

Tempos e espaços escolares: escolas étnicas no sul do Brasil

Vania Regina Boschetti

Resumo: O artigo apresenta a criação e o desenvolvimento das escolas étnicas nas comunidades de imigração italiana e alemã no sul do Brasil. Destaca a preocupação das famílias pela escolarização das crianças e dos jovens e as iniciativas tomadas para a estruturação dos primeiros núcleos educacionais. Mostra também o papel das sociedades comunitárias na vida dos imigrantes e a ação decisiva que desempenharam na realização do projeto educativo, na manutenção efetiva das instituições escolares, na preservação da cultura original dos grupos e na consolidação do processo de colonização que se desenvolveu no país.

Palavras-chave: Imigração. Sociedades comunitárias. Instituição escolar. Escolas étnicas.

Time and school spaces: ethnic schools in southern Brazil

Abstract: The article presents the creation and the development of ethnic schools in the communities of Italian and German immigration in Southern Brazil. It highlights the concern of families for schooling of children and young people and initiatives for the organization of the first educational centers. It also shows the role of community in the lives of immigrant societies decisive action that played in the realization of the educational design on the effective maintenance of educational institutions in preserving the unique culture of the groups and the consolidation that has developed in the country.

Keywords: Immigration. Communities societies. School institutions. Ethnic schools.

1 Entendendo as razões e conhecendo números

O século XIX apresenta-se a partir de suas primeiras décadas como um momento representativo de ondas de imigração. Dirigindo-se notadamente para a América, europeus deixaram seus espaços de origem nacional e, aventurando-se, aportaram às terras americanas em busca de novas frentes de trabalho, investindo capitais, aspirando mudanças radicais de vida, iniciando um novo ciclo para si mesmos e para a história pessoal e coletiva. Os imigrantes vinham por razões diversas:

- expansão capitalista da Europa e um novo direcionamento econômico – o processo de industrialização sua produção e veiculação de produtos surpreendeu a população agrária e manufatureira de vários lugares que não se sentia adaptável as novas condições;
- pragas atingindo o setor agrícola tanto nas colheitas como na criação de animais além de surtos epidêmicos atingindo grupos populacionais;
- fome em algumas regiões;
- aumento da densidade populacional;
- crises de desemprego nas áreas urbanas quando a oferta de mão-de-obra passou a ser maior do que a oferta de trabalho.
- mudança gradativa do panorama socioeconômico do Velho Mundo.

Os países americanos apresentavam-se, por sua vez, em possibilidades distintas para receber essa população itinerante: espaços alternativos não só para proporcionar a superação das dificuldades trazidas na bagagem, mas possibilidades de melhorias sensíveis e de enriquecimento. “Fazer a América” era muito mais do que uma expressão ufanista: configurava-se como a oportunidade de crescer e desenvolver-se nos novos países. A maior parte de imigrantes foi acolhida na América do Norte, mais precisamente Estados Unidos e Canadá.

O processo de imigração europeia para o Brasil nos oitocentos pode ser entendido em ampla perspectiva. Primeiramente, inspirava-se no modelo dos Estados Unidos, para quem a imigração agregava valores visíveis ao desenvolvimento das antigas colônias inglesas. Segundo, a crise de mão de obra pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre. A grande maioria de fazendeiros não se preparara para o fim da escravidão e se viu desprovida de braços para o trabalho quando a abolição se concretizou. Por outro lado, havia a expectativa pela chegada de trabalhadores melhor qualificados que os brasileiros, e que deveriam dar conta da expansão econômica tão necessária ao processo de desenvolvimento. Para alguns teóricos não se pode

descartar ainda os interesses de uma política de branqueamento da população considerando a incidência sensível de negros, ameríndios e mestiços compondo a pirâmide demográfica do país. Ainda a se considerar a ocupação efetiva do espaço físico nas áreas fronteiriças do país e a distribuição dos imigrantes pelas áreas rurais, em decorrência da própria origem pessoal e profissional dos que para cá vieram. Nessas áreas rurais, os imigrantes chegaram e permaneceram em sua maioria, concretizando ou não o desejo de ter o próprio pedaço de chão. Números aproximados de Carneiro (1950), estimam em cinquenta mil o número de imigrantes que chegaram ao país até 1850.

