

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**Osvaldo Luís Meza Siqueira**

**COLÉGIO PADRE CLÁUDIO MORELLI:UM *LÓCUS DE  
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE  
“UMBARAENSE” DE 1912 A 1970***

CURITIBA  
2014

**Osvaldo Luís Meza Siqueira**

**COLÉGIO PADRE CLÁUDIO MORELLI:UM LÓCUS DE  
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE  
“UMBARAENSE” DE 1912 A 1970**

Dissertação a ser apresentado para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Professora Orientadora: Professora Dra. Ariclé Vechia.

CURITIBA  
2014

Aos meus pais. Aos melhores pais que alguém poderia ter.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”  
Universidade Tuiuti do Paraná

S618 Siqueira, Osvaldo Luís Meza .

Colégio Padre Cláudio Morelli: um lócus de educação e formação de identidade "Umbaraense" de 1912 a 1970/ Osvaldo Luís Meza Siqueira; orientadora Prof<sup>a</sup>. dr<sup>a</sup>. Ariclé Vechia.

115f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Educação . 2. Cultura escolar. 3. Estudo das instituições escolares.
4. Identidade. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370

# TERMO DE APROVAÇÃO

Osvaldo Luis Meza Siqueira

## O Colégio Padre Cláudio Morelli: Um *Locus de Educação e Formação de Identidade Umbaraense*, de 1912 a 1970

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 19 de dezembro de 2014.

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Membros da banca:

Profa. Dra. Ariclé Vechia — Presidente da Banca

Assinatura

Conceito

Prof. Dr. Geyso Dongley Germinari — Membro Titular

Assinatura

Conceito

Profa. Dra. Iêda Viana — Membro Titular

Assinatura

Conceito

É num momento como esse que se fica com medo de cometer algum esquecimento. Muitas pessoas foram importantes nesse processo. Amigos, pessoas especiais que tiveram importância fundamental, ou outras, que se não tiveram uma colaboração direta com no trabalho foram importantíssimas em sua compreensão e carinho para a execução dele.

A maior parte desse trabalho foi realizado num período muito difícil e angustiante. No entanto, foi nesse período que ao contrário do que muitos afirmam não existir, encontrei humanidade na Academia. Numa pessoa que simplesmente poderia ter sido fria e distante. Mas, longe disso, ela me estendeu a mão e com seu coração enorme me ajudou, e sei, lutou por mim. Obrigado professora Ariclê, sempre levarei comigo a honra e o privilégio de ter sido seu orientando.

É importante também agradecer às pessoas que me ajudaram em meu trabalho. Como a meus entrevistados, seu João Bozza, Clarinda Bozza, Rosi Nichelle e o amigo Marcos Zanon que sempre me disponibilizou com total disposição seu acervo.

Não poderia deixar de mencionar a cumplicidade com que contei, nos momentos finais do trabalho, de pessoas que me concederam a possibilidade de estar com mais livre, como Marlei, Danda do CEAD, executando por mim tarefas que eram minhas. Amigão Pedro que teve a grande paciência de me ajudar com as terríveis normas. E, é claro, a minha *irmãzinha* Viviane que sempre esteve ao meu lado me ajudando e por vezes me puxando a orelha.

Fundamentalmente, obrigado a você meu amor e minha mulher que esteve sempre me dando a estrutura e o apoio de que tanto necessitei. E finalmente, e não por último, aos meus filhos, fonte de orgulho pelos grandes homens que se tornaram. Amados filhos que tornaram a função de ser pai, extremamente fácil para mim.

## **COLÉGIO PADRE CLÁUDIO MORELLI:UM *LÓCUS* DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE IDENTIDADE “UMBARAENSE” DE 1912 A 1970**

Osvaldo Luís Meza Siqueira

### **RESUMO:**

O bairro de Umbará, localizado num dos extremos mais distantes da cidade de Curitiba, foi, à princípio, uma colônia de imigrantes italianos formada no ano de 1887. Isolado por conta da distância e do acesso extremamente difícil por razão das péssimas estradas e pelo barro, o bairro se desenvolveu a parte da cidade criando um jeito de ser, agir e pensar que definiu seus moradores com uma identidade muito própria e singular. Fundado em 1912, como uma escola paroquial das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, o colégio Padre Cláudio Morelli passou a representar através de sua cultura escolar um lugar de formação e manutenção dessa identidade chamada *umbaraense*. Uma instituição escolar reflete não só as leis, as normas, as teorias pedagógicas em voga, mas também, representa uma cultura escolar própria, diretamente relacionada com o meio em que está inserida e do qual faz parte.

Palavras-chave: Educação, Cultura Escolar, Estudo das Instituições Escolares, Identidade.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 DOCUMENTO DE COMPRA.....	31
FIGURA 2 - PRIMEIRA IGREJA DE SÃO PEDRO CONSTRUÍDA EM 1896.....	35
FIGURA 3 CASA DE JOÃO ANTÔNIO BOZZA.....	38
FIGURA 4 JOÃO ANTÔNIO BOZZA E A ESPOSA ANGELINA.....	39
FIGURA 5 BARRICARIA DA FAMÍLIA GABARDO NA DÉCADA DE 1910.....	42
FIGURA 6 OLARIA DE UMBARÁ NA DÉCADA DE 1930.....	44
FIGURA 7 FESTA DE SÃO PEDRO, JUNHO DE 1940.....	45
FIGURA 8 ÔNIBUS DA FAMÍLIA GABARDO.....	47
FIGURA 9 INSTALAÇÃO DO POSTE PARA A LUZ ELÉTRICA.....	48
FIGURA 10 FESTA DE <i>CORPUS CHRISTI</i> EM 1965.....	49
FIGURA 11 FOTO AÉREA DE UMBARÁ DE 1966.....	50
FIGURA 12 ESCOLA DAS IRMÃS ZELADORAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS.....	79
FIGURA 13 CADERNO ESCOLAR DE 1919.....	80
FIGURA 14 FOTO DA COMEMORAÇÃO DE 100 ANOS DO COLÉGIO PADRE CLÁUDIO MORELLI EM 2012.....	83
FIGURA 15 FOLHA DE PAPEL COM ANOTAÇÕES DE ANNA PELANDA.....	89
FIGURA 16 CASA DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DA MISERICÓRDIA EM 2012.....	91
FIGURA 17 INAUGURAÇÃO DO COLÉGIO EM 1953.....	92
FIGURA 18 COLÉGIO NA DÉCADA DE 1950.....	92

FIGURA 19 IRMÃS DE NOSSA SENHORA DA MISERICÓRDIA EM 1960.....	93
FIGURA 20 MISSA NO COLÉGIO NA DÉCADA DE 1950.....	94
FIGURA 21 IMAGEM DE SÃO JOSÉ EM 1960.....	95
FIGURA 22 IMAGEM DE SÃO JOSÉ EM 2013.....	96
FIGURA 23 BOLETIM DE ORESTE REINALDO BOZZA DE 1962.....	97
FIGURA 24 PÁTIO INTERNO DO COLÉGIO EM 1998.....	99
FIGURA 25 PAVILHÃO CHAMADO DE PRÉDIO NOVÍSSIMO EM 2012.....	100
FIGURA 26 PREPARAÇÃO DO TAPETE DE SERRAGEM PARA <i>CORPUS CHRISTI</i> EM 2002.....	102
FIGURA 27 CENTENÁRIO DO BAIRRO 1996.....	103

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	8
<b>1. COLONIZAÇÃO DE CURITIBA E A FORMAÇÃO DO BAIRRO DE UMBARÁ.....</b>	18
1.1. A COLONIZAÇÃO DE CURITIBA E OS FUNDAMENTOS DA IMIGRAÇÃO.....	18
1.2. MÉRICA CURTIBANA, OS IMIGRANTES ITALIANOS CHEGARAM...28	
<b>2. ELEMENTOS FORMADORES DE IDENTIDADE E CULTURA ESCOLAR.....</b>	52
2.1. A IDENTIDADE UMBARAENSE.....	52
2.2. A CONGREGAÇÃO DOS IRMÃOS SCALABRINIANOS.....	56
2.3. IDENTIDADE E CULTURA ESCOLAR.....	73
<b>3. DA COMUNIDADE E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS.....</b>	78
3.1. A ESCOLA PAROQUIAL DAS IRMÃS ZELADORAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS (1912- 1949).....	78
3.2. DA CASA ESCOLAR DE UMBARÁ AO COLÉGIO PADRE CLÁUDIO MORELLI (1953-1970).....	90
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	105
<b>5. FONTES.....</b>	110
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	111

## INTRODUÇÃO

À sombra da Igreja de São Pedro, o bairro de Umbará, à princípio uma colônia de imigrantes italianos que foi formada no ano de 1887, segue em seu ritmo próprio, quase que à parte da agitação e dos atropelos de Curitiba. Nos primeiros tempos, foi um bairro localizado num dos extremos mais distantes da cidade, hoje se encontra envolto por ela, levando a uma convivência cada vez maior do bairro, antes fechado em si mesmo, com a cidade que o abraça. A conservadora e tradicional comunidade passou a ter um contato maior com outras culturas e com a própria modernidade da cidade, principalmente a partir da década de 70, quando grandes mudanças sociais e estruturais ocorridas em Curitiba, trouxeram definitivamente a aproximação da pacata comunidade com a diversidade das manifestações culturais da cidade.

No bairro fica o Colégio Padre Cláudio Morelli fundado em 1912 como uma escola paroquial das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus. O colégio atualmente conta com 2000 alunos somando os três turnos, e ocupa um grande espaço com 5 edificações e vários espaços abertos, um pátio central, uma *pracinha* para os pequenos, um pátio coberto e bosque. O colégio está situado no centro do bairro no terreno da Igreja, sendo suas instalações alugadas pela comunidade ao estado. Sua clientela que em tempos anteriores era composta apenas pelos filhos dos moradores do bairro, hoje recebe crianças e jovens de toda a região ao redor, Tatuquara, Ganchinho, Caximba, Campo do Santana e Palmeiras. Com o tempo tornou-se uma instituição bastante respeitada **na região** e procurada por um grande número de pais para matricularem seus filhos.

Para explicar o interesse pelo colégio Padre Cláudio Morelli de Umbará, me permitirei, apenas neste momento, um relato mais pessoal e em primeira pessoa. Creio que desta forma poderei expressar melhor os motivos que despertaram meu interesse para esta pesquisa. Foi em 1998 que iniciei a dar aula no Colégio, convidado por uma colega do curso de História, que era a vice-diretora, Lezir Pellanda. Logo que cheguei ao colégio me empolguei com ele. Eu havia a pouco iniciado minha carreira como professor e o colégio no qual eu tinha começado era bem menor, tanto em espaço

físico quanto em número de alunos e professores. O Morelli tinha, contando os três turnos, naquele ano 1900 alunos, amplos espaços, com um enorme pátio interno, vários prédios e muitas salas de aula, um belo bosque e mais um grande pavilhão para eventos. Era e continua sendo o maior colégio da região. Porém, realmente instigante desde o início, foi perceber, o que me pareceu, à princípio, “particularidades” do colégio: como o perfil dos professores, grande parte deles ex-alunos, sendo então colegas de seus próprios antigos professores que, assim como eles, eram ex-alunos, moradores do bairro e também descendentes dos fundadores da colônia original que deu início ao bairro. Todos pareciam ter muito orgulho deste aspecto e preocupação com sua perpetuação, demonstrando um grande apreço pelo fato de se conhecerem mutuamente e as suas famílias. Volta e meia os acompanhava na sala dos professores, trocando lembranças e comentários, *fofoquinhas*, sobre parentes mútuos ou conhecidos do bairro. Em todos era possível perceber um grande apego a região e um forte sentimento de pertencimento que desde o começo me chamou a atenção. “Nós todos somos umbaraenses”, me disse uma colega certa vez. Em minha história pessoal eu desconhecia esse tipo de sentimento. Por uma questão profissional de meu pai, minha família sempre se mudou de um lugar para o outro, nunca firmando raízes. Portanto, nunca tive um maior apego por lugar algum, o que tornou muito interessante conhecer pessoas que nunca tinham se mudado, que sempre tinham morado no mesmo lugar, convivido com as mesmas pessoas e que se sentiam tão apegadas a *sua terra*. Logo percebi que o colégio tinha, assim como a igreja, um papel central em tudo. Todos haviam estudado nele, e seus espaços, práticas, eventos, festividades e história faziam parte da vida de cada um.

Este estudo, portanto, se propõe a analisar a ligação estreita do Colégio Padre Claudio Morelli e de suas práticas pedagógicas e educativas com a manutenção de uma identidade local, “umbaraense”. Localizado ao lado da Igreja de Umbará e fundado em 1912 pelas Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, como uma escola paroquial para a comunidade, o colégio evoca a contradição entre o tradicional e o moderno, entre a identidade e a diferença, equilibrando-se entre a ritualidade religiosa do que já foi e a informalidade do novo, que se constitui pela maioria dos alunos que já não vêm do seio da comunidade umbaraense, mas sim, das populações

existentes nas cercanias, a partir de sua passagem a colégio estadual. O embate se define através de uma não aceitação inconfessa do *outro* como membro da comunidade. Segundo Roque de Barros Laraia (2004), “a herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre condiciona a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade”.

Como detentora do poder e mantenedora de toda a tradição e cultura, a Igreja tem função fundamental dentro da vida da comunidade e na manutenção da identidade de seus membros, pois transmite “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais [...]” (LARAIA, 2004).

O apego à religião fornece os alicerces que perpetuam a cultura e a padronização do comportamento do *legítimo* filho e filha umbaraenses, e daqueles que não o são. O fato de o colégio estar ao lado da Igreja e dentro de seu terreno, sendo até os prédios pertencentes à paróquia, apesar de ser um colégio da rede pública desde década de 70, determina sua influência, fazendo do colégio, ao mesmo tempo laico porque pertencente ao Estado, religioso por sua vinculação com a Igreja, mantendo um currículo voltado ao tradicional e a manter a identidade local, mesmo sob a vigência dos PCNs.

o colégio não é somente um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2001)

Mesmo sob o controle do Estado, o colégio não deixou de representar, ao lado da Igreja, um fator de agregação e afetividade em relação à comunidade, servindo-lhe como transmissor de valores, atitudes, comportamentos e religiosidade que caracterizam sua maneira de ser.

De acordo com Vechia (1998), a escola é,

a instituição à qual as comunidades reservam o papel de transmitir sua herança cultural, seus conhecimentos e valores acumulados, de uma geração para outra, de forma sistemática e organizada. Assumindo-se que a sociedade e a cultura

encontram-se em processo de mudança contínuo, em função do tempo e/ou do meio, a escola deve refletir os valores e anseios acalentados, as mudanças exigidas em função dos conflitos vivenciados dentro e fora da comunidade.

Da mesma forma que a organização da vida sócio-política da colônia dependeu da administração paroquial, também isto ocorreu em relação ao ensino e à educação no colégio, bem como à manutenção da identidade local. Neste foco de interesse se localiza o objeto aqui proposto: a relação entre a educação e a formação da identidade. “*Como produto social, a Educação somente pode ser analisada a partir do contexto sócio-político e cultural que a normatiza [...]”*(ABUD, 1992/1993).

A cultura escolar é singular, no sentido que se caracteriza em determinado lugar e tempo, sofrendo influências e interagindo com o meio. Portanto, para o estudo de uma instituição escolar é necessário aprender sobre a cultura que permeia suas práticas, e esta cultura está diretamente relacionada ao meio com o qual a instituição se relaciona e representa. Uma instituição escolar reflete não só as leis, as normas, as teorias pedagógicas em voga à época, mas também, ela é única porque representa uma cultura escolar própria, diretamente relacionada com o meio em que está inserida e do qual faz parte. Neste sentido, Para buscar responder de que maneira o Colégio Padre Cláudio Morelli e suas práticas pedagógicas e educativas contribuem como fatores de formação e manutenção de uma identidade local, se torna necessário atender a algumas questões mais específicas que nortearam a pesquisa em seu desenvolvimento, como a trajetória do Colégio e sua cultura escolar em diferentes períodos propiciou a formação de uma identidade cultural própria em Umbará.

A História da Educação tem passado por uma renovação teórico-metodológica nas últimas décadas sob o impacto de mudanças no próprio campo da História. Pela vertente inglesa, historiadores como Raymond Willians, Thompson e Hobsbawm, romperam tanto com a historiografia tradicional, quer positivista, quer marxista, e adicionaram ao fator econômico o fenômeno cultural, inaugurando uma historiografia mais abrangente e crítica e que entende que o ser social e sua vivência precisam ser compreendidos a partir de suas relações sociais, econômicas e culturais nesta perspectiva as investigações no campo da educação tem se ocupado.

Já pela vertente francesa, autores que tinham sua matriz teórica na Escola de Annales, distanciaram-se da análise sociológica e buscaram uma análise interdisciplinar, porém, sem deixar de agregar à mesma, a categoria cultural, constituindo a História Cultural com a aproximação da Antropologia.

A partir da História cultural, especialmente, tem sido possível desenvolver novas abordagens no campo da História da Educação desde a década de 90 do século XX. Dominique Julia foi um dos primeiros historiadores a difundir o conceito de cultura escolar . Para o autor a *cultura escolar* pode ser conceituada como,

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

Assim sendo, a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise das relações que ela mantém, em cada período histórico, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas: a religiosa, a política ou a popular. Desta forma, a cultura escolar é singular, no sentido que se caracteriza em determinado lugar e tempo, sofrendo influências e interagindo com o meio.

Estudos tendo como objeto a história das instituições escolares desenvolveram-se principalmente a partir de 1990, num momento marcado pela chamada crise dos paradigmas representada por um pluralismo epistemológico e temático. Esta nova visão quanto à pesquisa proporcionou uma ampliação das linhas de investigação, privilegiando temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educacionais, questões de gênero, infância e a história de instituições escolares. Neste sentido, o espaço escolar e seus sujeitos passaram a representar um importante objeto de pesquisas.

Dentro da abordagem da Historia Cultural, na vertente dos estudos desenvolvidos sobre Historia das Instituições muitos estudos tem sido desenvolvidos. Na região Sul, de maneira especial, por ser uma região que recebeu imigrantes de várias procedências, são vários os estudos que relacionam a escola com a criação e/ ou a manutenção da identidade étnica dos imigrantes e seus descendentes. Lucio Kreutz

em 1991 estudou em sua Tese de Doutorado as escolas católicas alemãs e o papel do professor no Rio Grande do Sul, depois disto publicou vários artigos sobre a questão da imigração e a escolarização. Ariclé Vechia (1998) em sua Tese de Doutorado defendida na USP: *Educação e Imigração em Curitiba:1853-1889*, desvelou como as escolas criadas para e pelos imigrantes alemães, poloneses e italianos participaram como elemento de elaboração e de manutenção da identidade étnica/cultural desses imigrantes em Curitiba do século XIX. Valquiria Elita Renk em sua Tese de Doutorado na UFPR estudou o processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná nas primeiras décadas do século XX até 1938. Demonstrou que a Campanha de Nacionalização empreendida por Vargas tinha por objetivo a nacionalização das escolas mantidas pelos imigrantes para apagar os traços da identidade étnica por eles mantidas. Elaine Falcade Maschio em sua Tese defendida na UFPR analisou: *A escolarização dos imigrantes italianos de Curitiba entre táticas e estratégias de Italianitá e Brasilitá( 1875 -1930)*, na qual tratou de escolas de imigrantes localizadas em Santa Felicidade, Agua Verde Colombo e no centro urbano de Curitiba. Manoela Pires Weissbock (2013) em sua Dissertação de Mestrado defendida na UTP, estudou a cultura escolar desenvolvida em cinco escolas primárias na colônia de Entre Rios/ PR e sua relação com a manutenção da identidade étnica dos imigrantes e filhos de imigrantes de origem alemã vindos da região da Suábia, que se estabeleceram na região no pós Guerra. A produção sobre o assunto mostra-se rica, porém não encontramos nenhum estudo que trate da escola de Umbará.

Uma instituição escolar reflete as leis, as normas, as teorias pedagógicas em voga à época, porém, ela é única porque desenvolve uma cultura escolar própria. Um dos elementos-chave na configuração da cultura escolar de uma instituição educativa é o espaço escolar, que pode ser configurado como um *lugar* e como *território*. Segundo Viñao (2005: p.17), a concepção do *espaço* como *lugar* — o resultado da ocupação e utilização do espaço pelo ser humano — representa um grande salto qualitativo no estudo das instituições escolares. Para Fernandez Alba (VIÑAO, 1984: p. 14-15), “o espaço se projeta, se vê e se imagina, o *lugar* se constrói”. Nesse sentido, a instituição escolar pode ser entendida como “um ‘lugar’ específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de

onde se vem".(VINÃO, 2005: p.17). Esta ocupação do espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como ‘território’ por aqueles que com ele se relacionam. Deste modo é que surge, a partir de uma noção-objetiva — a de espaço-lugar, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de ‘espaço-território’, que diferencia o ‘nós’ dos ‘outros’, formando identidades próprias (VINÃO, 2005).

Dentro desta ótica tomaremos como conceito chave a cultura escolar. Nossos conceitos básicos para análise serão os alunos e os professores. Bem como, os saberes, o currículo, materiais didáticos, métodos, normas, eventos e seu entorno. Analisando também, sua materialidade, com relação a seus espaços, distribuição e utilização e reformas que tenham alterado seu aspecto e espaços quanto a funcionalidade. Adotaremos também como conceito norteador a noção de que a escola é formadora de identidades, conforme Dominique Julia.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa histórica, documental de cunho qualitativo. As etapas da pesquisa incluem o levantamento e arrolamento das fontes; sua classificação, levantamento e análise dos dados.

Fotografias constituirão uma importante fonte para análise, já que como propõe Peter Burke:

da mesma forma que outras formas de evidências, fotografias podem ser consideradas ambas coisas evidências da história e história. Elas são especialmente valiosas, por exemplo, como evidências da cultura material do passado. (BURKE, 2004, p.29).

São as fotografias que tornam possível visualizar, o que apenas poderia ser descrito, permitindo ao pesquisador visualizador o que de outra forma apenas teria conhecido pelo olhar de outro. Como testemunhas mudas elas estão sujeitas as interpretações de quem as interroga, portanto, como testemunho de um fato ou acontecimento pela precisa como toda e qualquer fonte sofrer uma crítica que a confronte com outras informações existentes. No caso de fotografias escolares:

as fotografias inscrevem-se na imanência do tempo presente, nos acontecimentos significativos para os professores, alunos e funcionários partícipes dessa temporalidade do agora, e assim, ela se constitui em um instrumento de memória

institucional e de recordação, e poucas vezes, como instrumento de história. Dessa forma, o anonimato, a ausência de datas e nomes que as identifiquem são indicativos de uma funcionalidade que se inscreve na ordem afetiva dos significados compartilhados e escapa à lógica do documento e do arquivo. (SOUZA, 2001 p.78,79).

Fotografias trazem uma forma de olhar para o ambiente escolar e seus espaços que não está isento de intencionalidade, pois a homogeneidade e uniformidade são características que estão reflitas nos enquadramentos, disposição, ângulos e planos (Souza, 2001), no entanto, as instituições escolares são portadoras de uma memória que também nelas se perpetua.

Outra fonte importante serão os cadernos e trabalhos de alunos. Significativo instrumento para se saber efetivamente da prática educativa dos professores. Considerados como *escritas ordinárias*, estes documentos, segundo Fiñao Frago, se constituem em fragmentos de memória que nos trazem indícios das práticas e dos saberes em torno dos quais se estruturava a ação educativa dos professores e da escola.

Se por um lado os relatórios, atas e documentos oficiais do colégio podem falar das normas e determinações governamentais quanto aos regulamentos e o currículo, mas por outro, os cadernos e trabalhos dos alunos podem falar do dia-a-dia e do efetivo cotidiano do colégio.

Também serão utilizados testemunhos orais, através das técnicas apontadas pela metodologia da História Oral, com ex-alunos e professores, pessoas da comunidade com o objetivo de buscar um quadro mais abrangente das práticas pedagógicas do colégio.

No primeiro capítulo foi desenvolvido um estudo da ocupação da região de Curitiba e dos fundamentos da imigração, com o objetivo de melhor compreender o sentido dado a formação de colônias ao redor da cidade. Inicialmente se traçou um mapeamento dos motivos que levaram a emigração de grandes contingentes de europeus para a América ao longo do século XIX, em especial de italianos da região do Vêneto, aqueles que se tornariam os habitantes de Umbará, bem como, os motivos que levaram o governo brasileiro durante o Império a ter um grande interesse na recepção de imigrantes. Sendo possível perceber que diferentemente do interesse paulista pela mão-de-obra, no Paraná, no que tange a região de Curitiba o interesse se

voltava à fundação de colônias independentes de pequenos proprietários que se voltassem a produção agrícola de abastecimento a cidade.

No segundo capítulo procurou-se analisar quais foram os elementos formadores da identidade umbaraense. A identidade se estabelece organizando e hierarquizando, a partir das diferenças, as similaridades que determinarão a ligação entre os indivíduos como raça, etnia, sexo, religião ou outras formas de distinção. Para os imigrantes chegados a Umbará, as diferentes origens e antagonismos que pudessem ter existido entre suas diferentes origens deixaram de representar um fator de desagregação, sendo suplantadas por uma nova identidade que os congregou a partir de mesma realidade e vicissitudes na nova terra. Com um dos elementos fundamentais no processo de integração dos colonos recém-chegados, a igreja exerceu um grande papel. Neste sentido, um aspecto analisado neste capítulo foi a participação da Congregação dos Irmãos Scalabrinianos como mais um dos elementos que ajudar a forjar uma maneira toda própria de pensar e entender o mundo. Dois nomes se tornaram fundamentais nessa análise por sua liderança e posturas, João Batista Scalabrini e Pietro Colbacchini.

No terceiro capítulo, buscou-se costurar o emaranhado, inicialmente desconexos, de pedaços que formaram a realidade da colônia e da própria constituição de uma realidade e cultura próprias que estabeleceram como uma maneira única e diferenciada que caracterizou como “umbaraense” e que acabou por refletir-se na cultura escolar do colégio. Como peças de um quebra cabeças que se une por vezes com peças faltantes das quais podemos ligeiramente supor a forma e o encaixe. Nesse sentido, tendo em vista o objeto desse estudo, a fundação da escola paroquial pelas Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus se tornou o ponto de partida, e o ponto final a década de 1970, quando começaram a se instalar ao redor da comunidade varias ocupações de populações pobres que passaram a também, pelo caráter estadual desde 1966, a frequentar a escola descaracterizando sua clientela para os fins desse estudo.

Por fim, nas considerações finais pretendeu-se um entendimento mais efetivo da questão central que norteou esse trabalho, como a trajetória do Colégio e sua cultura escolar em diferentes períodos propiciou a formação de uma identidade cultural própria em Umbará. Para tanto buscou-se compreender como os elementos formadores da identidade se somaram e mesclaram dando forma a costumes e tradições que se

construíram e formaram as ligações entre o passado e o presente, forjando uma maneira de ser, agir e sentir manifesta na comunidade e na cultura escolar.

## 1. COLONIZAÇÃO DE CURITIBA E A FORMAÇÃO DO BAIRRO DE UMBARÁ

### 1.1-A COLONIZAÇÃO DE CURITIBA E OS FUNDAMENTOS DA IMIGRAÇÃO

Foi no fim da primeira metade do século XVII que começou o povoamento do litoral paranaense, através da expansão paulista em busca de ouro. Os primeiros portugueses e mamelucos habitaram a Ilha de Cotinga, na baía de Paranaguá. Porém, as primeiras investidas ao território paranaense já ocorriam desde o século XVI, motivadas pela necessidade de mão-de-obra escrava indígena para o desenvolvimento da cultura de cana-de-açúcar, chegando até o planalto curitibano e dos Campos Gerais.

