

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**  
**TECNOLÓGICO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO**

**ADRIANO MALIKOSKI**

**ESCOLAS ÉTNICAS DOS IMIGRANTES POLONESES NO RIO**  
**GRANDE DO SUL, (1875 – 1939).**

**CAXIAS DO SUL**

**2014**

**ADRIANO MALIKOSKI**

**“ESCOLAS ÉTNICAS DOS IMIGRANTES POLONESES NO RIO  
GRANDE DO SUL (1875 -1939).”**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para o processo de obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz

**CAXIAS DO SUL**

**2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

M251e Malikoski, Adriano, 1979  
Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul /  
Adriano Malikoski. – 2014.  
220 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2014.  
Orientador: Prof. Dr. Lúcio Kreutz.

1. Educação - Rio Grande do Sul. 2. Escolas comunitárias. 3.  
Imigrantes - Poloneses - RS. 4. Etnicismo. I. Título.

CDU 2.ed.: 37(816.5)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação - Rio Grande do Sul	37(816.5)
2. Escolas comunitárias	37.018.593
3. Imigrantes – Poloneses - RS	325.54(453:816.5)
4. Etnicismo	39

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

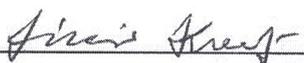
*“Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul, (1875 – 1939)”*

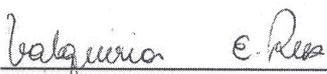
Adriano Malikoski

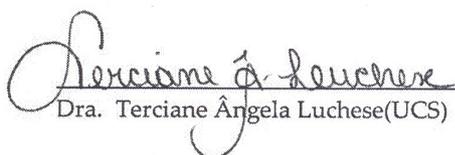
Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 17 de dezembro de 2014.

Banca Examinadora:

  
Dr. Lúcio Kreutz (presidente) – UCS

  
Dra. Valquíria Elita Renk (PUC-PR)

  
Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – B. Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Dedico este trabalho a todos os que de alguma forma contribuíram para que esse projeto fosse concluído. Especialmente a Lucila, minha eterna namorada e a Valentina, nossa princesinha, que chegou a nossa casa.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a minha família, em especial a minha esposa, pela confiança e apoio prestado nos momentos difíceis e que fizeram toda a diferença nesse processo de construção desta narrativa.

Ao mestre e orientador Professor Lúcio, que me incentivou a iniciar a esse projeto, ajudando-me no processo de construção dessa dissertação.

À estimada professora Terciane pelos momentos de convívio, pelas coorientações e incentivos.

Aos professores de modo geral que se dedicaram em desenvolver e preparar os seminários.

Aos colegas que de uma forma ou de outra sempre estiveram presentes, nos auxílios e nos incentivos.

A CAPES pela bolsa auxílio, sem o qual não teria iniciado esta pesquisa.

À Júlia pela sua disposição e auxílio frente à secretaria do Programa.

Agradeço também às pessoas que prontamente contribuíram com depoimentos e entrevistas.

Agradeço à Braspol, por intermédio de André Hamerski que auxiliou na busca por fontes de pesquisas. Aos amigos Vanda Groch e Milton Groch, pelo envolvimento, indicações e auxílios. À professora Thaís Wenczenovicz pelas indicações e contribuições na pesquisa. Aos amigos Sidnei, Artêmio, Rhuan, Estácio, Vanda K., Henrique Gayeski e Luciane que também contribuíram para que esse trabalho fosse possível.

Agradecimento especial ao Padre Lourenço Bienarski e demais padres da Congregação Vicentina de Curitiba, pela disposição do acervo histórico para pesquisa.

Aos Freis Capuchinhos do museu Muscap em Caxias do Sul que disponibilizaram importantes fontes de pesquisa.

À Congregação da Sagrada família, na pessoa da irmã Isa Carolina, pela disponibilidade das fontes.

Ao NPH da UFRGS pela disponibilização do acervo.

À Sociedade Polônia de Porto Alegre, na pessoa da Leda Cielusinski Mesquita, pela disposição do acervo e contribuição no processo de pesquisa.

Enfim, agradeço aos que contribuíram diretamente ou indiretamente para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

A todos, o meu muito obrigado!

*Em tudo o quanto podemos alcançar depende  
da decisão constante de vencer e do espírito de indivíduos que buscam aliar a  
perseverança no trabalho para significar as suas vidas.*

*Monitorar os espaços.*

## RESUMO

Este estudo buscou pesquisar como foi estruturado o processo de escolarização das escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul. Tais escolas faziam parte de um sistema de ensino étnico que esteve relacionado com o processo de implantação de escolas privadas nos núcleos de imigração polonesa pelo Estado, por meio dos processos de construção étnica e identitária desses imigrantes. Teve como recorte temporal o início da imigração polonesa para o Rio Grande do Sul em 1875, até o processo da nacionalização do ensino em 1939, que decretou o fim do processo de escolarização da imigração no Brasil. A construção dessa narrativa teve como objetivo investigar como foi esse processo de escolarização desses imigrantes no Estado do Rio Grande do Sul. Ao longo do tempo, as práticas educacionais foram estabelecidas em diferentes perspectivas de acordo com os períodos históricos e os espaços configurados pela atividade humana. A organização de comunidades e de sociedades escolares, bem como a condução desses processos, que de algum modo responderam suficientemente aos anseios de ensino, formaram organizações de ensino étnico. Conhecer o processo de constituição histórica desses sistemas de ensino do passado ajuda-nos a compreender os modos e os sentidos da educação no presente. No início do processo de colonização, o analfabetismo era um problema constante. Não havia um amparo adequado por parte do governo em se tratando de educação. Dessa forma, os poloneses planejaram suas iniciativas educacionais, utilizando-se dos recursos que possuíam. Improvisaram escolas e professores com o objetivo de melhorar a instrução e o processo cultural nos núcleos e comunidades, sem qualquer acompanhamento oficial dos países de onde emigraram. Após o desenvolvimento da pesquisa, foi constatado que no Rio Grande do Sul houve um sistema de ensino com características típicas da cultura polonesa. Segundo o censo escolar da imigração polonesa no Brasil – realizado pelo Consulado da Polônia em Curitiba – até 1937, em diferentes núcleos e regiões do Rio Grande do Sul, foram organizadas 128 escolas étnicas polonesas com 4.560 alunos e 114 professores. Na história cultural, referência de leitura desse processo de ensino, privilegia-se a compreensão dos muitos aspectos que envolvem a reconstrução do passado em uma narrativa, no cuidado e no tratamento de diferentes tipos de fontes. Foram importantes aportes teóricos autores como Barth (1998) e Kreutz (2003), os quais relacionam o processo étnico com a construção social das comunidades. Com dois decretos sucessivos do presidente Getúlio Vargas, em 1938 e 1939, todos os processos étnicos escolares da imigração foram sumariamente findados, prejudicando o fortalecimento e o desenvolvimento social e escolar dessas comunidades.

**Palavras-chave:** Escolas étnicas polonesas. Imigração polonesa. Etnicidade e Identidade.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate how it was structured schooling process of the Polish ethnic schools in Rio Grande do Sul. Such schools were part of an ethnic education system that was related to the private schools deployment process in the nuclei of Polish immigration by the State, through ethnic and identity construction processes of these immigrants. Had the time frame the beginning of Polish immigration to the Rio Grande do Sul in 1875, until the process of nationalization of education in 1939, which decreed the end of the immigration schooling process in Brazil. The construction of this narrative aimed to investigate how was this process of schooling of these immigrants in the state of Rio Grande do Sul. Over time, the educational practices were established in different perspectives according to the historical periods and spaces configured by human activity . The organization of communities and school companies, as well as driving this process that somehow sufficiently responded to educational aspirations formed from ethnic education organizations. Knowing the historical constitution of these education systems of the past helps us to understand the ways and meanings of education in the present. At the beginning of the colonization process, the literacy was a constant problem. There was adequate support from the government when it comes to education. Thus, the Poles planned their educational initiatives, using the resources they had. Improvised schools and teachers in order to improve education and the cultural process in the nuclei and communities without any official monitoring of countries to which they had emigrated. After the development of the research, it was found that in Rio Grande do Sul there was a school system with features typical of Polish culture. According to the school census of Polish immigration in Brazil - conducted by the Consulate of Poland in Curitiba - until 1937, on different cores and regions of Rio Grande do Sul, were organized 128 ethnic Polish schools with 4,560 students and 114 teachers. In cultural history, reference reading this teaching process, emphasis is placed on understanding of the many aspects involved in the reconstruction of the past in a narrative, in the care and treatment of different types of sources. Were important theoretical contributions authors as Barth (1998) and Kreutz (2003), which relate the ethnic process with the social construction of communities. With two successive decrees of President Getulio Vargas in 1938 and 1939, all school ethnic processes of immigration were summarily finished, damaging the building and social development and school these communities.

**Keywords:** Polish ethnic schools. Polish immigration. Ethnicity and Identity.

## STRESZCZENIE

Badanie to starała się proces szkolnego w polskich szkołach etnicznych w Rio Grande do Sul. Szkoły te były częścią systemu edukacji etnicznej było związane z procesem wdrażania prywatnych szkół w jądrach polskiej imigracji do stanu procesów i budowy tożsamości etnicznej tych imigrantów. Gdyby tak doczesnej wycinek początek polskiej emigracji do Rio Grande do Sul w procesie nacjonalizacji edukacji w 1939 roku, który zarządził koniec etnicznej procesu szkolnictwa w Brazylii. Budowa tej narracji, którego celem jest zbadanie, jak ten proces był szkolny z tych imigrantów w różnych jądrach polskich imigrantów. Z biegiem czasu, praktyki edukacyjne powstały w różnych perspektyw według okresów historycznych i miejsc skonfigurowanych przez działalność człowieka. Organizacja społeczności i instytucji edukacyjnych, historycznych i sposobów przeprowadzania tych procesów, które w jakiś sposób odpowiedzieli wystarczająco do tęsknot nauczania, pozwalają wierzyć, instytucje i praktyki nauczania dzisiaj. Prowadzenie edukacji etnicznej wśród imigrantów była zinstytucjonalizowana forma edukacji. Znając historycznej konstytucji systemów edukacji etnicznych przeszłości pomaga nam zrozumieć sposoby i znaczenia edukacji w teraźniejszości. Na początku procesu kolonizacji, analfabetyzm był stały problem. Nie było odpowiedniej ochrony od rządu, jeśli chodzi o edukację. Tak więc Polacy planują swoje inicjatywy edukacyjne, wykorzystując zasoby, które mieli. Improvizowane szkoły i nauczyciele z celem poprawy nauczania i proces kulturowej w jądrach i społeczności bez oficjalnego monitorowania krajów, z których wyemigrowali. Po opracowaniu badań, okazało się, że w Rio Grande do Sul był system edukacji z cech typowych dla kultury polskiej. Według spisu ludności w szkole polskiej imigracji w Brazylii - wykonanej przez Konsulat RP w Kurytybie - do 1937 roku w różnych regionach jąder i Rio Grande do Sul, 128 polskich szkół etnicznych z 4560 uczniów i 114 nauczycieli były organizowane. W historii kultury, czytanie referencyjny procesu nauczania, nacisk położony jest na zrozumienie wielu aspektów związanych z rekonstrukcją przeszłości w narracji, w zakresie opieki i leczenia różnych typów źródeł. Autorzy byli ważny wkład teoretyczne jak Barth (1998) i Kreutz (2003), które dotyczą procesu etnicznej ze społecznej konstrukcji społeczności. Z dwóch kolejnych dekretów Getulio Vargas w 1938 i 1939 roku, wszystkie procesy etniczne szkoły były doraźnym findados, uszkodzenia budynków i rozwoju społecznego tych społeczności i szkoły.

**Słowa kluczowe:** Polskie Szkoły Etniczne. Polski Imigracja. Etniczność i Tożsamość.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Documento Russo pertencente a um imigrante polonês.....	48
Figura 2 – Lista de Matrícula de alunos poloneses em língua alemã.....	60
Figura 3 – Mapa do Rio Grande do Sul com as rotas dos imigrantes poloneses. .....	92
Figura 04 – Mapa do Brasil com destaque para o Estado do Rio Grande do Sul. .....	98
Figura 5 – Igreja e Sociedade escolar, Lageado Andréa – Região de Erechim – 1930. ....	99
Figura 6 – Mapa com a distribuição dos lotes - Guarani das Missões. ....	101
Figura 7 – Grupos de teatro 1902 - Porto Alegre. ....	108
Figura 8 – Escola Águia Branca, Porto Alegre, 1926. ....	112
Figura 9 – Negativo da capa da primeira Cartilha bilíngue de Jerônimo Durski. .....	118
Figura 10 – Localização das escolas polonesas em núcleos coloniais entre 1875 a 1939 e distribuição dos núcleos coloniais .....	121
Figura 11 – Escolas Polonesas e Professores no Brasil na década de 1890.	125
Figura 12 – Capela e Moradia do Padre erguida em 1891 – Sem Data.....	126
Figura 13 – Primitiva Capela construída por imigrantes poloneses, Linha Quatorze de Julio – Veranópolis - RS. Sem data.....	133
Figura 14 – Crianças da escola em Núcleo Urbano Tadeusz Kosciusko – Porto Alegre, 1904.....	136
Figura 15 – Professor Ignacy Budaszewski, Paris, 1918. ....	145
Figura 16 – Padre Italiano Josué Bardin – Condecorado pelo Governo da Polônia em 1939. ....	147
Figura 17 – Frei Honorato Jedlinski – sem data .....	150
Figura 18 – Visita do Coronel polonês Henryk Abczynski, acompanhado de Casimiro Warchalowski a Borges de Medeiros em 1917. ....	156

Figura 19 – Voluntários da Primeira Guerra Mundial no ano de 1918, na sede da sociedade Tadeusz Kosciusko em Porto Alegre. ....	160
Figura 20 – Curso de professores realizado em Curitiba por professores da Polônia, 1930. ....	171
Figura 21 – Livro de Contos para terceira serie das escolas polonesas do Brasil – 1924. ....	173
Figura 22 – Mesa dirigente do XIV Congresso Geral da Associação Oswiata. Curitiba, 1934.....	177
Figura 23 – Congresso da Associação Oswiata, participantes - Curitiba – 1934. ....	178
Figura 24 – Pequena Gramática da língua Portuguesa de 1924 – Padre Joaquim Góral.....	179
Figura 25 – Cópia de ficha de filiação individual Oswiata, 1936.....	181
Figura 26 – Primeiro curso de Professores realizado pela Oswiata. Guarani das Missões, 1924. ....	182
Figura 27 – Escola Paroquial de Áurea - Construída em 1930 .....	190

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação dos emigrantes poloneses segundo a origem social	70
Quadro 2 – Núcleos com as quantidades de famílias assentadas. ....	102
Quadro 3 – Censo Escolar da Imigração Polonesa no Rio Grande do Sul, em 1937, dividido por regiões. ....	119
Quadro 4 – Iniciativas de organizações sociedades e associações mais amplas .....	137
Quadro 5 – Escolas Organizadas até a primeira década do século XX. ....	142
Quadro 6 – Escolas em Funcionamento até 1913. ....	144
Quadro 7 – Número de escolas por município, associações pertencentes, alunos e professores até 1924. ....	185
Quadro 8 – Fonte de manutenção das escolas no Rio Grande do Sul em 1937 .....	187
Quadro 9 – Escolas Confessionais em 1937.....	189
Quadro 10 – Escolas leigas no ano de 1937.....	191

## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
1.1 APROFUNDANDO QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	24
1.1.1 A análise interpretativa das fontes na ótica da cultura. ....	27
1.1.2 O Ensino Étnico e a cultura: aprofundando alguns conceitos .....	32
<b>2. HERANÇA CULTURAL DOS IMIGRANTES POLONESES.....</b>	<b>46</b>
2.1 O ENSINO NOS TERRITÓRIOS POLONESES NO SÉCULO XIX .....	57
2.2 QUEM ERA O EMIGRANTE POLONÊS E AS CAUSAS DA EMIGRAÇÃO .....	63
<b>3. A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES: ESTRUTURA DO PROCESSO ESCOLAR.....</b>	<b>77</b>
3.1 PARTIDA DOS PORTOS DA EUROPA E CHEGADA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....	80
3.2 FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS COMUNIDADES ÉTNICAS .....	90
3.3 A QUESTÃO DOS NÚMEROS DE IMIGRANTES .....	95
3.4 ESTRUTURAÇÃO SOCIAL ÉTNICA: FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES ESCOLARES .....	97
3.5 FUNDAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES E SOCIEDADES.....	105
<b>4. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NAS COMUNIDADES ÉTNICAS POLONESAS.....</b>	<b>111</b>
4.1 INSTRUÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO SUL, INICIATIVA PRIVADA E A MOTIVAÇÃO ÉTNICA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR NOS NÚCLEOS DE IMIGRANTES POLONESES.....	114
4.2 NÚMEROS, LOCALIZAÇÃO E ESTATÍSTICAS DAS ESCOLAS ÉTNICA POLONESAS NO RIO GRANDE DO SUL.....	119

4.3	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ELEMENTAR NAS COMUNIDADES DE IMIGRANTES POLONESES ATÉ 1896 .....	123
4.4	O PROCESSO DE ENSINO ÉTNICO NA IMIGRAÇÃO POLONESA, DO FIM DO SÉCULO XIX ATÉ AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.	131
4.4.1	<b>Frei Honorato Jedlinski e a Escola Média da Linha IV .....</b>	<b>147</b>
4.4.2	<b>Uma viagem ao interior do Estado e a situação escolar antes de 1920 nos núcleos de imigração polonesa.....</b>	<b>153</b>
5.	<b>OS RUMOS DA ESCOLARIZAÇÃO ÉTNICA POLONESA NO RIO GRANDE DO SUL POR MEIO DA RECONSTRUÇÃO DA POLÔNIA COMO ESTADO INDEPENDENTE. ....</b>	<b>164</b>
5.1	A UNIÃO DAS SOCIEDADES POLONESAS KULTURA .....	169
5.2	UNIÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS POLONESAS – OSWIATA .....	175
5.3	OS ANOS DE MAIOR DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO ÉTNICO NO RIO GRANDE DO SUL E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO.....	184
6.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>199</b>
7.	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>208</b>
8.	<b>DOCUMENTOS.....</b>	<b>220</b>

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O movimento imigratório com diversos grupos étnicos do séc. XIX e início do séc. XX transformou os espaços e a formação do território gaúcho. Nesse sentido, dentre os grupos étnicos que povoaram as terras devolutas do Rio Grande do Sul está o grupo étnico polonês. O analfabetismo era um dos problemas constantes que existiam nas colônias dos imigrantes poloneses, principalmente no início da colonização. Não havia amparo governamental adequado em se tratando de educação e, dessa forma, os imigrantes formaram suas iniciativas educacionais, utilizando-se dos recursos que possuíam. Improvisaram escolas e professores com o objetivo de melhorar a instrução e o processo cultural dos imigrantes.

A distribuição desse grupo em núcleos rurais e urbanos mais homogêneos favoreceu a formação de comunidades, a exemplo do que acontecera com outros grupos de imigrantes. Pesquisando sobre seu processo escolar, constatei que, no Estado, houve um sistema de ensino com características típicas da cultura polonesa.

Segundo o censo escolar da imigração polonesa no Brasil, realizado pelo Consulado da Polônia de Curitiba, em 1937, no Rio Grande do Sul, existiam 128 escolas étnicas polonesas, porém 106 em efetivo funcionamento, com 114 professores atendendo a 4.560 alunos. Do total das escolas, 19 estavam fechadas temporariamente por falta de professores e três encontravam-se em organização. Das 128 escolas, 117 tinham ensino bilíngue, em português e polonês; 10 com ensino em português e uma com ensino somente em polonês.

Essas escolas eram étnicas, isto é, foram formadas por meio dos traços culturais dos imigrantes poloneses, como língua, religião e costumes, associados ao esforço de erigir núcleos coloniais, normalmente denominados comunidades, também com os traços culturais do respectivo grupo étnico. A principal premissa, que norteou essa investigação e que foi constatada nas fontes, é que houve um processo escolar étnico entre os imigrantes poloneses,

com o objetivo de alfabetizar os filhos de imigrantes e seus descendentes no Rio Grande do Sul. Essa conjuntura, que julgo importante destacar, está relacionada com a formação de comunidades transversalizadas pela etnia, que resultou na construção de um processo identitário e cultural e, no caso especial dessa pesquisa, em uma cultura escolar étnica.

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 nos diversos grupos e correntes migratórias já foram pesquisadas com trabalhos, principalmente sobre grupos de imigrantes italianos e alemães. Nesse sentido, destaco autores, como Kreutz (2004) e 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 no Rio Grande do Sul, defrontamo-nos com uma realidade não muito expressiva em números de produções. Gardolinski (1977) é uma das poucas obras de destaque para a pesquisa das escolas étnicas polonesas a respeito do estado do Rio Grande do Sul. Sua obra póstuma, "Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul"<sup>1</sup>, é uma referência de dados sobre as escolas e seu funcionamento, além da localização, números de professores e também de detalhes que serviram de fonte de dados para esta pesquisa.

Com tal informação relacionada com o processo escolar no Rio Grande do sul, percebo que, após alguns levantamentos, não há pesquisas desenvolvidas sobre esse tema no Estado. Trata-se de uma temática que necessita de um aprofundamento. Contudo, é importante considerar a situação de isolamento dos núcleos coloniais de imigração polonesa sem escolas oficiais do governo brasileiro. Dessa forma, esta pesquisa visou a estabelecer as relações de sentidos e significados delimitados nas recorrências, ênfases, rupturas, mudanças e inconstâncias desse processo escolar étnico.

---

<sup>1</sup> 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.

As principais investigações sobre as escolas dos imigrantes poloneses, em língua portuguesa no Brasil, com maior destaque ao estado do Paraná, são os trabalhos de Wachowicz (2002), Renk (2009, 2011) e Luporini (2011). Wachowicz (2002) é uma obra de referência para os pesquisadores da imigração e a cultura escolar polonesa no Brasil. Pesquisou predominantemente a educação e cultura polonesa no Estado do Paraná. Todavia, Wachowicz (2002), de maneira mais geral, preocupou-se em situar a escola dos imigrantes poloneses no contexto nacional, dando um apanhado geral das escolas étnicas polonesas no Brasil.

Renk (2009, 2011), pesquisando o sistema de ensino entre imigrantes poloneses e ucranianos no Paraná, ressalta que as escolas caracterizavam-se por ensinar saberes na língua de origem do grupo e eram raras as colônias sem uma escola étnica. O processo de ensino se reinventava a cada intervenção oficial, e, frente a essas políticas de nacionalização e homogeneização, as escolas encontravam alternativas para manterem-se diferentes do ensino público no Paraná. É o caso da adoção do bilinguismo, consistindo no ensino de língua portuguesa durante a manhã e da polonesa à tarde.

Entretanto, como podemos interpretar e escrever a história da escola desses imigrantes no Rio Grande do Sul? Quando me deparo com o objeto de pesquisa, além do seu sentido aparente, opto pelo caminho da *História Cultural*<sup>2</sup>. Por meio desse olhar, busco fundamentação teórica em autores como Pesavento (2008), Chartier (2002), Burke (2005), Certeau (1985, 1998) e Ginzburg (2007), entre outros, que auxiliaram no entendimento e nas reflexões sobre o objeto de pesquisa na perspectiva cultural. A história cultural, como leitura desse processo de ensino, privilegia a compreensão dos muitos aspectos envolvidos na reconstrução do passado em uma narrativa e no cuidado e no tratamento das fontes. Dentro dessa concepção de análise, serão conceitos importantes desta pesquisa: *Etnicidade, Identidade, fluxo/hibridez e Cultura Escolar*.

---

<sup>2</sup> Um novo olhar para história. Assim, no sentido de Pesavento, a história cultural como uma nova forma de pensar a cultura com um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (PESAVENTO, 2008, p. 15).

Considerando o objeto em estudo, relacionado à cultura de um grupo étnico que constrói sua identidade por meio de suas práticas culturais históricas, autores como Barth (1998, 1986) e Hall (2006) são importantes para a compreensão da dinamicidade dos processos étnicos e identitários nos grupos sociais. Nesse sentido, entendo a concepção de etnia e identidade como processos dinâmicos em constantes reformulações.

Associado a essa concepção, Hannerz (1997), por sua vez, com o conceito de fluxos/hibridez e fronteiras, têm importância na compreensão de como os grupos sociais assimilam traços culturais num processo dinâmico de reformulação da identidade étnica cultural por meio do meio social onde vivem, formando processos híbridos.

Assim, nos grupos sociais há um processo de reelaboração étnica e identitária por meio de fluxos de influências acontecidas na apropriação e na identificação das diferenças e semelhanças nas fronteiras dos grupos étnicos e em sua relação com os fenômenos.

Entretanto, a construção de uma narrativa está para a compreensão de uma cultura específica em um processo escolar. Há uma relação estreita entre escola e os traços culturais de um grupo social. Nesse sentido, fundamento este estudo no conceito de cultura escolar, na qual, autores como Vidal (2009), Chervel (1990), Certeau (1985) e Julia (2001) são importantes no entendimento da escola em relação às configurações culturais.

Pesquisar as escolas de imigrantes poloneses é buscar por sentidos na materialidade das fontes, através de sinais, memórias, vestígios ou resquícios existentes. As fontes pesquisadas são os documentos de valor histórico, sejam eles escritos, ou bibliografia, objetos de práticas e usos, fotografias e memórias vividas ou contadas através da história oral. Para a escolha das fontes me baseio em sua disponibilidade em acervos e arquivos privados ou públicos de associações culturais, universidades, museus ou em posse de particulares. Desse modo, a prática de arquivos e acervos foram uma constante na pesquisa sobre a imigração polonesa.

Dentre as fontes existentes estão as fotografias. No Acervo Gardolinski, do INPH da UFRGS em Porto Alegre e também em posse de particulares,

existe uma quantidade considerável de fotografias retratando o processo escolar entre poloneses no Rio Grande do Sul. Acredito que existem aspectos formais e de conteúdo nas imagens que possibilitam a reconstrução representativa da realidade. Entretanto, ciente de que as imagens possuem seu conteúdo produzido para uma finalidade ou para uma circunstância. Nesse sentido, utilizo para a análise das fotografias as reflexões de Vidal e Abdala (2005), além de Lima e Carvalho (2002). De acordo com Vidal e Abdala: "(...) a importância da fotografia como fonte para a história e a história da educação residiria nesse seu dom de permitir visualizar o ontem e o outro em seus contornos de verdade". (2005, p. 178).

O tratamento para com as fontes exige um cuidado na construção de dados e a sua interpretação. De acordo com Ginzburg (2007), é necessário ficar atento aos indícios encobertos e não aparentes.

Por isso, antes da etapa de análise dos documentos, é importante a organização e sistematização dos mesmos para a construção dos dados. Não basta apenas localizar e identificar os documentos. A capacidade de sistematizar os documentos com intuito de realizar a análise crítica e construtiva. Cada texto ou cada documento são produzidos dentro de uma realidade. Nessa perspectiva, existem arquivos escolares, correspondências oficiais de associações de professores, documentos oficiais de relação de professores que são fontes relacionadas com o objeto desta pesquisa.

Por sua vez, a história oral foi importante como um nível de representação do real. Ela é a narrativa subjetiva de uma vida construída num contexto, porém baseada na vivência e em memórias com toda a sua intencionalidade. Sistematizo e elenco algumas entrevistas baseadas em perguntas abertas visando captar as representações dos sujeitos em relação a um tempo e a um espaço.

Devido ao tempo do recorte histórico, raros são os alunos daquelas escolas étnicas ainda vivos. Nenhum professor, até o momento, foi encontrado.

Atualmente, existem associações promotoras da integração cultural dos descendentes de poloneses, que conservam documentos e a história dos

imigrantes. Nesse sentido, muitas fontes de pesquisa foram levantadas com lideranças dessas associações.

Ao abordar os fundamentos da educação escolar étnica polonesa, numa perspectiva histórica étnico-cultural e identitária, as fontes e bibliografia remontam ao tempo institucional, cultural, social e econômico situado ao fim do séc. XIX e início do séc. XX.

Retomei alguns estudos produzidos em diferentes tempos e contextos, inclusive em algumas obras em língua polonesa que tem por referencial as características e elementos sociais da educação nas escolas étnicas polonesas no Brasil, delimitando-me, mais especificadamente ao Estado do Rio Grande do Sul.

Entender e descrever as práticas educacionais comunitárias numa perspectiva étnica cultural constitui o desafio que a presente dissertação se propõe realizar, por meio da análise de diferentes fontes e referências.

As fontes de pesquisa possibilitam revisitar o passado, produzindo uma narrativa, retomando memórias e lembranças permanecidas vivas a respeito das escolas étnicas polonesas. Revisitar o passado e apropriar-se desses sentidos foi uma tarefa empolgante e desafiadora. Atualmente, muito do que aconteceu na história da educação é desconhecido por grande parte dos professores, pesquisadores, alunos e, certamente, da população em geral.

Os sentidos e significados da escola podem passar despercebidos, até mesmo perante olhares mais críticos e investigativos. Concordo com Galvão e Lopes (2010, p. 11) que o estudo da História da educação proporciona um encontro com o diferente, possibilitando uma maior compreensão da cultura e de nós mesmos. “Ele nos mostra o quanto somos universais e, ao mesmo tempo, particulares.”

A escola pode estar transformada, mudaram-se as leis, novas metodologias e técnicas, porém mantêm muitas das estruturas pensadas e utilizadas há mais de um século. Ainda segundo Galvão e Lopes (2010, p 12), muitas das inovações e métodos educacionais levam várias gerações para se modificarem. “As práticas escolares repetem-se em diversos tempos e espaços.”

Conhecer a história da educação dos imigrantes poloneses, como também a de outros grupos sociais, é importante porque estabelece a relação de significados e sentidos construídos no passado, com estruturas de ensino existentes no presente.

A relevância dessa investigação está na oportunidade de conhecermos as interações e referências formadas pelo próprio objeto: escola como instrumento de aculturação; a formação de um ensino comunitário em locais isolados; o significado da escola para os imigrantes e seus descendentes e suas contribuições para o processo histórico da educação no Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, o interesse de pesquisa decorre de meu envolvimento com a Educação e também das preferências pelas questões teóricas relativas à diversidade, no sentido de pesquisar o processo escolar dos imigrantes poloneses e seus descendentes no Rio Grande do Sul.

A construção da educação na interação pessoal e comunitária constitui o processo cultural pelo qual os imigrantes formaram seu processo identitário e, conseqüentemente, seu sistema de ensino nas chamadas escolas étnicas. Esse processo de ensino teve como prerrogativa alfabetizar e instruir gerações em núcleos rurais e urbanos, nas peculiaridades das manifestações de processos identitários e culturais étnicos.

A relevância dessa investigação está, por se tratar de um processo de ensino de um dos grupos de imigrantes povoadores do Rio Grande do Sul, nos traços culturais e identitários presentes não só nos sobrenomes, mas também em suas manifestações culturais étnicas visíveis em muitas cidades e regiões desse estado. Além disso, existem estudos tratando da Educação no processo escolar histórico de outros grupos de imigrantes. Porém, no Rio Grande do Sul, sobre as Escolas dos imigrantes poloneses, ainda não há uma pesquisa acadêmica. A contribuição dos imigrantes poloneses no processo histórico da educação do Rio Grande do Sul precisa ser conhecida e estudada.

Diante do exposto até aqui, compreendo que o tema de pesquisa está amparado por *narrativas étnicas*<sup>3</sup>. Nesse sentido, o problema de pesquisa é questionar – apesar das diferenças e contextos vividos na Europa e encontrados aqui no Brasil no processo de formação identitária e cultural dos imigrantes poloneses – como se formou o processo de Educação das Escolas Étnicas entre os imigrantes poloneses até a nacionalização compulsória em 1939.

Assim, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar o processo de Educação nas escolas étnicas entre os imigrantes poloneses até a nacionalização compulsória em 1939. Nessa perspectiva, tenho como objetivos complementares, analisar o contexto histórico de formação das escolas étnico-comunitárias no Rio Grande do Sul, destacando a formação de escolas em comunidades homogêneas de imigrantes poloneses; analisar a influência das Políticas Nacionalizadoras da Educação nas escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul, além de fazer um registro de memórias relacionadas aos professores, conteúdos ensinados e materiais didáticos utilizados no processo escolar dos imigrantes poloneses.

A delimitação do recorte histórico é do início da imigração, em 1875, quando 26 famílias oriundas do norte da Polônia fixaram-se na Colônia Conde D`Eu, (hoje município de Carlos Barbosa e Garibaldi), até o Decreto - Lei nº 1.545 de 25 de agosto de 1939, que, de forma compulsória e muitas vezes violenta, extinguiu definitivamente as escolas étnicas dos imigrantes que ainda insistiam em funcionar, embora o Decreto-lei anterior nº 406 de 1938 praticamente tenha impedido ou inviabilizado o funcionamento das escolas étnicas no país.

A delimitação espacial restringiu-se à análise das escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul, porque é um assunto inédito ainda não

---

<sup>3</sup> Narrativas que abrangem os usos e costumes próprios da etnia polonesa como comunidade escolar constituída. Os processos escolares étnicos surgiram, em especial e com mais intensidade, em grupos de imigrantes de colônias mais homogêneas que mantiveram uma forma própria de tratar o ensino, por permanecerem mais isolados da influência cultural externa e assim mantiveram costumes e tradições de seu país de origem, que foi o caso de imigrantes alemães, poloneses e japoneses.

pesquisado nesse Estado e também pela disponibilidade de fontes para a pesquisa.

A dissertação está dividida em cinco capítulos em que desenvolvo a constituição do processo escolar étnicos entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul seguido das considerações finais, referencias e anexos. No primeiro capítulo escrevo sobre as questões metodológicas e teóricas que envolvem o processo de construção de uma narrativa sobre um grupo étnico.

No segundo capítulo, intitulado “Herança Cultural dos imigrantes poloneses”, abordo as perspectivas culturais trazidas pelos imigrantes poloneses ao emigrarem para o Rio Grande do Sul. Analiso o ensino na polônia durante o século XIX, no período que antecedeu o movimento dos maiores contingentes desses imigrantes para o Brasil e sobre quem era o emigrante polonês e suas motivações da vinda para o Brasil.

No terceiro capítulo analiso a formação das Comunidades étnicas, como estruturas do processo escolar, desde a partida dos portos da Europa até a chegada ao Estado do Rio Grande do Sul. Desenvolvo também a formação e estruturação das primeiras comunidades étnicas por meio da formação dos assentamentos nas diversas regiões do Estado e também questões referentes ao número de imigrantes e sobre a estruturação social étnica, passando pela formação das sociedades escolares.

No quarto e no quinto capítulo analiso a formação do processo escolar étnico entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul dividido em três diferentes períodos. O primeiro até a estruturação das primeiras sociedades escolares em 1896; o segundo até a reconstituição da Polônia como Estado autônomo em 1918 e o terceiro até a Nacionalização do Ensino pelos decretos de 1938 e 1939.

Os imigrantes poloneses por meio do esforço comunitário buscaram resolver os problemas da Instrução Elementar nos núcleos em que foram assentados. Improvisaram professores, escolas com o objetivo de proporcionar ensino a milhares de crianças em municípios onde existiam comunidades mais homogêneas até o processo de Nacionalização do Ensino compulsório em 1938 e 1939.

## 1.1 APROFUNDANDO QUESTÕES METODOLÓGICAS.

Um pressuposto relevante a ser considerado sobre a investigação histórica do processo de ensino entre os imigrantes poloneses é que a verdade é uma invenção. Compreendo que possuímos representações da realidade. A história dos imigrantes poloneses e suas escolas jamais poderá ser esgotada por meio da análise de documentos, sejam eles oficiais ou de quaisquer outras fontes. Pode-se questionar, antes de tudo, se os conhecimentos históricos podem nos fornecer verdades. Para Reis (2000, p 325), há diversas contestações que relativizam as verdades históricas: o conhecimento está ligado à época de produção do autor, a sua subjetividade, verdades inverificáveis pela experiência, as fontes são produzidas e manipuladas conforme as expectativas do autor. Para Foucault (2000, p. 14), a própria ideologia é a verdade representada numa perspectiva de relação de poder, nos chamados *regimes de verdades*<sup>4</sup> e em suas representações. As representações são o campo em que as ciências humanas encontram sua significação de existência confrontando-se com a emergência dos discursos que as constituem. Assim,

a representação (...) não é, simplesmente, um objeto para as consciências humanas, (...) mas, o próprio campo das ciências humanas, e em toda a sua extensão; ela é o foco geral dessa forma de saber, aquilo que as tornam possíveis. (FOUCAULT, 1987, p. 472).

Para Meyer (2012, p.54), a verdade é legitimada por uma época particular e na contemporaneidade. O maior “regime de verdade” é propriamente a Ciência, possuindo matrizes disciplinadoras onde os conhecimentos são produzidos nas conjunturas econômicas, políticas e históricas.

---

<sup>4</sup> A noção de "regimes de verdade" em Foucault (2000) se constitui de discursos que controlam e regulam a realidade. O termo está circularmente ligado a sistemas que produzem e confirmam seus efeitos de poder. Poder e verdade estão ligados em uma relação circular presentes em todo e qualquer discurso.

O conhecimento está para um determinado contexto e tempo. O que dá credibilidade histórica a uma narrativa é a estrutura coerente do método de pesquisa e a subjetividade reflexiva crítica do historiador em perguntar pelo processo de produção das fontes. Cabe ao pesquisador tomar para si uma decisão sobre como elaborar suas narrativas com o máximo de cuidado com as fontes, num processo epistemológico crítico.

Outro pressuposto teórico, na adequação teórica e metodológica com o objeto, é a existência de uma dimensão de preservação de símbolos e mitos subsistentes ao tempo e ajudando na construção das representações da realidade e, por consequência, das identidades dos grupos sociais. Segundo Pesavento (2008, p. 24), a incorporação dessa dimensão simbólica das formas de organização social pela qual os homens elaboram uma maneira particular de representar o mundo, tanto na linguagem como nas imagens possíveis do real, dizem muito mais do que a materialização dos documentos e dos registros. Essa perspectiva metodológica de pensar a história por meio do simbólico aponta novos caminhos para construir as narrativas históricas.

As representações subjetivas simbólicas fundamentam esse novo método multiplicador dos campos e fontes de pesquisa. As afirmações e verdades representadas possuem uma interação direta com os significados num *contexto*<sup>5</sup> determinado. Desse modo, por exemplo, a construção de sentido, efetuada na leitura ou na escuta das fontes, varia de acordo com os tempos, os lugares e os métodos de pesquisa. Tudo o que se diz e se afirma é posto, afirmado, por meio de um contexto subjetivo e sociocultural condicionador das formas de dizer. “As significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores ou ouvintes”. (CHARTIER, 1991, p.178). As representações simbólicas estão nas constituições das fontes e, por consequência, a interpretação leva em conta que o que está construído participa integralmente desse processo.

Dessa forma, tal entendimento passa a revelar um processo de constituição de fontes e de repensar a aproximação do objeto pesquisado com uma rede de interações interdisciplinares na construção de uma narrativa. O

---

<sup>5</sup> Contexto no sentido de tempo histórico nas suas conjunções sociais, políticas, econômicas e culturais.

real passa a ser construído por meio do simbólico e da representação existentes no mundo e em seus fenômenos.

Um terceiro pressuposto é a concepção de escola, como local de ação e transformação cultural numa ação processual. Para compreender o objeto em investigação, concordo com Barth (1998, p. 134) ao afirmar que a cultura é gerada por um olhar dinâmico em bases empíricas na construção de eventos por parte dos agentes sociais num processo criativo resultado da luta dos atores sociais em superar as imposições resistentes do mundo.

Assim, no caso desta pesquisa, a escola é formadora de uma cultura, mais precisamente de uma cultura escolar. Nesse sentido, o estudo da cultura escolar é importante para construir sentidos sobre o passado das instituições escolares. A cultura é capaz de reunir processos idênticos, produtores de consensos, envolvendo o sistema de significação do mundo e do real, regulando condutas e organizando a vida social. Pode ser caracterizado como um “processo arbitrário em que grupos diferentes atribuem significados diferentes a um mesmo objeto e fenômeno”. (MEYER, 2012, p.52).

Na visão de Dayrell (1996, p. 2), trata-se de destacar o papel dos indivíduos atuantes na construção da trama social. Visa aprender os processos reais que acontecem na escola, problematizando o papel de “sujeitos” na vida social. Para Arroyo (1996, p.46 - 49), a ação epistêmica deve refletir a diversidade de culturas demarcando os processos de afirmação e formação de identidades.

Assim, identifico a cultura escolar como um processo de construção de sentidos que permitem formar símbolos e códigos de significação através das representações formadoras de consensos sobre os fenômenos e objetos dentro de um grupo social. Nesse sentido, conforme Vidal (2009, p. 39), olhar a escola pelas lentes da cultura traz importantes hipóteses sobre o funcionamento de instituições escolares estabelecendo uma relação íntima entre escola, sociedade e cultura. Ainda segundo Vidal (2009), a cultura escolar é uma importante ferramenta teórica para explorar o passado e o presente da escola, principalmente a respeito da relação com a sociedade no jogo tenso das lutas de poder que perpassam o escolar e expressam nele as contradições sociais.

Para Julia (2001, p.9), a cultura escolar deve ser examinada em suas relações conflituosas e pacíficas mantidas num dado momento histórico. Os comportamentos escolares são resultados de um conjunto de práticas e normas. Problematizando a questão da cultura, deve-se voltar o olhar para todas as dimensões decorrentes da formação de uma cultura escolar.

Enfim, um último pressuposto é a provisoriedade do conhecimento estabelecido nas relações de processos étnicos e identitários na compreensão do objeto pesquisado, numa perspectiva historiográfica. Segundo Meyer (2012, p.45), o caráter provisório do conhecimento é preponderante como metodologia no sentido de duvidar do formalmente instituído ou construído. Deve desvencilhar-se de sentidos e conceitos homogêneos que pesam num caráter explicativo e descritivo do conhecimento na realidade e em suas relações de causa e efeito. É perguntar pelo processo constituidor da produção de sujeitos ou objetos dentro do processo de diferenciação cultural tendo presente as inconstâncias dos processos identitários e étnicos.

Essa atitude metodológica parece ser razoável, porque referenda a intenção de expor estruturas de produção da cultura e do conhecimento atravessadas pela etnicidade. (KREUTZ, 2003). A diferença em situações que formam desigualdades, nas configurações de emergências da etnicidade e da identidade, nas posições atuais dos sujeitos e dos objetos estudados, é admitida quando se busca construir uma versão da verdade.

Dessa forma, sendo o conhecimento contingente, está intimamente ligado à ideia processual da identidade e da etnicidade. (HALL, 2006/1990; SILVA, 2000; PESAVENTO 2008 e BARTH 1998). Porém, sou ciente de que o passado jamais será plenamente conhecido devido à temporalidade e impossibilidade de buscar um sistema geral de explicação. Como afirmei anteriormente, o conhecimento é contingente. Novas descobertas e novos métodos, no futuro, podem chegar a outros resultados.

### **1.1.1 A análise interpretativa das fontes na ótica da cultura.**

Para interpretar as fontes, é importante a constatação do conjunto de relações que atravessam a educação. A cultura escolar, como objeto de

estudo, aponta para as diversidades e adversidades das identidades dos sujeitos que a produzem. Essa maneira de olhar para a escola exige uma problematização da ação dos sujeitos escolares nas relações e práticas de ensino.

Por meio do material empírico organizado pela investigação, a etapa de apreciação, segundo Meyer (2012, p. 55) assinala para perspectiva de análise cultural e também dos discursos de poder. A análise, nessa perspectiva, foi relevante para a construção desta narrativa histórica, importando para os *processos de significações*<sup>6</sup> acompanhados da formação cultural, identitária e étnica de determinado grupo.

Esse é o ponto procurado, na perspectiva da cultura, para interpretar as construções simbólicas envoltas nos processos étnicos e identitários. De acordo com Geertz (2008, p. 26), a questão não é dizer quem o indivíduo é, mas problematizar com o que ele está envolvido. É uma descrição densa do outro: o outro na nossa noção, na representação com a alteridade. Os seus costumes, suas produções culturais dizem mais a respeito da natureza humana na tentativa de explicar a realidade. Porém, como ressalta Geertz (2008), as generalizações de categorias culturais universais não podem explicar todas as produções humanas:

Minha opinião é que tais generalizações não podem ser descobertas através de uma pesquisa baconiana de universais culturais, uma espécie de pesquisa de opinião pública dos povos do mundo em busca de um *consensus gentium* que de fato não existe e, além disso, que as tentativas de assim proceder conduzem precisamente à espécie de relativismo que toda a abordagem se propunha expressamente evitar. (GEERTZ, 2008, p. 30).

Na visão de Certeau (1998), é um novo olhar para pensar as ações humanas numa nova perspectiva, ou seja, na perspectiva das produções culturais. Entretanto, não se trata da cultura dominante, mas da cultura das pessoas simples que produzem e refazem suas ações interpretando e

---

<sup>6</sup> Entendo como processos de apropriação de sentidos construídos na perspectiva interacionista do sujeito com as estruturas sociais em que está inserido. As significações podem ser coletivas através de consensos sociais em determinado grupo ou individuais baseadas na relação pessoal com os objetos e os fenômenos.

inventando o cotidiano: com suas estratégias, reformulações e táticas de acordo com suas representações da realidade. Da cultura escrita no “plural”.

Por meio de Ginzburg (2007), penso a discussão constituída de um novo ponto de vista: em que medida a cultura escolar problematiza o interior da escola? A escola transforma ou produz um conjunto de regras e práticas de acordo com o processo identitário dos sujeitos. A leitura do passado de uma instituição pelo viés da cultura escolar é um pressuposto para o conhecimento das produções humanas. A realidade escolar está intimamente ligada pela problematização do interior da escola. No entendimento de Vidal (2009, p. 38), trata-se de invadir o desconhecido e pesquisar o interior da sala de aula nas urgências processadas.

Para Revel (2009, p. 97), o cultural tornou-se a chave de leitura privilegiada do passado para os historiadores, marcando a atividade historiográfica das últimas décadas. Em Chervel (1990, p.179), a cultura escolar está de acordo com os saberes produzidos pelos agentes escolares. O professor constrói conhecimentos aliados à construção do currículo e das disciplinas.

Entretanto, é o olhar para as identidades dos sujeitos na identificação dos traços e modos do fazer a escola em um processo de ensino. Ainda em Chervel (1990, p. 25 - 26), a cultura escolar é derivada das culturas que estão na sociedade e produzem efeitos para a própria sociedade, seja a comunidade étnica ou qualquer grupo social. Porém, se a análise da cultura escolar ficar somente dentro da escola, as discussões são encerradas, elaborando-se simplesmente uma descrição. Não há uma interpretação. A escola produz um conjunto de ações em seu interior construindo uma cultura singular em relação a uma sociedade.

Os professores, bem como os alunos, são inventivos, assim como a cultura escolar é inventiva. A experiência é muito mais valorativa que a teoria. De acordo com Vidal (2009, p. 35), a invenção da escola está nos sujeitos que produzem e são inventivos. A cultura escolar é singular, um comportamento vinculado a um ambiente e a uma instituição.

Por meio dessas reflexões, entendo que tal olhar projetado para o interior da sala de aula auxilia na compreensão das ações da comunidade no seu processo escolar. As escolas estão inseridas num contexto histórico e em relação a um grupo social. Nesse sentido, não se pode desconectar os processos escolares das condições de emergência e de constituição étnica e identitária. Deve-se compreender que o sujeito tem liberdade conferida a si mesmo numa negociação com um conjunto de múltiplas ordens: étnicas, geracionais, comunitárias, de processos identitários, religiosas, políticas e econômicas.

Sendo assim, na tarefa de pesquisador, ao investigar o processo escolar étnico entre os imigrantes poloneses, é importante o olhar atento para os sujeitos que constituíram e faziam parte do processo de ensino. Por exemplo, buscar saber quem eram os professores, sua formação, suas técnicas e habilidades podem trazer importantes significados para a construção de sentidos sobre a escola.

Analisar o processo escolar na perspectiva da cultura designa uma estratégia de interrogação do objeto. Assim, para Certeau (1998), a cultura, como categoria de análise, ajuda a compreender as realidades empíricas. Entretanto, a cultura como categoria possui um limite explicativo da realidade, ou seja, problematiza a construção de uma leitura dinâmica de um processo seja ele histórico ou social. Porém, de acordo com Vidal (2009, p. 31), não pode ser um ponto final de análise: não é uma receita de sucesso, é apenas uma categoria de análise.

Assim, nessa construção historiográfica, serão importantes as dimensões sociais do processo de construção das identidades étnicas, por meio dos sujeitos escolares. Uma postura crítica diante das fontes se faz necessário para poder, através da análise, entender a constituição do processo de ensino entre os imigrantes poloneses. Esse processo é consequência de construções de relações comunitárias interpessoais diretamente relacionadas com suas produções culturais. Os objetos de leitura da escola são a materialidade do mundo que representam as práticas dos sujeitos. A leitura da realidade passa pela investigação das obras e também pela concretude do mundo. O olhar para a cultura não se restringe à investigação de classes

sociais nas perspectivas políticas e econômicas. Constitui na análise de todas as relações possíveis do objeto com as produções e ações culturais.

Compreendo a escrita da história das escolas étnicas como uma maneira de descrever as construções culturais numa temporalidade por meio da subjetividade do historiador. A perspectiva de olhar o mundo e os sujeitos através das produções culturais permite o conhecimento de si e da alteridade nas diferenças existentes na sociedade. Dessa forma, o cultural assume o olhar prioritário e, assim, percebe-se que a cultura, nas práticas dos sujeitos, atuando na compreensão dos espaços comunitários em determinadas sociedades, é produtora de efeitos para essa mesma sociedade. No entanto, o sujeito que escreve fala de uma instituição e de um lugar. A compreensão de temas de emergência tem relação com o que a comunidade acredita na construção de suas representações do real. A pesquisa interroga as fontes que são marcas de uma possível aproximação da suposta realidade histórica.

A escrita da história produz uma inversão no mundo de onde se escreve. Compreendo que entre o mundo e o historiador deve existir uma epistemologia da distância. Dessa forma, nunca resgato o fato histórico. Uma construção historiográfica é parcial e subjetiva, um saber sobre determinado momento, construído em uma dada circunstância e contexto. Como diria Certeau (1985), não somos um receptor passivo, produzimos coisas novas por meio dos elementos dispostos. Assim, o sujeito constrói outra forma de conhecimento com o que lhe é imposto.

O propósito desta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, analisando de maneira interpretativa as fontes, sejam bibliográficas ou documentais. Abrange também as relações de formação do processo identitário cultural dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul em relação a seu pertencimento étnico. Certamente, a busca de material empírico e a construção de dados passam necessariamente pela seleção significativa das fontes, buscando atribuir sentido e significado a valores, símbolos e representações. Quanto maior o número de fontes, maiores serão as inter-relações e articulações realizadas para a compreensão de sentidos. Existe um valor relativo estabelecido em cada fonte de pesquisa para a construção de uma narrativa.

Para Galvão e Lopes (2010, p. 79), cada palavra escrita, expressões, objetos históricos, dentre outras fontes, adquirem sentido somente em relação a “seus contextos de produção e circulação, (...) o que se exige é um trabalho de compreensão e interpretação.” Esse cruzamento de fontes pode esclarecer dúvidas e questionamentos formados na interpretação e análise de sentidos delimitados pelo trabalho historiográfico. Dessa forma, as diversas fontes foram indícios importantes para o conhecimento das práticas em educação dos imigrantes poloneses. Nessa perspectiva, conforme pontua Vidal (2009, p. 35), a história de um processo escolar étnico é efetivada por partes orais e corpóreas no ambiente escolar estritamente relacionado com uma cultura material, caracterizada como indícios de práticas de um processo de ensino, em um tempo escolar. O tratamento das fontes de acordo com os olhares metodológicos, expressos acima, é o instrumento de investigação.

### **1.1.2 O Ensino Étnico e a cultura: aprofundando alguns conceitos**

Esta dissertação tem a concepção de 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. Concordo 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, no caso das escolas dos imigrantes poloneses, tem seu apoio em conjunções étnicas e nos processos identitários. Esses conceitos ajudam a compreender a formação do sistema de ensino com as marcas das configurações étnicas e identitárias de um coletivo social e que, por isso, tais processos são considerados móveis e não fixos. Esse processo de ensino não permanece neutro às mudanças e transformações.

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 se pode afirmar que existam identidades ditas estáveis, os imigrantes poloneses produziram seu processo de ensino dentro

de uma perspectiva comunitária étnica e de processos identitários. Os sentidos encontrados nessas representações atuaram no imaginário social desses imigrantes por meio da formação de um processo étnico e cultural. Porém, esse processo não tem um fim em si mesmo. Ele é construído na justa medida em que acontecem mudanças sociais, políticas e culturais na sua história atuando na formação das representações existentes no imaginário de cada indivíduo.

Concordo com Hall (1990, p. 222) quando afirma 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”. Entendo por representação a relação subjetiva entre o indivíduo e a realidade em seus significados construídos. Das 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 decorre a ligação da identidade a um discurso social de identificação, sendo um produto da imaginação humana. Porém, 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) quando afirma 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 não fixos, mas entendidos como processo.

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

As concepções de mundo devem ser interpretadas pela significação cultural na relação efetiva com sua identidade. A escola passa a ser um espaço para a interação cultural e a identificação desses processos. Melo e Grassi (2007, p. 2) ponderam que as identidades são entendidas como o modo encontrado pelos grupos sociais para afirmar uma determinada concepção de sociedade ou de cultura no espaço representacional, partilhando igualmente uma dimensão processual.

Para Scott (1989, p.16), fazendo uma relação de gênero e identidade, as identidades são subjetivas e exigem a supressão das ambiguidades e dos elementos diferenciadores para assegurar um consenso e até uma compreensão comum da mesma maneira em que os sistemas de significação são processos de diferenciação e de distinção. Ou seja, “O sujeito se encontra num processo constante de formação e construção”. (SCOTT 1989, p.16). Em Silva (2000, p.69), no contexto abrangente das chamadas discussões do multiculturalismo e que distinguem os diferentes grupos sociais entre si, identidade e cultura passam a designar, uma conexão com a produção da diferença de acordo com a teorização pós-estruturalista. Cultura e identidade somente podem ser compreendidas como um processo social discursivo. Há uma apropriação de termos de significados alcançando um processo de diferenciação também na linguagem. O discurso forma a conexão do processo identitário com os modos de produção literária e discursivos na sua apropriação de sentidos e significados.

