



**IMIGRAÇÃO,
EDUCAÇÃO e
ESCOLAS ÉTNICAS
NO PARANÁ**



Valquiria Elita Renk
(Organizadora)

PUCPRESS 



IMIGRAÇÃO,
EDUCAÇÃO e
ESCOLAS ÉTNICAS
NO PARANÁ



IMIGRAÇÃO,
EDUCAÇÃO e
ESCOLAS ÉTNICAS
NO PARANÁ



Valquiria Elita Renk

PUCPRESS 

© 2016, Valquíria Elita Renk e outros
2016, PUCPress

Este livro, na totalidade ou em parte, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa por escrito da Editora.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Reitor

Waldemiro Gremski

Vice-reitor

Paulo Otávio Mussi Augusto

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Paula Cristina Trevilatto

Conselho Editorial

Auristela Duarte de Lima Moser

Cilene da Silva Gomes Ribeiro

Eduardo Biacchi Gomes

Jaime Ramos

Joana Paulin Romanowski

Lorete Maria da S. Kotze

Rodrigo Moraes da Silveira

Ruy Inácio Neiva de Carvalho

Vilmar Rodrigues Moreira

Zanei Ramos Barcellos

Coordenação editorial: Michele Marcos de Oliveira

Editor: Marcelo Manduca

Editor de arte: Solange Freitas de Melo Eschipo

Preparação de texto e revisão: Ísis Casagrande D'Angelis

Capa e projeto gráfico: Janete Yun

Diagramação: Gustavo Barreiros Slomecki

Editora Universitária Champagnat

Rua Imaculada Conceição, 1155 - Prédio da Administração - 6º andar

Câmpus Curitiba - CEP 80215-901 - Curitiba / PR

Tel. (41) 3271-1701

editora.champagnat@pucpr.br

editorachampagnat.pucpr.br

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

132 Imigração, educação e escolas étnicas no Paraná / Valquíria Elita Renk
2016 (organizadora). – Curitiba : PUCPress, 2016.
260 p. ; 21 cm

Vários autores
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-68324-10-3

1. Migração. 2. Escolas étnicas - Paraná. 3. Educação. I. Renk,
Valquíria Elita, 1962-.

CDD 20. ed. – 305.83





Prefácio



O *Relatório de Atividades* do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL, 2007)¹ informa que, atualmente, no país, são falados pouco mais de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de *autóctones*), e os descendentes de imigrantes falam cerca de 30 línguas (denominadas *alóctones*). Também são praticadas duas línguas de sinais de comunidades surdas, além de línguas crioulas e de práticas linguísticas diferenciadas, em quilombos e outras comunidades afro-brasileiras. O mesmo *Relatório* reconhece que também há uma variedade muito grande de usos e práticas no âmbito da própria língua portuguesa falada no Brasil. Considerando que as línguas são uma das expressões culturais mais marcantes dos povos, podemos inferir que o Brasil é um país acentuadamente pluricultural.

A *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, anunciada em 1996, em Barcelona (UNESCO, 1996)², reconhece que todas as línguas são “expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade” (p. 6,

¹ GTDL – GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO BRASIL. *Relatório de atividades (2006-2007)*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007.

² UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Universal Declaration on Linguistic Rights*. Barcelona, Espanha, 9 jun. 1996. Disponível em: <<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

tradução nossa). Diversas instâncias do poder público e de organismos internacionais estão tomando medidas inéditas até o momento, no sentido de preservar e estimular os bens imateriais da diversidade cultural, especialmente as línguas. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2001, declarou que a diversidade cultural é um dos maiores bens da humanidade e que deve ser reconhecida como “patrimônio comum da humanidade”. Entende, além disso, que a diversidade em diálogo é “fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade [...] tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica para a natureza” (UNESCO, 2002)³.