O início da ocupação do território brasileiro e, por conseguinte, do território paranaense se deu em boa parte em razão da pressão política exercida sobre Portugal e Espanha pelas demais nações européias, em especial pela França, que insatisfeitas com a arbitrariedade do Papa Alexandre VI em validar o Tratado de Tordesilhas, defendiam o princípio de que espanhóis e portugueses só teriam direito sobre as terras que efetivamente tivessem ocupado. Então, finalmente, em 1530, partiu de Portugal a primeira expedição colonizadora comandada pelo capitão-mor Martim Afonso de Souza, com o objetivo de ocupar o território, devido a ameaça cada vez maior de uma invasão francesa às regiões sob a posse de Portugal. Martim Afonso iniciou a colonização, trazendo os primeiros colonos e degredados, as primeiras mudas de cana-de-açúcar e cabeças de gado. Em 1532, fundou a primeira vila no Brasil, no litoral paulista, a Vila de São Vicente.

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro *sentido* da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no plano econômico como no social dos trópicos americanos. (PRADO JUNIOR, 2011, p.28).

Nesta conjuntura, a descoberta de ouro motivou o interesse pela baía de Paranaguá, o que levou o capitão-mor Gabriel de Lara que liderava um grupo de povoadores, a solicitar ao governador do Rio de Janeiro a elevação do povoado à condição de Vila, o que lhe foi concedido em 1649. Mais tarde, em 1656, foi criada a capitania de Paranaguá, da qual Gabriel de Lara se tornou governador. Inicialmente, após o declínio do comércio com o Oriente, o governo português não tinha recursos econômicos para investir na colonização do Brasil, por isso, voltou-se a implantação de um sistema que previa a transferência dessa tarefa à iniciativa particular. Assim, em 1534, o rei de Portugal dividiu, à princípio, o Brasil em quinze grandes capitâncias e nomeou seus donatários. No entanto, o sistema de capitâncias não alcançou o sucesso econômico esperado, e então, em 1549 a coroa portuguesa passou a participar diretamente da obra colonizadora através da implantação de um governo-geral, que centralizando o poder administrativo, viria a auxiliar e defender as capitâncias. O primeiro governador-geral, Tomé de Souza trouxe em sua frota de seis navios aproximadamente mil pessoas. Como sede para o governo-geral foi escolhida a capitania da Bahia que o rei de Portugal havia resgatado do filho do primeiro donatário, Francisco Pereira Coutinho. Mais tarde, por volta do final do século XVII, com a descoberta de ouro na região de Minas Gerais, a capital foi transferida para o Rio de Janeiro. A mudança da capital demonstrava o deslocamento do centro econômico do Nordeste açucareiro para a região mineradora (MARTINS, 1995).

As primeiras pessoas a formarem a população no Brasil eram de grupos muito variados que em sua maioria integravam os estratos mais humildes da população portuguesa, entre eles, comerciantes, desqualificados sociais, como marginais, judeus, bastardos da pequena nobreza e degredados, liderados por aristocratas, religiosos e militares. Muitos vieram com o intuito de voltar para Portugal após fazer fortuna ou cumprir sua pena, outros, porém, estavam dispostos a permanecer no Brasil já que não anteviam melhores perspectivas em seu retorno a terra lusitana (HOLANDA, 1995). Com relação aos chamados degredados enviados a colônia a fim de cumprirem as penas relativas aos crimes cometidos em Portugal, é importante ressaltar que durante muito tempo se passou uma ideia errônea destes elementos que em muito auxiliou na

construção de uma imagem negativa e pejorativa da população chamada de brasileira. De acordo com Geraldo Pieroni:

O tema do degredo no Brasil imbrica-se com vários outros e, por isso, ajuda a abrir janelas para a compreensão de assuntos importantes para a história brasileira, tais como o funcionamento do sistema judicial e das penitenciárias no país (muito mal conhecidos até o final do século XIX), o fluxo das migrações internacionais, a vida cotidiana, a pobreza, a violência, a criminalidade, as práticas religiosas, as relações Igreja-Estado. (PIERONI, 2006, p.12-13).

Dos séculos finais do medievo aos séculos do período moderno, a percepção da palavra *crime* era diferente em relação à compreensão que existe hoje. Ela era muito mais ampla e envolvia aspectos que na atualidade de forma alguma consideraríamos como crime. Ao analisar esta questão não se pode perpetuar a visão anacrônica que tem sido mantida como dominante.

Tanto a justiça secular, através dos tribunais pertencentes à Casa de Suplicação e ao Desembargo do Paço, quanto a justiça dos tribunais inquisitoriais praticaram amplamente do degredo como um mecanismo punitivo aplicado aos criminosos e heterodoxos das normas sociais e religiosas. (PIERONI, 2006, p.17).

Portanto:

Assassinos, ladrões, falsários, feiticeiras, sodomitas e heréticos de todos os tipos foram degredados para o Brasil. Outros “criminosos”, aparentemente considerados de menor importância, foram também banidos: vadios, ciganos, alcoviteiros e agressores. Até mesmo aqueles que matavam “bestas”, cortavam “árvores frutíferas” e arrombavam “portas” podiam ser enviados para as terras do além-mar. (PIERONI, 2006, p.17-18).

Muitos destes delitos, hoje, seriam vistos de forma insignificante ou se quer, em alguns casos, significariam crimes, de “*rēus, na sua maioria homens e mulheres simples, mas que podiam também, às vezes, ser nobres, ricos e eruditos*” (PIERONI, 2006) se formou a concepção que constituiu ao longo dos anos na visão negativa do chamado povo brasileiro. Muito da intencionalidade da imigração para o Brasil se deveu a essa visão e da necessidade de transformar de forma positiva um povo tão *vil*.

Desta heterogeneidade se formaram as primeiras populações no Brasil que acabaram por engendrar os mamelucos surgidos a partir do contato mais íntimo com a população indígena.

Inicialmente, o povoamento concentrou-se na zona litorânea, pois os portugueses não pareciam ter interesse em adentrar pelas terras mais interioranas.

Os portugueses, esses criavam todas as dificuldades às entradas terra adentro, receosos de que com isso se despovoasse a marinha (litoral). No regimento do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, estipula-se, expressamente, que pela terra firme adentro não vá tratar pessoa alguma sem licença especial do governador ou do provedor-mor da fazenda real, [...]. (HOLANDA, 1995, p.100).

Sendo no litoral onde a produção do açúcar se concentrava e sem uma intenção maior colonizadora, os portugueses se voltavam a limitar ao máximo a perca de tempo com a ocupação de territórios mais distantes da chamada *marinha* que não pudessem ser revertidos em lucros mais imediatos.

Depois, com o passar do tempo, foram organizadas expedições voltadas para o interior do território, também promovendo seu povoamento. Desde o início da colonização, Portugal explorou o território brasileiro em busca de ouro. E já no início do século XVII, alguns aventureiros começaram a subida para o planalto curitibano em busca de ricos veios auríferos, fundando alguns arraiais. A região de Curitiba constituía-se de campos que se estendiam por um vasto espaço, fator que favoreceria a criação e a invernagem<sup>1</sup> de gado.

Os primeiros grupos povoadores historicamente aceitos no planalto curitibano, além daqueles que fundaram pequenos arraiais na região em busca de ouro, foram os de Eleodoro Ébano Pereira, que a partir de 1647, como administrador das minas organizou expedições para a região, e de Baltazar Carrasco dos Reis, que conheceu a região em 1648, enquanto participava de uma expedição que seguia para o rio Uruguai. Retornou para residir no ano de 1661, acompanhado de parentes, amigos, entre eles Mateus Martins Leme, e índios agregados.

O governo da nova capitania (de Paranaguá) somente em 1668 visitou o planalto de Curitiba. Tomou, então, posse da povoação de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, autorizou a elevação do pelourinho e investiu Mateus Martins Leme no cargo de capitão-mor povoador. (MARTINS, 1995, p.68).

---

<sup>1</sup> Período de engorda do gado depois da longe viagem desde Viamão no Rio Grande do sul, para depois seguir em frente até Sorocaba, onde a tropa de animais seria vendida a fim de alimentar a região mineradora.

Até ser elevada à condição de vila, o que aconteceu em 29 de março de 1693 a partir das eleições feitas para a Câmara Municipal local, a povoação que se tornaria Curitiba ficou subordinada a Paranaguá, não apenas politicamente mas também economicamente, com uma função complementar em relação a seus campos *muí férteis* onde já alguns moradores criavam gado, o que de certa forma seria visto como uma vocação do planalto curitibano, em contrapartida à vocação agrícola do litoral. Já em 1721, o Ouvidor Pardinho quando esteve por estas paragens confirmou e sancionou o costume dos moradores de Paranaguá voltados a lavoura enquanto nos campos de Curitiba já se criava gado, fator que mais tarde seria um dos determinantes para a insistência de fundação de colônias de imigrantes que se dedicassem à agricultura na região litorânea (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969). Portanto, era na criação de gado que estava a fonte principal das atividades econômicas do planalto. O próprio Ouvidor recomendou a Câmara Municipal:

Nenhuma pessoa de qualquer qualidade ou condição que seja, leve ou mande ir para fora desta vila e todo o seu termo, gado algum ou cavalgaduras sem licença da Câmara, ainda que seja das suas criações, para o que farão petição, na qual declaram a quantidade e qualidade do gado e cavalgaduras que querem levar, e para onde as levam e donde as houveram. Os oficiais da Câmara não concederão facilmente, licença para levarem novilhas ou poldras para fora deste término. (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.41).

Apesar de vir sempre à vila para tratar de negócios ou para as festas religiosas, a grande maioria da população no planalto morava nos arredores, em sítios e fazendas dedicando-se a criação de gado e muares. A ocupação do litoral e do planalto curitibano acabou por produzir duas sociedades diferentes, mas ao mesmo tempo complementares. À lavoura e ao comércio de Paranaguá se complementava a criação e a invernagem de gado do planalto.

Foi assim se desenvolvendo a criação nos campos do planalto curitibano, o que foi fazendo com que outros mineradores e bandeirantes de melhor teor social que os que os primeiros vindos, fossem se dedicando a esse gênero de atividade e esses constituíram o grupo dos fundadores da vila em 1693, mas já com influência na povoação de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais desde 1668, quando nela se erigiu o pelourinho. (MARTINS, 1995, p.266).

Ao contrário das demais atividades econômicas desenvolvidas na colônia, que se destinavam ao mercado externo, a criação de gado atendia basicamente às necessidades do mercado interno. Como a economia colonial tinha por sentido atividades exportadoras, a coroa portuguesa proibiu a criação de gado no litoral, para que essa área fosse destinada apenas ao empreendimento açucareiro. Desta forma o gado foi sendo levado mais para o sertão por uma política oficial, passando a ocupar áreas aparentemente sem proveito para a atividade exportadora.

Nos arraiais das regiões auríferas, além do núcleo de povoação principal de Curitiba, havia muita desordem e agitação o que tornou cada vez mais necessária a fundação de uma justiça local. Então, Gabriel de Lara, conjuntamente à elevação de Curitiba a condição de vila, mandou erguer o Pelourinho<sup>2</sup> no meio da praça no centro da Vila para a aplicação da justiça. Cada povoação, ao ser elevada à Vila, também recebia a determinação de erguer seu pelourinho e de compor uma Câmara Municipal para a administração local. Seus membros deviam ser escolhidos a partir dos chamados “homens bons” que deveriam compor as leis e a justiça locais sob a orientação de um ouvidor do governo português. Estes chamados “homens bons” certamente excluíam aqueles aventureiros e desqualificados que, marginalizados, haviam significado a maior parte dos povoadores iniciais.

Sem se descuidarem dos trabalhos das minas, para os quais dispunham de índios “administrados” sinônimo, nesse tempo, de “escravizados”, os homens do grupo de Mateus Leme foram se fazendo criadores de gado e as populações que os sucederam não tiveram, no planalto de Curitiba e nos Campos Gerais, até o século 800, mais rendoso meio de vida. (MARTINS, 1995, p.266).

Os povoados elevados à condição de município tinham que acompanhar o modelo português. Eram demarcados os locais para a instalação da praça central, da igreja, dos prédios públicos e determinado o formato das ruas. Eram também estabelecidas regras para a construção de casas que só poderiam ser erguidas com a permissão da Câmara Municipal e cobertas com telhas. Seguindo as normas da Coroa, o Ouvidor Pardinho, determinou que ficava a cargo dos moradores a obrigação de

---

<sup>2</sup> O Pelourinho correspondia a um poste de madeira que era erguido no centro do povoado quando este era elevado à condição de vila. No alto dele havia as insígnias de Portugal e argolas para as correntes daqueles que deveriam receber a punição da justiça em praça pública.

limpar o Ribeiro, bem como, a higiene das ruas e das fontes para o abastecimento de água, também demarcou o *recio*, determinando o cuidado com a mata ao redor da vila, região onde mais tarde se estalariam muitas das colônias de imigrantes a partir do século XIX (TRINDADE; 1997).

As cidades construídas no Brasil, desde o início de sua colonização, acompanhavam muito de perto o modelo europeu, marcadamente o português. No momento da fundação, delineava-se o “termo” (território) do município, o quadro urbano, propriamente dito, e a área do “recio”; destinada à expansão da cidade e às atividades agrárias indispensáveis à subsistência da população citadina. (TRINDADE; 1997, p.10).

A partir de 1869 começaram a chegar os primeiros imigrantes a Curitiba. Inicialmente, alemães, depois argelinos que fundaram a primeira colônia na região entre os atuais bairros do Cabral e Bacacheri. A seguir chegaram poloneses, italianos, ucranianos e suecos.

Ao contrário de outras regiões do Império, onde a imigração se destinava a suprir a carência de mão-de-obra na grande lavoura de exportação, no Paraná, a não ser a eventual introdução de trabalhadores para as obras públicas, sobretudo construção de estradas, o problema imigratório foi desde logo colocado no sentido de criar-se uma agricultura de abastecimento. (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p. 162).

Zacarias De Góes e Vasconcellos, logo que nomeado presidente da recém-criada Província do Paraná em 1853, recebeu instruções do Ministério dos Negócios do Império, no sentido de promover o aumento da população livre, por vários meios, entre eles o incentivo ao processo de criação de núcleos de colonização estrangeira (VECCHIA, 1998). Com isto, grupos como de alemães e italianos continuaram desembarcando em Curitiba ao longo de todo o século XIX e início do século XX, quando também chegaram japoneses e sírio-libaneses. Esses imigrantes vieram atraídos pelos anúncios nos jornais, pelos agentes encarregados de trazer imigrantes e pela propaganda de nosso governo que prometia escolas, terras e financiamento, o que contrastava com a miséria e o abandono em que muitos viviam na Europa. Para aqueles que nada tinham, as promessas de terra, auxílio para alimentação nos primeiros tempos e a passagem paga, tornaram-se um fator de esperança e alento a sua situação de penúria (NADALIN, 2001).

Para os países que sofreram um processo de industrialização rápido e intenso, no final do século XVIII, o incremento demográfico e a emigração representaram um momento particular dessa transformação de sua estrutura, passando de basicamente agrícola para basicamente industrial. A emigração, por sua vez, cessou quando o nível de industrialização permitiu a absorção do excesso de mão-de-obra, mas, nos países em que o desenvolvimento industrial foi lento ou insuficiente, o incremento demográfico e a emigração se prolongaram. (PALÚ FILHO; MOLETTA, 2009, p.47).

No século XIX, os países europeus viviam uma situação política agitada por uma série de movimentos e processos revolucionários, entre eles, as lutas pela unificação da Alemanha e da Itália, a guerra franco-prussiana e o crescimento do capitalismo. As transformações trazidas pela industrialização, tanto na Alemanha quanto na Itália, levaram a uma gradual ruína do trabalho artesanal disperso por suas províncias, enquanto seu atraso em relação aos outros países no processo de desenvolvimento industrial se tornou responsável por um excedente populacional em termos de mão-de-obra disponível que o sistema de produção não teve, a priori, como absorver e que significou o grande contingente imigratório para a América e em especial para o Brasil (NADALIN, 2001).

A grande maioria daqueles que emigraram da Europa trabalhavam na agricultura em uma estrutura ainda aos moldes feudais, o que não tinha mais lugar em meio a um sistema capitalista europeu em pleno desenvolvimento, neste sentido, a emigração serviu para aliviar as tensões que a miséria gerada pela ascensão do capital causava principalmente no campo.

Para os arrendatários ou meeiros, quando as propriedades eram pequenas, todos trabalhavam sob o comando patriarcal do chefe da família, o pai. A produção era dividida pela metade com o proprietário da terra, acordo feito no início do plantio, estipulando-se o percentual da divisão no momento de efetuarem o contrato. Assim, se a produtividade fosse baixíssima, restava muito pouco para o sustento da família. A produção de porco, galinha ou uma horta, próxima à casa, só era permitida com autorização do proprietário da terra. (PALÚ FILHO; MOLETTA, 2009, p.56).

A vida da população campesina, que tinha na terra sua única fonte de subsistência, era muito difícil, e o desenvolvimento do capitalismo só fez piorar, com o aumento dos impostos sobre a terra, com o endividamento dos pequenos proprietários e com a diminuição dos preços de seus produtos artesanais devido à concorrência da

indústria. No norte da Itália, muitas famílias conseguiram sobreviver graças à emigração temporária, essencialmente masculina, de camponeses e seus filhos mais velhos que aos milhares deixavam suas casas em busca de trabalho nos centros mais desenvolvidos em outros países vizinhos. Enquanto os homens emigravam para trabalhar em outras regiões, as mulheres assumiam o papel de conduzir e manter a casa, os filhos menores e as tarefas mais pesadas da labuta diária no campo.

Na interpretação de Emilio Franzina<sup>3</sup>, a emigração só aconteceu porque teve uma área de partida e uma área de destino, possuindo fatores expulsivos e estímulos atrativos. Os fatores que expulsaram os italianos foram basicamente: o fator populacional (famílias enormes); o recém criado estado italiano que convocava jovens para o exército (redução da capacidade de trabalho na lavoura); países vizinhos que reduziram a oferta de trabalho aos emigrantes temporários; completa indiferença do estado para implantar uma política agrícola; fatores climáticos; doenças que assolaram a classe mais pobre e desnutrida; e, finalmente, a elevação dos impostos. Uma lista de problemas que foi deteriorando a vida no campo e tornando cada vez mais difícil a sobrevivência. (PALÚ FILHO; MOLETTA, 2009, p.53).

Combinados com os chamados *estímulos atrativos*, como passagens pagas pelos países americanos, a possibilidade da propriedade de terras e os benefícios oferecidos pela propaganda das companhias emigratórias, os fatores expulsivos deflagraram no século XIX e princípio do século XX a emigração transoceânica do maior contingente populacional da história.

Para o governo brasileiro no século XIX, havia um grande interesse na recepção de imigrantes com o objetivo de povoar as grandes áreas ainda vazias no país. Por sua cultura e etnia os imigrantes europeus eram muito bem vindos, principalmente aqueles de origem camponesa, que se instalassem em pequenas propriedades, organizadas a partir do trabalho familiar, trazendo novas técnicas agrícolas que acabariam por ser assimiladas pelos habitantes da terra que aos olhos do governo brasileiro não sabiam trabalhar. É bastante significativo nesse sentido o decreto de 1808, baixado pelo Príncipe Regente Dom João que concedia a posse de terras a estrangeiros no Brasil. Desta maneira, inaugurava-se uma política de *portas abertas* (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969), para imigrantes de todas as procedências para preencher os vazios demográficos do Brasil. No entanto, um certo número de fracassos

em alguns empreendimentos colonizadores levara a uma retração para novas tentativas, o que veio ocorrer novamente apenas em 1834, quando pelo Ato Adicional sob a regência de Padre Feijó, ficou entregue à competência das províncias a iniciativa de promover e estimular a instalação de novas colônias.

Em 1850, a Lei de Terras aprofundou o favorecimento a emigração através do estímulo à posse de terra e auxílios em favor da colonização (Decreto nº 1318, de 30 de janeiro 1854).

Por outro lado, a estratégia governamental relativa ao problema imigratório sofrera alterações a partir de 1840. O preenchimento de vazios demográficos deixou de ser a função principal da imigração e o fornecimento de mão-de-obra para a agricultura, sobretudo para o cultivo do café em expansão passou a constituir o seu objetivo primordial. A luta política, travada entre os representantes destas duas correntes, uma favorável à constituição de núcleos coloniais independentes, com colonos pequenos proprietários de terras doadas ou vendidas a preços módicos, e a outra, interessada em favorecer a entrada de mão-de-obra agrícola assalariada, marcou a história da política imigratória brasileira. (BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN, 1969, p.159).

A necessidade de mão-de-obra não correspondia à realidade paranaense e principalmente curitibana. O ponto de interesse para a região eram as colônias independentes de pequenos proprietários que se voltariam à produção agrícola de abastecimento, que para Curitiba se tornara um problema já que o planalto havia se voltado majoritariamente à criação de gado. Para o Paraná, onde não existiam grandes propriedades rurais com carência de mão-de-obra, não havia interesse pela política imigratória ditada por São Paulo. Dessa forma, apesar dos ditames paulistas, principalmente quanto o Paraná representou a 5ª Comarca de São Paulo, passaram a existir duas práticas imigratórias no Brasil, que manifestavam interesses econômicos diversos e até certo ponto, conflitantes.

Após a Proclamação da Independência em 1822, o Brasil manteve a tradicional estrutura econômica colonial. Durante o Período Regencial, após a abdicação de D. Pedro I, muitas revoltas explodiram pelas províncias brasileiras. De 1835 a 1845, havia ocorrido a Revolução Farroupilha no Sul, o que trouxe a necessidade ao Império de fortalecer a posição estratégica do Paraná. Então, em 19 de dezembro de 1853

<sup>3</sup> Emilio Franzina é professor na Universidade de Pádua e é um dos mais profundos conhecedores da história do fenômeno migratório italiano, escreveu: *A Grande Imigração. O êxodo dos italianos do Vêneto para o Brasil.*

determinou a instalação da Província do Paraná, criada pelo Imperador D. Pedro II, com a nomeação de Zacarias de Góes e Vasconcellos como presidente da província, e Curitiba tornou-se sua capital. E já em 21 de março de 1855, a recém-criada província, através da Lei nº 29, buscou estimular a imigração e colonização para seu território dentro dos moldes que mais se adaptavam às suas condições particulares. Como uma de suas primeiras ações, foram criados 60 núcleos de colônias oficiais e particulares na província no período compreendido entre 1868 e 1878.

O sul do Brasil, incluindo a Província do Paraná, oferecia vantagens significativas para aqueles que desejavam se instalar na região. A mais atraente dessas vantagens era a possibilidade de serem proprietários de terra num curto período de tempo, exatamente o grande sonho do imigrante europeu. Outro fator era o clima europeu, que permitia a plantação de produtos já conhecidos, facilitando a adaptação das famílias. (PALÚ FILHO; MOLETTA, 2009, p.121).

Por este caminho, a imigração traria para o meio rural do Paraná elementos de renovação que iniciariam um irreversível processo de transformações e valorização de suas estruturas agrárias.

## **1.2-MÉRICA CURITIBANA, OS IMIGRANTES ITALIANOS CHEGARAM**

Curitiba recebeu imigrantes de várias etnias. As hospedarias localizadas no centro, onde hoje fica a atual Praça Zacarias, abrigaram as famílias destes imigrantes até seu assentamento definitivo. Boa parte das famílias era de italianos que haviam sido estalados no litoral a partir de 1872 e que subiram a serra em carroções e a pé ao longo de três exaustivos dias pela Estrada da Graciosa em busca de melhores terras no planalto curitibano.

Enquanto os chefes de família partiam em busca de intérpretes para enviarem correspondência à Província, pleiteando terreno, as mulheres e crianças permaneciam nas hospedarias. Algumas saíam à procura de ajuda para dar de comer aos filhos. Outras, sentindo a dificuldade em se comunicar, esperavam pacificamente nas hospedarias. Embora o idioma português se assemelhe em muito ao italiano, o

cenário em uma hospedaria era igual à “torre de babel”. Ali estavam polacos, italianos, espanhóis, alemães, russos, ucranianos e suíços. Todos estavam vivendo as mesmas angústias para serem reinstalados ou instalados em uma colônia. (MOLETTA, 2007, p.95).

Todos os imigrantes que vieram para o Brasil assinaram um contrato de imigração. As famílias de italianos que subiram a serra, os chamados *italianos rebeldes* (MOLETTA, 2007) por não concordarem com a fixação no litoral, sabiam que o contrato previa, entre outros aspectos, uma nova alocação para aqueles que não ficassem satisfeitos e, em Curitiba, pleitearam por uma segunda chance de assentamento.

As autoridades da Província procuravam induzi-los a que retornassem ao litoral, no entanto, os italianos insatisfeitos insistiam num novo terreno em Curitiba. O interesse do governo em instalar os colonos inicialmente no litoral do Paraná foi o rápido escoamento da produção agrícola através do porto de Paranaguá para o crescente mercado consumidor europeu, ainda perpetuando a concepção de que o planalto devia voltar-se à criação. No litoral, à princípio, fora criada a Colônia Alexandra a 14 quilômetros de Paranaguá e depois a Colônia Nova Itália em Morretes. Porém, as colônias no litoral marcaram-se por um grande fracasso. Os terrenos eram sem qualidade para o plantio, o clima inadequado, a estrada que ligaria ao porto de Paranaguá jamais foi construída e as condições se tornaram terrivelmente miseráveis (MARTINS, 1995).

Em resposta a estes imigrantes que subiram a serra, algumas famílias foram estabelecidas na Colônia Timbituva, em Campo Largo. Porém, outros que quiseram permanecer em Curitiba, e após muita insistência, foram, à princípio, assentados na região ao norte da cidade, depois, gradativamente passaram a ocupar o rocio, nos amplos espaços ao redor da capital, de acordo com os planos de Adolfo Lamenha Lins que governou a província do Paraná entre 1875 e 1877, que pretendeu fixar colonos nas proximidades da capital, objetivando suprir o mercado local com um regular fornecimento de produtos agrícolas, refletindo uma mudança na forma de conceber a função econômica do planalto em relação ao litoral. As autoridades passavam a esperar que o sistema agrícola associado aos imigrantes rompesse a tradição de pecuária do planalto. Já no ano de 1879 havia 26 colônias. Diferentemente de outras

províncias que receberam imigrantes, o Paraná não contava com grandes propriedades rurais que necessitassem de mão-de-obra assalariada em larga escala, levando a uma política imigratória diferenciada, em que o governo se voltava a criar núcleos coloniais de pequenos proprietários voltados à lavoura de subsistência, que mesmo próximos a capital, se tornavam isolados pelas estradas extremamente ruins.

Embora a política imigrantista tenha sido originalmente projetada pelas oligarquias paulistas, que pretendiam substituir a mão-de-obra escrava pela mão-de-obra livre européia, o que levaria, portanto, ao assentamento desse contingente nas grandes fazendas, a região Sul também foi contemplada, desde o Império, com recursos destinados à colonização, pela necessidade de se preencher os vazios demográficos das regiões de fronteira, garantindo assim a ocupação efetiva do território. Em seus desdobramentos, a colonização sulina desempenharia ainda um outro papel: o de produzir bens alimentares [...]. (MAGALHÃES, 2001, p.30).

Entre outros aspectos, fazia parte da política de imigração de Adolfo Lamenha Lins o custeio da viagem da Europa ao Brasil, a entrega de um lote e uma moradia “razoavelmente” construída, uma ajuda de custo para compra de utensílios e sementes, e ainda, em cada colônia o governo comprometia-se a fundar uma escola e a edificar uma capela. Depois de estabelecidos, ficavam os colonos com o compromisso de pagar a dívida pela ajuda recebida para seu estabelecimento. Somente após a liquidação total da dívida o colono e sua família recebiam o título definitivo de posse da terra (BALHANA; MARTINS; WESTPHALEN, 1969).

Nos primeiros tempos, no entanto, a produção agrícola foi baixa nas colônias e mal deu para o próprio sustento dos imigrantes, mas com o passar do tempo, as circunstâncias foram melhorando.