Para Pesavento (2008), a identidade 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 por meio da ideia 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 por meio da identificação de uma alteridade. Frente ao eu ou ao nós do pertencimento se coloca a estranheiridade do outro. (PESAVENTO, 2008, p.89).

De acordo com Pesavento (2008) a “elaboração identitária” se dá na relação com o Outro, nas identificações de reconhecimento ou não das

relações de proximidade com o real. Nesse sentido, entendo identidade como um processo sócio-discursivo-relacional caracterizado por elemento agregador na reinvenção de características étnicas, estabelecendo certo sentido na integração dos imigrantes com o meio em que viviam.

Entretanto, autores como Hall (2006), Chartier (1991) e Burke (2005) alertam para as incertezas e indeterminação de pressupostos que explicam as contingências da realidade histórica. A interpretação dos grupos étnicos delimita muitos sentidos e significados devido à diversidade de discursos e de culturas. Essa própria contingência dos pressupostos explica a necessidade de um conjunto teórico-metodológico na ampliação das discussões. Exige-se um discurso identitário étnico aceitado como categoria de análise para compreensão dos grupos sociais, delimitando diversos caminhos e conexões por onde trilhar para se construir uma narrativa.

O processo identitário por razões históricas está intimamente ligado à ideia de etnicidade. Barth (1976, p. 173 -175), em sua teoria sociológica, afirma que a identidade só é mantida e conservada se existir uma relação de satisfação com o que lhe é atribuído, caso contrário, os indivíduos renunciarão a essa identidade em favor de outras identidades mais vantajosas. De acordo com Barth (1998, 201/3), os *fatores ecológicos*<sup>7</sup> e a demografia são alguns referentes que condicionam e determinam as opções étnicas dos sujeitos, ou seja: são condicionantes da existência humana. Nesse sentido, entendo que a formação dos núcleos comunitários em lugares isolados influenciou nas configurações do processo de formação de escolas. “Ecologia e demografia são fatores cruciais que determinam o êxito ou o eventual fracasso das opções, das decisões e das estratégias relativas à identidade étnica”. (BARTH 1998, 201/203) Segundo Villar (2004), esse é um dos cerne da teoria barthiana aliada à relatividade dos conceitos de etnia e identidade. Em algumas situações é mais vantajoso para os *atores sociais*<sup>8</sup> trocar sua identidade étnica no sentido de evitar possíveis fracassos, quando existem identidades

---

<sup>7</sup> Meio natural em que se desenvolvem os grupos sociais étnicos.

<sup>8</sup> Atores sociais no sentido de sujeitos que formam suas identidades na relação com a alteridade em processos relacionais dentro dos grupos sociais.

alternativas, consistindo num “trânsito” de uma identidade à outra. A etnicidade, por sua vez, também está em constantes reelaborações.

Como constatado, apreendo que a etnicidade não é definida por conjunções biológicas, e sim formada no desenvolvimento do processo histórico pelos grupos de uma mesma origem, podendo ser étnica ou mesmo comunitária. A questão espacial, a língua, a demografia e até mesmo a ecologia são apenas condicionantes externos da etnicidade. Não podem delimitar ou determinar uma definição de etnicidade. Para Eriksen (1993, p. 6/7), a etnicidade é a construção social baseada numa diferenciação cultural produzida das classificações sociais elaboradas de relacionamentos transacionados socialmente que designam a especificidade da ancestralidade, da cultura e da língua. Para Lapierre, (1998, p. 11), a concepção de etnicidade possui uma abordagem mais sociológica, não sendo simplesmente um conjunto de “traços culturais” imutáveis como crenças, valores, símbolos, ritos ou língua, transmitidos de geração para geração: “ela provoca ações e reações entre este grupo e os outros em uma organização social que não cessa de evoluir”. Poutignant e Streiff-Fenart (1998, p. 183), em *“Teorias da Etnicidade”*,<sup>9</sup> afirmam que a etnicidade não é uma qualidade inerente ao pertencimento, adquirida no nascimento, mas é um processo contínuo de diferenciação entre grupos na interação social.

As diferenças culturais são estabelecidas nas condições e na atribuição de categorias de inclusão e exclusão. Os sentidos subjetivos e a realidade objetiva dessas categorias de inclusão e exclusão são as propriedades da organização social. 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 de si próprios, baseados numa autoatribuição de características e categorias étnicas. Estes somos “nós” e aqueles são “eles”. Essa percepção do étnico como autoatribuição de categorias diferenciadoras ajuda a perceber como um grupo étnico se forma nas representações e nos sentidos estabelecidos com o mundo.

---

<sup>9</sup> POUTIGANT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

A distinção de um grupo étnico de outro são as percepções que cada qual possui de si e dos outros na interação social. Esta interação do étnico com a realidade da organização social dos grupos e com os processos identitários manifesta-se nas crenças, símbolos e mitos que os grupos sociais possuem nos seus usos e costumes.

Ainda segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1998), o debate contemporâneo sobre etnicidade tem como ponto de partida a crítica ao modelo primordialista de especificidades e identificações étnicas, amparadas por qualidades primordiais, dotadas de significação inefável e imutável. Ou seja, haveria ligações intrínsecas de afinidade natural que caracterizariam uma solidariedade coercitiva, atribuindo a essas ligações o sentimento de sagrado e de caráter fundamental e primária. Segundo o modelo primordialista, a interação social é descaracterizada no processo constitutivo da etnicidade.

Porém, baseado em Barth (1976) e Villar (2004), entendo que a interação social deve ser contemplada no processo de constituição da etnicidade. Ela se justifica justamente na identificação de diferenças na interação dos grupos sociais, atuando na formação das identidades dos indivíduos.

Outro ponto de debate atual é o caráter mais dinâmico do que estático da etnicidade. A etnicidade é definida como uma estrutura variável, não sendo uma qualidade ou propriedade inerente a um grupo, mas uma forma de organização, cuja importância varia com as épocas e situações. Disso resulta que seu conteúdo ou suas significações podem sofrer transformações e redefinições. (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 1998, p.124-126).

Um terceiro ponto de discussão das teorias atuais, segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1998), é que a etnicidade possui um caráter mais relacional do que essencial. Ou seja, a formação de uma identidade étnica implica que exista a identificação de opostos ou de diferentes. Prioriza uma comunicação cultural estabelecendo fronteiras entre os grupos.

O reconhecimento dessa identidade se estabelece nos referenciais de identificação e de diferenças. Hannerz (1997) pondera que os limites das

*fronteiras*<sup>10</sup> interétnicas no mundo são traçados pela vivência na perspectiva dos múltiplos processos identitários e culturais sem serem muitas vezes baseados na sujeição dos indivíduos numa ordem fixa e estável. De acordo com 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 no manejo da cultura. (HANNERZ, 1997, p. 24).

Ainda em Hannerz (1997), a cultura movimenta-se em fluxos contínuos que remetem os indivíduos a retomarem as constantes readequações de seus traços culturais conforme as influências recebidas ou projetadas. Esse trânsito de fluxos atua na reelaboração dos processos étnicos e identitários nos grupos sociais. Tal constatação comprova a afirmação de que um processo escolar étnico é influenciado pelos processos e formas com quais a cultura é produzida num fluxo constante de influências entre os grupos sociais. A cultura é incluída num processo dinâmico de construção. Ela movimenta-se no sentido de que os atores sociais precisam inventar, refletir e transmitir os significados e sentidos culturais. Esse pensar e refletir sobre a cultura, em muitos casos, acaba por reinventá-la gerando culturas ditas híbridas nas fronteiras interétnicas, local de embate e contraposição de culturas. Essa aproximação de construções étnicas dentro das fronteiras e a transformação dos processos identitários constitui a forma do fazer cultura e, como consequência direta, um processo escolar é expressão desses sentidos e reelaborações identitário-étnico-cultural híbrida.

Concordo ainda com Barth (1986) que a utilização mais plausível do termo *etnicidade* é o conceito de organização social que estabelece fronteiras interétnicas baseada em contrastes e diferenças seletivas nas quais se organizam as identidades e também as interações sociais. A *etnicidade* é um elemento agregador que interfere diretamente na formação das identidades, existindo certa confusão com características herdadas biologicamente.

---

<sup>10</sup> Entendida como o limite estabelecido entre processos culturais que passam a distinguir certos grupos com características por meio do que lhes são mais significante e representativo.

Na introdução da obra de sua organização, “Grupos Étnicos e suas Fronteiras”, Barth afirma que a bibliografia antropológica geralmente utilizava o termo étnico para designar uma população com características biológicas perpetuadas e compartilhadas por meio de valores culturais fundamentais dentro do grupo. Possuem instrumentos de comunicação e interação comuns, identificando-se ou sendo identificados em categorias que representam a constituição de diferenças. Para Barth (1998, p.189), essa compreensão de cultura, identidade e etnicidade, está em um relativo isolamento ao fenômeno da diversidade cultural. Produzindo supostamente um mundo de povos separados por um dito pertencimento que delimita a relação problemática e *híbrida*,<sup>11</sup> estabelecidas nas fronteiras interétnicas. Como diria Barth (1998, p. 190), cada povo seria uma ilha constituindo-se culturalmente e socialmente. Nesse sentido, Barth (1976, 1998) defende na sua concepção de etnicidade, por meio de sua etnografia dos povos *Pathans*,<sup>12</sup> uma teoria formal e relativista transformada na relação não menos conflituosa em fronteiras intersociais, sendo o fundamento e a base para a constituição das identidades.

O processo identitário é dinâmico e o sujeito tem a liberdade de se desvencilhar de sua identidade-étnica no momento mais conveniente, se esta apresentar problemas. O sujeito encontra uma maneira de fugir da ordem se mostrando insubmisso ao que lhe é imposto. (CERTEAU, 1986, 1998). As mudanças identitárias e étnicas acontecem quando, para os indivíduos, a situação não corresponde mais às expectativas sociais, criando uma tensão entre indivíduo e sociedade, formando nova situação de transformações. Assim, o que importa em especial para esta pesquisa, não é considerar ou exaltar a cultura étnico-identitária dos imigrantes poloneses, mas sim, os processos históricos de sua formulação que deixaram marcas e significados no seu sistema de ensino.

O ponto crucial da teoria barthiana é considerar a construção da etnicidade na interação social e que, para isso, concorrem as ações e decisões

---

<sup>11</sup>Híbrida no sentido das interações problemáticas interétnicas em que identidade, pertencimento são formados nas relações efetivas multiculturais estabelecidas nas fronteiras culturais.

<sup>12</sup>Tribos nômades que habitam o leste do Afeganistão e ao Oeste do Paquistão. Estão na origem de 53% dos povos afegãos. Fonte: A Avihail e A Bri, *Lost Tribes da Assíria*, 1978.

dos indivíduos. Dessa forma, o processo escolar étnico se forma na interação dialógica que determinado grupo possui de si próprio na consciência do que são característicos de seu processo identitário e cultural. O termo étnico é uma apropriação de processos e práticas construídos na perspectiva relacional.

Porém, concordo com o ponto de vista de Villar (2004, p.184) que as formulações barthianas seriam mais completas se, na sua concepção de relações entre o ser humano e a vida em sociedade, admitisse também um caráter involuntário, em que os sujeitos permanecem com uma identidade étnica ou se submetem a ela, mesmo que seja inconveniente estrategicamente. Existem casos empíricos, por exemplo, de minorias em face de majorias que possuem um status inferior, em que indivíduos ou grupos permanecem com uma identidade, mesmo não resultando nenhum benefício. A etnicidade pode responder também às motivações valorativas, afetivas ou tradicionais. Existem motivações pessoais bem como expectativas que podem ser coletivamente condicionadas: “Como se sabe desde Freud, Durkheim, Marx e Nietzsche, as “opções” e as “escolhas” dos indivíduos não se fazem em um vazio psicológico e muito menos em um vazio sociocultural”. (VILLAR, 2004, p. 185)

Nesse sentido, a etnicidade pode ser um processo estruturado em condições históricas em que os grupos sociais nem sempre possuem uma simbiose perfeita ou complementar em contato com outros grupos num ambiente de disputas e competição. O poder se expressa de forma desigual, (FOUCAULT, 1987, 2000), que submete os indivíduos nas relações desse poder em um discurso e, como diria Certeau (1985), também numa relação estratégica.

Compartilho com Kreutz (1999, p. 80) que o étnico, “é um elemento de diferenciação social”, que influencia a formação da vida social e sua organização: “o étnico concorre para que a história se concretize de acordo com uma determinada forma”.

A educação, por sua vez, é transpassada pelas representações da realidade na construção de um processo identitário, intrinsecamente relacionado com a etnicidade. A formação identitária, entendida como processo variável, tem por concepção uma dimensão étnica e cultural também

constituída por um processo formado por meio das visões de mundo e das representações da realidade.

O processo de formação das escolas étnicas foi uma reelaboração da exteriorização de sentido nas relações humanas na luta contra a sua situação de abandono governamental em que se encontravam os imigrantes em relação à educação em meados do séc. XIX e início do séc. XX. Dessa situação forma-se um processo de ensino. Acredito que a dimensão interacionista e dinâmica das relações humanas com o mundo estabelecem as bases para a formação da cultura e, conseqüentemente, a produção de identidades nos espaços de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, concordo ainda com Kreutz (2001) quando afirma que:

A dimensão cultural dos diversos grupos humanos não se dá no abstrato, por assim dizer num vácuo social. Ao contrário, ela é relacional, ela se manifesta nos símbolos, nas representações e nas valorizações dos grupos, concorrendo na organização 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 da afirmação que cada qual possui da realidade.

A escola e a educação participam dessa afirmação do processo identitário para solucionar as tensões apresentadas no campo cultural bem como nas necessidades mais elementares de alfabetização e ensino. O discernimento de pertencimento étnico-cultural é um elemento importante para a formação do indivíduo, de suas relações e da sociedade na apropriação das representações dialógicas com a alteridade.

Wachowicz (2002) afirma que o sentimento de pertencimento étnico levou os imigrantes a constituírem a sua forma de educar, iniciando seu processo de adaptação à realidade de isolamento social e sobrevivência em lugares retirados no Rio Grande do Sul.

Gluchowski (2005), 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. Essa informação reforça a questão de uma iniciativa própria e comunitária onde não havia lideranças ditas cultas sem grandes méritos e experiência de ensino. 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 por meio do que lhe é próprio, ou seja, a sua identidade étnica:

Esta instituição mista, ou seja, escolar-recreativa, é a primeira manifestação coletiva da aculturação do imigrante polonês no Brasil. Obrigada 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 é um fenômeno inerente ao processo de formação identitária e de representação no imaginário coletivo. A necessidade de escolas era alfabetizar e instruir e, conseqüentemente, de interagir com mais eficiência no meio social com outros grupos de imigrantes. A cultura, necessariamente, forma-se da busca do encontro do indivíduo com o meio social e com seu processo identitário.

A forma de educar de um grupo pressupõe a formação de indivíduos inseridos em uma sociedade ou em um estado correspondentes aos anseios e afirmações das diferenças, construídas por meio dos grupos e comunidades ligados pelo sentimento de pertencimento.

Nessa realidade, que influencia os desejos e o processo identitário, de forma espontânea, forma-se a escola. Entretanto, o sujeito é também processual e se constitui por o que é mais conveniente dentro de uma atitude dialógica com a alteridade e com as representações de seu contato com o mundo real e nas relações de poder. A educação acontece no campo das relações, na relação direta do “Eu” com os outros na dinâmica da alteridade com as representações.

A vida no campo empírico passa a designar, em múltiplos aspectos, todas as características das sensações e, como conseqüência, formo as representações. 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 numa relação processual: “(...) é o estudo dos processos com os quais

se constrói um sentido e se forjam os significantes do mundo social”. (CHARTIER, 1988, p. 27).

Os sentidos do mundo e a busca por um desenvolvimento social e suas representações nas relações sociais continuam a envolver as pessoas em sociedades. Para entender a dinâmica de estruturação da vida dos imigrantes nos núcleos rurais e as consequências dessa forma de organização, é extremamente importante ter presente o conceito de comunidade e sua implicação na vida social. Acredito, e se torna importante ressaltar, no caso especial desta pesquisa, que grupo étnico não reúne simplesmente traços culturais. A produção cultural não determina a existência étnica. O grupo étnico determina a existência da produção de traços culturais por meio das escolhas dos indivíduos. Porém, é coerente afirmar que, para pesquisar um grupo étnico, torna-se necessário pesquisar suas produções culturais. Dessa forma, a etnicidade na visão de Barth (1976), bem como as identidades, é uma escolha e não simplesmente uma constatação. De acordo com Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 61/63 e 64), é ingênuo acreditar que os traços culturais, o isolamento espaço-social ou até mesmo rotulações externas possam definir o que é um grupo étnico.

Entretanto, a constituição de processos culturais, étnicos e identitários, no caso desta pesquisa, estão para a formação de comunidades em meio rural e urbano no Rio Grande do Sul. A escolha de uma identidade étnica é circunstancial e processual, tendo um caráter subjetivo e dinâmico. A pesquisa das comunidades étnicas deve pressupor um estudo de um processo social. De acordo com Eriksen (1993), o processo pelo qual os grupos étnicos se desenvolvem é mais importante que a estrutura que sustenta sua existência, tais como língua, modos de vivências, isolamento social, convivência ou quaisquer outros rótulos delimitadores. Podem dizer sobre, mas não definem um grupo étnico.

Segundo Thomas e Znaniecki (1968, p. 3/4), há um momento de decisão e de valoração que antecede a decisão do indivíduo estabelecida em relação a uma situação dada. Sua integração a uma comunidade passa necessariamente pela avaliação efetiva das circunstâncias em que essa decisão possa ser tomada. Como diria Certeau (1986), os sujeitos fazem releituras das

circunstâncias. Uma verdade ou uma afirmação é estrategicamente reelaborada para oferecer vantagens para os indivíduos. O sujeito constrói outra forma de conhecimento do que lhe imposto.

De acordo com Bauman (2003, p. 87), com o Liberalismo e o Nacionalismo houve uma incompatibilidade entre estado-nação e a autoafirmação liberal com o conceito de comunidade étnica. Isso significa que as comunidades étnicas não poderiam possuir distinções culturais e identitárias dentro de um projeto Liberal Nacionalista. As comunidades étnicas tiveram apenas duas escolhas: (a) assimilar a cultura dominante, ou (b) simplesmente ser absorvido por ela. Por exemplo, no Brasil, em meados da década de 30, as escolas étnicas foram suplantadas pelo plano de Nacionalização do Ensino. A cultura escolar étnica foi compulsoriamente substituída por uma cultura nacional. Como diria Bauman (2003, p. 7), não houve espaço para a conjuntura do diferente. A palavra comunidade, de forma simplificada, poderia ser empregada, sem qualquer ingenuidade, como vida em comum, sendo um espaço de solidariedade efetiva entre os membros. A comunidade seria a segurança em meio às hostilidades da vida moderna.

Assim, as escolhas e decisões do grupo formam valores duradouros na construção de comunidades. Para Frúgoli Jr. (2003, p.108), o conceito de comunidade é uma reconstrução simbólica do passado supostamente perdido. Coexiste no contexto com distintas sínteses e ressignificações. Seria uma “referência simbólica” vinculada às práticas concretas numa estratégia discursiva, porém, com fins estritamente políticos.

Para Weber (1973, p.142), o termo comunidade abrangeria situações de grupos com fundamentos afetivos e tradicionais. A comunidade só se mantém quando uma ação recíproca referida traduz um sentimento afetivo de formar um todo. Para Ferdinand Tönnies (1973, p.97), a comunidade é uma unidade completa de vontades humanas com uma ligação natural e necessária. Por essa razão, diferentes indivíduos vivem em uma relação de dependência uns dos outros. Segundo Buber (1987, p. 34), a vida é valorada quando os indivíduos vivem em comunidade. Naturalmente os indivíduos almejam viver em comunidade.

Entretanto, entendo que as práticas de formação de uma comunidade não seguem um itinerário de um rótulo étnico ou cultural, ou simplesmente uma relação de dependência afetiva. Ela vai um pouco mais além: torna-se uma estratégia de sobrevivência ou mesmo de adaptação social produtora de cultura e identidade. A comunidade, com a pluralidade dos estilos de vida, forma-se em torno de recursos políticos, econômicos e até mesmo psicológicos de uma circunstância. Ou seja, os indivíduos se adaptam às comunidades com base em valores e vantagens das mais diversas ordens: econômica, intelectual, psicológica, política, religiosa, etc.

Nesse sentido, segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1998), é o que permite a integração de diferentes indivíduos em uma vida natural comum. Para o prosseguimento dessa pesquisa, a comunidade étnica é fonte específica de processos identitários. As comunidades formam-se da necessidade de compartilhar valores simbólicos e fraternais que fazem parte das representações da realidade dos indivíduos, sendo uma estrutura social de processo identitário e étnico. É uma estratégia pela qual os grupos sociais visam a atribuir características valorativas importantes para o desenvolvimento social do grupo. Porém, os sujeitos não são passivos, apesar de que, em algum momento, isso se apresente como verdadeiro e com maior intensidade, o indivíduo produz coisas novas em relação às transformações de sua cultura.

## 2. HERANÇA CULTURAL DOS IMIGRANTES POLONESES.

Foi este camponês, que viveu o regime senhorial no limitado mundo de sua aldeia ou de sua região, ou o filho do mesmo, que emigrou para o Brasil, não suportando as campanhas sistemáticas que os governos estrangeiros realizavam para tirar-lhe a propriedade da terra, as perseguições contra sua própria língua e cultura e o sistema agrário caótico. Esses fatores facilitaram a emigração para o Brasil, sobretudo daqueles camponeses que tinham fome de terras. (RUY C. WACHOWICZ, 1981, p. 11)

Dentre os acontecimentos históricos importantes do séc. XIX há o intenso movimento das emigrações dentro da Europa, como também para os países da América do Norte e da América do Sul. Considerando suas proporções, desempenharam um reajustamento social, delimitando transformações econômicas, sociais e históricas no mundo contemporâneo. A essas transformações esteve atrelado o processo de ensino do grupo étnico polonês. A pesquisa desses imigrantes, entretanto, pressupõe algumas especificidades históricas as quais desenvolverei neste capítulo.

No séc. XVI, a Polônia, com a união da Lituânia e mais os territórios atuais da Ucrânia e da Bielorrússia, formava o maior e mais rico país do Leste Europeu. De acordo com Weber e Wenczenovicz (2012):

(...) a tarefa espinhosa para quem pesquisa os séculos XIX e XX é distinguir entre poloneses, lituanos, pomeranos, ucranianos, rutenos e outros eslavos, além de sondar, entre os números dos imigrantes alemães, russos e de outros grupos, porcentagens que corresponderiam a imigrantes etnicamente poloneses. (WEBER e WENCZENOVICZ 2012, p. 02).

Dessa forma, é preciso ter cautela em pesquisar o grupo étnico polonês, devido às considerações obscuras em definir oficialmente os contingentes de imigrantes que chegaram ao Brasil. Para Smolana e Dembicz (1996, p. 21), as diversas mudanças de fronteira de territórios da Polônia ocorridas até 1795, ano da última partilha, fez com que grupos etnicamente poloneses estivessem convivendo em regiões multiétnicas da Ucrânia, Bielorrússia e da Lituânia. Para o autor, deve-se ter claro que o processo emigratório na Polônia é originado

“em zonas étnicas confusas e de grau diverso de identidade dos emigrantes”. (SMOLANA e DEMBICZ 1996, p. 22).

A questão da ocupação do território polonês irá se prolongar até 1918, e somente após a I Guerra Mundial a Polônia passa a existir como Estado Político. No imaginário dos imigrantes poloneses que vieram para o Rio Grande do Sul, permaneceram memórias de lutas e conflitos, em que líderes libertários como Tadeusz Kosciuszko<sup>13</sup>, José Pilsudski<sup>14</sup> apareceram nomeando sociedades e escolas nos núcleos desse grupo de imigrantes. Marmilicz (1996, p. 27) afirma haver na época um complexo de inferioridade nos poloneses em relação aos outros grupos por serem considerados oficialmente como prussianos, russos ou austríacos, situando a questão do sentimento de pertencimento étnico, associado ao processo de construção identitária das influências trazidas e adquiridas no contexto das imigrações.

Por meio do processo emigratório é importante destacar que a forma de vida das terras de origem, bem como a cultura étnica serão reproduzidas, ou estarão vinculada aos modos e vivências culturais nas terras de destino, não desconsiderando suas possíveis reconfigurações e transformações. É pertinente salientar, por meio de Hannerz (1997), que os modos de ser e agir culturalmente são conduzidos e produzem fluxos contínuos de influências. O que se propõe é a tarefa de problematizar a cultura étnica em termos processuais. A adaptação e até mesmo a reinvenção dos modos de vida sistematizam novos conceitos e termos de vivência da cultura, em especial da cultura escolar étnica. Melo e Grassi, (2007, p. 3) afirmam que, por mais que as identidades possam sofrer inúmeras influências devido ao seu caráter transitório, no caso dos imigrantes existe uma ligação direta com a comunidade de origem e de destino.

Nesse processo de construção historiográfica, é necessária uma análise da formação das referências de escola vindas com os imigrantes poloneses por meio das partições do território polonês, iniciados em 1772, e sua perda

---

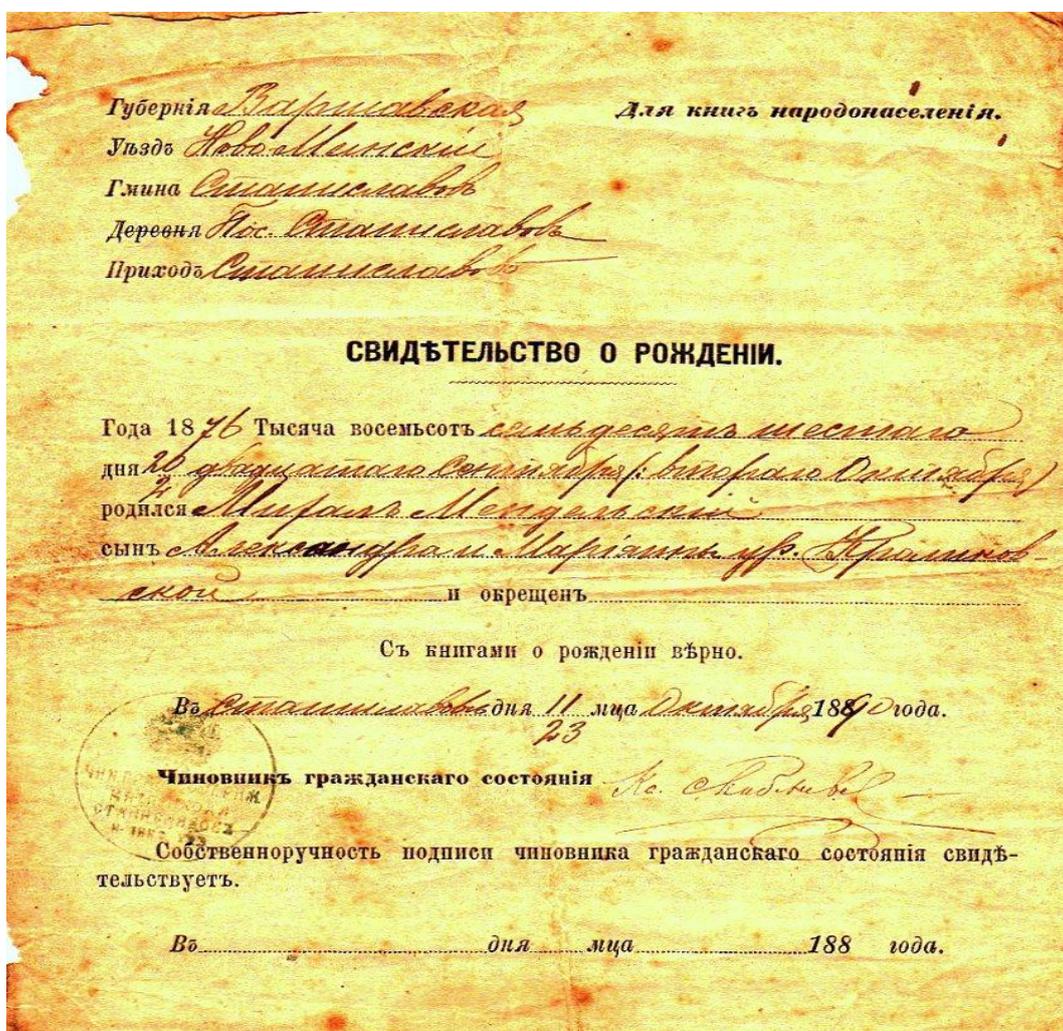
<sup>13</sup> General, considerado herói nacional polonês, líder da primeira Revolta armada contra a Rússia, em 1794, lutou também na independência dos Estados Unidos da América.

<sup>14</sup> Estadista revolucionário (1867-1935), chefe das forças armadas e primeiro chefe de estado polonês após 1920 e que empreendeu diversas ações para reconquistar a independência da Polônia e consolidar um Estado polonês.

completa em 1793 e 1795, além dos fatores que contribuíram para a perda da autonomia política e administrativa da Polônia. Dessa forma, há melhor compreensão do cenário de formação do processo de ensino entre os imigrantes poloneses, no contexto da colonização no Rio Grande do Sul, por meio da herança socioeconômica e política, sob a dominação da Rússia, Prússia e Áustria.

O documento abaixo, do ano de 1890, refere-se a uma certidão de Anna Mendenski, imigrante que veio para o Rio Grande do Sul no final do século XIX. Foi expedido por uma abadia católica romana de Wiskitiki, região central da Polônia, dominada pela Rússia.

Figura 1 – Documento Russo pertencente a imigrante polonês.



Fonte: Arquivo Pessoal de Gerson Pufal – Viamão, RS.

O processo de despolonização estava na imposição da língua russa escrita e falada para fazer com que os poloneses esquecessem sua cultura. Sermões em polonês foram proibidos nas igrejas, além da utilização da língua em qualquer espaço público. Depois do levante de 1863, o russo passou a ser a língua oficial da administração e do processo legislativo, como também da expedição de documentos.

A maioria dos imigrantes poloneses desembarcados no Brasil possuíam documentos, como passaportes e certidões, expedidos pela Rússia, Prússia ou Áustria. Nesse sentido, há dificuldade de identificar o contingente de imigrantes poloneses que vieram para o Brasil, por estarem nominados sob essas nacionalidades.

Nessas condições está inserida a herança cultural trazida pelos imigrantes poloneses, para o Rio Grande do Sul, principalmente em relação à escolaridade. Cada nação dominante tratava de forma diversa a realidade escolar para com esses emigrantes. Essa é uma informação importante porque especifica o motivo de grande parte desses imigrantes terem vindo na condição de analfabetos.

A história da Polônia é pouco conhecida pelo público em geral e até mesmo entre muitos dos descendentes da etnia polonesa. Ela é marcada por conflitos de mais de 130 anos pela independência política e territorial. A conjuntura política de dependência de outras nações, bem como o processo de despolonização empregado, principalmente pela Rússia e Prússia, proibindo manifestações culturais e de processos étnicos, aliados ainda a fatores econômicos e de superpopulação, são motivos para muitos poloneses abandonarem seu território de nascimento e recorrerem à emigração rumo a diversos países do mundo.

Sinteticamente, a História da Polônia é consequência de sua posição na Europa, dividindo o mundo germânico e o eslavo. De acordo com Schelling (2004, p. 3), a posição da Polônia era assim constituída no séc. XVIII: ao seu Oeste e ao Norte, os prussianos, procedentes das antigas tribos germânicas, os saxões e suecos de fé luterana. Ao sul, os austríacos católicos e, ao Leste, o czarado de Moscou de fé cristã ortodoxa. A posição da Polônia delimitava diferenças étnicas e religiosas distintas. Ainda devido a sua posição

estratégica, por meio do século XVI, ao sul, havia a ameaça do Império Turco Otomano. Tal situação colocava a Polônia no entremeio às disputas territoriais, às desordens políticas e administrativas, levantes e guerras.

Na visão de alguns pensadores, como Mably (1795) e Rousseau (1982), a anarquia política e administrativa institucionalizada na Polônia era o maior problema para a sobrevivência do Estado. Enquanto na maioria das nações circunvizinhas predominava a centralização do poder com o despotismo ou monarquias absolutistas, possuindo exércitos bem treinados e fortalecidos, na Polônia do séc. XVII e XVIII, as resoluções políticas e administrativas eram determinadas por decisões parlamentares reunidos em dietas, que privilegiavam interesses de grupos oligárquicos, muitas vezes subordinados aos interesses estrangeiros. Essa situação limitava o poder real a apenas um papel representativo. Petitain (1982, p. 264) afirma que o poder compartilhado com os nobres tinha relação direta com a fraca posição do monarca:

(...) num tal estado de coisas, um rei eletivo, que não cunhava moeda, que nunca fazia guerra pessoalmente, que nem podia declará-la nem firmar qualquer tratado, nem sequer casar-se sem o consentimento da dieta, cujos atos administrativos se resumiam em nomeações e concessões que não podia revogar, e cujas rendas mal bastavam para as despesas de sua mesa, indubitavelmente não dispunha mais do que de uma sombra de poder real. (PETITAIN, 1982, p.264).

Rousseau, em 1772, relata o quanto a anarquia administrativa na Polônia debilitava o Estado. No entanto, salvo algumas mudanças propostas, entendia que a formação da política polonesa nos séc. XVII e XVIII era bastante singular e, por vezes, até exemplar para o momento histórico – como foi o momento da formação da primeira República.

Pelo fato de o Rei não ter grandes poderes e, conseqüentemente, estar sujeito às decisões do senado e às ingerências possibilitadas pelo *liberum Veto*,<sup>15</sup> havia muitas disputas individuais em que cada representante do *Sejm*,

---

15 Pelo *liberum veto*, qualquer integrante do Sejm ou da Dieta, poderia vetar qualquer resolução parlamentar, mesmo que fosse resultado de uma maioria de votos. Esse sistema político foi implantado em 1652 e serviu de instrumento legal para que os nobres mantivessem seus privilégios e legislassem em causa própria, o que de certa forma favorecia a descentralização do poder da monarquia e sua pouca representatividade.

lutava por seus interesses. De acordo com Rousseau (1982, p. 267), há certa dificuldade em compreender,

(...) como pôde um Estado, tão singularmente constituído, subsistir por tão longo tempo. Um grande corpo formado por um grande número de membros mortos e por um pequeno número de membros desunidos, cujos movimentos todos, quase independentes uns dos outros, longe de terem um fim comum, se destroem mutuamente; que se agita muito, para nada fazer; que não pode oferecer resistência alguma a quem deseja ofendê-lo, que, em cada século, cai em dissolução cinco ou seis vezes; que sofre de paralisia a cada esforço que deseja fazer, a cada necessidade que quer atender, e que, malgrado tudo isso, vive e se conserva com vigor (...). (ROUSSEAU, 1982, p. 268).

Petitain (1982, p. 263) afirma que pouco antes de o território polonês ser dividido totalmente, em 1795, deixando de existir politicamente, a Polônia abrigava em trinta e três províncias aproximadamente 8 milhões de habitantes. A população era governada por pouco mais de 100 mil nobres, constituindo verdadeiros senhorios, tendo direito sobre a vida e a morte dos indivíduos submetidos em suas glebas. Essa situação constituía a herança de um sistema servil predominante na Polônia prorrogado até o séc. XIX. De acordo com o mesmo autor, o comércio e pouca indústria encontravam-se nas mãos dos judeus ou estrangeiros, privando a Polônia do desenvolvimento da industrialização de outros países da Europa, como na Inglaterra. Para Moraes (2013),

a Polônia possuía uma sociedade polarizada entre a velha nobreza e o poder real simbólico. Nesse sentido, a Dieta, assembleia soberana estritamente composta pelos grandes proprietários de terras e pela alta hierarquia católica, reduziu o rei à função de mero mandatário impotente para tomar decisões de interesse nacional que contrariassem a sólida aliança da espada e do turíbulo. Economicamente fraca e politicamente nula, a burguesia polonesa não tinha condições para disputar aos grãos-senhores o monopólio do comércio de exportação. (MORAES, 2013, p. 25 e 26).

As consequências dessa monopolização de grandes senhorios e do poder político subjugava os camponeses que formavam a grande massa da população. Sobre a situação social na Polônia do séc. XVIII, Mably (1795, p. 151) destaca que os nobres poloneses eram uma espécie de soberanos em suas posses: “Possuíam na espada, o direito e a justiça de seus servos ou súditos”. Aos camponeses não cabiam quaisquer direitos, pois poderiam ser

violados pelos proprietários nobres. A Constituição e a política vigentes, a princípio, estavam longe de proteger os mais fracos e, ao invés disso, favoreciam a tirania dos senhores.

As causas das Partições da Polônia estavam relacionadas à ausência de um poder central e nas ingerências na luta por poder da nobreza. O esboço de uma Constituição erigida por Rousseau para a Polônia, em 1772, tinha como objetivo principal infundir nos poloneses a República, subsistindo aos países vizinhos. Entretanto, o enfraquecimento do poder central e a desordem político-administrativa teve como efeito a dissolução do estado polonês em três partilhas.

A Constituição de 3 de maio, inspirada pelas ideias de Rousseau e Mably, embora não tenha entrado em vigor a tempo de produzir os efeitos desejados, como a organização da vida administrativa e política da Polônia, sinalizou muitos avanços importantes para a época, sendo considerada a primeira Constituição Republicana da Europa, aprovada em 3 de maio de 1791.

A Constituição de 3 de maio, previa muitos avanços políticos e administrativos para a Polônia. Uma das principais mudanças era o limite ao poder dos nobres, aumentando a participação da burguesia nascente nas decisões de governo, garantindo as bases da igualdade e a proteção dos servos. Dentre as principais prerrogativas da constituição estava a hereditariedade do trono polonês; cancelamento do *liberum veto*; concessão de privilégios à burguesia, permitindo a sua participação no governo e, por fim, a proteção dos camponeses, considerando-os como pertencentes à nação. Contudo, não modificou o sistema de servilismo e a composição agrária vigente nos territórios da Polônia baseada em grandes propriedades.

A Constituição de 3 de maio tinha por objetivo garantir bases jurídicas e políticas para a estruturação do Estado Polonês. O momento se fazia propício devido ao envolvimento da Rússia e da Prússia em conflitos. O destino da Polônia estava no estabelecimento e no aperfeiçoamento de uma Constituição Nacional e, em seu preâmbulo, citava a experiência com as falhas políticas do governo até então, sendo o momento na Europa propício para as mudanças, principalmente em relação à coerção exterior vindas da Prússia e da Rússia. O ponto central do estabelecimento da constituição estava em assegurar a

liberdade política e administrativa do Estado Polonês, sem as frequentes ingerências das nações vizinhas.

Reconhecendo que o destino de todos nós depende exclusivamente do estabelecimento e da perfeição de uma Constituição Nacional, tendo por longa experiência aprendida com as inveteradas falhas do nosso governo e desejando aproveitar o momento em que se encontra a Europa e desse momento decadente, restaurados, livres dos ditames ignominiosos de coerção externa, assegurar que seja mais caro do que a vida, do que a felicidade pessoal à existência política, a independência externa e a liberdade interna das pessoas cujo destino é confiado às nossas mãos, desejando também a bênção e a gratidão das gerações contemporâneas e futuras, apesar de obstáculos que possam causar paixões, fazer para o bem-estar geral, para o estabelecimento da liberdade, para a preservação do nosso país e suas fronteiras, com a maior constância de espírito que exige a presente Constituição e declará-la para ser inteiramente sagrada e inviolável (...) (Konstytucja 3 maja – Ustawa Rządowaz ,3 maja, 1791. Tradução do autor).<sup>16</sup>

Tendo se apoiado nas bases do Iluminismo, representava para a época um avanço, mas, na organização política das nações vizinhas e também para alguns nobres descontentes, representava uma ameaça aos seus interesses particulares. Com 11 artigos, a Constituição pretendia ser um marco da administração moderna em toda a Europa.

A nova Constituição adotou também o princípio da divisão dos três poderes: Legislativo, Judiciário e Executivo. O *Sejm* seria dividido em duas câmaras: câmara dos deputados e uma câmara do senado presidida pelo Rei. Primeiramente, as leis seriam submetidas aos deputados para depois serem decididas pelo senado, com prioridade para as leis dispusessem sobre acordos comerciais, constituição do exército, alianças ou declarações de guerra e imposição de impostos.

Embora durante a duração de *Sejm* de 4 anos, entre 1788 a 1792, período em que a Rússia estava em guerra com o Império Turco, o resultado foi a aprovação da Constituição de 3 maio após findar a guerra contra os turcos. Com a Rússia vencedora, a Czarina Catarina II mobiliza seus exércitos em grande superioridade numérica e, aliando-se a alguns nobres descontentes,

---

<sup>16</sup> Konstytucja 3 maja – Ustawa Rządowaz ,3 maja, 1791 – Fonte: [Http://www.polishconstitution.org/Konstytucja-PL.html](http://www.polishconstitution.org/Konstytucja-PL.html) - Acessado em Janeiro de 2014.

invade a Polônia e derruba a Constituição aprovada, determinando o retorno do velho regime.

Com a Constituição de 3 de maio derrubada, houve um retorno ao antigo sistema de desordem e anarquia, principalmente pela confirmação do *liberum veto*. No entanto, Catarina II foi além: em 1793 determinou uma nova partilha dos territórios poloneses. Essa situação frustrou inclusive as expectativas de parte dos nobres descontentes com a Constituição, pois queriam apenas a volta de seus antigos privilégios. Em 1794, uma revolta armada liderada por Tadeusz Kosciusko tentou defender a Constituição contra as ingerências de Estados estrangeiros na Polônia. Porém, após sua derrota, a Polônia perde totalmente a sua autonomia política independente no seu território, sendo repartida totalmente entre a Rússia, Prússia e Áustria.

Para Wachowicz (1981), a derrota da insurreição de Kosciusko representa não só a passividade do camponês polonês. “Os mesmos não afluíram às legiões na quantidade desejada. Armados com foices e gadanhas, tiveram de enfrentar exércitos modernos, bem armados e treinados”. (WACHOWICZ 1981, p.78). A falta de uma estrutura estatal, segundo o autor, fez do levante uma insurreição romântica. Entretanto, pela primeira vez na história, conseguiu unir nobreza, burguesia e campesinato para lutarem em uma causa comum.

A iniciativa da Polônia em elaborar uma Constituição Republicana, pelo fato de seu pioneirismo na Europa e pelo seu alcance em estabelecer bases legislativas democráticas, foi revolucionária para o seu tempo. Em processos históricos posteriores, na Europa, ficaram conhecidas a instauração da democracia na Suíça e a Revolução Gloriosa na Inglaterra. Na França, a Revolução Francesa estabeleceu bases para a formação dos Princípios Republicanos no Mundo.

Contudo, as partições dos territórios da Polônia não encerraram as lutas em defesa de um Estado livre. No período seguinte, durante o séc. XIX, muitos outros conflitos iriam acontecer pela formação do Estado Nacional Independente. No entanto, isso aconteceu somente após o fim da Primeira Guerra Mundial.

Além da elaboração e aprovação da Constituição de 3 de maio, outra importante iniciativa no séc. XVIII foi a criação da Comissão Nacional da Educação em 1772.

As primeiras experiências de ensino em instituições públicas na Europa como aconteciam nos países católicos, estava ligado às iniciativas do Clero. Esse processo de ensino desenvolve-se mais plenamente nos séculos XVI e XVII com os padres Jesuítas por meio de centros educacionais em toda a Europa. Como o regime de servidão na Polônia se estendeu até o ano de 1861, os únicos que tinham direito à educação eram os nobres proprietários de terras e os estudantes do clero.

Para alguns pesquisadores da História da Polônia, como Horyń (2009), o período entre o final do séc. XVII até a primeira metade do século XVIII ficou caracterizado como a República do atraso devido às conjunturas políticas e administrativas anteriormente mencionadas. Essa situação envolvia quase todas as áreas da vida social, e, portanto, também o campo do pensamento, das ciências e das relações político-econômicas. (LYSIK-LATKOWSKA, 2003, p. 16). As causas dessa situação estava na condução da política interna dos governos e na atitude de prepotência dos magnatas nobres poloneses. Isso levou a um significativo enfraquecimento interno do país e na sua política externa. De acordo com Rostworowski (1980, p.17), essa situação teve também significativo impacto na formação do processo moral educativo.

Para a segunda metade do século XVIII, o ensino superior na Polônia, como em outros países, estava quase que inteiramente nas mãos da Igreja Católica. Essa situação devia-se à herança do monopólio da educação ao longo da medievalidade nos reinos cristãos. Na Polônia, como também em outros países da Europa, como França, Portugal e nos principados da Alemanha, o ensino estava implementado em diferentes níveis baseado na dinâmica construída pelos Jesuítas ainda no final do séc. XVI.

Contudo, o ensino apresentava-se exclusivamente elitista, já que, conforme afirmado acima, somente os filhos de nobres e clérigos tinham direito à educação em oposição a uma massa camponesa sem acesso ao ensino.

De acordo com Horyń (2009, p. 2), no Leste Europeu, o Iluminismo começou a produzir suas influências em meados do século XVII, durando até o final do séc. XVIII. Entretanto, na Polônia, o Iluminismo apresenta uma forma distinta. Enquanto na Europa Ocidental havia um conjunto de forças e autores lutando contra as Monarquias Absolutas, dentre eles Voltaire e Montesquieu, na Polônia havia a preocupação de reforçar a autoridade dos monarcas para salvar o Estado de um colapso. Apesar de o Iluminismo ter assumido em outros estados um viés reformador, mais relacionado com os ideais de uma virada antropológica, baseada no rigor do pensamento racional em todas as áreas do conhecimento, como na filosofia, artes e ciências, além de certa divisão com a Igreja Católica Romana, na Polônia os próprios difusores das ideias do Iluminismo foram os pensadores clérigos, como *Hugo Kołłątaja*, principal idealizador da Comissão Nacional da Educação, com status de primeiro ministro da Educação no Mundo. (Horyń 2009, p. 3).

Em outubro de 1773, foi introduzido no parlamento polonês um projeto de lei para assumir o legado dos jesuítas na Educação, bem como bens e imóveis. Apesar de sofrer oposição do *Sejm*, a responsabilidade da KEN<sup>17</sup> (sigla em polonês) foi a de organizar o Plano Nacional da Educação com o objetivo de manter o sistema de Ensino no País. O Plano previa reestruturação de escolas superiores, médias e primárias e a ampliação do ensino para os camponeses.

A primeira composição da Comissão consistia em oito pessoas: quatro senadores e quatro membros, representando a Coroa Polonesa e o Grão-Ducado da Lituânia. Desde o início da Comissão, seus funcionários eram estudiosos e escritores reunidos em torno do clérigo Hugo Kołłątaja, que desempenhava a direção geral das atividades.

No âmbito social, desenvolve-se uma série de leis e programas para as escolas de nível primários, secundários e do ensino superior. Entre outras coisas, segundo S. Litak e J. Skarbek (1987 p. 438), era permitido que meninas pudessem aprender em igualdade de condições com os meninos nas

---

<sup>17</sup> Comissão Nacional de Educação.

escolas, uma vez que, a Educação para meninas era praticamente ignorada pela educação jesuíta.

A criação da Comissão Nacional da Educação foi uma estratégia de introduzir o Iluminismo na vida cultural e social da Polônia. A consequência direta foi o desenvolvimento da educação e da ciência no território polonês. No período de 1768 até 1795, houve um rápido desenvolvimento político e social, sendo o primeiro país da Europa a ter uma organização sistemática de ensino, através do espírito do Iluminismo, interrompido pelas divisões do território e a submissão às potências estrangeiras.

A seguir, será apresentado como o regime de partições do território polaco<sup>18</sup> irá influenciar e determinar o desenvolvimento da educação nos territórios ocupados no contexto das emigrações e por que a maioria dos imigrantes vieram para o Rio Grande do Sul com baixo nível de ensino ou na condição de analfabetos.

## 2.1 O ENSINO NOS TERRITÓRIOS POLONESES NO SÉCULO XIX

Como demonstrado anteriormente, para uma melhor compreensão da organização das escolas da imigração polonesa no Rio Grande do Sul, faz-se necessário compreender a realidade de dominação por meio das frequentes divisões do território polonês nos fins século XVIII, entre as potências vizinhas.

---

<sup>18</sup> Polaco ou polonês? Pouco antes de 1920, o gentílico utilizado no Brasil e em países de desinências latinas, exceto na França, para denominar a imigração polonesa, o comum era utilizar o termo “polaco”, etimologicamente relacionado à palavra *polak*, que provém de *pole*, em referência às terras planas habitadas pelas tribos dos polanos, povos eslavos do Leste Europeu. Como se observa na maioria dos documentos oficiais do Estado do Rio Grande do Sul desse período, como correspondências e relatórios, esse termo era empregado antes de 1920. Conforme Iarochinski (2010), com o ressurgimento da Polônia como Estado autônomo, e com a vinda do primeiro cônsul ao Brasil, a elite intelectual (*inteligentza*) de Curitiba, por meio do afrancesamento do termo, e, para diferenciar-se dos demais imigrantes, em muitos casos considerados como analfabetos ou com pouca instrução, começam a utilizar o gentílico “polonês”, o qual predomina na bibliografia sobre essa imigração. “Polaco” também passou a ser considerado um termo pejorativo, utilizado por outros grupos de imigrantes para expressar preconceitos para com as pessoas dessa etnia. Contudo, considero as duas terminologias como sinônimas e as utilizo sem diferenciação ou, então, não pretendo privilegiar um termo em detrimento do outro. Desconsidero, portanto, a relação pejorativa e preconceituosa para com o termo polaco, julgando desnecessário, porém, a sua utilização categórica ou então enfática relacionada com o termo polonês. Enfim, a intenção não é defender estritamente o uso de um termo ou de outro, mas compreendê-los como significados de uma construção social.

No séc. XIX, por meio de 1869, quando vieram os primeiros grupos de imigrantes polacos para o Brasil, pontua em relação ao ensino nos territórios ocupados, três situações distintas: sob o domínio prussiano, sob o domínio austríaco e sob o domínio russo.

Sob o domínio prussiano, segundo Wachowicz (1970, p.14), o principal problema na região e que diretamente influenciou o ensino foi o agrário. A questão da posse das terras, principalmente nas regiões da Pomerânia e Pôznanian, sob domínio prussiano sustentava um regime de servidão, havendo até promessas das autoridades alemãs de uma reforma agrária. Os altos índices demográficos tornavam as pequenas propriedades, em sua maioria, ineficientes economicamente e insuficientes para atenderem ao sustento de uma família numerosa. Segundo Wachowicz (2002), houve tentativa mais expressiva de reforma agrária em 1848. Porém, alguns minifúndios existentes não foram extintos e ainda foram criados alguns latifúndios chamados de “folwark”, pertencentes a proprietários geralmente germânicos, retalhando as sobras em pequenos lotes de 2 a 6 *alqueires*<sup>19</sup> impedindo qualquer ascensão social dos camponeses.

Essa estrutura era sustentada por pesados impostos sobre os proprietários de terras, o que forçava, muitas vezes, o camponês a vender suas glebas para saldar suas dívidas, sem contar o número expressivo de lavradores não proprietários de terras, que somavam 41% sob o domínio prussiano. (WACHOWICZ, 1970, p.14).

Juntamente com a questão da distribuição de terras, existiu também um processo de “*despolonização*” dos territórios<sup>20</sup> ocupados prussianos. Segundo Wróbel (2012, p 21), nos territórios anexados pela Prússia, as autoridades às vezes utilizavam de métodos violentos para submeter a população polonesa à política de germanização. A Igreja católica era perseguida, numa forte iniciativa de restringir as liberdades religiosas para a imposição de um Estado leigo e

---

<sup>19</sup> Um alqueire corresponde atualmente a dois hectares e meia em medidas comparativas.

<sup>20</sup> Processo intencional que visava a fazer com que os poloneses esquecessem sua língua, costumes e práticas sendo substituídos pela cultural social, política e religiosa das nações ocupantes.

anticlerical. Nesse entremeio, pesava que a maioria dos poloneses professava o catolicismo.

De acordo com Wachowicz (1981, p. 25), a cultura da minoria polonesa devia ser eliminada como uma das metas da unificação cultural da Alemanha prevista na *Kulturkampf*.<sup>21</sup> Dentre as medidas estavam: uso da língua alemã nas escolas normais e secundárias; uso obrigatório do alemão na administração e magistratura; exclusividade dos cargos públicos para alemães e substituição dos nomes poloneses em ruas, praças ou cidades por nomes alemães. Um exemplo dessa política foi a troca do nome do porto polonês de Gdańsk para o alemão Dansig, que perdurou durante toda a ocupação alemã e durante a Segunda Guerra Mundial. Ao final da guerra, a cidade portuária voltou a se chamar Gdańsk.

Nesse sentido, a língua polonesa foi proibida nas escolas, nas igrejas, repartições públicas e em todos os atos oficiais. Porém um dado importante foi que as escolas não foram proibidas. Entretanto, a língua do ensino teria que ser o alemão. "(...) nas escolas começou-se a açoitá-las barbaramente as crianças que não queriam falar e rezar em alemão (...) os pais que saíssem em defesa dos filhos, eram processados". (STANISLAW E ZYCHOWSKI, 1963, p. 126).

Na figura 02, verifica-se parte de uma lista de alunos da região de Lag na Polônia, região então dominada pela Prússia. Dentre as crianças, devido à relação dos sobrenomes, verifica-se uma maioria de crianças que possuíam o polonês como língua materna. Todas as descrições dos campos preenchidos com os dados das crianças estão em língua alemã. O original do livro de alunos da Escola de Lag está no Muzeum-Kaszubski Park Etnograficzny, em Wdzydze Kiszewskie, na proximidade de Lag, na Polônia. Nos dados apresentados, localiza-se alguns nomes e sobrenomes de imigrantes assentados em núcleos de Carlos Barbosa e, depois, em Santa Tereza na serra gaúcha, que é o caso de Johann Hamerski (destaque na cor rosa).

---

<sup>21</sup> De acordo com Kreutz (2004), *Kulturkampf*, seria uma expressão regional prussiana da *Aufklaerung*, (ilustração ou iluminação), movimento revolucionário do século XIX que visava organizar a sociedade sob os princípios racionais. Na Prússia a *Kulturkampf*, por meio de Bismarck, representou a luta e campanha contra a Igreja Católica, em particular contra os padres Jesuítas e suas ideologias.

