

Nacionalização do Ensino e o processo escolar entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul

Resumo

Segundo o censo escolar da imigração polonesa no Brasil, realizado pelo Consulado da Polônia de Curitiba, em 1938, no Rio Grande do Sul havia 106 escolas étnicas polonesas em funcionamento. Pesquisar as escolas étnicas dos imigrantes poloneses é um desvendar de sentidos na materialidade das fontes: nos sinais, nas memórias, vestígios ou resquícios ainda existentes. O processo de ensino étnico do grupo polonês constituiu-se dentro dessa perspectiva: foi uma organização escolar com características culturais trazidas com os imigrantes, como língua e representações étnicas, relacionado ao contexto da colonização e da formação de comunidades. Nesse viés, podemos concluir que realmente houve um processo escolar, já constatado nas fontes, que visou diminuir o analfabetismo das colônias. No entanto, com a Nacionalização do Ensino, essa realidade de analfabetismo aumentou. Escolas foram fechadas, proibidas e em muitos casos jamais foram reabertas deixando um contingente expressivo de crianças sem escolas. Poucas escolas foram devidamente substituídas ou assumidas pelo poder público.

Palavras-chave: Etnicidade. Escolas étnicas polonesas. Nacionalização do Ensino. Imigração polonesa.

Adriano Malikoski

Universidade de Caxias do Sul
adriano.malikoski@hotmail.com

Lúcio Kreutz

Universidade de Caxias do Sul
lkreutz@terra.com.br

Introdução

O processo escolar entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul foi organizado a partir das características típicas da cultura polonesa trazidas com os imigrantes e suas relações com o contexto de formação dos núcleos coloniais do Rio Grande do Sul, entre 1875 e 1938. Segundo o censo escolar da imigração polonesa no Brasil, realizado pelo Consulado da Polônia de Curitiba, em 1938, no Rio Grande do Sul havia 106 escolas étnicas polonesas em funcionamento.

A partir desse processo escolar e da formação identitária e cultural dos imigrantes poloneses, no contexto das imigrações para o Rio Grande do Sul, nosso objetivo é trazer conclusões parciais de como se formou esse processo entre os imigrantes poloneses até a nacionalização compulsória em 1938. A história cultural como leitura desse processo, privilegia a compreensão dos muitos aspectos que envolvem a reconstrução do passado em uma narrativa, no cuidado e no tratamento das fontes. Dentro dessa concepção de análise, serão conceitos importantes: Etnicidade, Identidade, fluxo/hibridez e Cultura Escolar.

De modo geral, os trabalhos produzidos sobre escolas étnicas, bem como sobre a temática de processos culturais e identitários, constituem uma ampla produção intelectual. As escolas étnicas de diversos grupos e correntes migratórias já foram pesquisadas com trabalhos, principalmente, sobre grupos de imigrantes italianos e alemães. Nesse sentido, temos autores como Kreutz (2004), Luchese (2007), que pesquisaram respectivamente os processos escolares da imigração alemã e italiana no Rio Grande do Sul. No que concerne às escolas étnicas dos imigrantes poloneses, nos defrontamos com uma realidade não muito expressiva em números de produções. Gardolinski (1977) é um dos poucos autores que se preocuparam em pesquisar as escolas étnicas polonesas no estado do Rio Grande do Sul. Sua obra póstuma, “Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul”, é uma referência sobre o processo escolar dos imigrantes poloneses e seu funcionamento: localização, números de professores, que serviram de fonte de dados para esse trabalho de pesquisa.

A delimitação espacial restringe-se à análise das escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul, porque é um assunto inédito ainda não pesquisado nesse estado e também pela disponibilidade de fontes de pesquisa. Dentre as fontes pesquisadas e disponíveis estão documentos e relatórios do consulado da Polônia em Curitiba, bem como documentos conservados em acervos particulares e de associações da etnia polonesa no Rio Grande do Sul. Sejam eles escritos, bibliografia, objetos de práticas e usos, fotografias e memórias vividas ou contadas através da história oral; a escolha das fontes se fundamentou em sua disponibilidade. Desse modo, a prática de arquivos e acervos foi uma constante em nos nossos estudos sobre a imigração polonesa. Nesse processo, conseguimos elencar importantes informações para a construção desta narrativa.

