



Professores de escolas étnicas no Paraná: manter a cultura ou cumprir as leis?

*Teachers of ethnic school in Parana State:
to protect the culture or to respect the law?*

Valquiria Elita Renk

Doutora em História da Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, PR - Brasil, e-mail: valquíria.renk@pucpr.br

Resumo

O presente artigo tem como tema o papel dos professores das escolas étnicas do Paraná. O recorte temporal situa-se desde o fim do século XIX até os anos de 1940. O objetivo geral é compreender o papel social dos professores dessas escolas, que deveriam atender as comunidades étnicas na manutenção da identidade cultural por meio da escola e ao mesmo tempo cumprir a legislação nacionalizadora. As fontes de pesquisa são os documentos escolares das ex-escolas étnicas, os relatórios de governo, a legislação escolar, as correspondências de governo e também os depoimentos de ex-alunos que frequentaram essas escolas no período estudado. A contextualização dos documentos revela diferentes olhares sobre a organização escolar e do ofício do magistério. A partir do método de

análise histórica, as fontes serão confrontadas e possibilitarão compreender o papel dos professores ante a resistência das escolas à nacionalização. As fontes permitem fazer inferências sobre a ação do Estado fiscalizando e inspecionando as escolas para homogeneizar o ensino por meio do currículo único. Este estudo contribui para desvelar como as escolas e os professores encontravam mecanismos de burlar a legislação, manter a identidade cultural, até a nacionalização compulsória e o fechamento das escolas étnicas, em 1938.

Palavras-chave: Escolas étnicas. Professores. Nacionalização.

Abstract

This article situates the role of teachers of ethnic schools in the maintenance process of an ethnic culture, at the same time, to obey the state laws for education in Paraná State. The period of time under analyzes goes from the end of XIX century until the 1940s. The main reason is to observe the teacher's situation at schools that should attend the ethnic communities and at once assist the foreign community in the maintenance cultural identification and follow State Legislation. The sources of research are the school records of former ethnic schools, government reports, school laws, letters of government, associations and also the testimonials of former students who had attended those schools at the period studied. Due to pressure to nationalize the children's foreign trough by the school, the school laws started to monitor and to inspect the schools, to homogenize the teaching through the unique curriculum, adoption of textbooks and standardization of patriotic civic activities, as well as the mandatory teaching of history, geography, moral and civic education of Brazil in the mother language. Schools and teachers found mechanisms to evade the law and maintain ethnic identity until compulsory the nationalization in 1938 until the closing of ethnic schools.

Keywords: *Ethnic schools. Teachers. Nationalization.*

Introdução

O Paraná é um estado que recebeu muitos imigrantes, no século XIX até meados do século XX. Uma característica de organização dessas

comunidades étnicas era a construção de uma igreja, uma escola e da associação escolar e cultural. O período selecionado para este estudo inclui as primeiras décadas do século XX até 1940, após a nacionalização compulsória das escolas étnicas.

As escolas étnicas caracterizavam-se por ensinar os saberes escolares e cultura na língua de origem do grupo étnico, pouco ou nada se ensinava em língua portuguesa. Raras eram as colônias que não tinham uma escola étnica. Nas maiores cidades, como Curitiba e Ponta Grossa, haviam escolas públicas, que eram pouco frequentadas pelos filhos dos imigrantes. A língua de origem era elemento importante na manutenção da identidade étnica. Ensinada nas escolas, falada no lar, na igreja, nas associações, levava muitas crianças a terem seu primeiro contato com a língua nacional na escola. Nesse sentido, a escola pública não atendia a tal interesse.

As fontes de pesquisa são os relatórios e correspondências de governo, a legislação educacional do período estudado, os arquivos das instituições de ensino. Os documentos traduzem a posição do Estado ante a educação e as representações sobre os professores. Também foram realizadas entrevistas e depoimentos de ex-alunos dessas escolas que passaram pelo processo de nacionalização. As falas representam os sujeitos que vivenciaram o processo de nacionalização do ensino e revelam detalhes sobre o ofício do magistério. Os documentos das instituições escolares coletadas dos arquivos das escolas contextualizam as formas de fazer da organização escolar e as ações dos professores. Com o fechamento das escolas étnicas, muitas fontes foram perdidas dificultando o processo de pesquisa e conhecimento dessas instituições.

