacional e deveria se excluir o que era considerado ameaçador, como os regionalismos e os núcleos estrangeiros. Conforme Bomeny (1999, p. 157), a língua passou a se tornar a principal característica do nacionalismo, o meio mais concreto de identificação dos estrangeiros, e a nacionalização do ensino tornou-se uma questão de segurança nacional. Por isso, era necessária uma Escola Nacional para conquistar milhares de cidadãos para a pátria. (BOMENY, 1999, p. 154-155).

No Paraná, esses interesses e o aumento do número de escolas públicas para ampliar a campanha de nacionalização no Estado, foram realizados pelo interventor Manoel Ribas, entre 1932 e 1945. As escolas eram abertas nas áreas de imigração e os conteúdos escolares e os livros didáticos eram homogeneizados para possibilitar o aprendizado da língua e da cultura nacional brasileira. Nessa época, a construção de escolas públicas nacionais foi intensificada. (RENK, 2009, p. 223). O governo continuava investindo nos municípios formados por colônias de imigrantes tendo como motivo a implantação do projeto moderno de nação.

Manoel Ribas visitava Irati constantemente, participava de festas cívicas e de eventos políticos. Durante a década de 1930, visitava a cidade e esteve na sociedade escolar Liberdade, da comunidade polonesa da sede do município. Essa relação mantinha os poloneses sob o olhar das autoridades e eram uma forma de velar o paradoxo existente sobre os imigrantes, considerados pela política de imigração como trabalhadores pacíficos

e necessários para o desenvolvimento, mas também, empecilhos para a formação da nação devido à identidade. Para que o projeto de Brasil moderno se tornasse realidade, era preciso integrar todos, mas excluindo o que não era nacional sem deixar conflitos.

**Figura 3.14 – Fotografia de pessoas em frente ao Clube Polonês na visita de Manoel Ribas, anos 1930.**



Fonte: Casa da Cultura/Museu Municipal

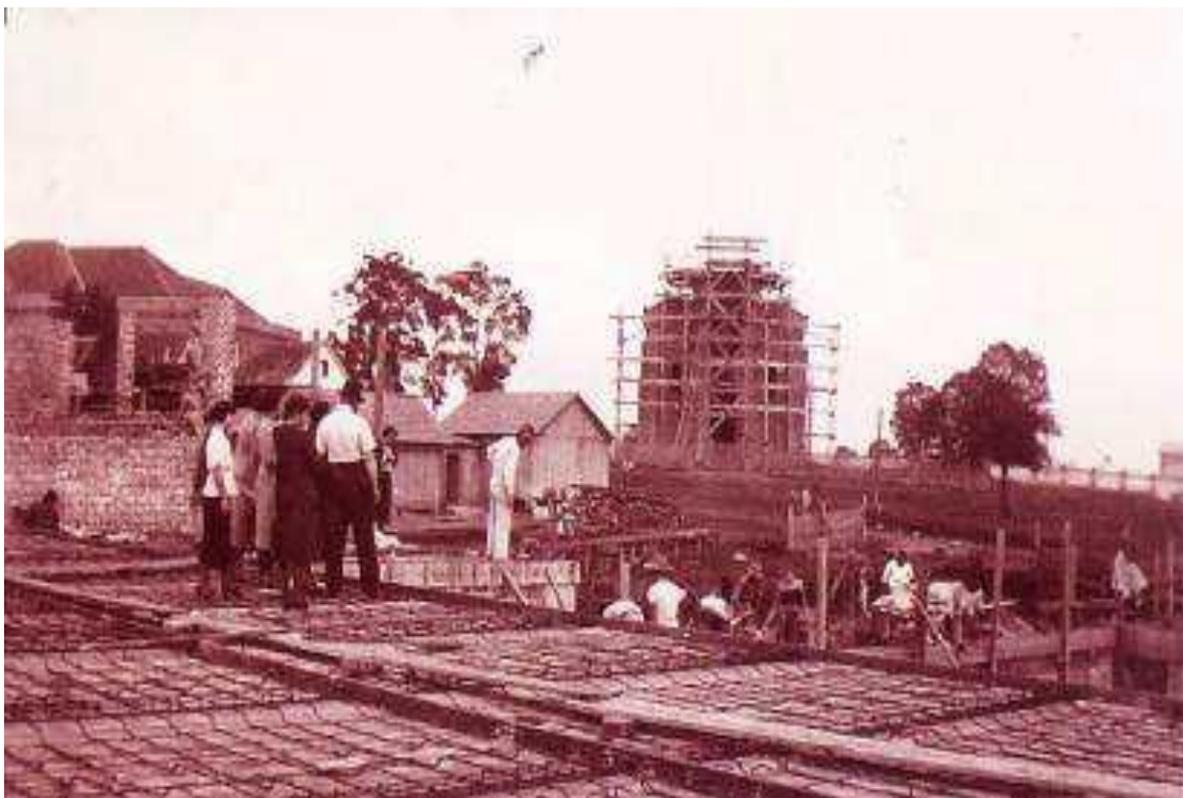
Os poloneses continuavam com sua vida comunitária e ligados aos costumes. Esses aspectos culturais eram considerados empecilhos pela política de nacionalização. Além disso, as instituições polonesas eram mais modernas e destacadas do que as brasileiras em Irati. Isso fez o governo investir cada vez mais nos municípios constituídos por colônias de imigrantes.

Durante o governo do interventor Manoel Ribas, Irati recebeu uma série de investimentos do Estado: serviço de água e esgoto, exposição de animais e produtos derivados, amparo à agricultura e à pecuária, telefonia urbana e interurbana, calçamento das ruas, ampliação do número de escolas e a construção do prédio do Grupo Escolar. (ORREDA, 1972, 122).

A escola nacional precisava de visibilidade, de se fazer presente e, para evidenciar o progresso que a República instalava, sua arquitetura era simbolizada por edifícios

majestosos, amplos, iluminados, com mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes. Por essa importância dada às instituições escolares, na época, para o progresso nacional, o governo de Manoel Ribas iniciou a construção do prédio do Grupo Escolar conforme os “novos anseios pedagógicos”. A construção começou em 1936 e teria dezesseis salas de aula, um auditório e demais dependências. (ZANLORENZI, 2012, p. 58-59).