Inicialmente, parte dos imigrantes se dirigiu à região cafeeicultora do sudeste brasileiro onde, prevenidamente, alguns fazendeiros já haviam tomado a iniciativa de trazer imigrantes para sua lavoura, ao reconhecer que se avizinhava o fim da escravidão.

O sul do Brasil mostrava-se à época, como área de potencialidade econômica e de necessidade de mão de obra em suas frentes de trabalho.

Os alemães formaram a primeira corrente imigratória para o Brasil. Iniciaram de forma mais sistemática a partir de 1824, em São Leopoldo, RS. [...] os italianos vieram a partir da década de 1870 e formaram um contingente maior: 1.513.151 imigrantes. No mesmo período vieram 1,462.117 portugueses, 598.8002 espanhóis, 188.622 japoneses (a partir de 1908), 123.724 russos, 94.453 austríacos, 79.509 sírio-libaneses, 50.010 poloneses e 349.354 de diversas nacionalidades [...]. (KREUTZ, 2014, p. 4)

2 Os Italianos

Os imigrantes italianos que vieram para o Brasil eram em sua maioria do norte da Itália. De acordo com o Boletim de Negócios Externos da Itália/1898, somente no Rio Grande do Sul chegaram mais de cem mil imigrantes, que ocuparam as 32 léguas de terras devolutas a eles destinadas pelo governo brasileiro.

Começo árido e exaustivo para quem teve de chegar à região acidentada e de difícil acesso. A primeira grande empreitada era chegar à colônia – caminho aberto a golpes de facão por dias seguidos. Uma vez na colônia, ficavam alojados em barracões de madeira, enquanto, durante o dia iam construindo moradias de pequeno porte, nos lotes que lhe eram destinados. Por meio desse mecanismo é que regiões da serra gaúcha passaram a ser ocupadas e, apareceram as primeiras colônias como a de Dona Isabel, Conde D’Eu e Caxias, respectivamente hoje as localidades de Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha e Caxias do Sul (BOSCHETTI; FERREIRA, 2014, p. 281-282).

As autoras enfatizam que algumas atividades produtivas se fizeram sentir. O imigrante dotado de habilidades agrícolas e artesanais, foi se familiarizando com os recursos locais e as características da terra, dando início ao cultivo de grãos como milho, trigo, centeio e cevada, que forneciam também a palha para utilidades domésticas e artesanato específico; a formação de pomares, a exploração da madeira que resultou em várias atividades correlatas, e, a produção de doces, vinho e embutidos para consumo e comércio.

Boa parte dos imigrantes desenvolveu uma tendência de se agrupar tendo a própria origem como referência, contrariando inclusive uma política governamental que pretendia a existência de colônias mistas. Essa identidade cultural configurou o padrão de comportamento de toda vida comunitária que entre os italianos estava fortemente regrada pela atividade religiosa confessional católica. Padre e capela eram sempre os primeiros pedidos e prioridades, e esses elementos foram vitais na aglutinação dos colonos, na formação das cidades e vilas e nas iniciativas para a escolarização das crianças. Luchese (2005) explica que somente com o século XIX em avanço é que se estabeleceu um elemento normalizador, o Regulamento de 1967 que determinava como responsabilidade pública, a criação de escolas nos núcleos coloniais, o que originou as escolas étnicas.

2.1 Escolas Étnicas Italianas e as Sociedades de Mútuo Socorro

A pesquisa sobre instituições escolares étnicas apresenta as experiências desenvolvidas pelos imigrantes europeus predominantemente, embora aconteçam, de forma mais esporádica, também trabalhos sobre escolas norte americanas e japonesas. Das escolas de origem europeia ganharam destaque as alemãs, italianas, holandesas e polonesas e, segundo Schelbauer (2007), apresentavam aspectos metodológicos comuns baseados nos métodos praticados nos países de origem e foram bastante frequentes nas zonas rurais do país. O Brasil foi o país com o maior número de escolas étnicas da América.

Em sua gênese, as escolas étnicas estavam ligadas ao sistema de aulas particulares (incentivadas em sua realização pelo governo por meio da Inspeção Especial de Terras e Colonização). Para o exercício dessas aulas de total responsabilidade dos particulares, havia subsídios públicos variáveis. Dados trazidos por Luchese demonstram que as escolas para até 15 alunos eram subvencionadas com 25\$000 mensais e mais 1\$000 para cada aluno adicional, desde

que não excedesse a importância com que eram abonados os professores nomeados. Além disso, delegava-se também a responsabilidade de construção da unidade escolar à iniciativa particular, no caso famílias e comunidades.