No Paraná, o processo de nacionalização do ensino, foi constituído na primeira década do século XX. A legislação educacional, de 1900 até 1938, preconizava pelo ensino em língua nacional, mas não era obedecida. A partir dos anos de 1920, o Estado foi mais incisivo na fiscalização, exigindo que o ensino fosse ministrado em língua nacional. Ante a necessidade estatal de formação do cidadão nacional, as escolas étnicas foram produzindo alterações na sua organização pedagógica, de

modo a atender as demandas legais e manter a identidade cultural. Para entender os modos do fazer pedagógico, ante o processo de nacionalização, Certeau (1996) é de fundamental importância ao analisar as táticas encontradas pelas escolas étnicas e professores para cumprir e burlar a legislação, ao mesmo tempo.

A permanência da identidade étnica a partir da língua materna dos grupos, entendida como a primeira língua, tornando a língua nacional, uma segunda língua. Nesse aspecto, Hall e Sovik (2003) e Cunha (1986) estudam grupos de imigrantes e a seleção de elementos culturais para identificação e diferenciação nos movimentos de diáspora. Geertz (1989) entende o ser humano como um ser social, que produz os elementos culturais e atribui à cultura o sentido de uma teia na qual os seres estão amarrados aos seus significados.

Barth (1969) define grupos étnicos como aqueles que partilham de uma cultura e história comuns, se identificam e são identificados enquanto tais. Considerando que a cultura não é estática, Poutignat e Streiff-Fenart (1998), com as Teorias da Etnicidade, permitem entender como a cultura dos grupos de imigrantes se mantém nos contatos interétnicos e as diferenças se acentuam nos momentos de crise.

Para entender como as escolas étnicas incorporaram as prescrições estatais de homogeneização do ensino, o diálogo com a cultura escolar torna-se necessário. Sobre esse modo, a escola é entendida como um espaço de práticas e representações que ampliam, projetam e recriam a cultura escolar (VINCENT, 2001; VIÑAO FRAGO, 1995).

As escolas étnicas

As escolas étnicas tinham uma existência fora do aparelho estatal, mas a característica comum era a de ensinar com materiais didáticos em língua estrangeira ou de forma bilíngue. A organização escolar atendia os interesses das comunidades étnicas. As associações culturais e escolares e as congregações religiosas foram muito importantes na

construção e manutenção das escolas étnicas, pagamento dos professores, aquisição de material didático e organização pedagógica, reforçando a importância do associativismo. A escolarização era muito importante nas comunidades étnicas e os jovens seriam socializados pela “educação recebida da família, da escola, da igreja e da própria comunidade” (HORBATIUK, 1989, p. 153).

Havia diferentes formas de organização das escolas étnicas, a saber:

- a) as sociedades-escola, que eram as escolas comunitárias, laicas, construídas e mantidas pelas comunidades. Geralmente funcionavam no mesmo espaço da sociedade cultural e algumas tiveram existência bastante efêmera. Os alunos pagavam uma mensalidade. Todas foram fechadas em 1938 com a nacionalização compulsória;
- b) as escolas étnicas religiosas eram construídas e mantidas pelas congregações religiosas. Tiveram duração mais duradoura e também cobravam mensalidade. Funcionavam como internato e externato, tinham aulas de Educação Religiosa e encaminhavam os alunos para a catequese. Algumas existem até hoje, mas, sem a identidade étnica;
- c) as escolas subvencionadas eram aquelas que haviam sido escolas comunitárias, mas, a partir de 1918, passaram a receber a subvenção escolar. Nessas escolas, o professor era pago pelo Estado, mas deveria ter um número mínimo de alunos e ensinar em língua portuguesa. Eram escolas laicas.

As comunidades étnicas não faziam diferenciação entre as sociedades-escola e as escolas subvencionadas. Porém as fontes indicam que o Estado atrasava o pagamento dos professores das escolas subvencionadas em muitos meses.

As comunidades étnicas tinham lideranças e associações escolares laicas e religiosas. As divergências internas nas comunidades étnicas

evidenciam-se com a criação de escolas, associações culturais, de lazer e auxílio mútuo, criação de jornais e impressão de material didático¹. Com o aumento da fiscalização estatal, a partir dos anos de 1920, as associações étnicas e as congregações religiosas passaram a ministrar cursos de formação pedagógica para os professores, nos seminários religiosos ou nos cursos de qualificação pedagógica, produzir material didático e buscar um currículo mais homogêneo.