**Figura 3.15 – Construção do novo prédio do Grupo Escolar de Irati, 1936.**

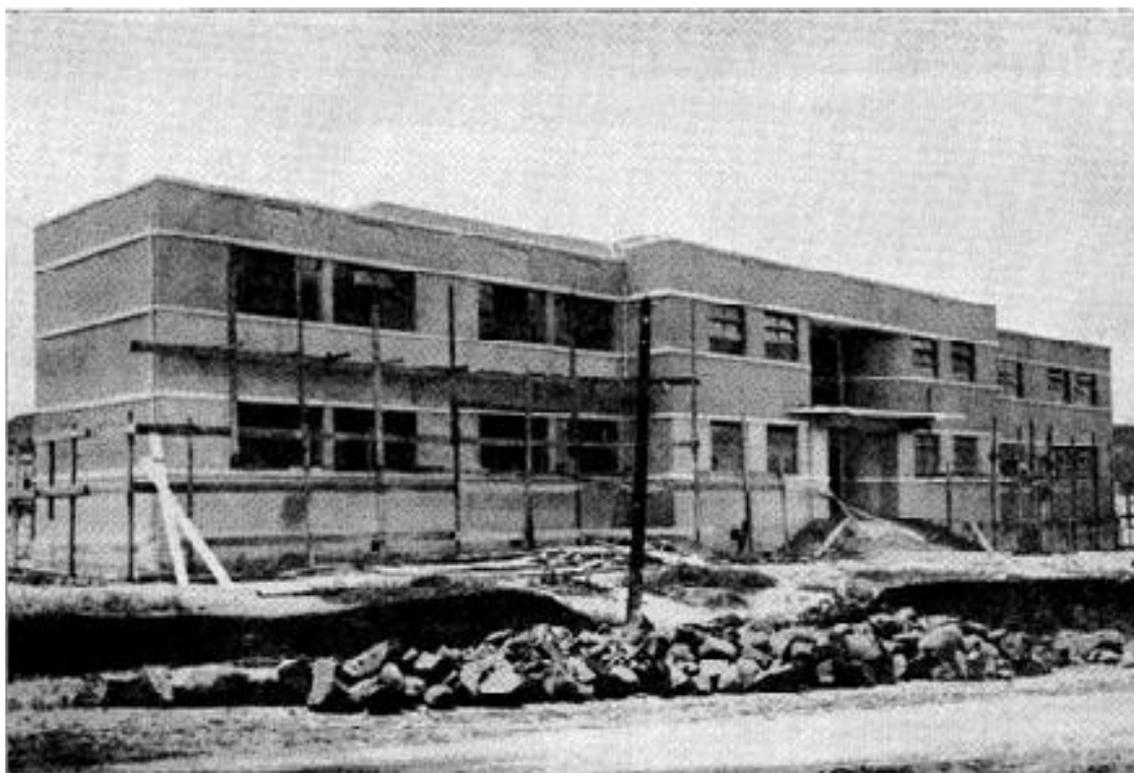


Fonte: Zanlorenzi, 2012, p. 59

Na figura 3.15 é possível observar, em primeiro plano, o início da construção do prédio em alvenaria do Grupo Escolar de Irati. À esquerda, no canto superior, o telhado da Escola das Irmãs da Caridade já pronta e, em segundo plano, à direita, a construção da torre da nova Igreja São Miguel Arcanjo, a igreja dos poloneses. Conforme Zanlorenzi (2012, p. 59), a construção em madeira do Grupo Escolar foi desmontada (ver tabela 3.8) e transferida, em 1937, para Gonçalves Júnior (Colônia Irati) onde foi instalada a Casa Escolar de Gonçalves Júnior. Nessa comunidade havia a presença de imigrantes poloneses, ucranianos e alemães e de escolas particulares estrangeiras. O governo fazia frente e marcava presença nas colônias de imigrantes caracterizando o controle nacionalista sobre

elas. A construção do novo prédio do Grupo Escolar de Irati se antecipava às leis de nacionalização compulsória do ensino e preparava a vila de Irati, com a instituição de uma nova escola, para atender a demanda de alunos que poderia aumentar após 1938. No prédio, atualmente, funciona o Colégio Estadual Duque de Caxias – Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

**Figura 3.16 - Grupo Escolar de Irati, 1939**



GRUPO ESCOLAR DE IRATI  
FOTO N.º 23

Fonte: Relatório de Manoel Ribas, exercício de 1932-1939, p. 47

O prédio do Grupo Escolar de Irati foi inaugurado em 7 de outubro de 1939. Na ocasião, além da presença de autoridades municipais, estaduais e federais, corpo docente e discente, esteve presente o interventor do Paraná Manoel Ribas. Ele foi homenageado com uma efígie<sup>62</sup> em bronze, um agradecimento dos iratienses pela benfeitoria. Em nome do interventor, discursou o Diretor Geral de Ensino do Paraná, Hostílio Cesar de Souza Araújo, enaltecendo a obra e sua importância para o progresso do país,

---

<sup>62</sup> A efígie do interventor Manoel Ribas se encontra no alto da porta de entrada do salão nobre do Colégio Estadual Duque de Caxias.

entregando o suntuoso edifício aos munícipes, enaltecendo o surto cada vez mais crescente e animador, que, vem tendo o ensino primário em todo o Estado, principalmente neste próspero e futuro só município de Irati (...) (IRATI, 1939)

No período de 1937 a 1942, muitas escolas foram construídas ou reformadas, principalmente em áreas de imigração. Conforme a tabela demonstrativa das construções de edifícios públicos de 1938-1942, Irati, uma colônia de poloneses, foi alvo dessa nacionalização com a edificação/construção de um grupo escolar e duas casas escolares.

**Tabela 3.8 – Edifícios públicos construídos em Irati entre 1938-1942**

MUNICÍPIO	EDIFÍCIO		VALOR
IRATI	GRUPO ESCOLAR	CR. \$	399.500,00
IRATI	CASA ESCOLAR DE GONÇALVES JÚNIOR	CR. \$	17.632,50
IRATI	CÂMARA DE EXPURGO	CR. \$	28.000,000
IRATI	CASA ESCOLAR DE RIOZINHO	CR. \$	11.141,80

Fonte: Relatório do Governo Manoel Ribas, 1937-1942, p. 23-26.

No governo de Manoel Ribas foram construídos grupos escolares e escolas rurais em várias localidades do Paraná. Os grupos escolares eram construídos principalmente em cidades prósperas economicamente e reuniam várias escolas em uma, para a contenção de gastos. (RENK, 2009, p. 180).

Nessa época, o governo paranaense havia estabelecido o Código de Ensino de 1937<sup>63</sup> para organizar a educação estadual e no qual se baseou o decreto 6149 de 10 de janeiro de 1938, instituído por Manoel Ribas para regulamentar o ensino paranaense e “traduzia as políticas públicas na perspectiva nacionalizadora”. (RENK, 2009, p. 173). O decreto assegurava o funcionamento dos estabelecimentos particulares, desde que eles se

<sup>63</sup> Código que prescrevia toda a organização do ensino no Paraná. O título X referia-se ao ensino particular e à sua fiscalização. As escolas particulares deveriam ser registradas pelo governo e comprovar que os professores de língua portuguesa, História e Geografia do Brasil, eram brasileiros. A não execução do Hino Nacional e da Bandeira, o desrespeito aos feriados nacionais, o uso de livros estrangeiros e a existência de pré-escolas com professores estrangeiros sem exame de língua portuguesa, poderia gerar pagamento de multas, a interdição por tempo indeterminado ou o fechamento da escola. (RENK, 2009, p. 173).

submetessem a várias disposições, as quais afetavam diretamente os professores e diretores estrangeiros:

- discriminação do local de funcionamento, dos cursos, das disciplinas ofertadas, dos programas, número de alunos e professores (Art. 4.º);
- provar que os professores de português, história do Brasil e geografia fossem brasileiros natos e diplomados por instituição nacional (Art. 4.º);
- o ensino primário ministrado em língua nacional, assim como o jardim de infância em estabelecimento particular (Art. 5.º);
- escrituração em língua nacional, ensino e canto diário do Hino Nacional e o Hino da Bandeira, respeitando e comemorando os feriados nacionais;
- provar que o diretor e os professores eram brasileiros natos ou naturalizados;
- todas as aulas ministradas em vernáculo, salvo as de língua estrangeira;
- adoção exclusiva do vernáculo para tabuletas, placas ou dísticos.
- adotar uniforme para os cursos primário, pré-primário ou complementar. (RENK, 2009, p. 167).

O controle da política nacionalista se tornava rígida e intensa. Os professores de língua portuguesa, de história e de geografia deveriam ser brasileiros natos e os diretores, brasileiros ou naturalizados. O governo exigia informações gerais sobre as escolas estrangeiras: local, horários, disciplinas, conteúdos, professores e alunos. O ensino primário e o jardim-de-infância deveriam ensinar no vernáculo. As placas e tabuletas deveriam ser escritos em língua portuguesa. Essas medidas objetivavam a nacionalização das escolas e o fim da subvenção estrangeira das escolas particulares. Para tanto, o governo de Manoel Ribas deu continuidade à política de fiscalização e inspeção das escolas para verificar se todas estavam ensinando a língua nacional e seguindo o programa oficial. (RENK, 2009, p. 167-169).

Em 18 de abril de 1938, Getúlio Vargas assinou o decreto-lei nº 383, que “veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências”. (BRASIL, 1938). Entre as várias providências referentes a essa proibição, destacam-se aquelas que atingiam a língua de origem os imigrantes, suas sociedades-escolas e o patriotismo em relação ao país dos antepassados. O artigo 2º apresentava as cinco principais proibições:

- 1 - Organizar, criar ou manter sociedades, fundações, companhias, clubes e quaisquer estabelecimentos de caráter político, ainda que tenham por fim exclusivo a propaganda ou difusão, entre os seus compatriotas, de idéias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem. A mesma proibição estende-se ao funcionamento de sucursais e filiais, ou de delegados, prepostos, representantes e agentes de

sociedades, fundações, companhias, clubes e quaisquer estabelecimentos dessa natureza que tenham no estrangeiro a sua sede principal ou a sua direção.