Tais declarações e reconhecimentos são um claro sinal das profundas mudanças de concepção em curso, já que historicamente tivemos frequentes situações em que a diversidade cultural foi vista como um problema para a formação da Nação, o que exigia medidas severas para extingui-la. No passado, fomos um território plurilíngue, muito mais do que hoje. Aproximadamente 1.078 línguas indígenas eram faladas no atual território brasileiro, em 1500 (RODRIGUES, 1993, p. 23)⁴. Segundo Darcy Ribeiro (apud RODRIGUES, 1993, p. 23), ainda na primeira metade do século XX, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil. Sob o enfoque cultural, o desaparecimento dessas línguas, com toda a riqueza cultural de seus falantes, significa uma “catástrofe”, já que a extinção de uma língua acarreta a perda de conhecimentos milenares ou

³ UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Paris, 2 nov. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

⁴ RODRIGUEZ, L. H. Hacia la reconceptualización del campo de enseñanza de la historia desde una perspectiva para la comprensión intercultural. CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 4, Santiago, maio 1998. *Anais...* Santiago, 1998.

centenários produzidos no convívio do respectivo povo. Fernão de Oliveira já afirmou, na primeira gramática de língua portuguesa, de 1536: “A política linguística do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio e de deslocamento lingüístico, substituindo-a pela língua portuguesa” (GTDL, 2007, p. 3-4). Essa prática estendeu-se durante os séculos na história do Brasil, até o século XX, quando as políticas de nacionalização objetivaram o ensino em língua portuguesa, tendo como alvo as escolas de imigrantes em todo o território nacional.

Séculos depois, o Estado brasileiro iria seguir as mesmas diretrizes políticas. Na década de 1930, no contexto do Estado Novo, uma política repressora dos costumes dos imigrantes, objetivando integrá-los à cultura nacional, extinguiu suas escolas e o ensino no idioma materno. Nesse mesmo contexto, a Campanha da Nacionalização do Ensino, a partir de 1938, marcou o ponto alto da repressão às línguas alóctones, especialmente as de imigrantes japoneses, poloneses, pomeranos, alemães, italianos e ciganos (GTDL, 2007, p. 4).

Estudos em história da educação, bastante divulgados nas últimas décadas, demonstram a dificuldade em conjugar as políticas educacionais com a pluralidade cultural dos habitantes do país. Normalmente, essas políticas foram acionadas para a superação das diferenças culturais, visando-se à homogeneização de referências e valores⁵. No entanto, nas últimas décadas, em novo contexto, surge

⁵ Veja-se a esse respeito, especialmente: a) ANTELO, R. *Identidade e representação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.; b) FALCON, F. J. C. *Despotismo esclarecido*. São Paulo: Ática, 1986.; c) FALCON, F. J. C. *As reformas pombalinas e seu impacto sobre a colônia*. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 5-42, 1992.; d) GIROUX, H. A. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, T. T. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.; e) HOBBSAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*.

uma maior sensibilidade para compreender a diversidade cultural como um dos grandes bens da humanidade. Essa percepção incide em novos desafios para se repensar o processo escolar tradicionalmente homogeneizador. As mudanças nos processos identitários são inerentes ao ato migratório e provocam alterações no processo cultural de quem migra. Tais mudanças sempre tiveram repercussões no processo educacional dos diversos povos.

Para Célia Marques Pinho (2003, p. 193)⁶, o encontro entre culturas é um momento rico e fecundo, pois uma cultura perdura e se enriquece quando se abre e interage com outras. Segundo a pesquisadora, encontramos-nos rodeados por discursos e práticas diferentes dos nossos, lançando-nos em situações de constante questionamento de nossas próprias convicções. Segundo García Canclini (1998, p. 23)⁷, o novo contexto histórico favorece intercâmbios e mesclas culturais mais intensas, mais diversificadas, se comparadas às de outros tempos, mas isso também representa “um desafio para o pensamento moderno do tipo analítico,

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.; f) JULIANO, D. *Educación intercultural: escuela y minorias étnicas*. Madrid: Eudema, 1993.; g) PUJADAS, J. J. *Etnicidad: identidad cultural em los pueblos*. Madrid: Eudema, 1993.; h) RODRIGUEZ, L. H. Hacia la reconceptualización del campo de enseñanza de la historia desde una perspectiva para la comprensión intercultural. In.: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 4, Santiago, maio 1998. *Anais...* Santiago, 1998.; i) SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia política*. Petrópolis: Vozes, 1996.; j) SÜSS, P. *Reconhecimento e protagonismo*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA INTERCULTURAL, 1, São Leopoldo, 1993. Palestra.

