



Escolas étnicas no Rio Grande do Sul: representações sobre a educação de imigrantes poloneses e italianos no início do século XX.

Adriano Malikoski*

Jordana Wruck Timm**

Resumo: O presente artigo trata de pesquisa realizada sobre as escolas étnicas de imigrantes poloneses e italianos no Rio Grande do Sul no início do século XX, bem como, esclarece a relevância dessas escolas e contexto para o ensino de história. A metodologia abarca a pesquisa bibliográfica e baseia-se nos pressupostos da História Cultural, sobretudo no conceito de representação. É possível identificar que para ambos os grupos de imigrantes (poloneses e italianos) a escola era vista como uma necessidade, a desejavam, principalmente, para que os filhos aprendessem a ler, escrever e calcular. O caráter étnico demonstrava uma forma de manter ativa a cultura que esses imigrantes trouxeram de seus países de origem. A temática do artigo é de fundamental importância para o ensino de história, já que no Rio Grande do Sul as escolas étnicas foram de número significativo e marcaram a tradição e educação de um povo.

Palavras-chave: Escolas étnicas. História Cultural. Imigração.

Abstract: This paper deals with research on schools of ethnic Polish and Italian immigrants in Rio Grande do Sul in the early twentieth century and explains the relevance and context of these schools for the teaching of history. The methodology covers the literature and is based on assumptions of cultural history, especially in the concept of representation. You can identify that for both immigrant groups (Polish and Italian) the school was seen as a necessity, a desire, especially for her children to learn to read, write and calculate. The ethnic character demonstrated a way to keep active culture that these immigrants brought from their countries of origin. The theme of the article is of fundamental importance to the teaching of history, as in Rio Grande do Sul ethnic schools were significant and marked the tradition and education of a people.

* Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista PROSUP/CAPES. E-mail: adrianoportas@hotmail.com

** Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista PROSUP/CAPES. E-mail: jordanawruck@hotmail.com



Keywords: Ethnic Schools. Cultural History. Immigration.

PALAVRAS INICIAIS

Destacando que o autor trabalha com imigrantes poloneses e a coautora com italianos em suas dissertações, fomos acometidos pela curiosidade e interesse em pesquisar sobre semelhanças e diferenças no processo escolar destes dois grupos étnicos. Este artigo tem sua concepção de educação como resultado da construção de processos identitários entre os imigrantes poloneses e italianos no Rio Grande do Sul e suas implicações na formação de um processo de ensino com características próprias.

Com o objetivo de investigar sobre as escolas étnicas de imigrantes poloneses e italianos no Rio Grande do Sul no início do século XX, assim como, compreender a relevância desse tema e contexto para o ensino de história, é que o presente texto teve seu início. O texto é originário de uma pesquisa bibliográfica e baseado nos pressupostos da História Cultural, sobretudo no conceito de representação, além de focar as relações de alteridade.

A EDUCAÇÃO DOS IMIGRANTES POLONESES E ITALIANOS: CULTURA E IDENTIDADE

Kreutz afirma que os conceitos de cultura e identidade não podem ser pensados 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. O real passa a ser construído a partir do simbólico e nos sentidos de representação existentes no mundo e em seus fenômenos (KREUTZ, 2001).

Dentro de uma dimensão da alteridade, as representações que envolveram a vinda dos imigrantes para o Rio Grande do Sul constituíram o seu modo de ser e agir.

Ainda em Kreutz:

A dimensão cultural dos diversos grupos humanos não se dá no abstrato, por assim dizer num vazio social. Ao contrário, ela é relacional, ela se manifesta nos símbolos, nas representações e nas valorizações dos grupos, concorrendo nas organizações dos grupos e da vida social. (KREUTZ, 2001, p. 122).



A dimensão étnico-cultural é construída num processo relacional, e assim a organização da vida social depende de suas representações e afirmação que cada ser possui desta realidade. A escola e a educação participam desta afirmação do processo identitário que visa solucionar as tensões apresentadas no campo cultural bem com as necessidades mais elementares de alfabetização e ensino. Certamente o discernimento de pertencimento étnico-cultural é um elemento importante para a formação do indivíduo, de suas relações e da sociedade como um todo acontecendo na apropriação das representações dialógicas com a alteridade. Porque o indivíduo é um ser com: com o mundo, com os outros e com sua linguagem. Perguntar quais foram os interesses que estariam diante da realidade do processo de ensino entre imigrantes poloneses certamente poderia nos trazer mais dúvidas a respeito do porque da existência de escolas no meio rural.