2 - Exercer ação individual junto a compatriotas no sentido de, mediante promessa de vantagens, ou ameaça de prejuízo ou constrangimento de qualquer natureza, obter adesões a idéias ou programas de partidos políticos do país de origem.

3 - Hastear, ostentar ou usar bandeiras, flâmulas e estandartes, uniformes, distintivos, insígnias ou quaisquer símbolos de partido político estrangeiro.

Essa proibição será estendida, a critério do ministro da Justiça e Negócios Interiores, a quaisquer sinais exteriores de filiação política, ainda que não constantes de disposições legais ou estatutárias.

4 - Organizar desfiles, passeatas, comícios e reuniões de qualquer natureza, e qualquer seja o número de participantes, com os fins a que se referem os incisos ns. 1 e 2.

5 - Com o mesmo objetivo manter jornais, revistas ou outras publicações, estampar artigos e comentários na imprensa, conceder entrevistas; fazer conferências, discursos, alocações, diretamente ou por meio de telecomunicação, empregar qualquer outra forma de publicidade e difusão.

*Parágrafo único.* Excetuam-se da proibição contida no inciso 3º as bandeiras que sejam reconhecidas como símbolos de nações estrangeiras. (BRASIL, 1938).

Em compensação, o artigo 3º tornava “lícito aos estrangeiros associarem-se para fins culturais, beneficentes ou de assistência, filiarem-se a clubes e quaisquer outros estabelecimentos com o mesmo objeto, bem assim reunirem-se para comemorar suas datas nacionais ou acontecimentos de significação patriótica”. (BRASIL, 1938). Porém, os parágrafos que complementam esse artigo e o artigo 4º atingem diretamente as escolas particulares e estrangeiras.

§ 1º. Não poderão tais entidades receber, a qualquer título, sub-venções, contribuições ou auxílios de governos estrangeiros, ou de entidades ou pessoas domiciliadas no exterior.

§ 2º. As reuniões autorizadas neste artigo não serão levadas a efeito sem prévio licenciamento e localização pelas autoridades policiais.

Art. 4º As proibições contidas nos artigos anteriores alcançam as escolas e outros estabelecimentos educativos mantidos por estrangeiros ou brasileiros, e por sociedades de qualquer natureza, fim, nacionalidade e domicílio.

*Parágrafo único.* Fica-lhes, contudo, ressalvado o direito ao uso de uniforme escolar e às reuniões para aulas e outros fins de ordem didática. (BRASIL, 1938)

Ao analisar o decreto lei nº 383 de 1938, observa-se que as organizações de caráter político, em qualquer tipo de estabelecimento e às ligadas aos países estrangeiros, além de desfiles, passeatas e comícios, estavam proibidas. Apesar disso, era lícito aos estrangeiros

associarem-se para fins culturais, beneficentes e assistencialistas e reunir-se para comemorar suas datas nacionais com significado patriótico. Percebe-se que o decreto concedia certa liberdade aos estrangeiros, mas ela era cerceada por outra restrição, o que tornava a concessão impossível de se realizar. É o caso das comemorações das datas nacionais polonesas, que teriam que ser na língua portuguesa, e os desfiles, que tinham aspectos cultural e patriótico para esse grupo, mas eram consideradas atividades políticas devido ao uso de bandeiras, uniformes e cores.

As proibições do decreto atingiam as escolas polonesas, mesmo que o uso de uniformes no espaço escolar e a realização de reuniões para fins didáticos fossem permitidos. A proibição de publicações (jornais, livros e revistas) e a subvenção ou auxílio estrangeiros levaram instituições que promoviam e financiavam o ensino da língua polonesa e a edição de materiais didáticos, como a C.Z.P., a União das Sociedades Kultura e a União das Sociedades Oswiata, a encerrarem suas atividades. Sendo assim, as sociedades escolas e as escolas religiosas que não eram subvencionadas pelo governo estadual ou federal e as que dependiam dos recursos vindos do exterior ou dos consulados, caso não se tornassem nacionais, seriam fechadas.

Os alunos das escolas polonesas fechadas só tinham uma alternativa para continuar seus estudos: frequentar a escola pública nacional. De acordo com Renk (2008), as crianças polonesas transferidas sofreram o preconceito, por serem culturalmente diferentes. “Em Irati, quando nós passamos pro grupo<sup>64</sup> eles chamavam nós de polaco. Diziam “esta polacada, não sei o quê a polacada veio fazer aqui”. (H.W, entrevistado por RENK, 2008, p. 4295). Percebe-se que a política nacionalista impôs aos filhos dos imigrantes uma identidade nacional, por considerar a diversidade e os projetos alternativos, como dos trabalhadores e imigrantes, empecilhos para a nação. Essa noção já estava nas práticas preconceituosas da população, pois o diferente, o que não era nacional, deveria ser excluído. Muitos deixavam de falar o polonês e de participar das celebrações religiosas por não compreenderem a língua portuguesa.

Vários decretos-leis tornaram a nacionalização compulsória para eliminar empecilhos à integração da nação e à homogeneização da sociedade. No início dessa prática, destaca-se também o decreto-lei nº 1545 de agosto de 1939, que “dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros”. (BRASIL, 1939). Essa adaptação seria feita, conforme o artigo 1º, “pelo ensino e pelo uso da língua

---

<sup>64</sup> Refere-se ao Grupo Escolar de Irati.

nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum”. (BRASIL, 1939).

Conforme o artigo 4º desse decreto-lei, o Ministério da Educação e Saúde deveria promover a criação de escolas nos núcleos coloniais e continuar subvencionando as existentes, confiando-as aos professores orientados e preparados para difundir o sentimento de nacionalidade e amor à pátria brasileira. Para tanto, haveria uma vigilância sobre o ensino de línguas e da história e de geografia do Brasil.

Art. 4º - Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde:

- a) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins<sup>65</sup> desta lei;
- b) subvencionar as escolas primárias de núcleos coloniais, criadas por sua iniciativa nos Estados ou Municípios; favorecer as escolas primárias e secundárias fundadas por brasileiros;
- c) orientar o preparo e o recrutamento de professores para as escolas primárias dos núcleos coloniais;
- d) estimular a criação de organizações patrióticas que se destinem à educação física, instituem bibliotecas de obras de interesse nacional e promovam comemorações cívicas e viagens para regiões do país;
- e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;
- f) distribuir folhetos com notícias e informações sobre o Brasil, seu passado, sua vida presente e suas aspirações. (BRASIL, 1939).

O interesse do Estado-nação era pelas escolas, pois elas eram estratégicas para a construção da nacionalidade e da nação e para a formação dos cidadãos dentro dos princípios da política nacionalista. Os grupos escolares tornaram-se modelos de escola e significavam o controle e a presença do poder estatal nas colônias de imigrantes. De acordo com o artigo 9º, caberia os interventores assegurarem o funcionamento das escolas, reorganizar as que não estavam de acordo com a lei, fundar e subvencionar escolas primárias nos núcleos coloniais. Era o que realizava o interventor Manoel Ribas, com a fundação de grupos escolares em vários municípios do Paraná.

Art. 9º - Incumbe aos Interventores Federais:

- a) assegurar o funcionamento das escolas existentes a cargo dos governos dos Estados ou dos Municípios, e a sua reorganização quando não preencham os requisitos desta lei;

---

<sup>65</sup> Os fins da lei correspondem ao ensino em língua portuguesa, ao uso da língua portuguesa, ao ensino da História do Brasil e às práticas de caráter patriótico, como o canto do Hino Nacional e o respeito à bandeira nacional.

- b) remeter trimestralmente ao Conselho de Segurança Nacional uma estatística da entrada e localização de imigrantes;
- c) amparar, na esfera de suas atribuições e recursos, as organizações nacionais das zonas de colonização;
- d) promover, de acordo com as autoridades militares, solenidades cívicas e manifestações patrióticas nessas zonas;
- e) escolher, com especial cuidado, os funcionários administrativos, policiais e fiscais que deverão servir nas mesmas zonas;
- f) auxiliar as autoridades federais no desempenho das atribuições que lhes são conferidas. (BRASIL, 1939).