⁶ PINHO, C. M. A dimensão sócio-antropológica no romance “Emigrantes” de Ferreira de Castro. In: TRINDADE, M. B. R.; CAMPOS, M. C. S. de S. (Org). *Olhares lusos e brasileiros*. São Paulo: Usina do Livro, 2003. p. 179-198.

⁷ GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1998.

acostumado a separar binariamente o civilizado do selvagem, o nacional do estrangeiro, o anglo do latino”.

Com base nessas considerações, entende-se que o estudo histórico das escolas de imigrantes no Paraná, temática deste livro, é muito oportuno. Os(as) autores(as) dos textos apresentados nesta publicação ajudam-nos a refletir sobre questões muito importantes, a saber: Como entendemos os processos identitários dos diversos grupos humanos que constituem nossa sociedade? Como articulamos nosso processo escolar com a diversidade cultural? O que acontece quando nos deparamos com a diferença? Certamente a compreensão de nosso processo histórico habilita-nos a planejar melhor as políticas educacionais no presente, atentos para o desafio da interculturalidade. Por isso, a iniciativa de Valquíria Elita Renk de organizar esta obra pode ser saudada como uma valiosa contribuição para planejar as políticas educacionais.

Lúcio Kreutz⁸

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

⁸ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 1985), mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 1979). Professor e pesquisador da Universidade de Caxias do Sul (UCS), tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: Processo Escolar na Imigração Alemã, Italiana e Polonesa, Etnia e Educação, Diversidade Cultural e Educação.



Sumário



15 APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1

- 23 A questão da criança e do adolescente na historiografia paranaense
Ailton José Morelli

CAPÍTULO 2

- 53 Concepções, disposições e proliferações das afinidades coloquiais e linguísticas nas escolas elementares da península itálica e das terras brasileiras
Eliane Mimesse

CAPÍTULO 3

- 97 A experiência das escolas escravas no Paraná: entre a manutenção da cultura e as resistências (1870-1938)
Valquíria Elita Renk

CAPÍTULO 4

- 133 Escolas elementares públicas nas regiões de colonização italiana no Paraná: instâncias de primeiras aprendizagens e de moralização da infância
Elaine Cátia Falcade Maschio

CAPÍTULO 5

165 A experiência escolar dos alemães menonitas no Brasil
(1930-1970)

Wilson Maske

CAPÍTULO 6

193 Elo de pertencimento: a educação como fator de
transformação social e herança cultural japonesa

Sidinalva Maria dos Santos Wawzyniak

CAPÍTULO 7

225 Educação muçulmana na década de 1970 em Curitiba

Wanessa Margotti Ramos Storti

259 Sobre os autores





Apresentação



Este livro contribui para a construção de uma história das experiências escolares de imigrantes e/ou escolas étnicas no Paraná. A ideia para a criação e o desenvolvimento dos capítulos da obra recai no ineditismo da temática, qual seja, sua especificidade em relação ao Paraná. De certa forma, as abordagens teóricas sobre os imigrantes incidem sobre os estudos dos fluxos migratórios, a instalação das colônias, as contribuições para a produção econômica, a arquitetura, a gastronomia, entre outros.

Especificamente, as experiências escolares dos diferentes grupos étnicos do Paraná ainda não foram contempladas numa só obra. Os estudos sobre as escolas de imigrantes encontram espaços na forma de teses e dissertações, mas é a primeira vez que são reunidos num livro. Os capítulos não pretendem abranger a totalidade das etnias nem esgotar a discussão sobre o tema, mas lançar o debate sobre as singularidades e especificidades dessas experiências, tão significativas para a história da educação do Paraná e do Brasil.

Os capítulos que compõem este volume versam sobre as experiências escolares concretas, analisadas com base nas diferentes fontes documentais. Os capítulos reúnem uma infinidade dessas fontes, localizadas e pesquisadas nos arquivos públicos e nas instituições de ensino, as quais revelam parte da riqueza da cultura escolar, construída parcialmente ante a ausência de escolas públicas nas comunidades étnicas do Paraná, até os anos de 1940.