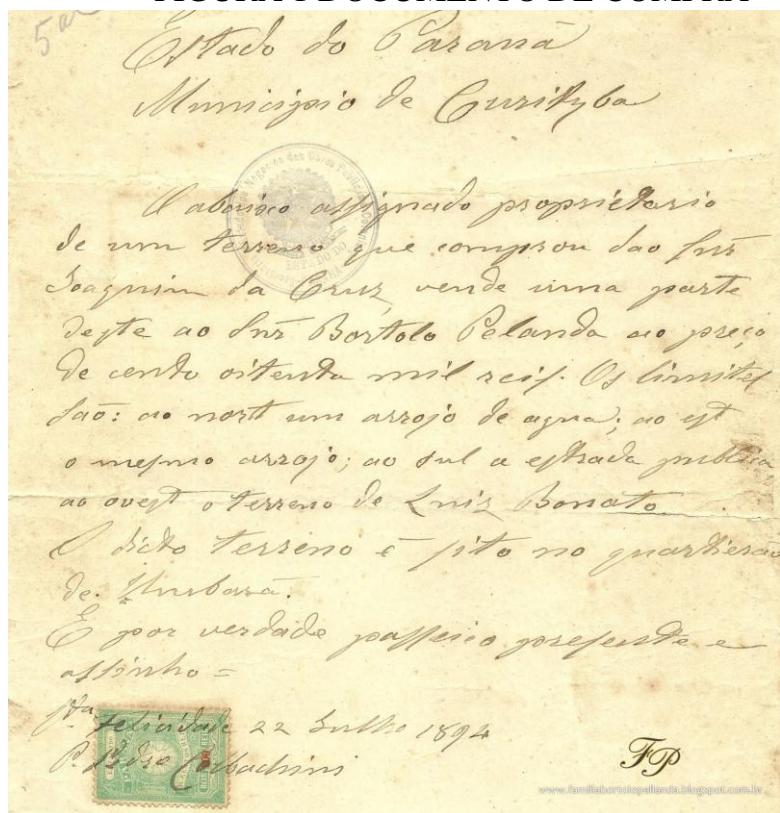
Os resultados satisfatórios alcançados na colonização das cercanias de Curitiba, atraíram ainda maior afluência de reimigrantes de outras regiões do Paraná e mesmo de outras Províncias, os quais se dispersaram pelas colônias particulares, ou ingressaram nas atividades artesanais e industriais da cidade. (BALHANA; MARTINS; WESTPHALEN, 1969, p.168).

Muitos imigrantes adquiriram terrenos do município formando núcleos como o da Colônia Dantas, no atual Água Verde, outros adquiriram terras de particulares fundando colônias como de Santa Felicidade, Ferraria e Campo Magro. Então, no ano

de 1887, o padre Colbacchini fundou a colônia de Umbará e rezou uma primeira missa na casa de Antônio Bonato.

Os terrenos em que as famílias se instalaram na colônia foram comprados pelos imigrantes, como relata os descendentes de Bortolo Pellanda que fez sua negociação, datada de 22 de julho de 1894, com auxílio do Padre Colbacchini que emprestou-lhe 180 mil réis, para a compra de um terreno do fazendeiro Joaquim da Cruz, que possuía grande extensão de terras na região do Umbará, como confirma o documento na Figura 1 preservado pela família.

FIGURA 1 DOCUMENTO DE COMPRA



FONTE: Acervo Particular de Eduardo Pellanda

É possível perceber que a intervenção do Padre Colbacchini se tornou uma prática ao longo dos vários processos de compra que envolveram as primeiras famílias de imigrantes que se instalaram na região, dando uma maior legitimidade e confiabilidade ao negócio realizado. Colbacchini havia embarcado para o Brasil em 1884 e iniciou seu trabalho em São Paulo junto aos imigrantes que trabalhavam nas fazendas de café. Mais tarde, transferiu-se para Curitiba e instalou-se na Colônia

Dantas, que por sua localização lhe permitia visitar mais facilmente as diversas colônias italianas que haviam sido fundadas em Curitiba e nas cidades próximas. Logo Colbacchini se tornou uma liderança importante para os colonos, que desejosos de praticar sua fé, aguardaram ansiosos pela chegada de um padre que falasse sua língua pátria, o italiano, ou melhor, o dialeto vêneto do norte da Itália de onde a maioria havia emigrado. Durante o tempo que desenvolveu suas atribuições no Paraná, Colbacchini perambulou montado em um cavalo pelas diferentes localidades visitando seus fieis.

Astuto, minucioso, com uma boa visão prática da vida em colônia vivenciada por longos anos, e acima de tudo muito estudioso, Pe. Colbacchini fez uma proposta ao governo italiano de uma colônia-modelo no Paraná. Essa proposta foi objeto de profundo estudo em 1892, na Itália. [...] Graças a sua obstinação, todas as colônias conseguiram construir as primeiras capelas, planejadas e idealizadas por ele mesmo. Ele foi um verdadeiro “mestre de obras”. Dotado de personalidade forte, invocava o controle de todas as colônias italianas, criando uma espécie de ciúmes por parte do clero local. (MOLETTA, 2007, p.102)

Sobre o padre Pietro Colbacchini o livro do Clero Regular da Arquidiocese de Curitiba comenta que foi ele o organizador da vida espiritual das colônias italianas, representando para os colonos um sacerdote, pai, arquiteto, escultor, mestre de obras, pedreiro e carpinteiro, tendo rezado a primeira Missa em Umbará em um barracão na casa de Luiz Bonato em 1887. Também foi ele o responsável pela construção da primeira capelinha de madeira erguida em Umbará (IGREJA CATÓLICA, 1897-1951), onde hoje se situa a torre da atual igreja e da qual não existe nenhum registro fotográfico. O Livro Tombo da Paróquia também assinala que por alguns anos a comunidade usufruiu da capelinha até que em 1895 o bispo Dom José Camargo de Barros deu licença para a construção de uma nova igreja (IGREJA CATÓLICA, 1897-1951).

Colbacchini foi um dos primeiros sacerdotes da congregação de missionários de São Carlos Borromeo, criada pelo bispo João Batista Scalabrini na Itália com o objetivo de conservar a fé católica entre os imigrantes italianos radicados na América. Mas a congregação não se voltava ao aspecto nacionalista da questão de fortalecimento de laços com a Itália, até porque à época havia uma forte desavença entre a Igreja católica e o recém formado Estado Italiano na Europa, por conta das terras da igreja que haviam sido tomadas pelo processo de unificação italiano. Sua

preocupação, então, era o fortalecimento com os laços do catolicismo, mas também não o catolicismo brasileiro e seus líderes locais, mas com um catolicismo ultramontano, isto é, de Roma. Os padres scalabrinianos com o decorrer do tempo não se tornaram bem quistos pelo bispado local que os via como isolacionistas em relação às comunidades das colônias, o que dificultava a integração dos imigrantes ao restante da sociedade curitibana (VECCHIA, 1998).

Os primeiros tempos da colônia em Umbará foram difíceis. No começo passaram fome, colhendo o *radice* nos barrancos e evitando matar animais por medo dos brasileiros proprietários de terras ao redor de quem até haviam comprado seus terrenos, como relata Eduardo Pellanda. Talvez um resquício do antigo medo medieval dos senhores das terras feudais e de suas proibições na velha Europa. Entretanto, contam os atuais moradores que os antigos imigrantes costumavam dizer: “*Ah! Se não tivéssemos encontrado pinhões e bichos do mato, teríamos morrido de fome.*” (CAVICHOLO, 2000). Mas a batata-doce e as tão aguardadas primeiras colheitas garantiram pouco a pouco o alimento. Como a maioria dos imigrantes que se estabeleceram nos arredores de Curitiba, também em Umbará exerciam a atividade agrícola, o corte de lenha e a criação de animais. As casas eram rodeadas por uma horta com os produtos bem diversificados e benfeitorias como galinheiro, chiqueiro, estábulo e, mais tarde, por uma modesta dispensa denominada de *atega*.

A produção se apoiava no trabalho de toda a família, sob o controle total do patriarca. Os produtos excedentes eram comercializados no centro da cidade. “[...] carregavam a carroça com lenha, tinham que empurrá nos morros, o caminho era ruim, [...] porque ainda não tinha gás e levava até a cidade [...] levavam também ovos, verduras e vinho [...] tinha que sair de madrugada pra voltar de noite”. (PELLANDA, 1999).

Como relata também Honório Pellanda, os períodos para a realização dos trabalhos eram obedecidos e seguiam inclusive as fases da lua para o plantio e a poda da parreira. Durante o inverno era utilizado o feno que havia sido guardado no verão na parte superior do estábulo. Neste período faziam reparos na propriedade e cortavam lenha. No mês de agosto iniciavam a poda das parreiras, reparavam as estacas e amarravam com ramos de vime. Então, ao final do mesmo mês e em setembro faziam a limpeza dos terrenos, preparavam a terra utilizando o arado puxado por cavalo,

semeavam feijão, milho, plantavam batata-doce e cuidavam dos animais, cultivavam hortaliças e frutas.

Quando os colonos não estavam ligados às atividades agrícolas, fabricavam outras provisões, principalmente da carne de porco. Abatiam o animal e o pelavam com água fervente, tiravam as vísceras e aproveitavam parte delas. Faziam linguiça, salame, chouriço, banha, toucinho moído temperado que chamavam de *pesto* e usavam para temperar saladas verdes e complemento do tempero das carnes e feijão. Faziam carne seca curtida no sol, conservas condimentadas e doces. Também pescavam nos rios próximos para diversificar a alimentação.

Nos primeiros dias do ano, em meados de janeiro, faziam a colheita da uva, para a fabricação do vinho. Toda a família era reunida, inclusive as crianças. Colhiam a uva e a depositavam por alguns dias no assoalho do piaol. Quando finalmente chegava o dia de fazer o vinho, colocavam a uva em uma tina e giravam com as mãos para retirar os cachos, depois, amassavam com os pés como num ritual, que não deixava de ser divertido e que auxiliava numa maior congregação entre os membros da família. Como relembra Honório Pellanda:

[...] o vinho entre brincadeiras [...] era feito com o pé [...] a uva era colocada em uma caixa, que fazia passar numa peneira de taquara, a pessoa se preparava, [...] a quantidade era grande, então se trocava de dois em dois, para *pestare la uva...*" (PELLANDA, 1999).

Nove anos depois da fundação da colônia, em 29 de junho de 1896, foi abençoada pelo padre Francisco Briscianini a Igreja dedicada a São Pedro Apóstolo, após a licença dada pelo bispo Dom José Camargo de Barros um ano antes para a construção da Igreja contanto que fosse construída em local alto e conveniente, tendo nomeado para tanto uma comissão formada por Bertolo Pelanda, Francisco Bonato, Antonio Negrello e Valentin Gabardo. Conforme consta no Livro Tombo da Paróquia, o terreno para a construção da Igreja foi doado por Guilherme Waiger e esposa.

**FIGURA 2 - PRIMEIRA IGREJA DE SÃO PEDRO CONSTRUÍDA EM 1896**



Foto acervo Particular de Marcos Zanon

Como pode ser observado na Figura 2, toda em alvenaria com uma torre ao lado para o sino, a igreja foi construída na região mais alta de Umbará, e passou a concentrar não só a vida religiosa como também social da colônia, o que é possível perceber pela forma como toda a pequena comunidade inicial esta reunida em torno da igreja para a foto em 1913, dos mais jovens aos mais velhos como relatam os atuais descendentes dos imigrantes. Até hoje Umbará é o menor bairro de Curitiba em densidade populacional e o maior em extensão territorial. Como detentora de poder e mantenedora de toda a tradição e cultura, a Igreja teve uma função fundamental dentro da vida da comunidade e na manutenção da identidade de seus membros, pois foi a transmissora e mantenedora do “*modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais*” (LARAIA, 2004). Pois, o apego à religião fornece os alicerces que perpetuam a cultura e a padronização do comportamento.

Os imigrantes italianos que vieram para o Brasil eram, em sua maioria, da zona rural, das regiões do Vêneto, ao norte da Península Itálica. Camponeses simples e fervorosamente católicos.

A religião cria um espaço de sociabilidade particular, uma vez que se trata de código que só será compartilhado pelos indivíduos que o acionam. É uma espécie de fronteira que estabelece os limites entre “nós” e os “outros”, ao mesmo tempo que permite a criação de uma rede de interação entre diversos segmentos sociais, viabilizando um espaço de sociabilidade diferenciado para grupos específicos. É uma forma de identificação e reconhecimento daqueles indivíduos que se associaram a partir do mesmo objetivo. (WAWZYNIAK, 2004, p.115).

Os italianos que se instalaram no Paraná eram vênetos católicos e não *italianos* já que quando muitos deles saíram da Europa a unificação da Itália ainda não estava constituída totalmente. Suas lembranças e suas tradições tinham a ver com uma região que ainda não era a Itália. Este fator se não lhes dava uma unidade em torno de uma nacionalidade de origem, lhes fornecia, por outro lado, uma unidade religiosa e cultural que os identificava e unia em um mesmo modo de ser do vêneto.

Um caso extremo de divergência entre nacionalismo e Estado-Nação era a Itália, a maior parte da qual tinha sido unificada sob Savoia em 1859- 1860, 1866 e 1870. Não havia precedente histórico posterior à Roma antiga para uma única administração de toda a área compreendida entre os Alpes e a Sicília, que Metternich descrevera com grande precisão como uma “mera expressão geográfica”. No momento da unificação, em 1860, estimou-se que não mais de 2,5% de seus habitantes falavam a língua italiana no dia-a-dia, o resto falava idiomas tão diferentes que os professores enviados pelo Estado italiano à Sicília na década de 1860, foram confundidos com ingleses. Provavelmente uma porcentagem bem maior, mas ainda uma modesta minoria, teria se sentido naquela data como italianos. Não é de admirar que Massimo d’ Azeglio (1792- 1866) exclamasse em 1866: “Fizemos a Itália; agora precisamos fazer os italianos”. (HOBSBAWN, 2009, p.147).

Os colonos que se fixaram definitivamente em Umbará, estabeleceram-se inicialmente na Colônia Dantas, atual bairro Água Verde, que formou-se a partir da aquisição de terras pelas próprias famílias de imigrantes após uma longa espera por providências das autoridades da Província, enquanto outros haviam comprado lotes a 7 quilômetros ao norte, onde fundaram a Colônia de Santa Felicidade, para onde também foram alguns dos imigrados que depois também se instalariam em Umbará.

A colônia Dantas, formada por imigrantes pertencentes ao grupo que deu origem a Santa Felicidade, desde 1879 possuía uma capelinha construída pela família Moletta. Porém, a Paróquia da Água Verde deu seu início ao padre Colbacchini. O primeiro ato religioso ali realizado foi a missa celebrada na casa da família Bonato, em início de 1886. Poucos meses após, foi construída, em terreno cedido pelos colonos, uma capela de madeira. Ainda sob a coordenação do padre Colbacchini foi construída e inaugurada a igreja de alvenaria, em julho de 1888. (VECHIA, 1998, p.61).

O processo histórico de formação do bairro de Umbará tem seu início com os tropeiros que utilizavam a região como caminho entre os Campos Gerais e São José dos Pinhais, que levava à ligação com o litoral do Paraná através do chamado “Caminho do Arraial Grande”. No entanto, o trajeto que passava pela região era difícil, íngreme e lamacento, um barral, o que na fala dos italianos tornou-se “*un bará*”. Na crença mais popular da região, os colonos diziam, *non stá andar lá, Che ze un bará*, que significa, não vá para lá, porque há muito barro, daí teria vindo o nome do bairro (CAVICHIOLI, 2000).

Umbará faz parte do município de Curitiba e localiza-se na região ao extremo sul da cidade, próximo ao rio Iguaçu, a aproximadamente 23 km da Praça Tiradentes. Os atuais limites do bairro foram estabelecidos pelo Decreto 774 de 21 de outubro de 1975. O primeiro italiano a chegar ao Umbará foi Jorge Bonato e o primeiro polonês foi Francisco Sella. Logo depois chegaram outras famílias em maior número de italianos, mas também poloneses em busca de maiores extensões de terras para a agricultura. Suas primeiras casas foram ranchos construídos com troncos de árvores e cobertas de sapé, mais tarde, com a madeira dos pinheiros puderam construir casas melhores. Em geral, as casas possuíam grandes quartos de dormir e os colchões eram feitos com o tecido de sacos de farinha de trigo, que depois de abertos e bem alvejados eram costurados, recheados com palha de milho; já as cobertas ou cobertores eram feitos pelo mesmo processo, mas recheados com penas de ganso ou lã de carneiro (PELLANDA, 1999).

FIGURA 3 CASA DE JOÃO ANTÔNIO BOZZA



Foto acervo Particular da Família Bozza

Na Figura 3 está a casa de João Antônio Bozza. De alvenaria e construída em 1913, considerada uma das mais antigas do bairro. Foi construída pelo avô de seu João, também de nome João e que foi um dos primeiros imigrantes a se instalarem na região. Na parte de cima da casa, como é possível verificar a partir da janelinha isolada no alto, fica a parte até hoje denominada de *sote* e na qual originalmente ficavam os quartos que já chegaram a acomodar vinte e uma pessoas, entre as quais estavam o João (construtor da casa) e esposa, seis filhos, três noras e dez netos (entre eles o atual neto, João). Era uma casa cheia, em constante movimentação, onde todos trabalhavam e o pouco alimento era compartilhado por todos. Época, que assegura João Antônio Bozza, não havia a escolha de *não gostar* de comer algo. Se não quisesse comer, ia para cama com fome e no dia seguinte aprendia a gostar do que não quis comer. Na Figura 4 podemos ver seu João Antônio Bozza de 86 anos e sua esposa dona Angelina de 87.

FIGURA 4 JOÃO ANTÔNIO BOZZA E A ESPOSA ANGELINA



Foto acervo Particular da Família Bozza

Contam os dois que assim que casaram, passaram a morar na casa com os pais de seu João, Natal Camilo Bozza e Anna Pelanda Bozza. Os *nonos* que com reverencia são lembrados pelos netos como responsáveis por sua severa e regrada criação. Mesmo aos 86 anos seu João continua um assíduo frequentador da Igreja. Todo o sábado, ele está presente sentado no mesmo banco, e no mesmo lugar do banco para assistir a missa, enquanto dona Angelina, com a saúde mais frágil atualmente, recebe a benção semanal em casa de uma ministra da paróquia.

A vida em comunidade na colônia acabou por formar um sentimento de identidade e reconhecimento entre os italianos, poloneses e os chamados *caboclos da terra* que compartilhavam as mesmas vicissitudes e dificuldades. As similaridades das questões de sobrevivência compartilhadas na região tiveram função fundamental na assimilação entre os grupos, principalmente por parte da maioria italiana em relação aos poloneses e aos caboclos. As famílias de poloneses logo foram integradas aos italianos, a seu cotidiano, organização social e religiosidade, o que levou a que fosse celebrado o primeiro casamento entre os dois grupos, de Ignácio Wacheski e Ana Negrello.

Os eventos sociais, como aniversários, casamentos e festas religiosas eram oportunidades de encontros, lembranças e de atualização dos acontecimentos mais recentes. Os homens permaneciam em grupos com o cigarro na mão – *a paiova de*

*fumo* -, e as mulheres, rodeadas por filhos pequenos, junto a outras compatriotas. Outra forma de encontro com a comunidade e que ajudava a manter a tradição era participar da missa, uma vez por semana. Ali aconteciam os relatos sobre a terra, a colheita, a saúde da família, as novidades, as discussões e um acontecimento especial (o cavalo que caiu no banhado, a vaca que sofreu tanto no parto, um animal que se perdeu no mato, a chuva forte que arruinou a plantação, etc.). Essa maneira de viver em comunidade estreitava laços de solidariedade da vida na colônia, além de originar um sistema de trocas e fortalecimento de relações sociais entre os colonos. (PALÚ FILHO; MOLETTA, 2009, p.183).

Até a atualidade a missa para os moradores da região ainda tem esta função agregadora e mantenedora das relações sociais, é o que se percebe na própria fala de a Clarinda Bozza, “*a missa que vale é a missa de sábado*”, em que toda a comunidade está presente. A religião, em especial o catolicismo entre os colonos, fortaleceu os nexos de coesão familiares e comunais, levando a um aperfeiçoamento dos laços de convivência, e estabelecendo lugares de sociabilidade mantenedores da tradição.

a constituição da vida religiosa dos imigrantes, a partir do centro de referência simbolizado pela Igreja, além de promover o contato direto dos grupos familiares, ensejava o fortalecimento de elementos agregadores e afetivos. Era com esses elementos que também se regulava certos procedimentos individuais, pelo controle e pela disciplina. (GONÇALVES, 2004, p.87).

No processo de integração dos colonos à comunidade local, portanto, a igreja exerceu um papel fundamental, pois abriu uma ponte entre os diferentes grupos que acabavam por participar e compartilhar do mesmo local para sua devoção.

As organizações religiosas são veículos de sociabilidade, pois agregam, numa mesma comunidade/espelho, segmentos diferentes do universo social que possuem como ela a crença. Essa reunião permite que pessoas de diferentes etnias estabeleçam contatos e relações sociais. (WAWZYNIAK, 2004, p.114).

No entanto, este fator não impediu que os imigrantes acabassem por desenvolver um olhar negativo em relação aos poucos caboclos que já habitavam a região, aquém passaram a considerar como sujos, de má conduta moral, bêbados e briguentos, como relata Marcos Afonso Zanon (2004) em seu livro “Oleiros do Umbará”. Contudo, foi com os caboclos da terra que os imigrantes aprenderam os rudimentos da lida com o meio, principalmente a técnica da queimada para a limpeza do campo para o plantio e também os modos de trabalho com o mate, que havia se

tornado o produto fundamental da economia do Paraná. Nas décadas seguintes à emancipação da província em 1853, grande parte da população vivia da produção de erva-mate. Durante a fase de extração, transporte e beneficiamento eram usados tanto a mão-de-obra de homens livres quanto a de escravos. Ao final do século XIX, as colônias de imigrantes também passaram a fornecer trabalhadores para a produção ertateira.

A erva-mate é uma planta originária do sul do Brasil, norte da Argentina, Paraguai e Uruguai. Os índios guaranis foram os primeiros a usar os talos da planta, no chamado *tererê*, feito com água fria. Logo seu consumo tornou-se hábito na região. Inicialmente, no Paraná, a erva-mate era plantada de forma simples e sua produção servia apenas para atender ao consumo local e para ser trocada por sal, tecido de algodão e farinha, porém, em 1722, o rei de Portugal autorizou o comércio com a intenção de introduzir a bebida na Europa e de atender o mercado da região do Prata, que abrangia a bacia formada pelos rios Paraná, Paraguai e Uruguai, e pelos países: Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai e Uruguai.

No início do século XIX, a fim de melhorar a comunicação entre Curitiba e o litoral, foi aberto o caminho da Graciosa. Sua construção se arrastou por longos anos, a partir de 1854, o governo da província autorizou obras de melhorias para tornar o caminho uma estrada passível de ser utilizada por carroças e carruagens, o que foi concluído apenas em 1873. A Estrada da Graciosa possibilitou um grande impulso nas exportações de erva-mate a partir do melhor acesso à Paranaguá. Em 1886, a estrada acabou substituída pela ferrovia Curitiba-Paranaguá, o que fez com que muitos ertateiros transferissem seus engenhos do litoral para o planalto curitibano. A partir de então o comércio de erva-mate passou a assumir maior importância, levando o produto paranaense a concorrer com o paraguaio que já era vendido, principalmente, para a Argentina e o Uruguai (SANTOS, 2001).

Em 1878, o Barão do Cerro Azul (Ildefonso Pereira Correia), construiu no Batel a indústria *Tibagy*, que inovou os métodos de produção de erva mate curitibana, adotando o motor a vapor, e também introduzindo o uso de barricas para o transporte do produto (OLIVEIRA, 2001). Pode-se afirmar que a primeira atividade industrial em Umbará iniciou com a produção de barricas para o transporte de erva-mate.

Os colonos madeireiros se responsabilizavam por derrubar os pinheiros e retirar as doelas, partes do pinheiro de araucária destinadas à fabricação das barricas. Faziam a secagem e entregavam às fábricas de barricas. Estas cuidavam para que a madeira fosse cepilhada e armada de acordo com as formas solicitadas. A barrica era fechada e vergada com arcos de uma madeira chamada de timbó. O trabalho terminava com o transporte das barricas em carroções de altas grades até os engenhos do centro de Curitiba que compravam toda a produção. (ZANON, 2004, p.47).

Foi a partir da produção de vinho, que desenvolveu-se na comunidade a fabricação de tinas, pipas e barricas que acabariam por servir para a armazenagem e transporte da erva mate que representou a principal atividade econômica do Paraná naquele período. A produção das barricarias acabou se tornando a mais importante atividade nas primeiras décadas do século XX na colônia. No ano de 1903 consta o registro da abertura das duas primeiras tanoarias para confecção de barricas pertencentes a Vicente Negrello e Augusto Marach. Já no final da década, a fabricação de barricas havia passado a fazer parte do cotidiano, trabalho que só se encerrava com o transporte até *a cidade* para que fossem vendidas.

FIGURA 5 BARRICARIA DA FAMÍLIA GABARDO NA DÉCADA DE 1910



Foto acervo Particular de Marcos Zanon

Na Figura 5, em frente a casa simples de madeira, estão os membros da família Gabardo, uma das pioneiras na produção de barricas na região. Ao lado direito da foto é possível observar os cavalos e o carroção de altas grades para o transporte de grande quantidade de barricas para serem vendidas no centro de Curitiba. Não demorou para

que além da mão de obra familiar as fabricação de barricas levasse à utilização do trabalho assalariado dos caboclos habitantes da região (ZANON, 2004).

Em 1912, o Padre scalabriniano Cláudio Morelli, abriu uma primeira escola paroquial instalada em uma casinha precária construída pelos colonos, e a confiou às Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus. Aos poucos a escola passou a ocupar seu espaço na vida da comunidade, passando a representar junto a ida semanal à igreja, um lugar para onde iam as crianças no seu dia-a-dia que envolvia principalmente a *lida* para a subsistência da família junto com os adultos. Um lugar onde se encontravam, aprendiam, trocavam histórias e se formavam como membros da comunidade.

A escola constitui, ao lado da esfera familiar, um dos primeiros espaços onde o indivíduo experimenta a noção de pertencimento a um grupo social, e, nesse sentido, as instituições escolares caracterizam-se como espaços privilegiados para a construção da identidade coletiva e da memória. (BOSCHILIA, 2004, p.79).

Pois:

tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum *tipo de saber*, existe também como algum *modo de ensinar*. [...] cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela – idealiza, projeta e procura realizar. (BRANDÃO, 1986, p.18).

Portanto, além de cumprir sua função principal, a escola passou a representar um espaço de integração e manutenção de um jeito de ser que passou a representar a identidade local, retransmitida de geração para geração.

Po volta de 1930, a economia do mate entrou em decadência e com ela a das barricarias. A exportação de erva-mate diminuiu e o custo das barricas elevou-se muito. Com a crise do setor, os colonos de Umbará passaram à produção de tijolos para a construção civil através de olarias. O barro vermelho que já havia fornecido o nome para o bairro, passou a fornecer-lhe também o novo meio de sustento. Hoje existem mais de 100 olarias e indústrias de cerâmica na região.

FIGURA 6 OLARIA DE UMBARÁ NA DÉCADA DE 1930



Foto acervo Particular de Marcos Zanon

Como demonstra a Figura 6 as olarias se destacavam na paisagem pelas altas chaminés dos fornos e representavam, cada uma, unidades independentes e isoladas de produção. Como salienta Marcos Afonso Zanon, os colonos que iniciaram com as olarias a partir de 1935, ainda possuíam em sua mentalidade uma herança feudal.

Como tais, herdaram de seus ancestrais a grande preocupação com a própria existência, ou seja, o sustento. Cada família era uma unidade de produção comandada pelo pai permanentemente preocupado com o número de filhos e como sustentá-los. Cabia a ele a função de autoridade daquela unidade de produção e a sociedade esperava que ele desempenhasse o papel de regê-la. (ZANON, 2004, p.55).

Como já foi dito, a grande maioria daqueles que emigraram da Europa trabalhavam na agricultura em uma estrutura ainda aos moldes feudais, portanto, longe de uma mentalidade de cunho capitalista voltada ao lucro e a acumulação, a luta cotidiana era dirigida ao sustento e a sobrevivência da família. Mas, mesmo assim, as olarias, assim como a produção das barricas antes, permitiu um oportuno ganho extra que se somou ao resultado do trabalho agrícola.