O artigo 11 do decreto-lei nº 1545 de agosto de 1939 impedia que as escolas fossem dirigidas por estrangeiros. Sobre a formação do cidadão patriota, o parágrafo único do artigo 14 responsabilizava os professores, instrutores e aqueles que cuidam da infância de juventude a “difundir o sentimento da nacionalidade e o amor à pátria”. (BRASIL, 1939).

Os poloneses, que por vinte anos resistiram ao controle da política nacionalista sobre seus costumes, sua vida comunitária, suas ideias e interesses, não poderiam mais manter as escolas nas sociedades recreativas. Ou elas eram fechadas, ou elas eram nacionalizadas, ou seja, mantinham apenas o turno no vernáculo. Diante dessa imposição e da fundação do grupo escolar e das casas escolares, as sociedades escolares polonesas foram fechadas. Os decretos-leis e as ações dos interventores nos Estados provocaram o fim das escolas polonesas e de um empecilho para a nação.

Com relação às escolas mantidas por congregações religiosas, o artigo 11 do decreto-lei 1545 de 1939 permitia que “congregações religiosas especializadas que mantêm institutos em todos os países, sem relação alguma com qualquer nacionalidade”. (BRASIL, 1939). No caso da escola das Irmãs da Caridade, em Irati, a Irmã Helena Olek manteve-se na direção até 1946, mesmo sendo polonesa. Contudo, a escola deixava de ser vinculada à comunidade polonesa, pois, com os decretos-leis de nacionalização, a escola das Irmãs da Caridade foi autorizada a funcionar oficialmente com o nome de Colégio Nossa Senhora das Graças, enquadrando-se às escolas oficiais do Paraná e deixando de ensinar em língua polonesa.

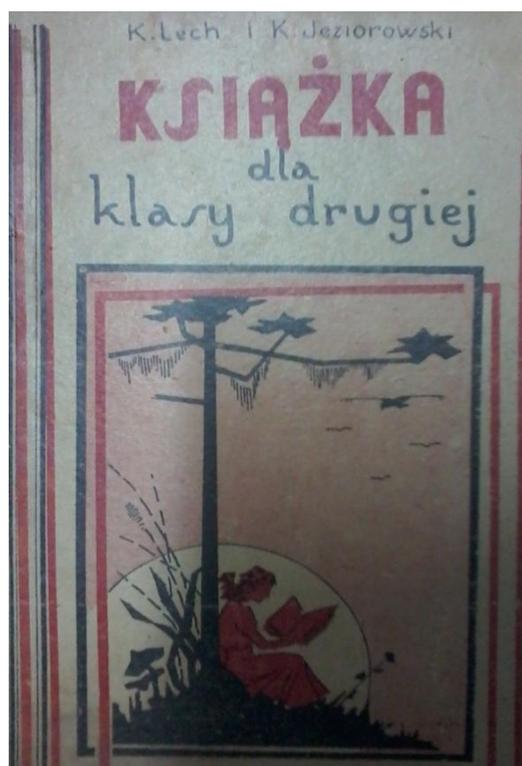
É importante salientar que, com o processo de nacionalização, a Igreja Católica e o Estado, que possuíam nítida contradição de princípios quanto à competência da escola, amenizaram suas diferenças, passando a Igreja a reconhecer um direito inalienável do Estado na educação e no ensino, a sugerir convênios 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, p. 82)

O Estado não foi contrário às escolas religiosas. Elas faziam parte da ampliação da influência e da área de domínio da Igreja Católica, que buscava inserir na sociedade os princípios romanizantes. A Igreja estava próxima dos imigrantes poloneses, uma agressão a ela poderia gerar revolta por parte dessa população e os conflitos não faziam parte da política nacionalista. Por isso, preservava-se o projeto de nação sem interferir no projeto romanizante. O Estado percebeu que não teria sucesso sem a parceria da Igreja Católica e, numa negociação em benefício de ambos, manteve as escolas católicas, mas nacionalizadas. A Igreja seria então responsável pela criação da identidade nacional, na qual estavam inseridos os valores cristãos. Conforme Lenharo (1986), o Estado não baniu a religiosidade de seu discurso. Pelo contrário, utilizou os conteúdos cristãos para consolidar o projeto político dominante, adquirindo uma imagem de “sábio, poderoso, providente e duro com seus opositores”. (LENHARO, 1986, p. 155).

A resistência dos poloneses e o controle do Estado não terminou por meio de leis e de decretos ou de forma passiva e pacífica. Conforme Renk (2008, p. 4295), as escolas continuaram sendo inspecionadas e fiscalizadas. Havia perseguições e força policial no caso do uso da língua estrangeira em velórios, rezas, orações ou conversas em público. Nas escolas, a resistência continuava com aulas em lugares secretos, pois era proibido falar a língua do grupo na escola. Alguns livros de leituras com textos específicos, em polonês, para cada classe, foram publicados após os decretos de nacionalização. Entre eles, destaca-se a quarta edição da *Ksiazka dla Klasy drugiej* – Leituras para a segunda classe -, que, “Curiosamente, foi publicado em 1938, em Curitiba, após a nacionalização” (RENK, 2009, 65) e curiosamente encontrado no CEDOC/I. O livro mostra a resistência da escolarização polonesa diante da política nacionalista brasileira.

Figura 3.17 – *Książka dla klasy drugiej* - Leituras para segunda classe, 1938.



Fonte: CEDOC/I

Os decretos-leis forçaram as sociedades recreativas polonesas a mudarem de nome. Conforme o decreto de nacionalização paranaense, placas e tabuletas deveriam ser no vernáculo, e os decretos federais exigiam o uso da língua nacional. Por isso, a Sociedade Liberdade – *Towarzystwo Wolność* passou a se denominar Sociedade Beneficente Recreativa Educadora José Smolka e, em 1944, com as reformas dos estatutos, como Sociedade Beneficente Cultural Iratiense (S.B.C.I), conhecida atualmente como “Clube Polonês”. (Sociedade Beneficente, 1996, p. 22-25). Algumas instituições polonesas, como a Sociedade Liberdade, mantiveram-se para fins recreativos e continuam ativas.

O objetivo dominante era associar os trabalhadores ao projeto de Brasil moderno. Para tanto, era preciso integrar a sociedade por meio de uma política nacionalista que controlasse as tensões, os conflitos, e eliminasse as diferenciações ameaçadoras da homogeneidade necessária para a formação da nação, em busca do progresso. Os imigrantes se tornaram empecilhos para o nacionalismo brasileiro, porque possuíam ideias, costumes e identidade que não estavam em consonância com os interesses dominantes na busca pela modernização, como o anarquismo, o comunismo, o associativismo, a escolarização, a ligação patriótica com o país de origem e a religiosidade. O que eles

trouxeram da Europa, junto à capacidade de trabalho que civilizaria a sociedade brasileira, contribuiu para o desenvolvimento das colônias, para enfrentar o isolamento, formar comunidades e continuar com seus costumes. Contudo, isso estava ligado aos sonhos e interesses dos imigrantes, que vieram em busca de terras, dinheiro e liberdade, e não ao projeto de modernidade da nação brasileira, o que foi considerado perigoso para a política nacionalista, pois, os imigrantes deveriam ser trabalhadores brasileiros e não estrangeiros trabalhando no Brasil.

A língua, a vida comunitária, o apego às tradições e ao país de origem, tão presentes nas escolas particulares e estrangeiras, tornaram-se características da identidade dos imigrantes e elementos de resistência aos interesses dominantes, um problema para a formação de um sentimento de brasilidade. Na verdade, o que autoridades pretendiam com a política nacionalista era desarticular os interesses dos trabalhadores e suas possibilidades de resistência, para controlá-los, pois, por trás desse projeto de modernidade fundamentado na ideia de nação, estavam os interesses dominantes. Para desarticular os imigrantes, a política nacionalista encontrou na língua ensinada nas escolas estrangeiras o elemento chave para destituir os seus costumes e a sua identidade. A educação também foi utilizada para isso. Os grupos escolares tornaram-se uma estratégia dessa política para a construção de uma identidade nacional e de um sentimento de brasilidade.