A escola foi considerada, pelos diferentes grupos de imigrantes, o espaço privilegiado para a manutenção da identidade cultural do grupo étnico, e a infância, o tempo para a concretização desse processo. A infância, conceito polissêmico, é entendida como um período da vida construído social e historicamente, e a escolaridade, parte da experiência dessa idade de vida. Os estudos organizados neste volume abrangem um recorte temporal bastante amplo, no qual se enfatiza que as comunidades étnicas buscaram manter sua identidade cultural por meio das escolas.

A escola, como instituição, desenvolveu formas de organização e funcionamento que lhe permitiram certa flexibilidade para reagir ante as pressões e imposições externas, além de acionar mecanismos de transformação/seleção de conteúdos, que variam segundo a situação e o local em que está inserida. As escolas étnicas foram incorporando os elementos prescritos na legislação escolar, criando uma cultura escolar própria (FARIA FILHO, 1998; FORQUIN, 1993; PETITAT, 1994¹). As práticas pedagógicas executadas no interior delas podem ser interpretadas com base na análise de fontes documentais e orais e relacionadas a outros aspectos, como a legislação e os relatórios do Governo. Assim, é possível conhecermos as “formas de fazer” daquelas escolas, ora incorporando os preceitos legais, ora resistindo a eles (RAZZINI, 2005; VIÑAO FRAGO, 1995; VINCENT, 2001²).

¹ FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. PETITAT, A. *Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

² RAZZINI, M. de P. G. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *História e memórias da educação no Brasil*. v. 3: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. VIÑAO FRAGO, A. *Historia de*

Considerando que neste volume são reunidos vários estudos sobre escolas étnicas, faz-se necessário desenvolver breves esclarecimentos sobre o debate entre a questão da identidade e a da identidade étnica. A permanência da identidade étnica e os esforços dos grupos étnicos em sua manutenção suscitam alguns aportes teóricos para sua compreensão. Fredrik Barth (1969)³ define o grupo étnico como aquele que compartilha de valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação e no qual seus membros se identificam e são identificados pelos outros. A cultura comum não é a característica mais importante do grupo étnico, mas, sim, mais um resultado dele.

O limite étnico (*ethnic boundary*), entendido como uma categoria de inclusão e exclusão, é o que define o grupo. Tal limite torna-se visível quando um grupo mantém sua identidade nas relações com outros grupos étnicos, considerando-se que ele não é estático, ou seja, pode ser manipulado nas interações com outros grupos, incluindo ou excluindo pessoas. Na interação entre os grupos, os contatos culturais e a mobilidade das pessoas possibilitam a persistência dos grupos étnicos como unidades identificáveis. A etnicidade implica na seleção de traços culturais, dos quais os atores sociais se apoderam para transformá-los em critérios de identificação do grupo étnico. Portanto, a emergência da etnicidade ocorre nos contatos com outros grupos, nos momentos de crise, e não nas situações de isolamento. Assim, a identidade étnica é uma identidade contrastiva entre “nós” e

la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995. VINCENT, G. et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

³ BARTH, F. *Ethnic groups and boundaries*. London: George Allens and Unwin, 1969.

“eles”, na afirmação do “nós” diante dos “outros”. A identidade surge por oposição, na negação de um grupo pelo outro.

Os diferentes estudos apresentados neste livro evidenciam a importância da língua para manter a identidade cultural. No processo de nacionalização do país, a língua materna falada e escrita ganhou importância como elemento de resistência e de nacionalização. Nesse sentido, Calhoun argumenta que:

Não temos conhecimento de nenhum povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles não seja estabelecida [...] O autoconhecimento — invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta — nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (CALHOUM, 1994, p. 9-10).⁴

A língua adquire diferentes sentidos: para os grupos étnicos, a língua materna não era a língua portuguesa, e, para o Estado, era fundamental que as crianças aprendessem a língua nacional na escola para se sentirem brasileiros. A quase totalidade das escolas étnicas do Paraná ministrava aulas na língua materna do grupo, até a nacionalização compulsória do ensino, em 1938. A partir dessa data, houve a proibição de ministrar aulas em línguas estrangeiras e até mesmo o fechamento dessas escolas. Com a ação repressiva do Estado Novo, inúmeros documentos que compõem os arquivos das instituições escolares se perderam ou foram intencionalmente queimados, deixando uma lacuna nas fontes documentais sobre as experiências das escolas étnicas.