À princípio, a olaria apresentou-se como uma atividade alternativa para aqueles que não quiseram dedicar-se a fabricação de barricas. Fosse na *lida* da terra, na produção de vinho, na fabricação de barricas ou na olaria, o trabalho era sempre realizado em família, significando um importante elo de ligação entre seus membros. Os apegos e costumes forjados nesses primeiros tempos persistem até os tempos atuais

e se mantém através do frango e da polenta de todo o dia, do *radice* e da batata doce ao forno, nos encontros familiares, no “*chimarrão*” apreendido dos caboclos da terra, nos almoços de domingo, nas festas da Igreja, nas procissões, nas aulas de italiano, nos eventos e nas práticas educativas do colégio que de uma forma ou de outra sempre estiveram ligadas ao cotidiano da comunidade (HOLATEN, 2012).

No início, as olarias se integraram a uma unidade de produção maior formada também pela roça, as estrebarias, chiqueiros e galinheiros. Toda a família participava do trabalho, inclusive as mulheres e as crianças, de acordo com suas capacidades físicas. Segundo C. Wosniak: “*quando me conheci por gente eu já brincava fazendo bolinha de barro*” (ZANON, 2004, p. 63). O trabalho na olaria era considerado pesado e cabia as mulheres e crianças as tarefas menos penosas. Organizada principalmente sobre o trabalho familiar, a produção oleira podia ser mais intensiva e com maior resultado.

Em 1936, as obras da nova igreja foram retomadas, sendo concluída e inaugurada em 1939. Porém, apenas em junho de 1940, com a ocasião da Festa de São Pedro, os atos religiosos passaram a ser celebrados definitivamente na nova Igreja Matriz.

FIGURA 7 FESTA DE SÃO PEDRO, JUNHO DE 1940



Foto acervo Particular de Marcos Zanon

Na Figura 7, é possível ver o grande aglomerado de pessoas da comunidade que se reuniu e ainda a antiga igreja ao lado da nova antes de ser demolida, fazendo surgir

um claro contraste entre o novo e o antigo, entre a rudeza dos antigos tempos e a elaborada construção de uma comunidade que começa a prosperar com os primeiros veículos, caminhões e carros, estacionados mais abaixo.

no tempo em que foi construída esta igreja, meu pai era presidente da comissão; [...] as telhas para a construção da igreja vieram da olaria do Alberto Klemtz, compradas em troco de lenha. Os tijolos foram doados pelas olarias de Umbará. Os vigamentos foi o meu pai que na própria serraria serrou e montou com a ajuda do Paulo Deconto, Domingos Baldan e Luiz Zonta. Cortaram lá, montaram lá, e trouxeram para cima da igreja, encaixaram e pronto! Os pedreiros eram o Batista, o Hilário e o Raimundo Gabardo. (PAROLIM, 1983).

Depois da missa dedicada a São Pedro pela inauguração, uma grande festa foi realizada, com uma churrascada, leilão de prendas e muita diversão. Toda a comunidade havia auxiliado na construção, a partir de suas posses e possibilidades. Alguns puxaram areia do rio, outros trabalharam como pedreiros e carpinteiros, enquanto as mulheres arrecadavam o dinheiro necessário.

Em 1945, foi realizada uma solene Festa para a recepção dos Expedicionários da Segunda Guerra Mundial. A guerra havia iniciado em 1939. Alemanha, Japão e Itália haviam formado a chamada aliança das Potências do Eixo e colocado o mundo num conflito de proporções mundiais. A guerra estendeu-se até 1945 e envolveu ao todo 56 países. À princípio, o Brasil manteve-se fora do conflito, já que o governo autoritário de Getúlio Vargas tinha simpatia pelos regimes totalitários europeus, e procurou manter-se em posição de neutralidade, buscando tirar vantagens econômicas dos dois lados do conflito. Porém, em 1942, Getúlio declarou guerra às Potências do Eixo, pois entre fevereiro e agosto do mesmo ano, submarinos alemães teriam torpedeado e afundado nove navios brasileiros, matando seiscentas pessoas. A decisão de Getúlio também teria sido motivada pela pressão norte-americana e pelo financiamento dos Estados Unidos para a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda. Então, dois anos depois, em 1944, partiram para a guerra as primeiras tropas da Força Expedicionária Brasileira (FEB). Mais de vinte e cinco mil soldados partiram para o *front* de batalha na Itália. Muitos destes pracinhas eram descendentes de imigrantes das colônias, que sendo muitos deles de origem italiana e alemã, seguiram para guerra para mostrar-se engajados a causa dos aliados contra os regimes

totalitários europeus, assim evitando represálias na América contra si e às suas famílias.

Foi somente quatro anos após o final da segunda Guerra Mundial que chegou a comunidade um posto telefônico inaugurado na casa de Francisco Gabardo, inclusive com a presença do então prefeito Lineu Ferreira do Amaral. No Livro Tombo está registrado pelo padre Pedro Rigo: “*Com a licença do Sr. Arcebispo Metropolitano Dom Attico Eusébio da Rocha, benzí o aparelho e também o ônibus novo da firma Gabardo Irmãos*” (IGREJA CATÓLICA, 1897- 1951). Durante muito tempo esse ônibus representou o único meio de transporte a ligar o bairro com o centro de Curitiba. Na Figura 8 a família Gabardo posa para uma fotografia ao lado do ônibus e enfrente a casa da família. Na placa acima do para-brisa esta a identificação de procedência: Umbará.

FIGURA 8 ÔNIBUS DA FAMÍLIA GABARDO

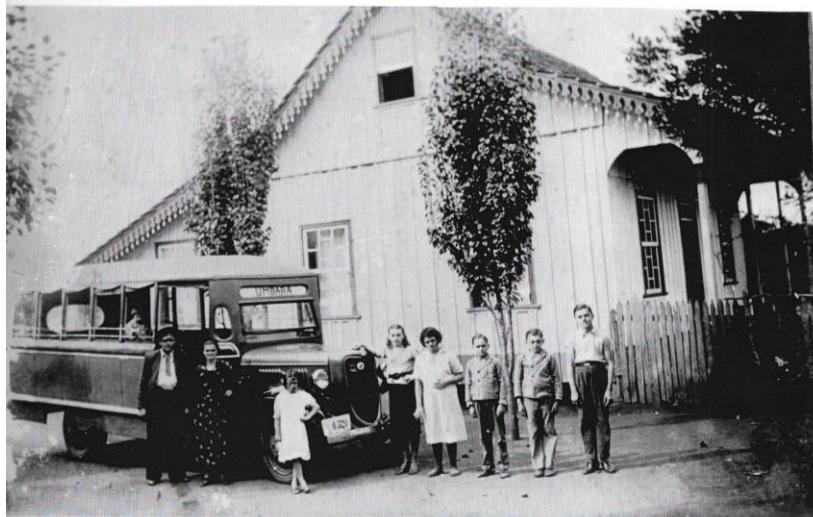


Foto acervo Particular de Marcos Zanon

De acordo com o que recorda Clarinda Bozza, o ônibus saia bem cedo pela manhã, permanecia o dia inteiro na praça Rui Barbosa e só voltava para Umbará as 5 horas da tarde. Quem quisesse ir *para a cidade*, como se referiu ela, deveria se preparar para passar o dia e só voltar à *noitinha*.

Em 1953 foi construído um prédio de dois pavimentos pela comunidade e a igreja para uma nova escola paroquial e desta feita colocada aos cuidados das Irmãs de Nossa Senhora de Misericórdia. Já havia alguns anos que as Irmãs Zeladoras do

Sagrado Coração de Jesus tinham deixado a comunidade e a educação havia ficado a cargo de algumas professoras locais e outras enviadas pelo governo e que nas épocas de chuva sofriam muito para chegar a colônia.

Os caminhos continuavam ruins e enlameados, mas aos poucos a comunidade foi se conectando à cidade, mesmo que mantendo seu isolamento, e em 1958 a luz elétrica foi levada a Umbará.

FIGURA 9 INSTALAÇÃO DO POSTE PARA A LUZ ELÉTRICA



Foto acervo Particular de Marcos Afonso Zanon

Na Figura 9, o padre. Angelo Baggio, reconhecido como o sacerdote que trouxe a luz elétrica para o bairro. supervisiona a instalação do primeiro poste. Dois anos depois, padre Artur Seppi, inaugurou o relógio da torre da igreja e organizou a primeira festa de São Cristovão, já com a procissão dos motoristas. No entanto, as festas religiosas mais importantes ainda são as de São Pedro, padroeiro da paróquia, realizada no dia 29 de junho e de Santo Antônio, comemorada no dia 13 do mesmo mês. Ainda, somadas a estas festividades, estão a festa das Capelinhas e o dia de *Corpus Christi*.

FIGURA 10 FESTA DE *CORPUS CHRISTI* EM 1965

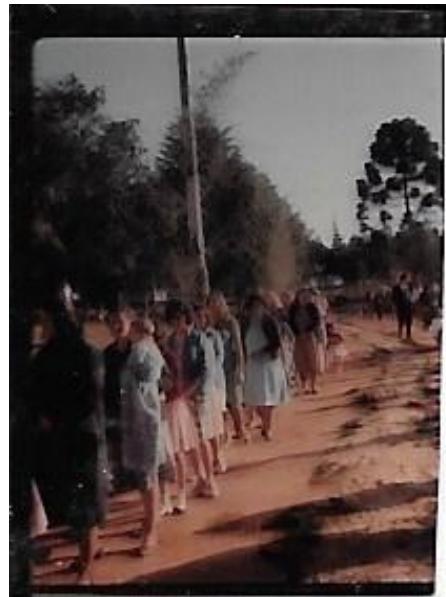


Foto acervo Particular da Família Bozza

A Figura 10, uma foto de 1965, mostra o tapete de serragem feito tradicionalmente para a procissão de *Corpus Christi*, e algumas mulheres que caminham na lateral após a passagem da imagem de Jesus. Mesmo aqueles que moravam mais distantes não deixavam nunca de participar da missa, da comilança, dos jogos e do leilão de prendas. Outro motivo de festas eram os casamentos, realizados preferencialmente nos sábados dos meses de junho e julho por conta das épocas de plantio. Os noivos eram levados até a igreja de carroça enfeitada com flores, e depois da cerimônia, todos os convidados eram convidados à casa da noiva onde era servido um almoço e ocorria o festejo. Com o casamento, os noivos recebiam um “*dote*”, que consistia em uma quantidade de terras e uma casa se não ficasse morando com os pais. Todo o dinheiro da família era controlado pelo pai do noivo que representava o patriarca e o líder da família inclusive do filho e de sua esposa. Também outra comemoração ainda a ser comentada, e de destaque dentro da comunidade era a Primeira Comunhão, que não possuía a dimensão das demais festividades, mas que tinha um significado religioso muito importante para as famílias (FUNDAÇÃO, 1984).

Ainda na década de 1960, o bairro continuava afastado e apartado do ritmo da cidade que crescia e se modernizava. A URBS<sup>4</sup> criada em 1963 (TRINDADE; 1997), tinha como compromisso, promover o planejamento, social e territorial de Curitiba,

---

<sup>4</sup> Urbanização de Curitiba S.A.

para desenvolver obras de infraestrutura, programas de equipamentos urbanos e atividades relacionadas ao desenvolvimento da cidade que envolvessem pavimentação, iluminação, saneamento e paisagismo. Um estudo preliminar com intenção de elaboração de um Plano Diretor para a cidade propôs uma “nucleação urbana”, ou seja, a constituição de polos de atividades, para tanto fazia-se necessário um “zoneamento territorial” que possibilitasse suprir a cidade de equipamentos sociais, inclusive estabelecendo reservas de áreas verdes e arborizadas (TRINDADE, 1997) no denominado rocio. Este intento e o lento processo de urbanização justificava as grandes extensões de áreas verdes que o bairro ainda possuía em 1966, como demonstra a foto aérea na Figura 11.

FIGURA 11 FOTO AÉREA DE UMBARÁ DE 1966



Foto acervo Particular de Marcos Afonso Zanon

Contudo, mesmo em face do zoneamento territorial proposto, Curitiba a partir da década de 70 necessitou ocupar novos espaços dantes poupadados e negligenciados:

Curitiba expandiu seus limites, e algumas áreas centrais foram adensadas: mais gente, mais esgotos, mais lixo e maior consumo de água; mais indústrias, maior despejo de poluentes na atmosfera e nos rios; maior riqueza, mais pobreza, [...]. O crescimento da população, a ampliação das atividades industriais, o aumento da circulação de veículos automotores e a desenfreada ocupação do solo urbano eram os principais fatores das agressões ambientais. Ao mesmo tempo, demandas por trabalho, habitação e áreas de lazer constituíam os grandes desafios a serem vencidos, conciliando a implantação de indústrias e projetos habitacionais com a preservação de áreas verdes e dos recursos híbridos do município. (TRINDADE, 1997, p. 69).

Foi neste contexto que, a partir da década de 1970, as regiões ao redor de Umbará como, Tatuquara, Campo do Santana, Ganchinho e Caximba, começaram a receber populações vindas de outras regiões do Paraná e do país, migrantes<sup>5</sup> vindos para Curitiba motivados pela possibilidade de trabalho nas indústrias e de uma vida melhor na cidade que começava a se desenvolver e crescer. Muitos dos moradores de Umbará também haviam se mudado para estas proximidades para ainda instalar-se nos vazios existentes, e acabaram por misturar-se a essas novas populações migrantes recém-chegados, resultantes de deslocamentos internos de populações, principalmente de estados ao sul, Santa Catarina e Rio grande do Sul.

Em 1981 o Bispo Auxiliar de Curitiba, Dom Albano Cavalim registrou no Livro Tombo sobre Umbará e região:

A Paróquia de Umbará, pela sua história, pela tradição e pela sua folha de serviços figura entre os patrimônios espirituais de nossa Igreja. [...] Chama a atenção o fato de apesar de ser um povo trabalhador e com tantas fábricas de tijolos, o bairro é pouco atendido pelos poderes públicos no setor de transportes, segurança, saúde, etc. [...] o grande desafio começa agora com os novos loteamentos que exigirão a formação de novas lideranças, novas comunidades e a provisão de terrenos e capelas, como por exemplo é o caso do loteamento Palmeiras. [...] Os novos loteamentos, alguns com população bastante pobre, vão levantar a importância de verdadeiras comunidades eclesiás de base. (IGREJA CATÓLICA, 1952-1985).

É evidente o olhar do Bispo quanto abandono de Umbará pelo governo municipal e sua preocupação com as questões sociais que começavam a se tornar prementes na região. Apesar da assimilação que ocorreria entre as populações recém-chegadas e a comunidade umbaraense, um embate silencioso se desenvolveria através de uma não aceitação integral do *outro* representado pelos novos vizinhos que passavam a estar presentes nos espaços da comunidade entre eles o da escola, que já em 1966 havia sido estadualizada Ginásio Padre Cláudio Morelli.

---

<sup>5</sup> Define-se como migrante aquele envolvido em deslocamentos internos em um país, enquanto que utiliza-se a palavra imigrante para deslocamentos de pessoas que vem do exterior.

## 2 ELEMENTOS FORMADORES DE IDENTIDADE E CULTURA ESCOLAR

### 2.1-A IDENTIDADE UMBARAENSE”

O fenômeno da construção de uma identidade não se apega apenas a raça, etnia, religião ou sexo, mas também a outros fatores determinantes que podem constituir similaridades que de outra forma não o seriam, como no caso dos imigrantes, que apesar de representarem etnias diversas, e, portanto, identidades diferentes, se sentiram *identificados* pelo fato de todos serem estrangeiros recém-chegados a uma nova terra, mesmo que, muitos deles na agora distante Europa, houvessem sido até antagônicos.

A complexidade da vida [...] exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. [...] As demandas de uma interferem com as demandas de outra e, com frequência, se contradizem. (WOODWARD, 2000, p.31-32).

Para os imigrantes chegados a região que viria a denominar-se Umbará, as diferentes origens e antagonismos que pudessem ter existido entre suas diferentes origens e realidades na velha Europa, deixaram de representar um fator de desagregação, sendo suplantadas por uma nova identidade que mesmo conflitante em relação às anteriores os congregou na nova terra. Como propõe Kathryn Woodward (2000), a identidade é relacional. A identidade depende, para existir, de algo fora dela: de outra identidade, de uma identidade que ela não é, que difere, mas que fornece as condições para que ela exista. Portanto, a identidade se distingue por aquilo que ela não é. Sendo assim, marcada pela diferença, seja ela qual for, de cor, de religião, de nacionalidade, de sexualidade, ou qualquer outra forma de contraposição que marque o diverso, o oposto, o *outro*. O denominado princípio da *alteridade*.

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou nem todos são como eu sou (BRANDÃO, 1986, p. 07).

E quem é o outro, então? O oposto, o diferente de mim. Aquele que não sou e que, portanto, serve de contraponto para a construção de minha identidade, como foi inicialmente considerado o então visto como nativo brasileiro pelos imigrantes que chegavam. O que chamamos de eu só pode existir a partir do olhar sobre o *outro*, portanto, cada *outro* é um sujeito que olha a partir do seu próprio eu.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença. (WOODWARD, 2000, p.39-40).

A identidade surge, portanto, como uma resultante das diferenças e semelhanças entre os indivíduos e grupos humanos que irão forjar as representações de pertencimentos e afastamentos que servirão de base para a construção da imagem do eu (nós) e do outro, estabelecendo os limites de quem somos.

Ao firmar-se a partir da diferença, a identidade estabelece as similaridades que determinarão a ligação entre os indivíduos, podendo estar ligadas a diversos aspectos, como por exemplo, a um passado comum do qual preservam as mesmas memórias e representações como no caso dos imigrantes, em especial, daqueles chegados a região do Umbará. Isto é, categorias de pensamento que expressam uma forma de interpretar e explicar a realidade.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas [...].(ZEVEDO; ALMEIDA, 2003, p.17).

Com relação a este processo, o passado pode ser construído ou reconstruído de forma a servir de fator legitimador e agregador no presente.

As práticas tradicionais existentes — canções folclóricas, campeonatos de ginásticas e de tiro — foram modificadas, ritualizadas e institucionalizadas para servir a novos propósitos nacionais. Às canções folclóricas tradicionais acrescentaram-se novas canções na mesma língua, muitas vezes compostas por mestres-escola e transferidas

para um repertório coral de conteúdo patriótico-progressista. (HOBSBAWM, 2008, p.14).

A unidade de uma sociedade ou comunidade se estabelece a partir de crenças que se tornam comuns pela força das tradições ou da *invenção de tradições* conforme o historiador Eric Hobsbawm, por vezes, fornecendo um passado que servirá de fator de agregação e identidade.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Alias, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com o passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 2008, p.9).

Como foi dito no primeiro capítulo, os colonos que se instalaram no Paraná eram vênetos e não *italianos* já que quando muitos deles saíram da Europa a unificação da Itália que só se deu por volta de 1870 ainda não havia se constituído. Se por um lado, este fator não lhes deu uma unidade em torno de uma nacionalidade, por outro, lhes forneceu uma unidade religiosa e cultural que os identificou e agregou em torno de um mesmo modo de ser.

Os colonos que se fixaram em Umbará, estabeleceram sua vida em comunidade e acabaram por forjar um sentimento de identidade e reconhecimento entre eles, italianos, poloneses e também mais tarde, os chamados *caboclos da terra* que compartilhavam as mesmas vicissitudes e dificuldades. As similaridades das questões de sobrevivência compartilhadas na região tiveram função fundamental na assimilação entre os grupos.

É a cultura que nos conecta com o grupo e a comunidade a que pertencemos, dizendo quem somos e forjando nossa identidade. Segundo Cliford Geertz (1989), “*cultura é um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento*”. Como uma produção cultural, a religião congrega aqueles que compartilham do mesmo local de devoção. Representa uma produção cultural que se dá por meio do conjunto de doutrinas e práticas, cujo objeto e objetivo é construir uma ponte de ligação e de aproximação com o sagrado.

Um processo relacional desenvolvido entre o homem e o sobrenatural, no qual se estabelece uma relação de dependência e de reciprocidade manifesta na religiosidade que se revela, então, como a busca do homem pelo sagrado, sem especificar o que seja esse sagrado, tanto como fuga dos temores e adversidades, quanto como explicação para o real vivido e para as coisas do mundo, ou ainda para negociações e entendimentos com a ou as divindades na procura de resoluções dos problemas e vicissitudes do cotidiano. Para tanto, os templos, em especial as igrejas, se constituíram como o canal de manifestação da religiosidade.

A Igreja se constituiu então no meio de relação com o sagrado e também, por consequência disto, no espaço de sociabilidade que permite a pessoas diversas em sua devocão estabelecer contatos e relações sociais (WAWZYNIAK, 2004). No processo de integração dos colonos recém-chegados, a igreja exerceu um papel fundamental, pois abriu uma ponte entre os diferentes grupos de imigrantes. Como já foi dito no capítulo anterior, a religião, em especial o catolicismo entre os colonos, fortaleceu os nexos de coesão familiares e comunais, levando a um aperfeiçoamento dos laços de convivência, e estabelecendo lugares de sociabilidade mantenedores da tradição, dentre eles, e ligado a Igreja em sua fundação e continuidade em Umbará, o colégio.

Tanto a missa quanto o colégio passaram a conter para os descendentes dos antigos imigrantes uma função agregadora e mantenedora das relações sociais, bem como, dos valores éticos, morais e identitários de sua comunidade. Frequentar a igreja com a família , assim como, enviar os filhos para o colégio passou a representar respectivamente, uma prática cotidiana e uma das etapas naturais da vida na comunidade.

Tendo nascido a partir da igreja, o colégio passou a significar um segundo *lócus* de encontro e agregação. As memórias de todos, ao longo das gerações que se seguiram, estão recheadas das lembranças do colégio, de seus professores, de suas festividades, de seus espaços, de sua disciplina e vivências. Até a década de 80 do século XX, 60 a 70% dos professores que lecionavam no colégio eram da própria comunidade. Que haviam estudado ali, saído para continuar os estudos fora, e retornaram mais tarde para lecionar no colégio.

A precária casa paroquial das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus não resistiu e dela mais nada existe hoje, mas com ela iniciou-se um processo que iria marcar a comunidade e a vida de cada filho das gerações vindouras dos imigrantes originais. O colégio constituiu-se então no primeiro espaço de experimentação do sentimento de pertencimento e reconhecimento fora da família e da igreja. Mesmo que toda a dedicação na colônia estivesse voltada ao trabalho, ao plantio e a colheita, os colonos não deixaram jamais de mandar seus filhos ao colégio, mesmo que no inicio, no Grupo Escolar que substituiu a escolinha das Irmãs, o estudo fosse apenas até a 4<sup>a</sup> série. Fato que persistiu desde o inicio indistintamente, tanto para os filhos quanto para as filhas da comunidade.

## 2.2-A CONGREGAÇÃO DOS IRMÃOS SCALABRINIANOS

Um dos aspectos fundamentais para a formação da identidade dos imigrantes e depois da própria identidade umbaraense foi a congregação dos irmãos scalabrinianos. Esta congregação foi fundada por João Batista Scalabrini e teve por função desde sua criação dar amparo espiritual aos migrantes em sua provação nas terras americanas. João Batista nasceu em 1839 no povoado de Fino Monasco na estrada para Milão. Terceiro filho de Luís e Colomba Scalabrini. Um de seus irmãos, José, acabou como emigrante e foi vitimado por um naufrágio na costa peruana, o que talvez tenha colaborado com a dedicação de João Batista a causa dos migrantes. Mas de acordo como ele mesmo relatava para sua mãe que o motivara a vida eclesiástica (**A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL**, 1998). Já aos dezoito anos tomou a decisão de se tornar sacerdote e entrou para o seminário diocesano de Como. Por aqueles anos, a Itália estava passando por um período conturbado devido a seu processo de unificação. As primeiras lutas do movimento só começaram após a decisão do Congresso de Viena (1815) que transformou a Itália, após a definitiva

vitória sobre Napoleão Bonaparte, numa verdadeira *colcha de retalhos* nas mãos de austríacos, franceses e da Igreja Católica (HOBSBAWM, 2009).

Desde a Idade Média, a Península Itálica caracterizou-se como um cenário onde conviviam dezenas de pequenos Estados Independentes. Suas várias regiões estiveram sob o domínio de diferentes famílias dinásticas estrangeiras, como Savoia, Bourbon, Habsburgo. Surtos rebeldes eclodiam constantemente, acentuando o desejo por uma Itália unificada e governada por italianos. No entanto, a Itália apresentava uma grande variedade de padrões de vida e de cultura marcados por diferentes dialetos e costumes.

No início do século XIX, o norte da Itália teve um grande surto industrial que levou as cidades a crescerem e à intensificação do comércio. Já, então, em 1848 ocorreu a primeira tentativa de unificação sob o comando do rei piemontês Carlos Alberto. A tentativa fracassou e levou à queda do rei que foi substituído por seu filho Vitor Emanuel II (HOBSBAWM, 2009).

Foram tempos tumultuados, em que a cidade de Como em 1859 foi tomada e ocupada pelas forças lideradas por Giuseppe Garibaldi, marinheiro, republicano e socialista, que anos antes, em 1834, fugira de Gênova, condenado à morte por participar de um motim no reino de Piemonte, e viera para a América do Sul, onde acabou por envolver-se como um dos principais líderes na Revolução Farroupilha (1835-1845). Depois de aprender muitas técnicas de guerrilha e batalha entre os farroupilhas e no Uruguai, voltou em 1849 para a Europa a fim de lutar pela unificação Italiana. Assim como Giuseppe Mazzini, lutava por uma unificação que abrisse caminho para o estabelecimento de uma república, o que acabou não se efetivando.

Mesmo fracassada a primeira tentativa de unificação comandada pelo rei piemontês Carlos Alberto, esta conduziu o sentimento de nacionalismo italiano e o ideal de unificação a se fortalecerem, fazendo com que a luta prosseguisse. Com a maior parte do atual território do país conquistado, em 1861, Vitor Emanuel foi proclamado rei da Itália. Veneza só foi incorporada a nação em 1866 e Roma em 1870, passando a ser a capital.

O Papa Pio IX não aceitou a perda dos domínios territoriais da Igreja na península que a formação da nova nação ocasionou. Domínios estes que haviam se iniciado ainda com Carlos Magno no século IX e que desde então só haviam feito

crescer. Disse o papa que a partir daquele momento se sentia um prisioneiro em Roma. Um grave atrito se colocou entre o recém-formado Estado italiano e a Igreja Católica que ficaria conhecido como *Questão Romana*. Essa situação não se resolveu facilmente, e só chegou a termo em 1929, no palácio de Latrão, com um acordo assinado entre Mussolini e o Papa Pio XI, através do qual, em troca do apoio da Igreja o líder fascista criou o atual Estado do Vaticano.

Porém, nos anos entre a unificação e o chamado Tratado de Latrão a Igreja Católica e o Estado italiano tiveram anos de antagonismo que em muito iriam influenciar decisivamente o trabalho missionário dos padres encarregados de acompanhar e dar assistência espiritual aos migrantes.

João Batista Scalabrini acompanhou durante o amadurecimento de sua vida religiosa todo o processo de unificação, bem como, o afastamento que se estabeleceu entre Estado e Igreja na Itália. O diácono Scalabrini foi ordenado sacerdote em 1863 e, pouco tempo depois, ingressou no *Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras*, já demonstrando sua vocação para o trabalho com os emigrados. Em janeiro de 1876, depois de ter sido reitor de seu seminário e pároco de São Bartolomeu na periferia de Como, Scalabrini foi nomeado bispo da importante diocese de Piacenza (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998).

Como disse Massimo d Azeglio logo após a unificação em 1866: “*Fizemos a Itália; agora precisamos fazer os italianos*”. E fazer o povo italiano passava por um processo de formação e, portanto, educacional, através do qual o Estado forjaria o cidadão desejado e devidamente imbuído de sentimento patriótico e nacionalista. Para tanto, escolas deveriam ser construídas e todo um novo plano educacional proposto, do qual, principalmente por conta do antagonismo instalado entre Igreja e Estado, a Santa Sé não estaria incluída.

[...] a nação não era algo de crescimento espontâneo, mas um artefato. Também não era historicamente nova, embora incorporasse características que membros de grupos humanos muito antigos tinham ou pensavam ter em comum, ou aquilo que os unia contra os estrangeiros. Precisava realmente ser construída. Daí a importância crucial das instituições que podiam *impor* a uniformidade nacional, que eram principalmente o Estado, especialmente a educação do Estado, [...]. (HOBSBAWM, 2009, p.157).