Os poloneses possuíam uma identidade comunitária ligada aos costumes e isso estava associado às ideias consideradas perigosas para a implantação do projeto de nação brasileiro. A política nacionalista interferia nessa identidade, para adaptá-los à vida nacional, torná-los brasileiros, mas havia a resistência em defesa dos costumes, como a preservação das escolas polonesas. Por isso, de trabalhadores exemplares, colonizadores e pacíficos, os imigrantes poloneses se tornaram trabalhadores resistentes e empecilhos para a nação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu coração de polaco voltou  
coração que meu avô  
trouxe de longe pra mim  
um coração esmagado  
um coração pisoteado  
um coração de poeta

Paulo Leminski

Esta dissertação investigou a escolaridade polonesa como uma particularidade no contexto da história da educação brasileira, entre 1900 e 1939, no município de Irati-Paraná. Os imigrantes poloneses eram considerados necessários e importantes para o desenvolvimento do Brasil moderno, mas de “laboriosos e morigerados” se tornaram empecilhos para a política nacionalista, que visava implantar um projeto de modernidade fundamentado na ideia de nação brasileira. Diante dessa premissa, volta-se às perguntas que conduziram a investigação e busca-se respondê-las para trazer os silêncios, as vitórias e as derrotas dos poloneses que resistiram à política nacionalista para defender e preservar suas escolas.

Por que os imigrantes poloneses se tornaram um empecilho se eram importantes e necessários para o desenvolvimento econômico do Brasil? Como ocorreu a interação entre os aspectos legais e as experiências dos poloneses em relação à educação?

Os imigrantes poloneses vieram ao Brasil, atraídos pela fartura, pelas terras e pela liberdade que poderiam encontrar e garantidos pelas propagandas promovidas pela política de imigração do Estado brasileiro. Desde o século XIX, objetivava-se trazer imigrantes europeus para modernizar a sociedade e branquear a população. Os imigrantes eram vistos como “morigerados e laboriosos”, ou seja, como indivíduos pacíficos e aptos ao trabalho; características que, para a elite, eram necessárias para a construção da nação brasileira. No centro das intenções da política de imigração estava o desenvolvimento do Brasil com a inserção dos valores liberais e das novas relações de trabalho. A política de imigração tinha também um viés nacionalista.

No Brasil, os imigrantes poloneses encontram dificuldades de adquirir terras, eram explorados, instalavam-se em colônias longínquas, sem estradas e sem escolas. O cenário que os imigrantes encontraram era diferente do divulgado pelas propagandas. O governo prometia ampará-los, mas isso nem sempre acontecia. Por isso, esses trabalhadores se uniram para tornar possível a realização de seus interesses e agir naquela situação. Entre os interesses, estava a escolarização para impedir o analfabetismo nas colônias, o que foi feito na língua do grupo, pois utilizavam os recursos disponíveis para construir as sociedades escolares de caráter comunitário. Os poloneses não abandonaram seus costumes e mantiveram-se ligados à vida comunitária, à língua e à religiosidade. Dessa forma, permaneciam integrados e dispostos a desenvolver as comunidades conforme seus interesses.

A elite dominante e seus representantes políticos objetivavam implantar um projeto de modernidade no Brasil, mas faltava ligar a sociedade a esse projeto. Durante a Primeira República (1889-1930), isso foi realizado por intermédio de uma política nacionalista. Ela seria responsável pela homogeneização da sociedade e pela transformação da população em nação. O Brasil moderno se fundamentava nessa ideia. Era preciso que o progresso fosse atingido pela coletividade de trabalhadores e a sociedade, enquanto cidadãos brasileiros, precisava se identificar com o projeto. Para tanto, era preciso propagar o nacionalismo para criar a nação e, nesse contexto, a educação se tornou uma estratégia do Estado. Como o analfabetismo era um elemento que impedia o desenvolvimento do Brasil, os governos federal e estadual investiram na construção de escolas públicas para diminuí-lo, mas isso escondia o interesse da política nacionalista na busca pela formação do patriota, do cidadão com sentimento de brasilidade. Além da escola, as professoras também se tornaram construtoras da nacionalidade brasileira ao inculcar valores, comportamentos e hábitos nacionais nos alunos. As escolas públicas modelos e consideradas modernas pelos republicanos eram os grupos escolares.

A política nacionalista previa também eliminar qualquer obstáculo que prejudicasse a implantação do projeto de Brasil moderno. Diante disso, a tão sonhada modernidade esbarrou em um de seus elementos principais: os imigrantes. Eles eram importantes para o desenvolvimento econômico como trabalhadores, mas eram associados às ideias anarquistas e comunistas devido à vida comunitária e ao associativismo que os unia e dava-lhes identidade. Diante disso, as escolas fundadas pelos poloneses nas colônias, tornaram-se um empecilho por não estar em sintonia com o projeto dominante de nação moderna.

Várias leis foram impostas para fechar, alterar ou nacionalizar essas escolas vistas pelo governo republicano como estrangeiras. Após a Primeira Guerra Mundial, com a eclosão da Revolução Russa e com o advento do fascismo, essas escolas receberam mais atenção e leis mais rígidas foram impostas para nacionalizá-las. Havia severas fiscalizações e inspeções, sendo que algumas eram fechadas. O governo, diante da contradição de fechar escolas sem abrir outras, investe mais na construção de grupos escolares nas áreas de imigração e na manutenção das escolas estrangeiras que ensinassem em língua portuguesa. A busca por uma cultura homogênea fez da diversidade um obstáculo para a construção da nação. Mais do que isso, qualquer projeto alternativo dos trabalhadores deveria ser excluído, nessa lógica, por representar um perigo aos interesses dominantes. No final da década de 1930, as escolas polonesas conheceram o seu fim devido à nacionalização repressiva realizada por decretos-leis. O achado dos livros, dos calendários e dos jornais em língua polonesa, silenciados por estarem guardados ou escondidos, mostram que a política nacionalista foi repressiva e perseguiu as diferenças.

A imposição da política nacionalista gerou resistência dos imigrantes poloneses em defesa de suas escolas. As experiências de resistência geradas nessa interação com o controle foram registradas pela memória, pelas fotografias e pelas fontes escritas. As manifestações desses sujeitos estavam silenciadas pelo discurso dominante que os considerava trabalhadores pacíficos e necessários para a economia. Ao trazer essas experiências, os poloneses se mostraram como trabalhadores que não ficaram passivos diante do controle, mas agiram conforme seus interesses e contra o que os consideravam obstáculos. Nas escolas, mesmo diante das leis impostas, mantiveram o ensino em língua polonesa. A resistência também aconteceu com união das sociedades escolares, que colaboravam com a formação de professores, com bibliotecas volantes e com a edição de cartilhas para a alfabetização. A ligação que tinham com a pátria de origem, era percebida nos desfiles e teatros que promoviam, na arquitetura das casas que construía e também na religiosidade.

Os imigrantes poloneses eram católicos, mas nem todos eram favoráveis ao ensino religioso nas escolas polonesas. As sociedades escolares não o incluíam e isso gerou um conflito com os sacerdotes. O final do século XIX e início do XX foi um momento de organização da Igreja Católica, que buscou aumentar a sua influência e propagar as práticas romanizantes estabelecidas pelo Concílio Vaticano I. O Brasil não possuía sacerdotes o suficiente para dar conta da demanda de católicos, por isso, congregações

religiosas masculinas e femininas vieram atender aos imigrantes. Entre elas, estavam os padres (vicentinos) da Congregação da Missão e as Irmãs da Caridade de São Vicente de Paulo. Os padres vicentinos poloneses eram favoráveis ao catecismo na escola e uma organização que defendia esse interesse foi criada, a Oswiata. As escolas mantidas por religiosas polonesas eram estratégias da Igreja Católica para inculcar as práticas romanizantes. Essas escolas também deveriam seguir as leis de nacionalização e mantinham a língua polonesa. Estado e Igreja Católica tiveram que negociar seus interesses pela educação, estratégica para os dois lados. Além disso, a existência de uma parcela da comunidade polonesa mundial, contrária à infalibilidade do Papa e à transmissão da propriedade da comunidade para o bispo da diocese que o representava, deu origem à Igreja Velho Católica e aumentou o interesse da Igreja Católica pela educação e pela fundação de escolas nas regiões onde essa divergência existia. As escolas religiosas se mantiveram após o fim das escolas polonesas, mas nacionalizadas, revelando que a construção da nação e da identidade brasileira também carregava os valores cristãos associados aos interesses do catolicismo.