No Paraná, a Inspetoria de Ensino nos anos 1920 implementou a política de homogeneidade do ensino primário, por meio dos conteúdos escolares, da distribuição de livros didáticos, material escolar como Bandeiras e Hino Nacional (BENCOSTTA, 2005). Percebem-se dois movimentos: um do Estado para formar o cidadão nacional e outro de resistência das escolas ante a nacionalização.

À semelhança das escolas públicas brasileiras, em algumas escolas étnicas eslavas, nas comunidades mais pobres, também havia a precariedade de mobiliário, material didático e falta de qualificação dos professores. Mesmo ante tal situação, a escolaridade era necessária para não serem analfabetos.

Não havia luxo e tudo era muito simples: “o professor escrevia letras bem grandes no quadro-negro, o qual ele mesmo havia feito de tábuas pintando-as de preto. As crianças copiavam-nas em pequenas lousas, que carregavam em seus ‘bocós’, para estudá-las em casa” (WACHOWICZ, 1970, p. 25).

Muitas sociedades-escola (escolas laicas) foram experiências escolares sem muita continuidade. A situação de precariedade de muitas dessas escolas étnicas pode ser assim descrita:

¹ Os anos 1920 e 1930 foram tempos de grandes debates no campo da educação entre os que defendiam o ensino religioso ou não. No Paraná, para exemplificar, a Igreja Católica e os intelectuais anticlericais travaram longos embates no campo educacional. Mesmo que não estivessem diretamente envolvidas nessa discussão, as escolas étnicas também se transformaram em campos de disputa de poder entre a Igreja e intelectuais sem vinculação religiosa.

Essas escolas mantidas por diversas sociedades [...] não existia nenhum programa, de modo que nessas condições não se podia falar em uniformizá-las, as escolas quase não possuíam manuais. [...] Não existia nenhum outro material didático (GLUCHOWSKI, 2005, p. 176).

As escolas étnicas religiosas tinham estrutura física e organização pedagógica mais consistente e um funcionamento contínuo que algumas sociedades-escola. A exemplo disso, pode-se citar, que em 1925, o Inspetor de Ensino, Lysimaco Ferreira da Costa, ao visitar a Escola Abranches, em Curitiba, relatou: “É, pois, uma escola que se recomenda por si, despertando a atenção das autoridades públicas estaduais e federais” (PARANÁ, 1925). As fontes citadas revelam que a organização escolar das escolas étnicas era bastante diferenciada, dentre aquelas mantidas pelas comunidades e as escolas religiosas.

Os professores das escolas étnicas

Em praticamente todas as comunidades étnicas havia uma escola. Longe do olhar do Estado, espelhavam-se na organização curricular do país de origem, ensinando a língua e a cultura da velha pátria. Na ausência de professores com habilitação, um membro da comunidade assumia o ofício do magistério. Eram as condições possíveis para o espaço escolar, longe dos preceitos de ergonomia, luminosidade e higiene, mas, com o ensino da cultura étnica. Essa situação não passou despercebida pelo Estado, que entendia como o processo de ‘desnacionalização da infância’. O Relatório do Inspetor Geral de Ensino, de 1923, ao mesmo tempo em que anunciava que em cada ‘linha’ havia uma escola, denunciava a precariedade de funcionamento de outras escolas étnicas no interior do Paraná: “a sala de aula é imprópria, o mobiliário reduz-se a dois bancos e uma mesa grande. O professor é um bom agricultor, mas mau professor” (PARANÁ, 1923, p. 55).

Nas escolas étnicas religiosas, quem ministrava as aulas eram os padres e freiras, com formação escolar e apresentavam melhor organização pedagógica.

No início o programa escolar era de dois anos. As irmãs alfabetizavam, ensinavam os elementos básicos da leitura e da escrita e os rudimentos de aritmética. [...] Alguns anos depois o programa passou para quatro anos. O currículo então passou a ser: Língua Polonesa, Aritmética, História da Polônia, Geografia Geral, Geografia da Polônia e Religião. Ensinavam ainda Canto popular e religioso, Educação Física, História Natural, Desenho e Religião (SANGALLI, 2007, p. 41).