Tornava-se crucial para a Igreja, portanto, fortalecer sua posição junto a população e a seus fiéis. Nesse sentido, em sua diocese, Scalabrini incentivou cada paróquia a fundar uma *Comissão da Doutrina Cristã*, voltando-se a organizar o ensino religioso, para o qual estabeleceu quatro níveis: o “pequeno catecismo”, a “escola da primeira comunhão”, a “escola de perseverança” e por fim, o “catecismo de adultos”, o que acabava por envolver membros de todas as idades. Sendo ainda, a atividade dos catequistas complementada pela família e pela comunidade (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998). O motivo para todo o empenho catequético de Scalabrini, que logo foi reconhecido pelo Papa Pio IX, era superar a laicização do mundo moderno após o surgimento dos Estados-nação, em especial o italiano. Nesse sentido, também o Concílio Vaticano I, em 1870, também se posicionou por um catecismo universal que promovesse uma maior unidade da fé e proximidade entre a Igreja e as diversas categorias de pessoas e idades.

Durante seu período como bispo na diocese de Piacenza, Scalabrini não viu a discórdia entre Igreja e Estado se abrandar, mas, ao contrário, se complicar, ainda mais quando a Santa Sé se negou a fazer os funerais do rei Vitor Emanuel II. O próprio Scalabrini foi atacado por populares revoltados pela negativa, quando retornava de uma visita pastoral (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998). Tornava-se evidente que o Estado italiano recém-formado parecia gozar de maior simpatia do que a Igreja naqueles tempos. O clero vivia demasiadamente separado do povo e aparentemente despreparado intelectual e espiritualmente para os desafios que se apresentavam. Por outro lado, economicamente o Estado italiano não ia nada bem. A maior parte do território era ocupada por uma agricultura rudimentar e tradicional, enquanto que a indústria de algodão sofria a forte concorrência externa, o que acabava por gerar um pobre mercado de trabalho para aqueles que não conseguiam sobreviver da miserável vida do campesinato, o que fazia crescer cada vez mais o número de famílias que engrossavam os contingentes daqueles que se voltavam a emigrar como derradeira forma de solução para suas vidas.

Atenta à questão dos migrantes de uma forma a retomar uma maior ligação com seus fiéis, principalmente nas terras distantes da América, a Igreja Católica se voltou à

criação de ordens missionários que estabelecessem aliança entre as comunidades emigradas e a Santa Sé em Roma e não com o Estado italiano.

Preocupado com a crise político-religiosa que se aprofundava, Scalabrini dedicou-se a produzir publicações que aproximassem o povo em relação à Igreja. Escreveu sessenta cartas pastorais, entre elas a da quaresma de 1887 intitulada “*Católicos de nome e católicos de fato*”. Discursos, homilias, livros, cartas pastorais e a imprensa transformaram-se para ele, em meios fundamentais de evangelização, renovação e aproximação com a sociedade.

Enquanto buscava reforçar a posição da Igreja, Scalabrini afirmava que ela deveria aceitar a nova condição territorial que lhe fora imposta pela extinção dos chamados *Estados Papais* e buscar uma conciliação, alertando que seria improdutivo tentar abalar a unidade alcançada pela formação do Estado Italiano(A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998). Aparentemente, para a solução da *Questão Romana*, a intransigência não se mostrava para ele como o melhor caminho. Atitude que iria repercutir nas ações de seus missionários na América com relação às comunidades na formação de suas identidades, que apesar de rejubilarem-se por sua ligação com a Santa Sé em Roma, não deixariam de valorizar suas raízes italianas.

O franciscano Luís Orione, santo canonizado pela Igreja em 2004, assim se referiu a Scalabrini, depois de sua morte:

Dom Scalabrini era um homem que procurava entrar no campo adversário salvando o essencial e cedendo tudo o quanto podia, no intuito de ganhar os ânimos e realizar o maior bem possível. Eu explicaria a sua atuação com estas palavras: ‘Entrar com a deles e sair com a nossa’! Era uma pessoa que não perdia ocasião de fazer de si mesmo uma ponte, com o santo objetivo de conciliar e unir firmemente os filhos do Pai comum dos fiéis. Ao invés de se fixar nas aparências , mirava a alma das coisas, lutando para extirpar quanto de sectário afligia os seus tempos. (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998, p.25).

Se deixarmos de lado a retórica do discurso religioso, podemos observar na fala de Orione a sagacidade de Scalabrini e do quanto era um exímio articulador e conciliador nas situações mais adversas, como se mostrou durante muito tempo na rusga entre Igreja e Estado italiano. Disse ele:

Meus amigos, o mundo caminha, e nós não podemos ficar para trás por algumas dificuldades formalísticas ou por ditames de uma prudência mal entendida! Se não se fizer conosco, se fará sem nós e contra nós! (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998, p.25).

Demonstrando sua capacidade articuladora, em 1903, com a colaboração de outros bispos, iniciou a organizar a assistência aos migrantes sazonais na própria Itália. Milhares partiam das regiões montanhosas em direção às planícies de Piemonte e Lombardia em busca de trabalho. Depois, passando também a organizar assistência em relação aos que emigravam para fora do país. Para Scalabrini, a emigração significava um fenômeno que devia ser correspondido a contento, tanto no âmbito religioso quanto prático. Escreveu ele em 1899:

A migração pode acabar sendo um bem para a humanidade: abre caminhos novos ao comércio, facilita a difusão das descobertas científicas e industriais, funde e aperfeiçoa as civilizações, e alarga o conceito de pátria para além dos confins materiais, dando ao homem, como pátria o mundo. (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998, p.29).

Oportuno discurso em relação à noção de *pátria* ao momento em que a Questão Romana persistia, e continuou:

A razão principal, porém, é esta: assim como a antiga grandeza do Império Romano foi preparada pelo Céu para tornar mais fácil e rápida a difusão do cristianismo, da mesma forma a imigração se presta admiravelmente para a propagação, por toda a parte, do conhecimento de Deus e de Jesus Cristo. (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998, p.29).

Se pensarmos que as regiões da América, demarcado campo de ação dos Scalabrinianos, já estava cristianizada à época, soa anacrônica sua proposição, mas, se, no entanto, trocarmos a ideia de uma *cristianização* por uma *liderança* da Igreja Católica furtada pela criação do Estado italiano e pela laicização do mundo, o discurso se torna muito mais adequado e pertinente. No entanto, era um caminho sem volta, o pensamento humanista e racional da Renascença, que alcançara seu apice no iluminismo, engendrara uma nova mentalidade que se afastava da Escolástica medieval em prol de um conhecimento laico voltado para o mundano. A Escolástica foi a mais alta expressão da filosofia cristã medieval. Nascida no século IX, e teve seu

apogeu no século XIII. Chamada de Escolástica por ser a filosofia ensinada nas escolas, *Scholasticus*, se fundou na concepção de que o homem como uma criatura de Deus, está apenas de passagem pela Terra, e que, portanto, deveria passar seu tempo preparando seu retorno para o Senhor e para salvação de sua alma para a vida eterna. Deus deveria representar o único sentido da vida. Contudo, O capitalismo, desde a segunda metade da Idade Média havia se consolidado com a Revolução Industrial e se espalhado, trazendo consigo os interesses e anseios de uma burguesia ambiciosa que desejosa de lucro laicizava as sociedades.

Ao contrário de muitos, Scalabrini viu na emigração uma oportunidade, passando a tomar uma série de atitudes. Em 1887 publicou “*Emigração Italiana na América*” e fundou a Congregação dos Missionários de São Carlos que ficaria conhecida como congregação dos Irmãos Scalabrinianos. Em 1888 participou do debate sobre a criação de uma legislação sobre a emigração italiana. Em 1889 obteve da Madre Francisca Xavier Cabrini o envio de um grupo de suas Missionárias do Sagrado Coração inicialmente para os emigrados italianos nos Estados Unidos (RIZZARDO, 1987). Foi a estas missionárias que Padre Claudio Morelli escolheria para iniciar a pequena escolinha em Umbará em 1912. Em verdade, Madre Francisca Cabrini que havia se tornado conhecida como a maior navegadora de sua época por conta de suas inúmeras viagens e que foi denominada pelo Papa Pio XII padroeira e mãe dos imigrantes, não fora convencida de todo a princípio por Scalabrini. Temia que suas religiosas se tornassem com o tempo apenas uma organização a serviço da congregação de São Carlos (RIZZARDO, 1987). Temor que de forma alguma se mostrará infundado.

Tudo parece indicar que Scalabrini não acreditava que uma congregação masculina seria suficiente para o trabalho junto aos imigrantes. Ele teria dito:

A ação dos sacerdotes não seria completa sem a de vocês. Há coisas que somente vocês podem conseguir. Deus infundiu no coração da mulher uma força toda particular, que a leva a exercer uma influência misteriosa nas mentes e corações. (RIZZARDO, 1987, p.179).

No entanto, um ano depois, num relatório enviado a Santa Sé Scalabrini reconheceria que havia sido na verdade por insistência de seus missionários que

aderira aos trabalho de irmãs. Então, neste mesmo ano de 1900, concedeu o reconhecimento diocesano às Irmãs Apóstolas do Sagrado Coração, fundadas por Madre Clélia Merloni, enviando-as para os Estados Unidos e Brasil (RIZZARDO, 1987).

Importante destacar que o *Sagrado Coração de Jesus* que se repete no nome das congregações fundadas por Francisca Cabrini e Clélia Merloni foi um símbolo medieval retomado e fortalecido pelo catolicismo em fins do século XIX, como uma imagem de forte apelo emocional e de fé que destacava o grande e delicado amor de Jesus, como uma força pulsante e ardente de onde fluíam os sacramentos e a salvação, mas que também se mostrava frágil e passível de ser ferido pelas ações humanas e pelo afastamento do homem em relação ao Senhor.

Em tempos de crise e sublevação, a Igreja Católica, ansiosa por promover unidade e coragem, sempre recorreu a seus símbolos. E enquanto terminava o século XIX, o papa decidiu falar sobre o Sagrado Coração de Jesus Cristo — “um símbolo e uma imagem do amor infinito de Jesus Cristo”. Isso era necessário “especialmente nesses últimos tempos” porque havia “uma parede sendo erguida entre a Igreja e a sociedade civil” que visava a assegurar a “exclusão da religião de qualquer participação constante na vida”. (WRIGHT, 2006, p.240).

Uma imagem pujante para tempos difíceis para a Igreja Católica, marcados por uma profunda laicização da sociedade moderna liberal e industrial.

Haviam dito a Santa Gertrudes, séculos antes, na saxônia medieval, que o conhecimento do Sagrado Coração havia sido reservado para uma era mais tardia e mais fria. Como uma década de revolução parecia estar dando lugar a um século XIX sob o controle do secularismo, do liberalismo e de uma postura anticlerical, aqueles católicos, [...] que acreditavam que sua Igreja estivesse sitiada se voltaram ao Sagrado Coração de Jesus como um ato de contrição, para se desculparem pelos tempos modernos, mas também como um ato de desafio e solidariedade. (WRIGHT, 2006, p.240).

Ao passo que o século XIX seguiu, o fenômeno da devoção ao Sagrado Coração expandiu-se, e a festa regional autorizada a ele em meados do século XVIII, foi estendida a toda a Igreja, em 1865.

Entre os anos de 1903 e 1904 Scalabrini visitou seus missionários e os emigrantes italianos radicados nos Estados Unidos e no Brasil. E, finalmente, em 1905, oportunamente após sua visita aos emigrados, que em muitos lugares não

estavam apenas entre italianos, conseguiu junto a Santa Sé a formação de uma Comissão Central para migrantes de todas as nacionalidades (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998). Como ele já havia escrito em 1899, a migração alarga o conceito de pátria, dando ao homem, como pátria o mundo, poderíamos somar, sob a orientação e liderança da Igreja.

Com este pensamento e postura, os chamados Irmãos Scalabrinianos se estabeleceram nas diferentes comunidades que assistiram e ainda assistem. Promovendo, através de sua liderança, o catolicismo e forjando uma ligação inabalável entre a Santa Sé e os colonos, independente de suas nacionalidades. Os italianos representam a maioria em Umbará, mas os poloneses não ficaram de fora e foram absorvidos e integrados, assim como mais tarde, os chamados *nativos da terra*. A identidade que se formou e que seria perpetuada pela comunidade não deixaria de fora as diferentes nacionalidades mas as somaria e integraria numa forma própria e particular, inculcando os padrões que se estabeleceriam como um nexo de coesão. Escreveu Scalabrini em 1905, poucos dias antes de sua morte:

Não é mais a destruição dos povos que impera, mas a fusão e a adaptação, onde as diversas nacionalidades se encontram, se amalgamam, se enriquecem, e dando origem a outros povos que manifestam a variedade – quais expressões de uma única civilização - conservam as suas características e tendências religiosas e sociais específicas. (A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL, 1998, p.31).

Uma voz dissonante em relação a postura conciliadora de Scalabrini que enfocava para a América uma união entre a ligação com o Vaticano e o sentimento de italianidade foi a do padre Pietro Colbacchini. Líder dos Scalabrinianos no Paraná, refugava de forma intransigente a ligação com a Itália para os colonos radicados na América. Era defensor fervoroso da chamada Romanização que se voltava ao fortalecimento da hierarquia da Igreja e da posição do Papa como líder supremo e infalível da fé desde o Concílio Vaticano I. Em verdade, já na metade do século XIX, o projeto de romanização havia feito sanar muitas das divergências e distanciamentos que havia dentro da Igreja. O Ultramontanismo que a romanização defendia fortalecia a liderança da Sé em Roma e do Papa, impedindo o amadurecimento de outras lideranças nacionais na Igreja.

[...] em maio de 1886, chega ao Paraná, um sacerdote que viria a se tornar benemérito não só em Santa Felicidade, mas em todos os núcleos italianos dos arredores de Curitiba. Era o Padre Pietro Colbacchini [...] Fixando residência em Aguá Verde percorria incansavelmente as colônias e os núcleos italianos da região: Vila Colombo, [...] Santa Felicidade, [...] Umbará e outros. (BRAIDO, 1978).

Colbacchini nasceu na região do Vêneto em Bassano Del Grappa no ano de 1845. Já aos 13 anos de idade entrou para a ordem dos jesuítas o que o ajudaria a compor um caráter disciplinado e combativo. Criada pelo espanhol Iñigo López de Oñaz y Loyola, ou simplesmente Inácio de Loyola, a Ordem dos Jesuítas ou Companhia de Jesus só alcançou reconhecimento oficial com a bula do papa Paulo, *Regimini militantes ecclesiae*, em 1540. O manifesto que formou a base da bula falava de sua função principal como ordem de “propagação da fé”, porém, já em 1550 seu intento fundamental já havia se modificado para “defesa e propagação da fé” (WRIGHT, 2006). Aos poucos, como um grande exército, os jesuítas se espalharam pelos quatro cantos do mundo como os *Soldados de Deus* conforme seu próprio fundador. Provavelmente como instrumento mais forte das decisões tomada no Concílio de Trento, os jesuítas se voltaram a propagar a fé católica e a lutar contra as heresias dos reformadores. De profundo pensamento escolástico, a Companhia de Jesus voltou-se ao fortalecimento da ligação do homem a Deus e, portanto, à Igreja. Contudo, sua atitude desde o início divergiu das demais ordens eclesiásticas, não se voltando ao monasticismo mas a vida ligada aos homens e a sociedade. A formação jesuítica desde o início exigiu muito de seus membros. Seus documentos de fundação são repletos de conselhos sobre como deveriam ser aqueles que desejassesem se tornar um jesuíta. Da alta resistência física e determinação mental que deveriam possuir. Ao final dos dois longos anos de provação e instrução espiritual que compõem o noviciado de um jesuíta, este deve fazer três votos fundamentais: de castidade, de pobreza e de obediência à ordem e principalmente ao papa (WRIGHT, 2006).

A Companhia de Jesus, em sua ação catequética e evangelizadora, foi a primeira ordem da Igreja Católica a adotar a educação formal como uma função importante e prioritária (WRIGHT, 2006). Todas as suas escolas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio Studiorum*. Os jesuítas não se

limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras ensinavam a Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia, Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Já no século XVII contavam com 56 colégios na atual Itália e na Sicília, 77 na Espanha e em suas colônias, e na França tinha aproximadamente 40 mil alunos (WRIGHT, 2006). No Brasil, os Jesuítas chegaram com o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza, seis ao todo, liderados por Manuel da Nóbrega, com o intuito de converter os indígenas e de zelar pela fé dos colonos. Já ao chegar, os jesuítas, criaram a primeira escola elementar, que era comandada pelo Irmão Vicente Rodrigues e que continha os mesmos moldes de ensino da Europa. Poucos anos depois, em Janeiro de 1554, José de Anchieta e Manuel da Nóbrega fundaram o colégio de São Paulo.

Os jesuítas permaneceram como os senhores da educação no Brasil durante duzentos e dez anos seguintes, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho e Mello, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. Depois acabaram expulsos também da França, da Espanha, e por fim, a própria Ordem foi suprimida pela bula *Dominus ac Redemptor* do Papa Clemente XIV em 1773. A supressão foi fruto das pressões de diversos governantes incomodados com o poder que os jesuítas haviam acumulado de sua existência. O primeiro embate se deu com o governo de Portugal. Desde o terremoto de Lisboa, em 1755, que destruiu a cidade, Marquês de Pombal, não estava satisfeito com as insinuações dos jesuítas de que o evento era uma punição pelos pecados do país (WRIGHT, 2006). Mas foi uma crise envolvendo as missões na colônia que serviu de fator decisivo. Ao trocar a cidade de Colônia de Sacramento com a Espanha por terras ao leste do rio Uruguai, sete missões guaranis passaram a fazer parte de Portugal. Quando alguns índios se rebelaram contra a mudança, os jesuítas foram acusados de apoiá-los, e uma agressiva campanha foi montada contra a ordem. Membros da

Companhia foram presos, torturados e banidos. No entanto, a ordem nunca foi extinta completamente e permaneceu ativa em certos países. Na Rússia, a imperatriz Catarina fez questão em mantê-los em seu reino, sem dar maior atenção a bula de Clemente XIV. Na Prússia, parte da atual Alemanha, eles também foram poupadados, sem maiores restrições a seu trabalho. Finalmente, em 1814 (WRIGHT, 2006), o papa Pio VII restaurou a ordem sob a justificativa de que o mundo católico exigia de forma unanime o restabelecimento imediato da Companhia de Jesus.

Pietro Colbacchini fez seu noviciado como jesuíta na Alemanha e depois retornou a Itália, tornando-se sacerdote no ano de 1869 em Vicenza. Anos depois, determinado a engajar-se a causa dos emigrados, partiu para o Brasil em 1884, passando os primeiros dois anos em São Paulo. Sua primeira estada no Paraná foi no ano de 1886. Fez uma rápida estada de 15 dias em Santa Felicidade e aproveitou para visitar outras colônias próximas de italianos ao redor de Curitiba, conhecendo de perto suas vicissitudes e abandono. Quando retornou a São Paulo solicitou ao bispo que lhe permitisse voltar ao Paraná e dedicar-se aos colonos lá radicados. Tendo aceito seu pedido, o bispo Dom Lino D. R. de Carvalho deu-lhe permissão de partir no mesmo ano de sua visita a Curitiba em setembro de 1886.

Fixando sua morada inicialmente na colônia Dantas, atual bairro do Água Verde, construiu uma pequena capela ao lado de sua residência. Colbacchini então iniciou seu trabalho junto aos imigrantes, visitando regularmente a cada uma das comunidades, para tanto, por vezes passando muitos meses em viagem entre uma e outra. Tinha como parte importante de suas tarefas ministrar os sacramentos, oficializando batizados e casamentos. Uma forte preocupação que Colbacchini ressaltou muitas vezes em seus relatórios era em decorrência do isolamento dos colonos, que os privava do mais básico atendimento médico e de educação. Mães davam a luz sem nenhuma assistência e doenças se espalhavam com facilidade, enquanto a falta de ensino dificultava o aprendizado dos padrões de boa conduta e moral e, portanto, dos ensinamentos do evangelho e de Deus, afirmou ele. Sua formação jesuítica o alertava da necessidade da educação para a continuidade do processo catequético e evangelizador.

Logo demonstrando sua postura antagônica a ligação dos colonos a chamada italianidade, irritou-se e criticou com obstinada intransigência em 1887 ao início das obras para a construção da Sociedade Italiana Giuseppe Garibaldi. Para Colbacchini a ligação que os colonos deveriam preservar era com a Igreja ultramontana, com o Vaticano, e não com um Estado nacional que não correspondia mais ao lar que haviam deixado para trás na Europa. No entanto, os colonos ansiavam por essa ligação, com seus costumes, com sua língua e com a preservação das tradições e memórias do que haviam deixado em sua terra natal.

O superior da missão dos escabrinianos em Curitiba, padre Pedro Colbacchini, assumiu uma posição contrária à defendida pelo seu superior o Bispo Scalabrin. Colbacchini passou a combater os italianos intelectuais, tanto maçons como liberais residentes em Curitiba, que defendiam a Unificação Italiana consolidada em 1870, gerando um conflito entre as partes. (VECHIA, 2002, p.06).

Talvez Colbacchini tenha subestimado naquele momento o que Hobsbawm chamou de *bandeiras desfraldadas* dos Estados-Nação que se formavam. Foi nesta época, em fins do século XIX, que a palavra “nacionalismo” apareceu pela primeira vez, para descrever grupos que brandiam entusiasticamente suas bandeiras. Foi nesta época também que na Alemanha recém-unificada a canção “*Deutschland Über Alles*” (*A Alemanha acima de todos os outros*) tornou-se o hino nacional. A essência do nacionalismo que emergia era a apropriação do patriotismo pelo Estado, segundo Hobsbawm. Entre outros fatores, em fins do século XIX, a linguagem tornou-se um critério fundamental de identificação étnica e, portanto, de nacionalidade, contudo:

[...] O nacionalismo linguístico foi criação de pessoas que escreviam e liam, não de gente que falava. E as “línguas nacionais”, nas quais descobriram o caráter essencial das nações eram com grande frequência artefatos, uma vez que deviam ser compiladas, padronizadas, homogeneinizadas e modernizadas para uso contemporâneo e literário, extraídas que eram do quebra-cabeça dos dialetos locais e regionais que constituíam as línguas não-literárias realmente faladas. (HOBSBAWN, 2009, p.234)

Estes artefatos linguísticos, por conta da ligação que os colonos jamais quiseram deixar de ter com a *velha pátria*, foram preservados e se mantiveram presentes nas memórias e em seu cotidiano, sendo transmitidos de geração a geração como um dos ingredientes das identidades que se formariam, sem a padronização e

homogeneização que sofreram na distante Europa para a consolidação dos Estados-Nação.

A identificação das nações com um território exclusivo criou tais problemas em amplas áreas do mundo de imigração em massa, bem como, no mundo não-migratório, que foi preciso desenvolver uma definição alternativa da nacionalidade, [...]. A nacionalidade era aqui considerada inerente, não a um trecho especial no mapa, mas aos membros desses conjuntos, aos homens e mulheres que se considerassem pertencentes a uma nacionalidade, onde quer que por acaso estivessem. Como tais, esses membros de uma nacionalidade gozariam de “autonomia cultural”. (HOBSBAWN, 2009, p.235)

Certamente era uma força contra a qual Colbacchini não teria como lutar. Neste sentido:

[...] o sionismo oferece o exemplo extremo, precisamente por ser tão claramente um programa emprestado, sem precedentes e sem conexão orgânica com a verdadeira tradição que oferece permanência, coesão e uma indestrutível identidade ao povo judeu durante milhares de anos. Pedia-lhes que adquirissem território (habitado por outro povo) – [...] não era sequer necessário que esse território tivesse quaisquer conexões históricas com os judeus - bem como uma linguagem que não falavam há milhares de anos. (HOBSBAWN, 2009, p.235).

Para os imigrantes essa conexão com um passado e com um sentimento de pertencimento seria menos complicada. Para eles, não havia, ao contrário do movimento sionista para os judeus, a intenção da formação de uma identidade nacional, mas sim de uma ligação saudosa com a *terra natal* deixada para trás. Mais de cem anos depois, em 2003, a professora Marcia Negrelli, descendente dos primeiros imigrantes chegados a Umbará, compilou num dicionário feito de forma artesanal com seus alunos do Colégio Padre Cláudio Morelli em papel sulfite uma série de palavras e expressões ainda utilizadas nos dias atuais. Seguem alguns exemplos:

*Bateco*: carroça.

*Bauco*: bobo.

*Bestema*: blasfemia.

*Brontolona*: resmungona.

*Bruta Bestia*: ignorante, teimoso.

*Cabioto*: quarto de despejo.

*Caponara*: lugar destinado à galinha choca.

*Cetcharo*: pia de madeira.

*Fazer ano*: fazer aniversário.

*Enfarado*: de barriga cheia.

*Gará o mato*: fugir.

*Jojoca*: soluço.

*Me toca*: faz-se necessário.

*Se apinchá*: se jogar.

*Artefatos* de uma Itália de antes da própria Itália mas que ainda sobrevive entre os moradores da colônia. Os colonos eram provenientes do Vêneto e não falavam o idioma oficial da Itália unificada, mas o dialeto *italian* da região norte da península que passaram de geração para geração na comunidade entre as famílias. Quando as crianças passaram a frequentar a escola, o dialeto começou a sofrer a influência da língua portuguesa miscigenando-se com o passar do tempo, passando a representar uma variação própria e local. Por ocasião da formação dos regimes totalitários europeus e depois pela Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro receou que os imigrantes construíssem comunidades leais às suas nacionalidades estrangeiras, com isto, o Estado passou a impor aos imigrantes que passassem aprender e utilizar somente o português em público. A proibição de utilização do idioma estrangeiro fazia parte da *Campanha de Nacionalização do Estado Novo* de Getúlio Vargas (1937-1945).

Com sua forte e séria presença Colbacchini logo passou a exercer uma liderança também sobre os imigrantes de outras origens que viviam nas mesmas comunidades dos italianos, assim como aconteceu com os poloneses em relação à Umbará. A princípio as *bandeiras desfraldadas*, de acordo com Hobsbawm tremularam contra os estrangeiros, num sentimento fortemente xenofóbico, mas nas comunidades de imigrantes quem era o estrangeiro? Todos eles eram. No caso de Umbará, fossem italianos, poloneses ou até os nativos da terra, eram todos viventes do mesmo espaço geográfico e sujeitos as mesmas vicissitudes. Quem seria o outro então? Não seriam aqueles que compartilhavam os mesmos dramas mas aqueles que eram de fora da comunidade, *estrangeiros da cidade* distante da colônia isolada ao sul de Curitiba

onde se estabeleceram. Não que não fossem curitibanos ou não se sentissem assim também, mas eram curitibanos umbaraenses, sentimento que perdura até os dias atuais.

Em 1888 a Vigaria Geral de Curitiba criou a Capelania Curata Italiana, a qual ficou sob a liderança de Colbacchini. A partir de então os batizados e casamentos poderiam ser registrados em seus próprios livros, ao contrário do que vinha acontecendo até então enquanto as colônias foram ligadas a outras paróquias. A sede da Capelania foi inicialmente na colônia Dantas onde Colbacchini havia estabelecido sua moradia, contudo, mais tarde ele a transferiu para Santa Felicidade onde comprou um terreno de Pietro Slombo para sua nova moradia.

Foi então que Colbacchini começou a solicitar às dioceses da Itália que enviassem padres para sua Capelania. Desta forma aconteceu o primeiro contato entre João Batista Scalabrini e Colbacchini , que acabaria por trazer a congregação ao Brasil e em especial ao Paraná. João Batista fez de Colbacchini um membro da congregação e então enviou os primeiros dois scalabrinianos as Américas, Domênico Mantese e Giuseppe Molinari.