Essas iniciativas foram muito comuns no interior das colônias. Diversos foram os casos em que famílias de imigrantes uniram-se para empreenderem em mutirão a construção de escolas, geralmente uma pequena casa de madeira rústica, apesar de, nos primeiros tempos estas aulas terem funcionando na casa do professor ou na casa das crianças (LUCHESE, 2014, p. 3).

Apesar dos esforços conjugados, o processo de escolarização enfrentava sérias e constantes dificuldades. O país não apresentavam organicidade e estruturação que garantisse o acesso à escola da própria população brasileira. Não dispunha no período nem de escola, nem de vagas, nem de professores em número suficiente para fazer frente à população urbana (demograficamente pouco expressiva) ou à grande concentração populacional das áreas rurais. A grande dimensão territorial, o isolamento das áreas de produção do campo, aliada à ausência de uma política central de disseminação da escolaridade básica, foram, historicamente, um grande obstáculo à instalação das escolas. Para Boschetti e Ferreira (2014), aliava-se a isso o desinteresse natural das famílias rurais brasileiras quanto à escolarização dos filhos, imbuídos que estavam de um raciocínio equivocado que estabelecia, há muito, educação como privilégio de classe social. Na perspectiva desse raciocínio não pensavam eles em educação como direito ou como necessidade, já que seus filhos deveriam seguir, por costume e herança, a mesma lida de trabalho braçal, função dos ignorantes e iletrados.

Trazendo essas observações para as comunidades imigrantes, é possível identificar os elementos agravantes às dificuldades já conhecidas. Ela não poderia ser regulada pelas mesmas normas das escolas da província, inclusive por conta da questão linguística. É assim que o uso de dialetos específico do rincão de origem, o custo de manutenção e o reduzido número de escolas públicas disponível agregavam dificuldades de acesso ao ambiente escolar, como afirma Schneider (1993, p. 356):

[...] ao contexto de constituição de escolas étnicas inseridas na realidade encontrada em terras brasileiras, em que não havia uma rede de escolas que desse conta de atender à forte tradição cultural dos imigrantes por educação escolar, uma vez que o poder público nem sequer atendia às crianças brasileiras que viviam nas regiões urbanas, sendo difícil a existência de escolas na zona rural.

Pode ser considerado também o incentivo das autoridades italianas por meio dos consulados, permanentemente preocupados com a instrução dos imigrantes. Essa colaboração, entretanto, como afirma Kreutz (2000), fazia presente com melhor representação nas escolas urbanas e nas sedes das colônias, em forma de apoio financeiro para manter o professor, doação de material escolar, notadamente livros didáticos e, apoio moral manifestado pelos cônsules. As vezes, o governo italiano enviava professores às escolas rurais que também recebiam material didático.

O quadro de dificuldades levou à busca de alternativas. Foi assim que se instalaram as Sociedades de Mútuo Socorro, entidades de finalidades assistenciais e filantrópicas que passaram a atuar na vida das comunidades. De caráter não lucrativo, as Sociedades foram formadas com a finalidade de provisionar aos seus membros em múltiplas modalidades de assistência: saúde, orientação jurídica, apoio financeiro, encaminhamento para o trabalho, atendimento à óbitos e sinistros. Funcionava como elemento articulador entre os seus associados, que poderiam sê-lo a partir dos 10 anos de idade, desde que não fossem portadores de doenças incuráveis, e, comprovadamente, cidadãos de idoneidade moral, sem ficha criminal. Esses associados contribuía com uma taxa inicial de inscrição e com mensalidades, variáveis de uma Sociedade para outra, o que permitia a composição de um caixa para atendimento.