Figura 2 – Lista de Matrícula de alunos poloneses em língua alemã

Num- fende Nr	Name des Kindes.	Religion.	Mutter- sprache.	Tag und Jahr der Geburt.	Datum der Aufnahme in die Schule.	Datum der Entlassung aus der Schule.	Name, Stand und Wohnort der Eltern.
47	Proszkista Stanislaw	kat. g. l.	pol.	12. 2. 69	1. 5. 77	1. 4. 83	Leona, Lötter Lötter
48	Adolf Radwan	ang. l.	pol.	1. 1. 70	1. 6. 78	1. 4. 85	Johann f. l.
49	Jozef Kropidlowski	kat. g. l.	pol.	23. 4. 68	1. 5. 76	1. 2. 82	Lukas Lötter
50	Ernst Fesche	"	"	24. 3. 70	1. 5. 77	9. 4. 84	Melchior Lötter
51	Jozef Wardyn	"	"	22. 2. 69	1. 5. 77	1. 4. 83	Johann, "
52	Jozef Larech I.	"	"	27. 9. 69	1. 5. 77	1. 11. 83	Jakob, "
53	Jozef Larech II.	"	"	27. 10. 70	1. 5. 77	1. 11. 78	Ernst f. l.
54	Jozef Kowidawski	"	"	11. 8. 71	1. 5. 78	1. 10. 85	Adolph Lötter
55	Johann Brill	"	"	5. 8. 69	1. 5. 76	1. 11. 83	Thomas Lötter
56	Jozef Wenz	"	"	15. 2. 69	1. 5. 77	1. 4. 83	Johann, Lötter
57	Adamo Wasilencki	"	"	21. 10. 69	1. 5. 76	1. 11. 83	Peter, Lötter
58	Lev Legunski	"	"	7. 7. 70	1. 5. 77	1. 11. 84	Johann Lötter
59	Stefan Behling	"	"	26. 12. 70	1. 5. 77	1. 4. 85	Andrius Lötter
60	Muritz Laske	kat. g. l.	pol.	7. 12. 70	1. 1. 79	17. 4. 82	Levi Lötter
61	Otto Tötter	ang. l.	"	4. 4. 69	1. 5. 77	1. 4. 83	Wilhelmine f. l.
62	Ernst Tötter	"	"	28. 2. 72	5. 4. 80	1. 4. 86	str.
63	Johann Lamersthal	kat. g. l.	pol.	30. 1. 70	2. 1. 78	9. 4. 84	Jozef Lötter
64	Ignatz Wielawicki	"	"	31. 1. 69	1. 5. 77	1. 4. 83	Johann, Lötter
65	Bernhard Cöya	"	"	21. 3. 72	1. 5. 79	25. 9. 84	Andreas, Lötter
66	Franz Cypowski	"	"	11. 9. 72	1. 1. 80	20. 12. 84	Pauline, "
67	Johann Kupiencki	"	"	6. 5. 70	1. 5. 77	1. 5. 84	Johann, "
68	Franz Wenz	"	"	27. 6. 71	1. 5. 78	1. 10. 85	Johann, "

Fonte: Muzeum-Kaszubski Park Etnograficzny, em Wdzydze Kiszewskie, Lag, Polônia.

Na figura acima se observa também que as crianças na Polônia, de dominação prussiana, iniciavam a estudar entre 7 e 8 anos de idade, permanecendo na escola em média 5 anos. A maioria dos estudantes eram da religião católica de língua materna polonesa e, dentre os alunos, observa-se também a presença de crianças de religião judaica e protestantes.

No meio desse clima de hostilidades contra as populações polonesas, desde 1795 e durante o período das emigrações, um fato em destaque é que entre os poloneses sob dominação prussiana o índice de analfabetismo era em torno de 3%, algo bastante baixo para os padrões da época. De acordo com Renk (2012), ainda em 1736, teve início nos territórios da Prússia, com o Rei

Guilherme I, o estabelecimento do Plano Geral das Escolas. As paróquias deviam manter e construir escolas, e os pais de alunos contribuiriam para a manutenção dos professores através de mensalidades.

Essa política prussiana, do estabelecimento de um plano nacional de educação, se estendeu também para os territórios ocupados na Polônia. Wachowicz (2002) afirma que a intenção não era trazer maior desenvolvimento e progresso para a população polonesa, e sim ampliar a dominação e consequente germanização dos poloneses.

Em relação à escola para os poloneses sob domínio russo houve uma realidade restritiva. Principalmente por meio da Insurreição de 1863<sup>22</sup> as escolas foram proibidas, bem como, reuniões religiosas ou qualquer manifestação que utilizasse da língua polonesa. Professores, religiosos, intelectuais eram perseguidos e condenados a trabalhos forçados na Sibéria.

De acordo com Dembicz e Kieniewicz, (2001, p. 31) “a Rússia tendeu, com grande sucesso, para a eliminação do polonismo das terras orientais”, tendo como intenção, assim como acontecia nos territórios ocupados pela Prússia e Áustria, limitar o acesso dos poloneses à propriedade de terras. Gardolinski (1958, p.12) afirma que a Rússia Czarista temia a cultura polonesa fazendo de tudo para proibir escolas, dificultando a construção de estradas, indústrias, a fim de manter os poloneses na ignorância e na miséria. Segundo o autor, a maior parte dos imigrantes que chegaram ao Brasil provinha dos territórios ocupados pela Rússia. Dessa forma, grande parte dos que foram assentados no Rio Grande do Sul eram originários desses territórios.

Eram camponeses miseráveis e com pouca instrução na sua grande maioria. “Não podiam evidentemente trazer bens materiais e intelectuais”. (GARDOLINSKI, 1958, p.12). Entretanto, essa política de perseguição de “eliminação do polonismo” reforçava ainda mais o espírito de organização através da língua, da religiosidade e, diretamente, o ensino da língua polonesa no seio das famílias.

---

<sup>22</sup> Insurreição polonesa contra a ocupação russa iniciada em 22 de Janeiro de 1863. Durou aproximadamente até 1865, sendo considerada a insurreição mais longa nesses territórios. A Insurreição foi sufocada pelos russos resultando em consequências restritivas aos poloneses como deportações, execuções em massa e trabalhos forçados, além de restrições para com a língua e a cultura polonesa.

Certamente a consequência direta da dominação russa foi o empobrecimento das regiões ocupadas e o surgimento de uma multidão de analfabetos sem acesso à escolas, fato esse que configurava que, entre os imigrantes vindos da parte sob dominação russa, em sua maioria, eram trabalhadores braçais com pouca instrução ou analfabetos.

Ainda em Dembicz e Kieniewicz (2001), ser polonês significava a esperança, apesar dos esforços empregados pelas nações ocupantes em estabelecer sua posição de supremacia na Europa, por liberdade e uma nação independente. No entanto, existia o medo e até um preconceito social se realmente valia a pena insistir em uma nacionalidade polonesa causados por mais de 130 anos de dominação:

Os poloneses do século XIX viviam de ilusões, mas não tinham outra escolha. Sem projetos, mesmo que parecessem ilusórios naquelas circunstâncias, provavelmente, não teriam sobrevivido ao período de opressão. O problema deles era que não se submetiam a uma imposição de aspectos culturais. (DEMBICZ E KIENIEWICZ, 2001, p.34).

Portanto, o esforço russo de imposição de uma cultura esbarrava nesse sentimento polonês de pertencimento étnico. Kieniewicz (1996, p. 27) afirma que “fator positivo foi a formação da consciência nacional através do esforço educativo levado a cabo no seio das famílias, nas paróquias e, lá onde era possível, nas escolas”. O ensino, apesar de ser proibido oficialmente em escolas, acontecia na família, sendo a mãe e a avó as responsáveis por instruir as crianças na língua polonesa e nas práticas culturais próprias desse grupo. Os poloneses, mesmo não possuindo um Estado Político, mantiveram seus hábitos e práticas de aprendizagem fundamentadas na utilização da língua e costumes.

A situação da escola no domínio austríaco também era deficiente. Apesar de possuir uma maior liberdade por parte dos austríacos, as escolas no território ocupado não funcionavam adequadamente, pois 41% dessa população eram de analfabetos. Mais uma vez o grande problema era a posse de terras e a conjuntura econômica sem qualquer progresso para a população polonesa.

Segundo Gardolinski, (1958, p.12), a Europa pré-emigração, após a Revolução Francesa, passou por notáveis transformações econômicas, com constantes movimentos de massas de trabalhadores devido à industrialização das cidades. Na região da Polônia, devido à condição política nos territórios ocupados, essas transformações não eram sentidas pelos poloneses. Estavam acostumados a viver às margens da cultura germânica e austríaca, embora a Áustria permitisse maiores liberdades na utilização da língua, na política e na religiosidade.

Segundo Stawinski (1999, p.19,20), após a Áustria ser expulsa da confederação germânica, em 1866, com a batalha de Sadova, vencida pela Prússia, havia certa política de justiça social e de concessões por parte da coroa austríaca. Sendo o território austríaco habitado por diversos grupos étnicos, o imperador Francisco José I obrigou-se a governar com mais brandura para manter a paz em seu país. Por esse motivo, os territórios da Galícia austríaca dispunham de certa autonomia, possuindo o direito de formar sua própria junta de governo, com permissão de utilização da língua polonesa nas igrejas, repartições públicas e nas escolas.

Entretanto, a situação era de extrema miséria nas propriedades agrárias, em grande parte de apenas 2 hectares, onde indústrias eram quase inexistentes. Havia um grande contingente populacional aumentado a cada ano e que, atraído por propagandas de companhias de navegação marítimas, viam na emigração a solução para seus problemas. Um dado importante, segundo Stawinski (1999), é que da Galícia austríaca migraram cerca de um milhão de poloneses. A maioria com destino para os Estados Unidos e a Europa. Desses, pouco mais de 8.280 vieram para o Brasil.

## 2.2 QUEM ERA O EMIGRANTE POLONÊS E AS CAUSAS DA EMIGRAÇÃO

Compreender as razões porque muitos imigrantes e suas famílias deixaram a Polônia em direção ao Novo Mundo, bem como o processo de estabelecimento dos núcleos coloniais, é a ênfase deste item para entendermos como foi implantado o sistema de ensino entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul.

É importante lembrar que as conjunturas étnicas e de cultura se baseiam nas transformações. A Polônia estando destituída de um Estado autônomo, a construção da nacionalidade polonesa esteve baseada nas conjunturas étnica, como a utilização da língua e dos costumes, bem como no seu sentimento de religiosidade no catolicismo. Com essa herança sociocultural que os imigrantes poloneses serão instalados nos núcleos coloniais do Rio Grande do Sul.

Considerando que estatísticas oficiais mostram números de russos, austríacos e alemães, concordo com Hobsbawn (1990, p. 68) que a etnicidade e a linguagem são elemento definidores de nacionalidade ou de nação, uma vez que os próprios poloneses estavam destituídos de uma referência nacional. Considero etnicamente como imigrantes poloneses os indivíduos que se autodefinem e se inserem nas práticas culturais típicas desse grupo de imigrantes.

O processo emigratório polaco depende de uma visão do contexto de causas que proporcionaram o intenso deslocamento de massas humanas de seus países de origem rumo a diversos continentes no mundo, principalmente ao Continente Norte-Americano e para a América Latina. O movimento emigratório do grupo étnico polonês não foi um fenômeno isolado. As razões e as causas desencadeadoras desse processo de deslocamento das maiores massas de imigrantes estão relacionadas com aspectos de uma emigração econômica, relacionada às condições de vida que na época estavam presentes em outros países do continente Europeu. Porém, em relação aos poloneses, a situação de opressão dos países dominadores é um elemento considerado nos estudos da emigração/imigração.

Em relação à emigração para a América Latina, Smolana e Dembicz (1996, p. 19) afirma que a intensidade da imigração no séc. XIX estava subordinada tanto às condições locais dos emigrantes poloneses, como às condições de atração de imigrantes para a América Latina. Em relação ao Brasil e especialmente para o Rio Grande do Sul, dentre outros fatores, o fenômeno imigratório tende a estabelecer importante significado de povoação de grandes extensões de terras consideradas devolutas, principalmente no Sul do país.

A maioria dos imigrantes poloneses chegados ao Rio Grande do Sul estava vinculado a uma emigração econômica, na busca de um novo país onde pudessem viver com mais dignidade e, sobretudo, com mais liberdade. As causas são decorrentes de fatores e transformações sociais que aconteciam na Europa. Na Polônia, especialmente as conjunturas de dependência de outros países, contribuiu na soma dos motivos da emigração. Segundo Paleczny (1996, pp.149,150), o processo de emigração, não desconsiderando o tempo e espaço, ocorrem em condições socioculturais definidas. A emigração desempenha o transporte cultural para o país de destino, tendo por referenciais a nação de origem, a sociedade que recebe os imigrantes e a conexão estabelecida entre os dois lugares. Essa relação será preponderante na formação da consciência étnica no país de destino.

Embora os primeiros poloneses que chegaram ao Brasil fossem considerados aventureiros, como alguns missionários católicos, profissionais diversos e alguns militares, que é o caso do oficial Cristovão Arciszewski, que esteve à frente de regimentos holandeses na ocupação de Pernambuco, no nordeste brasileiro, nos anos de 1629 a 1639 (GLUCHOWSKI, 2005, p.27), a imagem do Brasil na Polônia na época das grandes emigrações era formada por meio de notícias e representações como uma terra distante referente ainda à época das primeiras viagens ultramarítimas portuguesas. Contudo, Perlin (1996, p. 55) afirma que as relações oficiais entre a Polônia e o Brasil somente iriam acontecer após 1920, pois, durante toda a formação do Brasil Moderno, a Polônia estava destituída de um Estado Jurídico Internacional, sendo o Brasil o primeiro país escolhido para a instituição de uma representação diplomática na América Latina.

Assim, da imagem de país distante, elaborada pela emigração individual, o Brasil passou a concentrar o destino imigratório de massas camponesas. Quando é abordado o tema das causas da emigração, as teses mais citadas são a emigração política e a emigração econômica.

A emigração política acontece principalmente por meio de levantes e lutas armadas ocorridos contra as ocupações do território polonês. Após a derrota da Insurreição de Kosciusko, já referida no segundo capítulo, novas revoltas contra os ocupantes irão acontecer durante o séc. XIX. Com a

ascensão de Napoleão Bonaparte à frente da Revolução Francesa, as representações em torno de um Estado independente polonês são proporcionadas pelas conquistas do imperador da França. Nesse viés, muitos poloneses uniram-se aos exércitos napoleônicos, formando as legiões polonesas, que lutaram pela conquista de Varsóvia e, posteriormente, em 1812 na invasão da Rússia. Contudo, o Imperador Francês não fez da Polônia um Estado independente. Após ter sido derrotado pelo inverno rigoroso e pelas forças russas, em 1812, as regiões que antes já eram dominadas tanto pela Prússia, quanto pela Rússia, são novamente incorporadas a esses dois Estados.

As lutas pela independência da Polônia em um estado autônomo se prolongam pelo séc. XIX. Dentre os levantes, destacam-se os de novembro de 1830 e os de janeiro de 1863, que acabaram por desencadear transformações sociais e econômicas importantes na Polônia. Por meio dessas revoluções, aconteceram alguns avanços nas políticas relacionadas aos poloneses pelos países ocupantes, principalmente em relação à emancipação dos camponeses. No entanto, em muitos casos, representaram a acirração de violentas repressões, principalmente empregadas por parte da Rússia. As medidas abrangiam deportações, assassinatos em massa e perseguição étnica e religiosa.

A Revolução de 1830 ou Levante de Novembro, foi um movimento de luta armada que tinha como objetivo a formação de um Estado polonês independente nos territórios ocupados pela Rússia. Kawka (2013, p.36) afirma que, apesar de contarem com apoio de outras nações, que foi o caso da França, o levante findou em 1831 com a derrota dos destacamentos poloneses e resultou numa crescente opressão czarista. Porém, opôs resistência a maior potência militar da época que era a Rússia.

Desse levante, milhares de poloneses fugiram para diversos países temendo perseguições. Para Kwaka (2013), é por meio desse período que começam a chegar ao Brasil alguns profissionais como engenheiros, geólogos e médicos poloneses. Entretanto, o que se segue na Polônia após desmantelamento do Levante de 1830, dentre as medidas impostas, estavam o

estabelecimento do sistema russo na administração regional e no sistema monetário.

Em janeiro de 1863, outro levante formou-se nos territórios ocupados pela Rússia. Um comitê ligado à luta nacionalista pela liberdade deliberou algumas disposições que concediam terras aos camponeses e o fim da servidão. Esse movimento recebeu apoio de muitos democratas estrangeiros e de alguns círculos operários da França e da Inglaterra. Contudo, o apoio se restringiu apenas a correspondências oficiais em prol da independência da Polônia. Ainda segundo Kwaka (2013, p.37), nenhum país da Europa estava disposto a enfrentar a Rússia que contava ainda com amplo apoio da Prússia, apesar de haver simpatia generalizada pela causa polonesa. Dessa forma, a popularidade alcançada pela Revolta conseguiu muitos apoios, além de ser considerada a maior insurreição polonesa do século XIX, pelo conjunto de ações que desencadeou. Entretanto, o resultado foi uma maior política de repressão e de perseguição do grupo étnico polonês por parte da Rússia e da Prússia. Em relação aos resultados da insurreição, Kwaka (2013) pontua:

o balanço da derrota envolve dezenas de milhares de mortos e fuzilados, dezenas de milhares de exilados para a Sibéria e milionárias perdas materiais. Envolve igualmente a russificação das escolas e da administração e uma grande crise moral da sociedade, que por um longo tempo deixou de acreditar na possibilidade de libertação do jugo estrangeiro. Nos ginásios, o russo foi instituído como a língua do ensino. O ensino da língua polonesa passou a ser uma atividade extracurricular. Apenas a religião era ensinada em língua polonesa. Havia até projetos mais radicais, como o de impor à língua polonesa o alfabeto cirílico (russo), mas isso não chegou a concretizar-se. Na administração, a burocracia, até então polonesa, seria substituída pela russa. (KWAKA, 2013, p.37).

Apesar de toda animosidade, alguns resultados foram positivos, como a concessão de terras para camponeses. Começou-se a acreditar ainda mais na possibilidade de formação de um Estado independente. Entretanto, o resultado imediato foi o movimento de milhares de poloneses que buscaram refugiar-se em outros países ou que emigraram para outros continentes. É pertinente destacar que o início do movimento de emigração em grupos maiores, vindos inclusive para o Brasil, acontece depois do fim da insurreição de 1863. Dentre

os emigrados muitos buscavam fugir da perseguição política empreendida pela Rússia e pela Prússia.

Por sua vez, a emigração econômica esteve relacionada às condições de vida e de subsistência das populações do campo e das cidades. Essa conjuntura de miserabilidade aliada aos fatores de crescimento desordenado da população fez com que muitos indivíduos recorressem ao fenômeno da emigração. Segundo Dembicz (2001, p.100), o século XIX foi o período em que se intensificaram as transformações provocadas pela Revolução Industrial que realocou grandes contingentes de pessoas do meio rural para as cidades, onde não havia estruturas de moradias e trabalho para todos. A intensificação da economia capitalista moderna e a substituição do trabalho braçal por máquinas geraram excessiva mão de obra contingente, provocando a emigração de grande número de pessoas que buscavam trabalho e mudança de vida.

Diante da existência de uma estrutura agrária herdada ainda do Feudalismo, havia dificuldade de acesso às terras, o que ampliou a miséria dos camponeses. Além disso, a agricultura, realizada com métodos primitivos, demonstrava-se ineficaz, porque era impotente para alimentar a todos, trazendo fome e grandes tensões sociais.

O viajante Antoni Hempel (1893, p.3), integrante de uma expedição científica que acompanhou os imigrantes em viagem no Brasil e na Argentina, no ano de 1890 a 1892, fazendo-se passar por emigrante e, inclusive, vestindo-se como tal, destaca que muitos fugiam da miséria aspirando a uma vida digna.

Não podem contemplar inertes o inaudito sofrimento de familiares, a morte lenta dos filhos, a miséria de vegetar... A iniciativa, a aventura é respaldada pelo estímulo, eficiente para atrair essa população de seu meio familiar, que são as cartas, as notícias de parentes e o dinheiro enviado pelos parentes melhor sucedidos. Hoje quase todo emigrante parte com a passagem e com o dinheiro que veio do além-mar. Desta forma dezenas de milhares (40-60 mil) abandonam a Galícia, o Reino e Poznan. Fora essa emigração que chamo de normal e que segue o caminho descrito, de tempos em tempos surgem as chamadas "febres emigratórias". Todos recordam aquela de Poznan, após a guerra franco-prussiana e que visava a América do Norte. Ainda ressoa em nossos tímpanos o choro e o alarme que, há dois anos, provocou a "febre brasileira". Engana-se aquele que pensar que não haverá mais "febres", que são as emigrações violentas. (HEMPEL 1893, p. 3).

Para Hempel, bastava que um determinado país da América ou da África oferecesse passagens gratuitas e avisasse as populações da Polônia através de agentes, que imediatamente milhares de pessoas partiriam rumo à emigração. As condições de vida de grande parte dos poloneses na época forçava a emigração de milhares de pessoas para diferentes continentes do mundo. É pertinente destacar que os emigrantes poloneses deixavam a Polônia sem qualquer acompanhamento dos países ocupantes. As condições de sobrevivência eram míseras nos três territórios ocupados, tanto na Rússia, na Prússia e na Áustria, além de crescimento demográfico que aumentava consideravelmente o número de proletários e de camponeses pobres que formava um contingente expressivo para rumarem à emigração.

Para Kwaka (2013), a situação das partilhas e a ausência de um Estado polonês dentre os séculos XIX e início do século XX resultaram num intenso processo de emigração de milhares de poloneses.

É oportuno acrescentar que a questão das partilhas e a ausência de um Estado polonês no século XIX e no início do século XX tiveram outro aspecto de grande alcance: a grande dispersão (diáspora) dos cidadãos poloneses pelo mundo em forma de emigrações econômicas e políticas e o seu ingresso em muitas sociedades, inclusive na brasileira. As estatísticas dos anos 30 do século XX avaliam em 8 milhões o número dos poloneses que se encontravam então fora das fronteiras do Estado, sem contar o número de 1,4 milhão poloneses que se encontravam no então território do Reich alemão, isto é, principalmente na parte ocidental da República da Polônia de hoje. (KAWKA 2013, p. 36).

O aumento demográfico sem controle e as condições de miserabilidade da maioria da população polonesa, aliados ao desejo de serem proprietários de terras fizeram com que milhares de pessoas, persuadidos com as promessas de agentes das companhias marítimas, identificassem o Brasil como o lugar que consolidaria seus desejos de liberdade e de melhoria de vida.

Hempel (1893) destaca o seguinte quadro dos emigrantes que deixaram a Polônia:

Quadro 1 – Identificação dos emigrantes poloneses segundo a origem social

Sem terra	45,9%
Citadinos (proletariado, obreiros)	39,0%
Empregados de castelos	5,0 %
Pequenos proprietários	10,0%

Fonte: Hempel 1893, p.5

Os dados do quadro acima demonstram que a maioria dos que emigraram da Polônia eram camponeses sem terra. A emigração para muitos tinha por objetivo a oportunidade de serem proprietários de terras. Foi um dos importantes fatores de atração de contingentes humanos alcançando dimensões coletivas por força das necessidades de sobrevivência.

Porém, a dinâmica da imigração não pode ser descrita unicamente pelo fator da situação coletiva dos campônios poloneses. Na emigração também há uma dimensão individual, pois muitos emigravam por forças individuais, como desejos, aventura, enfim, mobilizados com diferentes razões.

Os sentidos da emigração foram diversos, porém estiveram conectados a um ideal de mudanças significativa de vida e das condições de sobrevivência. Sobre as condições de miserabilidade e da crise econômica a que estava submetida toda a Europa, através da intensificação do processo capitalista e da modificação das estruturas sociais e econômicas, Stoltz (1997, p.35) refere que as condições de subsistência nos territórios ocupados na Polônia possuíam algumas especificidades, que foram preponderantes para a emigração do grupo étnico polonês. As razões da emigração, referente as ocupações, equiparam-se as condições do ensino, conforme vimos no item anterior. Assim, sob a dominação russa, na década de 60 do séc. XIX, período em que chegaram os primeiros imigrantes ao Brasil, os impostos sobre as propriedades eram elevados, forçando muitas vezes pequenos proprietários a vender tudo que possuíam para não serem presos ou deportados. Havia também importante processo de perseguição religiosa, forçando poloneses católicos a filiarem-se à Igreja Ortodoxa. Muitos sacerdotes católicos eram perseguidos e enviados para campos de trabalhos forçados na Sibéria. Nos territórios

ocupados pela Prússia, além de um processo de *despolonização*<sup>23</sup> ou desnacionalização, com a imposição da língua alemã nas escolas e em todos os atos administrativos públicos, havia também um processo de substituição da propriedade de terras cultivadas há séculos por poloneses e por agricultores germânicos. Assim como aconteceu com a Rússia, a Prússia, utilizando de confiscações e expulsões e de uma política de imposição da cultura alemã entre os poloneses, provocou a emigração de grandes contingentes de agricultores desempregados e sem terra que buscavam a possibilidade de mudança de vida. Na dominação austríaca, apesar de existir certa autonomia para as populações polonesas, as condições econômicas desfavoráveis devidas à crise econômica que assolou a Europa, teve grande impacto em economias especificamente agrárias e atrasadas, que era o caso da Polônia austríaca.

As difíceis condições de sobrevivência social, relacionadas com a situação das ocupações, além das condições sociais e econômicas que assolavam toda a Europa fizeram com que muitos poloneses se aventurassem na emigração para o Brasil.

Outro fator de atração das correntes emigratórias polonesas foi a intensiva propaganda feita por agentes de companhias marítimas, ocasionando forte impacto sobre os imigrantes poloneses. De acordo com Malczewski (1998),

a ação dos emissários do governo brasileiro encontrou terreno fértil na Polônia, onde a perda da independência, o sentimento da ameaça individual e coletiva, os levantes e as subsequentes perseguições políticas conduzidas pelas potências ocupantes, bem como a difícil situação política no país, forçavam os poloneses à busca de segurança, de um pedaço de terra, enfim de melhores condições de vida no exterior. (MALCZEWSKI, 1998, p.56).

---

<sup>23</sup> Tanto a Rússia como a Prússia, em meados do Século XVIII e durante o século XIX, empregaram um lento e sistemático processo de eliminação da cultura étnica polonesa nos territórios ocupados. Enquanto que a Rússia, através da proibição da língua e das escolas para os poloneses, além de um processo de perseguição religiosa, tinha como único objetivo a russificação dos poloneses, com perseguições e massacres, a Prússia, empregando semelhantes métodos, visava a germanizar a cultura polonesa. Dessa forma, tinha como objetivo tornar os poloneses alemães.

No imaginário dos imigrantes poloneses que vieram para o Rio Grande do Sul as representações sobre o território brasileiro eram diversas. Algumas representações eram ingênuas diante da realidade que as colônias brasileiras proporcionavam. “Em toda a parte vê-se a venda de implementos agrícolas, roupas, vacas, batatas... são futuros emigrantes”. “La, no além-mar, está o Brasil, onde tudo nos foi preparado pela “*Anglicka*” (Inglaterra - dizem.)”. (HEMPEL, 1893, p.06). Havia, em relação ao Paraná, certa representação de que a Inglaterra e o Papa teriam preparado um lugar especialmente para os poloneses no Brasil, que estavam submetidos ao “sofrimento” do jugo de seus opressores. De acordo com Wachowicz (1981, 44/45), na mentalidade simples do camponês, com suas motivações religiosas arraigadas pelo catolicismo, difundiam-se lendas de que o Brasil se localizava perto da “Terra Santa” ou de Roma. Inclusive eram apresentados supostos enviados do Papa que fortaleciam essa lenda, divulgando que as terras coloniais estavam encobertas por névoas e que ninguém sabia de sua existência.

A Virgem Maria, madrinha e protetora da Polônia, ouvindo os apelos que o sofrido camponês polonês lhe dirigira, dispersou o nevoeiro e predestinou-lhe o Paraná.(...) O Papa sensibilizado pelo destino da Cristandade polonesa, convocou todos os reis e imperadores da terra, para sortear a posse de tal território. Por três vezes consecutivas foi tirada a sorte, e sempre o Papa era o contemplado. Então o Papa solicitou ao Imperador brasileiro que distribuisse essas terras aos poloneses (...). (WACHOWICZ, 1981, p. 45).

Parafraseando a Escritura, comum nas propagandas, da terra da fartura, onde corria leite e mel, ao camponês, o Brasil era apresentado como continuação do paraíso bíblico, através de livretos e brochuras espalhadas pelos escritórios de recrutamento. Ainda segundo Wachowicz (1981), a propaganda a favor da imigração para o Brasil era difundida pelo cônsul brasileiro em Lisboa, José dos Santos, que foi encarregado de incentivar a emigração para o Brasil nos períodos que precederam a chamada “febre brasileira”.

As propagandas tinham como objetivo incentivar a emigração, ressaltado as condições favoráveis ao estabelecimento dos camponeses em terras brasileiras: transporte gratuito, fertilidade do solo, frutas tropicais

gigantescas, inverno não muito rigoroso – não havendo a necessidade de possuírem os pesados e caros agasalhos usados na Europa – distribuição de terras e a possibilidade de maior liberdade e mudança de vida. Tais incentivos formaram representações positivas em relação à emigração para o Brasil.

Embora a emigração viesse acontecendo em várias partes dos territórios ocupados, as autoridades, tanto russas como prussianas, não mensuraram de imediato suas consequências. Somente por meio da década de 1890 ocorre um movimento contraemigração, empregado principalmente nos territórios russos, promovida pelos grandes proprietários de terra, autoridades russas e pela Igreja Católica. As medidas implicaram no fechamento das fronteiras, contrapropaganda da imprensa, censuras de cartas e propagandas e sermões em Igrejas com a finalidade de desmotivar os retirantes.

Muitas das cartas enviadas pelos primeiros emigrantes, que até então chegavam livremente às aldeias, começaram a ser censuradas. As cartas eram lidas e aquelas que em seu conteúdo incentivasse a emigração para o Brasil ficavam retidas. Recentemente, muitas dessas cartas foram publicadas tanto na Polônia como no Brasil.

As fronteiras da Rússia foram fechadas. Muitos dos que tentavam emigrar eram presos. Mesmo assim, através da clandestinidade, conseguiam acessar os Portos de Bremen e Hamburgo na Alemanha. A imprensa patrocinada por grandes proprietários de terras, com apoio das autoridades russas, publicava diversos artigos e notícias arranjadas com a finalidade de desmotivar a Emigração. Essa situação atingia algumas paróquias que estavam progressivamente perdendo fieis.

Hempel (1893, p.7 e 8) assim descreve suas representações em relação ao esforço dos sacerdotes para desestimular a emigração:

Em fins de outubro testemunhei outra cena. Foi designada a data de partida dos emigrantes de Plock para a fronteira, em direção de Mlava. Em Doobina os emigrantes tomaram conta do mercado. Encomendaram uma missa na igreja local. Todos participaram do ofício religioso com estupefação. O sacerdote procurava convencer, implorava, lançava raios, para que desistissem de partir para a perdição...tudo em vão!

Não pregava a um auditório comum, não era mais o aldeão que no momento de elevação caía de braços, com gemidos em coro. Não era mais aquele homem que escutava o sermão, sem a menor crítica.

Estava pregando a um público que não pedia conselhos, não queria aconselhamento. A plateia sentia instintivamente que sua situação não fora compreendida. Ao invés de conselhos sinceros, indicações cordiais, brotadas de coração, era fulminado com raios de condenação, em suas aspirações.

O aldeão foi à igreja para responder a um apelo íntimo. Foi ver pela última vez os lugares que lhe eram caros, a igreja, o cemitério, onde depositaria a última prece sobre o túmulo. Fora disso não esperava, nem queria conselhos. Despreendeu-se da sua terra, e partia para o além-mar. E, pelo caminho, entrou na casa dos amigos, na igreja, no cemitério... A saída da igreja passou a tecer críticas acerbas e observações sarcásticas: “é sabido que o padre e os senhores”. “bebe com eles, por isso toma o seu partido”. (HEMPEL, 1893, p. 7).

As motivações de emigrar estavam relacionadas às condições de vida e nas representações de mudanças justamente dessas condições. Não havia conselho ou recomendação que pudesse barrar o desejo de emigrar.

Para Kula (1996, p. 16,17), havia 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 ser proprietários rurais. “Vamos ser senhor de fazenda”,<sup>24</sup> como se expressavam os emigrantes camponeses em referência às terras no Brasil. O segundo motivo que atraía o emigrante para o Brasil foi a possibilidade de ter maior liberdade social em relação à confrontação com as restrições impostas pelos ocupantes em relação à língua e à religião e também devido às 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, conseqüentemente, maior dignidade.

É importante salientar que no século XIX, enquanto na Europa havia um contingente considerável de pessoas vivendo em constantes tensões sociais,

---

<sup>24</sup> Segundo Marcin Kula (1996), a possibilidade de possuir terras era algo inalcançável na Polônia. A pauperização e a miséria fazia com que as representações em torno da posse da terra fossem preponderantes para a decisão de emigrar. A expressão comum dos imigrantes ao referir-se ao Brasil era de que com as terras recebidas poderiam ser “*senhores de fazenda*”, em comparação com os ricos proprietários que existiam na Polônia.

agravado pela exacerbação das relações do capitalismo, muitos países da América Latina e América Central estavam passando por intenso movimento de independência e havia a necessidade de ocupação de extensas áreas de terras despovoadas, a exemplo do que acontecia com a formação dos Estados Unidos da América.

Em especial no caso do Brasil, as políticas de atração de imigrantes foram iniciadas ainda no governo imperial. Para Luchese (2009, p. 54), as constantes mudanças da política de terras tinham por objetivo incentivar progressivamente a imigração em substituição dos escravos. Apesar da Legislação Imperial de 1831<sup>25</sup> proibir o tráfico de escravos para o Brasil, a resistência dos fazendeiros brasileiros continuou esse processo até 1850, com a promulgação da Lei Eusébio de Queiróz. Essa Lei, previa a apreensão de embarcações que possuíssem escravos e reenvio dos mesmos aos portos de onde teriam vindo, além de considerar o tráfico de escravos como pirataria.<sup>26</sup>

Desde a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil e durante o Brasil Império, já havia a preocupação da substituição da mão de obra escrava empregada principalmente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, por trabalhadores livres, no sentido de modernizar a economia do país. Segundo Malczewski (1998, p. 29), o modelo de pequenas propriedades deveria desenvolver-se ao lado das grandes fazendas, formando uma classe intermediária entre os escravos e os grandes fazendeiros, diversificando a economia, produzindo gêneros alimentícios que as grandes fazendas não poderiam produzir. Nesse tempo, as transformações industriais e a modernização das relações comerciais que aconteciam no mundo forçavam o Brasil a profundas mudanças econômicas, para transformar sua economia agrária baseada nas grandes fazendas e na mão de obra escrava. A primeira experiência governamental de constituição de um núcleo colonial no modelo de pequenas propriedades ocorreu em 1818 com a organização no Rio de Janeiro de um assentamento de um grupo de famílias suíças, marcando o início da

---

<sup>25</sup> Ver Legislação do Governo Imperial de 07 de novembro de 1831 sobre a proibição do tráfico de escravos para o Brasil.

<sup>26</sup> Lei nº. 581 - de 4 de setembro de 1850 - "Lei Eusébio de Queiroz" .

imigração planejada e subsidiada pelo Governo. (CARNEIRO, 1950, p.10,). O objetivo da implantação dessa colônia era produzir alimentos para abastecer a cidade do Rio de Janeiro.

Além de uma política de modernização da economia brasileira, através da pequena propriedade, com a colonização de espaços despovoados; com a organização de núcleos coloniais pelas políticas dos governos imperiais e, depois de 1889, com os governos republicanos, muitos autores, tais como Luchese (2007), Furtado (1979) e Schwarcz (1993), afirmam ter existido um processo de branqueamento da raça como motivo da introdução de colonos europeus brancos no Brasil. Segundo Malczewski (1996, p.30), para cada habitante branco no Brasil, havia na época dois negros.

O Brasil era um país de maioria negra que, para a visão racista da época, impedia a constituição de uma sociedade moderna. Havia um entendimento de que os imigrantes mais aptos para constituição de uma identidade nacional seriam os europeus brancos. Para Renk (2009) e Seyferth (1990), havia certa hierarquia racial que privilegiava a ocupação do território brasileiro por europeus brancos em detrimento das corrente imigratórias asiáticas e africanas.

Para os mentores da política de imigração, os imigrantes asiáticos e africanos seriam indesejáveis porque não seriam capazes de trabalhar em um sistema de trabalho livre. Exemplo dessa política foi o Decreto nº 528 de 28 de julho de 1890, do Marechal Deodoro da Fonseca, que evidencia essa preferência por imigrantes brancos, quando exclui da livre entrada no país os imigrantes asiáticos e africanos, determinando inclusive a proibição de seu desembarque e prevendo multa aos comandantes dos navios que os trouxessem.

Dentro dessa conjuntura social, ou seja, de mudanças ocasionadas pelas transformações sociais e econômicas, tanto na Europa como no Brasil, de expulsão e atração, no século XIX, insere-se o processo de colonização de regiões desocupadas do Rio Grande do Sul. Em função disso, teve-se a vinda dos primeiros grupos de imigrantes poloneses para esse Estado.

### 3. A FORMAÇÃO DE COMUNIDADES: ESTRUTURA DO PROCESSO ESCOLAR

Comunidade: “uma relação social, quando a atitude na ação social – no caso particular, em termo médio ou no tipo puro – inspira-se no sentimento subjetivo (afetivo ou tradicional) dos partícipes da constituição de um todo”. (MAX WEBER, 1973, p. 140)

Pesquisar numa perspectiva cultural requer a compreensão de seus múltiplos aspectos, necessitando diferentes níveis de aprofundamento de acordo com os objetivos almejados. Entendo que uma narrativa é elaborada através da interação com as fontes, postulando um caráter processual da ciência e que o conhecimento é contingente, sendo possível até onde os instrumentos disponíveis do método podem alcançar. Assim, nessa pesquisa sobre a imigração polonesa e suas escolas étnicas é importante compreender como a organização dos núcleos coloniais influenciaram na formação do processo escolar étnico na perspectiva da produção cultural e das representações, por meio da reflexão de como se formaram posteriormente as comunidades desencadeadas pelo processo de solidariedade mútua, em que valem as representações étnicas e os processos identitários do grupo étnico polaco.

O primeiro núcleo da imigração polonesa no Rio Grande do Sul foi formado por 26 famílias em 1875, vindos da Silésia, sob dominação da Prússia. Teriam chegado juntamente com os imigrantes franco-suíços que se estabeleceram na colônia Conde D’Eu entre os municípios de Garibaldi e Carlos Barbosa. Existem autores que defendem a vinda de imigrantes poloneses em anos anteriores juntamente com a imigração alemã. Entretanto, segundo Gardolinski (1958) e Gluchowski (2005), os maiores contingentes de imigrantes poloneses chegaram ao Rio Grande do Sul entre os anos de 1886 e 1894 e entre 1908 e 1912. Dentre os motivos para a maioria dos imigrantes que vieram para o Rio Grande do Sul, conforme constatado nos depoimentos e na pesquisa bibliográfica, e já mencionado anteriormente, estava a

possibilidade de serem proprietários de terras e de terem melhores condições de vida. Como foi visto, a maioria dos imigrantes poloneses trouxeram documentos expedidos pelos países ocupantes. No Brasil, a definição de nacionalidade está ligado à condição política geográfica dos territórios de origem. Dessa forma, os imigrantes poloneses eram comumente relacionados como russos, alemães ou austríacos nas estatísticas ou na documentação oficial da Companhia de Terras e Colonização.

Conforme desenvolvido anteriormente, busco no conceito de etnicidade o entendimento de quem eram os imigrantes poloneses e a localização dos núcleos. Isso significa que a etnicidade é considerada como aporte da cultura e das transformações dos processos identitários que formaram uma conjunção mútua de solidariedade. Essa conjuntura propiciou o surgimento da comunidade e posteriormente um sistema de ensino, conjuntamente com processos identitários.

A compreensão de que os processos identitários são importantes para explicar as influências e as transformações de fluxos culturais e transformação das produções humanas se faz necessário. Nessa perspectiva, descrevo o processo de formação dos núcleos coloniais na chegada dos imigrantes e na formação de suas comunidades por meio da etnicidade.

Entretanto, acredito como Bauman (2003) que, quando as filiações comunitárias históricas já não fazem sentido para um grupo social, há reformulação de valores pelos quais os grupos constituem comunidades.

À medida que as velhas certezas e lealdades são varridas para longe, as pessoas procuram novas filiações. O problema com as novas histórias de identidade, em claro contraste com as velhas histórias da “filiação natural” diariamente confirmada pela solidez aparentemente invulnerável de instituições profundamente estabelecidas, é que a confiança e o compromisso têm que ser trabalhados em relações cuja duração ninguém garante, a menos que os indivíduos decidam fazê-las duradouras. (BAUMAN, 2003, p.90).

A identidade étnica é uma das fontes das quais provêm os sentidos das representações da realidade no imaginário social e a transformação dos processos identitários, sendo um elemento importante de formação de comunidades. Porém, a realidade está em constante processo de transformação. Essa aproximação do processo étnico, do processo identitário

com a formação de comunidades, na perspectiva da cultura, ajuda a compreender o processo escolar em seus significados na formação das coletividades, aqui, em especial, a dos imigrantes poloneses.

Dos imigrantes poloneses que vieram para o Rio Grande do Sul entre os períodos de 1875 e 1938, poucos eram alfabetizados. A maioria dos imigrantes eram trabalhadores braçais com pouca instrução. Entretanto, formaram suas escolas por meio da interação com o meio e com as representações que possuíam do mundo, juntamente com a formação de suas comunidades.

Como foi destacado anteriormente, a vinda e os motivos da atração dos imigrantes para o Brasil estavam relacionados à situação de mudanças sociais históricas que aconteceram no séc. XIX e início do séc. XX. Dessa forma, a imigração polonesa para o Rio Grande do Sul não pode ser pensada separada dessas transformações que aconteciam no mundo em suas relações de transformação dos processos étnicos.

Compreendo a comunidade étnica como um processo de construção social, baseada em valores culturais, para a construção desta narrativa. Conforme pontua Castells (1999, p.84), os interesses dos membros é a fonte de formação das comunidades. Nesse sentido, assim como em Hall (2006), a formação das comunidades é fonte de processos identitários. O processo identitário comunitário pode ter simplesmente a intenção de manter alguns valores que para a comunidade torna-se sinônimo de resistência frente a processos globalizantes, aliados a sentimentos de pertencimento, que contribuem para que o processo de ensino seja formulado e constituído de determinado modo.

No final do século XIX os poloneses que vieram para o Rio Grande do Sul, em comparação com outros grupos, como os italianos, podem ser considerados em menor número. Porém, tiveram suas especificidades em relação à cultura e inserção nos núcleos coloniais, que estão presentes ainda hoje em muitos municípios do Rio Grande do Sul. A vinda dos primeiros grupos de imigrantes poloneses, em relação ao regime político brasileiro e à instalação dos primeiros núcleos coloniais, foi organizada ainda no governo imperial.

A criação da colônia Conde d'Eu, em 1870, em área cedida pelo governo imperial, nas encostas da serra gaúcha, pelo Ato de 24 de maio, do presidente da Província João Sertório, irá formar em 1875 o primeiro núcleo de imigrantes poloneses instalados no Rio Grande do Sul.

### 3.1 PARTIDA DOS PORTOS DA EUROPA E CHEGADA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Os maiores contingentes de imigrantes que vieram para o Brasil partiu dos portos de Bremen e de Hamburgo, na Alemanha. Houve grupos que partiram também dos portos de Trieste e de Gênova na Itália e de portos da Holanda e da Bélgica. De acordo com Hempel (1893, p. 9), na década de 1890, período em que um maior número de poloneses se deslocaram para o Brasil, muitos deles, os que vieram da parte russa, após conseguirem ultrapassar pela fronteira e pela fiscalização, chegavam ao Porto de Bremen e de Hamburgo através de trens. Antes da partida era comum a permanência por longos períodos, que duravam dias ou até semanas, nos portos à espera dos navios, em conjunto com emigrantes de diversas nacionalidades e etnias. Segundo Stawinski (1999) e Hempel (1893), os poloneses, por não falarem alemão, nos portos de Hamburgo e Bremen, eram convencidos por aproveitadores a comprar objetos desnecessários que supostamente seriam indispensáveis no Brasil.

Quando da partida, as condições de acomodação nos navios, geralmente, eram desorganizadas e com superlotação, uma vez que as companhias de navegação recebiam pagamento por cada imigrante que trouxesse ao Brasil. Quanto mais pessoas, maiores seriam os lucros. Stawinski (1999, p. 23) e Hempel (1893, p.10) afirmam que os emigrantes eram classificados em três grupos: de 12 anos para cima, de 8 a 12 anos e de 8 anos para baixo. Para cada imigrante que chegasse ao Brasil, de 12 anos para cima, as companhias de navegação receberiam a importância de 75 mil réis ou 170 francos do governo brasileiro. Para cada criança maior de 8 anos até 12, o preço corresponderia à metade de um adulto. E, crianças menores de 8 anos, o total de um quarto de um adulto.

Hempel (1893), assim descreve a partida do Porto de Bremen e o interior dos navios:

(...) foram explorados, depenados até o último níquel que conseguiram com tanto suor, direta ou indiretamente pagaram os hotéis, compravam bugigangas que lhes foram oferecidas como indispensáveis no Brasil. Finalmente o aldeão embarcou, ou mais precisamente, foi empurrado para dentro do navio. Atiraram-nos aos porões. Ali existem duas fileiras de salas, sobrepostas. São úmidas e escuras. Adentramos uma delas, servindo-nos de uma escada de ferro. Duas fileiras compridas de camas juntas e uma sobre a outra. Tem-se a impressão de um armazém de caixas empilhadas. Falta espaço, reinam o caos, a sujeira e um ar irrespirável. Isto é natural, porque durante as febres as companhias tratam de embarcar o maior número possível de gente. (HEMPEL, 1893, p.9).

Tanto a partida dos portos da Alemanha como a chegada ao Rio de Janeiro, na Baía da Guanabara, é narrada com certa dramaticidade pelo viajante Hempel (1893). Reforça essa representação os relatos de alguns imigrantes como a narrativa de Jan Stawinski, imigrante chegado ao Brasil em 1890, que descreveu a saída da Polônia até a chegada em São Marcos no Rio Grande do Sul: “após longos e enjoados dias de espera, começou o nosso embarque (...) o aperto era grande. Não foi fácil acomodar tantos passageiros num espaço tão pequeno”.<sup>27</sup>

Após embarcarem nos navios, numa viagem que durava em torno de um mês, havia nos imigrantes alguns momentos de desconfiança sobre o destino a que estavam sendo conduzidos. Muitos temiam em voltar a serem servos ou algo semelhante vivido nos territórios poloneses devido à gratuidade das passagens.

Chegando ao Rio de Janeiro, após a inspeção dos navios aportados, os imigrantes eram deslocados através de “lanchões” aos barracões da hospedaria localizada na Ilha das Flores, para passar o período de quarentena e aguardar a sua designação. Ainda segundo Hempel (1893, p. 14), no ano de 1891, quando se aproximava o mês de abril, muitos imigrantes teriam sido transportados para uma outra hospedaria chamada de Pinheiros, antiga residência imperial de Dom Pedro II. De acordo com o autor, surtos de febre amarela assolava os imigrantes, o que teria motivado tal remoção. Era comum

---

<sup>27</sup> Jan Stawinski in Stolarz, Roger, *Cartas de imigrantes*, Porto Alegre: ed. EST, 1997.

nessas hospedarias a mortandade, principalmente de crianças e pessoas mais debilitadas, enquanto aguardavam a designação para as colônias. Porém, geralmente a estada dos imigrantes na Ilha das Flores ou em Pinheiros estava bem estruturada, com alimentação e acomodação necessária. Por serem hospedarias, frequentemente visitadas por comissões oficiais de países de onde provinham os imigrantes, havia uma preocupação do governo brasileiro em causar uma boa impressão. Os maiores problemas das hospedarias estavam nas províncias, onde frequentemente havia acusações de corrupção, abandono e desleixo das autoridades e funcionários responsáveis pelos imigrantes, principalmente após a Proclamação da República em 1889, quando, então, o processo de colonização ficou ao encargo das províncias.

Não foram raros os conflitos entre os funcionários e imigrantes poloneses por motivos de reivindicação de alimentos ou subsídios aos quais teriam direito, segundo as leis da imigração. Após a Proclamação da República, estando a responsabilidade do processo de imigração e colonização ao encargo das províncias, constatou-se muitos efeitos negativos no processo da imigração e assentamentos dos colonos. Não raras vezes, após ter contato com as colônias que estavam sendo instituídas no Paraná, Hempel (1893) culpa as autoridades provinciais pelos problemas enfrentados pelos imigrantes, como doenças, desorientação e desânimo, com acusações contra os funcionários das comissões das províncias sobre a distribuição de terras, por desvio de alimentos e de dinheiro. “A culpa dessa calamidade é de má administração que é provinciana e incompetente”. (HEMPEL, 1893, p. 46). Critica também o governo brasileiro pelas más condições de manter o processo migratório e seu desenvolvimento devido à insuficiência de recursos para cumprir com sua organização

Contudo, após a estada na Ilha das Flores ou em Pinheiros, onde passaram a maioria dos imigrantes que vieram ao Rio Grande do Sul, havia duas opções de escolha do lugar para o imigrante: ou serem levados para trabalhar nas fazendas de café, ou serem transportados para as colônias do Sul do Brasil. Especialmente para o grupo dos imigrantes poloneses, devido às relações sociais existentes na Polônia, onde muitos estavam ligados efetivamente à dependência da grande propriedade, vivendo num regime de

semiservidão, a atividade nas fazendas de café, em suas relações de trabalho, poderia representar a continuação das estruturas sociais encontradas na Polônia no séc.XVIII e XIX. Os que se aventuravam nas lavouras de café não permaneciam muito tempo e retornavam devido às condições precárias de trabalho.

O contato dos imigrantes recém-chegados com os que saíam dos cafezais desestimulava os que tinham optado em trabalhar nas fazendas de café. Geralmente os fazendeiros mantinham os imigrantes em condição análoga à escravidão, inclusive com falta de pagamento e condições precárias de alojamento. Como refere Hempel (1893), as antigas senzalas, onde os escravos negros eram trancados até antes da abolição das escravatura, servia muitas vezes de alojamento para as famílias de imigrantes. “Todo aquele que conseguiu libertar-se do “café”, considera-se feliz”. (HEMPEL, 1893, p. 21).

Dessa forma, a maioria dos imigrantes poloneses preferia deslocar-se à Região Sul para serem proprietários de terras. Entretanto, considero que dentre as levas de imigrantes havia uma parcela considerável de proletários, tais como tecelões e outros trabalhadores de indústrias, que preferiam as cidades. Artífices que possuíam alguma profissão ou que fossem operários qualificados eram prontamente procurados para trabalhar em fábricas, tanto no Rio de Janeiro como em Porto Alegre.

Do Rio de Janeiro até o Estado do Rio Grande do Sul, os imigrantes poloneses que escolhiam se deslocar para as colônias, eram embarcados nos vapores da Companhia Nacional de Navegação. A viagem, que demorava uma semana, tinha como destino principal as cidades de Rio Grande e Porto Alegre. Alguns imigrantes se estabeleciam primeiramente na cidade de Rio Grande, destinando-se posteriormente à cidade de Pelotas e a outros núcleos coloniais. Entretanto, a maioria seguia em barcos menores com destino a Porto Alegre. Novamente os imigrantes eram hospedados em edifício destinado para acolher os imigrantes, localizado nas imediações do que é hoje o Bairro Cristal em Porto Alegre. Permaneciam neste local por alguns dias para depois prosseguirem para as colônias. De acordo com Luchese (2007, p. 60), a hospedaria em que ficavam os imigrantes era uma antiga propriedade provincial que não possuía uma estrutura adequada para o recebimento dos

imigrantes. Muitos permaneciam nas ruas e praças próximas aguardando a destinação para os núcleos coloniais. Grande número de imigrantes europeus antes de se deslocarem para as colônias, permanecia por alguns dias em Porto Alegre na Hospedaria Cristal, para depois serem transportados para os núcleos coloniais. Ainda sobre a Hospedaria Cristal, Luchese (2007) relata que no ano de 1888 as condições de funcionamento eram precárias. “Havia denúncias de maus tratos quanto ao recebimento e o tratamento dos imigrantes por parte dos encarregados”. (LUCHESE, 2007, p. 60). Em relação aos imigrantes poloneses, inclusive ocorreram alguns conflitos envolvendo os funcionários da administração da Delegacia de Terras e Colonização do Rio Grande do Sul, conforme atestam algumas correspondências enviadas na época ao governador do Estado. O motivo dos conflitos estava relacionado com indivíduos que, estando nas colônias, abandonavam-nas, retornando para a hospedaria e ali exigiam alimentos e acomodação. Nos primeiros tempos da colonização, entre os imigrantes poloneses, foi comum após o contato com a colônia ou depois de algum tempo, o abandono dos lotes em busca de terras melhores e, inclusive, o retorno para Porto Alegre na Hospedaria Cristal em busca de repatriação.

Dentre as causas do abandono das colônias, estavam as condições dos lotes aos quais eram destinados e que ficavam aquém das expectativas formadas pela propaganda imigracionista realizada nos territórios de populações polonesas na Europa. Outros, por serem operários ou artífices, havendo inclusive alguns artistas, não se adaptavam à condição de agricultores nas colônias. Na correspondência enviada da Delegacia de Terras e Colonização ao Governador do Estado, em fevereiro de 1891,<sup>28</sup> relatam-se conflitos que a administração da Hospedaria Cristal teve com imigrantes poloneses que retornaram das colônias, solicitando força policial para que se evitasse tal situação. Nas referidas correspondências há relatos de que os imigrantes resistiam em sair da Hospedaria Cristal e exigiam ser repatriados. Alguns imigrantes poloneses foram enviados novamente para o Rio de Janeiro para serem repatriados. Porém, devido ao receio de que essa situação

---

<sup>28</sup> Correspondência – Porto Alegre, 9 de fevereiro de 1891 Documentação Avulsa – Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

causaria uma péssima imagem do Brasil na Europa, muitos imigrantes ao chegarem no Rio de Janeiro eram novamente enviados para outras colônias no Paraná, Santa Catarina ou para o Espírito Santo.