Em outra demonstração de sua postura pouco afeita a questões nacionalistas mesmo que locais, Colbacchini impediu através de suas orientações que os colonos tivessem alguma participação na chamada Revolução Federalista entre o grupo dos "maragatos" sob a chefia de Silveira Martins, grande opositor político de Júlio de Castilhos, governador do Rio Grande do Sul e os "pica-paus", grupo de apoio ao governador. A revolução ocorreu durante o período de governo de Marechal Floriano Peixoto, segundo presidente da recém-formada república brasileira. No Rio Grande do Sul, dois partidos políticos disputavam o poder. De um lado, o Partido Republicano Rio-Grandense (PRP) que era favorável ao republicanismo positivista e apoiava o novo governo de Júlio de Castilhos, nomeado por Floriano. Do outro, o Partido Federalista (PF) que era composto por integrantes contrários ao governo Júlio de Castilhos e defensores de maior autonomia para os estados por meio de um regime parlamentarista.

Em fevereiro de 1893, os combates iniciaram e se espalham pelo estado do Rio Grande do Sul, se transformando numa sangrenta guerra civil. No final do mesmo ano, os maragatos avançaram sobre Santa Catarina, unindo-se aos rebeldes da Revolta da

Armada, que estava acontecendo na mesma época, e que tinham ocupado a cidade de Desterro, atual Florianópolis, em oposição ao governo de Floriano. Depois, liderados por Gumercindo Saraiva, entraram no Paraná, tomando a capital, Curitiba. Na cidade da Lapa, houve o famoso cerco que durou 26 dias devido à resistência do general Gomes Carneiro. Retardados pelo cerco, ante o avanço das tropas de Floriano, e sem recursos suficientes, os federalistas recuaram para o território gaúcho, sustentando a luta até meados de 1895. Em agosto de 1894, o líder dos maragatos, Gumercindo Saraiva, foi morto em combate. No dia 10 de julho do ano seguinte, o novo Presidente da República, Prudente de Moraes, conseguiu um acordo de paz, pondo fim ao conflito.

Ao longo da revolução Colbacchini fez uma forte campanha no sentido de manter os imigrantes, em especial os italianos, afastados dos combates e dos recrutamentos. Não via motivo e nem sentido para que os colonos se envolvessem em conflitos de um Estado que ao tornar-se republicano assumira uma postura laica afastando-se de Deus e da tutela da Igreja.

Mesmo que antagônicas, as posições de Scalabrini e de Colbacchini se mesclaram e fundiram, pelo menos no que tange a Umbará. Os colonos dessa região, isolados por uma questão geográfica e pelo barral que se formava dificultando o acesso, cultivaram sua italianidade, mas em lugar de uma nacionalidade italiana, adotaram uma identificação própria que os uniu e integrou, elegendo como o outro, o *estrangeiro*, aqueles que viviam fora da comunidade. Católicos fervorosos, passaram a exercer uma prática de fé mais ligada a Roma e ao Vaticano do que à igreja local, guiados espiritual e temporalmente pelos irmãos scalabrinianos, que com o decorrer do tempo não se tornaram bem quistos pelo bispado local que os via como isolacionistas em relação às comunidades das colônias, o que dificultava a integração dos imigrantes ao restante da sociedade curitibana. Uma postura muito mais de influência de Colbacchini do que de orientação de Scalabrini. A cultura italiana do Vêneto vingou sobre a polonesa e também foi absorvida pelos caboclos da terra, se tornando a cultura local que acabaria por se refletir nos diversos espaços de sociabilidade da comunidade, assim como, na cultura escolar.

Outro fator colocado por Clarinda Bozza para o isolamento da colônia, somado ao difícil acesso e a distância, foi uma certa amargura sentida pelos imigrantes dali em relação, principalmente, aos de Santa Felicidade, que já estalados a algum tempo, não os teriam recebido com a devida boa vontade e solidariedade, tratando-os inclusive com certo desdém. Relata ela, que essa situação acabou por leva-los a procurar outras terras que pudesse comprar com o minguado dinheiro que tinham e se estalar, sem contar com qualquer ajuda dos compatriotas de Santa Felicidade.

### 2.3-IDENTIDADE E CULTURA ESCOLAR

Uma instituição escolar está inserida no meio que a cerca, sendo um resultado desta e o meio através do qual a comunidade gera seus novos indivíduos. Portanto, toda a instituição escolar é um reflexo da comunidade que a cerca, onde ambos se refletem mutuamente, escola e meio.

Não existe sociedade sem prática educativa, pois cada sociedade precisa cuidar da formação de seus indivíduos, em consonância com seus padrões éticos e morais estabelecidos. Como diria o pesquisador francês Bernard Charlot (2005), a educação corresponde a um triplo processo de humanização, socialização e singularização, pois não há ser humano que não seja social e singular. Continuando a seguir o pensamento de Bernard Charlot, poderíamos dizer que o ser humano se humaniza apropriando-se apenas de uma parte do patrimônio humano, que o faz se tornar um ser de uma determinada época, sociedade e grupo social. Nesse sentido, as relações que se estabelecem entre os homens criam padrões de comportamento, saberes e memórias que são transmitidos e retransmitidos às gerações seguintes de uma determinada comunidade. Portanto, educação é uma prática social, em que a sociedade cuida da formação de seus indivíduos.

O homem é essencialmente um ser social. Sua vida e sobrevivência desde o inicio dos tempos estiveram ligadas a um grupo humano junto ao qual ele aprende a

desenvolver uma vida em sociedade, passando a compartilhar de uma a mesma cultura e tradições. Sendo assim, todo homem está imerso em uma sociedade que influencia sua formação e comportamento. Nesse sentido, é possível dizer que a sociedade humana surge porque o homem é um ser capaz de criar *interdições*, isto é, proibições, normas que definem o que pode e o que não pode ser feito, a fim de estabelecer regras que normatizem a vida em comum. Portanto, cada sociedade, para a vida em comum, isto é, em comunidade, estabelece seus valores morais de certo e errado, de bem e mal, de permitido e proibido. Estes chamados *valores morais* correspondem ao conjunto de regras e normas de conduta consideradas válidas para a vida em determinada sociedade. E estes valores resultam da experiência vivida pelo homem ao se relacionar com o mundo e com os outros homens, e que podem variar de acordo com o povo e com a época (SIMMEL, 2006).

A vida social é produtora de valores e normas e, ao mesmo tempo, de sistemas de representações que as fixam e traduzem. Assim se define um código colectivo segundo o qual se exprimem as necessidades e as expectativas, as esperanças e as angústias dos agentes sociais. Por outras palavras, as relações sociais nunca se reduzem aos seu componentes físicos materiais. (BACZKO, 1985 p. 307).

Esses valores nos chegam através do que chamamos de *senso comum* (o conhecimento espontâneo ou conhecimento vulgar) que representa a forma geral de agir e pensar, condicionado a partir de uma determinada interpretação de mundo e da visão que o homem tem de si próprio de acordo com as mais diversas culturas. Nesse sentido, podemos deduzir que o homem é o resultado do que a cultura faz com que ele seja, de forma a prepará-lo como indivíduo pertencente a uma determinada sociedade ou grupo social.

Para tanto, a sociedade impõe controle sobre o comportamento de seus indivíduos através da família, do grupo social, dos amigos, da Igreja, da escola. Aqueles elementos que se mostram transgressores e que não seguem às normas e regras estabelecidas são marginalizados, isto é, colocados à margem (SIMMEL, 2006).

Aprendemos, então, ao longo de nossa vida a sermos indivíduos desta ou daquela sociedade, deste ou daquele grupo social, passando aceitar espontaneamente as regras de convívio e padrões de comportamento estabelecidos, nos socializando a

partir do meio e como parte integrante dele. Portanto, como um espaço integrante da comunidade, a escola representa um local de encontros, de inculcação e retransmissão de valores e memórias. Pensar a escola e sua cultura é pensar a própria sociedade que a rodeia, seus padrões identitários e sentido de pertencimento.

Os estudos sobre instituições escolares se desenvolveram, sobretudo, a partir da década de 90. A História Nova, opondo-se ao paradigma tradicional de análise histórica, interessou-se por toda atividade humana, dando ênfase a todo o tipo de fonte histórica. Neste sentido, tudo passou a ser digno de ser objeto da história e dono de uma historicidade própria. Iniciada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre, a Escola dos Annales, abriu um campo mais amplo de análise e produção historiográfica. Sem desejar que suas teorias e hipóteses fossem consideradas verdades absolutas, queria, pelo contrário, a prática de uma história questionadora e sem respostas prontas. Ao invés do estudo dos fatos singulares e marcos políticos, procurou chamar a atenção para a análise das estruturas sociais, estudando seu funcionamento e evolução, e vendo os grupos humanos sob todos os seus aspectos, considerando uma história que estivesse aberta a outras áreas do conhecimento humano. Annales foi sem dúvida a precursora nos campos de interesse da chamada História Nova, com sua história das mentalidades, do cotidiano, da vida privada, da Inquisição, do vinho, do cinema e outros. Os objetos de investigação multiplicaram-se, surgindo uma enorme variedade de temas e fontes.

No decorrer dos anos 80, outro fator também contribuiu, muitos historiadores aproximaram-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia. Essa aproximação foi significativa para o aprofundamento da compreensão da própria noção de história e para a sedimentação da chamada *história cultural* através de nomes como Roger Chartier, Carlo Ginzburg, E. Thompson e Peter Burke. A cultura deixou de ser vista como um simples reflexo de fatores econômicos, e assumiu uma crescente *centralidade* na análise dos fenômenos contemporâneos, passando assim a representar um processo social constitutivo que cria modos de vida distintos e específicos.

O surgimento de uma área comum entre antropólogos e historiadores tornou-se possível quando os primeiros perceberam que, longe de serem estáticas, as estruturas culturais continuamente se transformam, através do tempo, como resultado da experiência e das relações vivenciadas entre os grupos sociais, e quando os

historiadores passaram a valorizar comportamentos, crenças e cotidianos dos homens comuns, entendendo-os como sujeitos também atuantes e transformadores dos processos históricos. (AZEVEDO; ALMEIDA, 2003, p. 25).

Esta possibilidade de novas abordagens e a aproximação com a antropologia também envolveram historiadores voltados à educação brasileira que já há muito viam suas tradicionais fontes como insuficientes para suas pesquisas. Com a ampliação do conceito de fonte ampliou-se também o campo de ação do pesquisador da educação. Com a nova percepção, memórias, histórias de vida, livros, cadernos de alunos, rascunhos, discursos de solenidades, correspondências epistolares, relatórios, fotografias, plantas baixas de prédios e distribuição espacial de instituições educacionais, arquivos e festividades de escolas tornavam-se fontes e evidências de grande relevância para o trabalho do pesquisador. Sendo do trabalho do historiador privilegiar esta ou aquela fonte, de acordo com o enfoque de sua pesquisa e metodologia.

Como propõem Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), ao escolher como objeto de estudo uma instituição escolar, o pesquisador deve analisar alguns aspectos relevantes. Primeiramente, se a escola escolhida tem um significado social reconhecido, em relação a sua tradição, alunos egressos. Importante também é que a escola tenha alguma densidade e significado histórico. Que a sociedade identifique nela traços de sua própria história e de sua memória. Como coloca Ecleia Bosi (1994) em seu livro “*Memória e Sociedade – lembrança de velhos*”, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado.

Segundo Viñao Frago, a cultura escolar deve ser entendida como constituída por práticas, normas, rituais, inércias, por formas de pensar e comportamentos que se sedimentaram ao longo do tempo, estabelecendo-se como tradições, regularidades e formas de agir e proceder que se tornam compartilhadas pelos atores no seio das instituições educativas, e que ao mesmo tempo que constituem uma forma própria de cultura da escola, também representam uma ligação com o passado que as forjou e com a comunidade que a cerca.

André Chervel foi o primeiro a trazer à tona a questão da cultura escolar, porém a partir da divulgação do artigo de Dominique Julia em 2001 esta categoria tem sido

objeto de estudos e também tem sido adotada para analisar o interior e o dia-a-dia das instituições escolares. Em seu artigo, Julia se volta ao estudo da cultura escolar como objeto histórico, demonstrando que ela não pode ser pensada sem uma análise precisa das relações que mantém, a cada período histórico, com o conjunto de culturas que lhe são contemporâneas. Segundo Julia (2001), a cultura escolar representa um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, também fazendo parte o conjunto de práticas que levam à transmissão e incorporação desses conhecimentos. Seu artigo é desenvolvido a partir de três eixos de enfoque: o primeiro tendo por objeto as normas e as finalidades que regem a escola; o segundo, o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do professor; e o terceiro os conteúdos ensinados e as práticas escolares.

A cultura escolar mantém relações conflituosas ou pacíficas, com a cultura que lhe é contemporânea. Sua relação é dinâmica e envolve um processo continuo de mutua conformação. Neste sentido, ao pensarmos a cultura escolar, podemos perceber-la também como portadora de práticas e comportamentos e de, como diria Viñao Frago, inéncias que a ligam e fazem parte do meio ou da cultura em que está inserida, constituindo-se, então, em um dos espaços onde o indivíduo experimenta a noção de pertencimento e identidade (BOSCHILIA 2004). Como notou André Chervel, as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas da escola, mas, no entanto, se constituem num conjunto que não se reduz tão somente aos ensinamentos explícitos e programas (JULIA, 2001), neste contexto se insere a cultura escolar.

É justamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, [...]. (HALL, 2000, p. 109).

Para compreender a escola nesse sentido, é preciso vê-la além de sua função primordial, mas como um espaço cumpre também a função de integrar os alunos a um sistema de percepção bastante homogêneo de hábitos e comportamentos que constituem um “consenso cultural” que leva o aluno a adotar “hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração” (BOSCHILIA 2004) ou lugar.

### **3. DA COMUNIDADE E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCATIVA**

#### **3.1-A ESCOLA PAROQUIAL DAS IRMÃS ZELADORAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS (1912- 1949)**

Em 1911, chegou a Umbará o Padre scalabriniano Cláudio Morelli, que passou a atuar não só como vigário, mas também na área da saúde e da educação da comunidade. Foi ele quem abriu a primeira escola paroquial, e confiou-a às Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, congregação fundada pela Madre Francisca Xavier Cabrini, e que chegou ao Brasil em 1912, após João Batista Scalabrini ter-lhes concedido o reconhecimento diocesano na Itália.

Para os colonos da região, Padre Cláudio Morelli foi um sacerdote muito zeloso e entregue à comunidade, trazendo-lhes conforto tanto espiritual quanto físico, através de suas bênçãos e remédios caseiros. A população o venerava e admirava, porém, fanzino e doente, morreu repentinamente em 1915 com a idade de 33 anos. A comunidade sentiu muito sua morte, e ele foi enterrado no cemitério da paróquia. Quatro anos depois seus restos mortais foram transferidos para a Igreja Matriz de Umbará. Quando do transporte, seu corpo foi encontrado não corrompido após a morte, o que fez crescer a devoção que havia em relação a ele (UMBARÁ, 1996).

Antes da primeira escola paroquial administrada pelas Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, existiam apenas as escolas públicas isoladas, instaladas na colônia desde o final do século XIX. Algumas vezes a comunidade era obrigada a buscar e contratar um professor, fornecendo-lhe alojamento na casa de algum colono por um certo período de tempo. Estas escolas isoladas funcionavam de forma mista e multiseriada. O espaço público, então, se confundia com o espaço privado (VECHIA, 2008). Nesse período, contam os mais antigos, as crianças iam aprender o português na casa de uma professora chamada Silvia, da qual o sobrenome se perdeu, talvez fosse Taborda ou Reinhardt, mas ninguém hoje sabe ao certo. A professora recebia alunos de todas as idades. Inicialmente as crianças faziam a limpeza do pátio da casa,

varriam, carpiam nos arredores e recolhiam a lenha, e só então, depois de todas estas tarefas executadas se voltavam aos estudos. Além de aprender o português, davam prioridade também à leitura e as quatro operações da matemática.

Aquele tempo escola não precisava de coisa nenhuma. A professora perguntava o nome e escrevia num papel, não precisava de documento coisa nenhuma; (...) escola era aqui no Miltinho, antes era lá no Cláudio Joay, depois era essa aqui da Lúcia Negrelo, quando não, vinha a professora se chamava Silvia Taborda, do Tatuquara. Eu fui dois, três anos na escola da professora aqui, depois do professor Antonio Pietruza. Ele dava aula, mas daí veio as irmãs e ele largou a escola, escola das Irmãs era aqui onde agora é o campo. Tinha a casa delas e a escola separada. Só que era tudo em italiano, então confundia a gente, porque a gente saía e com os companheiros a gente falava em brasileiro (CAVICHIOLI, 2000).

Mais tarde, outros professores também passaram pela região até que a escola das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus foi aberta em 1912. Para a instalação da escola foi construída uma casa precária, onde as Irmãs ensinavam o catecismo, a ler e escrever na língua italiana e as operações básicas da matemática.

FIGURA 12 ESCOLA DAS IRMÃS ZELADORAS DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS

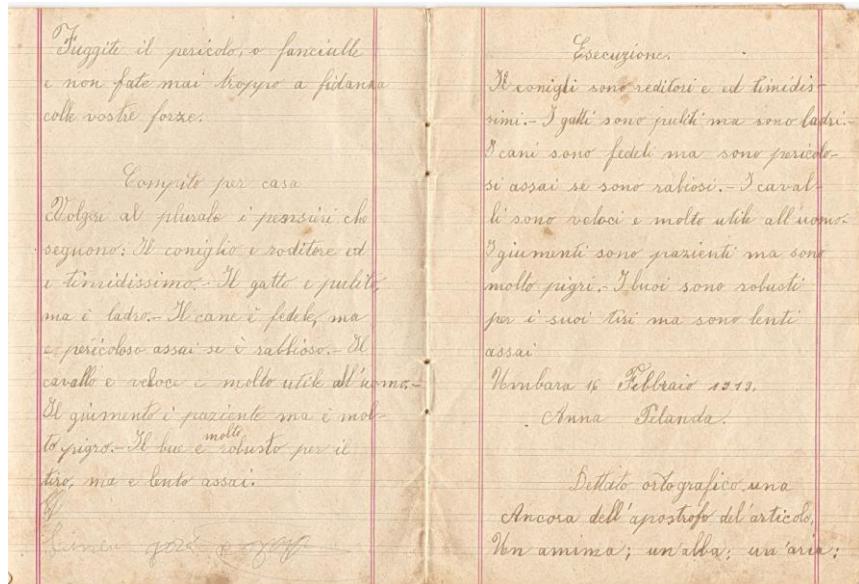


Foto acervo Particular de Marcos Zanon

Na Figura 12, diante da casa simples que abrigou a escola, é possível perceber a grande quantidade de crianças ao redor das irmãs, o que demonstra, ao contrário do

que se poderia imaginar à priori, a importância dada pelos colonos à frequência de seus filhos e filhas a escola, bem como, também, as diferentes idades entre os alunos o que certamente determinava a continuação de um ensino multiseriado, que ainda permaneceria presente por algumas décadas mais.

FIGURA 13 CADERNO ESCOLAR DE 1919



Acervo Particular da Família Bozza

Nos cadernos do período é possível perceber, como no caso do caderno na Figura 13 de 1919 de Anna Pelanda, não só a escrita em italiano, mas também o bilinguismo. A maior parte das tarefas era feita em italiano enquanto algumas poucas eram feitas em português. Prática de ensino característica das colônias de imigrantes de maneira geral, principalmente enquanto a preocupação com a educação não partiu diretamente da ação do Estado brasileiro. O caderno compõe-se em sua maior parte de lições de cópia e escrita para a prática da caligrafia. Boa parte dos textos em italiano são religiosos, mas os textos em português, trazem conteúdos da Geografia e da História do Brasil em alguns deles. Num dos textos está escrito:

Qual é a religião professa no Brasil? A religião da máxima parte da população é a Catholica Romana, mas nenhum culto ou Igreja goza de subvenção oficial, nem tem relações de dependência ou alliance com governo da União dos Estados. Os Índios selvagens são pagãos (*sic*).

Qual é a forma de governo da União? A forma de governo é a Republica federativa proclamada e 15 de Novembro de 1889 (*sic*). (Pelanda, 1919).

No trecho do texto é possível perceber a preocupação em apresentar a separação entre Estado e a Igreja também presente no Brasil, assim como na Itália após a unificação, enfocando a falta de qualquer possibilidade de ligação ou aliança entre os dois, questão que ainda perduraria até 1929, a partir da criação do Estado do Vaticano após assinatura do chamado Tratado de Latrão entre Benito Mussolini e o Papa Pio XI. Interessante ressaltar também, o enfoque dado ao indígena como o *selvagem pagão*. Uma visão pejorativa que também se estendeu ao caboclo mestiço mameluco, a quem passaram a considerar como sujos, de má conduta e bêbados, apesar dos colonos terem aprendido com eles os rudimentos da lida na nova terra.

Pouco preservados e secretamente guardados, documentos/materiais escritos produzidos em âmbito escolar e materializados em objetos como cadernos, boletins, quadros de formatura, manuais, álbuns de poesias, fotografias, [...] ganham estatuto de relíquias e, como tal, criam registros de memórias que carregam traços e vestígios de vivências e práticas que se constituem como uma dada *cultura escolar* [...] (CUNHA, 2007, p.80).

O caderno simples e já sem capa trás um lampejo do passado, apresentando os entendimentos e representações de um tempo. Nesse sentido o caderno se constitui, então, num *objeto-relíquia* que nos permite entrever fragmentos do passado, de práticas e saberes que se engendram para formar um quadro da memória de um determinado período como propõe Viñao Frago. Denominadas de *escritas ordinárias* por terem sido realizadas por pessoas comuns, sem a pretensão de representarem algum tipo de obra contribuem em muito para o entendimento do passado, pois nelas estão registradas as verdadeiras intencionalidades e ações que por muitas vezes se mostram distantes das prescrições estabelecidas por uma instituição ou órgão governamental.

O caderno de Anna Pelanda tem poucas lições datadas, o que se tornaria frequente apenas nos cadernos de décadas seguintes, pois segundo Jean Hébrand:

De fato, muito rapidamente, instala-se o hábito de escrever a data no cabeçário de cada série de exercícios. Se até 1914 encontram-se ainda alguns cadernos não datados, depois desta data cada dia de aula começa inevitavelmente pela escrita cuidadosa do dia, da semana, do mês e, frequentemente, do ano. (HÉBRARD, 2001, p.35).

No caderno de Anna Pelanda a data com dia, mês e ano aparece apenas duas vezes. A maioria das lições se seguem sem distinção entre o final de um dia e início do outro, alternando as disciplinas sucessivamente.

No princípio a escola apresentou-se como apenas um outro espaço dentro da comunidade. Nas festividades ou comemorações que ocorriam, seus alunos participavam sem estarem identificados como integrantes dela. Por não representar ainda uma entidade autônoma, seus alunos eram vistos apenas e tão somente como membros da comunidade. A escola representava apenas o local onde as crianças tinham aula, sem nenhuma relevância maior em relação à comunidade. E para onde iam apenas até o 4º ano e até aproximadamente os 11 ou 12 anos de idade. Pelo sentido catequético e evangelizador empreendido pelas Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, todas as crianças eram enviadas à escola, tanto meninos quanto meninas, porém, com a partida das irmãs, as meninas também deixariam de frequentar as salas de aula.

As Irmãs reclamavam muito das condições ruins da pequena e rústica casinha, e finalmente sem conseguir convencer os colonos da necessidade da construção de um local mais apropriado para a existência de uma escola, acabaram indo embora em 1924, fazendo com que as crianças ficasse sem professores até o início da década de 1930, quando um decreto lei determinou o funcionamento de uma escola pública para a qual o governo forneceria o professor.

Comecei em Umbará em 1932. Fui nomeada para lá. Fizemos concurso, fui classificada e minha avó materna era professora. Eu fui professora alfabetizadora. Os alunos nos queriam muito bem, levavam presentes, a gente era muito amada. Eu era muito querida. [...] Respeito, o que a professora dizia era lei. Eu gostava de ser professora. [...] Eles chamavam a gente pelo nome porque a gente era mocinha. Os alunos novos não diziam “dona”. (NASCIMENTO, 2012).

Com a idade de 20 anos, a professora Iva Mendes do Nascimento começou a dar aula em Umbará como professora alfabetizadora para os filhos dos colonos. Ela recorda de como era difícil o acesso à comunidade por conta do barro. Nascido em 1928, o senhor João Antônio Bozza iniciou seus estudos no ano de 1936 aos oito anos de idade, e lembra de ter sido aluno da professora Iva e de como ela realmente era

severa na cobrança do cumprimento das tarefas, apesar de permitir, algumas vezes, que brincassem por um tempo a mais no intervalo das aulas.

**FIGURA 14 FOTO DA COMEMORAÇÃO DE 100 ANOS DO COLÉGIO PADRE CLÁUDIO MORELLI EM 2012**



Foto acervo Colégio Padre Cláudio Morelli

Na Figura 14 é possível ver a professora Iva<sup>1</sup> de bengala com a diretora atual do colégio, Rosi Nichelle ao centro, ladeada pelo então secretário do Estado do Paraná Flávio Arns, e em primeiro plano dos dois lados da foto, alguns dos seus antigos alunos. Além de ter sido aluno da professora Iva, o senhor João também recorda que haviam duas turmas, em que lecionavam uma professora da comunidade e outra enviada pelo governo, como a professora Augusta *da cidade* e Margarida Bozza.

Eu não fiquei muito tempo na escola, mas cheguei a estudar aqui. Em Umbará estudei com a professora Margarida Bozza e outros professores que hoje não me lembro mais.[...] Escola era alternada. Tinha um professor um mês, mudavam aqui, mudavam ali. (WACHESKI, 1983).

No período que se seguiria até a década de 50, a educação formal sem o aspecto catequético imposto pelas irmãs seria visto como algo não relevante para as garotas, que poderiam aprender em casa o básico necessário. Muito provavelmente, boa parte

<sup>1</sup> A professora Iva Mendes do Nascimento foi homenageada na comemoração do centenário do Colégio Padre Cláudio Morelli e faleceu dois meses depois com 100 anos de idade.

delas aprendeu a ler e escrever em seus lares outras nem chegaram a isso. O senhor João Antônio Bozza não recorda de ter tido alguma colega. As duas turmas que a escola possuía a época eram compostas apenas por meninos.

[...] meu pai, mau pai sabia lê e escreve e também fazê as contas dele. Minha mãe era nalfabeta no úrtimo, não tinha nada, ela não sabia nada, nunca foi pra escola, a minha mãe foi prá aula (*sic*). (CHIMINÁCIO, 2008).

Antes da criação da Primeira Escola Normal<sup>2</sup>, no Estado do Paraná, não havia um espaço único destinado à formação de professores e aqueles que lecionavam eram na grande maioria leigos e por um bom tempo depois ainda permaneceria assim. Este era o caso da professora Margarida Bozza e de algumas outras também da comunidade de Umbará anteriores a ela, conforme o relato de antigos moradores.

Os profissionais que integravam o sistema público, eram ex profissionais autônomos que ministriavam aulas como professores particulares escolhidos e pagos pelos pais, eram dotados de experiência na função de ensinar. Esses profissionais formados no próprio trabalho e respeitados pelos pais e comunidade foram passando à condição de empregados do Estado. Há uma nova organização do processo de trabalho, que passou a desprezar o saber do professor e a desvalorização do seu trabalho, baixos salários pelos serviços prestados. O governo não assumia o sistema de instrução pública como sua responsabilidade, transferindo para os professores a culpa de todos os seus insucessos como tão bem retrata o relatório do Diretor Geral da Instrução Pública Dr. Moysés Marcondes. (NASCIMENTO; SOUZA. 2011, p. 266).

O senhor João Antônio Bozza lembra que na década de 30 a escola era no local onde depois foi a delegacia durante anos e que, na atualidade, esta localizado o campo de futebol atrás do pátio da Igreja. De acordo com ele eram duas salas de aula, com uma professora da comunidade e outra *de Curitiba*. As expressões “de Curitiba” ou

---

<sup>2</sup> A partir de 1827, ao ser estipulado a criação das escolas primárias com a implantação da Lei Geral de Ensino, se estabeleceu a necessidade da organização da formação docente no país e, portanto, também no Estado do Paraná. Então, em abril de 1876, foi Instituído a Escola Normal para o ensino de pessoas de sexo masculino dispostas a exercer o magistério. No início, a formação de professores esteve destinada apenas aos homens. A Escola Normal surgiu então, num primeiro momento, como um espaço interdito para as mulheres, porém, já em fevereiro de 1891, se teve a primeira ação oficial relutante do governo do Paraná em prol da inserção de mulheres no magistério, permitindo sua matrícula na Escola Normal. Depois, nas décadas iniciais do século XX, o baixo prestígio profissional, a pouca valorização do magistério e o processo de industrialização impulsionando outras demandas de trabalho e formação culminaram na evasão do sexo masculino do magistério e na afirmação das mulheres. Eram ofertadas aos professores em formação as disciplinas de Calligraphia, Grammatica aplicada, Doutrina de Religião Cristã, Arithmética, Systema métrico, desenho linear, noções de História do Brasil e de valores patrióticos, pois havia a preocupação de que estes professores levassem seus alunos a se constituírem nos cidadãos ideais republicanos desejados formados no amor a pátria o que supostamente garantiria a construção de uma nação civilizada. A partir de 1888, o governo inseriu as disciplinas de Corografia, Ciências Naturais, Física e Química.