As Sociedades de Mútuo Socorro eram gerenciadas por diretoria eleita (exclusivamente pelos sócios masculinos), recebiam denominações de autoridades ou heróis italianos e, sinteticamente exerciam função protetora para seus integrantes. Algumas foram particularmente bem sucedidas e tinham sede em mais de uma comunidade. Vale lembrar que o espaço físico dessas sociedades era usado para vários tipos de eventos comunitários e, em muitas, parte do espaço era permanentemente ocupado pelo funcionamento de escola. A instrução estava entre os principais objetivos dessas Sociedades. Cuidavam elas da instalação das escolas, criando ou compartilhando o local; além disso, providenciavam quando necessário o material didático. Umas tinham os professores na folha de pagamento em outras não e os professores deveriam contar apenas com as mensalidades dos alunos para o recebimento pelo trabalho. Crianças das famílias associadas pagavam um valor menor pelo acesso aos estudos. As sem vínculos associativo frequentavam a escolas, mediante pagamento de mensalidades maiores. As Sociedades ainda publicavam notícias referentes às escolas, desde o funcionamento de uma nova escola, até a quem se destinava, se masculina, mista, sua composição curricular, valores praticados, graus de ensino o ensino noturno para adultos (BOSCHETTI; FERREIRA, 2014, p. 285).

Iniciativas inovadoras para o período também fizeram parte do quadro, como o caso do ensino noturno para adultos com investimentos posteriores por parte da Intendência de Caxias, que passou a compreender a importância de gerar oportunidades de estudo àqueles que não

havia frequentado aulas em idade regular. O fato de existirem recursos um pouco mais disponíveis para a escolarização não levava as comunidades rurais a aceitar as escolas particulares instaladas como solução definitiva. Eram frequentes as reivindicações junto ao poder público por ajuda financeira para a manutenção das escolas ou pagamento aos professores; por isso mesmo, “ à medida que surgia uma escola pública, a escola particular italiana não se fazia mais necessária” (MORETTO RIBEIRO, 1990; DAL MORO, 1987 apud KREUTZ, 2000, p. 168).

A organização e funcionamento dessas escolas apresentavam singularidades em função de sua localização e de seus órgãos mantenedores, como explica Kreutz (s/d):

- a) Escolas italianas apoiadas pelo governo italiano: recebiam ajuda financeira, material e humana para desenvolvimento educativo e tinham, ainda, por objetivo, manter o amor pátrio e o espírito de italianidade entre os imigrantes, usando muitas vezes para isso, material didático padronizado – uma forma de fazer da escola um retorno contínuo à cultura italiana;
- b) Escolas italianas particulares: instaladas em lugares isolados, sem vínculo com o governo italiano ou com associações; a comunidade rural absorvia os custos com o professor e o funcionamento se dava numa casa (notadamente a do professor) até a construção (simples) do espaço escolar;
- c) Escolas paroquiais: eram confessionais e estavam sob a orientação de padres franciscanos, principalmente.

O material didático era simples, na grande maioria das vezes: consistia de orientações sobre boas maneiras, regras de convivência social, amor ao trabalho, referências às características físicas e históricas da Itália, valores morais a serem vivenciados.

A diversificação do trabalho do professor era feita levando em consideração os que trouxeram formação da terra natal, os que exerciam a função docente por possuírem conhecimentos e ainda os que tinham sido encaminhados pelo governo italiano ou por ele eram remunerado. O processo de designação de professores podia estar ligado a um processo de seleção sob orientação de inspetores designados para isso. Em geral, os docentes sofriam com a inconstância da profissão provocada por fatores como: número insuficiente de profissionais, dificuldades materiais a serem encaradas pela baixa remuneração, acúmulo de funções paralelas (agente consular, agente postal...).

As dificuldades para preservação das escolas étnicas foram de diversas ordens, como afirmam Boschetti e Ferreira (2014). Algumas delas, como já abordado, referiram-se aos limites

dos pais em manterem os filhos estudando, particularmente quando possuidores de prole numerosa. Outros, pela existência de escolas públicas que a partir da Proclamação da República, foi recebendo mais investimentos e que atraíam os filhos dos imigrantes. Há que se considerar o fato de professores, por razões variadas (como os baixos rendimentos), desistirem do trabalho docente, encerrando as atividades que muitas vezes desempenhavam sozinhos e em situação restrita. Outras vezes, os problemas eram mais estruturais: dificuldades de organização, distância entre a escola e o local de moradia das crianças, falta de transporte e empecilhos á locomoção.