Apesar da necessidade de educação dos filhos, a função do magistério nas escolas étnicas era pouco remunerada. Era uma situação paradoxal:

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, tem involuntariamente um sentimento de sincero reconhecimento para com essas 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 falta: a educação (GLUCHOWSKI, 2005, p. 167).

Ruy Wachowicz (1970) traz contribuições para se compreenderem as condições de existência dos professores das sociedades-escola:

Em algumas, para não pagar em dinheiro ao professor, os moradores plantavam, no terreno da sociedade, ou mesmo alugado, de um ou dois alqueires, milho, ou qualquer outro cereal para o professor; davam-lhe ainda um ou dois suínos, os quais o professor teria que engordar para obter gordura. [...] As aulas eram simples. [...]. Manuais didáticos, não os havia, nenhum. Utilizavam-se, pois, livros de orações e algum almanaque (WACHOWICZ, 1970, p. 25).

Ante a falta de material didático, até os livros de catequese e os almanaques que circulavam na época, tornaram-se didáticos. A situação de pagamento ao professor em gêneros alimentícios, como relata Wachowicz, não pode ser generalizada para todas as escolas étnicas, não se pode desconsiderar que havia a subvenção escolar para custear o pagamento do professor em muitas delas². Em algumas colônias de imigrantes, só existiam escolas particulares e a subvenção solicitada do governo pagava o professor. A ação dos imigrantes em construir escolas contribuiu significativamente na expansão do ensino primário no Paraná, visto que em quase todas as colônias havia uma escola étnica (SOUZA, 2000).

Sobre o ofício do magistério, Gluchowski (2005) corrobora o que foi exposto por Wachowicz (1970) sobre as difíceis condições de ser professor em uma escola de colônia e até da falta de profissionais habilitados:

O cargo de professor, como um indivíduo que desempenhasse algum papel social, não existia. Tratava-se de um mártir [...] o salário do professor, que oscilava de 30 a 60 mil réis mensais, algumas vezes acrescidos de alguns gêneros alimentícios [...] fazia com que nenhuma pessoa que pensasse seriamente no seu futuro quisesse viver com o pão de professor, mas “exerciam o magistério” pessoas ingênuas [...] ou pseudo-intelectuais ou desencaminhados da vida. [...] Se aqui ou acolá aparecia algum indivíduo mais esclarecido, honesto, dedicado à questão de tempo, mais cedo ou mais tarde esse professor abandonava a profissão (GLUCHOWSKI, 2005, p. 177).

A citação aborda a profissão com pouco prestígio social e com baixa remuneração. O depoimento de A.K., ex-aluno de uma escola étnica, reafirma que a profissão era pouco atrativa, sem prestígio social nas comunidades étnicas: “Lembro-me que o professor ia pra aula com um sapato velho e batia o sapato no chão, no assoalho e dizia: Fiquem quietos

² Em 1922, no Paraná, havia 4.500 alunos matriculados em escolas com subvenção federal. Um problema da subvenção era que o pagamento do professor, que, em 1919, foi pago em 1921, com 20 meses de atraso (PARANÁ, 1921, p. 69-70).

que meu sapato já está velho, caindo os pedaços”. Apesar de decorridos 70 anos, o então aluno ainda tem na memória a referência do professor da escola primária. As fontes revelam que, apesar da importância social da escola, da necessidade da alfabetização e do domínio da matemática, algumas comunidades não reconheciam o ofício do magistério como significativo. É uma situação intrigante. Ante o exposto, tem-se a hipótese de que a desvalorização do ofício de professor decorria da percepção da comunidade de que, para ensinar esses saberes elementares, não havia a necessidade de uma formação específica ou maior qualificação profissional.