Certamente essa situação não ficava restrita aos imigrantes poloneses. Nas memórias do imigrante austríaco João Weiss (1949, p. 21), que veio com a família em 1912, relata-se a chegada à Hospedaria Cristal que alguns patrícios, que tinham emigrado em anos anteriores, os procuravam relatando das condições de sobrevivência nos lotes de mata fechada. “Gente que tinha estado no mato e que conseguira quase por um milagre, como diziam, voltar à cidade. (...) Era humanamente impossível formar uma existência no mato, disseram”. (WEISS, 1949, p. 21). O autor destaca que das oito famílias que tinham vindo de Munich, seis seguiram de trem rumo a Erechim. As outras famílias, teriam permanecido em Porto Alegre.

Segundo depoimentos de descendentes, ao relatarem as experiências vividas pelos pais, avós ou bisavós, o primeiro contato com o lote de terra provocava um certo conflito, e não raras vezes havia sentimentos de desânimo e desespero. Não foram poucos que abandonaram os lotes, principalmente nos primeiros anos, em busca de terras melhores ou até condições para retornar para a Europa. Em carta de um agente da Sociedade São Rafael, sociedade que prestava assistência aos imigrantes antes do embarque e na chegada nos principais centros de colonização na América do Norte e América do Sul, destinada ao viajante Dr. Siemieradzki, chefe da expedição científica de Lwow que esteve em no Brasil em 1891, há o relato de que havia imigrantes poloneses em Porto Alegre, que abandonaram os lotes e estavam em Porto Alegre em busca de repatriação:

O numero de imigrantes poloneses vindos a Porto Alegre nos últimos dois anos atinge a cifra de 12.500. Mil deles retornaram ao Rio de Janeiro, por seu próprio desejo, porque receberam a promessa de que seriam enviados à Europa. Todavia foram espalhados pelo Brasil inteiro. Outros mil abandonaram as colônias, aguardando nos barracos o seu destino. Estão nas proximidades de Porto Alegre e exigem a repatriação. (HEMPEL, 1893, p.81).

Nessas narrativas de entrevistas realizadas com descendentes, citam-se inclusive desavenças étnicas com imigrantes italianos em localidades conjuntas

na serra, como justificativa para que os imigrantes abandonassem seus lotes e buscassem se fixar e conviver em outros núcleos em que existissem uma maioria de imigrantes poloneses assentados.

Muitos dos imigrantes poloneses que chegavam ou então retornavam à Porto Alegre, por razões diversas e que não eram repatriados, permaneciam na cidade e ali buscavam desenvolver suas atividades na indústria ou em pequenos negócios como sapatarias e ferrarias. De acordo com o almanaque “Kalendarz Polski”, de 1898<sup>29</sup>, editado em Porto Alegre, havia aproximadamente 400 famílias de imigrantes poloneses que formavam um importante núcleo na capital do Estado. Nas crônicas da Sociedade Polônia,<sup>30</sup> há o relato que inclusive o Bispo de Porto Alegre Dom Claudio Ponce de Leão, havia designado um sacerdote para prestar assistência religiosa aos imigrantes poloneses nesse núcleo e para aqueles que chegavam na Hospedaria Cristal.

Estando no Brasil, devido às dificuldades com a língua e o isolamento das colônias, a interação com outros grupos sociais era difícil. Após a estada na Hospedaria Cristal, aqueles que não permaneciam em Porto Alegre eram deslocados então para São João do Montenegro. De acordo com Wonsowski (1976), nesse local acontecia a distribuição dos imigrantes para as colônias. “Formavam-se os grupos de famílias de acordo com a prévia escolha da colônia para a qual tinham se inscrito. Processava-se, então, a dispersão”. (WONSOWSKI, 1976, p.11). A conotação dada à palavra dispersão referida pelo autor – que relata as dificuldades de formação dos primeiros núcleos de imigração polonesa – é no sentido de que a distribuição dos imigrantes foi processada em colônias já habitadas por imigrantes italianos, em algumas áreas que não necessariamente absorviam todo o contingente imigratório da etnia polonesa de uma só vez.

Contudo, nos primeiros anos de imigração, antes de 1890, geralmente os grupos de imigrantes poloneses seguiam o destino dos imigrantes italianos, em assentamentos nas colônias nas encostas da serra ao nordeste do Rio Grande do Sul. Em relação à imigração italiana, o autor faz referência de que

---

<sup>29</sup> Fotocópia, acervo da Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS.

<sup>30</sup> Sociedade formada em 1930 da fusão de duas outras sociedades existentes em Porto Alegre. Hoje congrega manifestações da cultura étnica polonesa.

era comum a afirmação entre os imigrantes e descendentes de que “os italianos ficaram no morro (na górze), ao passo que os poloneses foram morar nas proximidades do Rio (nad rzeka)”. (WONSOWSKI, 1976, p.10).

O trajeto até São João do Montenegro era feito através de embarcações pelo Rio Caí. Depois em barcos menores seguiam até o porto de São Sebastião do Caí, de onde seguiam a pé ou nos chamados carretos por picadas em meio à mata fechada com destino, primeiramente, às Colônias Conde D’Eu e Dona Isabel,<sup>31</sup> e depois, com a fundação de novas colônias, foram assentados em outras colônias do Estado.

Por ser o terceiro grande grupo de imigrantes, após os imigrantes alemães e italianos, ficaram com os locais mais longínquos e de difícil acesso em diversas colônias do Rio Grande do Sul. Em entrevistas realizadas com descendentes e mesmo em alguns autores como Stawinski (1999), Gardolinski (1958), Wonsowski (1976), há a afirmação de que os imigrantes poloneses foram estabelecidos, nos primeiros anos da imigração, nas sobras das terras às margens do Rio das Antas, em locais de difícil acesso e distantes da sede das colônias às quais tinham a denominação de seções.<sup>32</sup> Farina (1986) assim se refere aos imigrantes poloneses:

Chegados ao Rio Grande do Sul, os desolados polacos eram imediatamente encaminhados às novas Colônias ou eram obrigados a ocupar terras sobradas nas montanhas, peraus ou muito distantes de qualquer centro. (FARINA, 1986, p.136).

Conforme Farina e também nas narrativas dos entrevistados, na Serra Gaúcha, geralmente os poloneses ficaram em lotes localizados às margens do Rio das Antas, Rio São Marcos, Rio Carreiro e Rio Jaboticaba.

---

<sup>31</sup> Ver mapa na pág.100 com as correspondentes rotas.

<sup>32</sup> Geralmente a demarcação nas colônias eram organizadas de maneiras diferentes, conforme a topografia dos terrenos. Nas colônias onde foram estabelecidos imigrantes poloneses, o mais comum era a divisão dos lotes nas chamadas linhas, com demarcações que respeitavam a organização em retângulos paralelos de igual tamanho, formando espaços contíguos, ligados um ao outro através de estrada abertas em linha reta ate a sede da colônia. Nas sobras dessas divisões, localizadas geralmente nas encostas de serras ou nas margens de rios, eram formadas as chamadas sessões onde os lotes eram divididos em iguais tamanhos, porém não possuíam os mesmos contornos de contiguidade.

Entretanto, os imigrantes depois de chegarem às colônias não eram prontamente assentados. Antes mesmo de serem deslocados para os lotes de terra, muitos ficavam em barracões ou em hospedarias improvisadas, aguardando a demarcação dos lotes ou destinação que seriam enviados. Essa espera poderia durar semanas e até meses, estando sujeitos a epidemias de doenças, privações de alimentos em acomodações insalubres.

De acordo com Marin (2014), no final de 1890 e início de 1891, num período de 70 dias, teriam morrido 144 crianças, 7 jovens e 4 adultos entre os imigrantes que aguardavam em um Barracão localizado no centro da cidade de Caxias do Sul. Os nomes dos falecidos constam no Livro de Óbitos nº1, da Paróquia Santa Teresa na mesma cidade. Conforme a anotação dos nomes, a maioria era de imigrantes poloneses que aguardavam a demarcação dos lotes na colônia de São Marcos e Antônio Prado.

De acordo com Adami (1971), dentre as causas das mortes estavam as condições precárias de higiene e de acomodação dos imigrantes. Esses teriam sido acometidos por um surto de Cólera Morbus, aliado a procedimentos de curanderismo do prático-farmacêutico italiano Hugo Luciano Ronca, que teria vitimado principalmente crianças. Como tentativa de acabar com o surto, era ministrado uma espécie de óleo fumegante com a intenção de matar as vítimas e acabar com o surto, conforme atesta Adami (SD). Alguns depoentes relacionam as mortes à prática de genocídio em que pesavam interesses de fazendeiros que reivindicavam a região da Colônia de São Marcos, a qual deveria ser destinada posteriormente aos imigrantes poloneses.

Após a estada nos barracões, os imigrantes eram então deslocados para os lotes. Como a grande maioria dos imigrantes poloneses chegaram ao Rio Grande do Sul após 1875, a aquisição das terras ou lotes coloniais era condicionada à Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, promulgado por Dom Pedro II, que determinava que as aquisições de terras devolutas<sup>33</sup> somente seria a título de compra. Em janeiro de 1867, novo decreto passa a reger a

---

<sup>33</sup> Segundo a Lei de 1850, eram consideradas terras devolutas as que não se achavam aplicadas em algum uso público nacional, provincial ou municipal. Incluía as terras que não estavam em domínio a título legítimo e que não pertenciam a sesmarias ou outras concessões do Governo Geral ou Provincial.

aquisição dos lotes confirmando a condição de compra e que, dentre outras prerrogativas, determinava como os lotes deveriam ser medidos e demarcados; os locais de construção de estradas; a localização em planta dos rios, córregos e as disposições topográficas. Determinava também a configuração dos locais destinados para ruas, praças, logradouros públicos, igrejas e escolas do centro social da colônia. Além dessas medidas, previa como deveriam ser vendidos e os prazos para pagamento dos lotes:

Art. 4º. Os lotes rústicos serão distribuídos em três classes: os de 1º terão uma área de 125.000 braças quadradas, ou 605.000 metros quadrados, os da 2º de 62.500 braças quadradas, ou 302.500 metros quadrados, e os da 3º de 31.250 braças quadradas, ou 151.250 metros quadrados, equivalentes a  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{4}$ , e  $\frac{1}{8}$  dos lotes de 250.000 braças quadradas, ou 1.210.000 metros quadrados (...) os lotes urbanos poderão ser divididos em diversas classes, podendo variar as frentes entre 10 e 20 braças, ou 22 e 44 metros, e os fundos entre 20 e 50 braças ou 44 e 410 metros, conforme disposições do terreno reservado para a povoação. Todos os lotes acima mencionados serão figurados na planta da colônia com a competente numeração. (Decreto n. 3784, de 19 de Janeiro de 1867<sup>34</sup>).

Ainda segundo o Decreto de 1867, a demarcação dos lotes variava de tamanho e eram divididos em rústicos e urbanos, sendo definidos os tamanhos máximos e mínimos. Os lotes rústicos eram designados para os imigrantes que tinham o objetivo de fixação definitiva e a realização de atividades ligadas à terra, como a produção de alimentos. Os lotes urbanos estavam destinados à construção dos centros sociais e à formação de estâncias administrativas.

Entretanto, conforme Stawinski (1999), Gardolinski (1958), Cassol (1978), na prática os tamanhos recorrentes da grande maioria dos lotes comprados pelos imigrantes poloneses, eram de 25 hectares (250.000 m<sup>2</sup>) ou então de meia colônia com 12,5 hectares ou 125.000 m<sup>2</sup>. Na Região da Serra, a maioria dos lotes em que os imigrante poloneses foram assentados era do tamanho de meia colônia.

O preço por braça quadrada em ambos os lotes deveriam ser arbitrados pelo Diretor da colônia segundo a fertilidade, situação e circunstâncias,

---

<sup>34</sup> Ver Iotti 2001, p. 257.

conforme a descrição realizada pelo engenheiro responsável pela planta e medição dos lotes, podendo variar de 2 a 8 réis por m<sup>2</sup> para os lotes rústicos, e, de 10 a 80 réis por m<sup>2</sup>, para os lotes urbanos.

Depois de instalados nos respectivos lotes rurais, começava o trabalho de derrubada do mato para o plantio dos produtos de subsistência. Segundo Wonsowski (1976), na seção IX, da Colônia Alfredo Chaves, inicialmente começava-se pela derrubada do mato e posterior queima das arvores, seguindo procedimentos utilizados por imigrantes italianos e mestiços luso-brasileiros, uma vez que a retirada dos tocos que sobravam do corte das arvores era trabalhoso e demorado. Depois da queima e da limpeza do terreno eram semeadas as primeiras semente que, posteriormente, iriam produzir alimentos de subsistência.

### 3.2 FORMAÇÃO DAS PRIMEIRAS COMUNIDADES ÉTNICAS

Até 1886, além do núcleo da Linha Azevedo Castro, na Colônia Conde D'Eu, formaram-se dois núcleos em Santa Barbara e Santa Tereza, na Colônia Dona Isabel. De acordo com Kozowski (2003, p. 13), o núcleo da Linha Azevedo Castro, Linha José Julio e Terceira seção do Rio das Antas foram os pioneiros da imigração polonesa na Serra Gaúcha. Núcleos localizados em colônias notadamente constituídas de imigrantes Italianos.

Depoimentos de descendentes de imigrantes e autores como Gardolinski (1958), Stawinski (1999), além de documentos da Companhia de Terras e Colonização, ligada ao ministério da Agricultura e Comércio e Obras Públicas, levam a entender que foram os três primeiros núcleos com comunidades homogêneas no Rio Grande do Sul da imigração polonesa, até o ano de 1886. Consta desse período, em 1877, a presença de um pequeno grupo de imigrantes poloneses que se estabeleceram também na Colônia Caxias, na 9<sup>o</sup> légua. Conforme relatório apresentado na Assembleia Geral Legislativa de Rio de Janeiro, através do Ministro e Secretário dos Negócios da Agricultura e Comércio e Obras Públicas João Lins Vieira Casansão de Sinimbu, em 27 de dezembro de 1878, relata que na colônia Campo dos

Bugres (Caxias) haviam se estabelecido – dentre 2315 italianos, 1007 tirolezes, 206 brasileiros; 202 alemães – 49 polacos. Além de pequeno número de franceses, espanhóis, suíços e ingleses.<sup>35</sup>

Grupos, como o referido pelo documento, não formaram necessariamente comunidades étnicas com escolas ou sociedades. Ao longo dos primeiros anos, muitos migraram para outros locais com maiores contingentes de imigrantes poloneses assentados. Como cito anteriormente, principalmente na Região da Serra Gaúcha, dentre os imigrantes poloneses, constata-se que foram frequentes as migrações e abandono dos lotes em busca de melhores terras ou a constituição de comunidades mais homogêneas, principalmente para a Região Norte do Rio Grande do Sul.

Essa situação é exemplificada pela colônia de São Marcos, em que, no período de 1890 a 1907, com aproximadamente 600 famílias assentadas inicialmente, poucas se conservaram nos lotes iniciais, e, conforme assegura Stawinski (1999), muitas migraram para as novas terras do Rio do Peixe e Paiol Grande na região de Erechim.

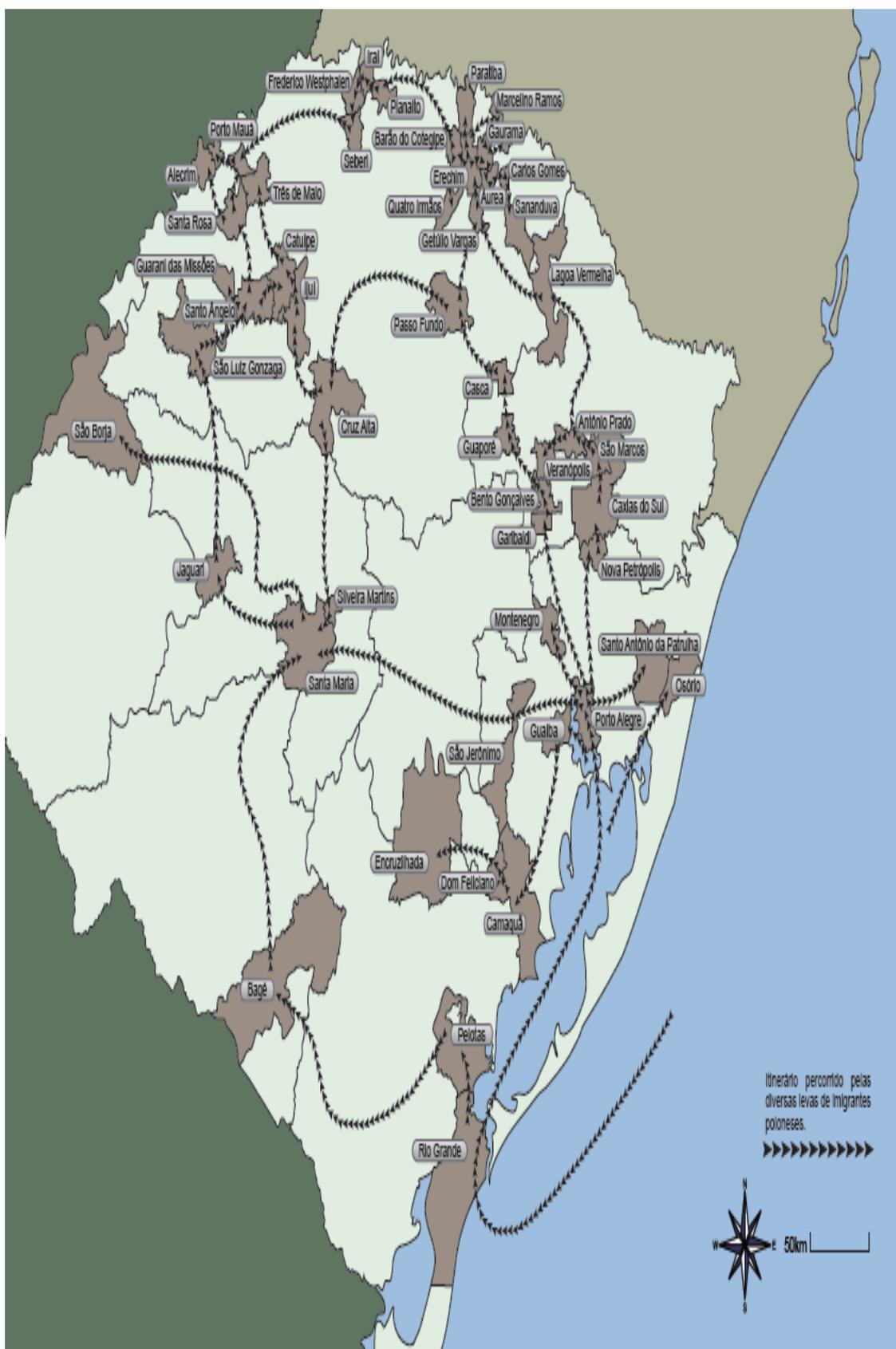
Muitos dos nomes das regiões demarcadas devido a emancipações e renomeações de localidades em diferentes períodos estão mudados, ou se localizam em municípios com outros nomes. Para efeitos dessa pesquisa, foram conservados os nomes comuns à época em que foram estabelecidos os imigrantes poloneses conforme Gardolinski (1958).

Conforme o mapa a seguir, pode-se visualizar as rotas estabelecidas pelos imigrantes poloneses no Estado, com a indicação dos destinos da formação dos núcleos. Podemos observar os caminhos da imigração polonesa pelo Rio Grande do Sul em seus diversos deslocamentos por localidades e municípios. Apesar de inicialmente muitos imigrantes se deslocarem primeiramente pelas regiões da Serra Gaúcha, posteriormente outras rotas foram sendo construídas para diferentes regiões do Estado.

---

<sup>35</sup> Relatório de 27/12/1878 apresentado à Assembleia Geral na segunda sessão da décima sétima legislatura, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, João Lins Vieira Cansansão de Sinimbu. Rio de Janeiro: Imprensa Industrial, 1879.

Figura 3 – Mapa do Rio Grande do Sul com as rotas dos imigrantes poloneses.



Fonte: Gardolinski, 1958, p. 23

Como observado no mapa da página anterior, estão delimitadas as principais rotas da imigração polonesa no Rio Grande Do Sul e seus locais de fluxo e assentamento. A imigração polonesa, por meio da década de 1890, começou a ser dirigida não somente para as Colônias de Cima da Serra. Em fins do séc. XIX e início do séc. XX, novas regiões coloniais foram formadas também com imigrantes poloneses.

Com a ocupação total dos lotes da colônia Conde D'Eu e D. Isabel, os imigrantes poloneses começaram a ser encaminhados a outros núcleos coloniais. Após a fundação da Colônia Alfredo Chaves, segundo o Relatório de Francisco de Barros e Accioli de Vasconcelos de 1887, o qual, na época, era Inspetor Geral da Inspeção Geral das Terras e Colonização, na pág. 22 do dito Relatório é citada a presença de imigrantes “polacos”. Esses teriam estado entre os 1564 imigrantes que haviam chegado um ano antes da apresentação do referido Relatório, inaugurando a Colônia de Alfredo Chaves. Porém, de acordo com Gardolinski (1958), a imigração em maiores contingentes para essa Colônia se desenvolveu consideravelmente após 1890. Coincidindo com a ampliação da vinda de imigrantes, criaram-se importantes núcleos de imigração polonesa no Estado. Por meio de 1890, novos assentamentos e núcleos coloniais de imigrantes poloneses formaram-se em outras partes do Estado do Rio Grande do Sul. Iniciou-se também a formação de núcleos mais homogêneos com maiores contingentes de imigrantes poloneses.

De acordo com Gardolinski (1958), de forma cronológica, a formação e ocupação estava assim dividida nos períodos com maior número de imigrantes nas áreas coloniais:

1886: Santa Barbara e Santa Tereza – (Bento Gonçalves)

1890-1894: Veranópolis, Nova Virgínia, Nova Bassano, Monte Vêneto, Nova Roma do Sul, Nova Prata, Antônio Prado, São Marcos, Santo Antônio da Patrulha, Casca, Guaporé, Ernesto Alves, Dom Feliciano, Mariana Pimentel, São Jerônimo, Porto Alegre, Rio Grande, Jaguari, Ijuí, Guarani das Missões.

1911-1913: Guarani das Missões e região, Erechim e região. (GARDOLINSKI, 1958, p. 21).

Dessa forma, a imigração polonesa pode ser distribuída em 4 regiões diferentes no Rio Grande do Sul, nas quais se estabeleceram os núcleos

coloniais e posteriormente formaram-se as comunidades escolares. Certamente houve outras localidades menores que também receberam imigrantes poloneses dispersos em pequenos grupos. Porém, tratava-se de indivíduos em número reduzido e, conforme afirmado acima, não necessariamente formaram comunidades.

Para o contexto desta pesquisa, destaco os núcleos com expressivo número de imigrantes que formaram comunidades homogêneas, com significativa manifestação de traços culturais desses imigrantes. O número de imigrantes e a localização dos núcleos de imigração polonesa estavam estabelecidos de acordo com estatísticas apresentadas em autores como Gardolinski (1958), Gluchowski (2005), Stawinski (1999), D'Apremont e Gillonnay (1976) e Klobukowski (1898).

A primeira região de imigração polonesa estava localizada entre o litoral e a serra da região sudeste e compreendia as cidades de Rio Grande, Pelotas, Dom Feliciano, Mariana Pimentel, Camaquã, Barão do Triunfo, Santo Antônio da Patrulha e Porto Alegre.

O segundo grupo compreendia a região da serra gaúcha com os municípios 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.

A terceira região, chamada de colônias novas, constituída também de indivíduos que migraram da Região da Serra, estava localizada 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 e Capoeré, dentre outras localidades menores.

A quarta região em que foram formados núcleos com imigrantes poloneses localizou-se nas Missões, denominadas também de colônias novas, Compreendia as cidades de Santo Ângelo, Ijuí, Santa Rosa, Guarani das Missões, Três de Maio, Tucunduva e arredores.

### 3.3 A QUESTÃO DOS NÚMEROS DE IMIGRANTES

Conforme foi constatado anteriormente, nas referências aos números de imigrantes que vieram ao Rio Grande do Sul, não há uma estatística oficial confiável. Boa parte dos imigrantes poloneses foram registrados quando de sua entrada no Brasil, com a nacionalidade do país que, na época, dominava sua região de proveniência na Polônia. As estatísticas mostram números de russos, austríacos e prussianos, quando efetivamente se tratavam de imigrantes que se reconheciam como poloneses, mas sob o domínio político de outras nações.

Weber (2011) especifica que, em relação aos poloneses, as pesquisas contemporâneas comprovam as modernas teorias sobre a identidade e etnicidade. Retomando 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. Por exemplo, muitos lituanos, pomeranos, bielo-russos, ucranianos e judeus não se identificam etnicamente como poloneses, apesar de serem muitas vezes assim denominados por terem vindo de regiões da Polônia ocupada ou simplesmente associados pelo senso comum ao termo “polacos”.

Entretanto, há delimitação das relações de etnicidade e os números de imigrantes que se estabeleceram no Estado do Rio Grande do Sul.

Como visto, para Poutignat e Streiff-Fenart (1998), a etnicidade não é uma qualidade inerente ao pertencimento, adquirida no nascimento, mas é um processo contínuo de diferenciação entre grupos na interação social.

O que distingue um grupo social de outro são as percepções que cada qual possui de si e dos outros na interação social. Essa interação do étnico com a realidade da organização social dos grupos e com os processos identitários manifesta-se nas crenças, símbolos e mitos que os grupos sociais possuem nos seus usos e costumes. Para efeitos desta pesquisa, considero comunidades etnicamente polonesas os grupos de indivíduos que, baseados em valores de solidariedade mútua e de interação social – como língua, religião e processos culturais – se constituíram como grupo étnico. Em outras palavras, compreendo como grupo etnicamente polonês os indivíduos que

optaram por pertencer social e culturalmente a esse grupo de imigrantes e que formaram suas comunidades.

Entretanto, a conjuntura étnica parte de um pressuposto de processo. As decisões dos indivíduos de pertencimento étnico estão ligadas a valores e a vantagens sociais que tal opção representa e que estão em transformação.

Entendo que essa relação de processo pode ser aplicada também na formação de comunidades. Quando cessam os valores e as vantagens de formação das comunidades ou quando ocorre um processo de fragmentação e dissolução dos antigos valores sociais e até mesmo morais em relação aos anteriores, essas comunidades são reformuladas ou dissolvidas em novas escolhas, com novos valores, admitindo-se também, como Hannerz (1996), um permanente fluxo de influências e processos de hibridação dessa cultura, com outras na formação de novas comunidades. Essa situação advém da relação do plano de transformação individual de cada sujeito. Como foi explicitada nas considerações iniciais, a formação identitária está relacionada com a conjuntura étnica e comunitária. O étnico e o comunitário contribuem para a formação do processo identitário de cada indivíduo. (KREUTZ, 1999).

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. Porém, em levantamento realizado pelo próprio Gardolinski (1958, p. 24) até 1924, esse número teria sido de 61200 imigrantes, sem contar os *rutenos*.<sup>36</sup> Segundo o autor, um indício disso está na pouca existência de elementos que caracterizem, por exemplo, as manifestações da cultura russa ou austríaca no Rio Grande do Sul, sendo que as estatísticas oficiais mencionam um grande contingente de imigrantes dessas nacionalidades.

Porém, essa questão é complexa e carece de pesquisas mais aprofundadas. Como esclarece Weber (2011), não é possível definir arbitrariamente que determinados contingentes são etnicamente de imigrantes poloneses. Assim, delimitar o número aproximado ou exato se torna um

---

<sup>36</sup> Povos eslavos que habitavam a Lituânia, Galícia e parte da Ucrânia. Territórios dominados pela Polônia no séc. XVI.

desafio, porque não dispomos de elementos que permitam caracterizá-los em sua totalidade.

Apoiados em estimativas gerais, Malczewski (1998) e Gardolinski (1958) afirmam que até a década 20 do Século XX o número aproximado de poloneses que emigraram para o Brasil teria sido mais de 100 mil imigrantes. Do final da Primeira Guerra Mundial até 1938 emigraram mais 41,2 mil poloneses para o Brasil. Os maiores contingentes se estabeleceram nos estados sulinos, com predominância para o Estado do Paraná, seguido pelo Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Existem contingentes de imigrantes poloneses que também se estabeleceram nos Estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo, porém, em menor número.

### 3.4 ESTRUTURAÇÃO SOCIAL ÉTNICA: FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES ESCOLARES

Como visto anteriormente, diante do processo de formação dos assentamentos e dos fluxos dos imigrantes poloneses, vários núcleos no Estado do Rio Grande do Sul foram formados com esses imigrantes. Por ser uma imigração que esteve nas maiorias das vezes dissolvida em relação às colônias de formação heterogêneas, os núcleos da imigração polonesa foram formados, na maioria das vezes, em localidades isoladas que não faziam parte de um grande conjunto de comunidades ou de uma região com prevalência de um grupo étnico, como foi a colonização alemã no vale do Caí ou a imigração italiana na região dos Altos de Cima da Serra, ao nordeste do Estado. A formação dos núcleos mais homogêneos e das comunidades foram a condição necessária para a formação das escolas étnicas, em diversas regiões de colonização no Rio Grande do Sul, tanto em comunidades urbanas, quanto em comunidades rurais.

Figura 04 – Mapa do Brasil com destaque para o Estado do Rio Grande do Sul.



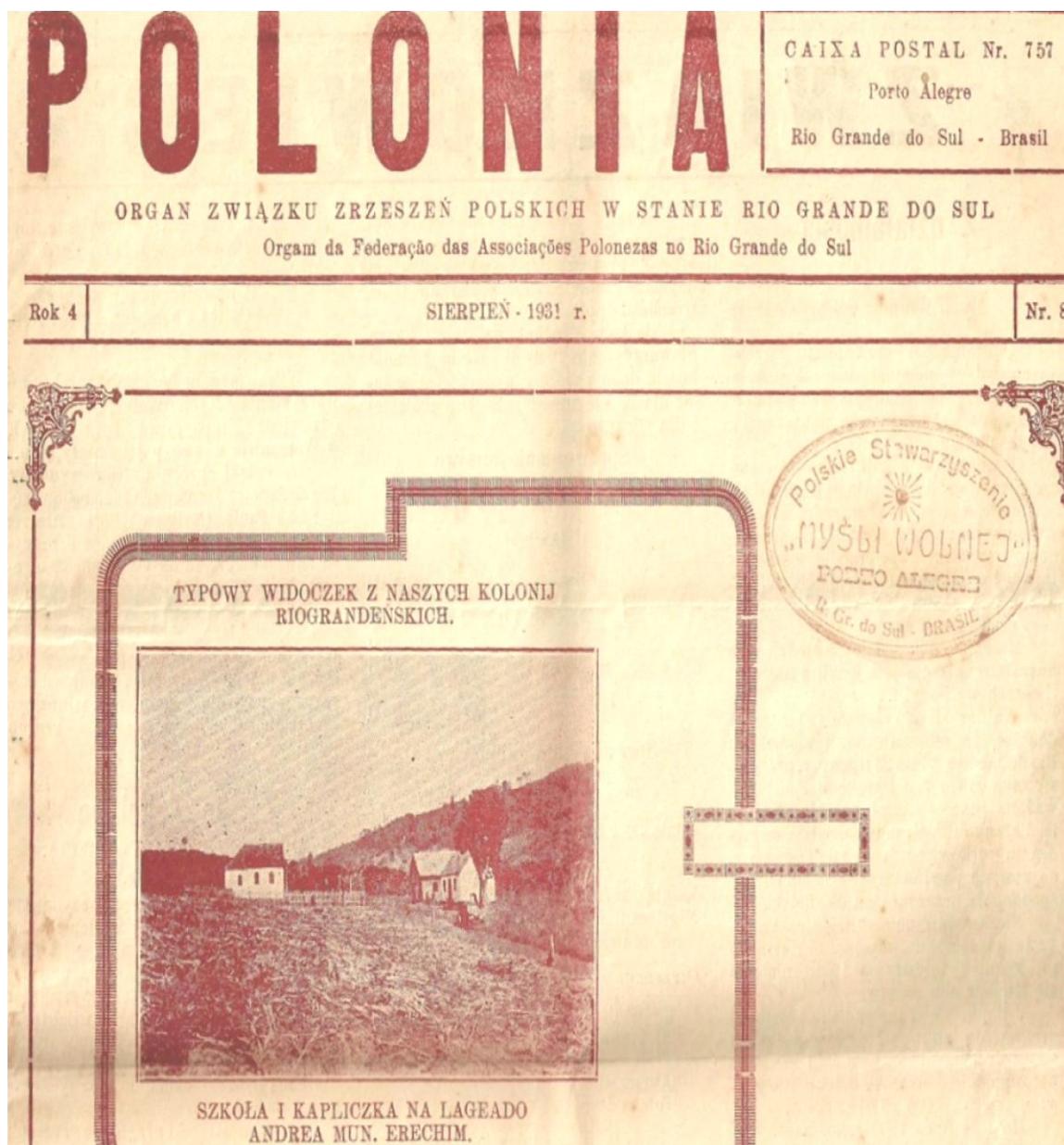
Fonte: Montagem do autor

A dimensão étnico-comunitária é construída num processo relacional, e, assim, a organização da vida social depende de suas representações e da afirmação que cada qual possui da cultura. Dessa forma, acredito que a comunidade étnica é formada por meio das decisões dos indivíduos que possuem uma mesma conjuntura cultural, por exemplo, a língua e costumes, conhecimentos e valores compartilhados.

Como destacado anteriormente, há dificuldade em determinar os números e os contingentes de imigrantes poloneses que vieram para o Brasil. Inicialmente, a formação das comunidades esteve relacionada ao número de famílias que eram assentadas em cada colônia. Contudo, não se pode delimitar o entendimento de comunidade como a construção ou a delimitação de espaços públicos. Compreendo que a comunidade é formada por significados e sentidos de representações individuais estabelecidas no coletivo em relação aos processos identitários e étnicos. Uma capela, a sociedade e a escola são

elementos simbólicos que representam que naquele determinado contexto uma comunidade foi formada.

Figura 5 – Igreja e Sociedade escolar, Lageado Andréa – Região de Erechim – 1930.



Fonte: Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS

A imagem acima é da escola e Capela na localidade Lageado Andrea, município de Erechim, estado do Rio Grande do Sul. Constata-se ao fundo, após local preparado ao cultivo, a escola próxima à capela. Em anexo, ou possivelmente junto à escola, vê-se a moradia do professor.

O periódico *Polonia*, editado pela Sociedade de Livre Pensamento,<sup>37</sup> em Porto Alegre, no ano de 1931, refere-se à imagem acima que estampa a capa deste periódico como um retrato típico dos núcleos rurais de imigrantes poloneses. A formação de comunidades homogêneas permitiu o surgimento do processo de ensino entre os imigrantes e descendentes de poloneses que, ao longo do tempo, constituiu-se em um conjunto cultural e de processo identitário étnico que foi a formação da comunidade. Não necessariamente nessa ordem, entretanto, quando é mencionado o processo de ensino entre os imigrantes poloneses e seus descendentes, as fontes referendam a existência, principalmente nas comunidades rurais, deste conjunto: capela, sociedade e escola.

Aos poucos, as escolas foram se constituindo, juntamente com a formação de comunidades e sociedades. Tudo era processado de acordo com o significado que a comunidade possuía para a formação dos grupos. De acordo com Gluchowski (2005), muito tempo passou para que os imigrantes poloneses consolidassem suas associações ou organizações propriamente ditas no Brasil.

As primeiras comunidades de imigrantes poloneses formaram-se no momento em que foram sendo assentados colonos da referida etnia em um mesmo conjunto de lotes, que poderiam ser de 60 a 120 famílias, conforme a disposição e organização dos mesmos. Nesse sentido, entre os imigrantes poloneses, o primeiro impulso para a formação de comunidades esteve relacionado à identidade e à cultura étnica (como a utilização da língua), com o processo de formação dos núcleos coloniais. A distribuição dos lotes seguia geralmente a organização em linhas, travessões e secções, conforme a topografia dos terrenos, como atesta o relatório do Ministério da Agricultura e Obras Públicas de 1876<sup>38</sup>.

Segundo Luchese (2007),

---

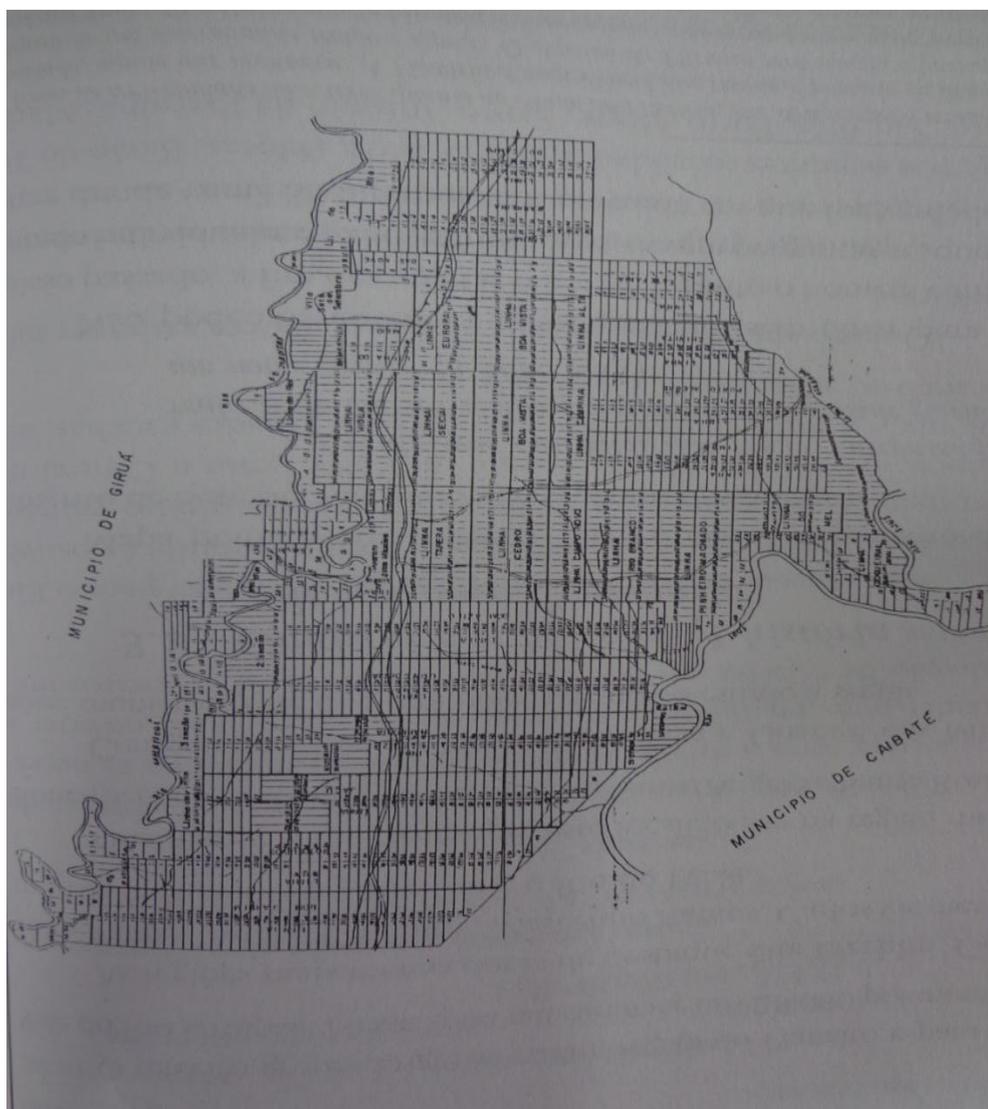
<sup>37</sup> Sociedade existente entre 1917 e 1938, que funcionava na sede da Sociedade Polônia em Porto Alegre. A Sociedade era leiga, de cunho progressista liberal que tinha por objetivo a valorização da identidade polonesa e sua expressão cultural, sem a interferência religiosa.

<sup>38</sup> Documentação avulsa – Arquivo Público do Estado Rio Grande do Sul.

a ocupação dos lotes, em seus respectivos travessões ou linhas, não se fez apenas por imigrantes provenientes da península itálica, mas certamente, estes constituíram a imensa maioria. Entre os anos de 1875 a 1880, boa parte dos lotes destas três primeiras colônias já haviam sido distribuídos e, em 1882, foi fundada a colônia Alfredo Chaves, em 1884 a de Antônio Prado e em 1886 a de Guaporé. (LUCHESE, 2007, p. 26).

Muitas colônias receberam significativo número de imigrantes poloneses, os quais, seguindo a dinâmica da divisão dos lotes em linhas, travessões e seções, fundaram suas comunidades, associações e posteriormente escolas. Como exemplo, visualiza-se a seguir a divisão dos lotes coloniais em Guarani das missões onde foram assentadas muitas famílias de imigrantes poloneses.

Figura 6 – Mapa com a distribuição dos lotes - Guarani das Missões.



Fonte: Acervo Braspol – Guarani das Missões

Muitas comunidades podiam distar vários quilômetros do centro da sede da colônia, como o foram as comunidades localizadas nas diversas regiões que receberam imigrantes poloneses na serra gaúcha. No quadro a seguir, observa-se a distribuição de famílias etnicamente polonesas em diversas localidades e regiões do Rio grande do Sul no ano de 1922:

Quadro 2 – Núcleos com as quantidades de famílias assentadas.

<b>Localidade</b>	<b>Famílias</b>	<b>Rural</b>	<b>Dispersos</b>	<b>Cidade</b>
Rio Grande	200	--	--	200
Pelotas	50	--	--	50
Dom Feliciano	600	500	100	--
Arredores	100	--	100	--
Mariana Pimentel	200	200	--	--
Dispersos na região	50	--	50	--
São Brás – Camaquã	50	--	50	--
Porto Alegre	600	--	--	600
Dispersos no Sul do Estado	150	150	--	--
Santo Antonio da Patrulha	70	70	--	--
São Marcos	80	80	--	--
Antônio Prado	50	50	--	--
Alfredo Chaves	200	200	--	--
Santa Tereza	50	50	--	--
Guaporé	250	250	--	--
Jaguari	150	150	--	--
Dispersos no Centro do Estado	150	100	50	--
Erechim	100	100	--	--
Capoerê	200	200	--	--
Km 13, Castilho, Rio dos Índios.	700	700	--	--
Paiol Grande	150	150	--	--
Treze de Maio	600	600	--	--
Rio do Peixe	500	500	--	--
Caçador, Ligeiro	100	100	--	--
Floresta	500	500	--	--
Cravo	100	100	--	--
Baliza	200	200	--	--
Barro	500	500	--	--
Dourado	300	300	--	--
Passo Fundo e Marcelino Ramos	250	100	150	--
Ijuí	500	500	--	--
Guarani	2000	1500	500	--
Santa Rosa e Região	200	100	100	--
Santo Ângelo	100	--	100	--
Dispersos no Oeste do Estado	200	--	200	--
<b>Total</b>	<b>10200</b>	<b>7950</b>	<b>1400</b>	<b>850</b>

Fonte: GLUCHOWSKI, 2005, p. 117

Os dados apresentados pelo cônsul polonês são, de certa forma, valores aproximados, resultado de suas pesquisas *in loco*, de todas as comunidades de imigrantes no Rio Grande do Sul. Porém, exemplifica a concentração de famílias nos diversos recantos e localidades desse Estado no ano de 1920.

Além da relação de proximidade na divisão dos lotes entre imigrantes etnicamente homogêneos, ligados pela língua e pelos costumes, outro impulso importante de formação das primeiras comunidades estava ligado à religiosidade. Em relação à formação comunitária etnicamente polonesa, os Freis Capuchinhos D'Apremont e Gillonnay (1976), em relatório referente aos anos de 1896 e 1915, ressaltaram que os imigrantes poloneses, nesse tempo, "permanecem agrupados e muito fiéis à sua língua e à mãe-pátria, sem, contudo, deixarem de cumprir seus deveres com referência à pátria adotiva". (D'APREMONT E GILLONNAY, 1976, p. 44). Essa relação entre a língua, religiosidade e etnicidade, de certa forma, foi a relação corroborativa para a formação das primeiras comunidades, principalmente nos primeiros tempos da formação dos núcleos colônias.

Entretanto, como D'Apremont e Gillonnay (1976) descrevem, os primeiros tempos da formação dos núcleos etnicamente poloneses eram caracterizados por uma situação de abandono, em que esses imigrantes não possuíam atendimento religioso por parte de sacerdotes católicos ou qualquer acompanhamento oficial dos países de onde provinham. Em que pese o forte apreço pelos valores religiosos, o atendimento religioso nas diversas colônias, só irá se estabelecer de forma ainda precária somente em meados do séc. XIX e início do séc. XX, quando inicia a vinda dos primeiros sacerdotes católicos poloneses para prestar assistência religiosa a esses imigrantes.

Um dos primeiros sacerdotes a atender as comunidades polonesas foi o Padre Jesuíta José Von Lassberg, missionário itinerante que atendia as comunidades polonesas no Rio Grande do Sul e em outros estados. Em carta enviada em setembro de 1902 a seu irmão na Baviera, o padre Jesuíta narra sua estada na Colônia de Dom Feliciano. Sendo essa colônia habitada predominantemente por imigrantes poloneses, consta que na sua chegada os imigrantes prontamente o receberam com hospitalidade, pois, por muito tempo,

havia insistentes pedidos pela chegada do missionário para receberem a Comunhão Pascal.

De acordo com entrevista de Edmundo Gardolinski<sup>39</sup>, na referida colônia, no dia 15 de novembro de 1891, ano da vinda dos primeiros imigrantes poloneses, têm-se registros que um padre franciscano de nome Marcin Modrzejewski registrou os primeiros batizados e casamentos na capela edificada junto à casa paroquial. Porém, com a partida do padre franciscano para os Estados Unidos, a colônia recebeu um novo sacerdote somente em 1896, sendo atendida por sacerdotes itinerantes. Um desses sacerdotes era o Pe. Italiano Josué Bardin que aprendeu a língua polonesa passando a atender todas as comunidades onde existiam imigrantes dessa etnia. (STAWINSKI E BUSATTA, 1982).

Na maioria das colônias, desde os primeiros anos da imigração para o Brasil, o principal símbolo de organização comunitária era a capela ou a pequena igreja onde se formavam espaços de convívio social que serviram, com o tempo, como espaço de ensino.

Um exemplo do empenho comunitário relacionado à religiosidade foi a construção de uma capela nos primeiros anos em que se formou a comunidade da IX seção, a Colônia Alfredo Chaves, às margens do Rio das Antas. De acordo com Wonsowski (1976), foram distribuídos 86 lotes, os quais foram registrados na Capela da mesma localidade com os nomes de cada imigrante. A capela foi construída em terreno doado pelo governo do Estado na metade do lote número 84, onde também foi construída uma pequena casa para o Padre Josué Bardin que, esporadicamente, visitava a comunidade. Posteriormente, já em 1891, havia contribuições dos colonos para a construção da primeira capela, conforme registros nos livros paroquiais da cidade de Veranópolis.

Entretanto, a demonstração de solidariedade comunitária não ficava somente restrita às capelas. Wonsowski (1976) narra a tentativa da comunidade da IX Seção da Colônia de Alfredo Chaves em espantar capivaras que devoravam as roças de milho que ficavam às margens do Rio

---

<sup>39</sup> Entrevista concedida à professora Jacy Hugo Wolowski em maio de 1972. Acervo NPH/UFRGS.

das Antas. No caso mencionado, vários imigrantes se reuniram para fazer um cerco às capivaras para afungentá-las, numa demonstração de empenho comunitário.

### 3.5 FUNDAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES E SOCIEDADES

Um papel fundamental na organização do sistema de ensino entre os imigrantes poloneses desenvolveu a formação e fundação de sociedades. Apesar do espaço de tempo entre a vinda dos primeiros imigrantes até a fundação da primeira sociedade no Rio Grande do Sul, ocorrer somente em 1896, as comunidades se formaram por meio de um sentido de religiosidade e de solidariedade, configurados pela ajuda mútua de sobrevivência nas colônias e formação dos assentamentos, conforme visto anteriormente.

Em relação ao Brasil, Gluchowski (2005) informa que a fundação da primeira sociedade com estatutos, aconteceu somente no dia 15 de junho de 1890, na cidade de Curitiba. De acordo com a ata de fundação dessa sociedade, os imigrantes poloneses que se encontravam nas colônias não tinham sociedades ou então bibliotecas. Estavam isolados do mundo civilizado, com alusão à decadência moral, física e econômica.

No Rio Grande do Sul, de acordo com o almanaque *Kalendarz Polski* de 1898<sup>40</sup>, a iniciativa de fundação das primeiras sociedades de imigrantes poloneses coube ao viajante polonês Estanislau Klobukowski (1898) estimular a sua formação. Klobukowski era delegado da Sociedade Geográfico-Comercial de Lwów de domínio da Áustria, que veio com pretensões de acompanhar a imigração polonesa para o Brasil e à América do Sul.

A primeira sociedade da etnia polonesa foi fundada no dia 13 de maio de 1896, em Jaguari, no centro do Estado. O nome da sociedade era Bartosz Glowacki e possuía 41 sócios fundadores. Em Ijuí, no dia 17 de maio de 1896, foi fundada a Sociedade Tadeusz Kosciuszko em uma colônia que congregava aproximadamente 500 famílias polonesas e 25 lituanas, tendo como presidente o Padre Antoni Cuber. Em Porto Alegre, no dia 1º de junho de 1896, foi fundada

---

<sup>40</sup> Doc. Cit.

a sociedade Zgoda (concordia) tendo como dirigente Feliks Zdanowski que se tornou mais tarde professor e editor de periódicos.

Na fundação de tal sociedade, havia a reclamação de que faltavam pessoas inteligentes, dispostas a se dedicar à sociedade e ao bem comum. “Dr. Klobukowski perguntou se o senhor Zdanowski não poderia ficar como presidente. Todos concordaram dizendo “zgoda” (consentimos). Assim, constituiu-se a Sociedade Zgoda, cuja finalidade foi educação, escola e difusão da leitura, organizando-se uma biblioteca”.<sup>41</sup> Também no ano de 1896, no dia 5 de julho de 1896, após ter visitado as colônias de Mariana Pimentel e Dom Feliciano, Klobukowski (1898) fundou em Rio Grande a Sociedade Águia Branca tendo 50 sócios fundadores, a qual posteriormente irá manter uma escola.

A fundação de sociedades, segundo os estatutos das mesmas, objetivava a organização de escolas. Essa circunstância propiciou a formação de um processo de ensino entre as comunidades étnicas polonesas, tanto no Rio Grande do Sul como em outros estados do país. Segundo Gluchowski (2005), havia uma necessidade de se concentrar e defender os interesses étnicos em relação ao ensino e à comunidade. As iniciativas para a fundação das sociedades, de modo geral, partia de lideranças nos próprios núcleos. Entretanto, como referenda o próprio cônsul, eram esforços “esparcos sem coordenação. Cada colônia fundava por conta própria uma associação, mantendo pouco ou nenhum contato com as outras organizações”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 141).

Inicialmente não havia um maior apoio dos colonos e, frequentemente, as sociedades padeciam de situações que envolviam ambições particulares e conflitos ideológicos. Conforme as crônicas da sociedade Polônia e do Periódico *Kolonista Polski*<sup>42</sup>, muitos dos imigrantes, que se estabeleceram em Porto Alegre e também em algumas colônias, eram operários das indústrias têxteis de Lodz e Varsóvia, que possuíam influências socialistas. A outra parte era constituída de trabalhadores rurais, pequenos agricultores, sem ou com

---

<sup>41</sup> Kalendarz Poslki, 1898 - Feliks Zdanowski, p. 162, - Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS

<sup>42</sup> Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS.

pouca terra em localidades já povoadas por outros grupos étnicos. Nesse sentido, nas associações, principalmente em Porto Alegre, havia conflitos ideológicos entre correntes progressistas – de livre pensamento e ateístas; e católicos – de orientação socialista e conservadores. Nesse período, no ano de 1904, havia em Porto Alegre duas sociedades em funcionamento representando as duas correntes de pensamento. A Sociedade Águia Branca, formada da fusão da Sociedade Zgoda com outra sociedade fundada no mesmo ano, também de nome Águia Branca, possuía uma condução ideológica mais progressista e funcionou de 1904 até 1930. Em seu estatuto, tinha como principais objetivos manter a unidade dos imigrantes poloneses de Porto Alegre no “espírito patriótico polonês” e reafirmar o “respeito” étnico<sup>43</sup>.

Além desses objetivos estava o empenho pela educação e pela cultura, e, por isso, mantinham uma escola com biblioteca e assinaturas de revistas locais e nacionais. Conforme as atas da Sociedade, a sede servia de escola e espaço para reuniões e também para a prática de esportes. Tinha também como objetivo organizar datas comemorativas polonesas, mantendo um teatro amador e ajuda mútua entre os associados, formando uma cooperativa de alimentos.

Além da Sociedade Águia Branca, também em Porto Alegre, constituiu-se em 1900 a Sociedade Tadeusz Kosciusko, tendo uma aproximação ideológica com o catolicismo. Tinha como objetivo manter também uma escola e biblioteca.

Conforme Figurska,<sup>44</sup> em 1924, a colônia polonesa em Porto Alegre possuía duas associações principais, com duas escolas. Entretanto, essas duas sociedades se fundiram em 1930, formando então a Sociedade Polônia, que ainda hoje congrega a cultura étnica polonesa em Porto Alegre.<sup>45</sup> A preocupação principal da nova sociedade consistiu ainda em manter uma

---

<sup>43</sup> Ver estatutos da Sociedade Águia Branca 1904. Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS.

<sup>44</sup> Crônicas da Sociedade Polônia – Datilografado Sem data - Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS

<sup>45</sup> Atas da Sociedade Polônia – Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS

escola e dar continuidade aos objetivos de existência das sociedades anteriores.