O tratamento para com as fontes exige um cuidado rigoroso que viabilize a construção de dados e a sua interpretação. Concordamos com Ginzburg (2007), que devemos estar atento para os indícios encobertos e que não estão aparentes. Por isso, antes da etapa de análise dos documentos, é importante a organização e sistematização em categorias de análise, para a construção dos dados. Não basta apenas localizar e identificar os documentos. Devemos sistematizar os documentos com intuito de realizar a análise crítica e construtiva. Cada texto e cada documento são produzidos dentro de um contexto. São elaborados por ou para uma instituição. Nessa perspectiva, encontramos em arquivos relações de registros de alunos, livros caixa de escolas, boletins escolares, correspondências oficiais de associações de professores, documentos oficiais de relação de professores e etc., que são fontes que estão relacionadas com o processo de ensino entre os imigrantes e descendentes poloneses.

Processos étnicos, identitários e escolas

De acordo com Barth (1998), as representações identitárias étnicas estão sujeitas a constantes reelaborações. As características e motivações internas de um grupo social são fatores que atuam nesses redimensionamentos da etnicidade. Dessa forma, entendemos a escola como um local de produção e também de reprodução de cultura,

fundamentada no processo de formação étnico-identitário entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul e suas implicações em um processo de ensino. Concordamos com Meyer (2012, p.50), que a educação deve ser pensada como um conjunto de processos onde indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de sua cultura.

Nesse sentido, a educação sendo um conjunto de processos e no caso das escolas dos imigrantes poloneses, tem seu apoio em conjunções étnicas e nos processos identitários. Esses conceitos ajudam a compreender que a formação de um sistema de ensino tem as marcas das configurações étnicas e identitárias de um coletivo social. Dessa forma, tais processos considerados móveis e não fixos, formam um processo de ensino que não permanece neutro a essas mudanças e transformações.

O processo identitário étnico é a fonte de onde provêm os sentidos das representações da realidade no imaginário social. Essa aproximação do processo étnico, do processo identitário com a formação de comunidades, na perspectiva da cultura ajuda a compreender a escola em seus significados a partir da formação das coletividades, aqui em especial a dos imigrantes poloneses.

De acordo com Hall (2006, p. 9), apesar de estarmos em tempos de uma fragmentação identitária, em que velhas identidades estão em declínio no mundo pós-moderno e que não podemos afirmar que existam identidades ditas estáveis, os imigrantes poloneses produziram seu processo de ensino dentro de uma perspectiva comunitária étnica e de processos identitários. Porém, este processo não tem um fim em si mesmo. Ele é construído na justa medida em que acontecem mudanças sociais, políticas e culturais na história atuando na formação das representações existente no imaginário de cada indivíduo.

Concordamos com Hall (1990, p. 222), que “em vez de pensarmos a identidade como um fato consumado [...] devemos pensar [...] que a identidade é uma ‘produção’, que nunca está concluída, sempre em construção, e sempre constituída dentro, e não fora, da representação”. Entendemos por representação, a relação subjetiva entre o indivíduo e a realidade em seus significados construídos. De minhas representações do mundo é que elaboro os sentidos sobre os quais construo minha identidade.

A identidade tanto diz respeito ao passado como ao futuro, é um posicionamento face à história, à cultura e à sociedade (Hall, 1990 p. 225/226). Disso concerne que a identidade está ligada a uma instituição ou a um discurso social de identificação sendo um produto da imaginação humana e também uma invenção discursiva (Foucault 2003). Não é uma mera ilusão de ordem imaginária. Toda e qualquer identidade é confirmada no discurso social e reproduzida no cotidiano dos grupos sociais. Ainda em Hall (2006, p.12), a concepção pós-moderna de identidade é uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente sendo definida historicamente: “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos da vida”.

Nesse sentido, concordo com Kreutz (2003, p.82) em que cultura e identidade não podem ser pensadas como um produto dado ou como um sistema fechado, nato com o sujeito dentro de certo espaço temporal. Mas sim, como um elemento dinâmico que agrega significados que não são fixos, mas, entendidos como processo.

Associado a essa concepção, Hannerz (1997), pondera com o conceito de fluxos/hibridez, que os grupos sociais assimilam traços culturais num processo dinâmico de reformulação da identidade étnica cultural a partir do meio social em que vivem, formando processos híbridos de identidade. Dessa forma, podemos afirmar que nos grupos sociais há um processo de reelaboração étnica e identitária a partir de fluxos de influências que acontecem na apropriação e na identificação das diferenças e semelhanças nas fronteiras dos grupos étnicos.

O real passa a ser construído a partir do simbólico e nos sentidos de representação existentes no mundo e em seus fenômenos. O processo identitário é um elemento constitutivo da dinâmica social que interfere na construção de significados.