Nada, porém, foi tão decisivo para o desaparecimento dessas escolas quanto o movimento de nacionalização no começo do século XX. O movimento, em seu início, refletia um certo desconforto para alguns segmentos sociais que entendiam a existência de escolas atuando em língua estrangeira, sobre culturas estrangeiras (considerando aqui as escolas de várias nacionalidades), como um procedimento inadequado e, num âmbito mais restrito, um processo de “desnacionalização da infância”, como se depreende dos argumentos de Renk (2008). Paulatinamente à condição de desconforto, foram agregadas ações mais efetivas expressas por medidas governamentais, leis, repressão aos imigrantes. Foi assim que no Paraná, logo no início do século XX, precisamente de 1900 a 1938, a legislação enfatizava a “necessidade de ensino da língua nacional em todas as escolas”. Escreve a autora na continuidade da sua argumentação:

Até a década de 20, o controle estatal sobre estas escolas era precário, mas, intensificava-se após a Primeira Guerra Mundial, quando clamores populares pela nacionalização destas escolas se intensificam, refletindo no endurecimento da legislação sobre o ensino a ser ministrado em língua nacional, aulas e atividades escolares de caráter cívico e patriótico, adoção de um programa curricular oficial e a adoção de livros didáticos adotados pelo governo (RENK, 2008).

A 1ª Guerra Mundial intensificou as animosidades a respeito, particularmente no que se referia à comunidade alemã, mas atingindo outros segmentos, como os dos italianos, poloneses, ucranianos, japoneses. No caso das escolas italianas, o fator agravante e intensificador das oposições foi a propaganda fascista tão presente nas escolas por meio de professores agentes e do próprio material didático.

Como programa de governo, o Estado Novo, sob o comando de Vargas, propagou notadamente nos estados do sul a ideia de erradicação da influência estrangeira presente no cotidiano escolar das comunidades de imigrantes.

3 Os alemães

A imigração alemã sistematizada a partir de 1824 se deu com incentivos governamentais e trouxe os primeiros alemães no contexto de uma política de colonização. Dados do IBGE apontam que nos três primeiros anos posteriores, 8.176 imigrantes aqui aportaram e progressivamente vieram em levadas a compor a demografia do país. Durante algumas, a chegada de alemães foi a de maior representatividade na imigração, superando inclusive os lusitanos. Os estados do sul foram os mais procurados e neles o assentamento foi predominante nos núcleos rurais afastados, onde foi sedimentada uma estrutura consistente e baseada nas tradições germânicas. Quase sempre isoladas geograficamente, tiveram esses núcleos que ir além do aparato produtivo inicial para proceder a uma organização mais ampla que redundou em um processo religioso e sociocultural, centralizador a vida da comunidade e promotor de uma rápida integração. Kreutz (s/d) aponta três fatores responsáveis pelo processo;

- A estrutura física facilitadora tanto para as situações de envolvimento cotidianas, como o cultivo, limpeza e manutenção dos locais comuns como igreja, escola, cemitério, como para o atendimento às emergências quando aconteciam; prudente lembrar o uso do mutirão era o recurso mais constante e rapidamente foi incorporado às práticas de relacionamento das comunidades;
- A ausência de uma rede escolar pública para atender às crianças brasileiras ou não, levando à busca de formas alternativas para a organização e funcionamento das escolas comunitárias;
- A vinda de missionários cristãos (destaque para católicos e luteranos) que chamaram para si a responsabilidades de implantação de instituições escolares. A ação educativa confessional se fez sentir com ênfase nos espaços urbanos onde, via de regra, atendiam às camadas médias da sociedade, em sua maioria.

Do ponto de vista interno, a chegada de imigrantes agregou elementos aos propósitos de ocupação e produtividade da terra. Tornou-se comum considerar, à época, o processo imigratório como “rápida expansão do povoamento, (d)o incentivo à pequena propriedade,(d)o crescimento das cidades e (d) o incremento de suas atividades artesanais e manufatureiras, [...] Apontava-se a pequena propriedade como fonte fundamental de todas as virtudes” (KREUTZ, 2014, p. 3).