“da cidade” presentes inclusive entre os mais jovens demonstram a postura identitária em torno do bairro mesmo na atualidade. Se formos a qualquer outro bairro da cidade todos se dirão curitibanos, e não *aguaverdenses* se forem do bairro Água Verde, *batelenses* se forem do Batel, *juvevenses* se forem do Juvevê ou mesmo *santafelicense*s se forem do Bairro de Santa Felicidade, também importante bairro de imigrantes italianos de Curitiba. No entanto, os moradores de Umbará se dizem *umbaraenses* ou ainda *ítao-umbaraenses*. Mais significativo ainda é verificar que no caderno de 1919 da *nona* Anna Pelanda, em um trecho de texto está escrito, “*considerando que muito maior é o número dos meninos da Colônia Umbaraense.*” (PELANDA, 1919). Ao que tudo indica a expressão “umbaraense” é bastante antiga no bairro, talvez, desde os primeiros tempos e utilizada na escola para identificar os moradores da comunidade. Mais tarde essa expressão também definiria a relação com o outro não considerado do bairro, tanto na relação entre professores como com os alunos e entre eles.

Interessante perceber que até a década 70, nenhum dos antigos estudantes da escola lembra de trabalhos voltados ao trato da memória ou valorização do bairro, conforme o depoimento de Clarinda Bozza. Entretanto, nas décadas de 1930 e 1940, eram realizadas práticas educativas como peças de teatro feitas especialmente para arrecadar fundos e que se voltavam essencialmente à representação da vida e labor do dia-a-dia. Mesmo que de forma simples e rudimentar estas peças teatrais valorizavam a vida e o trabalho dos moradores da comunidade, apresentando-lhes as similaridades e nexus que representavam o cotidiano e a realidade comum a todos. Como já foi dito, o fenômeno da construção de uma identidade não se apega apenas a raça, etnia, religião ou sexo, mas também a outros fatores determinantes que podem constituir similaridades e fatores de agregação.

Com o trabalho o homem se autoproduz, transforma e, enquanto se relaciona com outros homens, na realização da atividade, estabelece vínculos e a base de suas relações sociais.

Podemos definir como trabalho toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência. Há mediação entre o homem e a natureza: dominando-a ele a seu desejo, visa extrair dela sua subsistência. Realizando essa atividade, o homem se transforma, se autoproduz e, ao se relacionar com outros

homens, na realização da atividade, estabelece a base das relações sociais. (CARMO, 1992, p.15).

O cultivo foi certamente o primeiro fator de agregação entre os colonos da comunidade, fossem italianos ou poloneses. O cultivo da terra demonstrava o esforço comum de todos no domínio sobre a rude natureza nas árduas vicissitudes da produção da subsistência ao longo do dia-a-dia. Inicialmente toda a alimentação vinha do trabalho na terra, tornando-se este um vínculo original comum entre todos os colonos, que forjaria as similaridades de seu cotidiano através dos mesmos dramas, das mesmas alegrias, dos mesmos males, da mesma alimentação, das mesmas expressões e gestos, dos mesmos conhecimentos no domínio da terra, dos mesmos costumes e olhares e de uma mesma compreensão de mundo. Como já foi comentado, ao firmar-se, a identidade estabelece primeiramente as não similaridades ou diferenças.

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différence*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identidade opera por meio da *différence*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteira”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – aquilo que a constituiu. (HALL, 2004, p. 106).

As não similaridades levarão ao não reconhecimento e aceitação daquele que será visto como o “outro”, forjando as representações de pertencimentos e afastamentos que constituirão à construção da imagem do eu (nós) e do outro.

Após o fechamento da escola paroquial das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus em 1924 a língua italiana deixou de ser ensinada. Até então as crianças eram levadas a aprender e exteriorizar publicamente o idioma dos primeiros imigrantes, como ocorreu na celebração em homenagem à visita do embaixador italiano à colônia (PELLANDA, 1999).

Quando da consolidação da República Brasileira, no início do século XX, a característica básica de uma nação moderna se centrava na questão da língua nacional, na língua falada, a qual acabava por se estabelecer como a “língua oficial” de uma nação ou de um país. No caso do Brasil, a Monarquia unificou as diferentes regiões da

América que falavam a língua portuguesa em um só país, a fim de estabelecer a ideia de uma coletividade de pessoas que têm a mesma origem e que, portanto, compartilham de uma mesma tradição. A construção da ideia de Nação Brasileira não se opôs à antiga metrópole portuguesa, reconhecendo-se como uma continuadora desta na América. Na república que se instalava e consolidava, promover o ensino da língua portuguesa nas escolas fazia parte integrante da formação do cidadão ideal pretendido. Em 1920, seguindo o movimento de criação de uma cultura nacional, a Reforma Sampaio Dória tornou obrigatório o ensino de Língua Portuguesa. Como conta Maria Elisabete Costa (1996), “*na escola das irmãs, aprendia-se em italiano [...]. No último ano ganhei um livro de leitura em português do Sr. Cavalieri Zanquieta, para aprender a ler em português*”. Lembra ainda, Maria Elisabete Costa, que tinha então 12 anos de idade e que por volta desse mesmo ano, talvez 1923, as aulas pararam com o idioma italiano. Até então, os alunos da escola paroquial faziam apresentações públicas em italiano, inclusive recepcionando ao embaixador da Itália em 1919 com poemas enaltecendo a antiga pátria, produzidos pelos próprios alunos. Certamente Padre Colbacchini não teria ficado muito satisfeito com está demonstração e fortes laços com o Estado italiano que ainda continuava no desagrado da Igreja Católica, mas, contudo, demonstra a postura menos radical e mais conciliadora de João Batista Scalabrini e seguida por sua congregação.

Como relembra Clarinda Bozza, um dia na escola pediram para não falar italiano em casa para não atrapalhar no aprendizado, e então, seu *nono* quando ficou sabendo *mandou* que ninguém mais falasse o italiano nem mesmo dentro de casa (BOZZA, 2012). Contudo o português praticado em Umbará jamais perderia seu aspecto próprio, forjado entre a língua nacional, o *italian* Vêneto e ainda o polonês. Mesmo que não falassem mais sua língua original como fora determinado, seu português traria os *artefatos* da linguagem dos imigrantes originais que seria praticado também entre as paredes da escola. Artefatos estes que mais tarde a professora Marcia Negrelli compilaria em seu *Pequeno Dicionário Umbaraês-Português*.

Assumindo o poder em fins de 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas tratou de estabelecer a infra-estrutura necessária para fazer prevalecer alguns dos princípios básicos sobre os quais se fundamentava o novo regime, acentuando o

fortalecimento do poder central do Estado e o controle sobre o ensino. Em consequência disso, criaram-se logo novos Ministérios, entre eles, o da Educação, vinculado à Saúde. Antes, a estrutura do ensino existente até então nunca estivera organizada em torno de um sistema nacional que a unificasse. Durante os sete primeiros anos da Era Vargas o país passou por grande instabilidade política e econômica. Em 1937, quando Vargas implantou a ditadura do Estado Novo, concluindo a consolidação de seu poder pessoal, os órgãos governamentais, em especial o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), trataram de promover um verdadeiro culto à sua personalidade. Nas escolas, o ensino e os livros eram voltados à valorização inquestionável das obras e ações do Presidente. Nesse momento, como um reflexo da simpatia de Vargas pelos regimes totalitários que se firmavam na Europa, uma forte influência fascista se impôs às finalidades "cívicas" do ensino, voltado a nutrir o sentimento de nacionalismo e a valorização de uma língua e cultura nacionais.

A precária casa paroquial das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus não se sustentou por muito tempo após sua partida, e então, em outro local foi construída outra de alvenaria em que a escola passou a funcionar. Porém, as condições da estrada eram barrentas e por muitas vezes a carroça que trazia o professor atolava no caminho. Para auxiliar no funcionamento da escola, foram nomeadas algumas professoras locais, como foi o caso da professora Margarida Bozza. Mais tarde, foi aberto o Grupo Escolar de Umbará, sob administração Estadual.

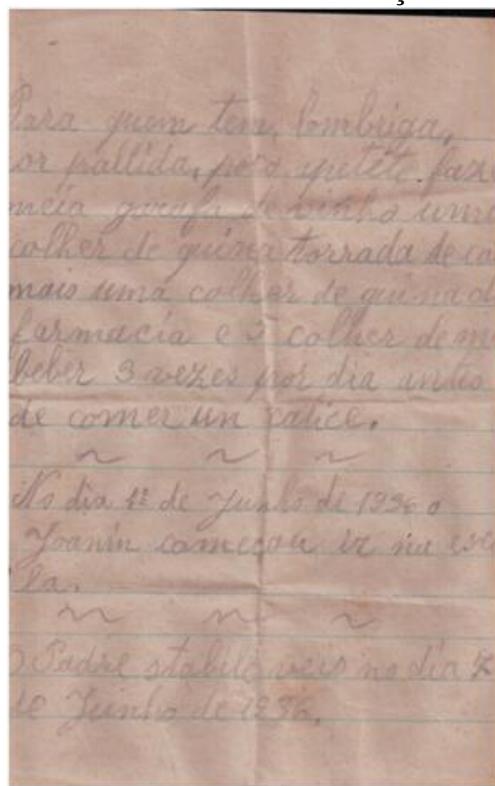
Da morte do Padre Cláudio Morelli até 1936, os padres scalabrinianos não puderam acompanhar os colonos, e outras congregações os atenderam, enviando-lhes seus sacerdotes, inclusive os capuchinhos. O isolacionismo do qual os scalabrinianos eram acusados pelos Cúria no Brasil, acabou levando-os a perder a orientação espiritual de suas colônias, e foi durante a estada do Frei capuchinho Anselmo que a atual Igreja Matriz foi projetada pelo arquiteto João de Mio e construída pelos colonos em 1939.

Insatisfeitos, os colonos brigaram muito pela sua liderança espiritual. Desejavam permanecer sendo assistidos pelos *seus padres* scalabrinianos. o que não não voltou a acontecer logo. Seu desacordo com a situação chegou a tal ponto que, em 1931, expulsaram o Frei capuchinho Anselmo, levando-o de volta ao convento das

Mercês em uma carroça. Este ato acabou fazendo com que o bispo diocesano punisse a comunidade com um interdito da Igreja de São Pedro. Após muitos pedidos ao Núncio Apostólico e ao Cônsul Geral da Itália, a punição foi retirada apenas em 1936, com o retorno dos padres scalabrinianos e também das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus agora para a nova escola de alvenaria. Mas, na segunda metade da década de 40, elas voltaram a deixar Umbará, dessa vez definitivamente, sem um motivo que seja conhecido pelos moradores ou mesmo que conste nos registros do livro Tombo da Igreja. De acordo com Rosi Nichelle, atual diretora do Colégio Padre Cláudio Morelli, as Irmãs foram apenas designadas para outras paragens mais carentes de seu acompanhamento (NICHELLE, 2012).

Anna Pelanda, mãe de João Antônio Bozza, anotou em uma folha de papel como costumava fazer sobre os acontecimentos do dia-a-dia, entre uma receita para tratamento de lombriga e um registro sobre a visita de um padre: “*No dia 12 de junho de 1936 o Joarin começou ir na escola*” (PELANDA, 1936), como consta na Figura 15.

**FIGURA 15 FOLHA DE PAPEL COM ANOTAÇÕES DE ANNA PELANDA**



Acervo Particular da Família Bozza

João Antônio Bozza (Joanin) presenciou a transição da escola pública para a qual o governo forneceria professoras e o retorno das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração, que reassumiram a escola por um breve período de anos. Ainda sob o comando das Irmãs, os alunos da escola participaram da festa e das homenagens aos pracinhas, filhos da comunidade, que retornaram em 1945 do front de batalha na Itália após o final da Segunda Guerra Mundial. No Livro Tombo da Paróquia esta registrado:

Tendo voltado todos os expedicionários desta paróquia, foi rezada em Ação de Graças, ao Imaculado Coração de Maria uma Santa Missa solene. Os mesmos expedicionários foram alvo de admiração de todo o povo:- saudando-os os meninos da escola de Umbará, e o Pe. Vigário oferecendo em lembrança um coração de prata com os nomes de cada um deles. (IGREJA CATÓLICA, 1897- 1951 )

Significativo perceber que já em 1945, as crianças que participaram das homenagens aos excombatentes, não estão mencionadas como *crianças do bairro* ou *crianças da colônia*, mas sim, já identificados como meninos da escola. Outro aspecto a destacar é a referência aos meninos da escola e não às crianças ou aos meninos e meninas da escola, talvez confirmando as lembranças de João Antônio Bozza de nunca ter tido uma colega enquanto fez seus estudos na escola. Poderíamos supor que mesmo depois do retorno das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração, as meninas não voltaram tão logo a frequentar a escola.

### 3.2- DA CASA ESCOLAR DE UMBARÁ AO COLÉGIO PADRE CLÁUDIO MORELLI (1953-1970)

Depois da segunda partida das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus, em 1949, foram iniciadas as obras de um prédio de dois pavimentos ao lado da Igreja para uma Casa Escolar. Padre Albino Vico entregou a direção nas mãos das Irmãs de Nossa Senhora da Misericórdia, que até hoje permanecem no bairro numa casinha

atrás do colégio, ainda auxiliando nos afazeres da Paróquia. Na Figura 16 é possível ver a atual casa das Irmãs depois de algumas reformas e melhorias que obteve nos últimos anos. Em frente a casa estão os carros de alguns professoras que estacionam na rua lateral ao colégio. Do lado esquerdo da foto é possível ver um pedaço dos fundos do chamado *prédio velho*.

FIGURA 16 CASA DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DA MISERICÓRDIA EM 2012



Foto acervo Colégio Padre Cláudio Morelli

Então, em 15 de novembro de 1953 foi inaugurada a Escola Paroquial de Nossa Senhora de Misericórdia, iniciando suas atividades no ano seguinte com 150 alunos em regime de semi-internato. Posteriormente, apesar de caracterizada como escola particular, a Secretaria de Educação passou a subvencionar as Irmãs como professoras do Estado do Paraná, fornecendo ensino gratuito a todas as crianças da região. As entidades mantenedoras eram a Comunidade e a própria Igreja que colaboraram na construção e manutenção da escola,

FIGURA 17 INAUGURAÇÃO DO COLÉGIO EM 1953



Foto acervo Particular de Marcos Afonso Zanon

Na figura 17, a foto foi tirada no dia da inauguração da escola e mostra uma grande quantidade de crianças. Algumas delas vestidas de anjos demonstram a religiosidade envolvida na festividade e a ligação entre a escola, a fé e a comunidade. Com a inauguração da Escola Paroquial, o espaço da catequese promovido para a primeira comunhão pelas irmãs da Congregação das Filhas de Nossa Senhora da Misericórdia logo se confundiu com o espaço da escola.

FIGURA 18 COLÉGIO NA DÉCADA DE 1950

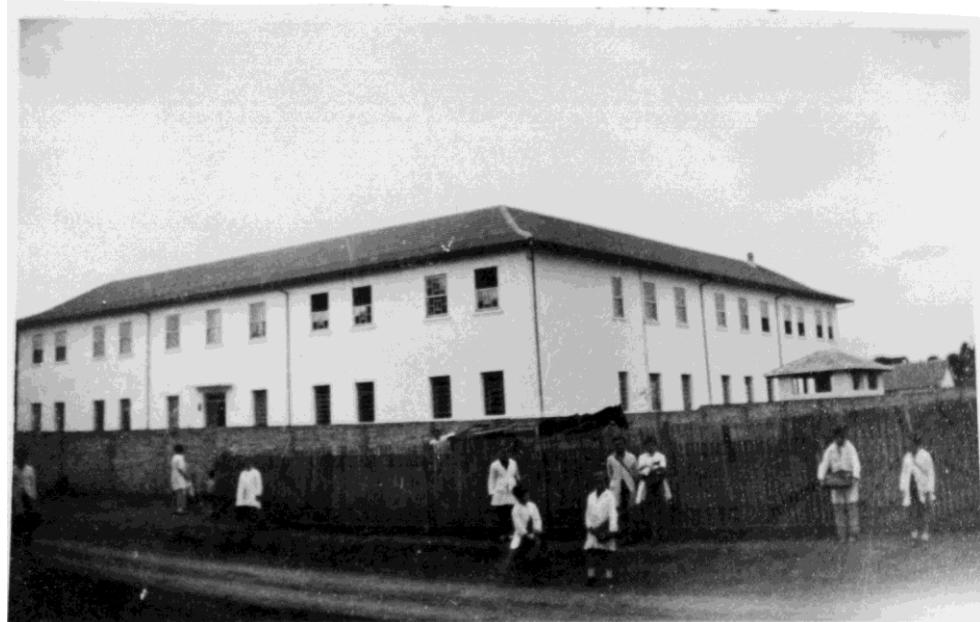


Foto acervo Particular de Marcos Zanon

A Figura 18 apresenta o prédio de dois pavimentos em formato de L, construído para a escola e moradia das Irmãs de Nossa Senhora da Misericórdia, e alguns alunos com seus guarda-pés brancos com que frequentavam as aulas. Atualmente chamado de *prédio velho*, o colégio hoje conta com mais três anexos: o chamado de *lar*, onde por um período bem breve funcionou um orfanato, o chamado *prédio novo* e o *prédio novíssimo* (assim denominados no próprio colégio) que comporta algumas salas e um grande pavilhão para festividades compartilhado com a Igreja para as principais festividades religiosas e com a comunidade. Desde que deixaram o chamado *prédio velho* que lhes serviu de moradia, as irmãs passaram a viver na casinha junto ao terreno do colégio com entrada pela rua lateral.

FIGURA 19 IRMÃS DE NOSSA SENHORA DA MISERICÓRDIA EM 1960



Foto acervo Particular de Marcos Zanon

Na Figura 19, com a Igreja e a torre ao fundo, Irmãs de Nossa Senhora da Misericórdia com seu antigo hábito, no local onde hoje fica o campo de futebol no amplo terreno da paróquia, onde também fica o colégio. Desde sua inauguração a

escola passou também a significar um lugar de encontros e de manutenção de uma forma de pensar, agir e entender o mundo marcadamente locais. A religião havia feito da Igreja um espaço de sociabilidade particular para a colônia, que promovia o contato direto dos grupos familiares, ensejando o fortalecimento dos elementos agregadores e afetivos da comunidade. A Figura 20 demonstra este fervor religioso e sua ligação com a escola, nela uma Missa é rezada no pátio da escola, como ocorre até os dias atuais em determinadas datas já bastantes eventuais. Em 1959, a escola passou a se chamar Casa Escolar de Umbará. Nesse mesmo pátio, até hoje, todos os alunos, enfileirados, de acordo com suas turmas, rezam o Pai-Nosso antes de irem para as salas para o início das aulas.

FIGURA 20 MISSA NO COLÉGIO NA DÉCADA DE 1950

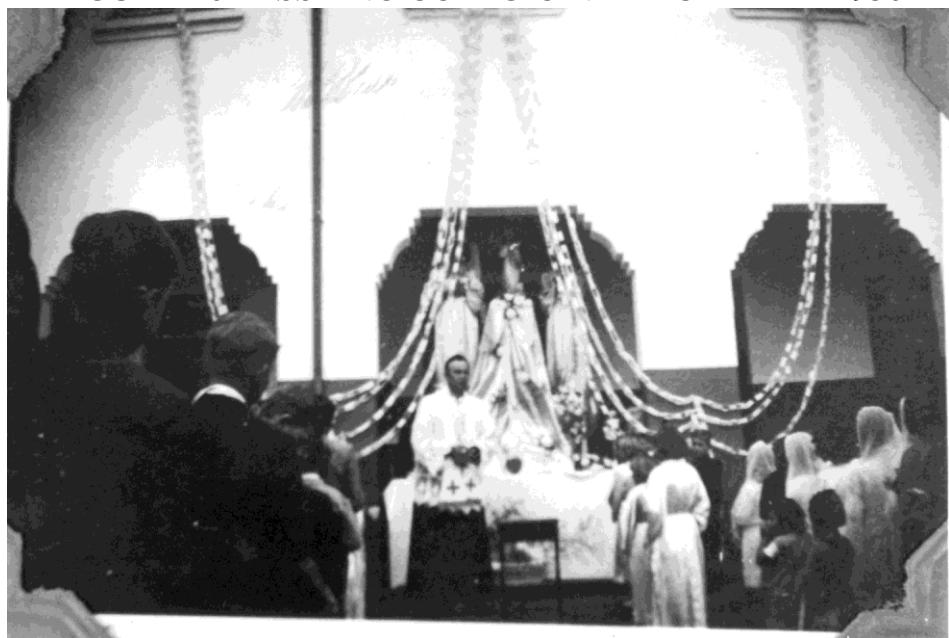


Foto acervo Particular de Marcos Afonso Zanon

O colégio passou a consolidar-se como um novo espaço de reconhecimento e identificação. Um espaço de sociabilidade que acabaria por formar uma cultura própria, através do qual a comunidade se vê e gera a si mesma, pois uma instituição escolar não reflete apenas as leis, as normas e as teorias pedagógicas em voga à época, mas também, ela é única porque pode representar uma cultura escolar própria, diretamente relacionada com o meio em que está inserida e do qual faz parte. As festas, as lutas, anseios, medos, visões, percepções e transgressões presentes em uma

comunidade estarão presentes e compartilhados no espaço escolar. Como um microcosmo do meio que a cerca e gera, a escola trás em seus espaços e cotidiano as afetividades, conflitos e crenças daqueles que percorrem e povoam seu dia-a-dia.

Praticamente todos os membros das famílias trabalhavam na lavoura, principalmente os pais e os filhos, já que as mães se voltavam aos serviços domésticos. Portanto, assim que chegavam da escola, as crianças se dedicavam ao labor na lavoura pelo resto do dia. A dedicação ao trabalho, ao plantio e a colheita ocupava a maior parte do tempo de toda a família, até das crianças, o que acabava fazendo com que muitas estudassem apenas até a 4<sup>a</sup> série, como relembra Clarinda Bozza que, nascida em 1955, frequentou a escola na década de 60. Outro motivo também para isso era o fato de a escola local por um longo tempo só oferecer estudos até esta série, o que acarretaria para aquele que quisesse continuar seus estudos, deslocar-se para fora do bairro, o que em tempos anteriores, pela situação das estradas, era extremamente difícil.

FIGURA 21 IMAGEM DE SÃO JOSÉ EM 1960



Foto acervo Particular de Marcos Zanon

Como mantenedora da escola, a igreja desde o primeiro momento teve forte influência sobre os rumos da educação na comunidade e da cultura escolar voltada à religiosidade, como demonstra a Figura 21 com a imagem de São José que em 1960

foi colocada aos fundos da área que havia após o prédio da escola, onde hoje corresponde ao centro do pátio do colégio. Como mostra a Figura 22, o pequeno jardim ao redor da estátua de São José já não existe mais e grudado ao santo, hoje está o chamado *prédio novo*.

FIGURA 22 IMAGEM DE SÃO JOSÉ EM 2013



Foto acervo Colégio Padre Cláudio Morelli

Além dos símbolos religiosos desde o início estarem presentes nos espaços do colégio, a religião também esteve ligada às práticas educativas. Nas lições de aula que podem ser observadas nos cadernos da época, as tarefas das aulas de religião aparecem em destaque.

FIGURA 23 BOLETIM DE ORESTE REINALDO BOZZA DE 1962

Exames Finais						Médias			Classificação dos alunos pelas médias:		
Aritmética: 66	Português: 77	C. Gerais: 65		Anual: 47	De exame: 67				De 0 a 4,4 . . . . Fracos	De 4,5 a 7,4 . . . . Médios	De 7,5 a 10 . . . . Fortes
Meses	Port.	Arit.	C. Gerais	Média	Comport.	Aplic.	Faltas	Assinatura do pai ou tutor			
Março	50	70	70	61	1	1		João Antônio Bozza			
Abril	67	85	80	77	1	4		João Antônio Bozza			
Maio	70	80	70	73	3	4		João Antônio Bozza			
Junho	60	75	85	73	1	3		João Antônio Bozza			
Agosto	60	70	95	75	1	5		João Antônio Bozza			
Setembro	50	55	60	55	1	2		João Antônio Bozza			
Outubro	60	65	15	46	1	1		João Antônio Bozza			
Média Anual	59	70	60	47							
Média de Aprovação: 67											
OBS.: À vista das notas obtidas nas provas e exames finais, fica o aluno com direito a matricular-se na ..... série do Curso Primário.											

Documento do acervo Particular da Família Bozza

O boletim na Figura 23, de Oreste Reinaldo Bozza, de 1962, apresenta as disciplinas de Português, Aritmética e Conhecimentos Gerais que eram ministradas aos alunos nas aulas, no entanto, apesar de não aparecer no registro de notas, as aulas de religião tinham grande destaque e importância nas lições ministradas pelas irmãs da Congregação das Filhas de Nossa Senhora da Misericórdia. Como lembram os alunos que também estudaram na década de 50, a religião estava presente até nas lições das outras disciplinas. Numa prova de linguagem aparece o texto *O poder da Oração*, como segue conforme a escrita do aluno:

Só desconhece o poder da Oração quem desconhece as grandes amarguras da vida. A Oração é a alavanca do Espírito. Quando o fardo do viver pesa como chumbo sobre a alma quase asfixiada, quando o círculo de ferro dos (dissabos) dissabores estreita-se envolvendo-a, tocando-a, parecendo prestes a aniquilá-la, o homem prósta-se evolviu um olhar para Deus... as frases que mal traduzem o pensamento atribulado rompem-lhe dos lábios murmurantes e queixosos. E o homem levanta-se revigorado, atira-se à luta, derruba obstáculos, vence e triunfa (sic). (BOZZA, 1964).

A religião como elemento que fortaleceu os nexos de coesão familiares e comunais, colocou-se como um dos ingredientes fundamentais da cultura escolar que se forjou e que levou aos alunos o sentimento de pertencimento *umbaraense*. A escola, tanto quanto a missa, passou a conter para os descendentes dos antigos imigrantes uma função agregadora e mantenedora dos valores éticos, morais e identitários de sua

comunidade. Frequentar a escola passou a representar respectivamente, uma prática cotidiana e uma das etapas naturais da vida na comunidade.

Nossos professores eram de Umbará. Era com eles que gente convivia também na Igreja. Eram vizinhos da gente. A professora Leoni Nichelle era minha vizinha, ela é dona do Supermercado continental. E assim como minha mãe em casa, ela dizia: não é esse o jeito da gente. (BOZZA, 2012).

Como um *lócus* de identidade, a escola recheia as lembranças de todos, ao longo das gerações que se seguiram, com memórias de um passado comum, de seus professores, de suas festividades, de seus espaços, de sua disciplina e vivências. De acordo com Ecléa Bosi (1994), lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. Foi em seus pátios, em suas salas que se moldou a forma de pensar, entender e sentir, seu comportamento e atitudes. Assim Clarinda Bozza descreveu sua sala de aula em seu caderno 1966:

Nossa sala de aula não é (pequena) muito grande é pequena e tem a forma quadrada Ten três janelas com a forma triangular. Nas paredes tem as esterinhas das janelas tem onze quadrinhos de gravuras sobre crianças um mapa e dois quadros negros. Sob o assoalho existe dois armários desesete carteiras três cadeiras e uma mesa (*sic*). (BOZZA, 1966).