De acordo com Meyer (2012, p. 50), a crítica ao sujeito da consciência filosófico dá lugar para a centralidade do discurso formando um conjunto inseparável entre cultura, verdade e poder. Por consequência, a abordagem metodológica não deve ter a pretensão de explicar totalmente a realidade. Mas sim, os processos de construção e diferenciações de gênero, cultura e identidade. Assim, compreendemos que o nosso objeto de pesquisa está internamente perpassado por questões culturais e identitárias.

Desta forma, pensamos a história como uma construção delineada por diversas tramas que requerem um entendimento múltiplo de aspectos que constituem as relações entre o presente e o passado.

A História das escolas dos imigrantes poloneses não pode ser lida como um processo contínuo unilateral. De acordo com Galvão e Lopes (2010, p. 12), para pesquisar a história da educação, devemos estar disposto a “ler e ouvir e contar com o outro”. Cultivar uma sensibilidade e disponibilidade para compreender os porquês de outras épocas no encontro com paisagens e personagens que fizeram a história: “o que fazia, por que se fazia, quem fazia, como se fazia algo em determinada época e em uma sociedade específica”. (Galvão Lopes, 2010, p.13). Todas as fontes são resultado da produção cultural humana, requerendo uma análise crítica e criteriosa.

Nesse sentido, a construção das fontes passa por este entendimento da realidade como reflexão sobre os produtos da cultura. Certamente os documentos em si não constituem uma narrativa histórica. Assim, de acordo com Paraíso (2012), a análise metodológica “deve multiplicar as forças na decomposição do que está construído, identificando, reunindo, recompondo fazendo montagens, desmontagens, enfim, produzindo a diferença e a invenção de novos sentido e significados que as fontes podem produzir em imagens e pensamentos sobre a Educação”. (PARAÍSO, 2012, p. 32). Entretanto, sempre mantendo um rigor e um cuidado para com o tratamento das fontes, baseado numa interpretação crítica.

Atualmente, a pesquisa em história da educação é perpassada por múltiplos contextos estabelecendo relações e associações interdisciplinares nas diversas fontes trabalhadas. De acordo Burke (1992), esse pressuposto epistemológico é caracterizado como a nova história, que se opõem às tradicionais metodologias de fazer pesquisa. Para interpretar as fontes é importante a constatação do conjunto de relações que atravessam os processos da educação. A cultura escolar como objeto de estudo aponta para as diversidades e adversidades das identidades dos sujeitos que a produzem. Esta maneira de olhar para a escola exige uma problematização da ação dos sujeitos escolares nas relações e práticas de ensino.

A partir do material empírico gerado pela investigação, para a etapa de apreciação, concordamos com Meyer (2012, p.55), que assinala para perspectiva de análise cultural e também dos discursos de poder. Acreditamos que essa análise, nesta perspectiva, será relevante para a construção de nossa narrativa histórica, importando para os processos de significações que acompanham toda formação cultural, identitária e étnica de determinado grupo.

Imigração e Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul

Para entender esse processo é necessário explicitar algumas informações sobre a vinda de imigrantes poloneses para o Rio Grande do Sul. Os primeiros imigrantes poloneses vieram para o Rio Grande do Sul em 1875, coincidindo também com início da imigração italiana nesse estado. Entretanto, os maiores contingentes de imigrantes poloneses chegaram ao Brasil entre os anos de 1886 e 1894 e entre 1908 e 1912. Kula, (1996, p. 16,17), explicita três motivos que atraíam os emigrantes poloneses para o Brasil. O primeiro motivo foi a possibilidade de posse de terras. Havia a representação para os emigrantes de que no Brasil poderiam realizar seus desejos em serem proprietários rurais. “Vamos ser senhor de fazenda”, como diziam alguns, em referência às terras brasileiras. O segundo motivo que atraía o emigrante para o Brasil, segundo o autor, foi possibilidade de liberdade social em confrontação com as restrições impostas pelos países ocupantes, em relação à língua e a religião, além das relações agrárias presentes nos territórios dominados. Um terceiro motivo seria as representações de democratismo supostamente existente em terras brasileiras, onde o emigrante poderia viver com mais dignidade sem ser subjugado. A posse de terras traria uma emancipação social e conseqüente uma vida mais digna em contraposição das condições de miséria e de tensão social em que os camponeses poloneses estavam envolvidos. Nesse sentido, as escolas foram formadas a partir dos traços culturais dos imigrantes poloneses, como língua, religião e costumes, associado ao esforço de erigir núcleos coloniais, normalmente denominados comunidades, também com os traços culturais do respectivo grupo étnico.