Wachowicz (1981), afirma que este sentimento de pertencimento étnico é que levou os imigrantes a constituírem a sua forma de educar, iniciando seu processo de adaptação à realidade hostil de isolamento social e sobrevivência em lugares retirados no Rio Grande do Sul. Gluchowski (2005)¹, em suas andanças pelas colônias de imigrantes em 1920, pondera que nos primeiros 20 anos do início da imigração, poucos foram os intelectuais letrados poloneses que vieram para o Brasil. Esta informação reforça a questão de uma iniciativa própria e comunitária onde não havia lideranças ditas cultas que possuíssem grandes méritos e experiência de ensino. Muitos dos imigrantes poloneses eram analfabetos, entretanto, formaram suas escolas a partir da interação com o meio e de suas representações que possuíam.

Galioto (1987) afirma ter ouvido, em uma conferência que entre os imigrantes italianos não tinha interesse pela construção de escolas e que os filhos muitas vezes ouviam os pais afirmarem que não tinham estudado e que estavam muito bem, demonstrando não ter necessidade de estudar.

Isto demonstra um total desconhecimento da realidade. Houve umas primeiras escolas nas vilas, organizadas e mantidas pelos pais dos alunos. Depois, nas capelas foram se multiplicando as escolas, construídas ao lado das igrejas. Alguém, com algum conhecimento bancava o professor e era pago com alimentos ou produtos agrícolas. A publicação: “História de Caxias do Sul” (Educação) de João Spadari Adami, além de demonstrar inúmeras iniciativas particulares de escolas, nos dá a ideia também de

¹ Cônsul e jornalista polonês que após o ressurgimento político da Polônia visita todos os núcleos de imigração polonesa a partir de 1920, descrevendo a realidade dos colonos.



organização destas escolinhas e de como lutavam estes imigrantes para obter professoras pagas pelo Estado, ou material escolar.

Ainda em 1960, quando pároco em Antônio Prado, constatamos que existiam 24 escolinhas destas, cedidas gratuitamente ao município, mas de propriedade das capelas. Só na década de 1930 é que o Estado e os municípios foram assumindo as escolas, construindo novos prédios e nomeando e pagando as professoras. Mas antes disto tudo era iniciativa dos colonos. (GALIOTO, 1987, p. 304).

Nesse sentido, dentre os imigrantes italianos, foi justamente a questão do analfabetismo que fez com que se interessassem pela construção das escolas. Os pais não desejavam o mesmo para os seus filhos, além de que a necessidade de manter contato com os familiares que ficaram na Itália exigia que alguém tivesse o domínio da leitura e da escrita, principal objetivo vista na educação por aquele povo. “As escolas étnicas eram ‘aulas’ elementares – ensinavam as noções básicas de escrita, leitura e cálculo que, na maioria dos casos, eram instituídas por iniciativa das próprias comunidades” (LUCHESE, 2008, p. 74).

Como referenciado por Bertelli (2008), sobre o município de São Marcos/RS, não há indícios de que os italianos tivessem escolas para seus filhos até por volta de 1900, no entanto alguns frequentavam as escolas dos imigrantes poloneses nesse período ou então recebiam as primeiras instruções em casa. Começaram a pensar nas escolas, por conta da necessidade de leitura, escrita e cálculo, e, portanto, nos dias de “missa”, realizadas na capela que construída para a reza do terço, começaram a planejar sua construção ao lado da capela. Sobre as escolas étnicas dos imigrantes italianos vindos para o Rio Grande do Sul, concordamos que

O problema da educação é o que mais aflora nos relatórios. A ele não se fazem apenas referências ocasionais. É motivo de preocupação constante, de pedidos de verba, de interesse pela contratação de professores. Dois fatores primordiais devem ter motivado as autoridades italianas: um deles, a convicção de que a escola era uma âncora de salvação ante o perigo do acaboclamento; o outro, a tentativa de, através dela, salvar a italianità dos imigrantes. (DE BONI, 1987, p. 217-218).