A educação foi um lugar de conflitos, que envolveu as escolas dos imigrantes poloneses, a política nacionalista e a Igreja Católica. Na busca pela implantação do projeto de Brasil moderno, a política nacionalista tentava homogeneizar a sociedade e, nas escolas polonesas, fazia a imposição de leis com o intuito de expropriar a identidade dos poloneses, a começar pela sustentação de seus costumes que era a língua. Os poloneses, diante dessa imposição, resistiram em nome de seus costumes e pela manutenção de suas escolas utilizando-se, não dos partidos políticos e sindicatos, mas dos aspectos culturais partilhados por todos. A Igreja Católica colaborou com essa resistência, mas com o interesse de ampliar seu domínio. As escolas polonesas contribuíam para que esse interesse chegasse à sociedade. A política nacionalista buscou abrigar os poloneses, que resistiam para manter seus costumes e a Igreja Católica buscou manter a catolicidade desses sujeitos.

As experiências dos poloneses em Irati-Paraná mostram que a escolarização desses imigrantes foi um lugar de conflitos e as fontes revelam os silêncios das relações de interesses. Enquanto o governo fundava as escolas isoladas e as escolas públicas, os poloneses fundavam suas sociedades escolares, mobilizavam a vinda das Irmãs da Caridade e a construção da igreja. Enquanto a política nacionalista fiscalizava as escolas polonesas, os poloneses resistiam para mantê-las, o que forçou o governo a decretar o fim

de suas escolas e os seus filhos obrigados a frequentar o grupo escolar ou a escola das Irmãs da Caridade, que se nacionalizou.

O Estado conseguiu impor um sistema de ensino para propagar seu projeto de modernidade. As escolas nacionais se tornaram as formadoras dos cidadãos brasileiros, trabalhadores, católicos e patriotas que se identificavam com o projeto de nação moderna, sem conflitos, a caminho da civilização e do progresso. O que se pretendia com esse projeto de nação era integrar os trabalhadores sob a perspectiva dominante, mascarando-a com a identidade nacional e o com o sentimento de brasilidade, para desarticular interesses e ideias que pudessem contrariá-la. O que a política nacionalista conseguiu foi eliminar o que ela acreditava ser obstáculo para a nação, mas ela não conseguiu eliminar a diversidade e a multiplicidade, os projetos alternativos e as expectativas dos trabalhadores. Isso significa que diante da derrota das escolas polonesas, a resistência dos aspectos culturais manteve a identidade dos poloneses como uma diversidade fazendo parte da nação brasileira. Esses aspectos culturais continuaram e continuam resistindo, pois no âmbito privado a política nacionalista brasileira não conseguiu se implantar. É difícil apagar as marcas da cultura e isso foi um obstáculo para o Estado Novo. A cultura foi e é preservada na vida cotidiana, na família, na igreja ou na clandestinidade.

Muitas famílias conservam altares em suas casas, com seus santos de devoção e rezam em polonês nos velórios e na igreja. A arquitetura polonesa está presente em várias casas que compõe a cidade e o interior. Na alimentação, o *pieróg* se tornou consumido por toda a população brasileira. As danças polonesas fazem parte de bailes e casamentos. Na véspera da Páscoa, as cestas com os alimentos para o café da manhã são abençoadas. No Natal, são apresentados os cânticos natalinos em polonês. Recentemente, desde 2012, muitos desses aspectos culturais estão sendo recuperados e apresentados para a comunidade de Irati, por intermédio da Braspol – Representação Central da Comunidade Polonesa no Brasil, que promove, no final do ano, o jantar de natal típico polonês na Sociedade Beneficente Cultural Iratiense e, em parceria com o Núcleo de Estudos Eslovos da Universidade Estadual do Centro Oeste, aulas de cultura polonesa e língua polonesa. Na Igreja São Miguel acontece missas em polonês, periodicamente. O grupo folclórico polonês Lublin, apesar de inativo, traz muitas lembranças de suas apresentações no sul do país, inclusive de sua participação no carnaval do Rio de Janeiro, em 1993, a convite da Escola Unidos da Ponte. O Centro de Tradições Polonesas “3 de maio”, fundado em 1986, tinha como objetivo preservar as tradições, costumes e festas polonesas desde 1986, mas

recentemente está inativo. O programa de rádio *Godzina Polska* - Hora Polonesa, apresentado na Rádio Najuá desde a década de 1980, divulga a música e as práticas culturais. Na Praça da Bandeira tem uma homenagem à Comunidade Brasileiro-Polonesa pelo centenário da imigração ao Paraná, em 1971. Se esses aspectos da cultura existem, é porque resistiram a toda e qualquer forma de imposição, e demonstram que os poloneses resistiram em nome da “Polônia ausente”, mas presente na identidade.

Sobre o patrimônio histórico material de Irati, é importante mencionar a relação que os espaços possuem entre si e o quanto revelam significados e silêncios. O Grupo Escolar Iraty (Colégio Duque de Caxias), a Sociedade escolar Liberdade (Clube Polônês), a Escola das Irmãs da Caridade (Escola Nossa Senhora das Graças), a Igreja Nossa Senhora da Luz e a Igreja São Miguel estão ligados pela história do controle e da resistência da escolarização polonesa, o que pode ser percebido nessa investigação.

Muitas questões podem ter sido desconsideradas nesta investigação. Por isso, novas pesquisas poderão dar voz a outros silêncios escondidos, guardados, não revelados devido às imposições que expropriaram os sujeitos de sua participação na história, excluída pelo discurso oficial e dominante. Pesquisas que expliquem o silêncio dos descendentes no tocante às práticas e à identidade cultural, o que merece um estudo mais aprofundado. Esta dissertação é apenas uma versão sobre os poloneses, suas escolas, seus costumes, sua fé e suas expectativas, que permanecem resistindo no coração de seus descendentes.

Esse amor todo mundo ouve, dança, come, fala e reza!

A resistência continua, mesmo que silenciada!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, Luis Felipe de RENAUX, Maria Luiza. Caras e modos dos Migrantes e Imigrantes. In: NOVAES, Fernando (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Cia da Letras, 1997, v. 2, p. 291-335.

ALVIM, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres do campo. In: NOVAES, Fernando (org.). *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Cia da Letras, 1997, v. 3, p. 215-287.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. Pág. 233-257.

AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura*: parte 3 da 5ª edição da obra *A cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1976.

BALHANA, Altiva Pilatti. Política imigratória do Paraná. In: *Rev. Paraná, desenvolv.*, Curitiba, nº 87, jan/abr 1996, p. 39-50.

BARREIRO, José Carlos. E.P. Thompson e a historiografia brasileira: revisões críticas e projeções. In: *Projeto História – Revista dos Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, 1995, 12, p. 57-75.

BERALDO, Renilson. *Ciência e associativismo médico: medicina legal e psiquiatria na terra dos pinheirais (1930-1941)*. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2016. 198 f.

BEZERRA, Holien Gonçalves. *E.P. Thompson e a teoria na história*. In: *Projeto História – Revista dos Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, 1995, 12, p. 119-127.