3.1 As escolas alemãs em Santa Catarina

Do mesmo modo como as italianas, as escolas alemãs dos primeiros tempos se instalaram em espaços provisórios. Até a edificação de prédios próprios, a alocação das escolas foi resolvida pela ocupação circunstancial disponível: casas particulares, choupana, espaços de atividades coletivas, pequenos salões. Neles, as crianças eram acolhidas e, dependendo dos recursos físicos e humanos, eram organizados os procedimentos didáticos: quando possível, as crianças estudavam de acordo com o nível de aprendizado referente à idade e à etapa formal. Quando não, eram agrupadas em atividades conjuntas em torno de um ou dois professores, independente da etapa de escolarização que deveriam cursar. A atividade escolar nessas escolas, portanto, podia ser sistematizada ou não, dependendo das circunstâncias e necessidades mas, sempre que possível a opção pela sistematização era a regra a ser seguida.

O trabalho educativo dos imigrantes alemães foi além das escolas convencionais. Fizeram parte dos interesses culturais das comunidades as sociedades de canto lírico, as de ginástica, de tiro, as organizações de professores, difundidas publicações de jornais e revistas. As associações de professores tiveram seu melhor momento nas primeiras décadas do século XX, quando buscavam “vincular conteúdos à realidade dos alunos com material didático próprio. Desses conteúdos, constam a Língua Portuguesa e desses materiais, as gramáticas de língua portuguesa dos imigrantes” (SÖLDON, 2008, p. 26). As gramáticas surgem com objetivos explícitos e explícitos pretendem apresentar o português aos que não o conhecem e aqueles que têm algum conhecimento e desejam aperfeiçoar (p. 28).

A composição geral da escolarização compreendia quatro seções sucessivas em diferentes níveis de complexidade e com currículo variado destinado a cada uma das seções. Santos (2009) indica uma preocupação generalista na sequência dos conteúdos. Inicialmente apresentavam uma correspondência direta com as necessidades imediatas: ensino elementar da língua pela leitura e escrita, além da religião e de rudimentos de cálculos aritméticos. À continuidade de estudos elementares, as seções de estudos iam gradativamente introduzindo, em diferentes propostas de constância e aprofundamento, um elenco plural de conhecimentos que contemplavam estudos de Geografia, Ciências, Ginástica, Literatura, História Nacional (local), História Natural, Literatura, Português, Religião, Trabalho Manual.

As práticas pedagógicas envolviam o uso da lousa pelo professor e de lousas individuais (geralmente de ardósia) pelos alunos que, dependendo do nível de estudos, também escreviam em papel com lápis e tinta. Eram comuns exercícios de leitura oral, cópia, ditado, caligrafia, cálculo.

Cantos profanos e religiosos constituíam também o cotidiano das aulas além dos contos infantis dos quais se extraíam preceitos morais.

O material didático estava representado pelos manuais, cartilhas, trechos de cartas, livros e atlas.

A grande contribuição educativa da imigração alemã aconteceu no interior dos estados e foi sem dúvida resultado da ação e iniciativa da população que se estabeleceu em cada núcleo rural que lhe foi destinado.

Delimitou-se a Colônia Hansa (Kolonie Hansa), constituída por quatro regiões distintas [...] Os seus 650 000 hectares compreendiam terras que agora pertencem ao território dos municípios catarinenses de Itajaí, Blumenau, Ibirama, Jaraguá do Sul, Corupá, São Bento do Sul e Joinville. Hansa se destinou preponderantemente a colonos alemães. [...] Foi uma experiência colonizadora que se enquadra em moldes ratificados: No início o processo de colonização foi patrocinado pelo estado [...] (SANTOS, 2009, p. 471).

Vinculados ao segmento cristão de origem de onde trouxeram o legado de princípios e valores, agregavam aos ensinamentos morais todos os componentes de identificação cultural como língua, costumes e tradições. Por isso a denominação de escolas étnicas.

Constatou-se que, das 1.345 escolas étnicas da imigração alemã, 705 estavam vinculadas à Igreja evangélica luterana, 451 à Igreja católica e 169 eram mistas. No estado do Rio Grande do Sul, a vinculação confessional das escolas da imigração alemã apresentava 911 escolas comunitárias confessionais e apenas 41 mistas, enquanto Santa Catarina tinha 82 mistas para um total de 196 confessionais (KREUTZ, 2014, p. 9).

Partindo da importância atribuída à educação, o assunto “escola” sempre foi tratado como de interesse comum. O autor ainda afirma que “quando se introduziu a obrigatoriedade escolar mínima de quatro anos, a partir de 1900, ou de cinco anos, a partir de 1920, isso valeu para todas as comunidades de imigrantes e foi cobrado dos familiares como um dos deveres fundamentais”. (p. 10).