Entretanto, como afirma Melo e Grassi, (2007, p. 3), por mais que as identidades possam sofrer inúmeras influências devido ao seu caráter transitório, no caso dos imigrantes, sempre vai existir uma ligação direta com a comunidade de origem e de destino. Dessa forma, as representações sobre o processo de ensino nos territórios dominados pela Prússia, Rússia, e Áustria, irão desempenhar importantes significados e sentidos na constituição de um processo de ensino no país de destino dos emigrantes. Desde 1772 até 1795, o território polonês foi dividido entre Prússia, Rússia e Áustria. A Polônia perdeu sua autonomia administrativa e política independente em todo o seu território. Cada nação dominante tratava de forma diversa a realidade escolar para com os poloneses, no momento das emigrações para diversos lugares no mundo, principalmente para o Continente Norte Americano e América do Sul.

A partir da revolta armada de 1863 em que os poloneses foram sufocados pelas tropas russas, houve a proibição de escolas, da língua e perseguições religiosas nos territórios dominados pela Rússia. A Prússia, por sua vez, não proibiu as escolas, porém a língua utilizada era o alemão, num processo de germanização dos poloneses. Em relação à dominação da Áustria, os poloneses detinham mais liberdade de seus processos étnicos, porém, a conjuntura de miséria e as tensões agrárias privavam milhares de crianças do acesso às escolas. Esta é uma informação importante porque especifica o motivo de grande parte desses imigrantes terem vindo na condição de analfabetos, principalmente imigrantes das regiões ocupadas pela Rússia e pela Áustria.

Nas referências aos números de imigrantes que vieram ao Brasil e ao Rio Grande do Sul, não há uma estatística oficial confiável. Boa parte dos imigrantes poloneses foram registrados, em sua entrada no Brasil, com a nacionalidade do país que na época dominava sua região de proveniência na Polônia. Nesse sentido, as estatísticas mostram números de Russos, Austríacos e Prussianos, quando efetivamente se tratava de imigrantes que se reconheciam como poloneses, mas sob o domínio político de um desses povos acima citados.

De acordo com Gardolinski (1958, p. 6.), nas estimativas oficiais entre 1885 e 1947, aproximadamente 23796 imigrantes poloneses vieram para o Rio Grande do Sul. Entretanto, em levantamento realizado pelo próprio Gardolinski (1958, p. 24) até 1924,

este número teria sido de 61200 imigrantes. Em sua grande maioria, tratava-se de camponeses analfabetos, que representavam a maior parte dos poloneses sob dominação da Rússia e da Galícia austríaca. Desta forma, o número de poloneses foi maior do que mostra a estimativa oficial. Ainda segundo Gardolinski (1958), o que comprova é a pouca existência de elementos que caracterizem, por exemplo, a cultura russa ou austríaca no Rio Grande do Sul, aos quais os dados oficiais mencionam um grande contingente de imigrantes sob essas nacionalidades. Contudo, existem ainda indícios de que famílias de imigrantes poloneses teriam vindos ao Rio Grande do Sul juntamente com imigrantes alemães antes da metade do século XVIII.

A distribuição desse grupo em núcleos rurais homogêneos, a exemplo do que acontecera com os imigrantes alemães e italianos, favoreceu a formação de comunidades, propiciando a constituição de um sistema de ensino étnico.

Podemos distribuir a colonização dos imigrantes poloneses em 4 regiões distintas, onde se estabeleceram os núcleos coloniais e posteriormente formaram-se as escolas. Certamente houve outras localidades menores que também receberam imigrantes poloneses. Porém trata-se de indivíduos em número reduzido e que não necessariamente formaram comunidades. Para o contexto dessa comunicação, darei destaque aos núcleos com expressivo número de imigrantes que formaram comunidades homogêneas, com significativa manifestação de traços culturais desses imigrantes.

O primeiro núcleo da imigração polonesa, localizado entre as regiões litorâneas e serra da região sudeste, compreende as cidades atuais de Rio Grande, Pelotas, Dom Feliciano, Mariana Pimentel, Camaquã, Barão do Triunfo, Santo Antônio da Patrulha e Porto Alegre, com um número aproximado de 12 mil imigrantes.