BILEK, Hilda Ladeira. *Um estudo sobre a imigração holandesa nos Campos Gerais*. Ponta Grossa: UEPG, 1971.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, civilização e trabalho*. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. GIFFF: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

CAPRI, Elizabeth Johansen. *De católicos poloneses à ponta-grossenses católicos: a Escola Sagrada Família: 1933-1945*. Curitiba: UFPR, 2003. (dissertação)

COSTA, Emilia Viotti da. *Da monarquia à República: momentos decisivos*. 6ª ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

DECCA, Edgar Salvadori de. *1930: o silêncio dos vencidos – memória, história e revolução*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

DECCA, Edgar Salvadori de. E. P. Thompson: um personagem dissidente. In: *Projeto História – Revista dos Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, 1995, 12, p.109-118.

DODIN, André. *São Vicente de Paulo e a Caridade*. Curitiba: Vicentina, 1980.

FENELON, Déa Ribeiro. E. P. Thompson: história e política. In: *Projeto História – Revista dos Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, 1995, 12, p. 77-93.

FILLOS, Leoni Malinoski. *A educação matemática em Irati(PR): memórias e história*. Tese de doutorado, UFPR, Curitiba, 2008. 228 f.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 22ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

HOBSBAWN, Eric J. *Nações e nacionalismo de 1780: programa, mito e realidade*. Tradução: Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IANNI, Otávio. *A idéia de Brasil moderno*. 2ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática, 1989.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 347-370.

\_\_\_\_\_. Escolas étnicas no Brasil e a formação do Estado Nacional: a nacionalização compulsória das escolas de imigrantes (1937-1945). *Revista Poiésis, Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão*, v. 3, n. 5, p. 71-84, Jan/Jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2000, nº 15, p.159-176.

KUBASKI, Luciana. *Imigração e educação dos poloneses em Ponta Grossa, Paraná*. Ponta Grossa: UEPG, 2015. (dissertação).

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1986.

LORENZETTI, Fernanda Lorandi. O futuro paranaense em seu meio natural: a escrita de Domingos Nascimento e a produção de uma identidade ao Paraná no início do século XX. *Revista Tempo, Espaço e Linguagem (TEL)*, v.1, n.1, jan./jul. 2010, p.45-59.

MACHADO, Wanderley. Imigração. In: SCORTEGAGNA, A. (et. al). *Paraná, espaço e memória: diversos olhares historiográficos*. Curitiba: Bagozzi, 2005.

MALIKOSKI, Adriano. *Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: UCS, 2014. (dissertação).

MARTINIAK, Vera. *A reconstrução histórica das instituições escolares étnicas no Paraná*. In: *Antíteses*, v. 8, n. 15, p. 423 - 447, jan./jun. 2015.

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. 6ª edição. São Paulo, Editora Ática, 1990.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de; SILVA, Marcos Antonio da. Por que dialogar com E. P. Thompson. In: *Projeto História – Revista dos Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, 1995, 12, p. 9-10.

MÜLLER, Lúcia. *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

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

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR*. Tese (doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

---

\_\_\_\_\_. Grupos escolares na região dos campos gerais (PR). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. Pág. 323-339.

NISHIKAWA, Reinaldo Benedito. SER imigrante, ESTAR colono: o processo de transformação dos imigrantes em colonos na Província do Paraná. In: *Antíteses*, Revista do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, v. 4, n. 7, p. 99-126, jan./jun. 2011.

NÓBREGA, Paulo de. *Poder oligárquico, nacionalização de imigrantes e ensino público: modernização do ensino primário de Santa Catarina (1910-1930)*. Tese (doutorado). Florianópolis: UFSC, 2006.

OLIVEIRA, Márcio. Origens do Brasil meridional: dimensões da imigração polonesa no Paraná, 1871-1914. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 22, nº 43, janeiro-junho de 2009, p. 218-237.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PILOTTO, Osvaldo. *Cem anos de imprensa no Paraná (1854-1954)*. Curitiba: Instituto Histórico Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1976. Acervo do Museu Paranaense.

PRADO Jr., Caio. *Evolução política do Brasil e outros estudos*. 12ª ed. São Paulo Brasiliense, 1980.

RENK, Valquíria Elita. *Aprendi a falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Tese de doutorado, UFPR, Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no Governo Vargas. In: *VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2008. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/620\\_436.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/620_436.pdf). Acesso em outubro de 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos Ribeiro. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13ª ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SILVA, Nívia Celine. *Imprensa, intelectuais e os discursos acerca da educação no Jornal Diário da Tarde (Paraná, década de 1920)*. Monografia de História, UFPR, Curitiba, 2008. 56 f.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. *Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930)*. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. Pág. 341-376.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo, 1890-1910*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. Estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das letras, 1998, p. 09-14.

\_\_\_\_\_. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

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

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. *Cultura e educação no Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

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

WACHOWICZ, Ruy Christovam. A fé polonesa. In: *O camponês polonês no Brasil*. Curitiba: Casa Romário Martins, 1981, p. 93-105.

ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchak. Reconstrução histórica do primeiro Grupo Escolar de Irati-Paraná. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 49-63, maio de 2012.

## FONTES

I Livro Tombo de Iraty (1920-1966). Acervo da Paróquia Nossa Senhora da Luz.

Acervo fotográfico da Casa da Cultura/Museu Municipal de Irati.

Acervo fotográfico de José Maria Grácia Araújo.

Acervo fotográfico e de livros poloneses do CEDOC/I – Centro de Documentação e Memória da Unicentro/Campus de Irati.

ANDRZEJEWSKI, Pe. Casimiro José. Considerações necessárias. *I Livro Tombo de Iraty (1920-1966)*. Iraty, abril de 1920. Acervo da Paróquia Nossa Senhora da Luz.

*Calendarr Brasil*. Dia de Nossa Senhora das Graças. Disponível em: <https://www.calendarr.com/brasil/dia-de-nossa-senhora-das-gracas/>. Acesso em 17 de dezembro de 2018.

CHAIBE, Vitória. “Nos olhos nostalgia... Nos lábios sempre uma história”. *Jornal Hoje Centro Sul*. Irati, nº 120, 10 a 16 de julho de 2002, p. 10. Acervo do autor.

BATISTA NETO, Herculano. *Nossa Senhora da Luz de Irati: 1904-2004*. Curitiba: Gráfica Optagraf, 2004.

BRASIL. *Decreto-lei nº 13.014 de maio de 1918*. Dispõe sobre o auxílio concedido pelo Governo Federal para manutenção de escolas nos Estados e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13014-4-maio-1918-526952-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em junho de 2016.

BRASIL. *Decreto-lei nº 383, de 18 e abril de 1938*. Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-383-18-abril-1938-350781-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em julho de 2016.

BRASIL. *Decreto-lei nº 1545 de 25 de agosto de 1939*. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em julho de 2016.

*Embaixada da República da Polônia em Brasília*. Aniversário da Constituição de 3 de maio. Disponível em: [http://www.brasilia.ms.gov.pl/pt/acontecimentos/aniversario da constituicao de 3 de maio](http://www.brasilia.ms.gov.pl/pt/acontecimentos/aniversario_da_constituicao_de_3_de_maior). Acesso em dezembro de 2017.

FARAH, Audrey Lilian Souza; GUIL, Chico; PHILLIPI, Sílvio José. *Irati 100 anos*. Curitiba: Editora Arte, 2008.

FERNANDES, José Carlos. *Jornal escrito em polonês procura leitores*. *Gazeta do Povo*, 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/jornal-escrito-em-polones-procura-leitores-9bxaz3wt7bahl2lgekeorxbgu>. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

FERREIRA, Irmã Alice. *Província de Curitiba 1904-1974*. Curitiba: Vicentina, 1974.

GÓRAL, José Joaquim. *Srebrny Jubileusz Polskich Siódr Milosierdzi w Poludniowej Braylji*. Curitiba: Editora Lud, 1929. p. 76. Acervo do CEDOC/I - Centro de Documentação e Memória da Unicentro/Campus de Irati.

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

*Governo do Paraná - Casa Civil*. Galeria de Governantes. Biografia de Affonso Alves de Camargo. Disponível em <http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=47>. Acesso em 7 de janeiro de 2018.

*Governo do Paraná - Casa Civil*. Galeria de Governantes. Biografia de Caetano Munhoz da Rocha. Disponível em <http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=60>. Acesso em 7 de janeiro de 2018.