Pedagogicamente, as escolas preocupavam com dois aspectos: um deles era a elaboração da estrutura curricular realizada por professores afinados com a diretoria das associações escolares; o outro era conciliar os elementos étnicos de origem com a necessidade de inserção no contexto da brasilidade. Mesmo não privilegiando tanto o ensino da língua portuguesa, identificava-se uma preocupação de vínculo à terra que habitavam. Nesse aspecto, é possível perceber que um conceito de cidadania permeava as ações e as identificava com o trabalho

realizado, o comprometimento com o local e a noção de pertencimento à nação brasileira. Para melhor ilustrar tais afirmações, empresta-se novamente as pesquisas de Kreutz (2014, p. 11):

O Rio Grande do Sul foi o estado sulista mais tolerante com as escolas de língua estrangeira. Chegou a ter 1.041 escolas étnicas da imigração alemã. A partir de 1909, condicionou o subsídio aos professores ao ensino de duas horas diárias em português. E a partir de 1920, usou a estratégia de abrir escolas públicas junto às dos imigrantes, fato que provocou o fechamento de escolas étnicas, especialmente em núcleos com menor número de famílias. O apelo da gratuidade e a possibilidade de alunos aprenderem melhor o português começavam a falar mais alto para muitas famílias do que o apelo às escolas étnicas.

O fechamento das escolas étnicas alemãs é uma decorrência (tanto quanto o das escolas italianas) do contexto histórico e ideológico do Brasil no período. As ideias de Otto von Bismarck, chanceler alemão, orientadas para a configuração de uma nova Alemanha, firme em seu propósito de superioridade germânica, chegaram ao Brasil e às comunidades de origem alemã e, evidentemente, reforçaram o posicionamento nacionalista, particularmente a partir da 1ª Guerra Mundial (1914-1918).

Associações comunitárias (laicas e religiosas) escolas comunitárias ligadas a ordens religiosas, diversas sociedades, o uso cotidiano da língua alemã [...] Uma organização apoiada na pequena propriedade rural e familiar deu aos colonos uma feição própria os diferenciando da sociedade nacional que ainda estava baseada na grande propriedade, na falta de escolas, [...] enfim eles criam o que faltava no Brasil [...]. Havia o temor que eles criassem um estado dentro do próprio estado (SÖLDON, 2008, p. 37).

Mesmo reconhecendo a importância da efetiva participação alemã pelo empenho no trabalho e obediência as leis brasileiras, havia por parte das autoridades brasileiras um clima de ameaça crescente aos interesses nacionais pois, como apontado por Söldon (2008, p. 42), “O povo alemão tinha obtido sucesso nas áreas da colonização [...] com uma infinidade de associações esportivas, de classe, além de escolas (jardins de infância, primário, secundário)”, e tinha um forte sentido de comunidade, coisa desconhecida pelos brasileiros

Reportando-se novamente ao período de desativação das escolas italianas, cumpre lembrar que pelos princípios e métodos do Movimento de Nacionalização as atitudes tomadas foram muito além do fechamento das escolas. As atitudes tomadas foram marcadas por uma ação efetiva de polícia e de controle social e pessoal como prisão de alemães, identificação de todos eles com o nazismo, repressão, violência, perseguição em geral a eles, seus amigos e descendentes, violação de correspondência, apreensão de material escrito e impressos em geral.

4 Considerações Finais

O contexto das questões étnicas envolve principalmente relações de proximidade cultural dos grupos humanos, construídas em todas as suas manifestações, o que caracteriza o pertencimento e a identificação de cada um consigo mesmo e dos membros entre si. É uma referência radical. As questões étnicas carregam singularidades próprias em cada grupo, partindo da materialidade concreta da origem familiar consanguínea e procedência física, até representações sociais mais abstratas constitutivas de nome de família, valores históricos, padrões de comportamento, tradições e sentimentos.

A política estatal de colonização via imigração não se propunha atender os estrangeiros em todas as suas necessidades. Ficava pois ao encargo dos grupos a configuração da vida em comunidade e a administração dos obstáculos que a situação oferecia, logo que aqui chegavam. Dentre eles, um dos primeiros a se manifestar, foi a ausência de escolarização (que sequer estava convenientemente disponibilizada aos naturais da terra). Coube então aos imigrantes, no caso italianos e alemães, a tarefa de enfrentar o problema e encontrar mecanismos de solucioná-lo, desde a configuração do espaço físico até a elaboração dos procedimentos da rotina pedagógica.