O segundo grupo compreenderia a região da serra gaúcha com as cidades de São Marcos, Antônio Prado, Veranópolis, Santa Tereza, Santa Barbara, Bento Gonçalves, Guaporé, Casca, Nova Prata, Nova Roma do Sul, Vista Alegre do Prata e arredores com aproximadamente 6 mil imigrantes.

A terceira região, chamada de colônias novas, constituída também de indivíduos que migraram da região da serra, localizado ao norte do estado, compreendendo o

Planalto e o Vale do Uruguai, com as cidades de Erechim, Getúlio Vargas, Gaurama, Carlos Gomes (Nova Polônia), Dourado, Balisa, Marcelino Ramos, Áurea, Lajeado Valeriano, Barão do Cotegipe, Aratiba, Capoeré dentre outras localidades menores, com aproximadamente 25 mil imigrantes.

O quarto núcleo de imigrantes poloneses localizada na Região das Missões, denominadas também de colônias novas, compreenderia as cidades de Santo Ângelo, Ijuí, Santa Rosa, Guarani das Missões, Três de Maio, Tucunduva e arredores. Esta região contaria com um número superior a 18 mil imigrantes.

Uma vez instalados nos respectivos núcleos rurais, aos poucos as escolas polonesas foram se formando, juntamente com as comunidades e sociedades. Muitas de início ensinando somente em língua polonesa e mais tarde também em língua vernácula para atender às exigências impostas pelo governo, diante do processo de Nacionalização do Ensino.

Em algumas comunidades, após os imigrantes poloneses estabelecerem-se nos núcleos coloniais, antes do surgimento das primeiras sociedades, as crianças estudavam em casas que possuísem algum cômodo, onde se improvisava uma sala de aula. Os professores eram selecionados dentro da própria comunidade ou dentre os colonos que apresentasse alguma instrução ou domínio de certo conhecimento em relação às primeiras letras ou cálculos. Segundo Gardolinski (1977), logo que se construía a igreja em conjunto com a sede da sociedade, edificavam também uma escola, que a princípio ensinava em língua polonesa os rudimentos da escrita, da leitura, dos cálculos, história da Polônia, geografia e artes.

Uma das primeiras escolas da imigração polonesa no Rio Grande do Sul da qual se tem notícia foi criada em 1897, mantida pela Sociedade Concórdia em Porto Alegre. Grande parte das escolas eram comunitárias, mantidas pelos próprios colonos sob a forma de mensalidades, seja em dinheiro ou mantimentos de primeira necessidade repassados diretamente para o professor.

Chegados ao Brasil, devido às dificuldades com a língua e o isolamento das colônias, a interação com outros grupos sociais era difícil. Em alguns núcleos onde foram

primeiramente assentados houve constantes deslocamentos e migrações por divergências e conflitos com a organização dos núcleos coloniais. Os núcleos colônias muitas vezes estavam localizados longe de regiões onde pudessem vender os excedentes de sua produção (Stawinski, 1999).

Por ser o terceiro grande grupo de imigrantes, após os imigrantes alemães e italianos, ficaram com os locais mais longínquos e de difícil acesso do Rio Grande do Sul. Como ressalta Luporini (2011): “A maioria dos poloneses que imigraram para o Brasil eram, em sua maioria, trabalhadores braçais. O que impressiona é o fato de serem capazes de criarem uma rede de escolas e de professores”. (LUPORINI, 2011, p. 171).

O processo escolar dos imigrantes poloneses pode ser distinguido em dois tipos de organização escolar. No caso especial desta pesquisa denominaremos escolas étnico-comunitárias e escolas étnicas particulares de instituições religiosas.

Nas escolas étnico-comunitárias, após o surgimento da sociedade, as comunidades construíam as escolas ou ofereciam o espaço para o ensino. Responsabilizavam-se pela compra de mobiliário e material didático e, ainda, pelo pagamento dos professores. No início não contavam com nenhum tipo de ajuda governamental, mas em anos subsequentes, algumas escolas começaram a contar com algum subsídio do estado ou dos municípios para o pagamento dos professores.

Nos Relatórios da Intendência Municipal da Antiga Colônia de Alfredo Chaves, apresentado pelo intendente Coronel Achylles Taurino de Rezende, nos anos 1910, 1911 e 1912, temos a relação de professores subvencionados pela municipalidade na ordem de 50\$000 mensais, destacando a participação do poder público na manutenção nas escolas. Para Renk (2009), as subvenções faziam parte do interesse do governo estadual em exigir que as escolas étnicas ministrassem aulas em Português no sentido de nacionalizar a infância e os processos escolares. A situação precária das escolas e o baixo salário dos professores faziam das subvenções um auxílio importante para a manutenção de algumas escolas. No entanto, muitas das escolas espalhadas em vários núcleos da colonização polonesa, a subvenção dos poderes públicos estabelecidos foi introduzida em períodos diferentes.