⁴ CALHOUM, M. (Org.). *Social theory and politics of identity*. Oxford: Blackwell, 1994.

Para os pesquisadores, as fontes de pesquisa são fundamentais à produção da escrita da história da educação. Paulo Veyne (1982)⁵ aponta a importância de os pesquisadores buscarem esses indícios, questioná-los como fontes, interpretá-los e confrontá-los, para responder aos problemas de pesquisa. Nesse sentido, a tarefa dos pesquisadores é escrever sobre o passado, a fim de torná-lo conhecido. Certeau (2002, p. 16) enfatiza que

A marcha do tempo não tem mais necessidade de se certificar pelo distanciamento de “passados”, do que um lugar tem de se definir, distinguindo-se de “heresias”. Pelo contrário, um processo de “coexistência e de reabsorção” é o “fato cardeal”. [...] muito ao contrário de ser um objeto deixado para trás a fim de que um presente autônomo se torne possível, é um tesouro situado no centro da sociedade que é seu memorial, um alimento destinado à memorização. A história é o privilégio que é necessário recordar para não esquecer-se a si próprio.⁶

A riqueza e a diversidade de fontes documentais ou orais encontradas neste livro constituem a matéria-prima da pesquisa. Cabem, então, alguns argumentos sobre o uso das fontes nas pesquisas em história da educação. Carlo Ginzburg (2000)⁷ escreve sobre a mitificação das fontes e chama a atenção do historiador para que não acredite que as fontes oferecem um acesso imediato à realidade – elas constituem uma representação dessa realidade. Fontes como os cadernos, as matrizes curriculares, os

⁵ VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. da UnB, 1982.

⁶ CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

⁷ GINZBURG, C. *Rapporti fi foza: storia, retorica, prova*. Milano: Feltrinelli, 2000.

livros didáticos, as fotografias, entre outros, permitem olhar as escolas étnicas pelo viés de suas ações pedagógicas, levando-nos a compreender as práticas e as formas de fazer dessas escolas.

As fontes também permitem fazer inferências sobre a trama que envolve os sujeitos do processo de manutenção da identidade étnica dos diferentes grupos, suas estratégias e os modos como resistiram à perda da identidade cultural. Dessa forma, nos capítulos apresentados, os pesquisadores investigam os registros escritos que compõem os arquivos particulares e públicos, tecidos com as falas dos sujeitos que relatam suas experiências históricas. Isso possibilita entender a importância do universo cultural em que foram construídas e mantidas as escolas étnicas.

Dessa maneira, entende-se a cultura como uma prática, um conjunto de significações comunicadas pelos indivíduos de determinado grupo, por meio de suas interações (CHARTIER, 1990)⁸. Clifford Geertz (1989)⁹ traz importante contribuição sobre o conceito de cultura, ao considerar o homem um ser social que produz os elementos culturais e que, como em uma teia, está amarrado aos significados por ele produzidos. Geertz entende que cabe ao pesquisador interpretar e analisar esses significados dos elementos simbólicos. Também nessa perspectiva, Castells (2003)¹⁰ considera que a identidade é um processo coletivo de construção de significados, por meio da história, da geografia, das instituições e da memória coletiva. Ele explica que as identidades são dinâmicas, organizadas e reorganizadas conforme os contextos sociais. Considerando que a cultura compreende a dimensão simbólica, no espaço escolar não se pode desvincular

⁸ CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

⁹ GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

¹⁰ CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2003.

a nacionalização do ensino do contexto sociopolítico em que foi gestada e implementada.

Este livro é um convite ao leitor para conhecer as diferentes experiências escolares dos imigrantes no Paraná. Cada capítulo expõe as formas de fazer, as práticas, as astúcias para se manter a identidade dos grupos e as estratégias para garantir a escolaridade. Nesse sentido, mostra que a escola, como espaço de práticas e representações sociais, projeta e recria a cultura escolar.