Nos centros considerados urbanos, como Rio Grande e Porto Alegre, desde os primeiros tempos, houve uma preocupação com a cultura étnica expressa através da organização de grupos de teatro, dança e a propagação da cultura e dos processos identitários da etnia polonesa. Conforme sugere a imagem, a seguir, de um grupo de teatro, a cultura étnica desenvolveu-se através das sociedades organizadas. Entre os imigrantes poloneses, a manutenção da cultura étnica não necessariamente representava rejeição da cultura vernácula, como se pode observar no hasteamento das Bandeiras da Polônia e do Brasil, ao fundo da imagem.

Figura 7 – Grupos de teatro 1902 - Porto Alegre.



Fonte: Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS

Com o passar do tempo, muitas sociedades surgiram com finalidades diversas. Ainda conforme o cônsul Gluchowski (2005), de 1898 até 1901, no Rio Grande do Sul, tem-se a fundação das sociedades Nossa Senhora de

Czestochowa em Guarani das Missões; Sociedade Sala de Leitura Adam Mickiewicz e Sociedade Nicolau Copérnico em São Feliciano (Dom Feliciano) e a Sociedade João III Sobieski em Santa Tereza, na colônia Princesa Isabel. Esta citação refere-se às sociedades mais antigas do final do séc, XIX e início do Século XX.

Entretanto, como referido anteriormente, a atuação isolada das sociedades, de maneira geral, produzia ou possuía pouca influência nos processos sociais da colônia. Nessa perspectiva, ocorreram algumas iniciativas de consolidação de formação de uma união mais ampla e que congregasse todas as associações dispersas pelo Brasil. De acordo com o cônsul Gluchowski (2005), uma primeira tentativa aconteceu em 1898, em Curitiba, objetivando fundar a Liga Polonesa da América do Sul. Porém, por razões que o cônsul polonês classifica como “intrigas e escândalos de ordem financeira”, fizeram com que essa instituição central não saísse do projeto. Apesar dessa tentativa, ter sido frustrada até o ano de 1900, várias outras sociedades foram fundadas no Brasil, com a função de reunir, organizar e conduzir os processo comunitários da etnia polonesa e também, como diria Gluchowski (2005, p. 142 ), objetivando “manter o contato com o Polonismo”, porém, de forma isolada.

Outras tentativas ocorreram com o objetivo de favorecer um processo de união mais ampla de todas as sociedades que se formavam nos núcleos poloneses do Brasil e da América do Sul, geralmente, por iniciativa de organizações radicadas no Paraná o que se concretizará no início da década de 20 do século XX. No Rio Grande do Sul houve uma iniciativa que partiu da Colônia de Guarani das Missões em 1916, formando a União Nacional Polonesa da América do Sul. Congregava, conforme cita Gluchowski (2005, p. 149), sete sociedades de Guarani das missões, duas na colônia Ijuí e duas em Missiones na Argentina. A União chegou a editar um periódico semanal chamado de Tygodnik Zwiazkowy, que se extinguiu juntamente com o fim da organização em 1918. As Crônicas e as atas da Sociedade Polônia do ano de 1930, mencionam também a existência de uma organização de nome “Związku

Zrzeszeń Polskich w Rio Grande do Sul”,<sup>46</sup> que funcionava no prédio da Sociedade Tadeusz Kosciuszko em Porto Alegre. Tal organização funcionou por meio da década de 1920 e 1930 até 1938, como Federação das Associações Polonesas do Rio Grande do Sul. A organização editava periódicos em língua polonesa, distribuídos nas colônias e centros urbanos da imigração polonesa. Conforme os estatutos publicados em 1931, o objetivo era congregar todas as sociedades existentes no Rio Grande do Sul com representação em todas as colônias e sociedades, fortalecendo-as em sua organização e constituição.<sup>47</sup>

Conforme constatado, havia entre as comunidades étnicas polonesas um crescente interesse pela vida organizacional, que evoluísse da relação estritamente religiosa comunitária. Do início do século XX até 1939, a questão ideológica foi preponderante na organização das sociedades polonesas no Brasil influenciando inclusive a direção dos processos escolares entre os imigrantes no Rio Grande do Sul.

Até 1937, significativo número das sociedades formadas tinham como um dos objetivos principais a fundação e manutenção de escolas nas colônias e nos centros urbanos, promovendo a cultura e a Educação entre a comunidade étnica polonesa, processo que será melhor desenvolvido no próximo capítulo.

---

<sup>46</sup> Federação das Sociedades Polonesas do Rio Grande do Sul.

<sup>47</sup> Estatutos Związku Zrzeszeń Polskich w Rio Grande do Sul – Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS.

#### **4. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NAS COMUNIDADES ÉTNICAS POLONESAS.**

Aparentemente apático e mal orientado, dispunha – conforme se verificou posteriormente – de consideráveis reservas de energia e de uma verdadeira intuição para congregar-se em comunidades. E, para o imigrante, a razão de sua existência passou a girar em torno da igreja, sociedade e escola. (GARDOLINSKI, 1977, p. 15).

A cultura étnica é uma forma de condução da produção de identidades, e seu processo dinâmico conduz os indivíduos à preservação de simbologias, valores e conhecimentos que atuam nas transformações dos espaços sociais. De acordo com Slodkowski (2013), a representação de si, de um determinado grupo, é formada pelo conjunto desses valores que compreendem desde a maneira de pensar até seus atributos culturais e, dentre eles, a língua e suas instituições, as quais figuram dentre as representações simbólicas que congregam os indivíduos no seu pertencimento étnico.

O conteúdo étnico se desenvolve num determinado espaço, considerando suas peculiaridades e a apropriação desse território. Concordo com Bonnemaïson (2000) que etnia e cultura estão para uma determinada territorialidade e existem estruturas que determinam que uma significação cultural se desenvolva e se configure de acordo com o contexto.

Por esse motivo, considero que as escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul devam ser pensadas por meio dos espaços construídos, em localidades rurais e urbanas habitadas pelos imigrantes e não simplesmente por meio de descrições de documentos oficiais. É nesse espaço de construção étnica que se forma o processo de escolarização das crianças polonesas no Rio Grande do Sul e que eu privilegio na construção dessa narrativa.

As primeiras escolas da imigração polonesa foram fundadas pela iniciativa particular das comunidades na qual os imigrantes viviam e, portanto, eles é que foram os próprios realizadores desse processo. Nesse contexto, destaco a atuação das sociedades escolares que, com o tempo, foram se organizando e que, posteriormente, muito contribuíram na formação e difusão de um sistema de ensino nas Colônias da imigração polonesa.

Apesar de haver poucos trabalhos desenvolvidos sobre a imigração polonesa e a escolaridade das crianças, destaco, de modo específico, a participação dessas no processo de ocupação dos assentamentos nas regiões de colonização polonesa do Rio Grande do Sul. Elas, não raras vezes, foram citadas ou relacionadas em documentos, fotografias de famílias, nas cartas que os imigrantes enviavam aos parentes e amigos na Europa, bem como nas falas e relatos dos descendentes de imigrantes.

Desde o embarque nos navios das companhias de navegação, até a fixação das famílias nos lotes coloniais, as crianças estiveram presentes e participaram de momentos trágicos. Dentre esses momentos, a morte de familiares, vítimas de doenças e epidemias que assolavam os imigrantes nas viagens, nos acampamentos ou nas hospedarias coloniais.

Figura 8 – Escola Águia Branca, Porto Alegre, 1926.



Fonte: Acervo da Sociedade Polônia – Porto Alegre – RS <sup>48</sup>

<sup>48</sup> Identificação conforme numeração, com destaque ao presidente da Sociedade e ao Professor: 1. Jan Karpinski, 2. Aleksander Michalski. 3 Sylwester Zórawski, 4. Zygmunt Mendelski, 5. 6. Tadeusz Mendelski, 7 - Wenclewski, 8 Leonardo Sarczuk, 9. Jzydor Zaluski, 10. Edward Burkacki, 11. Stefan Zlotowski, 12. Stanislaw Brzozowski, 13. Tadeusz Styz, 14. Lucjan Zórawski, 15. Waldomiro Sarczuk, 16 Julian Olszewski 17. Antoni Olszewski, 18 Sylvester Klimkowski, 19. Edmund Figueira, 20. Eugeniusz Borde, 21. Leonardo Plaszewski, 22 Wladyslaw Dombrowski, 23. .. , 24. Henryk Jarzynski, 25. **Prof Wenclewski**, 26. Klaudius Zaluski. 27. Kazimierz Lemieszek, 28. Josef Plaszewski, 29. Wictor Rycembel, 30 , 31 Estanislaw Mazurkiewicz, 32. Anna Mazurkiewicz, 33. **Jan Mlynarski**, 34. **Jan Rain**, 35 -

Entretanto, mais do que isso, as crianças estão também presentes nas celebrações comunitárias, aparecendo frequentemente, conforme a figura 08, nas fotografias dessas ocasiões festivas, ou seja, reunidas em frente aos prédios escolares, com professores e responsáveis pela organização das escolas.

Dentre as principais memorizações sobre a escolarização da infância entre crianças da imigração polonesa, estão as suas fotografias. Na imagem acima, além das crianças, destaca-se a presença dos dirigentes que faziam parte da organização da Sociedade Águia Branca, mantenedora da escola. A escola funcionou até 1930, quando aconteceu a fusão entre as sociedades Águia Branca e Tadeusz Kosciuszko em Porto Alegre, conforme comentado anteriormente.

Nas escolas étnicas polonesas, em alguns casos, não somente estudavam crianças pertencentes ao grupo étnico polonês, a escola também era utilizada por imigrantes de outras etnias.

Como visto anteriormente, nos primeiros tempos da imigração polonesa no Rio Grande do Sul, a conjuntura política dos territórios de onde os imigrantes procediam fez com que a maioria possuísse o mínimo de instrução, existindo também contingentes de analfabetos. Por essa razão, a experiência de escolarização dos imigrantes, aliada à condição precária do ensino público na Província compuseram estatísticas negativas da instrução pública no Rio Grande do Sul, principalmente das localidades isoladas no interior do Estado.

Apesar de o governo brasileiro pagar pelo transporte das crianças para as companhias de navegação, o valor correspondente à metade ou a um quarto do valor correspondente a de um adulto, serão elas que carregarão em si a continuidade das estruturas herdadas da cultura étnica trazida da Polônia e

---

Paprocki, 36. Antonia Kowalski 37. Vera Voigt, 38. Satelina Nalepinski, 39. Rozalia Dombrowski, 40. Stanislaw Prondzynski, 41 Adelia Mazurkiewicz, 42 Franciszka Borde, 43. ... Wenclewski, 44. Bykowski. 45 Irena Mazurkiewicz, 46 Feliksa Bykowski, 47. Cecylia Michalski, 48. Aleksandra Paprocki, 49 Dyonyzya Paprocki, 50 Lidia Jarzynski, 51 Weronika Borde, 52. Cecylia Figurski, 53. Lucyna Kordyasz, 54 Jadwiga Mendelski, 55. Wictor Lemieszek, 56 Marjan Matusiak, 57. Kazimerz Mlynarski, Stanislaw Roin, 59 Jan , 60. Edward Styzej, 61 Danilo Stelczyk ( Imagem e identificação – Sociedade Polônia). Por meio da imagem acima, pelos sobrenomes dos alunos, podemos constatar que a grande maioria, era do grupo étnico polonês, exceto o aluno de número 19 que tem o sobrenome Figueira.

transformada de acordo com os espaços de implantação dos núcleos de imigração polonesa no Rio Grande do Sul, com preponderância no processo de escolarização dessa infância. A organização de escolas nos núcleos da imigração polonesa esteve relacionada às conjunturas políticas e sociais que envolveram a malograda condição de implantação da Instrução Pública nos diversos recantos do interior do Estado.

#### 4.1 INSTRUÇÃO PÚBLICA NO RIO GRANDE DO SUL, INICIATIVA PRIVADA E A MOTIVAÇÃO ÉTNICA NA CONSTRUÇÃO DO PROCESSO ESCOLAR NOS NÚCLEOS DE IMIGRANTES POLONESES.

A implantação de escolas públicas sempre foi propalada como uma das principais preocupações dos governantes, desde o período Imperial, e também após a Proclamação da República. Apesar da obrigatoriedade do ensino público primário na Província ser instituída através da Lei nº 771, de 4 de maio de 1871, e reguladas por outras leis posteriores, de 1872 e 1876, para crianças de 7 até 15 anos de idade do sexo masculino e de 6 a 12 anos do sexo feminino, residentes em uma área distante não mais que um quilometro da sede da escola. Grande parte das colônias e assentamentos dos grupos de imigrantes que foram instalados no Estado, não possuíam escolas públicas. A disponibilidade de ensino público e gratuito, como apregoavam os governantes da época, eram eventos raros nos assentamentos da imigração polonesa.

Nesse viés, Sek (1986, p. 383) informa que um dos problemas em relação à Educação do Brasil, no Período Imperial, era a grande quantidade de analfabetos em todas as Províncias. Esse problema do analfabetismo prolongou-se até após a proclamação da República durante o século XX. Apesar das disposições a favor da Educação por parte dos governantes, muitos dos projetos ficavam apenas nas intenções e debates, havendo pouco investimento nas iniciativas de formação de escolas públicas no interior do Estado. Conforme o Relatório da Instrução Pública de 1883,<sup>49</sup> havia uma preocupação constante com a questão do ensino primário na província pelas autoridades governamentais. De acordo com Gardolinski (1977), as medidas

---

<sup>49</sup> Relatório de Instrução Pública 1883 – Coleção de Mensagens Presidenciais – Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul - AHRGS.

estabelecidas pelos governantes suscitavam inúmeros debates, “confirmando a tese, então discutida, que diz serem impotentes as leis que vão muito além da opinião pública”. (GARDOLINSKI, 1977, p. 16). Ainda, segundo o autor,

(...) o ensino primário gratuito e obrigatório para todos, a extirpação da chaga do analfabetismo, jamais passaram da esfera de projetos e ardentes desejos dos nossos esforçados governantes e políticos. (GARDOLINSKI, 1977, p.17).

A difusão do ensino estava dentre as prioridades, porém pouco foi feito efetivamente pela difusão do Ensino Primário pelos poderes governamentais, tanto no Período Imperial quanto após a Proclamação da República. No período do Brasil Império, houve até certa supervisão do ensino, bem como a participação do governo na ajuda para o pagamento de professores com o intuito de estimular para que os filhos dos colonos se constituíssem em “cidadãos brasileiros”. (SEK, 1986, 383). Essa circunstância visava a estimular a cultura nacional entre os imigrantes que aqui foram instalados.

Aliada ainda aos problemas de estruturação em relação à Instrução Pública, outra circunstância importante era a questão do idioma falado pelos diversos grupos de imigrantes. Havia muitas dificuldades em organizar escolas públicas com professores que atendessem conjuntamente os diversos grupos. Nesse sentido, para Schneider (1993), como não bastasse a instrução pública se apresentar num estado precário na província, existiam dificuldades de se encontrar professores que compreendessem as línguas e dialetos que os imigrantes falavam para a implantação de escolas públicas nas colônias habitadas por diferentes nacionalidades. Nesse sentido, era necessário primeiramente compreender o que as crianças falavam para depois poder ensinar.

Essa conjuntura deixou praticamente o Ensino Primário nas mãos dos imigrantes com suas especificidades étnicas. Dentre essas especificidades, destaco a utilização da língua polonesa nos espaços de ensino e aprendizagem. Conforme Gardolinski (1977), “nesse estado de coisas, os imigrantes poloneses, quando se convenceram da impossibilidade de auxílio por parte do Governo, na construção de escolas ou na organização do ensino

primário, tomaram a si a solução do problema escolar”. (GARDOLINSKI, 1977, p. 17).

Para o autor, quando as autoridades não reuniam condições suficientes de desenvolvimento de um sistema de ensino público que abrangesse todas as localidades do interior do Estado, tanto de imigrantes poloneses como de outros grupos, eles começavam a admitir a iniciativa privada nos assuntos escolares.

Soma-se à falta de escolas públicas nas colônias a necessidade que os imigrantes possuíam de implantação da escola para proporcionar o mínimo de ensino para as crianças. A condição da maioria dos imigrantes com pouca instrução não impediu que, por iniciativa própria, buscassem o ensino elementar nos núcleos em que foram instalados.

Contudo, deve-se destacar que, além da falta de escolas públicas, o que incentivou os imigrantes poloneses a construírem suas escolas foi preponderantemente uma motivação étnica que congregasse a língua e a cultura trazida da Europa. Essa motivação foi importante para a formação de escolas em comunidades mais homogêneas.<sup>50</sup> Da mesma forma que os imigrantes prezavam que o atendimento religioso fosse feito por um sacerdote polonês (Stawinski, 1999), ou que falasse a língua polonesa, eles almejavam também que o professor fosse escolhido dentre aqueles que dominassem a língua e que fosse ao mesmo tempo do grupo étnico. Nas localidades e núcleos desses imigrantes, se o professor não dominasse a língua polonesa, simplesmente as famílias não enviavam seus filhos para a escola.

Conforme Cuber (1898), em meados da década de 1890, em Ijuí, foi construída uma escola para atender a demanda de Ensino Público, em espaço concedido pelo diretor da Colônia como forma de pagamento pelos imigrantes poloneses terem construído uma praça. Porém, a indicação de um professor por parte de imigrantes alemães, com o apoio de funcionários da Comissão de

---

<sup>50</sup>Compreendo como comunidades mais homogêneas da etnia polonesa, os lugares e as localidades onde foram formados núcleos com a presença preponderante de imigrantes dessa etnia, nas diversas regiões em que esses imigrantes se estabeleceram. Apesar de haver famílias vivendo isoladas em diversas localidades, a maioria preferia congregar-se em comunidades constituídas em espaços fundamentais de desenvolvimento da cultura étnica.

Terras, motivou para que construísem outra escola e nomeassem um professor que ensinasse em língua polonesa.

Em Porto Alegre, de acordo com o Periódico “Gazeta Handlowo-Geograficzna”,<sup>51</sup> editado em Lwów, território de domínio austríaco, na página 76, informa que alguns imigrantes objetivavam a fundação de uma Sociedade Polonesa com o objetivo de manter uma biblioteca com livros escritos em polonês, ressaltando o propósito posterior da manutenção da língua para as gerações futuras, bem como o cuidado e auxílio para com os imigrantes recém-chegados. Essa referida Sociedade deu origem a uma escola que passou a congregar as especificidades da cultura étnica polonesa na cidade de Porto Alegre.

Nesse viés, a implantação de escolas em centros urbanos, como em Porto Alegre e Rio Grande, onde o ensino público abrangia uma maior parcela da população, a questão do pertencimento étnico e a busca pela organização de sociedades reforçam essa iniciativa para a contemplação das especificidades étnicas. Nessas duas cidades, foram criadas três escolas étnicas, uma em Rio Grande e duas em Porto Alegre. Assim, deve-se admitir o importante papel desempenhado pelos laços afetivos com o país e a cultura que os imigrantes trouxeram dos antepassados da Polônia na condução do processo de ensino, não só nos núcleos urbanos, como também nos assentamentos rurais.

De acordo com Gluchowski (2005, p. 163), o berço das escolas étnicas polonesas no Brasil foi a escola criada em 9 de outubro de 1876 pelo professor Jerônimo Durski, logo após a fundação da Colônia Órleans no Paraná. Para o autor, não foi uma iniciativa da coletividade, mas resultado do empenho pessoal do próprio imigrante e professor. Essa escola teve, entretanto, uma duração efêmera, permanecendo em atividade somente até 1881, quando foi fechada pelo Governo do Estado, em razão de intrigas que o professor possuía com um sacerdote católico, Padre Luís Przytarski. O autor não especifica as razões das intrigas, apenas afirma que, “por motivos puramente pessoais o padre trava uma luta acirrada com Durski, apesar de este ser um católico

---

<sup>51</sup> Gazeta Handlowo-Geograficzna – Suplemento Fotocopiado – Ano II n° 10 p. 76. Acervo Sociedade Polônia - Porto Alegre, RS.

correto e um homem muito dócil”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 164). Essa escola pioneira para os imigrante poloneses do Brasil possuía 41 alunos, sendo que um deles era de nacionalidade inglesa.

O autor cita que o mestre ensinava principalmente em polonês, além de disciplinas em português, exigidas pelo governo. Durski, considerado o pai das escolas polonesas no Paraná, foi autor da primeira cartilha bilíngue português-polonesa editada por Karol Szulc no ano de 1893, em Poznan, território polonês. Essa cartilha circulou nos núcleos coloniais, sendo utilizada por professores e crianças da imigração polonesa. Possuía noções de ensino elementar, tanto da língua portuguesa como da polonesa.

Figura 9 – Negativo da capa da primeira Cartilha bilíngue de Jerônimo Durski.



Fonte: Acervo Padres Vicentinos – Curitiba – PR

Essa iniciativa pioneira na organização das escolas não ficou restrita somente ao Paraná, mas fez-se presente também em outros estados. Conforme mencionado anteriormente, no Rio Grande do Sul havia 128 escolas.

Dessas, estavam em funcionamento, até 1938, 106 escolas, associadas e integradas às organizações centrais existentes em Curitiba.

#### 4.2 NÚMEROS, LOCALIZAÇÃO E ESTATÍSTICAS DAS ESCOLAS ÉTNICA POLONESAS NO RIO GRANDE DO SUL.

Um quadro estatístico geral das escolas da imigração polonesa no Rio Grande do Sul foi construído pelo Censo Escolar do consulado polonês em Curitiba no ano de 1937<sup>52</sup>. No referido relatório temos, em números gerais, os dados das escolas existentes no Rio Grande do Sul por região. Sou ciente de que os dados apresentados podem apresentar falhas ou lacunas que não foram devidamente investigados ou analisados no período do objeto em questão. As escolas apresentados pelo relatório é um dos retratos mais completos do sistema de ensino étnico polonês no Brasil até pouco antes do processo de nacionalização compulsória do ensino em 1938 e 1939.

Quadro 3 – Censo Escolar da Imigração Polonesa no Rio Grande do Sul, em 1937, dividido por regiões.

Região	Escolas	Abertas	Fechadas	Organização
Ijuí	10	10	-	-
São Feliciano	16	13	1	2
Mariana Pimentel	6	5	1	-
Guaporé	8	8	-	-
Treze de Maio (região norte)	24	19	5	-
Boa Vista do Erechim	25	16	9	-
Palmeira – Iraí	7	7	-	-
Santa Rosa	10	6	3	1
Guarani	20	20	-	-
Porto Alegre – Rio Grande	2	2	-	-
Total	128	106	19	3

Fonte: Przegląd Towarzystw i Szkol Polskich w Brazylii – Consulado da Polônia – 1937 – Parte da documentação fotocopiada se encontra no Museu Municipal de Áurea, RS.

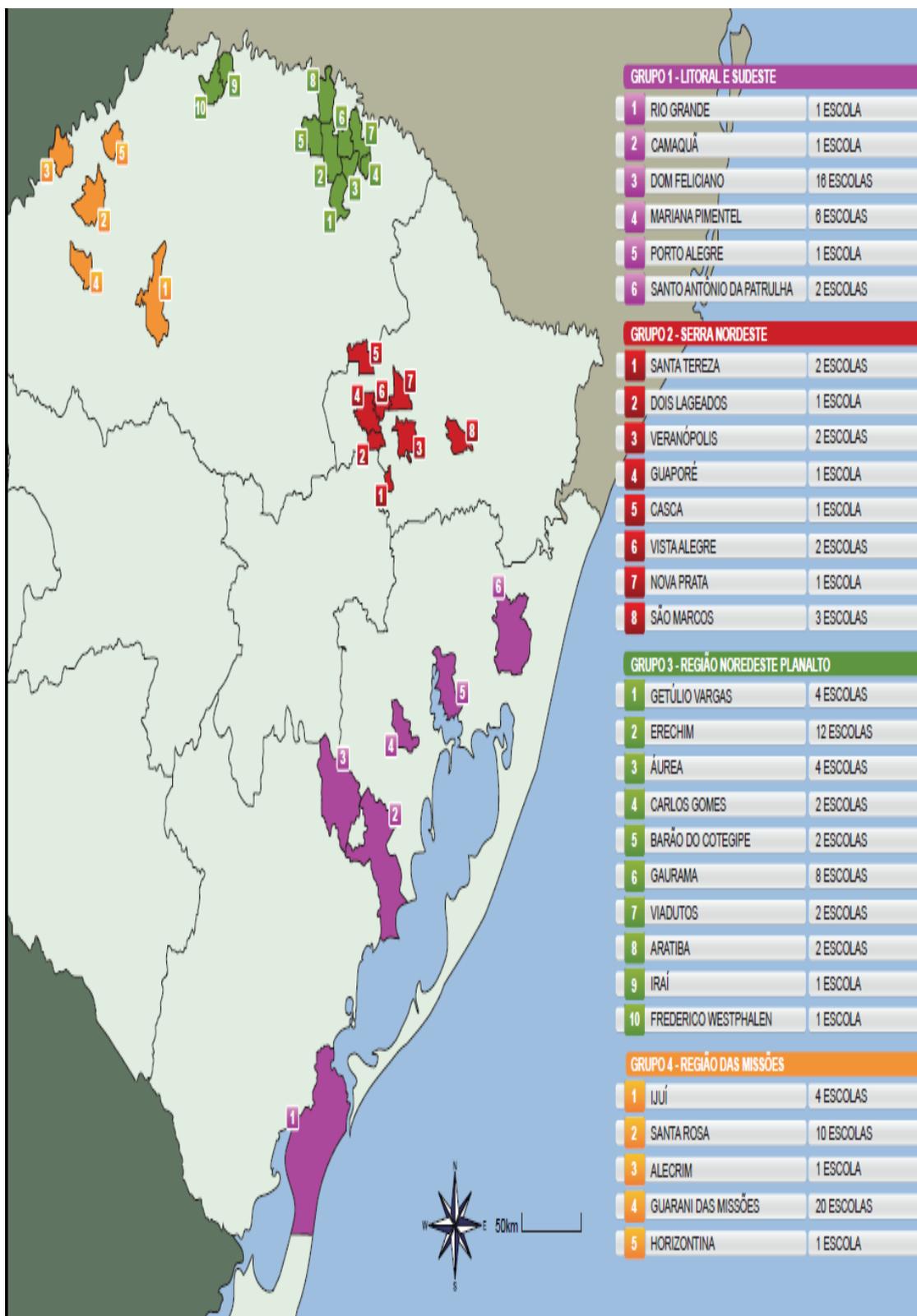
<sup>52</sup> Parte dessa documentação fotocopiada encontra-se no acervo do Museu Municipal de Áurea, RS. A documentação completa dos originais foram enviados para Universidades da Polônia para devido inventário e catalogação. Até o presente não estão ainda disponíveis para consulta.

Os dados apresentados contribuem para a análise da dimensão de alcance da organização das escolas nas regiões no Estado. Importante observar o elevado número de escolas que estavam fechadas, possivelmente por falta de professores. Da mesma forma que os quadros anteriormente apresentados, o mapa a seguir proporciona um cenário geral da localização das escolas de acordo com Gardolinski (1977). O autor pesquisou a existência das escolas ao longo do período da imigração polonesa e a formação de seus núcleos nas diversas regiões. Algumas escolas apresentadas, efetivamente, não foram relacionadas no Relatório consular de 1937. Os dados são resultados de pesquisa realizada após a nacionalização do ensino, quando as escolas étnicas polonesas já estavam fechadas. Compreende a localização dos municípios em que existiram escolas nos núcleos formados por imigrantes poloneses no Estado, desde o período de formação das primeiras sociedades até a nacionalização do ensino.

Alguns núcleos da imigração polonesa, ao longo do tempo, foram sendo transformados através dos movimentos migracionistas, empreendidos principalmente em assentamentos localizados na Serra Gaúcha. Conforme abordado anteriormente, o abandono ou a venda dos lotes desfavoráveis, em regiões montanhosas ou inóspitas, fez com que algumas escolas da imigração também tivessem uma duração efêmera, assim como os núcleos formados nessas regiões. Nessa conjuntura, por exemplo, temos a Colônia de São Marcos que, após constantes migrações, três escolas organizadas ainda no ano de 1902, tiveram uma curta duração. Na Colônia, dentre 1890 e 1894, foram instalados cerca de 3000 imigrantes, porém, conforme estimativas do ano de 1924, teriam restado apenas 480 pessoas. A maioria migrou para o Norte do Estado e outras regiões e estados. (GARDOLINSKI, 1977).

No mapa da página seguinte, observa-se nas áreas coloridas a localização dos municípios onde existiram escolas organizadas pela imigração polonesa descritas por Gardolinski (1977), compreendendo as escolas existentes por meio do final do século XIX até, aproximadamente, a década de 1940.

Figura 10 – Localização das escolas polonesas em núcleos coloniais entre 1875 a 1939 e distribuição dos núcleos coloniais



Fonte: Gardolinski 1977. O mapa será impresso em folha A3

Um dado interessante é que onde a colonização foi mais homogênea foi constatado um maior número de escolas. E, em núcleos onde a colonização foi mista ou heterogênea, há um menor número de escolas. Destaca-se a grande quantidade de escolas que existiram nos municípios de Dom Feliciano, Guarani das Missões e em Erechim e região.

O sistema de ensino foi sendo desenvolvido ao longo do processo de formação dos núcleos, tendo contribuído efetivamente a iniciativa dos imigrantes na formação de comunidades e na organização de sociedades escolares.

Circunstância importante foi a reconstituição da Polônia independente após a Primeira Grande Guerra. Após esse período, o sistema de ensino étnico será propagado por diversas localidades e núcleos da imigração polonesa no Rio Grande do Sul. Assunto que melhor desenvolvo no quinto capítulo.

Em muitas localidades dotadas de escolas, o ensino terá como a principal especificidade étnica a utilização da língua polonesa nos espaços escolares. O número de escolas de cada município corresponde à análise de onde existiram escolas étnicas, porém, em alguns lugares, essas escolas deixaram de existir antes ainda do processo de Nacionalização do Ensino em 1938.

Para uma melhor compreensão do sistema de ensino étnico polonês no Rio Grande do Sul, dividirei esse processo em três períodos. O primeiro compreende a organização de espaços improvisados de ensino do início da formação dos núcleos poloneses no Estado, até a organização das primeiras sociedades em 1896; o segundo período compreende a organização do ensino por meio das sociedades escolares, até a reestruturação da Polônia como Estado político autônomo em 1918. Enfim, o terceiro período compreende o início do acompanhamento do governo polonês do processo de ensino étnico no Brasil até as Leis de Nacionalização do Ensino de 1938 e 1939 no governo de Getúlio Vargas, item que será desenvolvido no quinto capítulo.

#### 4.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO ELEMENTAR NAS COMUNIDADES DE IMIGRANTES POLONESES ATÉ 1896

Conforme mencionado anteriormente, o ensino primário, no início da imigração para o Brasil, esteve ao encargo dos próprios imigrantes, principalmente por não haver escolas públicas suficientes para atender às demandas por ensino nas colônias. Esse estado de coisas fez com que os imigrantes poloneses procurassem desenvolver a instrução primária por meio de suas próprias iniciativas. No Rio Grande do Sul, soma-se a essa situação o isolamento dos muitos núcleos étnicos, nas secções localizadas nas encostas do Rio das Antas e do Rio São Marcos, dentre outras localidades distantes e isoladas. Apesar dessas circunstâncias, as escolas foram implantadas em diferentes comunidades conforme os núcleos se constituíam. Porém, essas iniciativas nem sempre eram tomadas pela coletividade. Em muitos casos, o primeiro impulso para a organização de escolas ou de espaço de ensino partiu de lideranças, como a de algum colono mais instruído ou de algum clérigo.

As escolas privadas começam a assumir a condução do ensino, principalmente nas colônias onde foram instalados grupos mais homogêneos. Nessa perspectiva, segundo Gluchowski (2005) os primeiros professores “são muitas vezes um simples colono, algumas vezes com instrução menos que elementar”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 168).

Nesse sentido,

Não se devem ter ilusões quanto ao preparo ou nível intelectual desses pedagogos improvisados na roça, [...] na maior parte das vezes, a sua qualificação consistia na boa vontade e dedicação para o trabalho. [...] (GARDOLINSKI, 1977, p. 17-18).

Principalmente no meio rural, a presença de pessoas com formação mais apurada não era sentida nos primeiros tempos da colonização polonesa no Sul do Brasil. O número reduzido de pessoas, ditas intelectuais, fez com que a educação para os imigrantes poloneses estivesse ao encargo de pessoas modestas.

O que contribuía também para essa circunstância era o baixo salário pago para o professor, conseqüentemente pouco atrativo para professores qualificados ou profissionais. Por essa razão, na falta de um professor

profissional que se propusesse a assumir o ensino, os colonos nomeavam professores entre si.

No Rio Grande do Sul, os primeiros espaços de ensino entre as crianças polonesas até 1896 eram improvisados, sendo organizados em domicílios ou capelas com as chamadas aulas particulares, restringindo-se a ensinar os primeiros fundamentos da escrita, cálculos e leitura exclusivamente em língua polonesa.

Segundo o memorialista Kozowski (2003), os primeiros imigrantes poloneses na colônia Conde D'Eu, mais precisamente na linha Azevedo Castro, ao serem instalados, imediatamente providenciaram o ensino para os filhos e inclusive teriam construído uma escola. Os primeiros professores foram José Merchel, José Seidler e seu avô Alexandre Kozlowski. Entretanto, até o momento, não há maiores dados ou fontes que registrem a existência dessa escola. Depois, na Linha José Júlio, em Santa Teresa, Kozowski (2003) pontua que os imigrantes, ao aprenderem a ler, buscavam instruir-se uns aos outros. Essa relação seria confirmada pela existência de muitos exemplares de livros e revistas escritos em língua polonesa que circulavam entre as famílias, guardados no acervo desse autor.

Os momentos de leitura da Bíblia e de outros escritos em língua polonesa nas famílias proporcionava o aprendizado da leitura e da escrita, também se configuravam como um dos primeiros espaços de ensino entre os imigrantes poloneses. Em entrevista realizada com o autor, em 2013, ele afirmou que inclusive a casa de seu avô Alexandre Kozlowski servia de espaço de ensino:

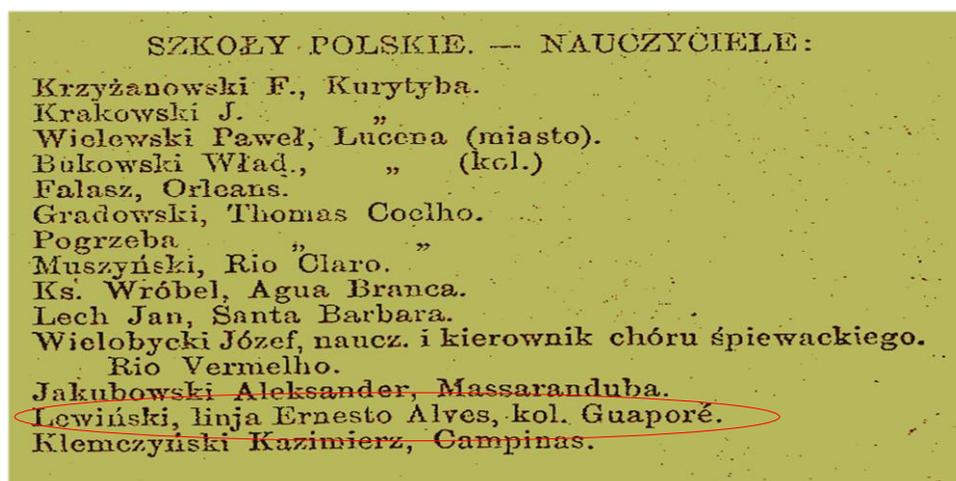
A escola da Linha José Julio era muito concorrida. Meu avô, Alexandre Kozlowski, seu professor, ministrava aulas também em sua própria casa no lote 20. A sala de aula era a cozinha da casa. A grande mesa de jantar localizava-se na cozinha. Era comprida e seus assentos eram bancos de madeira, longos, propiciando suficiente espaço para sediar os alunos. (KOZOWSKI, 2003, p 23.).

Conforme relatos do próprio autor, logo após o ano de 1900, foi construída uma escola na mesma linha que ensinava somente em polonês até o ano de 1927.

Klobukowski (1898, p. 159), na sua passagem pela Colônia São Marcos, em 1896, o autor relata ter encontrado um espaço construído que servia ao mesmo tempo de capela e de escola com o intuito de promover o ensino entre as crianças. “Nesse espaço não se ouviam missa ou cânticos religiosos, mas crianças aprendendo e ensinando.” Conforme o autor, não existia um professor dito profissional, mas crianças mais novas ensinadas pelas mais velhas.

Em seguida, após visitar os núcleos poloneses da Colônia Alfredo Chaves, o autor afirma ter encontrado na Linha Ernesto Alves um professor chamado de Lewinski, que lecionava aos imigrantes poloneses na Colônia Guaporé. Conforme publicado no almanaque *Kalendarz Polski*, em 1898, temos a relação dos professores profissionais que atuavam no Brasil. No Rio Grande do Sul podemos observar o nome do professor Lewinski.

Figura 11 – Escolas Polonesas e Professores no Brasil na década de 1890.



Fonte: *Kalendarz Polski*, 1898, p. 123 – Acervo dos Padres Vicentinos Curitiba, PR.

Considerando as fontes consultadas até então, o nome do Professor Lewinski aparece como um dos primeiros professores a lecionar entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul antes de 1896. Porém, até o momento, não tive acesso a dados ou fontes que tratassem da atuação do professor, além da menção de seu nome.

Ainda em relação às primeiras iniciativas escolares, Klobukowski (1898) relata que no ano de 1896, quando estivera na colônia Ijuí, existiam duas

escolas: uma escola pública comandada por um imigrante alemão e uma escola privada. Por incentivo de Klobukowski (1898), no dia 17 de maio de 1896, foi fundada a sociedade Tadeusz Kosciusko e, nos seus estatutos, no primeiro parágrafo, referia a organização e manutenção de uma escola. Segundo Cuber (1898), na Colônia Ijuí, também estaria sendo construída uma escola, com frequência de 10 a 20 crianças. Porém, como ressalta o autor, existiam na região cerca de 200 crianças em idade escolar, e muitas estavam sendo privadas do ensino.

Devido às condições políticas dos territórios emigrados, muitos poloneses vinham com pouca instrução, ou eram analfabetos, principalmente das regiões ocupadas pela Rússia e pela Áustria, conforme visto anteriormente.

Figura 12 – Capela e Moradia do Padre erguida em 1891 – Sem Data



Fonte: ROSIAK, s.d., p. 10.

Por meio de lideranças, existia nas colônias a preocupação em buscar a construção de escolas ou espaços de educação para as crianças desse grupo étnico, principalmente motivada por sacerdotes católicos que começam a

organizar as primeiras escolas nas pequenas capelas. Como podemos observar na figura 12, da capela construída em 1891 pelos imigrantes poloneses na Colônia de Dom Feliciano.

De acordo com Rosiak (s.d., p.10 ), por meio do mesmo ano, no mês de setembro, a capela construída também passou a ser utilizada como escola. Essa iniciativa de recorrer às capelas como espaços de ensino, conjuntamente com as atividades religiosas, era uma prática utilizada inicialmente nos núcleos de imigrantes poloneses.

Segundo os aspectos até aqui apresentados, compreendo que esses primitivos espaços educativos foram primordiais no desenvolvimento de uma consciência para a importância do ensino elementar nos núcleos da imigração polonesa, advindo da necessidade de escolarização. Por essa razão, se considerarmos que os maiores contingentes de imigrantes que chegaram ao Rio Grande do Sul foi por meio de 1890 e que, logo que era construída uma capela, os colonos se preparavam para organizar uma escola, conclui-se que nas diversas colônias sempre houve preocupação com a escolarização por parte dos imigrantes. Estou ciente, entretanto, que essa preocupação não era unânime entre os colonos. Retomando Cuber (1898), em relação aos primórdios da Colônia Ijuí, quando ainda os núcleos estavam sendo formados, havia colonos que pouco se importavam com a educação de seus filhos.

A situação escolar ficando na dependência dos colonos apresentava sintomas bastante tristes e, por isso, a educação das crianças, frequentemente, tornava-se impraticável. Aqui no Brasil, nenhum pai de família poderá ser perdoado, se porventura não mandar os filhos para a escola, lá onde ela existe. O pai que não se interessa pela educação dos seus filhos comete um grave pecado: o filho, por sua vez, que não aprendeu ao menos, ler, escrever e contar, em razão da irracional cobiça de lucro de progenitores, que o mandaram plantar milho ou pastorear o gado e, com este procedimento ter-lhe-á fechado, possivelmente grandes perspectivas para o futuro – com certeza há de recordar – seus pais, mais tarde, com ressentimento e amargura. (CUBER, 1898, p. 52).

Cuber (1898) ainda segue argumentando sobre a importância da instrução, principalmente para evitar explorações de outros imigrantes, na condução mais racional dos negócios e na possibilidade de prestigiar iniciativas patrióticas polonesas, o que, na visão do autor, seria inacessível às pessoas

iletradas. De acordo com o autor, havia em alguns colonos o seguinte pensamento: “meu avô, meu pai e eu não sabemos ler, portanto, isto também será supérfluo para meu filho”. [...]. (CUBER, 1898, p. 52). Segundo o padre polonês, a situação escolar carecia de melhores esclarecimentos de sua importância para os colonos.

Porém, essa educação elementar na casa de algum colono, em espaços improvisados, enfrentava problemas. Como visto anteriormente, do período analisado em questão, uma das principais caracterizações referentes aos problemas enfrentados era a falta de professores qualificados. De modo geral, a maior dificuldade para a organização e a manutenção das escolas estava ligada à falta de professores qualificados, o que era uma raridade nos assentamentos de colonos poloneses no Rio Grande do Sul. Essa situação estava muitas vezes associada às condições existentes para o ensino nos núcleos da imigração. Conforme suplemento da *Gazeta Handlowo-Geograficzna* de 1900<sup>53</sup>:

Todo aquele que sabe como é pouco lucrativo, sob o aspecto material, o trabalho do professor nas colônias, e com quantas dificuldades muitas vezes precisa lutar ali o mestre para poder, de alguma maneira, dirigir uma escola, essa pessoas que, afastadas do mundo e da civilização, condenadas à penúria (que muitas vezes beira a miséria), à falta de companhia adequada, à falta de livros, revistas e quaisquer diversões culturais, dedicam-se com entusiasmo ao trabalho pelo bem do nosso povo, organizando-o, despertando nele o espírito cívico e dando-lhe aquilo que mais lhe falta: a educação. (*Gazeta Handlowo-Geograficzna* de 1900, n° 02).

Os poucos professores, com formação e condições de ensino, devido aos baixos salários, buscavam desenvolver outras atividades mais rentáveis, pois o pagamento oferecido nas comunidades mal servia para a subsistência do professor. A indisponibilidade de livros ou manuais eram também situações frequentes nos núcleos de imigração antes de 1900. Nessa perspectiva, nos acervos e museus de diversas cidades do Rio Grande do Sul, impressiona a grande quantidade de livros religiosos existentes que foram trazidos com os imigrantes. Em algumas localidades, na falta de manuais ou livros apropriados

---

<sup>53</sup> Exemplar fotocopiado disponível no acervo da Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS

para o ensino, os professores improvisados utilizavam orações, história de santos ou a própria Bíblia como material de ensino. Nesses espaços, muitas das lições passadas para as crianças, eram compilações de textos existentes nesses livros.

Em fins do século XIX, conforme análise de Gluchowski (2005, p. 166), o ensino étnico polonês no Rio Grande do Sul era precário como nos Estados do Paraná e no Estado de Santa Catarina. Afirma o cônsul que, em Porto Alegre, não existiam escolas e que apenas um padre belga, chamado de Moreau, fundou uma escolinha na paróquia onde residiam muitos poloneses. Da mesma forma que Porto Alegre, o autor cita que em Jaguari, Guarani e São Feliciano não havia escolas, somente aulas particulares em domicílios. Contudo em Ijuí estava lecionando um colono de nome J. Hamerski e em Ernesto Alves o professor Lewinski, já referido anteriormente.

Por essa razão, reconheço que a análise do cônsul se refere aos espaços institucionalizados com professores profissionais dedicados ao ensino. Como o próprio cônsul admite, havia algumas aulas particulares em domicílios, uma característica do processo de ensino entre os imigrantes até o fim do século XIX no Rio Grande do Sul. Entretanto, essa era uma realidade presente no Brasil para com os imigrantes poloneses desse período. A revista “Przeгляд Emigracyjny”, de 1892<sup>54</sup>, classificava a educação para o grupo étnico polonês em um nível muito baixo, apesar da liberdade que tinham em possuir escolas. Contudo, a revista culpa essa situação à falta de empenho do clero que atendia às colônias e não se preocupava com o bem estar moral e material desses imigrantes. Essa crítica foi frequentemente dirigida ao clero também pelo cônsul polonês Gluchowski (2005). Ainda conforme pontua Gluchowski (2005) “o colono sente cada vez mais a necessidade da escola, mas infelizmente não compreende nem o seu significado nem o seu papel, nem muito menos a necessidade de maiores despesas em favor dela”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 167).

Por essa razão, certa reação do processo de ensino para com os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul acontecerá somente por meio de

---

<sup>54</sup> Acervo do Padres Vicentinos – Curitiba, PR.

1896, quando são organizadas as primeiras sociedades escolares por iniciativa do viajante polonês Klobukowski (1898), enviado pela Sociedade Geográfica e Comercial de Lwów, território de domínio austríaco. O fato da passagem do viajante pelas colônias do Rio Grande do Sul e o incentivo para a organização de sociedades e escolas, darão uma nova perspectiva para o processo de ensino étnico entre os imigrantes poloneses. Foram incentivadas e organizadas quatro sociedades: em Jaguari, Ijuí, Rio Grande e Porto Alegre. Por meio da fundação dessas sociedades, também foram organizadas as primeiras escolas em espaços mais apropriados para o ensino, que começam a empreender o processo de educação e a organização de escolas com a contratação de professores melhor qualificados.

Apesar da realidade das escolas, no final do século XIX, ser de uma escola improvisada e, como referimos anteriormente, os professores terem sido, muitas vezes, algum colono com a instrução menos que a elementar, constatei, por meio das fontes, que muitos dos espaços de ensino improvisados pelos imigrantes, como capelas ou então o domicílio de algum colono, no Rio Grande do Sul, eram iniciativas isoladas de algum colono mais instruído. Porém, essa situação representava certa preocupação com o desenvolvimento de organização do ensino, sendo um panorama da institucionalização das escolas étnicas, principalmente nas colônias velhas, formadas antes do final do século XIX.

Assim, por meio de 1896, começam a se constituir as primeiras escolas propriamente ditas da comunidade étnica polonesa. De acordo com Gluchowski (2005), em 1900, temos três escolas em funcionamento: uma em Porto Alegre, outra em Rio Grande e outra também em Santa Tereza, nas proximidades de Bento Gonçalves. Depois desse período, constata-se a formação de diversas sociedades com o objetivo de fundação de escolas, não só no Rio Grande do Sul, como também em estados como Santa Catarina e Paraná.

#### 4.4 O PROCESSO DE ENSINO ÉTNICO NA IMIGRAÇÃO POLONESA, DO FIM DO SÉCULO XIX ATÉ AS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.

Em relação à imigração polonesa, no período correspondente ao final do séc. XIX e início do séc. XX, ocorrerá a fundação de novos núcleos espalhados pelo Estado. Tem-se a formação de novas colônias, como Boa Vista do Erechim, ao norte do Estado, e a intensificação do processo de assentamento de colonos poloneses na região missioneira.<sup>55</sup> Há praticamente um esvaziamento dos imigrantes poloneses das colônias velhas da região da Serra, fundadas ainda no século XIX, durante o governo Imperial, através do movimento migratório para o reassentamento em novas colônias, inclusive na Argentina e ao Oeste de Santa Catarina e do Paraná.

Do período em questão é importante registrar também o apoio de sacerdotes que, por meio de 1900, começam a vir em maior número para atender às comunidades polonesas. Porém, a presença de congregações religiosas que desempenharam suas atividades especificadamente na condução de escolas no Rio Grande do Sul irá iniciar somente em 1921, quando iniciam suas atividades as irmãs da Sagrada Família em Guarani das Missões, em uma escola Paroquial. Apesar de essa congregação ter iniciado seus trabalhos em 1904 no Estado do Paraná.

Em relação ao processo do ensino entre os imigrantes poloneses no início do século XX, em uma carta do padre Jesuíta José Von Lassberg, de 1902,<sup>56</sup> há o relato da situação de duas escolas étnicas polonesas na Colônia de São Feliciano<sup>57</sup>.

De acordo com o padre, uma escola situada perto da capela não podia ser considerada católica porque o professor, que era natural da Boêmia, confessava abertamente ser ateu. Relata também que não havia entre os

---

<sup>55</sup> Ver Mapa a pagina 121 referente à localização das colônias e escolas.

<sup>56</sup> Carta de José Von Lassberg, de 11 de setembro de 1902, endereçada ao seu irmão Hans em Munique na Alemanha – Tradução de Arthur Rabuske – Acervo Gardolinski - UFRGS/NPH. Segundo o tradutor, o original da carta se encontra no arquivo dos Jesuítas em Porto Alegre.

<sup>57</sup> No início do processo de colonização, a referida colônia era chamada de São Feliciano, em homenagem a um Santo Italiano. Ao final da Revolução Farroupilha o nome do município passa para Dom Feliciano em homenagem ao primeiro bispo do Rio Grande do Sul, Dom Feliciano Rodrigues Prates, que estava com sua família em Encruzilhada do Sul, próximo a este povoado.

colonos maiores sacrifícios e compreensão da importância da escola. O padre Jesuíta classifica uma primeira escola como “pobre em extremo”. Em relação às condições de ensino e aprendizagem ele pontua:

**esta criança tinha um almanaque para aprender a leitura, aquela um livro de reza, terceira uma lenda dos santos escrita em polonês antigo e a quarta uma verdadeira cartilha.** [...] A outra escola achava-se mais distante. Lastimá-lo não resolvia nada. [...] Eu saltei no cavalo e, a galope, fui-me hora ou mais pela colônia. As crianças estavam cheias de expectativa! Era a primeira vez que um padre as visitava. Quando vim a elas, já eram às 4 da tarde. E lá estavam sentadas cerca de 15 crianças, em volta de uma mesa miseravelmente feita e colocada numa autêntica choça brasileira. O vento entrava assobiando por todos os lados. Janelas, não as havia. Também não se faziam precisar, máximo para o arejamento (sic). O professor multiplicava todos os esforços possíveis, mas, numa situação em que falta de tudo, é difícil ensinar. E quando o menino ou a menina já sabem ler alguma coisa, infelizmente o pai passa a observar: “Ah, meu filho, milha filha sabe mais do que eu; por isso basta!... Examinei as crianças uma hora inteira, premiando-as com medalhas. [...] (Carta José Von Lassberg, doc. Cit., grifos meus).

De acordo com o relato do padre José Von Lassberg, depreende-se que as condições de ensino eram mínimas e essa situação era bastante comum em outras colônias. Dentre os problemas enfrentados, podemos citar a falta de materiais didáticos e um local mais adequado para o ensino. Outra situação apontada nessas escolinhas era a relação entre a escolarização e a sobrevivência. Isso significa que as crianças frequentavam a escola apenas o tempo necessário para a aprendizagem das primeiras lições, sendo logo em seguida retiradas da escola pelos pais, pois compreendiam a necessidade do estudo apenas até certo ponto e, geralmente não ia-se muito além das primeiras noções de cálculo e escrita.

Entretanto é com a organização das chamadas sociedades escolares que inicia uma nova fase no processo de escolarização entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul. Embora que durante a primeira década do século XX, as escolas geralmente estavam associadas com atividades religiosas da capela, principalmente nos núcleos de imigrantes localizados no meio rural. As sociedades que mantinham a capela também organizavam a escola, com algumas exceções, embora não estivessem necessariamente ligadas à atividade religiosa. O mais comum era primeiramente construir a capela e posteriormente os colonos construírem a escola.

Figura 13 – Primitiva Capela construída por imigrantes poloneses, Linha Quatorze de Julio – Veranópolis - RS. Sem data.



Fonte: UFRGS/NPH – Acervo Gardolinski – Porto Alegre - RS

Porém, o processo da construção dos novos núcleos continuou através da agregação comunitária, bem como o processo de organização das sociedades escolares.

Registros em atas de algumas capelas, constam os custos da manutenção das escolas junto ao orçamento da capela. Essa conjuntura se justifica pela preocupação que os colonos possuíam em relação às questões religiosas e escolares.

Conforme escreve Frei Wonsowski (1976), filho de imigrante, que nasceu e conviveu na comunidade da IX Secção em Veranópolis, antiga Colônia Alfredo Chaves, uma das primeiras preocupações dos imigrantes poloneses foi a construção da capela. Logo que terminaram a construção do espaço religioso iniciam o processo de construção de um prédio escolar nas proximidades, tendo já nos primeiros anos uma frequência média de 40 a 50 alunos.

O primeiro professor, de acordo com o autor, teria sido o imigrante João Preczewski que, conforme os registros da Capela Nossa Senhora de Czestochowa,<sup>58</sup> ocupava o lote de número 67. Importante notar que o autor faz referência também a outro professor chamado de Estanislau Tempski, que teria atuado na escola durante um ano. Porém, conforme Wonsowski (1976), sua atitude “contrária à doutrina da Igreja e à moral cristã escandalizaram o povo e desviaram da Igreja Católica a família Burdulis”. (WONSOWSKI, 1976, p. 29). Tempos depois, tem-se o nome do professor Estanislau Tempski na relação de professores que atuaram na Sociedade Águia Branca em Porto Alegre e também na Colônia de Dom Feliciano na Linha Laurentina Velha. O referido professor, inclusive, teria contribuído para reunir os colonos na organização da escola. De acordo com Gardolinski (1977), o professor Tempski era proveniente da região ocupada pela Prússia e conhecia vários idiomas, dentre eles o latim e o alemão. Um depoimento de um ex-aluno de Porto Alegre assim se referiu ao professor:

O nosso professor era bom, culto e enérgico ao mesmo tempo. Para não faltar ou atrasar às aulas, ele, que era solteiro, ficou morando numa sala contígua ao prédio escolar. Frequentavam, então, as aulas 40 a 45 alunos, em média. Havia, entre eles, inclusive filhos de alemães, italianos e até gente de cor que vinha vestida pobremente e sem sapatos, mas nunca houve qualquer discriminação racial, fenômeno que só viemos a conhecer em vésperas do Hitlerismo [...] não só o prof. Tempski, mas também outros professores ensinava à língua alemã, dada a circunstância de ser a língua muito empregada em nosso bairro. (Depoimento de Józef Pradzinski – sem data – in GARDOLINSKI, 1977, p. 31).