Vejamos que esse processo de interação acontece necessariamente no campo das relações, com o meio e com a alteridade, em contraste com as diferenças de outros grupamentos sociais a partir do que lhe é próprio.

Esta instituição mista, ou seja, escolar-recreativa, é a primeira manifestação coletiva da aculturação do imigrante polonês no Brasil. Obrigado que fosse, por força das circunstâncias, a procurar uma solução de seus problemas e,



simultaneamente, sua integração no novo meio físico social.
(WACHOWICZ, 1970, p. 21)

Considerando a dimensão universal das relações humanas, o pertencimento étnico e seu senso é um fenômeno inerente ao processo de formação identitária e de representação no imaginário coletivo. Segundo (WACHOWICZ, 1970), se a necessidade elementar das escolas era alfabetizar e instruir os imigrantes e conseqüentemente uma forma de interagir com mais eficiência no meio social com outros grupos de imigrantes, a representação cultural necessariamente surgirá do encontro do indivíduo com o meio social e com seu processo identitário. A forma de educar de um povo sempre possui o pressuposto essencial da formação de indivíduos, inseridos em uma sociedade ou em um estado que corresponde aos anseios e afirmações de diferenças que são construídas a partir destas representações, no que pesa a constituir os chamados grupos e comunidades ligados pelo sentimento de pertencimento.

Entrando na questão da comunidade, vale ressaltar, que ela em muito contribuiu para a concretização dessas características, como a escola étnica, por exemplo. O sentimento de pertencer a um determinado grupo deu forças para que se organizassem de tal forma e fizesse com que a cultura vinda junto do país de origem, pudesse se fazer presente. Os primeiros grupos de imigrantes italianos vindos para o Rio Grande do Sul formaram os primeiros núcleos coloniais, para tanto

[...], foi de primordial importância a escolha do local da capela, sinal de prestígio social e início de nova comunidade, pois em torno da capela sempre eram erguidas algumas casas como também a escola, o cemitério, a “bodega” para o encontro após as férreas atividades agrícolas. (MERLOTTI, 1979, p. 47).

Neste sentido, a História Cultural pode nos ajudar trazendo novas perspectivas e criando sentidos a partir do imaginário, do simbólico e das representações. Entendemos que a história da educação dos imigrantes poloneses e italianos no Rio Grande do Sul em suas conjunções e sentidos são amparados pelas representações da realidade que possuíam em seu processo identitário.

Surgidas da necessidade elementar do colono alfabetizar a sua descendência, constituem-se numa importante etapa no processo de aculturação dos imigrantes no Brasil. Por outro lado, apresenta aspectos inéditos para o



estudo da História da Educação nos estados que possuíram tal tipo de escola(...). (WACHOWICZ, 1970, p. 13).

Nesta realidade existencial que influencia os desejos e forma o processo identitário de forma espontânea surge à escola. Em questões de interação com o mundo a palavra é nada mais e nada menos que a fundamentação direta da existência das representações que se formam no interior do ser. O homem a partir de sua atitude dialógica torna concreto a si próprio e ao mundo, mas se ampara no que lhe é mais pertinente e que pertence aos seus constructos intelectuais, ou seja, constrói sua identidade e conseqüentemente seus legados étnicos tendo a linguagem como instrumento e suas representações como interação com o mundo real.

A existência humana faz parte do processo identitário pessoal e coletivo que tem no diálogo suas representações. Neste campo surge a perspectiva da etnicidade, como uma forma concreta de interação social entre grupos étnicos e distinção entre demais grupos. Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 111), em “Teorias da Etnicidade” afirmam que “etnicidade longe de ser uma qualidade inerente à pertença, adquirida uma vez por todas desde o nascimento, é um processo contínuo de dicotomização entre membros e *outsiders*², requerendo ser expressa e validada na interação social”. Entendemos que não existem categorias a priori que definem que um indivíduo pertence a este ou aquele grupo. Não é algo exterior que os denomina, mas suas percepções a partir de si próprios, baseados numa auto-atribuição de características e categorias étnicas. Estes somos “nós” e esses são “eles”. Portanto, insistimos sempre neste ponto: o processo escolar étnico se forma na interação dialógica que determinado grupo possui de si próprio que são característicos de sua etnicidade.