Segundo Wachowicz (1970, p.87), de modo geral as fontes de manutenção das escolas no Rio Grande do Sul em 1937 estavam assim constituídas: 59% participação direta dos colonos; 29% eram subvenções municipais; o governo estadual participava com 7,5% e a CZP, Central de Professores ligada ao governo polonês após 1918, com 12%.

As escolas étnicas particulares de instituições religiosas eram construídas por congregações que cobravam mensalidade dos alunos sendo mantidas e administradas por irmãs religiosas ou sacerdotes católicos. Temos incluídas nessa perspectiva, algumas escolas paroquiais e também escolas de congregações religiosas.

A partir de 1918, após a declaração da Polônia como Estado político independente na Europa, depois da Primeira Grande Guerra, as colônias polonesas começaram a receber também acompanhamento direto do Estado polonês que enviava professores, educadores e livros didáticos. Segundo Stawinski (1977) estas medidas introduziram sensíveis melhoras na qualidade e desempenho do sistema de ensino das escolas étnico-comunitárias polonesas.

As escolas polonesas estavam organizadas em duas associações existentes: Kultura e Oswiata. A Kultura tinha uma orientação leiga e liberal. Congregava a Associação Profissional dos Professores das Escolas Polonesas Particulares no Brasil. No Rio Grande do Sul, segundo censo realizado pelo cônsul polonês Kasimierz Gluchowski (2005) até 1920, havia 22 escolas da Kultura. A Oswiata, que em português significa Educação, possuía apenas 6 escolas em todo estado. Essas escolas possuíam uma orientação religiosa, geralmente vinculada às instituições católicas e congregava a Associação dos Professores das Escolas Polonesas Cristãs. Segundo Gardolinski (1977), havia até um clima de disputa entre as duas entidades que buscavam estabelecer maiores influência sobre o ensino nas escolas dos imigrantes poloneses. Em 1938, de acordo com Wachowicz (1970, p. 87), o número de escolas religiosas seria de 7 e o de leigas seria de 121 escolas.

De acordo com o censo escolar realizado pelo Consulado da Polônia em Curitiba, havia no Rio Grande do Sul 128 escolas étnicas polonesas no ano de 1938. Estudavam nessas escolas, 4560 alunos e lecionavam 114 professores. Nas referidas escolas, 117

tinham ensino bilíngue, em português e polonês, 10 com ensino em português e 1 com ensino somente em polonês. Ainda em relação às escolas, 19 estavam fechadas temporariamente por falta de professores e 3 em organização, perfazendo um total de 106 escolas em funcionamento.

Contudo, segundo Renk (2009) os processos de Nacionalização do Ensino a partir de 1920 impuseram normas, estimulando o uso da língua vernácula na tentativa de nacionalizar as escolas étnicas no país. A participação direta do Estado era definida com subvenções e também pela legislação que estimulou o uso do vernáculo e de noções da História e Geografia do Brasil nas escolas. Muitas escolas para cumprir a legislação nas décadas de 1920 e de 1930 adotavam o bilinguismo: pela manhã ensinavam em língua vernácula e à tarde em língua polonesa mantendo a identidade étnica, pelo ensino da língua e da cultura dos imigrantes, cumprindo assim a legislação. Destacamos, nesse sentido, que as escolas étnicas dos imigrantes poloneses foram experiência de escolas de tempo integral.

Contudo, o Decreto-Lei Nº 406 – de 4 de maio de 1938 de Getúlio Vargas, proibiu ou inviabilizou o funcionamento escolas étnicas no Brasil. Em seu art. 85 ditava o seguinte:

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrado em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas.

§ 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.

§ 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.

§ 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em língua portuguesa.

§ 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil.