Wonsowski (1976) não pormenoriza o que seria a determinada atitude contrária à doutrina da Igreja, porém, deduzo que esteja relacionado às questões ideológicas. Dentre as levas de imigrantes poloneses que vieram para o Brasil, havia indivíduos com orientação mais progressistas e, dentre esses, a participação de maçons e revolucionários anticlericais, como vamos observar, por exemplo, no núcleo formado em Porto Alegre e na condução de

---

<sup>58</sup> Livros de Registros – Acervo da Paróquia de Veranópolis – Veranópolis, RS.

periódicos editados em Curitiba, como o “Polak w Brasylij<sup>59</sup>”. É por meio de seus escritos que se pode depreender tal posição. Pelas citações bibliográficas, deduzo que o professor Tempski era uma espécie de professor itinerante, com atuação em diversas localidades.

Ainda sobre a escola da localidade da 9ª Secção, Wonsowski (1976) afirma que, nos primeiros anos de fundação da escola, o ensino era ministrado exclusivamente em língua polonesa e somente anos depois o ensino passou a ser bilíngue. Com o decreto da nacionalização do ensino em 1938 o ensino em língua polonesa foi eliminado e a escola declarada municipal, passando o professor a ser pago exclusivamente pelo município. Por fim, Wonsowski (1976) avalia a questão da língua polonesa utilizada nessa comunidade em relação às suas transformações:

Os filhos dos imigrantes poloneses falavam bem o polonês. Mas, os netos e os bisnetos, quando muito, apenas entendem algumas palavras polonesas. Da polonidade, dentro de poucos anos, apenas sobrarão o característico sobrenome polonês, talvez um tanto estropiado ou aporuguesado. (WONSOWSKI, 1976, p. 30).

Entretanto, nem sempre as sociedades tinham seu funcionamento atrelado às atividades da Capela. Por exemplo, as sociedades escolares fundadas em núcleos urbanos, geralmente tinham um funcionamento autônomo e desvinculado das atividades religiosas. Nessa perspectiva, tem-se a Sociedade Águia Branca de Rio Grande e as Sociedades Águia Branca e Tadeusz Kosciusko, organizadas em Porto Alegre.

Na figura 14, que segue, podemos observar as crianças da Escola Tadeusz Kosciusko, em Porto Alegre, no ano de 1904. Importante observar o quadro do estadista Tadeusz Kosciusko, presente ao centro, que também nomeia a escola, sendo assistido pelo professor Michael Chmielewski a esquerda. A idealização dos considerados “heróis poloneses” aparece contextualizada nas escolas, desempenhando um papel da identificação étnica.

---

<sup>59</sup> Periódico Editado em Curitiba por meio de 1904. Muitos exemplares deste periódico se encontram no acervo dos Padres Vicentinos em Curitiba, PR.

Essa é uma das características presentes nas escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul.

Figura 14 – Crianças da escola em Núcleo Urbano Tadeusz Kosciuszko – Porto Alegre, 1904.



Fonte: Acervo Sociedade Polônia - Porto Alegre, RS

Os nomes das sociedades e escolas polonesas no Rio Grande do Sul sempre retomavam personagens consideradas importantes para a História da Polônia, como revolucionários, estadistas, escritores, cientistas e músicos poloneses.

Entretanto, como afirmei anteriormente, as iniciativas de construção de escolas nos núcleos coloniais de imigrantes poloneses estavam associadas em muitas situações a lideranças de algum colono mais esclarecido, ou de algum clérigo que se dedicava ao ensino, porém, na maioria das vezes, atuando de maneira isolada. Essa circunstância, porém, era comum também em escolas de outros estados.

Devido à atividade isolada dessas escolas existentes nas diversas localidades do Brasil, inicia-se uma preocupação maior com os processos

organizativos mais amplos iniciados por lideranças que atuavam em Curitiba nos estado do Paraná.

Por meio dos dados apresentados pelo cônsul polonês Gluchowski (2005), elaborei o seguinte quadro referente às iniciativas de formação de sociedades e associações que desempenhavam o papel de organizar escolas na primeira década do século XX.

Quadro 4 – Iniciativas de organizações sociedades e associações mais amplas

<b>Ano</b>	<b>Sociedade/Associação</b>	<b>Local</b>	<b>Iniciativa</b>
1899	Departamento Educação	Lwów Áustria	Sociedade Geográfica – Comercial
1902	Escola Polonesa do Brasil e Matriz Escolar	Curitiba	L. Bielecki – Gazeta Polska
1904	Escola Popular	Curitiba	Casimiro Warchalowski – Polak w Brazylij
1913	Associação de Professores	Curitiba	Professores do Paraná.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor por meio de dados de Gluchowski 2005

No âmbito das tentativas de organizações mais amplas do processo de ensino étnico, não só para as escolas do Paraná, como também para as escolas de todos os estados que receberam imigrantes poloneses, houve algumas iniciativas de organizações que congregaram algumas associações escolares até então dispersas e que atuavam de forma isolada.

Até o ano de 1920, a fundação de novas escolas e sociedades no Rio Grande do Sul continuou em diversas localidades. Mas, essas escolas funcionavam ainda de maneira precária. Com a fundação das sociedades escolares, começa haver também certa preocupação com os rumos que a escolarização havia tomado até então, não só no Rio Grande do Sul como também no processo de ensino étnico no Paraná. Aliás, é do Paraná que advém as preocupações com o processo de ensino, de iniciativas organizadas,

principalmente em Curitiba. Essas preocupações são expressas no periódico *Gazeta Handlowo-Geografica*, publicado em Lwów, em território de domínio austríaco pela Sociedade Geográfica e Comercial. Essa Sociedade foi criada com a finalidade de acompanhar os processos emigratórios dos territórios poloneses. Conforme nota publicada, em junho de 1897,<sup>60</sup> por correspondente do Estado do Paraná, há a proposição de que fossem enviados da Polônia alguns professores profissionais itinerantes que peregrinassem de colônia em colônia, organizando o ensino, ou, ao menos, provisoriamente, ensinando noções elementares para as crianças. Há também intenso apoio da fundação de sociedades e associações que pudessem dar maior assistência ao ensino nas colônias. De acordo com Gluchowski (2005, p. 168), em setembro de 1899, foi criado em Lwów o Departamento de Educação junto à Sociedade Comercial e Geográfica. O objetivo era dar apoio às escolas espalhadas pelas diversas colônias, além de fornecer professores, manuais, livros e material didático. Porém, era uma iniciativa que partiu fora do âmbito das colônias brasileiras. O empenho da formação dessa sociedade era devido à situação problemática que escolas étnicas polonesas apresentavam no país.

Segundo Gluchowski (2005), em relação à Curitiba:

Em 1900 o estado das escolas em Curitiba era deplorável. Para os 2500 poloneses que se contavam na capital do Paraná, havia na escola do Bielski 40 alunos, e na escola de Berezowski e Krakowski 25 alunos, num total de 65. Por isso surge a ideia da fundação da sociedade da Escola Polonesa, que acaba nascendo por iniciativas das comunidades polonesas, do Falcão, da Sociedade Tadeu Kosciusko e da Sociedade União e Concórdia, para dar início a uma “escola superior”. Na comunidade Polonesa, quem exorta também para a reforma escolar é o Sr. Zenon Lewandowski, lançando uma série de projetos. Mas não se observa progresso.

É então por meio de 1899 que temos uma primeira tentativa de organizar o ensino entre os imigrantes poloneses através de um sistema, com a possibilidade, inclusive, de envio de professores poloneses da Galícia austríaca para atuarem nos núcleos poloneses no Brasil. Nessa perspectiva é que foi organizado o Departamento da Educação em Lwów, na Áustria, através da

---

<sup>60</sup> *Gazeta Handlow-Geograficzna* junho de 1897, ano II n° 2 - exemplar fotocopiado. Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS.

Sociedade Geográfica e Comercial. Essa organização até teria esboçado um orçamento anual que seria gasto para com a organização das escolas polonesas no Brasil. Porém, de acordo com Gluchowski (2005), tal iniciativa acabou ficando somente nos projetos devido à burocracia com a Coroa Austríaca.

Em 1902, formou-se em Curitiba a Sociedade denominada primeiramente de Escola Polonesa do Brasil e, posteriormente, de Matriz Escolar. Essa organização possuía uma orientação mais religiosa conduzida por Leon Bielecki, redator do Periódico *Gazeta Polska*. Em 1904, forma-se a organização Escolar Popular de orientação mais progressista, tendo como principal idealizador o maçom Casimiro Warchalowski, redator do Periódico anticlerical *Polak w Brazylji*. Essa associação conseguiu congregiar apenas 7 escolas, dentre elas uma no Rio Grande do Sul na cidade de Ijuí.

As Sociedades Matriz Escolar e Escola Popular conseguiram manter e organizar algumas escolas, porém, em sua maioria no Paraná, sem maiores abrangências de escolas de outros estados, conforme eram as suas intenções. Entretanto, seus trabalhos não conseguiram avançar numa organização sistemática que congregasse todas as escolas da imigração polonesa.

Essas sociedades remontam às primeiras iniciativas de uma organização mais ampla da Educação étnica polonesa do Brasil. Porém, estiveram em muitos casos restritas a poucas escolas, sem grande sucesso no processo de congregação das que funcionavam em outros estados, como no Rio Grande do Sul.

Outra iniciativa semelhante é organizada somente pouco antes da Primeira Guerra Mundial em 1913. Com o intuito de melhorar a situação de ensino e também os salários recebidos, alguns professores das escolas étnicas polonesas do Paraná fundaram uma Associação de Professores. Essa Associação se restringiu, porém, somente ao Estado do Paraná, e, com o início da Grande Guerra, as atividades praticamente foram suspensas.

Como não existia ainda uma organização mais sistemática e ampla que possuísse maior amparo, tanto governamental quanto político propriamente dito, para o ensino étnico entre os imigrantes poloneses, as escolas

continuavam dependentes ainda de iniciativas isoladas nos núcleos e de suas condições de existência. Nesse sentido, não havia muita organização e existiam também muitas falhas e problemas, como, por exemplo, falta de professores qualificados, de livros, manuais e materiais didáticos, o que mantinha a educação em um baixo nível de ensino das escolas. Muito dependia do empenho do próprio professor e das lideranças que acompanhavam o processo de ensino.

Conforme pontua Gardolinski:

**O nível escolar variava consideravelmente de uma região para outra, dependendo apenas das aptidões ou preparo técnico dos professores, recrutados, na maior parte das vezes, entre os próprios imigrantes.** Esse estado de coisas veio modificando-se paulatinamente, por meio de 1920, quando foi fundada em Curitiba a Federação das Associações Educacionais Polonesas, denominada “Kultura”, que teve em mira, entre outros objetivos, o aperfeiçoamento dos próprios professores. (GARDOLINSKI, 1977, p. 74 – Grifos meus).

Para Gardolinski (1977), o nível escolar dependia da individualidade do professor. Porém, em comparação ao nível escolar antes de 1896 e depois, durante as duas primeiras décadas do século XX, observei algumas modificações. Houve certa melhoria na organização das escolas através das sociedades e certa mobilização dos imigrantes para manterem o professor e a escola com recursos próprios, através de mensalidades. Em contrapartida, os problemas continuavam em relação aos primeiros anos da imigração polonesa para o Rio Grande do Sul. Essa circunstância, caracterizava-se principalmente pela falta de professores qualificados, em que muitos professores continuavam a ser os próprios colonos, sem grandes noções de ensino ou de práticas pedagógicas mais adequadas.

De acordo com Sek (1986), a substituição de professores pouco preparados para a docência começou a acontecer somente em 1904, quando vieram ao Brasil indivíduos que haviam participado de lutas revolucionárias em territórios poloneses. Muitos desses revolucionários incentivaram e promoveram a educação, assumindo o papel de professores, principalmente nos núcleos rurais, ou atuando na condução de veículos de imprensa, escrita

em língua polonesa, que eram dirigidos e disseminados nas colônias e núcleos poloneses do Brasil. Em seguida, em 1906, com a vinda de professores profissionais dos territórios poloneses e com a estabilidade do processo de ensino e aprendizagem, foram criadas instituições mais organizadas e preparadas.

Nessa fase inicial, durante as duas primeiras décadas do século XX, a manutenção das sociedades escolares estava exclusivamente ao encargo dos próprios imigrantes. Devido à situação econômica desfavorável, os recursos arrecadados com as mensalidades mal bastavam para o pagamento do professor. Essa situação terá uma sensível mudança somente por meio de 1920, quando os governos municipais e estaduais passam a subvencionar com mais regularidade alguns professores, além de as escolas receberem um maior acompanhamento do governo polonês, após o resurgimento da Polônia nos processos de ensino.

Em algumas localidades, essas subvenções já eram utilizadas em anos anteriores. 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,<sup>61</sup> temos a relação de professores subvencionados pela municipalidade na ordem de 50\$000 mensais, destacando a participação do poder público na manutenção nas escolas. Dentre os professores, subvencionados há os nomes dos que atuavam nos núcleos poloneses daquela colônia.

Embora algumas sociedades escolares recebessem alguma subvenção, os maiores recursos do processo de manutenção das escolas provinham dos colonos que pagavam mensalidades de acordo com condições previamente acertadas com os sócios. Conforme os livros caixas de algumas sociedades escolares, por meio do ano de 1911, tem-se a anotação das mensalidades que variavam dentre 1\$000 a 3\$000 reis, sendo o total desse dinheiro utilizado principalmente para a contratação do professor. De acordo com Gardolinski (1977), geralmente o valor arrecadado com as mensalidades mal bastava para o sustento do professor, que, às vezes, desempenhava outras atividades para

---

<sup>61</sup> Doc. cit.

complementar sua renda. Na falta de condições do colono em arcar com a mensalidade, em alguns casos, o professor era pago com alimentos, como carne, banha, alguma galinha ou então mantimentos de primeira necessidade, como arroz e feijão.

A situação dos baixos salários pagos pelas sociedades aos professores e até mesmo as condições de ensino em que se encontravam as organizações escolares, pois não haviam materiais didáticos e manuais suficientes, colocava o ensino em condições precárias nos núcleos rurais das comunidades polonesas. A situação de poucos recursos para o pagamento do professor se devia principalmente pela situação particular e quase que exclusiva de subsistência nas colônias. A situação difícil de sobrevivência impedia maiores investimentos com a Educação e com o pagamento das mensalidades para as sociedades.

No início dessa fase da escolarização da imigração polonesa, na primeira década do século XX, de acordo com dados apresentados por Gardolinski (1977), Gluchowski (2005) e Klobukowski (1898), estão organizadas de forma um pouco mais estruturadas as seguintes escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul.

Quadro 5 – Escolas Organizadas até a primeira década do século XX.

<b>Município</b>	<b>Sociedades/Localidade</b>	<b>Fundação</b>
Rio Grande	Águia Branca	1897
Porto Alegre	Zgoda - Águia Branca	1897
São Marcos	Sede	1897
Guaporé	Linha Ernesto Alves	1897
Vista Alegre do Prata	Linha 7 – Vista Alegre	1889
Veranópolis	9° secção – Linha Tiradentes	1899
Porto Alegre	Tadeusz Kosciusko	1900
Santa Teresa	Jan III Sobieski	1901
São Marcos	Linha Rosita	1902
São Marcos	Linha Edith	1902
Vista Alegre do Prata	Linha 6 – Vista Alegre	1902
Nova Prata	Linha 4 – Escola Média	1902
Dom Feliciano	Evaristo Teixeira	1904

Casca	Linha Geral Velha	1904
Mariana Pimentel	Sed. Sociedade Agrícola	1904
Guarani das Missões	Linha Harmonia Velha	1904
Ijuí	Linha Bagé	1904
Guarani das Missões	Bom Jardim	1905
Dom Feliciano	Laurentina Velha	1905
Veranópolis	8° Secção – Linha 04 de julho	1905

Fonte: Quadro organizado pelo autor por meio dos dados de Gardolinski (1977) e Gluchowski (2005)

Como podemos observar no quadro anterior, em todas as regiões havia sido formadas sociedades escolares que desempenhavam a organização do ensino nos núcleos poloneses. A cada ano, novas sociedades eram fundadas e assumiam o processo de ensino. Entendo que não podemos pensar o sistema de ensino étnico polonês em suas proporções destituído da relação sociedade e escola. As duas instituições estavam integradas em seu desenvolvimento e funcionamento.

Não obstante, em algumas localidades, o ensino continuava a ser desempenhado na casa de algum colono, ou então em lugares improvisados. Esses espaços não aparecem nas estatísticas das escolas organizadas até então. Os dados que apresentei baseiam-se em grande parte nas estatísticas construídas pelo cônsul polonês Kasimierz Gluchowski (2005) como resultado de suas viagens pelo interior do Rio Grande do Sul. Além desse fator, podem ser citadas também as descrições de Gardolinski (1977) e as notícias e crônicas apresentadas pelo Periódico Polak w Brazylji<sup>62</sup>.

Conforme o quadro que segue, temos um aumento de escolas em funcionamento até 1914 se compararmos com o quadro anterior, em período que antecede a Primeira Guerra Mundial. Porém, esses números podiam aumentar ou diminuir, de acordo com as circunstâncias da sua manutenção. Apesar da organização das sociedades terem dado um impulso importante na constituição e difusão de escolas nos núcleos coloniais poloneses até 1913, estavam longe de resolver os problemas de ensino. Se compararmos com as estatísticas de imigrantes que foram instalados no Rio Grande do Sul, somado-

<sup>62</sup> Suplemento Semanário Szkolnictwo Poskie – Periódico Polak w Brazylji – Acervo dos Padres Vicentinos – Curitiba, PR.

se ainda às taxas de natalidade da época, na média de 6 indivíduos por família, constata-se que existiam poucas escolas para abranger os contingentes de crianças que necessitavam do ensino elementar. De acordo com Sekula (1918), as altas taxas de natalidade nas duas primeiras décadas do século XX produziram um contingente considerável de descendentes de imigrantes poloneses que necessitavam de Educação. O quadro que segue traz em números as escolas em funcionamento até 1913.

Quadro 6 – Escolas em Funcionamento até 1913.

<b>Municípios</b>	<b>Escolas</b>
Rio Grande	01
Ijuí	03
Guarani das Missões	05
São Luis da Casca	01
Ernesto Alves	01
Porto Alegre	02
Mariana Pimentel	01
São Brás	01
São Feliciano	03
São Marcos	03
Santa Teresa e Linha José Julio	02

Fonte: Gluchowski, 2005 e Gardolinski, 1977.

Quando iniciou a Primeira Guerra Mundial, as questões escolares foram relegadas em segundo plano, cedendo lugar às questões políticas envolvendo a luta pela reestruturação da Polônia como território autônomo, conforme informa Gluchowski (2005). O foco das sociedades, de modo geral, que até então estavam voltados para a organização de escolas, passa a se preocupar com os rumos políticos dos territórios poloneses. Os avanços no desenvolvimento das atividades escolares, entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul, passam por um período de crise e estagnação. Muitas escolas são fechadas, visto que os professores irão participar dos exércitos organizados na França.

A imagem abaixo, do professor da Escola Polonesa Tadeusz Kosciuszko, de Porto Alegre, em Paris, no fim da I Guerra Mundial, erguendo uma espécie de boina polonesa e abaixando o capacete alemão, torna-se

expressiva pela simbologia expressa que na Polônia não haveria mais interferência alemã nos rumos políticos do país.

Figura 15 – Professor Ignacy Budaszewski, Paris, 1918.



Fonte: Acervo particular de Estácio Nievinski Filho – Porto Alegre – RS

O Professor Ignacy Budaszewski foi voluntário da Primeira Guerra Mundial que saiu de Porto Alegre em fevereiro de 1918. Com o início do conflito, alguns professores profissionais que atuavam no ensino, nas colônias no Brasil, retornaram à Polônia como voluntários ou então para acompanhar o processo de ressurgimento da Polônia como país autônomo. Essa situação de certa forma agravou ainda mais o processo de organização do ensino étnico no Brasil. A participação da comunidade polonesa em favor de um Estado Polonês Independente, teve um efeito negativo para o desenvolvimento da Educação étnica para o grupo polonês.

Apesar de que com a Grande Guerra nos territórios poloneses, houve diversas vítimas, principalmente crianças. Muitas sociedades começaram a

organizar comitês de ajuda humanitária com arrecadação para os vitimados da I Guerra Mundial na Polônia.

As primeiras tratativas em relação ao estabelecimento de uma união mais ampla das sociedades escolares no Brasil, que até então estavam sendo pensadas para melhorar o nível do ensino étnico e congregar as iniciativas escolares que estavam isoladas da imigração polonesa, foram paralisadas. As escolas ficaram mais isoladas em suas atividades, funcionando de acordo com as condições existentes em cada núcleo, sem uma estruturação mais adequada, que incluísse, por exemplo, a formação de professores e maiores investimentos no desenvolvimento do ensino. .

Em relação aos dados até aqui apresentados, nos dois quadros anteriores, constato que as escolas da imigração polonesa continuaram a ser organizadas e implantadas nos núcleos e assentamentos. Contudo, a falta de informações adequadas, especialmente de escolas do interior do Rio Grande do Sul, faz com que os dados apresentados não estejam suficientemente completos. Os dados se baseiam no relatório de Gluchowski (2005). As estatísticas apresentadas pelo cônsul polonês, entretanto, é uma tentativa de desenvolver um quadro mais completo da rede de instituições de ensino da etnia polaca no Rio Grande do Sul e no Brasil. Num curto período, essas escolas mais do que dobraram, aumentando consideravelmente o número de crianças atendidas. Apesar de uma diminuição acentuada da entrada de imigrantes poloneses no Brasil, em decorrência dos conflitos da Primeira Grande Guerra, o sistema de ensino étnico entre os imigrantes poloneses continuou a desenvolver e ser disseminado nos núcleos.

Mesmo que vários núcleos já possuíssem suas escolas até a primeira década do século XX, a escassez de professores fazia com que em muitos lugares essas escolas funcionassem temporariamente. Na falta de um professor, essas escolas podiam passar por períodos fechadas.

Para sanar a dificuldade em relação à falta de professores, merece destaque a atuação do Frei Capuchinho polonês, Honorato Jedlinski. Na função de líder espiritual entre os poloneses, promoveu a fundação e organização do ensino em muitos núcleos desses imigrantes, fundando escolas e incentivando a organização comunitária e social. De acordo com Stawinski

(1999), por ser ele um dos primeiros sacerdotes a atender às comunidades polonesas, Frei Honorato Jedlinski foi um dos líderes mais influentes dentre os imigrantes poloneses, que, inclusive, teria viabilizado a organização de uma escola média na Linha IV, na Colônia de Alfredo Chaves, em regime de internato, com o propósito de formar professores para atuarem nas escolas étnicas polonesas em diversos núcleos, assunto que desenvolvo no próximo item.

#### **4.4.1 Frei Honorato Jedlinski e a Escola Média da Linha IV**

De acordo com D'apremont e Gillonay (1976, p. 44), na chegada dos padres capuchinhos no Rio Grande do Sul, era bastante evidente a situação de abandono em que estavam os núcleos de imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul. Único atendimento religioso prestado aos imigrantes poloneses era realizado pelo padre Italiano Josué Bardin, emigrado com a família para o Brasil em 1883.

Figura 16 – Padre Italiano Josué Bardin – Condecorado pelo Governo da Polônia em 1939.



Fonte: Stawinski e Busatta, 1982, p. 12.

Em 1939, o padre Josué Bardin foi condecorado pelo governo da Polônia, pouco antes da Segunda Guerra Mundial, com a medalha “Polônia Restituta”,<sup>63</sup> a qual, segundo Wonsowski (1976), sempre carregava consigo nas visitas dos núcleos poloneses.

Após completar seus estudos no Seminário Diocesano em Porto Alegre, Padre Josué Bardin, inicia suas atividades religiosas entre os imigrantes poloneses, desde 1892 até o ano de sua morte em 1944. Apesar de ser italiano de nascimento, através do contato com os imigrantes poloneses de Santa Tereza, nos arredores de Bento Gonçalves, aprendeu o idioma polonês e, por meio de uma autorização especial, do Bispo Diocesano, Dom Ponce de Leão, passa a se dedicar exclusivamente aos imigrantes poloneses.

No início do século XX, também era missionário itinerante entre os poloneses o padre Jesuíta alemão José Von Lassberg, que teria completado seus estudos em território polonês, e, em função disso, passa a dominar a língua. Embora tenha vindo ao Brasil para prestar assistência religiosa aos imigrantes alemães, também recebeu uma autorização especial para prestar assistência aos poloneses. Sabedor da necessidade em relação ao atendimento religioso das comunidades polonesas, escreveu uma carta direcionada aos superiores da Ordem dos Freis Capuchinhos em 11 de outubro de 1899. De acordo com a carta<sup>64</sup> enviada ao provincial dos Capuchinhos, em Sabóia na França, há insistente pedido pela vinda de sacerdotes poloneses para atender aos núcleos instalados no Estado:

[...] A respeito do trabalho apostólico dos Capuchinhos entre os imigrantes italianos, tenho ouvido tão boas referências e tenho tido, pessoalmente, tantas provas que gostaria de ver o mesmo zelo e o mesmo devotamento estendidos, também, aos imigrantes poloneses, os quais, em número bastante expressivo, estabelecidos no Rio Grande do Sul e, especialmente, nesta região montanhosa, se encontram privados da assistência de missionários de sua língua. [...] Rogo, pois, a V. Revma. que tome em devida consideração o caso e estude a viabilidade de encaminhar dois missionários poloneses, ou pelo menos um, para o apostolado entre os poloneses. Não vejo outro caminho para socorrer essa pobre gente, a não ser através das

---

<sup>63</sup> Na época, era a mais alta condecoração prestada a indivíduos que atuassem em pró das comunidades polonesas pelo mundo.

<sup>64</sup> Carta ao Superior dos Capuchinhos, 11 de outubro de 1899 – Arquivo dos Freis Capuchinhos – MUSCAP – Tradução Frei Alberto Stawinski.

missões capuchinhas. [...] A situação religiosa das colônias polonesas é desoladora. Precisam quanto antes, da assistência de sacerdote polonês, para não se desviarem do bom caminho e para não caírem na apostasia ou no cisma, como aconteceu com os poloneses dos Estados Unidos. Os poloneses são muito religiosos. Se forem orientados por zeloso missionário polonês, tornar-se-ão verdadeiras joias da Diocese do Rio Grande do Sul. [...] (LASSBERG, 1899 – Carta ao Superior da Ordem dos Freis Capuchinhos. Roma – Sabóia).

Por inferência do padre Jesuíta José Von Lassberg e, ao mesmo tempo, por intermédio de correspondências entre o superior provincial dos Capuchinhos no Rio Grande do Sul, padre Bruno de Gillonay, com os capuchinhos da Galícia, região de domínio da Áustria, foi designado para essa tarefa frei Honorato Jedlinski. De acordo com dados fornecidos pelos registros necrológicos da Ordem dos Freis Capuchinhos, Honorato Jedlinski emitiu seus Votos Temporários<sup>65</sup> no dia 2 de agosto do ano de 1892, sendo sua Profissão Perpétua e ordenação sacerdotal no ano de 1895 em Cracóvia. Segundo D'apremont e Gillonay (1976, p. 44), chegou a Garibaldi no dia 22 de março de 1901 desempenhando atendimento religioso até o ano de 1906 para com os imigrantes poloneses. Por ser um sacerdote polonês, Frei Honorato exercia grande influência sobre esses imigrantes. Percorreu, no período de cinco anos, os núcleos, organizando comunidades e incentivando a abertura de escolas.

Contudo, em relação ainda ao Frei Honorato Jedlinski, Stawinski (1999) avalia:

Frei Honorato deixou inapagáveis sinais de seu fecundo apostolado em terras gaúchas. Reanimou a imigração polonesas, organizando comunidades de base em torno de capelas, deixando a cada uma os respectivos estatutos. [...] Reprimia abusos e vícios que se haviam introduzido entre os colonos. Promovia, porém, as sadias diversões familiares. (Stawinski, 1999, p. 73).

O autor segue descrevendo, abordando, inclusive determinada situação em que Frei Honorato Jedlinski teria sido denunciado à autoridade eclesiástica por “pessoas maldosas anticlericais como perturbador da paz entre os poloneses, como animador de festas profanas e apreciador de bebidas”.

---

<sup>65</sup> Em contraposição aos votos perpétuos, os Votos Temporários representam a intenção do indivíduo em seguir na carreira religiosa, seguindo os preceitos e carismas adotados por uma determinada Congregação Religiosa.

(STAWINSKI, 1999, p. 73). Essas denúncias contra frei Honorato, de acordo com o autor, teriam sido feitas na Colônia São Marcos por pessoas ligadas à maçonaria. Porém, conforme avalia Stawinski (1999), essas acusações eram infundadas e improcedentes e, após declarações de testemunhas e das investigações, o inquérito inocentou o Frei Capuchinho.

Figura 17 – Frei Honorato Jedlinski – sem data



Fonte: Wonsowski 1976, p. 70

Frei Honorato, após 5 anos de atividade junto às comunidades de imigrantes poloneses, retornou para Cracóvia no dia 22 de março de 1906. Não se tem os indícios ou dados que possam ser analisados se o retorno do Frei para Cracóvia, estava associado às questões das acusações sofridas.

Em relação aos imigrantes poloneses, de acordo com os relatórios do Frei, apresentados por D'apremonte e Gillonay (1976), havia no Estado do Rio Grande do Sul aproximadamente 3450 famílias de imigrantes poloneses, em diversas regiões do Estado. Por intermédio de seus incentivos, teriam sido fundadas 25 escolas.

Conseguiu fundar 4 escolas em Dom Feliciano, 3 em Mariana Pimentel, 2 em Alfredo Chaves, 2 em Capoeiras, 4 em Nova Bassano, 1 em Guaporé, 1 em Esperança, 2 em Antônio Prado, 4 em São Marcos, 1 em Pelotas, 1 em Porto Alegre. (D'APREMONT E GILLONAY, 1976, p. 47).

Contudo, até o presente, não se tem dados ou fontes com registros de que as escolas referidas por D'apremont e Gillonay (1976) tenham sido fundadas realmente pelo Frei Honorato Jedlinski, pois, muitas das escolas citadas estavam em funcionando antes da chegada do Frei. Porém, de acordo com livros atas de algumas capelas, depreende-se que o Frei figura dentre um dos seus principais idealizadores e incentivadores. Sua participação, no processo de escolarização, foi importante para a organização de escolas entre os imigrantes poloneses do Rio Grande do Sul.

Conforme relatório<sup>66</sup> assinado pelo Frei Honorato Jedlinski, entendo que foi muito significativa sua participação na organização e seu apoio à fundação de escolas, como se refere a anotação do dia 18 de novembro de 1904, em que se discute com as lideranças da comunidade a criação de uma escola e a disponibilidade de caixa da Linha 4 de julho ou 8° Secção de Veranópolis. O primeiro professor foi um comerciante de nome Ignacy Warembier que também assina o documento.

De acordo com Wonsowski (1976), Frei Honorato foi o primeiro sacerdote polonês a visitar a IX Secção, tendo o interesse de organizar e fundar escolas. Porém, segundo registros do Livro Administrativo da Capela erguida pelos imigrantes, já funcionava uma escola na localidade desde 1899. Assim,

(...) promovendo a instrução e a educação religiosa, mandou vir de além-mar livros escolares, dicionários, quadros murais de santos e de ilustres personagens, por ex., a série dos reis da Polônia. Esforçou-se para abrir os olhos a essa pobre gente. (WONSOWSKI, 1976, p. 31).

---

<sup>66</sup> Cópia de relatórios, em polonês, assinados por Honorato Jedlinski, Ignacy Warembier e outros, sobre a criação de uma escola elementar nas e pendências da Igreja e as dificuldades de caixa. [Veranópolis], 1904 e 1905. (ms.). – UFRGS/NPH – Acervo Gardolinski.

O autor segue descrevendo que sua primeira visita, conforme consta no Livro administrativo da Capela, foi em agosto de 1901, permanecendo no local por vários dias. No referido livro estão anotadas as receitas e as despesas constando a sua assinatura. Uma nova visita aconteceu durante os dias de 9 a 21 de maio de 1902 em que reformula os estatutos da capela em 14 itens. Porém, não foi especificado o teor dessas mudanças de estatutos.

Contudo, segundo Wonsowski (1976), a visita mais demorada à 9ª Secção de Alfredo Chaves ocorreu no período de 27 de março a 14 de abril de 1903. Na oportunidade, durante três dias, foi discutida com os colonos a criação de uma escola de nível secundário na Linha Quarta de Vista Alegre, por ser um local mais central e de mais fácil acesso. Da direção da escola foi incumbido o professor Gabriel Muszynski e posteriormente o professor Estanislau Szablowski, dos quais apenas possui a menção dos nomes. Ainda a respeito da existência dessa escola, Gluchowski pontua (2005, p. 170) que em 1902 havia duas escolas em Alfredo Chaves, e, dentre essas, incluía a Escola Média na Linha IV, dirigida por Muszynski.

De acordo com Gardolinski (1977), essa escola funcionou como internato entre os anos de 1903 até 1914, quando teria sido fechada por falta de professores. No primeiro ano de funcionamento da escola, conforme D'apremont e Gillonay (1976) haviam sido matriculados 24 alunos e, no segundo ano 32, sendo que, no ano de 1909, o internato estava em pleno funcionamento de acordo com D'apremont e Gillonay (1982).

Devido às circunstâncias de tempo e de preservação das fontes, até o momento não se tem maiores detalhes sobre o funcionamento dessa escola. Sabe-se por intermédio da pesquisa bibliográfica (STAWINSKI, 1999) que essa escola teria formado diversos professores que desempenharam suas atividades em escolas nos núcleos rurais. Dentre esses, Stawinski (1999) cita Ignácio Rapkiewicz, Ladislau Tartas, Teodoro Olszewski, Estanislau Blaszczyk e Antônio Rabulka. No Relatório da Secretaria da Intendência Municipal,<sup>67</sup> em 1910, o nome de Ignácio Rapkiewicz, aparece dentre os nomes dos

---

<sup>67</sup> Relatório apresentado ao Conselho Municipal em 15 de outubro de 1910 pelo Intendente Coronel Achylles Taurino de Resende – Lei do Orçamento para 1911 - Porto Alegre Typ do Jornal do Commercio – 1910. Acervo Municipal de Veranópolis.

professores subvencionados na ordem de 50\$000 reis mensais pela municipalidade em Alfredo Chaves.

Entretanto, para o cônsul Gluchowski (2005, p. 191), a escola da colônia Alfredo Chaves trazia apenas o nome de Escola Média e, devido a seu programa, não atingiu os objetivos visados, não merecendo possuir a designação de Escola Média. Contudo, apesar da opinião do cônsul e da efemeridade da escola, compreendo, por meio das fontes consultadas, que a Escola localizada na Linha IV de Vista Alegre foi a primeira iniciativa de ensino secundário organizada no Brasil pela imigração polonesa, com o intuito de melhorar o nível de educação das colônias através da formação de professores que possuíssem um ensino além do elementar. Somente em 1911 será fundada em Marechal Mallet, no Paraná, a Escola Nicolau Copérnico, que, em seguida, foi transformada em Escola Média, a qual, conforme avalia Gluchowski (2005), era a escola média polonesa em melhor situação no Brasil e uma importante instituição educacional no início da década de 1920. Muitos alunos que frequentaram essa escola no Paraná serão os futuros professores que atuarão no ensino elementar em escolas também do Rio Grande do Sul.

#### **4.4.2 Uma viagem ao interior do Estado e a situação escolar antes de 1920 nos núcleos de imigração polonesa.**

Contudo, nos anos que se seguem até 1920, uma série de novas escolas serão organizadas em diversos núcleos da imigração polonesa no Rio Grande do Sul. Entretanto, o nível de ensino não teve grandes modificações, pois as escolas continuavam suas atividades dependendo exclusivamente da individualidade do professor contratado e de sua capacidade de ensino. Nesse tempo, de acordo com Gluchowski (2005), o quadro de professores era bastante diverso, constituído de colonos que possuíam apenas noções elementares de ensino até professores que possuíam formação acadêmica. Em algumas sociedades escolares, o ensino apresentava um melhor desempenho, seja pelo programa desenvolvido, seja pela valorização de seus professores, como era o caso da Sociedade Águia Branca de Rio Grande, onde o professor recebia mensalmente 100\$000 reis mensais. Se for comparado com outras sociedades, principalmente de núcleos rurais, por vezes essa soma

representava o salário de um ano inteiro. Pelo programa de ensino exposto no periódico *Polak w Brazylji*, em 30 de janeiro de 1914,<sup>68</sup> pode-se observar os conteúdos desenvolvidos em aula no ano anterior, em 1913. Expõe diferenças importantes do currículo escolar em comparação com outras escolas étnicas de núcleos rurais. De acordo com os dados apresentados pelo professor da escola do período, Tuznik Deregoswski, tem-se que, além dos conteúdos elementares, eram desenvolvidas noções de álgebra, química, estudos do corpo humano e higiene pessoal, desenho artístico, ginástica, canto, noções de como falar em público e dicção. Na mesma escola, havia também uma classe noturna para jovens e adultos sem oportunidade de frequentar os estudos no tempo correto. Nos exames de final de ano, ocorridos no dia 21 de dezembro de 1913, fora encenada uma peça de teatro amador, sendo cobradas entradas, e o dinheiro arrecadado foi utilizado para uma viagem das crianças no dia 4 de janeiro de 1914. A cidade de Rio Grande, por se destacar entre os centros urbanos do Estado, assim como Porto Alegre, que atraía muitos operários e profissionais liberais da Polônia, além de pequenos comerciantes que desenvolviam suas atividades nesses centros. Em contrapartida aos núcleos rurais, onde a atividade desenvolvida girava em torno de uma economia de subsistência, nos centros urbanos muitos imigrantes eram trabalhadores assalariados ou então empreendedores de pequenos negócios, como sapatarias e ferrarias. Em melhores condições econômicas do que nos núcleos rurais, havia a possibilidade de os pais das crianças contribuírem de forma mais regular para com o pagamento das mensalidades, o que, para boa parte dos colonos nos núcleos rurais, representava o investimento de recursos que lhes faltariam para a própria alimentação.

Por essa razão, algumas escolas tinham um ensino mais desenvolvido do que outras. Portanto, dependia da capacidade dos pais dos alunos para o pagamento das mensalidades, bem como da sociedade em oferecer condições favoráveis de ensino para um professor profissional.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Suplemento Escolar – *Polak w Brazylji*, SZKOLNICTWO POLSKIE, Rocznik II. – Kurytyba, dnia 30 Stycznia 1914 – n° 2 – Acervo do Padres Vicentinos – Curitiba, PR.

<sup>69</sup> Em contrapartida dos professores que, muitas vezes, não passava de um colono com instrução, às vezes, menos que a elementar, percorriam os núcleos de imigrantes poloneses alguns professores mais capacitados, que possuíam, inclusive, formação acadêmica,

Contudo, no Rio Grande do Sul, o ensino se apresentava como exclusivamente leigo, pois não havia ainda escolas religiosas. Já no Estado do Paraná, nesse período, estavam funcionando algumas escolas conduzidas por congregações religiosas femininas, que tinham vindo da Polônia com o objetivo de acompanhar e organizar escolas. Possuíam um ensino mais regular e eficiente do que nas escolas leigas, devido às dificuldades de constantes trocas e desistências de professores:

A superioridade das escolas religiosas reside no fato de que elas fornecem um ensino contínuo, não há constantes mudanças de professores e as escolas não são fechadas de vez em quando – o que prejudica o ensino e desestimula os pais. (GUCHOWSKI, 2005, p. 173).

No Rio Grande do Sul, a primeira escola a ser organizada por irmãs religiosas vinda da Polônia será no ano de 1921, em Guarani das Missões. No início da década de 1920, estão funcionando no Brasil 70 escolas leigas e 12 religiosas, conforme informa o cônsul Gluchowski (2005).

Entretanto, como visto anteriormente, o sistema de ensino étnico entre os imigrantes poloneses permanecia de forma isolada sem a constituição de associações organizativas mais amplas para a melhoria do ensino. Com o início da Primeira Guerra Mundial, o pouco que estava organizado ficou estagnado. O pensamento organizacional se volta para a promoção da autonomia política da Polônia

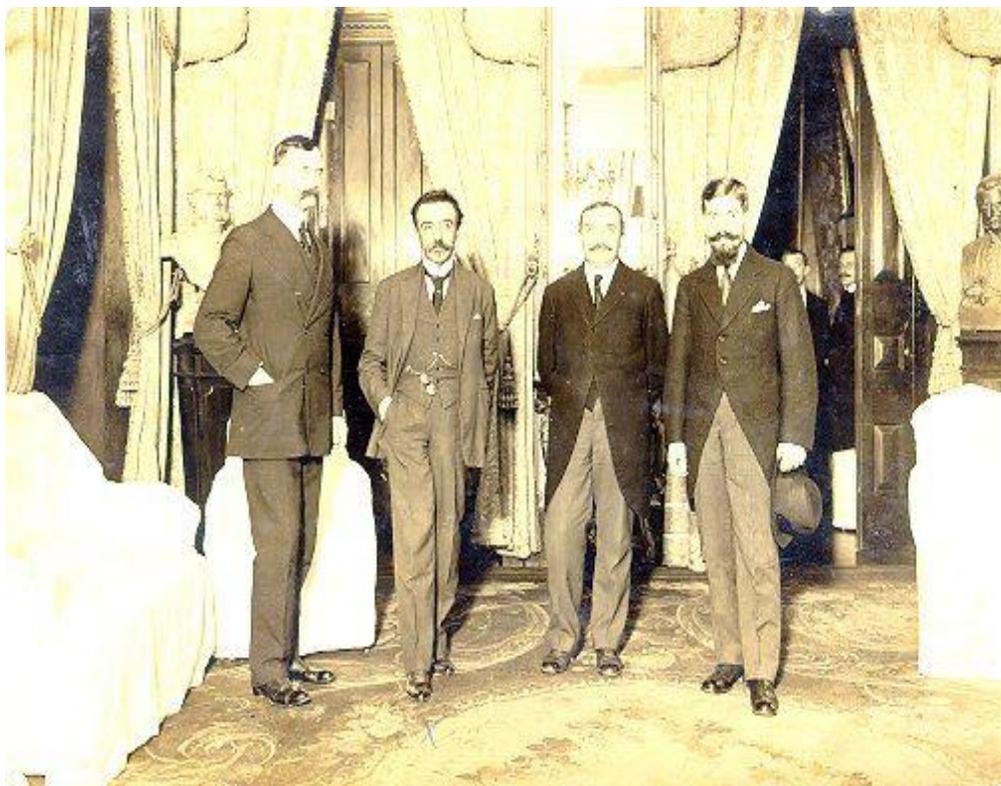
No ano de 1917, percorria o Rio Grande do Sul o Coronel polonês Henryk Abczynski. O intuito era arregimentar voluntários para se juntarem às forças formadas na França. Após solicitação de autorização a Borges de Medeiros, governador do Estado na época, a comitiva composta por Casimiro Warchalowski – redator do *Polak w Brazili* - e Miguel Chmelewski – Delegado

---

apresentando melhores condições de desenvolver o processo de ensino. Esses professores eram muitas vezes itinerantes, desempenhando suas atividades nos mais diversos núcleos da imigração. A imigração para o Brasil geralmente estava relacionada com perseguições políticas **ou porque** vinham desenvolver suas atividades independentes no Brasil. A maioria preferia ficar em Curitiba, onde se instalaram maiores contingentes de intelectuais.

de São Leopoldo e professor por alguns anos na sociedade Águia Branca - ,  
perpassam os núcleos da imigração polonesa em busca de voluntários.

Figura 18 – Visita do Coronel polonês Henryk Abczynski, acompanhado de Casimiro Warchalowski a Borges de Medeiros em 1917.



Fonte: acervo pessoal de Estácio Niewinski Filho – Porto Alegre – RS.

Na figura 18 estão presentes, da esquerda para a direita, Casimiro Warchalowski – jornalista e redator do *Polak w Brasíliji*, Borges de Medeiros – Presidente da “província” do Rio Grande do Sul, terceiro desconhecido e o Ten. Abczynski ao ano de 1917.

Miguel Chmielewski que, na época, era juiz distrital do município de São Leopoldo, no governo de Borges de Medeiros, elaborou um relatório sobre sua peregrinação pelos núcleos de imigração polonesa do Estado.

De acordo com Chmielewski (1918),

O tenente Henrique Abczynski veio de França ao Brasil no vapor Liger, desembarcando no Rio de Janeiro em Setembro de 1917.

Sobre a sua visita às colônias polacas e, bem assim, sobre a sua missão aqui, foram desde logo publicados vários artigos e notícias pelos jornais polacos, como também por algumas revistas brasileiras e jornais do Rio. Assim é que a vinda do mesmo a Porto Alegre era esperada pelos polacos aqui residentes e era mesmo por elles desejada. Sabia-se que vinha como Delegado da Missão Militar Franco-Polaca angariar no Brasil entre os seus patrícios voluntários para o exercito polaco organizado na França.(sic) (Miguel Chmielewski , 1918 – Relatório, p. 04 )<sup>70</sup>

Miguel Chmielewski foi um dos primeiros professores a atuar na sociedade Águia Branca em Porto Alegre. Nessas circunstâncias acompanhou a visita da missão polonesa em busca de voluntários, com enviado do governo de Borges de Medeiros. Ao mesmo tempo faz algumas observações sobre o clero, as escolas e a situação das comunidades polacas. O importante dessa missão é que, por meio da visita do coronel polonês, o governo brasileiro, no Rio de Janeiro, passa a reconhecer a nacionalidade polonesa, como organização política autônoma.

O tenente Henrique Abczynski e o jornalista Casimiro Warchalowski redactor e editor do jornal denominado «Polak w Brazylji» que se publica em Coritiba, em polaco, duas vezes por semana obtiveram das altas autoridades da União Brasileira, no Rio de Janeiro, o reconhecimento oficial da nacionalidade polaca. **Em virtude disso foram organizados desde logo em S. Paulo e em Coritiba (sic) os comitês polacos, autorizados, bem como o do Rio de Janeiro, a emittir às pessoas que solicitassem, os competentes documentos, a fim de não serem considerados, para todos os efeitos, como subditos russos, austriacos ou allemães**, somente pelo facto de terem as respectivas potências violentamente dominado as terras da Polônia em que essas pessoas nasceram.(sic) (CHMIELEWSKI, 1918, doc. cit. (Grifos meus).

A organização dos comitês para a emissão de documentos nacionais poloneses possuía um significado da recuperação da nacionalidade após mais de 123 anos de dominação dos territórios poloneses empreendidos pela Rússia, Áustria e Prússia. Como já mencionei, muitos poloneses, ao

---

<sup>70</sup> A Missão Polaca Ou o Tenente Henrique Abczynski e o Jornalista Casimiro Warchalowski No Rio Grande do Sul – Relatório Apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros Pelo Dr.Miguel Chmielewski Juiz Distrital da Sede do Município de São Leopoldo, em 30 de março de 1918. Porto Alegre Oficinas graphicas d´A Federação. 1918. UFRGS/NPH – Acervo Gardolinski – Porto Alegre, RS.

desembarcarem nos portos brasileiros, vinham com documentos expedidos pela Rússia, Prússia e pela Áustria.

Tais comitês tiveram a autorização de autoridades brasileiras, como o Ministro do Exterior da época, Nilo Peçanha, e, também apoio dos Ministérios e Consulados dos países aliados. Teriam sido organizados comitês no Rio de Janeiro, São Paulo e um comitê central em Curitiba. Após discursos de Miguel Chmielewski, do tenente polonês Henrique Abczynski e do jornalista Casimiro Warchalowski, na sede da Sociedade Águia Branca, na cidade de Porto Alegre, também foi formado um comitê com a aprovação de uma resolução<sup>71</sup> pela unificação e restauração do Estado Polaco na Europa.

---

<sup>71</sup> A resolução possuía o seguinte conteúdo:

**A Resolução Curitibana**

A aspiração constante de toda a nação polaca é a unificação e a restauração da Polônia livre dentro de suas antigas fronteiras, compreendendo o rio Vístula em toda a sua extensão, inclusive a foz do mesmo,

A realização deste desejo nacional poderá ter lugar unicamente pela destruição do militarismo prussiano e pela extinção de sua preponderância na Europa.

E em virtude de terem os países aliados, inclusive os Estados Unidos e o Brasil, incluído na base de seus fins, na presente guerra, a defesa do direito de regerem-se todos os povos livremente formando Estados independentes, resulta disso que os interesses dos polacos harmonizam-se completamente com os interesses dos aliados.

O Comício Polaco de Curitiba constata que a sua orientação, quanto à política polaca, é a mesma que está sendo evidenciada pelos polacos residentes em todas as três partes da Polônia, bem assim, que é sustentada pela grande maioria dos que residem fora dela, tanto na Europa como na América.

A resolução do Comitê da Dieta de Cracóvia, de 28 de Maio de 1917; a Declaração do Club Polaco no Parlamento Alemão: a Deliberação do comício de polacos em Moscou, de 6 de agosto do mesmo ano, e enfim, a incontestável oposição ao recrutamento de polacos em toda a extensão do território da Polônia central, ocupado hoje violentamente pelas forças militares alemãs; como ainda, a recusa formal que as legiões polacas organizadas no começo da guerra na Galícia fizeram, negando-se elas a prestar o juramento de fraternidade com o exercito alemão e de obediência ao seu comando revelam amplamente a orientação da política polaca.

Tomando a Polônia a posição de nação independente, cujos filhos não só têm o direito, como até o dever de combater pela reivindicação da liberdade de sua Pátria, com as armas na mão, o Comício exprime a sua convicção de que o primeiro dever de todos esses polacos, que podem livremente dispor de sua sorte, é a organização indispensável por eles do Exercito Polaco, que é símbolo vivo da Polônia que ressuscita.

O Comício, baseado nos princípios proclamados pelos países aliados, de cada nação dirigir seus destinos, declara que, como a principal consequência dessa atitude dos aliados resulta na aceitação pelos mesmos dos representantes da Polônia na futura Conferência da Paz.

O Comício declara que os polacos, de acordo com as tradições da Polônia, sustentarão fielmente a amizade para com a Grande Nação Brasileira, a qual os acolheu hospitaleiramente no seu seio e agora apoia generosa e desinteressadamente as suas aspirações nacionais e políticas, e que sempre estão eles prontos para cumprir o seu dever em fileiras na luta comum pela libertação dos povos, pela Victoria dos grandes ideais do direito.

O Comício incumbe o eleito Conselho Nacional:

I de representar a defesa dos interesses polacos, onde disso se revelar a necessidade:

II de informar por intermédio de seus órgãos ou publicações avulsas a opinião publica no Brasil e fora de suas fronteiras sobre a atitude dos polacos e sobre as suas aspirações;

Porém, de acordo com o relatório<sup>72</sup> de Chmielewski (1918), essa missão sofreu alguns ataques de jornais alemães e poloneses de Curitiba, que possuíam alinhamento com os países do Eixo ou apoiavam a existência das potências centrais. Dentre os jornais poloneses, cita-se o *Gazeta Polska* e o *Pobudka*, que tinham uma ideologia mais religiosa e se apresentavam contra a missão. Contudo Miguel Chmielewski sai em defesa do *Jornalista* e redator do *Polak w Brazili*:

O Sr. Casimiro Warchalowski, desde o começo da guerra, collocára-se com o seu jornal em excepcional evidência ao lado dos aliados; e, atacando com vehemencia particular, aliás justa, os allemães, mostrou-se também contra as referidas legiões polacas: tratava de demonstrar a nenhuma utilidade, mesmo o prejuízo da acção das mesmas, á causa da Polônia; chegando até em seus commentarios nos artigos e em palestras a trata-los com um forte menospreso.

Com isto tendo elle desgostado a muitos, inimigos até da Allemanha, soffreu graves accusações, mesmo calumniosas, por parte sobretudo dos que piamente ainda acreditavam na justiça da casta militar da Allemanha. (CHMIELEWSKI, 1918, p.6, doc. cit.).

Muitos poloneses lutaram contra a Rússia apoiando os exércitos formados na Galícia austríaca e passaram a acreditar que, por meio da Alemanha, haveria a possibilidade de que a Polônia fosse reconstituída como país autônomo, o que era combatido pelo *Jornalista* Casimiro Warchalowski, devido às iniciativas imperialistas do Kaiser alemão, Guilherme II.

---

III de congregar os esforços dos polacos no Brasil, para serem coordenados a todos os esforços dos polacos residentes na Polônia e fora dela.

O Comício incumbe o Conselho Nacional de eleger o Comitê Central de cinco membros, que será órgão executivo do Conselho e representará os interesses da colônia polaca do Brasil perante o Governo e o Povo Brasileiro.

O Comício incumbe ainda o Conselho, e eventualmente o Comitê Central, de designar o seu representante junto ao Comitê Polaco em Paris, a fim de representar a colônia polaca do Brasil. O Comitê Polaco de Porto Alegre organizado pelo comício acima referido ficou constituído de cinco membros, sendo escolhidos e eleitos para os mesmos os três presidentes das três sociedades polacas locais e dois outros membros da colônia respectiva — além do sexto que é representante do Comitê Central. (*Periódico Polak w Brasili*, 6 de setembro de 1917).

<sup>72</sup> Doc. Cit.

Figura 19 – Voluntários da Primeira Guerra Mundial no ano de 1918, na sede da sociedade Tadeusz Kosciusko em Porto Alegre.



Fonte: Arquivo pessoal de Estácio Nievinski Filho – Porto Alegre – RS

Ao fim da missão polonesa pelo Estado, no ano de 1917, foi formado um grupo de voluntários que irão juntar-se às legiões polonesas formadas na França.

Dentre os voluntários, havia professores que atuavam nas escolas étnicas polonesas no Estado. Da imagem acima, podemos observar ao centro, com uma criança, o professor Ignacy Budzewski e demais voluntários não identificados. De acordo com depoimentos, dentre os voluntários haveria a presença de alguns representantes da comunidade judaica de Porto Alegre.

No entanto, por meio do relatório de Miguel Chmielewski (1918) Compreendo que nessas disputas havia duas ideologias presentes. Uma organização mais progressista, da qual o jornalista que fazia parte da missão, Casimiro Warchalowski, representava, por ser o redator do jornal bisemanário anticlerical *Polak w Brazylji*; já a outra ideologia era

representada pelo *Gazeta Polska*, de ideologia mais religiosa, e muitos dos colaboradores eram padres católicos que atuavam em Curitiba.