*Governo do Paraná - Casa Civil*. Galeria de Governantes. Biografia de Manoel Ribas. Disponível em <http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=50>. Acesso em 7 de janeiro de 2017.

GRYCZYNSKA, Monica. *O casarão da Serra: a saga dos imigrantes poloneses e seus descendentes no Paraná*. Curitiba: Vicentina, 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Irati, Paraná*. Monografia nº 154, 1957. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=411070&search=paranairati#historico>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de informações*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=411070&idtema=16&search=paranairati|sintese-dasinformacoes>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

IRATI. Ata de inauguração do edifício do Grupo Escolar de Irati, 1939. Acervo do CEDOC/I - Centro de Documentação e Memória da Unicentro/Campus de Irati.

IRATI. Ata de inspeção escolar no Grupo Escolar de Irati, 1934. Acervo do CEDOC/I - Centro de Documentação e Memória da Unicentro/Campus de Irati.

IRATI. Ata do Conselho de Ensino do Município de Irati, 1916. CEDOC/I - Centro de Documentação e Memória da Unicentro/Campus de Irati.

Livro de matrícula da Escola Nossa Senhora das Graças, 1937. Acervo da Escola Nossa Senhora das Graças.

ORREDA, José Maria Orreda. *Irati vol. II*. Irati: Edipar, 1974.

ORREDA, José Maria Orreda. *Irati, teu nome é economia*. Irati: O Debate, 2007a. p. 14.

ORREDA, José Maria Orreda. *Irati, teu nome é educação*. Irati: O Debate, 2007b. p. 5-11.

ORREDA, José Maria Orreda. *Irati, teu nome é arte*. Irati: O Debate, 2007c. p. 38-39.

ORREDA, José Maria. Colégio N.S. das Graças comemora cinquentenário. *Jornal O Debate*. Irati, nº 327, 20 de setembro de 1980. Acervo da Casa da Cultura/Museu Municipal de Irati.

ORREDA, José Maria. Pioneira da educação de Irati. In: *Revista Nova Escola*, seção Naquele tempo, agosto de 2001, p. 9. Cópia do acervo de José Maria Orreda.

PPP - Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Professor Júlio Szimanski, 2017. Disponível em: [http://www.aucjulio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/3/180/16/arquivos/File/PPP/PPP\\_Szymanski.pdf](http://www.aucjulio.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/3/180/16/arquivos/File/PPP/PPP_Szymanski.pdf). p. 06-08. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, 2011. Disponível em: <http://www.irinossasragracas.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/15/1080/74/arquivos/File/PP2011.pdf>. p. 09-12. p. 06-08. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mário de Souza. A escola como preservação da cultura – o modelo polonês. In: *Revista Interfaces Científicas/Educação*. Aracaju: v. 2, n. 3, p. 181-195, junho 2014.

PANKO, Pelágia Soczek. História da minha vida. In: ORREDA, José Maria (org.). *História de vida e sonhos*. UATI: outubro de 1999, p. 18-20. Acervo da Biblioteca Pública Municipal de Irati.

PARANÁ. *Lei nº 704* de 29 de agosto de 1853. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSiggen.action?norma=542263&id=14386981&idBinario=15819155&mime=application/rtf>. Acesso em setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. *Relatório do presidente da Província do Paraná Francisco Liberato de Mattos na abertura da Assembléa Legislativa Provincial em 7 de janeiro de 1858*. Curityba: Typ. Lopes, 1859. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Relatório com que o excellentissimo senhor doutor Frederico José Cardoso de Araujo Abranches abriu a 2.a sessão da 11.a legislatura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1875*. Curityba, 1875. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº93, de 11 de março de 1901*, Regulamento da instrução pública do Estado do Paraná, 1901. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Relatório do diretor geral de instrução pública Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva*, 31 de dezembro de 1903. Typografia da República: Curitiba, 1904. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Relatório do secretário de Estado de Negócios de Obras Públicas e Urbanização*, Engenheiro Francisco Gutierrez Beltrão, em 14 de janeiro de 1908. Curitiba Oficina de Artes Gráfica, 1908. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Relatório do secretário de Estado de Negócios de Obras Públicas e Urbanização*, bacharel Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos, em 31 de dezembro de 1908. Curitiba: Tipografia da República, 1909. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Regulamento orgânico do ensino público do Estado do Paraná*, 1909-1910. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Código de Ensino de 1917*. Curitiba: Tipografia da República, 1917. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente da província do Paraná Affonso Alves de Camargo*. Curitiba: Tipografia da República, 1917a. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Secretário de Estado dos Negócios do interior, Justiça e Instrução Pública Enéas Marques dos Santos*. Curitiba: Tipografia da República, 1917b. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente do Estado do Paraná Affonso Alves de Camargo*. Curitiba: Tipografia da República, 1918. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente do Estado do Paraná Affonso Alves de Camargo*. Curitiba: Tipografia da República, 1919. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha*, 1921. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha*, 1922. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha*, 1923. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Relatório do inspetor geral de ensino Cesar Prieto Martinez*. Curitiba: Tipografia da Penitenciária do Estado, 1923a. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente da província do Paraná Caetano Munhoz da Rocha*, 1924. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. Relatório do inspetor geral de ensino Cesar Prieto Martinez. Curitiba, 1924a. In: WACHOWICZ, Ruy Christovam. *As escolas da colonização polonesa no Brasil*. Curitiba: Champagnat, 2002.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha*, 1925. Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha*, 1926. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Mensagem do presidente do Estado do Paraná Caetano Munhoz da Rocha*, 1927. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Resumos estatístico escolar*. Departamento de Instrução Pública, 1929. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Resumo estatístico do decênio 1920 à 1929*. Departamento de Instrução Pública, 1930. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Resumo estatístico escolar do ano de 1931*. Diretoria Geral de Instrução Pública, 1931. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Governo do Interventor Manoel Ribas*, exercício 1932-1939. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Governo do Interventor Manoel Ribas*, exercício 1937-1942. Acervo do Arquivo Público do Paraná.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Cultura e do Esporte. Coordenadoria do Patrimônio Cultural. *A represa e os colonos*. Curitiba: [s.n.], 1986. 144 p.

PINTO, Ruy Cavallin. *Hugo Gutierrez Simas*. Galeria dos Procuradores-Gerais de Justiça, Memorial - Ministério Público do Paraná. Disponível em: <http://www.memorial.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=15>. Acesso em 15 de dezembro de 2017.

*Plano da Comissão Especializada de Educação das Instituições Educacionais Vicentinas*, Província de Curitiba, 2000.

*Registros do desempenho dos alunos por classe, 1937.* Fotocópia do acervo da Escola Nossa Senhora das Graças.

*Sociedade Beneficente Cultural Iratiense - 75º aniversário.* Histórico integrante dos preparativos para a celebração do 75º aniversário do Clube Polonês. Castro: Kugler Artes Gráficas, 1996.

SPEGIORIN, Pe. Anderson. Iraty: um belo exemplo da iniciativa colonizadora. In: ORREDA, José Maria Orreda. *Irati, teu nome é arte.* Irati: O Debate, 2007c, p. 38-40.

WACHOWICZ, Rui Cristovam. *As escolas da colonização polonesa no Brasil.* Curitiba: Champagnat, 2002.

\_\_\_\_\_. Irati e a imigração polonesa. *O Debate* - Edição comemorativa ao centenário da imigração polonesa. Irati, nº 237, 25 de julho de 1971. Acervo do Casa da Cultura/Museu Municipal de Irati.

ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchak. Levantamento de fontes para a história da educação de Irati. *HISTEDBR - VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação"*: Unicamp, jun/jul. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/files/9hguHdfI.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/9hguHdfI.pdf). Acesso em setembro de 2016.

ZENI, Olga Grechinski. *Discurso.* Discurso elaborado para as festividades alusivas aos 60 anos do Colégio Nossa Senhora das Graças. Datilografado, 18 de março de 1990. Cópia do acervo de Olga Grechinski Zeni.

ZENI, Guiomar Brustolin. *Colégio Nossa Senhora das Graças.* Texto elaborado para a obra *Educação em Irati*, 2001. Cópia do acervo de José Maria Orreda.