Como um flashback do passado, o caderno de Clarinda Bozza recupera do tempo a sala de aula em que não apenas ela estudou mas muitos outros ao longo dos anos, estabelecendo uma concessão momentânea o tempo vivido que faz voltar no tempo e religar antigas memórias aparentemente esquecidas.

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória o passado não só vem a tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p.47).

A chamada Casa escolar de Umbará se manteve até janeiro de 1966, quando foi estadualizada, e pelo Decreto n.30543/66 passou a chamar-se Ginásio Padre Cláudio Morelli. Então, quatro anos depois, em 1970, foi inaugurado o Colégio Cenecista

Guilherme Lacerda Braga, de ensino de 2º Grau, o qual passou a funcionar no mesmo prédio à noite, com caráter particular.

Lineu Bozza (2014) lembra que ainda na década de 70 eram realizados leilões de prendas para arrecadação de dinheiro para as festas da igreja e da comunidade, onde hoje corresponde ao chamado *pátio coberto* do colégio. Nestes leilões, conta ele, se reunia toda a comunidade para disputar o arremate de porcos, abóboras, galinhas, de tudo que fosse possível leiloar. Os espaços do colégio se confundiam com os espaços da comunidade, como parte integrante dela e de seus usos, ainda sem os muros que hoje delimitam o território do colégio e demarcam suas fronteiras com a comunidade que o rodeia.

**FIGURA 24 PÁTIO INTERNO DO COLÉGIO EM 1998**

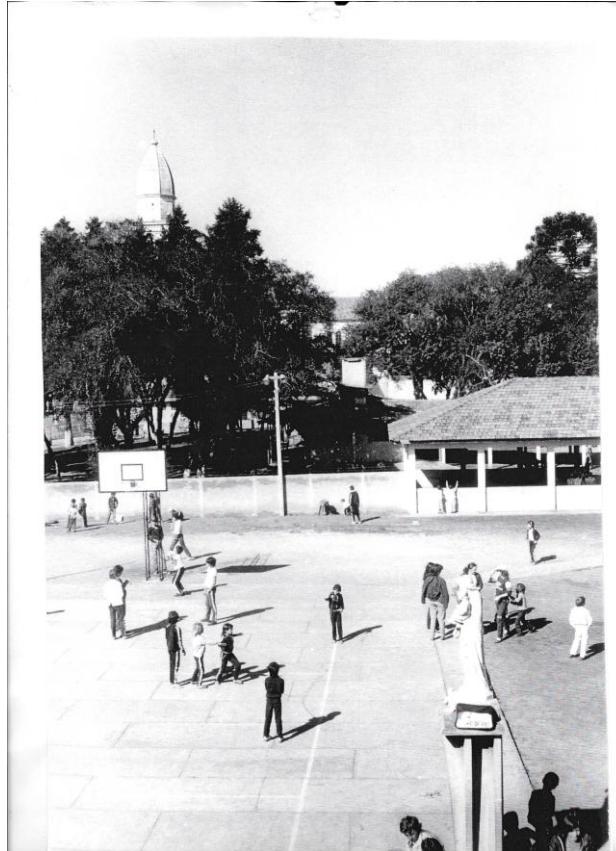


Foto acervo Colégio Padre Cláudio Morelli

Na Figura 24 é possível ver a maior parte do pátio central do colégio e, do lado esquerdo, o atual *pátio coberto* onde ocorriam os leilões de prendas. Ao fundo, no alto, acima das árvores, destaca-se a torre da igreja. Até os dias atuais, a igreja, a

comunidade e o colégio compartilham espaços. É o caso, por exemplo, do pavilhão construído na primeira metade da década de 90. Destinado a eventos e comemorações, ele também abriga salas de aula para o colégio e passou a denominar-se *prédio novíssimo*. Nele ocorrem as festividades da Igreja, exposições das cerâmicas do bairro, missas de celebrações de datas especiais, jantares dançantes e almoços com bingo, assim como, também, o colégio utiliza diariamente para as aulas, educação física em dias de chuva, feiras e exposições dos alunos, teatro, gincanas e festas juninas. Na Figura 25 pode-se observar o interior do amplo pavilhão com bancos e decoração no teto para um almoço. Ao fundo, no alto, é possível ver as portas abertas das salas de aula que correspondem ao chamado *prédio novíssimo*.

FIGURA 25 PAVILHÃO CHAMADO DE PRÉDIO NOVÍSSIMO EM 2012



Foto acervo Colégio Padre Cláudio Morelli

As festas juninas do colégio correspondiam a um grande evento esperado por todos e reunia toda a comunidade para a grande fogueira, as brincadeiras e as quadrilhas. As mães faziam belíssimos vestidos para suas filhas competirem no concurso da mais bela sinhazinha. Porém, nos últimos anos a festa não é mais realizada, pois, de acordo com a própria direção do colégio, aqueles que hoje representam a maioria dos alunos não são mais da comunidade e não tem a mesma disciplina e comportamento esperados.

[...] dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” (SILVA, 2000).

Ao olharmos para aquele que consideramos como o *outro* o vemos com os aspectos ruins de ser *humano*, como o mais feio, o mau, nos destacando como melhores, mais capazes, bonitos, da melhor cidade, do melhor país, da classe superior, da melhor descendência, de melhor comportamento e postura. Ao contrário dos anos até a década de 70 e até 80, hoje a grande maioria dos alunos não são mais descendentes dos antigos moradores e sim, de populações mais pobres das regiões próximas ao bairro e do próprio bairro. Muitos de uma ocupação bem próxima chamada Palmeiras, na avenida de acesso ao bairro, antes de chegar nele. Como já foi comentado no primeiro capítulo, a partir da década de 1970, as regiões ao redor de Umbará como, Tatuquara, Campo do Santana, Ganchinho e Caximba, começaram a receber populações que a formaram grandes ocupações irregulares e passaram a buscar o colégio para também matricular seus filhos, descaracterizando o alunado que até então se compunha tão somente de moradores do bairro descendentes dos antigos imigrantes que formaram a colônia.

Mesmo com relação aos professores, já estes não representam *umbaraenses* em sua maioria. Se olharmos uma relação de professores de 1963, de doze professores que então trabalhavam, dez eram do bairro, Irene Cristina Fripp, Leoni Gabardo, Bromilda Zanon, Altair Bertoldo da Costa, Lídia Zarcharcho, Emilde Negrelo Boza, , Dulce da Silva Gaspar, Zélia Nogueira Starling, Desolina Boza e Ermelinda Boza, enquanto apenas duas não eram, Terezinha Monteiro e Aparecida Fonseca. Até a década de 70 este é um fenômeno que se repete, mas vai caindo ao longo principalmente da década de 80.

Por Conta deste aspecto o ano de 1970 tornou-se um marco divisório para o colégio. Mesmo que hoje ainda haja um esforço no sentido de manter as antigas tradições e costumes, muito mudou e tem mudado ao longo do tempo descaracterizando o aspecto identitário que marcava a cultura escolar do colégio.

O Ginásio Cláudio Morelli e o Colégio Cenecista Guilherme Lacerda Braga funcionaram simultaneamente dividindo seus espaços entre dia e noite até 1993 quando o Colégio Cenecista também foi estadualizado, tornando-se parte integrante do atual Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli – Ensino de 1. e 2. Grau. Com a implantação do ensino de 2º Grau Regular – Habilitação em Magistério e Auxiliar/Técnico de Contabilidade. Mesmo ficando definitivamente sob o controle do Estado, o colégio não deixou de representar, ao lado da Igreja, um fator de agregação e afetividade em relação à comunidade, servindo-lhe como transmissor de valores, atitudes, comportamentos e religiosidade que caracterizam sua maneira de ser. Na figura 26, alunos do colégio participam da tradicional procissão de *Corpus Christi* preparando o tapete em frente ao colégio.

**FIGURA 26 PREPARAÇÃO DO TAPETE DE SERRAGEM PARA *CORPUS CHRISTI* EM 2002**



Documento acervo Colégio Padre Cláudio Morelli

Este dia que antes era essencialmente comemorado apenas pelos membros da bairro, hoje dele participam todas as comunidades que estão ao redor de Umbará, recebendo cada uma um trecho específico do longo trajeto da procissão para decorar o tapete de serragem. A cidade enquanto lugar da coletividade, compõe-se de grupos diversos que dividem a vida urbana, compartilhando seus espaços e seus eventos. Ao mesmo tempo, que a *diferença* afasta, nos espaços urbanos, as praças, as ruas, os

shoppings, as igrejas, as escolas encurtam as distâncias, levando ao entrecruzamento dos diversos grupos humanos.

Em 1996 houve uma grande comemoração para o centenário do bairro. Mesmo tendo os primeiros colonos chegado a região e se instalado em 1887, a data escolhida para a comemoração foi o ano de 1896, pois foi em 29 de junho desse ano que o padre Francisco Briscianini abençoou a Igreja dedicada a São Pedro Apóstolo, após a licença dada pelo bispo Dom José Camargo de Barros. A comemoração envolveu uma grande festa e desfile dos alunos do colégio e de famílias que se engajaram no evento.

FIGURA 27 CENTENÁRIO DO BAIRRO 1996



Documento acervo Colégio Padre Cláudio Morelli

Na Figura 27 estão os alunos do colégio preparados para o desfile que percorreu a principal via do Bairro, a Rua Nicola Pellanda. Saindo da frente da Igreja o desfile percorreu a principal rua, passou pela frente do colégio e retornou a igreja. Depois teve um almoço e uma grande festa no pavilhão de eventos. Na Figura 27 os alunos estão representando os colonos e primeiros habitantes do bairro. À frente, uma aluna segura uma bandeira com as cores da Itália, sendo ela filha de descendentes dos antigos colonos, assim como alguns outros, mas também o grande grupo de crianças se compõe de filhos de moradores das novas populações que também passaram a fazer parte dos alunos do colégio, agregando-se às comemorações.

No ano de 1998, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional sob n.9394/96, o estabelecimento passou a denominar-se Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli- Ensino Fundamental e Médio. Mesmo tendo se tornado um colégio público, ainda hoje a direção é escolhida através de uma comissão local e mais o padre. As pessoas escolhidas para o posto devem ser efetivos representantes de seus padrões, origem e descendentes dos antigos imigrantes.

Ainda buscando manter as antigas tradições do bairro, em 2002, um grupo de professores liderados por Marcos Afonso Zanon, coordenou um trabalho dos alunos do colégio de pesquisa e levantamento de *causos e histórias*. Com redação dos próprios alunos, os textos foram reunidos e editados num pequeno livro “*Contos e causos de migrantes e imigrantes em Curitiba*” Apesar de se dedicar a histórias da região e na grande maioria aos antigos moradores da colônia, é importante perceber o olhar multicultural, voltado à relação e integração entre culturas que os professores buscaram dar ao projeto. Já no título o trabalho não se mostra destinado especificamente a Umbará e não apenas a imigrantes, mas a Curitiba e também aos migrantes, pois conforme Julia (2001) a cultura permanece mas se transforma, assimilando e agregando novos elementos e padrões. De acordo com Hobsbawm, “*O ‘costume’ não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim [...]*”. Portanto, mesmo tendo a conservadora e tradicional comunidade passado a ter ao longo dos anos um contato cada vez maior com outras culturas e com a própria modernidade da cidade, o Colégio Padre Cláudio Morelli não deixou de representar um fator de agregação e de manutenção de uma identidade umbaraense.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver este trabalho foi em sua maior parte como costurar uma colcha de retalhos, em que os pedaços de tecido se somavam, à princípio, sem formas e tamanhos que combinassem, ou como um grande quebra-cabeças do qual algumas peças estavam o irremediavelmente perdidas, tornando impossível uma visão completa da imagem em boa parte desconexa. Restava apenas a possibilidade de deduzir a forma e os encaixes das peças faltantes, através dos *vestígios*, dos *indícios* do passado.

Tradicionalmente, os historiadores têm se referido aos seus documentos como “fontes”, como se eles estivessem enchendo baldes do riacho da Verdade, suas histórias tornando-se cada vez mais puras, à medida que se aproximam das origens. A metáfora é vívida, mas também ilusória no sentido de que implica a possibilidade de um relato do passado que não seja contaminado por intermediários. É certamente impossível estudar o passado sem a assistência de toda uma cadeia de intermediários, incluindo não apenas os primeiros historiadores, mas também os arquivistas que organizaram os documentos, os escribas que os escreveram e as testemunhas cujas palavras foram registradas. Como sugeriu o historiador holandês Gustaaf Renier, (1892-1962) há meio século, pode ser útil substituir a ideia de fontes pela de indícios do passado no presente. O termo “indícios” refere-se a manuscritos, livros impressos, prédios, mobília, paisagens (como modificada pela exploração humana), bem como a muitos tipos diferentes de imagens: pinturas, estátuas, gravuras, fotografias. (BURKE, 2004, p. 16)

Esta percepção foi importante para o arrolamento e interpretação das diversas fontes colhidas como apenas indícios que levariam a uma interpretação do que pode ter sido e não a verdade do que foi. Os cadernos, os trabalhos escolares, as fotografias, os documentos oficiais não foram produzidos pensando em servir como fontes, nem tão pouco os acontecimentos e as histórias de vida foram vividas para servirem de fonte de memórias do passado.

Ao lidar com as fontes foi necessário saber como e quais perguntas fazer, como lidar com o passado, à semelhança do enigma da esfinge para não ser devorado por ela.

as fontes não falam *per se*. São vestígios, testemunhos que respondem – como e por um número limitado de fatos – às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma *construção* do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que

permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar *conhecimentos acertados* sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p. 14)

Na ideia de um veículo de ligação com o passado que se teve que pensar ao lidar com as fontes. Como indícios que mostrariam os vestígios do que foi o início da colonização da região de Umbará, das vicissitudes que marcaram as vidas dos primeiros colonos e da formação de uma atitude, de uma forma de pensar, agir e sentir que marcaria suas vidas, sua comunidade, seu sentimento de pertencimento e de identidade sutilmente presentes na cultura escolar que se constituiu e perpetuou no Colégio Padre Cláudio Morelli desde quando nasceu como uma escola paroquial sob a coordenação das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus. Certamente poderíamos analisar como propõe Hobsbawm em “a invenção das tradições” e refletir que uma significativa construção para a identidade *umbaraense* esteja na ligação forjada entre a escola paroquial e o colégio constituído muitas décadas depois. Certamente a escola paroquial não era o colégio, este foi uma instituição de ensino que se formou a posteriori, no entanto, sua inauguração não é pensada a partir dos anos 60 quando passou a chamar-se inicialmente Ginásio Padre Cláudio Morelli, mas sim, significativamente, a partir de 1912 e do início das atividades da escola paroquial das Irmãs Zeladores do Sagrado Coração de Jesus. Como coloca Hosbawm “*Muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas*” (HOBSBAWM; RANGER, 2008). Nem se quer o local da antiga escola paroquial corresponde ao mesmo do atual colégio.

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. [...] O passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto, perdido nas brumas do tempo. (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 9-10)

Parte importante da tradição local é o costume de mandar os filhos para estudar no colégio. Mesmo que hoje muitos acabem abandonando-o antes mesmo do final do Ensino Médio, optando por colégios ou cursos que executem uma preparação mais específica para o vestibular e o ingresso na universidade.

A “tradição” neste sentido deve ser nitidamente diferenciada do “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição. O “costume”, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora seja tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. [...] O “costume” não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais. (HOBSBAWM; RANGER, 2008, p. 10)

O passado como fator de agregação e identidade presente na frequência ao colégio por todos os filhos e filhas dos moradores do bairro e na cultura escolar que ele perpetua permeada pelas tradições que constituem a identidade local. Como já foi comentado, segundo Viñao Frago, uma instituição escolar se torna única porque desenvolve uma cultura própria, sendo um dos elementos-chave na configuração dessa cultura o espaço escolar, que pode ser configurado como um *lugar* e como *território*, que no caso de escolas de imigrantes, mais especificamente de Umbará, se consolidou como um lugar/território de constituição e manutenção de identidade.

Desde o início da colônia, a religião forneceu os alicerces que perpetuaram a cultura e a padronização do comportamento do *legítimo* filho e filha umbaraenses e que também se fez presente nos espaços e nas práticas educativas desde a escola paroquial das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus até o atual Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli. A educação assim como a religião foi um dos alicerces sobre os quais se firmou o sentimento de pertencimento que fortaleceu os laços identitários da comunidade. Mesmo sob o controle do Estado, o colégio não deixou de representar um fator de agregação e afetividade que serviu como transmissor de valores, atitudes, comportamentos e religiosidade. Portanto, ao se pensar a cultura escolar do Colégio Padre Cláudio Morelli como fator de formação e manutenção de identidade, se tornou necessário conhecer a trajetória do bairro e do colégio ao longo do tempo e suas práticas educativas e pedagógicas, seus espaços e seus agentes.

Como já vimos, a cultura escolar é singular, no sentido que se caracteriza em determinado lugar e tempo, sofrendo influências e interagindo com o meio. Para o estudo de uma instituição escolar é necessário aprender sobre a cultura que permeia suas práticas, e esta cultura está diretamente relacionada ao meio com o qual a instituição se relaciona e representa em diferentes períodos.

A cultura permanece, mas se transforma, assimilando e agregando novos elementos e padrões, moldando-se a novos tempos sem perder a essência de seu sentido. Como nos coloca Hobsbawm (2008), as tradições não impedem as inovações desde que elas não se tornem incompatíveis com a cultura que a precede. Neste sentido, ela se molda e se adapta as mudanças, mas permanece. Portanto, A cultura escolar mantém relações conflituosas e/ou pacíficas, com a cultura que lhe é contemporânea. Sua relação é dinâmica e envolve um processo continuo de mutua conformação, por que enquanto gera também é gerada.

A concha de retalhos que se costurou, o quebra-cabeças que se procurou montar buscou conectar os diferentes aspectos ao longo do tempo que geraram e foram gerados por essa cultura. De João Batista Scalabrin e Pietro Colbacchini, dos primeiros tempos da colônia até a atualidade do bairro, e da antiga escola paroquial das Irmãs Zeladoras do Sagrado Coração de Jesus até o atual Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli buscou-se responder a questão que gerou este trabalho, como a trajetória do Colégio e sua cultura escolar em diferentes períodos propiciou a formação de uma identidade cultural própria em Umbará. E, para tanto, foi necessário ver a escola para além de sua função essencial e entendê-la como um território, um espaço próprio e singular mas também como um dos agentes de manutenção e transformação da sociedade. Suas memórias preservadas ao longo do tempo estão em suas paredes, em seus pátios, em seus livros, cadernos e documentos, mas também na memória de cada um que já estudou nela e que ainda estuda, construindo seu dia presente, gerando, transformando e assimilando sua cultura.

Se é da diferença que surge a identidade, é da afetividade e do apego que surge o sentimento de pertencimento que forja os fatores de agregação e não de afastamento. Se pensarmos dessa forma podemos compreender como, mesmo não fazendo parte dos que era considerado tradicional, os novos alunos foram assimilados ao colégio e

mesmo portadores de inovações também foram envolvidos pela cultura dele. Ao contrário de diversos grupos humanos marcados por profundas diferenças e antagonismo, a pluralidade da sociedade atual se agregou e somou a cultura do colégio, fazendo com que o novo se ajustasse ao velho, não sem que houvesse concessões de ambos.

O jeito tradicional de ser *umbaraense* ficou para trás no tempo e um novo jeito mudado, mas não transformado irremediavelmente em sua essência. Hoje ser umbaraense não significa tão somente ser descendente dos antigos imigrantes que iniciaram a colônia em 1887. Ter pensado os limites desse trabalho entre 1912 e 1970, envolveu esse entendimento, de tentar buscar a essência de como se formou a noção de identidade do umbaraense original na cultura escolar do Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli.

## FONTES

A FAMÍLIA SCALABRINIANA NO BRASIL. *João Batista Scalabrini: por Pátria o Mundo*. Porto Alegre: Evangraf Editora.1998.

BOZZA, Clarinda. *Entrevista concedida a Osvaldo Luís Meza Siqueira*. Curitiba, abr. 2012.

\_\_\_\_\_, Clarinda. *Caderno de sala*. Curitiba: [S.l.], 1966.

BOZZA, João Antônio. *Entrevista concedida a Osvaldo Luís Meza Siqueira*. Curitiba, abr. 2013.

BOZZA, Lineu. *Entrevista concedida a Osvaldo Luís Meza Siqueira*. Curitiba, ago. 2014.

BOZZA, Orestes Reinaldo. *Caderno de sala*: [S.l.], 1964.

CAVICHOLO, Paulo Estefano. *Entrevista concedida a Marcos Afonso Zanon*. Curitiba, out. 2000.

CHIMINÁCIO, Anancir Warcheski. *Entrevista concedida a Osvaldo Luís Meza Siqueira*. Curitiba, fev. 2008.

COSTA, Maria Elisabete. *Entrevista concedida a Marcus Afonso Zanon*. Curitiba, fev. 1996.

FUNDAÇÃO Cultural de Curitiba. Umbará, o bairro na história da cidade. Curitiba: *Boletim Informativo da Casa Romário Martins* n.123, 1996.

FUNDAÇÃO Cultural de Curitiba. Umbará: gentes, vida e memória. *Boletim Informativo da Casa Romário Martins*. n.72 out/1984.

HOLATEN, Lezir Pellanda. *Entrevista concedida a Osvaldo Luís Meza Siqueira*. Curitiba, ago. 2012.

IGREJA CATÓLICA, Arquidiocese de Curitiba. Primeiro *Livro Tombo de Umbará*. Curitiba: [s.e.] 1897- 1951.

IGREJA CATÓLICA, Arquidiocese de Curitiba. Primeiro *Livro Tombo de Umbará*. Curitiba: [s.e.] 1952- 1985.

- NASCIMENTO, Iva Mendes. *Entrevista concedida a Rosi Nichelle*. Curitiba, out. 2012.
- NEGRELLI, Marcia. Pequeno dicionário umbaraês – português. Curitiba: [S.l], 2003.
- NEGRELLO, Marcia. *Pequeno Dicionário Umbaraês-Português*. Curitiba. [S.l], 2002.
- NICHELLE, Rosi, *Entrevista concedida a Osvaldo Luís Meza Siqueira*. Curitiba, set. 2012.
- PAROLIM, Arestides. *Entrevista concedida a Marcos Afonso Zanon*. Curitiba, ago. 1983.
- PELANDA, Anna. *Caderno de lições*. Curitiba: [S. l.], 1919.
- \_\_\_\_\_, Anna. *Folha de papel com anotações*. Curitiba: [S.l.] 1936.
- PELLANDA, Eduardo. *Entrevista concedida a Lezir Pellanda Holaten*. Curitiba, mai, 1999.
- \_\_\_\_\_, Eduardo. *Documento de compra*. Curitiba: [S.l] 1894.
- PELLANDA, Honório. *Entrevista concedida a Lezir Pellanda Holaten*. Curitiba, ago, 1999.
- UMBARÁ 1896-1996. 100 anos de coragem integração e fé. Curitiba: Humilitas pró manuscrito, 1996.
- WACHESKI, Reginaldo. *Entrevista concedida a Marcus Afonso Zanon*. Curitiba, jan. 1983.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. O ensino da história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. In *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero. v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993. p.163-174.,
- ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (Orgs.), *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2003.
- BACZKO, Bronisław. Imaginação social. In; *Enciclopédia Einaudi Antropos – Homem*, v. 5. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1985.
- BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecilia Maria. *História do Paraná*. 1. v. Curitiba: GRAFIPAR, 1969.
- BENCOSTA, Marcus Levy. (org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_, Marcus Levy. (org.) *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2012
- BOSCHILIA, Roseli Teresinha. *Modelando condutas: a educação católica em colégios masculinos (Curitiba 1925-1965)*. Tese Curitiba, 2002. Universidade Federal do Paraná
- \_\_\_\_\_, Roseli Terezinha. (Org.) *Reconstruindo memórias: os poloneses do Santo Inácio*. Universidade Tuiuti do Paraná, 2004.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRAIDO, Jacir Francisco. *O bairro que chegou num navio*. Curitiba: Lítero-Técnica, 1978.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CADERNO DE PESQUISA: Pensamento Educacional/ Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado em Educação. Curitiba: UTP. 2206- v.3, n.5, jan/jun. 2008.

- CARMO, Paulo Sérgio do. *A ideologia do trabalho*. São Paulo: Moderna, 1992.
- CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1985.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo da pesquisa. In. Teoria & Educação. Porto Alegre v.2: Departamento de Educação/UCG, 1990.
- EDUCAR em revista. Curitiba: UFPR n.1, jan. 1981.
- EDUCAR em revista. Curitiba: UFPR n.18, 2001/ semestral
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- HÉBRARD, Jean. *Por uma bibliografia material das escritas ordinárias*. Maringá: RBHE, v.1. 2001
- HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital: 1848 - 1875*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- \_\_\_\_\_, Eric J. *A era dos impérios: 1875 - 1914*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- \_\_\_\_\_, Eric J; RANGER, Terence. *a invenção das tradições*. 6. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- \_\_\_\_\_, Eric. *A Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: n.1, p. 9-44, jan/jun. 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- MAGALHÃES, Marion Brepolh de. *Paraná: política e governo*. Curitiba: SEED, 2001.
- MARTINS, Romário. *História do Paraná*. Curitiba: Travessa dos Editores, 1995.

MOLETTA, Susete. *Da Itália para o Brasil*:o casal da capelinha da Água Verde. Porto Alegre: EDIÇÕES EST,2007.

MONTENEGRO, Antonio Torres. *História Oral e Memória*: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994.

NADALIN, Sérgio Odilon. *Paraná*: ocupação do território, população e migrações. Curitiba: SEED, 2001.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SOUZA, Nilvan Laurindo. *A Escola Normal De Curitiba E O Pioneirismo De Julia Wanderley*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 265-278, jun 2011

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Dennison de. *Urbanização e industrialização no Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

PALÚ FILHO, Antonio Sérgio; MOLETTA, Susete. *Italianos no novo mundo*: história – imigração – genealogia – heráldica. Curitiba: Edição do autor, 2009.

PIERONI, Geraldo. *Vadios e ciganos, heréticos e bruxas*: os degredados no Brasil-Colônia. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PIERONI, Geraldo; DeNIPOTI, Cláudio. (Orgs.) *Saberes brasileiros: ensaios sobre a identidade. Séculos XVI a XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. JR: estudos históricos, vol.5, n. 10, 1992, p.200-212.

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RIZZARDO, Redovino. João Batista Scalabrini. São Paulo: Paulinas, 1987.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Da perspectiva histórica na pesquisa educacional. In: Santos, Ademir Valdir; Vechia, Ariclé.(Org) *Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas*. 1. ed. Curitiba: UTP, 2008

SANTOS, Roberto Antunes dos. *Vida material, vida econômica*. Curitiba: SEED, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.).*Identidade e Diferença*: A perspectiva dos Estudos Culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006.

TRINDADE, Etelvina Maria de Castro (coord.). *Cidade, homem e natureza: uma história das políticas ambientais de Curitiba*. Curitiba: UNILIVRE, 1997.

\_\_\_\_\_, Etelvina Maria de Castro; ANDREAZZA, Maria Luiza. *Cultura e educação no Paraná*. Curitiba: SEED, 2001.

VECHIA, Ariclê. *Imigração e Educação em Curitiba – 1853–1854*. Universidade de São Paulo. 1998. Tese.

\_\_\_\_\_, Ariclê. Cultura, Currículo e Diferença: o espaço escolar como um lócus de formação de identidade no Paraná Provincial. In: SANTOS, Ademir Valdir; VECHIA, Ariclê. (Org). *Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas*. 1. ed. Curitiba: UTP, 2008.

\_\_\_\_\_, Ariclê. Forjando identidades: a educação dos imigrantes “italianos” em Curitiba no século XIX. In: *ANAIIS do II Congresso Brasileiro de Educação*. Natal: ed. Núcleo de Arte e Cultura. 2002. CDROM.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; et. all. *A Pesquisa em História*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

VINÃO FRAGO, A. Espaços, usos e funções: localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In BENCOSTA, M.L.A. (Org) *História da Educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

WRIGHT, Jonathan. *Os Jesuítas: missões, mitos e história*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

ZANON, Marcos Afonso. *Oleiros de Umbará: história e tecnologia (1935-2000)*. Curitiba: Quatro Ventos, 2004.