Essas disputas ideológicas tiveram papel elementar na condução do processo de ensino étnico polaco no Brasil como, por exemplo, na formação de duas associações de professores e de duas Federações de sociedades escolares que passaram a conduzir o ensino étnico entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul e no Brasil. Esse assunto será melhor desenvolvido na próxima secção.

Em relação ao clero, Miguel Chmielewski (1918) faz manifestações contrárias, inclusive com acusações de apoiarem os regimes centrais na Europa.

O clero nas colônias polacas, tanto no Paraná, como no Rio Grande do Sul, quasi que na sua totalidade collocava-se com suas sympathias ao lado dos impérios centraes. Os respectivos padres, em grande maioria, fallando mal o polaco e muito bem o allemão, estão sendo accusados de serem propriamente allemães, que aprenderam talvez já tardiamente na Allemanha a lingua polaca com o plano certo de serem destinados para determinadas colônias neste paiz.

Chegou-se até a constatar que alguns delles, antes de aportarem ao Brasil, tinham mudado os seus sobrenomes genuinamente allemães para os nomes caracteristicamente polacos, afim de inspirarem com a maior facilidade a confiança aos respectivos colonos.

Vinham elles vindo para cá, ja desde muitos annos, formando na propaganda da civilisação um campo opposto áquelle que ocupavam os semeadores das idéas liberaes, republicanas, democráticas. Entre estes o jornalista Warchalowski, logo no começo de sua vinda para o Brasil, pregou, abertamente uma guerra pertinaz a esse clero e mesmo ao outro em geral (sic). (CHMIELEWSKI, 1918, p.6, doc. cit).

Sobre às escolas, Chmielewski (1918), tendo visitado algumas escolas particulares e conversado com alguns professores teria constatado que as crianças aprendiam o que deviam saber aprender e sentir em relação ao Brasil. Para o autor, esse reconhecimento era compartilhado pelos diretores das colônias de Guarani - Ayres Pires d'Oliveira; da colônia de Erechim - Joaquim Brasil Cabral e o intendente do município de Ijuí, Antônio Soares de Barros.

Na defesa para que as escolas continuassem o ensino em língua polonesa, apesar de haver indivíduos que apregoassem ações objetivas para que o ensino da língua portuguesa fosse institucionalizado, para o autor havia a necessidade de que entendessem que as leis federais e estaduais em

governos republicanos não eram feitas por imposição ou por violência contra o povo, o que não seria expressão de direito, tendo consequências negativas para o aprendizado das crianças do ponto de vista moral e social.

Até então não havia uma política nacional que regulamentasse o ensino em língua estrangeira. Nos três Estados do Sul do Brasil, havia diferentes posições referentes ao assunto. No Paraná, desde o início do século XX, havia uma preocupação com a nacionalização do ensino por meio de uma proposta do deputado Domingos do Nascimento, na qual era exigido que a língua portuguesa fosse ensinada obrigatoriamente em todas as escolas.

De acordo com Gluchowski (2005), esse projeto ameaçava decretar o fim do ensino nas escolas polonesas, visto que não havia professores preparados para lecionar a língua portuguesa. Segundo o Periódico *Gazeta Polska* de 1906, nº 13<sup>73</sup>, a língua portuguesa, nesse período, era apenas ensinada em uma escola de Curitiba. De acordo com Renk (2009), uma série de leis foram publicadas, e que de tempo em tempo, algumas escolas eram fechadas por não conseguirem se adaptar ao ensino do vernáculo. Em outras, começou-se a utilização do ensino bilíngue para cumprir com as prerrogativas governamentais de nacionalização do ensino.

No Rio Grande do Sul, a situação demonstrava ser mais amena, sem grandes intervenções do Estado em assunto do ensino particular étnico. Como sugere Tambara (1995) e Corsetti (1998), a Constituição Estadual, estando baseada no Positivismo, nos princípios filosóficos de Comte, seria mais liberal com o desenvolvimento profissional da Educação. Aliada a essa circunstância, o bom relacionamento de Borges de Medeiros com lideranças das comunidades polonesas fazia com que as escolas particulares não sofressem quaisquer intervenção, como ocorrera no Estado do Paraná. Ainda, se as escolas oferecessem matérias em língua portuguesa abrangidas pelo Programa Oficial de Ensino, do Estado, poderiam receber uma subvenção mensal de 50\$000 reis, situação que perdurou até a revolução de 1934. Entretanto, o cônsul Gluchowski, no ano de 1924, avaliava como uma situação propositalmente perigosa às subvenções estaduais destinadas para as escolas

---

<sup>73</sup> Acervo dos Padres Vicentinos – Curitiba, PR.

étnicas no Rio Grande do Sul. Porque, em muitas escolas, a preocupação maior passava primeiramente pelo ensino em língua vernácula, havendo descuido para com o ensino da língua polonesa.

Contudo, com o ressurgimento da Polônia como Estado Autônomo, em 1918, o rumo da escolarização étnica polonesa, no Rio Grande do Sul, terá algumas transformações em seu processo. Nesse ínterim, muitas das configurações sociais que ocorreram na Europa, ao final da década de 1920, irão provocar uma nova fase da Educação étnica entre os imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul. O período que segue, considero-o como o mais organizado e de melhor desenvolvimento do ensino étnico entre os imigrantes poloneses. Por essa razão, compreendo ser necessário abordar esse assunto em capítulo separado.

## 5. OS RUMOS DA ESCOLARIZAÇÃO ÉTNICA POLONESA NO RIO GRANDE DO SUL POR MEIO DA RECONSTRUÇÃO DA POLÔNIA COMO ESTADO INDEPENDENTE.

“Ainda a Polônia não morreu enquanto nós vivermos/ O que os outros nos tomaram à força, retomamos com espada / Marcha, Marcha Dabrowski,<sup>74</sup> da terra italiana até Polônia / Sob teu comando nos uniremos à nação.” (Tradução do primeiro verso do Hino Nacional da Polônia).

Em 1918, em Varsóvia, ao final do conflito da Grande Guerra, sob a liderança de Josef Psiuldzski, proclama-se a Polônia como Estado Independente, no cenário Europeu. Mais tarde, a assinatura do tratado de Versalhes, no ano de 1919, entre vencidos e vencedores do conflito, que entrou em vigor no ano de 1920, ficaram delimitados os territórios que pertenceriam à Polônia, dando início ao processo de construção de uma nacionalidade polonesa.

Mas, de que forma o processo de reconstituição da Polônia como Estado independente iria influenciar os rumos da escolarização étnica no Rio Grande do Sul? Numa análise inicial, há que se considerar que o processo de escolarização no Brasil, partiu da iniciativa dos próprios imigrantes sem qualquer acompanhamento oficial dos países de onde os poloneses emigraram. O processo se constituiu como iniciativa pela necessidade de escolarização das novas gerações de imigrantes e descendentes instalados no País. Esse processo foi ao longo do tempo sendo aperfeiçoado e transformado, constituindo um sistema de ensino étnico. Em uma análise secundária, tem-se que esse processo passa, por meio da constituição da Polônia como Estado autônomo, a ser acompanhado e promovido por instâncias do próprio governo polonês. É nesse tempo, de uma Polônia independente, que haverá um fluxo maior de professores e educadores poloneses para o Brasil com o objetivo de melhorar o processo de ensino étnico da imigração com acompanhamento oficial.

---

<sup>74</sup> General polonês que organizou as legiões polonesas na Itália, contra a ocupação após a terceira partição da Polônia.

Segundo Stawinski (1977),

Em 1918, a Polônia conseguiu reconstituir-se em nação independente destacando, em seguida, uma equipe de professores e educadores qualificados, com a missão de orientar o ensino nas escolas particulares, mantidas pelas comunidades polonesas [...]. (STAWINSKI, 1977, p.11).

Em janeiro de 1920 é instalado o primeiro consulado da Polônia em Curitiba, iniciando-se um novo período da organização escolar étnica entre a imigração polonesa.

As iniciativas do consulado contribuíram para que fosse retomado o processo de organização social e cultural das comunidades étnicas, porém, agora, com o acompanhamento oficial do governo polonês. Contudo, a questão da centralização das sociedades escolares dispersas, e que atuavam de maneira isolada, ainda se fazia presente.

Uma das primeiras iniciativas foi trazer da Polônia uma equipe de professores profissionais para atuarem na organização do ensino. De acordo com Wachowicz (2002), a atuação desses professores profissionais, denominados de instrutores, estava voltada para a organização de atividades nos grandes centros como Porto Alegre e Curitiba e quem pagava seus salários era o governo polonês. A atividade desses instrutores estava voltada para a orientação pedagógica e à organização de cursos de aperfeiçoamento para docentes das escolas étnicas polonesas. Dentre esses, destacam-se Włodzimierz Rodomski e Korad Jezirowski, que também foram editores de livros didáticos, através da Associação dos Professores Profissionais das Escolas Privadas Polonesas ligada à Kultura<sup>75</sup>.

De acordo com a relação dos Professores poloneses do consulado em Curitiba, no ano de 1937, o número desses instrutores era de seis. No Rio Grande do Sul, destaca-se a atuação de Michael Sekula, que organizava cursos de formação de professores.

De acordo com Wachowicz (2002), como já vinha acontecendo nos outros períodos, a situação organizacional e administrativa das escolas étnicas

---

<sup>75</sup> Ver o próximo item.

polonesas, no ano de 1920, enfrentava diversos problemas, como escolas fechadas e vazias, falta de professores competentes e descrédito por parte dos colonos para com a escola. Sendo os colonos os principais responsáveis pela manutenção da escola, as mensalidades pagas para a sociedade eram modestas e, muitas vezes, as dificuldades de se contratar ou manter um professor profissional, esbarrava novamente na questão dos salários irrisórios, uma vez que os colonos não queriam dispor de maiores investimentos. No entanto, a Constituição da Polônia independente não só traria benefícios para o processo de organização das comunidades, mas significava também uma forma de exaltação da cultura étnica e um aumento da estima dos imigrantes poloneses.

A restauração da Polônia no fim da Primeira Grande Guerra despertou vida nova e entusiasmo no seio da colônia. Agora, seria diferente, pensava-se. De ora em diante, ninguém mais poderia lançar-lhes no rosto as palavras “polaco não tem bandeira”, fato este que mais doía na alma do homem polonês. (WACHOWICZ, 2002, p. 51).

Com o ressurgimento da Polônia, havia certo clima de euforia nos núcleos poloneses e, com a instituição do consulado polonês em Curitiba, havia a possibilidade de uma melhor estruturação dos processos culturais, dentre esses, as escolas étnicas.

Sobre o início desse período, o cônsul Gluchowski manifesta sua opinião acerca do processo organizativo da imigração polonesa, em que havia a necessidade de ações planejadas no sentido de melhorar o processo de escolarização dos imigrantes poloneses.

Assume um caráter proeminente a questão da escolaridade. E não sem razão, visto que a escola polonesa é o único fundamento de um trabalho sistemático pela manutenção do polonismo no Brasil. A situação nesse campo, pode-se dizer, é deplorável. As sociedades divididas pelas disputas ideológicas, os sócios desanimados, a falta de professores, os melhores dos quais haviam partido para a Polônia ou para a França [...] um bom número de escolas fechadas, tudo isso contribuía para um quadro nada animador. (GLUCHOWSKI, 2005, p.149).

Convém ressaltar, segundo a narrativa do cônsul, que nessas circunstâncias o professor era comparado a um mártir social que, embora recebendo salários baixos, ainda tinha que aturar caprichos de pais de alunos que objetivavam o direito de mandar no professor. Conforme os dados apresentados pelo cônsul, nesse tempo, os salários pagos para os professores variavam entre 30 e 60 mil-réis mensais e que eram raras as escolas em que o professor recebia 100 mil-réis mensais. O salário pago para a maioria dos professores para época era considerado irrisório.

Nesse sentido, compreendo que o problema do baixo nível das escolas nesse período, estava quase sempre relacionado com as dificuldades econômicas existentes nas colônias e núcleos em não poderem dispor de maiores recursos para a contratação de um professor com melhores condições de ensino.

Nesse sentido, o cônsul ainda descreve que, diante dessas circunstâncias de baixos salários, o magistério era desenvolvido por “pessoas ingênuas que, muitas vezes, consideravam a multiplicação como uma invenção dos maçons e por pseudo intelectuais ou desencaminhados da vida”. (GLUCHOWSKI, 2005, p. 177).

Até então não se tem fontes até o momento para analisar, se a crítica do cônsul estava associada a algum objetivo de promoção do consulado ou então do governo polonês, quando o mesmo demove o processo escolar entre os imigrantes poloneses até essa época, e assume uma crítica descritiva em relação ao sistema de ensino. Contudo, em algumas atas das sociedades de Porto Alegre, de Ijuí, verifica-se que as escolas por vezes tinham seu funcionamento comprometido pela falta de professores e que havia desentendimentos em relação aos salários recebidos.

Ciente da impossibilidade de estabelecer um diálogo com a narrativa, por meio das fontes utilizadas, reconheço que a obra do cônsul se torna por vezes um discurso uníssono na formulação de minhas análises, principalmente por não possuir, até o momento, fontes específicas que afirmem ou façam um contraponto ao que o cônsul coloca. Pela bibliografia consultada e, que tratam do problema escolar entre os imigrantes poloneses, dentre esses, Wachowicz (2002) e Gardolinski (1977), há consonância nos discursos apresentados em

afirmar que o sistema de ensino estava relegado a um baixo nível antes do acompanhamento do governo polonês. Porém, muitas de suas afirmações estão amparadas pelas narrativas do próprio cônsul.

Considerando os dados apresentados e consultados, compreendo que existiam algumas exceções em que as escolas possuíam um bom nível de ensino, como se constata na escola de Rio Grande. Em outras, apesar do baixo salário recebido, pela individualidade do professor, as escolas cumpriam, de forma satisfatória, o objetivo de escolarização das crianças nos núcleos em questão.

Nessa circunstância, por meio dos problemas descritos, que ainda predominavam no início da década de 1920, de acordo com Wachowicz (2002), intensificaram-se os trabalhos com o objetivo de formar organizações amplas que congregassem o processo de ensino e melhorassem o nível da Educação nas escolas.

Porém, as iniciativas não ficaram restritas somente ao campo da Educação. Por meio desse período, foram iniciadas a fundação de uma Câmara Polono-Brasileira de Comércio e Indústria, um Banco Polonês e um Departamento Agrícola, com iniciativas direcionadas aos diversos núcleos coloniais do Brasil. Foram formadas cooperativas e sociedades agrícolas com o intuito de melhorar a situação das colônias que ainda continuavam alicerçadas numa economia de subsistência.

Na perspectiva educacional, que é o foco de minha investigação, tem-se a fundação de duas Associações Amplas, que passam a congregar as iniciativas da educação étnica entre os imigrantes poloneses no Brasil, assumindo um caráter mais oficial e congregando os esforços esparsos em um mesmo processo. Nesse sentido, são fundadas no Paraná a Kultura e posteriormente a Oswiata que ditarão os rumos da educação étnica entre os imigrantes poloneses no Brasil. Apesar dessas iniciativas partir de Curitiba, seus efeitos serão também sentidos nas escolas do Rio Grande do Sul.

## 5.1 A UNIÃO DAS SOCIEDADES POLONESAS KULTURA

De acordo com Gluchowski (2005) e Wachowicz (2002), a iniciativa de organizar a primeira associação mais ampla de escolas partiu de um Congresso da União dos Democratas Poloneses, entidade que teria sido criada durante a Primeira Guerra Mundial, com o intuito de defender e auxiliar a reconstituição da Polônia como Estado Político independente. Segundo Gluchowski (2005, p. 177), nessas circunstâncias, a União dos Democratas Poloneses decidiu transformar-se de uma organização política em uma instituição educativo-cultural permanente. O congresso aconteceu nos dias 24, 25 e 26 de setembro de 1920, em Curitiba, dando início aos trabalhos de organização dessa iniciativa. Entretanto, sua formalização aconteceu em 28 de março de 1921, através de reunião dos delegados dos distritos e de sociedades avulsas com o nome de “União das Sociedades Polonesas Kultura”.

Os objetivos da Kultura, segundo Wachowicz (2002, p.54) eram os seguintes:

- a. Centralizar todas as Escolas-Sociedades;
- b. Fornecer as escolas manuais e material didático necessário;
- c. Legalizar perante o governo do Estado as Escolas-Sociedades existentes;
- d. Aperfeiçoamento da cultura geral e didática dos professores;
- e. Organizar bibliotecas nas escolas para os alunos e para os professores;
- f. Conseguir melhores salários para os professores;
- g. Organizar sociedades juvenis;
- h. Promover cursos pós-escolares, aulas noturnas, círculos amadores.

Por meio da ação da cultura, houve um processo de organização dos professores, como foi a formação, no dia 6 de janeiro de 1921, em Araucária, no Estado do Paraná, da Associação Profissional dos Professores das Escolas Polonesas Particulares, objetivando congregar os professores, elevar o nível intelectual, melhorar o nível das escolas, conseguir melhores salários e aposentadoria na velhice. Muitos professores gaúchos foram filiados a essa organização que teve abrangência nacional.

As atividades da Kultura eram organizadas em distritos que buscavam atingir a todas as regiões com núcleos e escolas da imigração polonesa no Brasil.

Como informa Gluchowski (2005), da ação imediata da Kultura, no dia 10 de fevereiro de 1921, forma-se em Erechim, ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, o primeiro distrito da União das Sociedades Educativas Kultura, congregando 11 escolas.

Até o momento, não se tem fontes que indiquem quais seriam essas primeiras escolas abrangidas pela ação da Kultura. Porém, por meio da narrativa do Cônsul, pode-se concluir da importância dessa Sociedade para a organização do ensino étnico no Rio Grande do Sul, como também no Brasil. Até abril de 1921, filiaram-se a essa instituição 63 sociedades educativas no país. Por ser uma iniciativa laica de organização comunitária, com uma orientação progressista, no mesmo ano iniciariam os conflitos com o clero em Curitiba, através de publicações de artigos no Periódico “LUD”, constituído da aquisição do “Polak w Brazylji,”<sup>76</sup> pela Congregação dos Padres Vicentinos, tendo como redator o padre polonês José Joaquim Góral. (BIERNASKI, 2003). O ponto de discordância das iniciativas da Kultura consistia na orientação do Programa de Ensino para as escolas que não incluía a obrigação do ensino religioso, assumindo-se, no entanto, uma posição tolerante, dando liberdade para que a sociedade escolar e seu professor optassem pelo ensino ou não dessa disciplina. Nesse sentido, havia acusações do clero que a organização Kultura estava alicerçada na irreligião, no socialismo e no ateísmo. (WACHOWICZ, 2002, p. 53). A esse respeito, Gluchowski (2005) informa:

O conjunto de professores, infelizmente, conhecendo pela prática como era a “cooperação” com os párocos, assumiu nesse sentido a posição plenamente racional de que as aulas de religião deveriam ser dadas pelos padres, os únicos capacitados e preparados para tanto. Note-se que havia uma série de sociedades pertencentes à Cultura em cujas escolas eram dadas aulas de religião, até pelos próprios

---

<sup>76</sup> Casimiro Warchalowski, então com dificuldades financeiras vende a estrutura do “Polak w Brazylji, para um conjunto de acionistas, dos quais grande parte foi adquirida pela Congregação dos Padres Vicentinos, com atuação no Paraná desde 1903”. O Jornal que até então combatia as atividades do clero junto à imigração polonesa, passa a ser conduzido pelos próprios religiosos, porém, com a mudança de nome para “LUD”. (BIERNASKI, 2003).

professores leigos, que individualmente dispunham da liberdade de que lhes era dada pela União de proceder nesse particular segundo o seu arbítrio e a sua consciência. Ao mesmo tempo convém assinalar que em vários casos, em escolas pertencentes à Cultura, o professor propunha ao padre local que desse as aulas que tanto reclamava. Naturalmente, diante dos sócios o padre era moralmente obrigado a concordar, mas não dava aula nenhuma. (GLUCHOWSKI, 2005, P. 179).

De certa forma, as escolas tinham a liberdade de ministrar o ensino religioso, o que dependia da iniciativa do professor. A maior preocupação da associação era voltada para a quantidade de escolas leigas espalhadas pelas colônias que funcionavam ainda de maneira improvisada sem possuir, por exemplo, manuais ou materiais didáticos apropriados. A preocupação relacionava-se também aos professores leigos que, em muitos casos, não possuíam uma preparação adequada para o magistério.

Nesse sentido, eram organizados curso de aperfeiçoamento de professores com o objetivo de melhorar a ação docente nas diversas escolas espalhadas pelos núcleos de imigração polonesa.

Figura 20 – Curso de professores realizado em Curitiba por professores da Polônia, 1930.



Fonte: UFRGS/NPH – Acervo Gardolinski, Porto Alegre, RS

Os cursos organizados pela Kultura eram organizados principalmente nos períodos de férias. Na figura da página anterior, identificamos o orientador do ensino no Rio Grande do Sul, o professor Michel Sekula, ao centro de terno branco marcado no detalhe, que era pago pelo governo polonês. Temos também professores que atuavam em escolas do interior do Rio Grande do Rio Grande do Sul, como Stanislaw Pylak de Santa Rosa, Jósef Kurylo de Santo Ângelo, Roman Zajac e Stanislaw Kowalczuk de Guarani da Missões. Importante registrar a presença de uma professora não identificada, entre a maioria de professores homens. As ações da Kultura tinham por objetivo principal melhorar o processo de ensino para com os imigrantes poloneses nas diversas escolas que subsistiam nas colônias.

No entanto, o foco das ações não eram as escolas atendidas por congregações religiosas, uma vez que nessas escolas havia uma melhor condução dos processos de ensino. Também não havia interesse das irmãs religiosas em aderirem à Kultura, devido às especificidades das congregações em seus trabalhos apostólicos e porque tinham mais facilidade para a aquisição de livros e manuais. Outra razão das escolas religiosas não aderirem à Kultura, de acordo com o cônsul, seria porque o foco de atuação das escolas religiosas não estava vinculado estritamente a uma sociedade ou organização comunitária, mas adequado aos carismas e especificidades de cada congregação.

Apesar da suposta tolerância na questão do ensino religioso para com as escolas leigas, compreendo que a questão ideológica era preponderante nessas circunstâncias. Não raras vezes, o cônsul acusa o clero pela situação escolar entre os imigrantes poloneses, o que, de certa forma, leva a crer que o próprio cônsul defendia um idealismo mais progressista. Da mesma forma, o clero se manifestava condenando as ações organizadas por indivíduos ligados a essas organizações, principalmente através dos periódicos *Gazeta Polska* e, depois, por meio de 1920, através do Periódico LUD,<sup>77</sup> alegando que esses

---

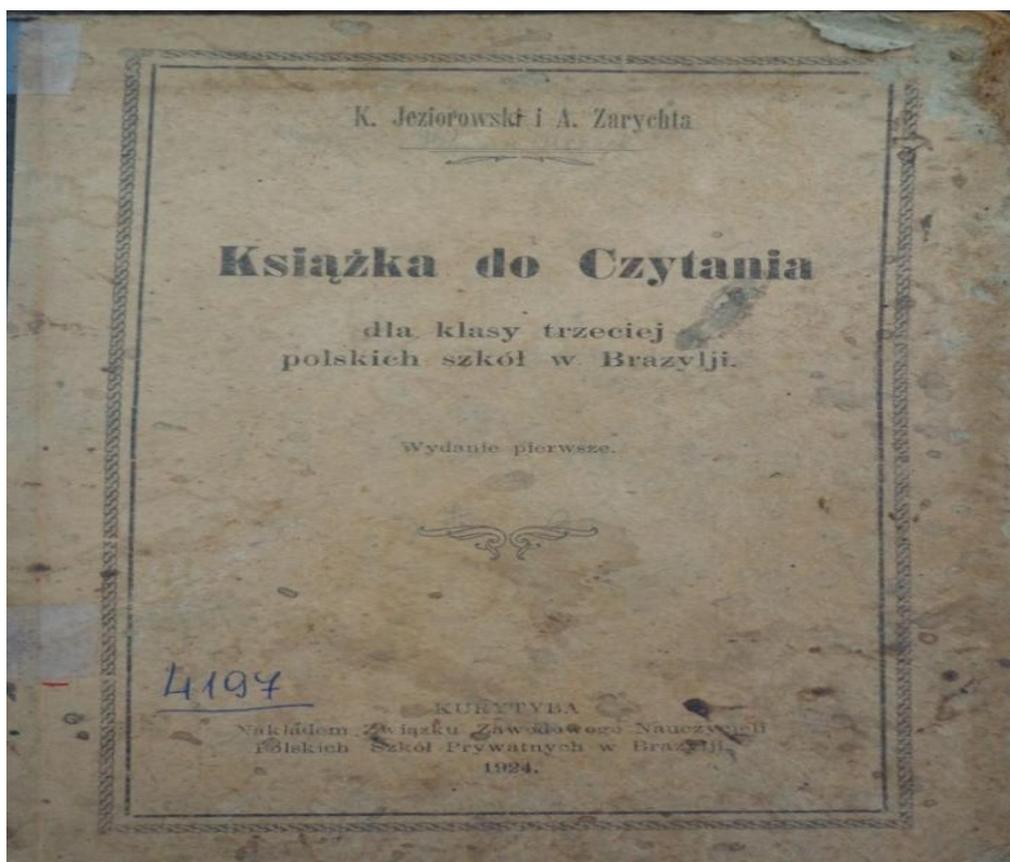
<sup>77</sup> Góral - Periódico LUD 8 de Novembro de 1921 – Acervo do Padres Vicentinos – Curitiba, PR.

movimentos eram anticlericais e adversários do catolicismo. Portanto, havia uma divisão entre progressistas e religiosos que conduziam o processo de ensino para a imigração polonesa.

Em decorrência das disputas ideológicas, foi constituída uma nova organização, com programa semelhante ao da Sociedade Kultura, diferindo apenas em relação ao ensino religioso que passa a ser obrigatório.

Importante destacar que a ação da Kultura teve um impacto positivo na condução do processo escolar étnico no Rio Grande do Sul, seja pela organização de cursos de professores, ou então pela edição de livros e formação de bibliotecas nas sociedades. Nesse sentido, algumas obras foram publicadas por intermédio da Associação dos Professores das escolas polonesas privadas do Brasil, em Curitiba, ligadas à Kultura.

Figura 21 – Livro de Contos para terceira serie das escolas polonesas do Brasil – 1924.



Fonte: Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre, RS

A imagem anterior se refere ao livro para a terceira série das escolas étnicas polonesas. Contém pequenos textos em polonês destinados para leitura. Esse livro foi escrito por Konrad Jezirosowski – orientador de ensino pago pelo governo polonês – e A. Zarychta, professores que atuavam no Estado do Paraná. Conforme fragmento retirado do livro a seguir, os textos geralmente possuíam um conteúdo moral sobre o cotidiano da escola, prezando por comportamentos que seriam desejáveis que as crianças possuíssem, bem como incentivo à prática da leitura.

**Da Escola.** Maria e Frank há dois anos frequentam a escola. Hansel, com 7 anos de idade, pela primeira vez vai iniciar os estudos. Desde cedo as crianças apressaram-se em sair da cama. Hansel, entretanto lava com força as mãos, a cabeça e especialmente os ouvidos, porque ele ouviu de Frank que o professor chamou atenção das crianças que chegam à escola com os ouvidos e as mãos sujas. A classe inteira ri das crianças sujas. Mamãe também se levantou, e preparou um pequeno almoço, com grandes fatias de pão, passados com manteiga, acrescentou um grande pedaço de queijo e um pedaço de carne, derramou dentro de uma garrafa um monte de leite e um pouco de café e colocou tudo em uma cesta. A escola ficava distante 6 km, por isso o café da manhã foi rápido e, em silêncio, saíram de casa de modo a não acordar os irmãos mais novos. Frank vai pelo caminho através do erval entre os tocos de árvores derrubadas; em ambos os lados, ao redor da erval, tem um monte de pinheiros. [...] No caminho lavaram os pés num riacho, antes de chegar a escola. Por meio desse ponto já se podia enxergar a escola. Era um prédio grande, recém-caiado e coberto com telhas vermelhas. Havia uma vasta clareira, coberta de grama e, portanto, o lugar foi chamado de campina.

É linda a escola - disse Hansel.

Vamos mais rápido - acrescentou Frank – vamos jogar bola antes que inicie a aula.

As crianças caminharam em ritmo acelerado.

No quintal da escola, Maria cumprimentou as meninas que estavam brincando de "gato e rato" e foi levar para a classe a cesta com os alimentos [...] (JEZIROSWSKI e ZARYCHTA, 1924, p. 6 , Tradução do autor).

A maioria dos livros editados, por meio de 1920, em Curitiba, que eram utilizados nas escolas étnicas polonesas do Rio Grande do Sul, eram publicações da Kultura. De acordo com Wachowicz (2002), a Kultura, juntamente com a União dos Professores das Escolas Polonesas do Brasil, teria editado vários livros didáticos que teriam proporcionado uma melhor organização das atividades docente nas colônias. De acordo com o autor, essas obras teriam beneficiado não somente as escolas filiadas à Kultura, mas

também as escolas da Oswiata e, inclusive, as sob a organização das irmãs religiosas. No museu municipal de Áurea, dos livros didáticos existentes, a maioria pertenceu à Escola Paroquial dirigida pelas irmãs da Sagrada Família daquele município. Dentre esses livros, grande parte deles foi editado pela Kultura.

## 5.2 UNIÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS POLONESAS – OSWIATA

As constantes disputas ideológicas presentes no cenário organizativo das comunidades polonesas estarão em destaque, quando, por influência dos conflitos com a Sociedade Kultura, a Congregação dos Padres Vicentinos e as demais lideranças leigas decidem fundar a União das Escolas Católica Polonesas, a Oswiata.

De acordo com Gelinski et al. (1978), a ideia teria partido da colônia Lucena onde atuavam os padres vicentinos João Kominek e João Olszowska, considerados como os idealizadores dessa sociedade. O motivo de organização seria o mesmo da Sociedade Kultura, ou seja, organizar o ensino, construir novas escolas e formar professores. Porém, compreendo que o principal motivo da formulação dessa sociedade, relacionava-se com as divergências ideológicas.

Conforme obra em comemoração a 75 anos da Presença dos Padres Vicentinos,

(...) as forças antagônicas evoluíam e contaminavam áreas de sua influência. Em setembro de 1920, os fatores do ateísmo, denominados “progressistas”, tendo em suas fileiras o progressista cônsul polonês, fundaram, em Curitiba, uma Sociedade denominada “Associação das Sociedades Escolares Kultura”. (GELINSKI et al., 1978, p. 216).

O antagonismo das duas forças teve uma relação imediata com a formação da Kultura e também da Oswiata. A suposta questão em debate estava em tornar ou não obrigatório o ensino religioso nas escolas. Para a Oswiata, a exigência do ensino religioso não deveria depender propriamente da decisão do professor ou dos dirigentes das sociedades, mas dos pais dos

alunos, que eram, em sua maioria, católicos, conforme afirmam Gelinski et al. (1978).

Por meio da análise das situações e divergências, compreendo que, para a Congregação Vicentina, o objetivo principal estava em combater o ateísmo presente em setores progressistas, e não eram poucos os embates, estimulados, principalmente, pelas publicações nos periódicos *Gazeta Polska* e *Polak w Brazili*, por meio do início do século XX e, posteriormente, na década de 1920, entre o LUD em favor das escolas católicas e o SWIT, periódico que divulgava ideais progressistas a serviço da *Kultura*.

De acordo com Gelinski et al. (1978), o dia 11 de dezembro de 1921 marca a data de fundação da Associação das Sociedades e Escolas Católicas Polonesas “*Oswiata*”. As atividades foram desenvolvidas nos âmbitos organizativos por meio do periódico LUD, e uma primeira assembleia foi organizada no dia 23 de abril de 1922 com a presença de 37 delegados. O local da sede provisória passou a ser junto à residência dos padres vicentinos em Curitiba, onde se reuniram para a aprovação dos estatutos. No momento da formalização da associação havia 39 escolas filiadas, sendo 22 dirigidas por leigos e 17 dirigidas por irmãs religiosas.

De acordo com o extrato dos estatutos registrados no ano de 1923,<sup>78</sup> a finalidade da *Oswiata*, no primeiro artigo, está a difusão do ensino, como também ações que desenvolvam atividades em relação ao desenvolvimento material e espiritual dos associados. A manutenção da associação seria realizada através da mensalidade dos sócios, doações de outras associações ou de pessoas interessadas. Cada sócio ou sociedade associada deveria contribuir moralmente e materialmente para o desenvolvimento da associação. Moralmente, porque os associados deveriam contribuir na difusão do ensino baseado nos valores da religião católica. Dentre as contribuições materiais, estava o pagamento de mensalidades que variavam entre 100 e 6.000 reis, dependendo da categoria da associação. As decisões referentes aos rumos da associação seriam estabelecidas através de assembleias dos sócios reunidos

---

<sup>78</sup> Estatutos da União *Oswiata* – Acervo do Padres Vicentinos – Curitiba, PR.

ordinariamente uma vez por ano, ou em qualquer tempo por intimação da diretoria.

Dentre os principais objetivos da Associação Oswiata, estava a preocupação relacionada com a formação de professores. Nesse sentido, eram organizados congressos e cursos com o intuito de melhorar a atividade docente dos professores nas escolas étnicas.

Figura 22 – Mesa dirigente do XIV Congresso Geral da Associação Oswiata. Curitiba, 1934



Fonte: Acervo dos Padres Vicentino - Curitiba – PR. Montagem publicada no Jornal LUD.

Na imagem acima, podemos observar a mesa dirigente do XIV Congresso Geral da Associação Oswiata, em Curitiba, no ano de 1934. Conforme identificação da imagem publicada no Periódico LUD, dentre os presentes estavam o Bispo Teodor Kubina, presidente honorário, e o Ministro polonês Grabowski, enviado especial da Polônia. Além deles, estavam o Presidente, Padre Stanisław Piasecki, sacerdote de Rio Claro, e o cônsul polonês em Curitiba, Kulikowski e Dr. Juliusz Szymanski. Tem-se também a

presença do vice-presidente da União Mundial dos poloneses do Exterior, cônsul Gruja, e demais dirigentes, como o Vice-Presidente, Nicholas Musiałowski de Castro, o Primeiro Secretário, Professor Joseph Stańczewski , o segundo secretário Wieloch e demais membros da diretoria. Também presentes estavam Leonard Staniszewski, de São Mateus do Sul; Stanisław Ostrowski, de Rio Azul; Martin Filus, de Irati; John Faucez e Francisco Lachowski, também membros da diretoria. O empenho do governo polonês em desenvolver o ensino é exposto pela presença de cônsules poloneses presentes à mesa dirigente do Congresso. A mobilização dessas personalidades representava a participação de instâncias governamentais, não só nos eventos organizados pela Oswiata, mas também nos eventos organizados pela Kultura.

As atividades da Oswiata também eram organizadas no Estado do Rio Grande do Sul, apesar de haver um número menor de escolas associadas em relação ao Estado do Paraná.

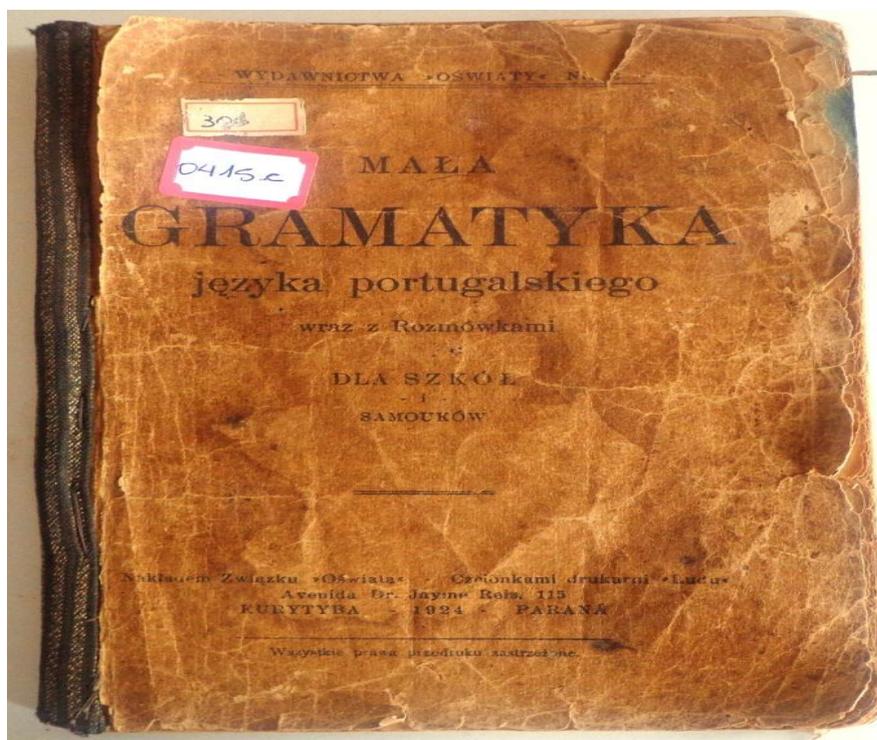
Figura 23 – Congresso da Associação Oswiata, participantes - Curitiba – 1934.



Fonte: acervo dos Padres Vicentinos, Curitiba – PR

Uma das prerrogativas da Oswiata foi a admissão de mulheres no quadro dos sócios, apesar da atividade docente, até então, ser desenvolvida quase que exclusivamente por professores homens. Na figura 23, da página anterior, no centro, podemos observar a presença das mulheres e também, ao lado direito, a presença de religiosas de congregações com suas características vestimentas. A ação de religiosas foi maior no Estado do Paraná, onde houve uma maior quantidade de escolas conduzidas por elas. A imagem dos participantes do Congresso organizado pela Oswiata na Sociedade Zwianzek Poslki, em Curitiba, ajuda a pensar a extensão do processo organizacional das escolas da comunidade étnica polonesa. Dentre os participantes, estavam professores e dirigentes de sociedades ligadas às comunidades étnicas no Brasil. Assim como a Sociedade Kultura, a ação da Oswiata era desenvolvida na condução de cursos de professores e na disponibilização de livros editados em polonês, tanto em Curitiba, por meio dos Padres Vicentinos, livros trazidos por congregações religiosas de Chicago, nos Estados Unidos, quanto dos livros editados na Polônia.

Figura 24 – Pequena Gramática da língua Portuguesa de 1924 – Padre Joaquim Góral.



Fonte: Acervo Museu Municipal de Áurea – RS

Esse livro fazia parte dos esforços da Oswiata que, através de um fundo especial para fins editoriais, formado através de donativos, tinha por finalidade produzir livros que pudessem ser utilizados nas escolas étnicas polonesas no país, ou então que fossem utilizados por professores na aprendizagem do vernáculo. A obra apresenta exercícios de conversações para serem utilizadas nas escolas ou então por autodidatas. Até 1951, a Oswiata editou ou publicou 40 obras, das quais, além de livros religiosos, como o catecismo, havia alguns romances e livros de gramática portuguesa e polonesa com exercícios, tendo seu principal editor o padre polonês José Joaquim Góral. Em relação ao ensino nas escolas, as obras editadas pela Oswiata não foram tanto expressivas como a edição de livros da Kultura que abrangia mais áreas do conhecimento.

Pela existência dos livros em acervos e museus de núcleos de imigração polonesa no Estado, conclui-se que essas obras eram utilizadas nas escolas, tanto por professores como por alunos. Importante destacar que, em muitas escolas étnicas no Rio Grande do Sul, mesmo naquelas que não estavam associadas a essa entidade, tais obras também eram utilizadas.

Destacam-se na relação das obras editadas em Curitiba os livros em polonês da gramática portuguesa, uma vez que, no Paraná, havia a obrigatoriedade do ensino de disciplinas em vernáculo, conforme informa Renk (2014).

Outra ação da Oswiata foi a disponibilização para os sócios dessas obras, dentre outras, em uma biblioteca central possuindo catalogadas 3217 obras. Havia também bibliotecas volantes que eram deslocadas para as sociedades durante seis meses.

Conforme o conteúdo da figura 25, abaixo, o filiado se compromete a agir de acordo com os estatutos e resoluções das assembleias da Oswiata, respeitando as normas e regulamentos para a utilização da biblioteca. A ficha de filiação pertence a um professor que atuava na colônia de São Feliciano, ou como conhecemos atualmente, Dom Feliciano, a qual sugere o campo de atuação da Associação no Rio Grande do Sul.

Figura 25 – Cópia de ficha de filiação individual Oswiata, 1936.

**Zjednoczenie Polsko - Katolickie**



## „Oświata”

na Amerykę Południową

(Federação Polono - Catholica  
„OSWIATA” para America do Sul)

Curityba — Caixa Postal 155 — Paraná.

L. Dz. 775/36

Do

Szan. P. Hilarego Uszackiego

w São Feliciano

Zarząd Zjednoczenia Polsko - Katolickiego na Amerykę Południową zawiadamia, iż na posiedzeniu Zarządu z dnia 16 sierpnia 1936 przyjął Szan. Pana na członka nadzwyczajnego Zjednoczenia, ufając, że w myśl wniosku swego będzie pełnić gorliwie obowiązki przepisane Statutami Zjednoczenia i uchwałami Sejmu.

Załączamy Statuty Zjednoczenia oraz Regulamin Biblioteki „Oświaty”.

W tej myśli witamy serdecznie Szan. Pana w naszym gronie.

Z braterskim pozdrowieniem

Kurytyba 28 sierpnia
19 36.

.....  
Prezes
.....  
Sekretarz gen.

Fonte: Acervo dos Padres Vicentinos.

Importante destacar que as atividades da Oswiata também estavam voltadas para a qualificação de professores. Em relação à formação de professores, depois que a associação foi melhor organizada, houve ações nessas perspectivas que, inclusive, foram realizadas no Rio Grande do Sul. Na imagem a seguir, podemos observar os participantes de um curso de formação para professores realizados no núcleo da imigração polonesa de Guarani das

Missões, no ano de 1924, um ano após o registro dos estatutos<sup>79</sup> da entidade, em cartório, na cidade de Curitiba.

Figura 26 – Primeiro curso de Professores realizado pela Oswiata. Guarani das Missões, 1924.



Fonte: Acervo Sociedade Polônia – Porto Alegre – RS

Na imagem, há presença de docentes mulheres, apesar da maioria dos professores serem homens. A bandeira da Polônia e a brasileira, hasteadas, representam a valorização da cultura étnica polonesa, juntamente com a valorização do pertencimento à nação de nascimento, o Brasil. Em muitas escolas, por meio a década de 1920, pode ser observada essa perspectiva de caracterização nas comunidades polonesas no Rio Grande do Sul. Em algumas escolas, esse significado possuía uma relação com o recebimento das subvenções em que a escola, hasteando a bandeira brasileira nas imagens, tinha a função de representar que, naquela escola, o ensino da língua vernácula estava sendo desenvolvido, fazendo jus ao recebimento das

---

<sup>79</sup> Extrato dos estatutos registrados em Cartório de Curitiba – 29 de outubro de 1923. – Acervo dos Padres Vicentinos. Curitiba, PR.

subvenções. O ícone, ao centro da imagem, representa também a valorização de personalidades da História da Polônia, simbolizando a cultura étnica. Do lado esquerdo, pode-se observar que existe um indivíduo segurando a bandeira da Polônia, que estava encoberta pelos professores, porém fez-se aparecer, contrariando a ordenação e figuração da imagem. Guarani das Missões era considerado um dos núcleos mais organizados em relação à educação e à difusão de sociedades escolares pelas comunidades. O ensino étnico teve um desenvolvimento importante, congregando um maior número de escolas para determinado número de habitantes. A maioria das comunidades possuía a sua sociedade que mantinha e organizava a escola. Segundo o relatório do consulado polonês, no ano de 1937, havia 20 escolas em funcionamento no município. Inclusive estava em funcionamento um ginásio cujo objetivo era o de proporcionar ensino secundário e formar professores.

Os cursos de formação geralmente eram realizados nos períodos de férias e envolviam não só escolas e professores pertencentes à entidade filiada. Conforme Gardolinski (1977), desses cursos participavam professores tanto filiados à *Oswiata* como também os professores filiados à *Kultura*.

As atividades da *Oswiata* se somaram ao processo organizativo das escolas étnicas do Rio Grande do Sul, igualmente ao processo organizativo desempenhado pela *Kultura*. Contudo, com o processo de Nacionalização do Ensino imposto por Getúlio Vargas, em 1938, a sociedade teve algumas mudanças em seus estatutos, inclusive com a troca de nome. Conforme o novo estatuto aprovado em assembleia, por meio do Decreto Federal nº 383 de 1939, que regulava a ação de entidades estrangeiras no País, bem como o uso de línguas não nacionais, a União *Oswiata* muda o nome para Federação Católica. As finalidades e ações não estavam exclusivamente voltadas para a promoção do ensino nas comunidades étnicas, mas para a organização e desenvolvimento de comunidades religiosas baseadas no catolicismo, congregando entidades e pessoas católicas.

Apesar das adequações nos estatutos da Associação aos desdobramentos políticos, o movimento nacionalista impôs limitações à ação da *Oswiata*, bem como para todas as organizações étnicas no país, fechando escolas e instituições que congregavam tais organizações ditas estrangeiras.

Mesmo assim, a entidade subsistiu até o ano de 1943. De acordo com Gelinski et al. (1978, p. 230), as penúltimas atas registram a liquidação de uma cooperativa agrícola, as atividades no campo educacional e religioso e o fechamento da biblioteca. Na data de 18 de julho de 1943, foram encerradas as atividades da Oswiata, então, com o nome de Federação Católica. De acordo com a última ata, os motivos de encerramento das atividades iam ao encontro das circunstâncias políticas da época, aliadas ao

desinteresse geral dos membros pela atividade e prosperidade da Federação, tendo sido inúteis todos os esforços da Diretoria para ativar a Federação, a Assembleia Geral Ordinária, resolve, conforme estatutos, dissolver a dita Federação (...) (Livro de Atas – Federação Católica – Tradução João Novak).<sup>80</sup>

Após 22 anos de funcionamento, congregando esforços na condução dos processos de organização étnica, a entidade estava encerrando suas atividades. Embora houvesse esforços de adequação dessas atividades ao processo político vigente, a falta de interesse dos membros oportuniza algumas análises que evidenciam que o campo de ação principal da Oswiata era voltado para a organização do ensino étnico baseado nos valores do cristianismo em contraposição aos movimentos progressistas, que foi o principal motivo de formação da Oswiata. O movimento da Nacionalização pôs fim ao processo de organização étnica, o que tornou a instituição desprovida de sua razão de existir.

### 5.3 OS ANOS DE MAIOR DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO ÉTNICO NO RIO GRANDE DO SUL E A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO.

Com o acompanhamento do processo de ensino pelo governo polonês e a estruturação das duas associações, apesar do clima de disputa, o processo de ensino étnico, no período de 1920, até o processo de nacionalização do ensino, teve um maior desenvolvimento do que nas décadas anteriores.

---

<sup>80</sup> Documento do Acervo dos Padres Vicentinos – Curitiba, PR.

De acordo com o quadro que segue, depreende-se que boa parte das escolas, até 1924, no Estado do Rio Grande do Sul, foi estabelecida em diferentes municípios/regiões. Em cada região, havia pelo menos uma escola. Algumas escolas também possuíam alunos que não eram do grupo étnico polonês, como em Guaporé, em Santo Ângelo e Guarani das Missões.

Quadro 7 – Número de escolas por município, associações pertencentes, alunos e professores até 1924.

Município	Cultura	Oswiata	Isoladas	Total	Alunos poloneses	Outros	Professores	Inativas
Erechim	15	-	-	15	373	-	13	2
Ijuí	-	-	2	2	104	-	2	
S. Ângelo/Guarani	3	5	8	16	683	11	17	
Guaporé	-	-	3	3	93	27	3	
Porto Alegre/ Dom Feliciano	3	-	-	3	142	-	3	
Camaquã	-	-	1	1	23	-	-	
Rio Grande	1	-	-	1	50	-	1	
Encruzilhada	-	1	6	7	264	-	7	
<b>Total</b>	22	6	20	48	1732	38	46	

Fonte: GLUCHOWSKI, 2005, p. 202

Com o quadro acima, podemos perceber a distribuição das escolas divididas por regiões segundo a distribuição do cônsul Gluchowski que esteve visitando cada núcleo da imigração polonesa. Porém, nem sempre os dados podem ser considerados uma estimativa confiável, devido às circunstâncias em que foram realizadas. O próprio cônsul relata que seu processo de coleta de dados estava baseado nos relatos de pessoas que eram encontradas nos núcleos, e nem sempre as escolas eram visitadas. Entretanto, devido às circunstâncias de coleta de fontes, não foi possível determinar até que ponto esses dados podem ser considerados uma estatística completa da existência das escolas até 1924.

Os dados apresentam um panorama geral das escolas existentes nos primeiros anos de atividade das associações Kultura e Oswiata. Embora houvesse um clima de disputas entre as duas entidades, o processo escolar teve um desenvolvimento considerável pela ação dessas duas sociedades. Para Wachowicz (2002), mesmo representando duas correntes antagônicas, esses dois movimentos conseguiram unificar a maioria das sociedades, tanto as escolares como as com finalidades culturais. A competição foi benéfica apresentando resultados importantes. Mesmo Gluchowski (2005, p.180) avalia a existência das entidades como uma situação positiva que contribuiu para “animar a comunidade e aquelas bases suas que para uns ou outros não eram acessíveis, bem como para multiplicar os resultados do trabalho”. Tais resultados era expressos sobretudo do maior numero de escolas que funcionavam o ano inteiro e também pela maior frequência dos alunos. Em relação aos professores, a organização de duas entidades, tanto a Associação Profissional dos Professores das Escolas Particulares Polonesas quanto a Associação dos Professores das Escolas Cristãs, contribuíram para a organização do magistério, possibilitando melhores condições de ensino para os professores como, por exemplo, salários mais adequados.

Os cursos realizados todos os anos, a supervisão e a inspeção, as bibliotecas autoeducativas melhoram o nível profissional dos professores, e finalmente certo significado e posição social dos professores possibilita-lhes o trabalho comunitário, confere-lhes alguma autoridade e faz deles os líderes tão necessários nas colônias. (GLUCHOWSKI, 2005, P. 181).

A preocupação das duas instituições objetivaram, principalmente, a formação e o aperfeiçoamento de professores através do empenho em apoiar a organização de escolas secundárias e promoção de cursos de aperfeiçoamento. A Kultura centrou suas forças no apoio à Escola Média Nicolau Copérnico de Mallet no Paraná, que funcionava inclusive como internato até o ano de 1927, quando a crise econômica da época possibilitou somente o seu funcionamento como escola. Do mesmo modo, em 1923, a Oswiata também fundou uma Escola Média em Curitiba com a finalidade de formar professores e também vocacionados para a vida religiosa.

Contudo, o próprio cônsul Gluchowski (2005) analisa como não recomendável as tentativas de promover qualquer fusão das sociedades, uma vez que poderiam faltar o estímulo da competição na condução dos trabalhos.

Entretanto, segundo Wachowicz (2002), em 1930, pela condução direta do consulado da Polônia em Curitiba, foi fundado a “*Centrainy Zwiizek Polaków*” ou União Central Polonesa. Essa entidade tinha a finalidade de eliminar as divergências entre a Kultura e Oswiata, buscando centralizar as atividades dessas duas instituições. A União Central Polonesa, ou C.Z.P., auxiliava as escolas no país que tivesse em seus currículos o ensino da língua polonesa por meio de fundos providos de doações e também de investimentos do governo da Polônia.

No Rio Grande do Sul, segundo o Relatório<sup>81</sup> do consulado Polonês de 1937, a contribuição para a manutenção das escolas pelo CZP era de 12%. Todas as escolas da Kultura passaram a fazer parte do CZP, enquanto que as da Oswiata permaneceram por um período breve, passando a funcionar novamente de forma independente.

No estado gaúcho, apesar do auxílio financeiro prestado pelo CZP, a maior fonte de manutenção das escolas étnicas polonesas continuava a ser dos colonos, seguido das subvenções municipais e estaduais. Segundo o mesmo Relatório, no ano de 1937, a manutenção das escolas estava assim dividida:

Quadro 8 – Fonte de manutenção das escolas no Rio Grande do Sul em 1937

<b>Fontes</b>	<b>Porcentagem</b>
Colonos	51,5
Subvenções municipais	29
Subvenções estaduais	7,5
CZP	12,5

Fonte: Wachowicz, 2002.

As subvenções municipais tornaram-se uma importante fonte para a manutenção das escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul aliadas à

---

<sup>81</sup> Doc. cit.

subvenções estaduais. Cabe destacar que a participação do CZP também foi importante na disponibilização de recursos para a manutenção dessas escolas. Esse processo foi sendo aperfeiçoado por meio de 1920, quando a manutenção das escolas, de modo geral, começou a contar com a participação do poder público gaúcho. Porém as disparidades na manutenção das escolas podem ser observadas em alguns relatórios, sendo que algumas escolas permaneciam ainda funcionando somente por meio das mensalidades dos colonos. Nos relatórios<sup>82</sup> individualizados das escolas, percebe-se que as contribuições variavam de sociedade para sociedade. Algumas despendiam, às vezes, 70\$000 reis para a manutenção da escola e do professor, provenientes apenas das mensalidades dos colonos. Já em outras, o montante do valor disponibilizado era de 250\$000 reis, resultado das mensalidades dos colonos, somando-se ainda às subvenções municipais e à contribuição do CZP. A questão da manutenção, em algumas escolas, permanecia ainda precária, principalmente nas que eram mantidas apenas pelas contribuições dos colonos. Entretanto, devido a uma melhor organização do processo escolar das escolas étnicas no Rio Grande do Sul por organizações sediadas em Curitiba, no Paraná, as décadas de 1920 e 1930 representaram a época de maior desenvolvimento do sistema de ensino étnico do grupo polonês.