§ 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país. (Doc., Cit. p. 10)

Nesse sentido, os pontos decisivos para determinar o fim do processo de ensinamentos nas escolas étnicas polonesas no país foram os que fazem referência às restrições impostas para o uso e ensino da língua estrangeira e, para algumas escolas, a obrigação

de possuir professores brasileiros natos. Constatamos que muitas escolas tiveram que fechar as suas portas porque o professor era imigrante ou venho diretamente da Polônia para atuar no ensino e em sua organização. Em outras escolas, mantidas por associações, o objetivo era promover a cultura étnica polonesa pelo uso da língua, nas quais, o Decreto de 1938 desestimulou a existência das mesmas. Algumas escolas foram assumidas pelo poder público, principalmente as que estavam mais organizadas e conseguiram adequar-se às novas resoluções. Muitos professores que ensinavam nas escolas, após serem aprovados em concursos públicos, puderam ser aproveitados e continuaram à frente das escolas assumidas pelo poder público. Porém, boa parte das escolas étnicas simplesmente fecharam suas portas e jamais foram reabertas. Algumas escolas até relutaram em prosseguir com suas atividades. Contudo, um novo Decreto-Lei de agosto de 1939 (Decreto-lei nº 1.545 – de 25 de agosto de 1939) impôs restrições maiores ao uso da língua estrangeira em repartições públicas, além de locais de aglomeração ou reuniões civis, como igrejas e associações. Dentro dessa perspectiva de restrições, as escolas, bem como diversas associações estrangeiras que insistiam em funcionar, foram compulsoriamente fechadas.

Considerações Finais

Pesquisar as escolas étnicas dos imigrantes poloneses é um desvendar de sentidos na materialidade das fontes, nos sinais, nas memórias, vestígios ou resquícios ainda existentes. As escolas polonesas conseguiram desempenhar seu papel na ação educadora dos filhos de imigrantes e descendentes de poloneses e até, em alguns casos, de crianças descendentes de outras etnias. O número de escolas não atingiu maior parcela da população, porque faltavam recursos financeiros, material didático e professores. Além disso, houve desentendimentos de ordem ideológica entre correntes de pensamento leigo e religioso. É pertinente considerar a situação de isolamento em que se encontravam os núcleos coloniais de imigração polonesa que não possuíam escolas oficiais do Estado brasileiro quando buscamos pesquisar esse processo de ensino. Nesse

sentido, os imigrantes e descendentes formaram iniciativas para possuir algum tipo de instrução e ensino em escolas.

O processo escolar entre os imigrantes e descendentes de poloneses teve algumas peculiaridades, tais como escolas bilíngues, que ensinavam em vernáculo durante a manhã e em polonês durante a tarde e a utilização de material didático tanto em português como em polonês. Muitos livros em língua polonesa eram desenvolvidos e impressos na Polônia, nos Estados Unidos e em Curitiba. A organização do processo étnico de ensino entre os imigrantes poloneses incluiu a formação de duas associações distintas com orientação ideológica diferente: a Kultura e a Oswiata. Importante salientar que durante todo o processo organização de ensino houve esforços de formação e de atualização dos professores promovidas por essas duas associações.

Ainda em relação ao processo escolar das escolas étnicas polonesas, dentre outros elementos que podemos destacar, está a questão da sobrevivência. Em muitas famílias as crianças começavam a trabalhar desde muito cedo o que afetava o ensino escolar. Muitos até começavam a estudar e logo abandonavam porque precisavam trabalhar em casa na roça.

Constatamos em muitos relatos de ex-alunos e em referências sobre o tema, que o professor recebia salários irrisórios sendo necessário desempenhar outras atividades para conseguir o seu sustento. O investimento na educação por parte dos colonos era pouco expressivo. Segundo Gluchowski (2005), era muito difícil convencer os colonos em mandar os filhos para a escola e a dispender de mais investimentos para a manutenção das mesmas: “é necessária muita energia para explicar ao colono que são indispensáveis maiores contribuições em favor das escolas, que é preciso um maior zelo para enviar as crianças às escolas nos lugares onde já funcionam”. (Gluchowski, 2005, p.200). Entretanto, com a formação da Polônia como Estado independente após a Primeira Guerra Mundial, constatou-se uma sensível melhora e ampliação do sistema de ensino. Foram enviados livros didáticos e vieram professores que atuaram na organização e na ampliação do sistema de ensino. Nesse período houve maior estímulo para a formação de associações culturais e organizativas e o fortalecimento das que já existiam.

O processo de ensino étnico do grupo polonês constituiu-se dentro dessa perspectiva: foi uma organização escolar com características culturais trazidas com os imigrantes dos territórios ocupados, como língua e representações étnicas, relacionado ao contexto da colonização e formação de comunidades de imigrantes poloneses. Nesse viés, podemos concluir que realmente houve um processo escolar, já constatado nas fontes, que visou diminuir o analfabetismo das colônias.