Cada grupo, a seu modo, buscou alternativas de enfrentamento à situação em alguns casos muito semelhantes e vitais para o bom resultado da empreitada educativa: o interesse e preocupação intrínsecos aos objetivos comunitários e o caráter de religiosidade estabelecendo forte ligação entre as ordens religiosas e o processo de escolarização. Num cenário mais amplo, mas não menos importante, os caminhos para obtenção de recursos financeiros também foi resultado do empenho coletivo das lideranças locais, representações governamentais e diplomáticas e a instalação de associações e sociedades particulares que, com o tempo centralizaram a vida comunitária em amplo contexto.

É possível afirmar que as escolas étnicas foram fruto do empenho dos imigrantes que, apesar das dificuldades no processo de adaptação e fixação à terra, não se descuidaram das preocupações com escolarização das suas crianças. Nos núcleos imigrantes a escola era entendida como instituição necessária pois com crescimento populacional, desde pequenas as crianças já representavam atuação constante no trabalho exercido pela família nas propriedades rurais. Revelou-se assim de forma simples mas objetiva e direta, o papel desempenhado pelas famílias na construção do espaço escolar, no pagamento dos professores, na associativismo para tornar

real a possibilidade de estudos. Ressalta-se ainda que o movimento de nacionalização provocou, mesmo que de forma indireta a implantação mais extensiva das escolas públicas no país. Não se pode deixar de observar, com certa ironia, que o aumento das escolas públicas no Brasil tenha acontecido, em parte, pela desarticulação de um “sistema paralelo de educação” que a seu modo era eficiente, considerando a equivalência de valor formativo. Ideologias à parte, mostraram os imigrantes uma preocupação pela instrução das crianças, fato pouco considerado pelas autoridades nacionais da época e quase desconhecido pela maioria da população.

Referências

- BOSCHETTI, Vania Regina; FERREIRA, Valdelice Borghi. Etnia e educação: uma releitura da atuação dos italianos no sul do Brasil (1870-1940). In: DÍAZ, José M. H. (Coord.). **Influencias italianas em la educación española i iberoamericana**. Salamanca: FarenHouse, 2014.
- CARNEIRO, José Fernando. **Imigração e colonização no Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade de Brasil, 1950.
- KREUTZ, Lucio R. **Escolas de imigrantes em contexto de formação do Estado/Nação no Brasil**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo6/473.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.
- _____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p.159-176, set./out./nov./dez. 2000.
- LUCHESE, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Resumos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: <[28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-1138--Int.rtf](http://reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-1138--Int.rtf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- LUCHESE, Terciane A. **As escolas comunitárias étnicas entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <www.comunitarias.org.br/docs/.../escolas_comunitarias_imigrantes.pdf>. p. 3-4. Acesso em: 19 abr. 2014.
- RENK, Valquiria E. **Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no governo Vargas**. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educer2008/anais/pdf/620_436pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.
- SANTOS, Ademir Valdir. **A instituição escolar como ambiente de relações étnicas: o caso das “Escolas Alemãs” no sul do Brasil**. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 467-486, jul./dez. 2009.
- SCHLBAUER, Analete R. Etnia e Educação Escolar: um breve balanço sobre o método de ensino no processo de institucionalização das escolas primárias no Brasil. In: NASCIMENTO, M. I. M. et al (org.). **Instituições escolares no Brasil**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 238.
- SCHNEIDER, Regina P. **A instrução pública no Rio Grande do Sul. (1770-1889)**. Porto Alegre: Ed. UFRGS; EST Edições, 1993.

SÖLDON, Ricardo Barbosa. **A escola dos imigrantes alemães no Brasil- 1924-1938**: avanços e retrocessos educacionais. 2008. Disponível em:
<www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/RBS.2008.pdf>. Acesso em: 2 set. 2014.

Vania Regina Boschetti - Universidade de Sorocaba - Uniso.
Sorocaba | SP | Brasil. Contato: vania.boschetti@prof.uniso.br

Artigo recebido em: 8 set. 2013 e
aprovado em: 16 set. 2014.