Apesar da grande maioria das escolas étnicas do Rio Grande do Sul serem conduzidas pela iniciativa leiga, existiram algumas que foram conduzidas por irmãs religiosas ou por sacerdotes católicos. Em geral, essas escolas estavam melhor organizadas do que as escolas leigas existentes no Estado, tanto pelo acesso aos livros e materiais didáticos quanto pela regularidade do ensino oferecido, sem as constantes trocas de professores, conforme ocorriam nas escolas leigas. Porém, não estavam vinculadas a alguma sociedade comunitária específica, como era comum no processo organizativo das escolas leigas. Apesar da presença de irmãs religiosas

---

<sup>82</sup>Sprawozdanie Szkolne de 1937- Relatório Escolar – Cópias avulsas – Acervo do Museu Municipal de Áurea. O conjunto da documentação completa dos relatórios das escolas e os censos realizados pelo consulado em 1937 estavam sob a guarda dos Padres Vicentinos em Curitiba. Recentemente essa documentação foi enviada para Universidades da Polônia para a realização do processo de inventariado e classificação. Até o momento, ainda não foram disponibilizados para a consulta pública. Os dados apresentados dos relatórios baseiam-se nas cópias avulsas que se encontram no Museu de Áurea, RS, complementados pela compilação de Wachowicz (2002).

iniciarem seus trabalhos ainda no início do século XX, no Paraná, nos arredores de Curitiba, no Rio Grande do Sul, a primeira escola a ser organizada e mantida pelas congregações religiosas foi em Guarani das Missões no ano de 1921. Embora, a liderança exercida pelo clero nas diversas colônias tenha sido preponderante, até mesmo na organização de escolas e do ensino nas localidades e núcleos da imigração polonesa, a condução dos processos educativos da maioria das escolas eram desempenhadas por indivíduos leigos. Como visto, nas escolas leigas, após a criação da sociedade, eram construídas as escolas. A responsabilidade pela compra de mobiliário e material didático e, ainda, pelo pagamento dos professores era exclusiva da organização comunitária.

As escolas confessionais, por sua vez, cobravam mensalidade dos alunos, sendo mantidas e administradas por religiosas vindas da Polônia ou por sacerdotes católicos. Segundo documento pertencente à Oswiata, da relação das escolas filiadas a essa Associação e o Relatório do Consulado da Polônia, em 1937,<sup>83</sup> no Rio Grande do Sul havia as seguintes escolas confessionais em funcionamento.

Quadro 9 – Escolas Confessionais em 1937

<b>Escolas Religiosas e Paroquiais</b>		
<b>Município</b>	<b>Localidade</b>	<b>Professores</b>
Carlos Gomes	Sede	Irs.: Anastazja Pawlowska, Klaudia Malczewska
Áurea	Sede	Irs.: Wanda Legacka e Aloiza Brodówna
Viadutos	Sede	Irs: Irena, Joana, Paulina, Teresa Kowalska
Erechim	Sede	Pe. Marcin Kuszel
Dom Feliciano	Sede	Duas Irmãs Bernardinas
Guarani das Missões	Sede	Irs.: Janina Knaut e Stanisława Szaran
Gaurama	Baliza	Koionko Narod – Velho Católica

Fonte: Acervo dos Padres Vicentinos – Curitiba Paraná

A respeito das escolas confessionais, a principal relação com as especificidades étnicas estava na utilização da língua polonesa nos espaços de ensino da mesma forma que acontecia com as escolas leigas. No acervo dos livros do museu do município de Áurea, que outrora eram pertencentes à

<sup>83</sup>Doc. cit.

escola paroquial, existem diversas obras escritas em polonês. As escolas de Carlos Gomes e Áurea foram construídas e organizadas pelas paróquias em 1930 e depois mantidas pelas irmãs da Sagrada Família.

Figura 27 – Escola Paroquial de Áurea - Construída em 1930



Fonte: Museu Municipal de Áurea, RS.

Na escola já adequada ao Processo de Nacionalização do Ensino, tem-se a celebração da data cívica do dia de 7 de setembro do ano de 1944. Atualmente, a antiga escola construída pela comunidade deu origem a uma escola estadual.

Embora não fossem muitas as escolas confessionais existentes nos núcleos de imigração polonesa, a participação do clero e de irmãs religiosas na condução do processo de ensino teve uma participação importante na condução do ensino em alguns núcleos.

A seguir, elenco as escolas organizadas e mantidas por iniciativas leigas no Rio Grande do Sul, por meio dos dados apresentados pelos Relatórios do Consulado da Polônia, em 1937, e também por meio de Wachowicz (2002), divididas na atual formação política dos municípios do Rio Grande do Sul.

Quadro 10 – Escolas leigas no ano de 1937<sup>84</sup>

<b>Escolas Leigas</b>		
<b>Município</b>	<b>Localidade</b>	<b>Professores</b>
Erechim	Lageado dos Passarinhos	Fechada
Erechim	Douradinho	Em organização
Erechim	Dourado Linha IV	Felicia Grzejdak
Erechim	Dourado Linha III	Helena Lisowska
Erechim	Tapir Linha II	Jan Gozak
Erechim	Boa Vista do Erechim	Boleslaw Brzoski
Erechim	Gramado	Józef Gorski
Erechim	Lageado dos Porcos	Fechada
Erechim	Rio Tigre	Andrzej Wypych
Erechim	Napoleão Bonaparte	Longin Linderski
Erechim	Rio Caçador	Franciszek Biedacha
Erechim	Linha Tajui	Jan Górak
Aratiba	Dourado Linha II	Piotr Lisowski
Barão de Cotegipe	Cravo Linha II	Boleslaw Brzoski
Barão de Cotegipe	Cravo Linha II	Franciszek Skowronski
Getulio Vargas	Kilometro 13	Michal Kwiatkowski
Getulio Vargas	Getúlio Vargas	Fechada
Getúlio Vargas	Barra do Rio dos índios	Szczepan Lewinski
Getúlio Vargas	Barra do Rio dos índios	Józef Michlanski
Getúlio Vargas	Rio dos índios	Stefan Zbaralski
Getúlio Vargas	Rio Paulo	Fechada
Getúlio Vargas	Castilho	Fechada
Gaurama	Secção III Dourado	Zygmunt Woloszyn
Gaurama	Rio Suzanna	Fechada
Gaurama	Paloma	Fechada
Gaurama	Barro	B. Weclowski
Gaurama	Rio Branco	Stefan Skorek
Áurea	Lageado Veado	Szczepan Babínski
Áurea	Rio Branco (Lombo)	Genowefa Weclowski
Áurea	Lageado Ligeiro	Adam Kempka
Áurea	Treze de Maio	Jan Sobczak
Áurea	Linha VII, treze de Maio	Boleslaw Wenclewski
Áurea	Vila Hortência	Stefan Skorek

<sup>84</sup>Devido aos constantes desmembramentos e emancipações, algumas localidades permaneceram pertencentes ao município de origem no ano de 1937. Até o momento foram identificadas grande parte das comunidades com seus respectivos municípios, enquanto outras ainda carecem em serem localizadas.

Áurea	Treze de Maio	Henryk Stankiewicz
Áurea	Chato Grande	Antoni Pietras
Áurea	Lageado Bocó	Fechada
Centenário	Lageado Valeriano	Jan Grzybowski
Centenário	Lageado André	Maria Kurek
Centenário	Centenário	Jan Zygiel
Centenário	Chato Gaúcho	Franciszek Sztormowski
Centenário	Linha Mambira	Franciszek Sitniewski
Paim Filho	Guabiroba	Stan Kulawczuk
São João da Urtiga	Lageado Israel	Fechada
Marcelino Ramos	Ita	Em organização
Horizontalina	Secção 19	Kazimierz Kinczkowski
Santa Rosa	Secção A-B	Ludwik Palczynski
Santa Rosa	Dr. Pedro Toledo	Stanislaw Pylak
Santa Rosa	Silva Jardim	Feliks Krawczyk
Santa Rosa	Lageado Bonito	Leopold Pleskaczynski
Santa Rosa	Secção Belo Horizonte	Michalfina Korzekwa
Santa Rosa	Dona Eloisa	Fechada
Santa Rosa	Linha 7 Santa Rosa	Stanislaw Sawicki
Santa Rosa	Pratas	Fechada
Alecrim	Alecrim	Fechada
Irai	Pinhal	Adolf Chmielewski
Iraí	Perau	Jan Wisniewski
Frederico W.	Lageado Chico Domingo	Franciszek Woloszyn
Frederico W.	Poncio	Jan Wojciechowski
Frederico W.	Poncio de Baixo	Jan Szobut
Frederico W.	Chiquinha de Cima	Wladyslaw Czyzowski
Frederico W.	Chiquinha de Baixo	Józef Babs
Ijuí	Linha VI Galpões,	Wiktor Czechowicz
Ijuí	Linha VI Norte	Wiktor Czechowicz
Ijuí	Linha II, Norte	Kazimierz Wisniewski
Ijuí	Linha II, Leste	Piotr Kubiak
Ijuí	Linha V, Leste	Adam Kaminski
Ijuí	Linha I	Jan Specjaiski
Ijuí	Linha O, Oeste	Jan Specjaiski
Ijuí	Lageado do Tigre	Roman Karnikowski
Ijuí	Linha VII	Stanislaw Sawicki
São José do Inhacorá	Inhacora	Kazimierz Zelislawski
Casca	Linha XV de novembro	Józef Cichocki
Guaporé - Prata	Guabirota	Józef Cichocki
Guaporé - Prata	Linha XXII	Piotr Skoneczny

Guaporé - Prata	Linha XXIV fevereiro	Piotr Skoneczny
Santo A. do Palma	Linha XXIII, Karpatos	Kazimierz Kozlowski
Nova Prata	Linha VII, Sen. Otaviano	Konstanty Redini
Nova Prata	Linha VI, Gal. Ozório	Ignacy Rabkiewicz
Vista Alegre do Prata	Vista Alegre, Linha VII	Genowefa Karpinska
Guarani das missões	Linha do Mel	Francisco Boraczynski
Guarani das missões	Linha Cerola	Romam Zajac
Guarani das missões	Linha Botocudo	Mieczyslaw Celmer
Guarani das missões	Sede	Franciszek Wilin e Stanislaw
Guarani das missões	Sede	Stefan Werpachowski
Guarani das missões	Linha Jacú	Stanislaw Kowalczuk
Guarani das missões	Linha do Pinto	Franciszek Duda
Guarani das missões	Harmonia Norte	Franc Karnikowski
Guarani das missões	Linha Concórdia	Jan Siemienski
Guarani das missões	Linha Seca	Jan Uroda
Guarani das missões	Pinheiro Machado	Izydor Zwan
Guarani das missões	Timbó	Ludwik Polanczyk
Guarani das missões	Linha do Rio	Kazimierz Ruszyk
Guarani das missões	Linha Cedro	Władysław Zumbrycki
Guarani das missões	Linha Harmonia do sul	Szymanski
Guarani das missões	Linha Bom jardim	Adam Wastowski
Guarani das Missões	Linha Stefânia	Adam Keller
Guarani das Missões	Barreira Polonesa	Jan Gualbert Krawczyk
Guarani das Missões	Linha do Rio	Józef Kurylo
Dom Feliciano	Felipe Noronha	Kazimierz Kidrycki
Dom Feliciano	Arroio Perdiz	Stanislaw Kidrycki
Dom Feliciano	Laurentina	Władysław Topaczewski
Dom Feliciano	Laurentina	Karolina Zalewska
Dom Feliciano	Federal	Leon Maliszewski
Dom Feliciano	São Feliciano	Karol Muszynski
Dom Feliciano	Lopo Neto	Florian Zalewski
Dom Feliciano	Assis Brasil	Antoni Grzegorek
Dom Feliciano	Linha Tigre	Józef Lempek e Hilary Uszacki
Dom Feliciano	Graxaim	Roman Karasek
Dom Feliciano	Correa Neto	Marceli Kurcharski
Dom Feliciano	Próx. de Júlio de Castilho	Karol Wasilewski
Dom Feliciano	Julio de Castilho	Fechada
Camaquã	Sede	Fechada
Camaquã	Próximo de S. Jerônimo.	Projetada
Mariana Pimentel	Mariana Pimentel	J. Issakowicz
Mariana Pimentel	Mariana Pimentel	Fechada

Mariana Pimentel	Serro Negro	Fechada
Mariana Pimentel	Linha José Evaristo	Fechada
Mariana Pimentel	Serra Cavallhada	Fechada
Mariana Pimentel	Pedra Branca	Fechada
Rio Grande	Rio Grande	Ryszard Koch Kochowski
Porto Alegre	Porto Alegre	Stanislaw Gonet

Fonte: Wachowicz 2002, p.108,

Ao considerar os dados apresentados por Gluchowski de 1924, em que havia em funcionamento apenas 22 escolas no Rio Grande do Sul, até 1937, o desenvolvimento do sistema de ensino étnico da imigração polonesa no Rio Grande do Sul teve um salto quantitativo importante. Esse resultado representa o período do apogeu do ensino étnico entre os imigrantes poloneses no Estado. No quadro apresentado, podemos observar que boa parte das escolas, na véspera da Nacionalização do Ensino, estavam localizadas nas regiões Norte e Oeste do Estado.

Contudo, em relação ao processo de ensino nas escolas étnicas polonesas, havia ainda alguns problemas. Conforme expressa a ex-aluna LK: “frequentei as aulas até a segunda série... naquele tempo, quando se aprendia que 6 eram meia dúzia, estava na hora de deixar a escola”. Muitos pais, quando as crianças aprendiam minimamente a ler, escrever e a contar, retiravam os filhos da escola para trabalhar. Devido a questões ligadas à sobrevivência, as crianças abandonavam os estudos muito cedo para trabalhar com os pais na roça.

De acordo com o Relatório escolar do consulado e Wachowicz (2002), havia 19 escolas fechadas e três em organização. Apesar dos esforços em consolidar um sistema de ensino étnico, com formação de professores através dos Ginásios Rymond, em Guarani das Missões, e a Escola Média Nicolau Copérnico de Mallet, no Paraná, havia sociedades que estavam sem professores. Em outras escolas, o ensino era feito por professores de língua portuguesa, na falta de um professor que dominasse as duas línguas.

De acordo com o Relatório Escolar Sprawozdanie Szkolne, de 1937, do consulado Polonês em Curitiba, referente às escolas do núcleo étnico polonês

de Áurea, a relação de crianças matriculadas, no ano de 1937, podemos observar em várias escolas quem geralmente nos dois primeiros anos do ensino primário havia uma frequência maior de alunos, enquanto que no terceiro e no quarto anos, essa frequência diminuía consideravelmente.

Gluchowski (2005), ainda na década de 1920, ao visitar os núcleos coloniais no Brasil, relata que era muito difícil convencer os colonos a despenderem maiores recursos para com a educação dos filhos. Além dessa situação de pouco empenho por parte de alguns colonos, em algumas escolas, faltavam livros didáticos e professores. Muitas vezes, as crianças ficavam longos períodos sem aulas à espera que fosse contratado um professor pela sociedade.

Até 1938, a atividade educativa teve um desenvolvimento considerável, com a abertura de novas escolas primárias e de escolas para a formação de professores, uma em Mallet, no Paraná, e outra em Guarani das Missões no Rio Grande do Sul. Foram editados livros didáticos e organizados cursos de qualificação de professores. Essas medidas introduziram uma melhora considerável nos processos de ensino entre as crianças da etnia polonesa no Rio Grande do Sul.

Contudo, o Decreto Lei nº406 de Getulio Vargas, em 1938, inviabilizou o funcionamento das escolas étnicas no país. Dentre as regulações, o artigo 85 dessa Lei determina que o ensino de qualquer matéria deve ser ministrado em Língua Portuguesa, sendo proibido o ensino de línguas estrangeiras a menores de quatorze anos. Os livros didáticos deveriam ser escritos exclusivamente em Língua Portuguesa, com obrigatoriedade do ensino de História e de Geografia brasileira para as crianças.

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. (Decreto Lei nº406 de Getúlio Vargas, em 1938, art. 85).

Havia escolas que até tentaram prosseguir com suas atividades, contudo, o novo Decreto-Lei de agosto de 1939 (nº 1.545 – de 25 de agosto de 1939) impôs restrições maiores ao uso da língua estrangeira em repartições públicas, em locais de aglomeração ou de reuniões civis, como igrejas e associações. Nessa perspectiva de restrições, as escolas bem como diversas associações étnicas, que insistiam em funcionar, foram compulsoriamente fechadas. Apesar dos protestos e das críticas recebidas por parte das organizações escolares de alguns grupos de imigrantes, o sistema étnico de ensino teve suas atividades encerradas.

Muitas escolas tiveram de fechar suas portas, porque o professor era imigrante ou vinha diretamente da Polônia para atuar no ensino ou em sua organização. Em outras escolas, mantidas por associações, o objetivo era promover a cultura étnica polonesa pelo uso da língua, porém os decretos de 1938 e 1939 desestimularam a existência delas.

Algumas escolas, as que estavam mais organizadas, conseguiram se adequar e continuaram funcionando ainda por algum tempo. Parte das escolas foi assumida pela municipalidade e os próprios professores, após realizarem concursos públicos, foram aproveitados e seguiram na condução do processo de ensino, porém, sem a utilização da língua polonesa. Contudo, boa parte das escolas étnicas simplesmente fechou suas portas e jamais foi reaberta.

De acordo com depoimentos de alunos que iniciaram seus estudos após 1938, em algumas escolas, os professores nomeados não eram descendentes de poloneses. Muitas crianças, ao iniciarem o processo escolar, não sabiam falar qualquer palavra em português. Os pais orientavam essas crianças a responder sempre afirmativamente com gestos com a cabeça ou então simplesmente pronunciar a palavra “é”. Essa situação trazia muito constrangimento e não foram raras as crianças que abandonavam os estudos por não entenderem nada do que o professor falava.

No Rio Grande do Sul, embora, as maiores preocupações dos nacionalizadores fossem voltadas para as organizações étnicas alemãs e italianas, devido aos regimes políticos existentes na Alemanha e Itália, por extensão, o sistema de ensino étnico polonês sentiu as consequências das Leis Nacionalizadoras. Segundo o secretário da educação José Pereira Coelho de Souza (1941), em relação aos grupos de imigrantes poloneses, não havia grandes preocupações, porque não formavam grandes extensões de comunidades ou núcleos, como a imigração alemã e italiana no Estado.

Como foi constatado, em atas analisadas das sociedades da etnia polonesa, existem lapsos de escrita, com períodos bem definidos entre o antes e o depois dos decretos de 1938 e 1939. As sociedades que continuaram funcionando, as anotações começaram a ser escritas em Língua Portuguesa, enquanto outras foram escritas somente até o ano de 1938.

Apesar de Geertz (2014) afirmar que os imigrantes poloneses não apresentavam grandes preocupações, por serem supostamente vistos como “marginais sociais” e que causavam apenas “preocupações policiais” para os nacionalizadores, os efeitos desse processo também foram intensamente sentidos nas comunidades e nas organizações étnicas desse grupo de imigrantes. Segundo relatos dos próprios descendentes do grupo étnico polonês, as proibições das leis e dos decretos também aconteceram nos núcleos poloneses, havendo inclusive prisões.

Compreendo que a preocupação não estava simplesmente ligada à suposta condição de marginalidade, mas à condição política do Estado polonês que, após ser reconstituído em 1918, já no início da Segunda Guerra Mundial, é invadido novamente e ocupado pela Alemanha e a União Soviética. Os regimes ultranacionalistas predominantes na Itália e na Alemanha – como foram, respectivamente, o Fascismo e o Nazismo – e as ambições políticas imperialistas japonesas na Ásia despertaram maiores preocupações brasileiras com consequências para essas comunidades étnicas no Rio Grande do Sul.

Enfim, com o processo de nacionalização do Ensino, em 1938, temos o término do ensino étnico particular no Brasil. O resultado desse processo foi que muitas escolas não foram adequadamente substituídas por escolas públicas e simplesmente fecharam suas portas, deixando um contingente

bastante expressivo de crianças sem ensino, aumentando ainda mais os contingentes de analfabetos principalmente nas comunidades rurais do Rio Grande do Sul.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vinda e os motivos de atração dos imigrantes poloneses para o Brasil estavam relacionados à situação de mudanças políticas e econômicas ocorridas no século XIX e início do século XX na Europa e na América do Sul. Dessa forma, a imigração polonesa para o Rio Grande do Sul esteve atrelada a essas transformações que ocorreram no mundo, em sua constituição dos processos étnicos e culturais, em espaços rurais e urbanos, onde existiram núcleos homogêneos desses imigrantes.

Em relação às escolas étnicas da imigração polonesa no Rio Grande do Sul, parece-me importante salientar a especificidade desse grupo de imigrantes em relação a outros no que se refere à questão escolar e mesmo de cidadania, pois a maior parte desses imigrantes provinha de regiões sob o domínio russo, alemão ou austríaco. Esses países tiveram pouco ou nenhum interesse em favorecer as organizações culturais polonesas na condição de dominados, pois se encontravam sob o domínio de potências estrangeiras sem interesse em suas especificidades culturais.

Nesse sentido, os imigrantes poloneses apenas tinham uma pequena noção de tradição escolar étnica por meio da tradição familiar dos antepassados. Por essa razão, não obstante, em ambiente desfavorável, eles recorreram a uma prática doméstica de ensino da leitura e da escrita – mesmo que rudimentar – ministrada, principalmente, pelas mães e avós. Temos aí o apego a valores culturais propagados na região em períodos anteriores, quando poloneses, lituanos e ucranianos viviam em liberdade política e cultural. Essa prática continuou nas famílias desse grupo de imigrantes em sua fase inicial no Rio Grande do Sul, quando ainda não haviam instalado suas escolas étnicas e estavam distantes da disponibilidade de escolas públicas.

É importante enfatizar que os imigrantes poloneses foram o terceiro maior grupo de imigrantes vindos ao Rio Grande do Sul que constituíram comunidades homogêneas. De modo diferente dos grupos étnicos anteriores, tiveram acesso a terras, inicialmente em localidades que dificultavam a

formação de organizações comunitárias, seja pela distância entre si, seja pela sua dispersão entre moradores de outros grupos étnicos, conforme já realçado. Não houve a formação de um grande conjunto de núcleos da mesma etnia, como tivemos com a imigração alemã e italiana. Entretanto, quando encontraram condições favoráveis, não hesitaram em erigir estruturas comunitárias nos assentamentos que favorecessem a integração, com destaque para as escolas, salões da sociedade e capelas. Na maioria das colônias, nos primeiros anos da imigração para o Brasil, o principal símbolo de organização comunitária era a capela ou a pequena igreja onde se formavam espaços de convívio social, e que, com o tempo, também serviram de espaço de ensino. Quando é mencionado o processo de escolarização entre os imigrantes poloneses e seus descendentes, as fontes referendam a existência, do conjunto capela, sociedade e escola. O sistema de ensino étnico polaco foi se constituindo, juntamente com a formação das sociedades escolares.

Inicialmente, a formação das comunidades esteve relacionada ao número de famílias que eram assentadas em cada colônia. Contudo, não se pode delimitar o entendimento de comunidade como a construção ou a formação de espaços públicos. A comunidade étnica é formada por significados e sentidos das representações individuais estabelecidas no coletivo. Uma capela, uma sociedade ou uma escola são elementos simbólicos que representam que naquele determinado contexto uma comunidade foi formada, seja por meio de valores, conhecimentos e crenças típicos de sua cultura.

É preciso considerar a situação de isolamento em que se encontravam os imigrantes poloneses que não possuíam escolas oficiais do Estado brasileiro. Nesse sentido, os imigrantes e descendentes formaram iniciativas particulares para obterem algum tipo de instrução e ensino em escolas, de acordo com sua cultura e processo étnico. Os poloneses planejaram suas iniciativas educacionais, utilizando-se dos recursos que possuíam. Improvisaram escolas e professores com o objetivo de melhorar a instrução e a cultura, sem qualquer acompanhamento oficial dos países de onde emigraram.

Esse sistema fortalecia o pertencimento étnico e os vínculos da escola com a comunidade local. Muitas colônias receberam significativo número de

imigrantes poloneses, os quais, seguindo a dinâmica da divisão dos lotes, fundaram suas comunidades, associações e, posteriormente, escolas.

No passado, as escolas étnicas polonesas representavam o empenho comunitário em estabelecer o fortalecimento da identidade étnica pelo ensino da língua, aliada às necessidades mínimas de ensino, como ler, escrever e realizar alguns cálculos.

A formação de comunidades homogêneas permitiu o surgimento do processo de ensino entre os imigrantes e descendentes de poloneses que, ao longo do tempo, constituiu-se em um conjunto cultural e de processo identitário étnico.

A etnicidade, como fonte de sentidos e de representações do mundo para o imaginário social, foi um dos elementos importantes que proporcionaram a formação do sistema de ensino da imigração polonesa, porém, sempre em constante processo de transformação e reconfiguração. Essa aproximação do processo étnico e do processo identitário com a formação dos grupos sociais ajuda a compreender as construções culturais em seus significados, por meio da formação das coletividades, aqui, em especial, a dos imigrantes poloneses.

A comunidade étnica acessa e mantém alguns valores e conhecimentos, tornando-se sinônimo de resistência frente a processos globalizantes, aliados ao sentimento de pertencimento, contribuindo para que o processo de ensino seja formulado e constituído de determinado modo. Dessa forma, há a necessidade de pensar a escolarização das crianças polonesas no Rio Grande do Sul, em conjunto com o processo de formação dos grupos étnicos em locais isolados e em comunidades mais homogêneas.

Para os imigrantes poloneses, havia um crescente interesse pela vida organizacional que evoluísse da relação estritamente religiosa. Até 1937, significativo número de sociedades foi formado, tendo como um dos principais objetivos a escolarização da infância nas colônias ou em centros urbanos, promovendo a cultura e a Educação na comunidade étnica polonesa.

Desde os primeiros períodos da imigração polonesa para o Rio Grande do Sul, existiu a preocupação com a instrução das crianças nos núcleos coloniais. Mesmo que, de forma precária, sempre tinha alguma liderança que

buscava desenvolver ou incentivar a formação de espaços de ensino. Na medida em que foram sendo formadas sociedades, o processo de ensino começou a se constituir, atingindo um número maior de crianças de imigração polonesa. As sociedades formadas por meio da iniciativa de organizar espaços específicos de ensino contribuíram para que um processo étnico fosse formado.

As escolas étnicas polonesas padeciam de algumas dificuldades, apesar dos esforços das lideranças que estavam à frente do processo educativo. Em alguns casos, as crianças ficavam períodos bastante extensos sem aulas, com a escola fechada, porque o professor encontrava alguma atividade mais rentável, ou então, simplesmente mudava-se para outras localidades sem avisar previamente. Em muitas escolas, não havia livros didáticos suficientes ou maiores investimentos para a educação das crianças, especialmente até a reconstituição da Polônia como Estado autônomo.

Havia também certo desinteresse por parte dos pais de algumas crianças que simplesmente não enviavam os filhos para a escola, porque as mesmas tinham que trabalhar em casa, para ajudar na subsistência da família. Em muitas famílias, as crianças começavam a trabalhar desde muito cedo, ficando a frequência à escola em segundo plano. Muitos até começavam a estudar, porém logo evadiam-se da escola. A questão da sobrevivência era preponderante em relação à escolarização.

Dentre os problemas existentes em alguns núcleos de imigração polonesa, havia disputas de ordem ideológica, entre correntes de pensamento progressista e liberal que buscavam suprimir o ensino religioso nas escolas, e correntes ligadas ao clero que motivavam e incentivavam o ensino religioso, mas ambas as correntes contribuíram de forma relevante para o desenvolvimento do ensino étnico.

Nessa perspectiva, na década de 1920, foram formadas duas associações, ou seja, de sociedades e de professores que visavam a organizar e conduzir o processo educativo entre as crianças da etnia polonesa. Primeiramente, a Kultura, que propunha uma educação leiga, independente dos preceitos religiosos; a associação Oswiata, por sua vez, defendia uma educação voltada para os preceitos religiosos. Tais associações realizavam

cursos de atualização de professores, bem como organizavam bibliotecas e editavam livros didáticos. Nos cursos de atualização dos professores, organizados por alguma dessas associações, era comum a presença de indivíduos de ambas as filiações, conforme podemos observar em fotografias desses encontros. A formação de professores era uma das principais preocupações das organizações de ensino étnico. Nesse sentido, foram fundadas escolas secundárias de ensino no Paraná e na cidade de Guarani das Missões, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de formação de professores.

As escolas étnicas polonesas conseguiram desempenhar seu papel na ação educadora dos filhos e até, em alguns casos, de crianças descendentes de outras nacionalidades. Contudo, não conseguiram atingir todas as crianças em idade escolar nas colônias, porque faltavam recursos para a manutenção das escolas, tais como material didático e professores.

Em relatos de ex-alunos e em documentos, há também referências sobre o salário dos professores pagos pelas sociedades. Como se constatou também em outros grupos étnicos, entre os imigrantes poloneses, o salário pago ao professor era irrisório, sendo necessário desempenhar outras atividades para conseguir o seu sustento.

Nas condições precárias de sobrevivência, o investimento em educação pelos colonos era pouco expressivo. As lideranças tinham dificuldades em convencer os colonos a mandar os filhos para a escola e arcar com os custos da mensalidade. Maiores contribuições em favor das escolas eram necessárias para o melhor desenvolvimento do processo de ensino étnico.

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 editados e impressos na Polônia, nos Estados Unidos e em Curitiba. Destaco, nesse sentido, que as escolas étnicas dos imigrantes poloneses tiveram a prática de ensino de tempo integral.

Na véspera do processo de nacionalização do ensino, em 1938, das 106 escolas étnicas polonesas em funcionamento no Estado, mais de 90% delas funcionavam com ensino bilíngue, o que retrata o grande interesse desse grupo de imigrantes em integrar-se à cultura nacional. Esse sistema bilíngue, que objetivava integrar a imigração polonesa à cultura nacional brasileira e também de receber subvenções governamentais para o pagamento de professores, foi uma das principais especificidades étnicas da escolarização da imigração polonesa.

A utilização da língua vernácula era estimulada pelo Governo do Rio Grande do Sul, através de subvenções. A participação direta do Estado estimulou o uso do vernáculo e de noções de Língua Portuguesa, História e Geografia do Brasil nas escolas.

O processo de ensino das escolas étnicas polonesas teve desenvolvimento próprio, com as características culturais trazidas com os imigrantes dos territórios ocupados, somando-se ao novo contexto da colonização no Rio Grande do Sul por meio de constantes adaptações e readaptações.

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 da Polônia livros didáticos e 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.

As escolas da imigração polonesa marcaram uma importante fase da historiografia da educação no Rio Grande do Sul até 1938 e 1939, por meio de um ensino voltado para as características étnicas e culturais desses imigrantes. Essa experiência perdura na memória dos indivíduos que passaram por tal realidade escolar. Embora em um contexto diferente ao da época – em que as escolas étnicas polonesas eram proibidas ou absorvidas pela cultura dos países que dominavam os territórios de populações polonesas no século XIX – com o processo de nacionalização do ensino do Brasil em 1938, novamente o grupo étnico polonês foi destituído de suas escolas.

As fontes examinadas permitem concluir que, efetivamente, houve um processo escolar étnico – entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul, de 1875 a 1939 – interrompido com a nacionalização compulsória do ensino promovido pelo Estado Novo de Getúlio Vargas. Os Decretos Lei nº 406, de 1938, e o Decreto Lei nº 383, de 1939, regularam as atividades de organizações estrangeiras e o uso de línguas não nacionais em espaços públicos, impossibilitando o prosseguimento do processo de ensino étnico entre os imigrantes poloneses.

O processo de organização do sistema de ensino realça quão importante eram essas escolas para os imigrantes poloneses e para seus descendentes. Para os imigrantes poloneses as escolas étnicas tiveram importantes significados. 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. Muitas escolas étnicas foram proibidas e fechadas, sem serem adequadamente substituídas por escolas públicas, deixando parte desse grupo de imigrantes sem escolas.

A Nacionalização do Ensino para os imigrantes poloneses representou um aumento do analfabetismo. As escolas étnicas polonesas eram importantes para o desenvolvimento do processo cultural-identitário, além de importar para a inserção desses imigrantes e descendentes na cultura nacional brasileira.

Pesquisar o processo escolar entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul foi uma tarefa instigante e, ao mesmo tempo, complexa, porque implicou na busca de fontes dispersas. Isso exigiu mais atenção – no que se refere a pequenos sinais, vestígios, lembranças, resquícios de significados e sentidos que os imigrantes foram deixando – para reuni-los, aos poucos, e formar o *corpus de pesquisa* e esta narrativa.

Entretanto, não considero essa pesquisa completa ou terminada. Compreendo que a imigração polonesa e suas escolas possuem ainda muitos aspectos que podem ser desenvolvidos e aprofundados em novos estudos. É um assunto que não se esgota em apenas uma dissertação de mestrado. Devido às circunstâncias, muitas fontes disponíveis não foram utilizadas para a construção desta narrativa. Existem atas de associações, dentre outros

documentos, que ainda necessitam o devido cuidado de tradução e análise, podendo trazer novas conclusões ou oportunizar a constituição de novos aspectos e o aprofundamento dos que foram desenvolvidos.

Dentre esses aspectos que merecem um aprofundamento está a questão da religiosidade. Ao longo do tempo, o processo comunitário e a constituição da etnicidade também evoluíram por meio da religiosidade. Nesse sentido a escola foi uma parte importante desse processo. Apesar da organização comunitária da imigração polonesa estar caracterizada por uma iniciativa leiga, em muitos casos a religiosidade foi preponderante para a construção do processo escolar étnico.

Mesmo as escolas leigas e religiosas denotam uma análise mais aprofundada em relação ao processo de sua constituição. A meu ver, a priorização da análise baseada em uma fundamentação mais generalizada do sistema de ensino étnico, não contemplou o aprofundamento desses temas.

Outro aspecto que pode ser objeto de novos estudos é o método de ensino utilizada nessas escolas para a constituição do sistema de ensino. Esse tema carece de um aprofundamento e análise que não foram desenvolvidos por essa narrativa.

A questão do analfabetismo também é um aspecto que pode ser desenvolvido por outros estudos. Geralmente, a bibliografia sobre a escolaridade do imigrante polonês, chegado ao Rio Grande do Sul, atesta um grande contingente de analfabetos. Porém, isso é uma informação que carece de fundamentos e de uma abordagem mais aprofundada. Pela grande quantidade de livros que circulavam entre os imigrantes, no final do século XIX, principalmente de livros religiosos, em que grande parte das famílias possuía ao menos um livro, depreende-se que a maioria não pode ser considerada analfabeta. Até o momento não foram analisados dados que sustentem essa afirmação. Do contrário, algumas fontes apontam para um contingente importante de pessoas que possuíam algum grau de instrução.

Outro aspecto que pode ser desenvolvido por novos estudos é a transição do ensino étnico para o ensino público. Como essas transformações ocorreram nos núcleos rurais e quais foram seus resultados, são também

importantes para a compreensão do desenvolvimento escolar nos núcleos da imigração polonesa até os dias atuais. Mesmo a utilização dos edifícios escolares, que outrora pertenceram às sociedades escolares, qual seria a principal destinação desses espaços.

Também pode ser objeto de novos estudos a construção da memória dos professores que estiveram diretamente envolvidos no processo de ensino, nos diversos núcleos da imigração. Este me parece um tema que merece maior desenvolvimento e consideração.

A História Cultural como leitura desse processo histórico, preconizou a necessidade de relativizar conclusões e resultados. Sou ciente de que esta narrativa sobre as escolas da imigração polonesa pode ser ampliada ou reformulada à luz de novas fontes ou metodologias de pesquisa. Acredito que os resultados apresentados estão de acordo com o caráter processual dessa pesquisa aliados à delimitação temporal e espacial em que foi realizada. Outros enfoques ou aspectos podem constituir novas conclusões, ou então ampliar o que foi desenvolvido. É pertinente, contudo, rever a afirmação de Gritti (2008, p. 56) de que os imigrantes poloneses foram inferiores em seus processos de formação de seus núcleos coloniais e históricos, ou em suas realizações culturais. Não há como mensurar ou estabelecer padrões para definir que um grupo social é culturalmente inferior ao outro. Como visto anteriormente, as diversas organizações comunitárias e sociais foram importantes realizações da cultura étnica polonesa no Rio Grande do Sul, parte da constituição identitária de um grupo social na dinamização de um processo de ensino com características e valores próprios desse grupo étnico.

## 7. REFERÊNCIAS

ADAMI, João Spadari. *História de Caxias do Sul, 1964 – 1970*. I Tomo. Caxias do Sul: Paulinas, 1971.

\_\_\_\_\_. *História de Caxias do Sul, 1964 – 1962*. Caxias do Sul: Ed São Miguel, SD.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In PINSKY, Carla Bassanezi (org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 155 – 202.

ARROYO, Miguel G. Assumir nossa diversidade cultural. In: *Revista da Educação*, Brasília: AEC, p. 42-50, jan/mar, 1996.

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Usos e mau uso dos arquivos. In PINSKI, Carla Bassanezi (org.) *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23 – 79.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

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

\_\_\_\_\_. Introdução In: Barth, Fredrik. (org.), *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.

\_\_\_\_\_. 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.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. Revisão técnica de Márcia Arieira. 4ª ed., São Paulo: Hucitec, 1999.

BERTAUX, Daniel. Três Funções das narrativas de vida. In BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIERNASKI, Lourenço. Quem Foram, o que fizeram, esses missionários... Curitiba: Gráfica Vicentina Ed., 2003.

BONNEMAISON, Joel. *La géographie culturelle*. Paris. C.T.H.S., 2000.

BUBER, Martin. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

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.

CARNEIRO, Fernando. *Imigração e colonização no Brasil*. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1950.

CASSOL, Ernesto. *Empresa Colonizadora Luce-Rosa & Cia. Ltda*. Um estudo de fontes. Revista Perspectiva, n.º 7, 1978

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. Teoria de Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In SZMRECSANYI, Maria Irene (Org.), *Cotidiano, Cultura Popular e Planejamento Urbano – Anais do Encontro* – São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3 – 19.

\_\_\_\_\_. *Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução - Maria Manuela Galhardo. Lisboa, 2. ed., Difusão Editorial S.A., 1988.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. In *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, n.11, v. 5, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In *Teoria e Educação*. Porto Alegre: N. 2, p.177-229, 1990.

COELHO DE SOUZA, José Pereira. *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Thurman, 1941.

CORSETTI, Berenice. *Controle e Ufanismo: a escola pública no Rio Grande do Sul (1889 - 1930)*. Santa Maria: UFSM, 1998. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

CUBER, Antoni. Z nad Uruguayu. In ZDANOWSKI, Felix, *Kalendarz Polski na rok zwyczajny 1898*. Porto Alegre: edição do autor, 1898.

D'APREMONT, Bernardin; GILLONNAY, Bruno de. *Comunidades indígenas, brasileiras, polonesas e italianas no Rio Grande do Sul*. Caxias - Porto Alegre: UCS/EST, 1976.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A Escola com Espaço Sociocultural. In DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136 – 161.

DEMBICZ, Andrzej. Polono-Brasileiros. In DEMBICZ, Andrzej e KIENIEWICZ, Jan. *Polônia e Polono-Brasileiros*. Varsóvia: CESLA, 2001.

\_\_\_\_\_. Andrzej e KIENIEWICZ, Jan. *Polônia e Polono-Brasileiros*. Varsóvia: CESLA, 2001.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Ethnicity and anthropological perspectives*, Londres: Pluto Press, 1993

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. In *História da Educação*. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In\_\_\_\_\_. (org.) *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89 – 125.

FARINA, Geraldo. *História de Nova Prata – Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. Apresentação. In\_\_\_\_\_. *Usos e abusos da História Oral*. 3ªed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. vii-xxv

FISCHER, Beatriz Teresinha Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. In *Revista História da Educação*, Pelotas: ASPHE, nº1 v. 1, abr. p. 5-20, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro, Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1997.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRANCO, Maria S. Carvalho. *Homens Livres na Ordem Escravocrata*. São Paulo: IEB, USP, 1954.

FREITAS, Sônia Maria de. História Oral: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FRÚGOLI JR., Heitor. A dissolução e a reinvenção do sentido de comunidade em Beuningen, Holanda. *In Revista Brasileira de Ciências Sociais* - vol. 18, nº 52, fev. 2003. p. 107-124.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

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

GARCEZ, Neusa Cidade. *Colonização e Imigração em Erechim – A saga de famílias polonesas – 1900-1950*. Porto Alegre, 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.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GELINSKI, Pedro. Et Al. *75 Anos de presença dos Padres Vicentinos*. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1978.

GERTZ, René E. Etnias e Nacionalização no Sul do Brasil. In: QUADROS, Claudemir. *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2014.

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.

GRITTI, Isabel Rosa. *Imigração e Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul. A emergência do preconceito*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2009.

GUTIERRES, Éster & Rogério. *Arquitetura e assentamento ítalo-gaúchos (1875-1914)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

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: DP&A 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

HEMPEL, Antoni. *Polacy w Brazylii*. Lwów: Nakładem Wydawnictwa Kuriera Lwowskiego, 1893.

HOBBSAWM, Eric. *Nações e Nacionalismos desde 1970*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HORYŃ, Rafał. Problematyka etyczna i moralna W pismach antoniegopopławskiego (1739-1799), Pijara, człönka komisji edukacji narodowej. Wrocław: papieski wydział teologiczny. Praca doktorska napisana na Seminarium z Teologii Moralnej pod Kierunkiem, 2009.

IAROCZYNSKI, Ulisses. *Polaco - Identidade Cultural do brasileiro descendente de imigrantes da Polônia. Polaco ou Polonês?* Curitiba: Edição do Autor, 2010.

IOTTI, Luiza Horn. (Org.). *Imigração e Colonização: legislação de 1747-1915*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do RS. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *In Revista Brasileira de História da Educação*. Tradução de Gizele de Souza, Campinas: SBHE n. 1, jan./jun. 2001. p. 9 – 43.

KAWKA, Mariano. A presença polonesa no Brasil. *In DEMBICZ, Andrzej e KULA, Marcin. Relações entre Polônia e Brasil – passado e presente*. Varsóvia: CESLA, 1998. p. 39 – 52.

\_\_\_\_\_. O sesquicentenário do levante polonês de 1863. *In Polonicus revista de reflexão Brasil-Polônia*. Curitiba: Publicação da Missão Católica Polonesa no Brasil. Edição semestral Ano IV – 1-2, 2013. p. 34-45.

KIENIEWICZ, Jan. Os poloneses e sua história. *In DEMBICZ, Andrzej e KULA, Marcin, Relações entre Polônia e Brasil – Passado e presente*. Varsóvia: CESLA, 1996. p. 19 – 38.

KŁOBUKOWSKI, Stanisław. *Wspomnienia z podróży po Brazylii, Argentynie, Paragwaju, Patagonii i ziemi ognistej*. Lwów: Nakładem Gazety Handlowo - Geograficznej. Z drukarni W. A. Szykowskiego, 1898.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ática, 1989.

KOZOWSKI, Vitor. *Estes imigrantes entre outros – Imigração polonesa na serra gaúcha*. Edição do autor, Bento Gonçalves, 2003.

KREUTZ, Lúcio. *Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica*. *In: SOUZA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denise Bárbara. (Org.) Práticas*

*Educativas, culturas escolares, profissão docente*, São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 87-109.

\_\_\_\_\_. *Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil*. In: *Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) Educação no Brasil*. Coleção Memória da Educação, São Paulo: SBHE, 2001. p. 119 – 144.

\_\_\_\_\_. Diferenças étnicas e educação intercultural: por meio de que entendimento de etnicidade? In *Séries-Estudo – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande: UCDB, 2003.

\_\_\_\_\_. Identidade étnica e processo escolar. In: *Caderno de Pesquisas* n. 107. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Professor Paroquial: Magistério e Imigração Alemã*. Pelotas: Seiva, 2004.

KRUPINSKI, Rosália. *Paróquia Nossa Senhora Monte Claro (1915-1990)*. Passo Fundo: UPF, 1990.

KULA, Marcin. *A emigração polonesa no Brasil à luz do estado das pesquisas conduzidas na Polônia*. Varsóvia: CESLA, 1996. p. 15-29

LACERDA, Faro Ciro de. *O essencial sobre a Polônia*. Rio de Janeiro: Ed. de Vida, 1944.

LAPIERRE, Jean-William. Prefácio, In POUTIGANT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *As teorias da Etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4ªed. Campinas: Unicamp, 1996.

LIMA, Solange Ferraz de. e CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografia: usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 29 – 60.

LITAK, S. e SKARBEK, J. *Kościół na ziemiach polskich 1715-1848*, Warszawa: Historia Kościoła, 1987.

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 – Tese do Programa de Doutorado em Educação* Unisinos. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

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.

ŁYSIAK-ŁĄTKOWSKA A., *Religia i Kościół Rzymskokatolicki w myśli polskiego Oświecenia*, Warszawa: Słupsk, 2003.

MABLY, L'abbé. *Collection complète de l'abbé de Mably: De l'étude de l'histoire. De la maniere d'écrire l'histoire*. Paris : De L'imprimerie de Ch. Desbriere, 1795.

MAESTRI, Mário & CARBONI, Florence. *Raízes Italianas no Rio Grande do Sul (1875-1975)*. Passo Fundo: Ediupf, 2000.

MALCZEWSKI, Zdzislaw. *A presença dos poloneses e da Comunidade Polônica no Rio de Janeiro*. Varsóvia: CESLA, 1998.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre o livro de Isabel Rosa Gritti a respeito do preconceito em relação à imigração polonesa no Rio Grande do Sul, In *Projeções*, Ano IX – 2, p. 13-29, Curitiba: Missão Católica Polonesa no Brasil, 2007.

MARIN, Iraci José. *Imigrantes Poloneses afundados num mar italiano*. Caxias do Sul: Maneco, 2014.

MARMILICZ, Paulo Tomaz. *A antiga colônia polonesa de Guarani das Missões e suas relações atuais: reflexão em torno do camponês guaraniense, sua trajetória histórica, suas realizações econômicas e desafios – 1891-1996*. Ijuí: Policromia, 1996.

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.

MILOSZ, Czeslaw. *Não mais*, Brasília: UNB, 2003.

MODTKOWSKI, Luiz Isidoro. *A colonização polonesa em Áurea – Rio Grande do Sul*. Curitiba: I Seminário Brasil-Polônia, 1998.

MORAES, João Q. de. Introdução. In *Estudos Estratégicos: Marxismo na América Latina*. SL: PCdoB, 2013.

NEIVA Jr., Eduardo. *A imagem*. São Paulo: Ática, 1986.

NUNES, Clarice. *História da Educação: espaço do desejo*. Em Aberto, v.9, nº47, jul/set, Brasília: INEP, 1990.

\_\_\_\_\_. & CARVALHO, Marta. Historiografia da educação e fontes (item: a historicidade da documentação em educação). In: Gondra, J. G. (org.) *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 27-41.

PÁDUA, Elisabeth M. M. de. *Metodologia da Pesquisa. Abordagem Técnica*. Campinas - SP: Papyrus, 2004.

PALECZNY, Tadeusz. Imagem da Comunidade Polônica latino-americana na consciência dos poloneses. In *A presença polonesa na América Latina*. Warszawa: CESLA, 1996. p. 140-149.

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.

PERLIN, Jacek. Relações políticas entre a Polônia e os países da América Latina. In *A presença polonesa na América Latina*. Warszawa: CESLA, 1996. p. 55-74.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETITAIN, Gustave. Introdução e Notícias Preliminares. In ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Tradução, apresentação e notas de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In *Cadernos de pesquisa*. N. 114, Londrina: DPSI - Universidade Estadual de Londrina, 2001. p. 179-195.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. Qual história. In *As Histórias de vida*. Natal: EUFRN, 2012. p. 105-128.

POUTIGANT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *As teorias da Etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

REIS, José Carlos. História e Verdade: proposições. In: *Síntese: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Superiores, v.27, n. 89, p. 1-33, fev./jun. 2000.

RENK, Valquíria Elita. *Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná*. Curitiba: Tese apresentada PPGED – UFPR, 2009.

\_\_\_\_\_. O Olhar fiscalizador para as escolas de imigrantes poloneses e ucranianos no Paraná, nos anos de 1920. In LUCHESE, Terciane A. e KREUTZ, Lúcio. *Imigração e Educação no Brasil: Histórias, Práticas e Processos Escolares*. Santa Maria: UFSM, 2011. p. 191 – 205.

\_\_\_\_\_. Escolas de imigrantes: espaço de manutenção da Identidade étnica. In VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – histedbr. Anais Campinas: UNICAMP, 2012.

\_\_\_\_\_. O Processo de Nacionalização das Escolas Étnicas plonesas e Ucranianas no Paraná. In QUADROS, Claudemir. *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2014.

REVEL, Jacques. Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica. In \_\_\_\_\_. *Proposições: ensaios de história e historiografia*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009. p. 85 – 86.

ROSIK, Márcio. *Dom Feliciano: 117 anos de Imigração, história e cultura Polonesa*. Dom Feliciano: Edição do autor, SD.

ROSTWOROWSKI E. *Czasy saskie*, Kraków: Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego, red. K. Lepszy, 1964. p. 353-424

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada*. Tradução, apresentação e notas de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SCHILLING, Voltaire. Polônia: a luta pela liberdade. In *Cadernos de História*. Porto Alegre: Memorial do RS, 2004.

SCHNEIDER, Regina Portela. *A instrução pública no Rio Grande do Sul (1770-1889)*. Porto Alegre: UFRGS/EST, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870 a 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analyses. In *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press, 1989.

SEK, Jan. *Szkolnictwo Polonijne w Brazylii w latach 1941 – 1980*. Lublin: Szkolnictwo w XX wiek, 1986.

SEYFERTH, Giralda. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: UNB, 1990.

SIEWIERSKI, Henryk. *História da literatura polonesa*, UnB, Brasília, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SLODKOWSKI, Aline Carlise. *Memórias vivas e a Polonidade no município de Guarani das Missões/RS*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

SMOLANA, Krzysztof & DEMBICZ, Andrej. *A presença polonesa na América Latina. Roteiros poloneses na América Latina*. CESLA: Centro de Estudos Latino-Americanos. Varsóvia: Universidade de Varsóvia, 1996.

STANISLAW, Arnold; ZYCHOWSKI, Marian. *Esboço da História da Polônia*. Varsóvia: Ed. Polônia, 1963.

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.

\_\_\_\_\_. BUSATTA, Félix Fortunato. *Josué Bardin: História e Religião das Colônias Polonesas*. Porto Alegre: EST/UCS, 1982.

STOLZ, Roger. *Cartas de imigrantes*. Porto Alegre: Edições EST, 1997.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*. Pelotas: UFPel, Editora Universitária, 1995.

TEMPSKI, Edwino. *Quem é o polonês?* Curitiba: Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense, 1971.

\_\_\_\_\_. *Relação dos Professores Poloneses no Brasil*. Curitiba: RO, 1956.

THOMAS, William I. e ZNANIECKI, Florian. *Il contadino polacco in Europa e in America*, Milano: Edizioni di Comunità, 1968.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, Florestan. (org.). *Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973. p. 96 -116.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papirus, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves, No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. In *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, 2009. p. 25 – 41.

\_\_\_\_\_. & SCHWARTZ, C.M. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In \_\_\_\_\_. *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: SBHE/EDUFES, 2010. p. 13 – 35.

\_\_\_\_\_. ABDALA, Rachel. A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. In *Educação*, v. 30, n. 2, 2005. p. 177 – 193.

\_\_\_\_\_. FARIA FILHO, L., GONÇALVES, I. e PAULILO, A (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação Pesquisa*, São Paulo: USP, 2004.

VIDIGAL, Luís. A história oral: o que é, para que serve, como se faz. *Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância*, N.16. p. 26 Santarém: Esc. Sup. De Educação, 1993.

VILLAR, Diego. Uma abordagem crítica do conceito de etnicidade. In *Mana – Estudos de Antropologia Social*, vol.10 no. 1, Rio de Janeiro: PPGAS – Museu Nacional – UFRJ, 2004.

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

\_\_\_\_\_. *As Escolas da Colonização Polonesa no Brasil*. Curitiba: Ed Champagnat, 2002.

\_\_\_\_\_. *O camponês polonês no Brasil*. Curitiba: Fundação Cultural, Casa Romário Martins, 1981.

WEBER, Max. Comunidade e sociedade como estruturas de socialização. In: FERNANDES, Florestan. (org.). *Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação*. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973.

WEBER, Regina. *Historiografia da imigração polonesa: entre números e identidades*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH julho, 2011.

\_\_\_\_\_. e WENCZENOVICZ, Thaís Janaína. Historiografia da imigração polonesa: avaliação em perspectiva dos estudos sobre o Rio Grande do Sul, In *Revista História Unisinos*, São Leopoldo: PPGH Unisinos, Vol. 16 Nº 1 - janeiro/abril, 2012.

WEISS, João. *Colonos na Selva. Emigrantes como agricultores*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1949.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. *Edmundo Gardolinski: um engenheiro memorialista*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

\_\_\_\_\_. *Pequeninos Poloneses: Cotidiano das crianças polonesas (1920-1960)*. News Print, 2010.

\_\_\_\_\_. *Montanhas que furam nuvens! Imigração polonesa em Áurea-RS (1910-1945)*. UPF, Passo Fundo, 2002.

WONSOWSKI, João Ladislau. *Nos peraus do rio das Antas: núcleo de imigrantes poloneses da ex-colônia Alfredo Chaves (1890)*. Tradução e notas de Alberto Victor Stawinski. Porto Alegre: EST/UCS, 1976.

WRÓBEL, Roman. *História da Polônia em Várias Cenas*, Varsóvia: Stowarzyszenie, Wspólnota Polska, 2012.

## 8. DOCUMENTOS

BRASIL. Decreto Lei nº. 406, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Coleção de Leis do Brasil - 1938, p. 92 Vol. 2. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ, 06 de maio de 1938, Seção 1, p. 8494.

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. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, RJ, 25 de agosto de 1939, Seção 1, p. 8502.

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. 2072*, de 02 de março de 1940. Institui a Juventude Nacional. Coleção de Decretos de 1931 a 1945.

BRASIL. *Decreto n. 19.488* de 12 de dezembro de 1930. Sobre as datas comemorativas a serem celebradas nas escolas. Coleção de Decretos de 1931 a 1945.

BRASIL. *Coleção das Leis* da República dos Estados Unidos do Brasil de 1930 a 1945.

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;

PRZEGLAD, *Towarzystw i szkół Polskich w Brazylii* – Relatório das sociedades e escolas Polonesas no Brasil – Estado do Rio Grande do sul - Realizado pelo consulado da Polônia em Curitiba, 1937.

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