No entanto, com a Nacionalização do Ensino, essa realidade de analfabetismo aumentou. Escolas foram fechadas, proibidas e em muitos casos jamais foram reabertas deixando um contingente bastante expressivo de crianças sem escolas. Poucas escolas foram devidamente substituídas ou assumidas pelo poder público.

Para o grupo dos imigrantes poloneses, as escolas étnicas tiveram importantes significados e sentidos. De acordo com Wachowicz (1970, p. 21), o fechamento das escolas gerou “conflitos e paixões” na ocasião da campanha de Nacionalização promovida pelo o Estado Novo de Getúlio Vargas, que decretou o fim do processo de ensino étnico no Brasil.

As escolas da imigração marcaram uma importante fase da história da educação no Rio Grande do Sul até 1938 por meio de um ensino voltado para as características étnicas e culturais dos imigrantes. Essa experiência perdura na memória de indivíduos que passaram por esta realidade escolar. As fontes de pesquisa possibilitaram revisitar o passado, produzindo uma narrativa, retomando memórias e lembranças que ainda permanecem vivas a respeito das escolas étnicas polonesas.

Referências

BARTH, Fredrik. *Nomads of South Persia: the Basseri tribe of the Khamseh confederacy*. Illinois: Waveland Press, 1986.

_____. Grupos étnicos e suas fronteiras (1976), In POUTIGANT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 185-228.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org.) A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e LOPES, Eliane Marta Teixeira. Território Plural: A pesquisa em História da Educação. São Paulo: Ática, 2010.

GARDOLINSKI, Edmundo. Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes: Caxias do Sul, UCS, 1977.

_____. Imigração e colonização polonesa no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Regional, 1958.

GINZBURG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 143-179.

GLUCHOWSKI, Kazimierzr "Os poloneses no Brasil", Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

HALL, Stuart. Cultural identity and Diaspora", in J. Rutherford Identity, Londres: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237

_____. A identidade Cultural na Pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11º Ed. Rio de Janeiro: DPeA Editora, 2006.

HANNERZ, Ulf: Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. In Mana - Estudos de Antropologia Social, v. 3, n. 1, Rio de Janeiro: PPGAS – Museu Nacional – UFRJ, 1997. p. 7-39

KREUTZ, Lúcio. Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade? In Séries-Estudo – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande: UCDB, 2003.

_____. O Professor Paroquial: Magistério e Imigração Alemã. Pelotas: Seiva, 2004.

KULA, Marcin. A emigração polonesa no Brasil vista pelos pesquisadores da Polônia. In Brasil – Polônia: Primeiro Simpósio Cultural. Varsóvia: CESLA, 1997. p. 15-29

LUCHESE, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcore per essere alcuno nella vita. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Tese de doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação Polonesa: os fundamentos da Educação Escolar étnica Revisitados. In LUCHESE, Terciane Ângela. E KREUTZ, Lúcio. (orgs.) Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Processos e Práticas Escolares. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 165-190.

MELO, Daniel e GRASSI, Marzia. Portugal na Europa e a questão migratória: associativismo, identidades e políticas públicas de integração. Lisboa: Working Papers – ICSUL, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero. In MEYER, Dagmar Estermann e PARAISO, Marlucy Alves. (orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-62.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação. MEYER, Dagmar Estermann e PARAISO, Marlucy Alves. (org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

RENK, Valquíria Elita. Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. Curitiba: UFPR, 2009. 241f. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

STAWINSKI, Alberto Victor. Primórdios da imigração polonesa no rio Grande do Sul (1875-1975). 2ªed., Porto Alegre: EST, 1999.

_____. Introdução, In GARDOLINSKI, Edmundo. Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1977.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In Anais da comunidade Brasileiro-Polonesa, Curitiba: Champagnat, 1970.

Documentos

BRASIL. Decreto Lei no. 406, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Coleção de Decretos de 1931 a 1945.

BRASIL. Decreto Lei no. 1545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Coleção de Decretos de 1931 a 1945.

PRZEGLAD TOWARZYSTW I SZKOL POLSKICH BRAZYLIJ. Realizado pelo Consulado da Polônia em Curitiba em 1938.

Livro Paroquial, Linha José Júlio, Bento Gonçalves;

Livro Paroquial, Linha 14 de julho, Veranópolis;

Livros da Paróquia São Marcos, Dom Feliciano;

Livro de Atas da Sociedade Polônia – Braspol, Porto Alegre, 1939;

Relatório Intendência Municipal de Alfredo Chaves, Veranópolis, 1910, 1911 e 1912.