Valquiria Elita Renk
Organizadora



A questão da criança e do adolescente na historiografia paranaense

Ailton José Morelli

1.1 Introdução

Os estudos de História das crianças e dos adolescentes no Brasil apresentam uma trajetória mais acentuada nas últimas décadas, com a produção mais constante de pesquisas e a organização de novos grupos ou linhas de pesquisa. A interação da produção historiográfica acerca dessa temática com outras áreas tem contribuído com esse processo e reflete as novas preocupações geradas nos últimos anos no Brasil. No Paraná, o crescente envolvimento dos pesquisadores com esse tema também é perceptível e, com o aumento dos programas de pós-graduação, a temática tem variado, gerando pesquisas com características próprias. Antes de nos determos mais especificamente nas pesquisas de História das crianças paranaenses, é importante avaliar a situação geral no Brasil.

Em trabalho recente de Morelli (2010), foi oportuno o contato com dois processos referentes a esse tema, a saber: o aumento de referências bibliográficas que enfocam a criança e o adolescente como ponto principal e a mudança que o Brasil vive, lentamente, na relação com esse grupo etário, agora considerado

detentor de direitos. Cada regulamentação do Estatuto de 1990 provoca o retorno aos debates que alimentam novas investigações, gerando curiosidade nos novos pesquisadores e instigando os mais antigos para revisões. Questões mais recentes orientam as novas pesquisas, e podemos vislumbrar, na historiografia brasileira, o reconhecimento do objeto — a questão da criança e do adolescente —, aspecto que não se verificava nas décadas passadas (MORELLI, 1997).

Nos diversos eventos de História pelo Brasil, são cada vez mais frequentes mesas-redondas, simpósios, comunicações organizadas, voltadas para a História das crianças e dos adolescentes. Temas mais diversos vão mostrando como a questão mudou nessas últimas décadas. A mudança que percebemos nos títulos das pesquisas mostra que a ideia de “menor” abre espaço progressivamente para as de “criança” e “adolescente”, refletindo o esforço em implantar os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente e superar a herança do Código de Menores. Os termos ainda refletem a preocupação dos pesquisadores com a assistência social, direcionando as pesquisas para outras políticas e práticas, como a educação, a cultura, o esporte, o lazer, entre outros.

O debate historiográfico abordando crianças e adolescentes no Brasil não é tão recente, porém, como tantos temas, inicialmente estava voltado para as regiões mais tradicionais dos programas de pós-graduação, como São Paulo e Rio de Janeiro. As pesquisas no Paraná precisam de um levantamento minucioso em outras áreas, pois ainda há dificuldades de se encontrar programas com as linhas vigentes abertos para receberem esse tipo de projeto. É comum vermos pesquisas em áreas como educação, ciências sociais, serviço social e psicologia, mesmo que desenvolvidas por historiadores que encontram nesses outros programas uma maior aceitação.

As discussões sobre os “menores” abandonados nas ruas e a criança na pobreza seguem a tendência nacional. Além desses temas, exploração no trabalho, exclusão social e situação de abandono da criança constituem grande parte das abordagens nas últimas décadas. Essa tendência nacional pode ser verificada em núcleos e grupos de estudos universitários, como no caso das obras *História social da infância no Brasil* (FREITAS, 1997), produzida pelo Núcleo de Estudos Avançados da Universidade São Francisco, e *Crianças e adolescentes: a arte de sobreviver* (MÜLLER; MORELLI, 2002), entre outras publicações do Programa Multidisciplinar de Estudos, Pesquisa e Defesa das Crianças e dos Adolescentes da Universidade Estadual de Maringá. Esse grupo tem aprofundado os trabalhos na História da infância e sua relação com outras áreas (MAGER et. al, 2011; MÜLLER, 2007, 2011; MÜLLER; MORELLI, 2002).

1.2 A criança e o adolescente na historiografia brasileira

Os estudos de História da infância no Brasil apresentam como precursores algumas pesquisas mais amplas, que englobam as crianças porém não tratam especificamente da História da infância, como no caso dos clássicos de Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre.

Outra vertente é a produção específica sobre crianças, porém realizada em outras áreas, como o *Historico da proteção à infância no Brasil 1500-1922*, de Moncorvo Filho (1927). Esse tipo de produção também é encontrado no Direito, com autores como Tobias Barreto (1926) e Candido Motta (1909). Mais próximos da História, os trabalhos sobre demografia e sobre a família brasileira — ligados

Para conhecer o catálogo de obras da
Editora Champagnat, visite o site:

www.editorachampagnat.pucpr.br