Entretanto, este sujeito é aqui também entendido como processo que vai se constituindo a partir do que é mais conveniente dentro de uma atitude dialógica com a alteridade e com as representações de seu contato com o mundo real. A educação acontece no campo das relações, na relação direta do “Eu” com os outros na dinâmica da alteridade e com as representações.

A vida no campo da experiência passa a designar, em múltiplos aspectos, todas as características das sensações e por consequência formamos as representações. Porém, o Ser se reconhece na sua relação direta e autêntica no que é a reciprocidade. A presença no mundo

² Nesta transcrição do termo, entendamos como o que “está fora”, não faz parte de determinado grupo devido suas diferenças simbólicas ou representativas.



acontece na dualidade essencial do indivíduo com a alteridade. Portanto, tudo se confirma na presença, e nesta emerge a existência.

Este campo de relações não é apenas exprimível entre os homens. Mas o que diferencia o processo escolar dos imigrantes poloneses dos demais grupos que também tiveram suas escolas? Para responder esta questão recorreremos ao conceito de fronteiras. Toda e qualquer interação se torna vulnerável e crítica em zonas que estão além do processo étnico que forma uma comunidade. Os limites das *fronteiras*³ inter-étnicas no mundo são traçados pela vivência na perspectiva da linguagem e de suas influências que formam os múltiplos processos identitários e culturais sem serem muitas vezes baseados na sujeição dos indivíduos numa ordem fixa e estável. No sentido de Hannerz:

A liberdade da zona fronteira é explorada com mais criatividade por deslocamentos situacionais e combinações inovadoras, organizando seus recursos de novas maneiras, fazendo experiências. Nas zonas fronteiriças, há espaço para a ação [agency] no manejo da cultura. (HANNERZ, 1997, p. 24)

Esta ordem de aproximação de significados dentro das fronteiras de processos identitários constitui a forma de fazer cultura e como consequência direta um processo escolar que é expressão destes sentidos e representações de um determinado grupo. Sempre será a consciência de cada indivíduo emergida de uma força crescente, que surge quando cada um ou cada qual se encontram por alguns instantes diante das zonas inter-étnicas. As impressões, a memória dos fatos, surgem sempre da eventual separação e distanciamento do mundo e de seus fenômenos. O que é subjetivo faz parte da vida do indivíduo, considerando o mundo como algo natural, próprio para se viver e conviver e formar a escola. O ser humano precisa experienciar e utilizar algo. Não se pode viver unicamente na relação, na contemplação, sem eternizar ou atuar em algo. Seu processo cultural e identitário são a expressão do querer e o fazer baseado no significado que a educação possui em determinados grupamentos sociais.

A História pode por vezes manifestar o desejo de ser o documento escrito sobre o passado em fatos determinados, no entanto, essa não mais é a única forma de se fazer história ou se narrar e escrever a história, tendo em vista a multiplicidade de documentos hoje considerados e aceitos.

³ Entendida como o limite estabelecido entre processos culturais que passam a distinguir certos grupos com características a partir do que lhes são mais significante e representativo



A imagem do mosaico é útil para pensarmos sobre este tipo de empreendimento científico. Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco pra nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem uma função maior a cumprir; se não tivermos sua contribuição, há ainda outras maneiras para chegarmos a uma compreensão do todo. (BECKER, 1999, p. 104-105).

Por isso, além dos documentos escritos, bilhetes, cartas, livros, materiais didáticos, fotos, relatos, entrevistas e demais fontes orais, entre outros materiais, podem ser considerados documentos e, portanto, aceitos para a reconstrução da história. “Em suma, chegamos à era do telefone e do gravador: uma mudança de métodos de comunicação que, a seu tempo, acarretarão alteração tão importante no caráter da história quanto fizeram, no passado, o manuscrito, a imprensa e arquivo” (THOMPSON, 1998, p. 84).

Isto é ampliado pelos legados históricos e por um olhar objetivo de dados das civilizações antigas, como também das contemporâneas. A proporção do conhecimento de um povo implica necessariamente a ampliação do mundo das representações. O contato com o mundo, suas vivências e cultura. A capacidade de experimentação e utilização cresce em detrimento da força de relação. Poder que permite ao homem viver e dar uma resposta satisfatória aos questionamentos de sua existência. A identidade, segundo Pesavento, acontece no campo relacional e da identificação da alteridade:

As identidades são (...) campo de pesquisa para a História Cultural. Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido, que organiza um sistema compreensivo a partir da idéia de pertencimento. A identidade é uma construção imaginária que produz a coesão social, permitindo a identificação da parte com o todo, do indivíduo frente a uma coletividade, e estabelece a diferença. A identidade é relacional, pois ela se constitui a partir da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estrangeiridade do outro. (PESAVENTO, 2005, p. 89).

Quando pensamos em ensinar história há a necessidade da busca necessária para elucidar conceitos e tornar o mundo da identificação relacional e conseqüentemente, como influenciador e objeto que vincula as realizações humanas com os aspectos de sua existência, porém não há ruma relação direta sem as representações do simbólico e do que é real.



O sujeito produz significados a partir da relação direta e indireta com o mundo e com os outros “Eus” e assim constitui laços sociais. Uma igreja, uma sociedade e uma escola são a expressão e satisfação de necessidade de cultura e instrução. Porém, revelam o resultado da relação do ser com o outro e com os entes que compõem seu imaginário social. “[...] é o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido e se forjam os significantes do mundo social” (CHARTIER, 1988, p. 27). A partir dessas representações e relações que buscamos interpretar a importância dada pelos imigrantes poloneses e italianos em relação as escolas étnicas construídas em nosso estado.

PALAVRAS FINAIS

Aproximando-nos do final, podemos concluir que o tema é muito pertinente para o ensino de história, levando em conta a importância da imigração para a formação social e econômica da nossa sociedade e a forma como se organizavam, relacionavam e viviam, trazendo características próprias e contribuindo significativamente para a formação e reconstrução da nossa história. A diversidade de documentos é outro tema pertinente para o ensino de história, já que antes apenas (ou na maioria das vezes) os documentos escritos eram aceitos ou considerados válidos e hoje temos um leque muito mais variado (e considerado aceito) para análise.

Em relação às escolas desses dois grupos étnicos, percebemos o interesse que tinham na mesma. O sentimento de comunitarismo e o desejo de que os filhos fossem alfabetizados, impulsionaram a criação das escolas, nas quais viam a possibilidade das crianças aprenderem ler, escrever e calcular. Dentre os imigrantes italianos destaca-se o interesse de que as crianças percorressem o caminho da fé, tornando a religião disciplina/matéria constante nas aulas, além de que, muitas vezes, o professor ficava responsável pelo ensino da catequese.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Howard S.. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. Revisão técnica de Marcia Arieira. 4ª ed.. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BERTELLI, Arilde Cecília Chemello. **Escolas de São Marcos 1900-2005: um século de cultura**. Suliane Letra e Vida: Porto Alegre, 2008.



CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Lisboa: Difusão, 1988.

DE BONI, Luis A.. A colonização no Sul do Brasil através do relato de autoridades italianas. In: DE BONI, Luís Alberto (org.). **Presença Italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987, p. 205-223.

GALIOTO, Pe. Antônio. O significado das capelas nas colônias italianas do Rio Grande do Sul. In: DE BONI, Luís Alberto (org.). **Presença Italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987, p. 293-312.

GLUCHOWSKI, Kazimierz. **Os poloneses no Brasil**. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

HANNERZ, Ulf: Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**, v. 3, n. 1, p. 7-39, 1997.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) **Educação no Brasil: história e historiografia**. Coleção Memória da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados/SBHE, 2001, p. 119-144.

LUCHESE, Terciane Ângela: Singularidades na História da educação Brasileira: As escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (final do século XIX e início do século XX). **Cuadernos Interculturales**. Viña del Mar/Chile: Universidad de Valparaíso, año/v.6, n.011, p. 72-89, 2008. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/552/55261104/55261104_5.html. Acesso em: 25/07/2012.

MERLOTTI, Vania Beatriz Pisani. **O mito do padre entre descendentes italianos: a comunidade de Otávio Rocha**. 2ª ed. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Universidade de Caxias, 1979.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POUTIGANT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

WACHOWICZ, Ruy. **O camponês polonês no Brasil**. Curitiba: Fundação Cultural/Casa Romário Martins, 1981.

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

Recebido em Julho de 2013
Aprovado em Agosto de 2013