O Código de Ensino de 1917, no artigo 4º, determinava a obrigação do poder público inspecionar os estabelecimentos de ensino, particulares e públicos, iniciando assim o Serviço de Inspeção Escolar. As autoridades deveriam ser comunicadas sobre os métodos de ensino e a organização das escolas, a distribuição dos alunos nas classes, as matérias lecionadas e os livros adotados. Criou-se uma rede de inspeção e fiscalização às escolas étnicas, que abrangia os conteúdos escolares, os materiais didáticos usados, a higiene do estabelecimento, o ensino das atividades cívicas e principalmente se o ensino era em língua portuguesa. Não escapava ao olhar dos inspetores. Os relatos das visitas às escolas eram enviados à Inspetoria Geral do Ensino, com informações sobre a organização escolar, e em especial sobre o professor. Podem-se encontrar nas fontes as mais diversas situações, desde: “o professor é um bom agricultor”, “depois de examinar a escrituração escolar e alguns trabalhos de alunos, constatei que falava com um mau professor”, ainda “o professor não tem a necessária aptidão pedagógica e falta-lhe a envergadura necessária”. Mas as escolas consideradas de boa qualidade tinham aspecto agradável, eram risonhas, como aludiu o Inspetor de Ensino, Prieto Martinez (PARANÁ, 1923).

Ante a situação de professores das escolas étnicas pouco conhecerem e ensinarem a língua portuguesa, em 1922, o Decreto-lei n. 2.157, determinou que eles fizessem o exame de proficiência em língua nacional. Diante disso, as associações étnicas e congregações religiosas ministraram cursos de língua portuguesa para os professores. Os reprovados não

puderam continuar no ofício. Apesar desse exame, as escolas étnicas encontraram como alternativa de sobrevivência, o ensino bilíngue.

Bilinguismo: uma forma de resistência ante a nacionalização do ensino

O Decreto-lei n. 2.157, em seu artigo primeiro, estabelecia que as escolas particulares tivessem liberdade de ensino, desde que atendessem às seguintes exigências: registro junto à Inspetoria de Ensino; admissão de professores com comprovada idoneidade moral, que assumissem o compromisso de respeitar os feriados nacionais, ensinar em língua portuguesa e incluir no programa de ensino três aulas de Geografia e História do Brasil; cumprimento dos programas oficiais de Português, História e Geografia do Brasil; permissão de acesso das autoridades e de inspeção médico-escolar sem aviso prévio. Além das exigências anteriores, cada professor precisou assinar um termo de compromisso de adoção do programa oficial de ensino. Portanto intensificava-se a inspeção escolar e a busca pela homogeneização do ensino, levando as escolas étnicas a promoverem mudanças na grade curricular, incluídas as matérias anteriormente citadas.

Para respeitar os feriados nacionais, cada escola criava os ritos de demonstração de civismo e patriotismo e os professores participavam. O papel dos professores era importante na demonstração pública dos desfiles escolares, canto dos hinos, exibir os símbolos da Pátria, acompanhados das aulas de Moral e Cívica, dava visibilidade ao processo de nacionalização.

O bilinguismo pode ser entendido como uma tática das escolas étnicas, no sentido atribuído por Certeau, e necessitou uma organização do currículo e do tempo escolar. “A aula começava às oito horas da manhã e ia até as duas da tarde; nós estudávamos Português, Polonês, História, Geografia, Aritmética, tudo em polonês” (ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ, 2009). No entendimento de Viñao Frago (1998), o tempo escolar é instituído e prescrito como uma tentativa de uniformização do ensino primário. No Paraná, à medida em que as escolas étnicas

organizavam seu tempo diferentemente do prescrito, não cumpriam o estabelecido, criando um tempo escolar próprio, diante da sua especificidade cultural. A distribuição e a organização do tempo se constituíram como medidas de racionalização e controle das atividades escolares. As escolas étnicas foram construindo o seu fazer pedagógico ante as regras impositivas impostas pela legislação e assim construam uma cultura escolar singular (VINCENT, 2001).

As escolas étnicas precisaram contratar professores de língua portuguesa, que não eram necessariamente membros das comunidades. Assim, mesmo os alunos com ascendência étnica, passaram a aprender a língua nacional e muitas escolas passaram a ter a frequência de alunos “brasileiros” (SANGALLI, 2007). O bilinguismo não estava previsto em lei, portanto não poderia ser considerado ilegal. Foi uma forma de resistência encontrada por essa escola ante as imposições legais.

Enquanto os Inspectores de Ensino fiscalizavam as escolas étnicas do Paraná, os professores faziam grandes esforços para que os alunos aprendessem (pelo menos algumas palavras) a língua nacional. Guérios (2007) traz um relato sobre o início do aprendizado da língua nacional em uma escola ucraniana de Prudentópolis, em 1927, lembrado por um ex-aluno:

Eu tinha sete anos. [...] Então as freiras vieram para dar as aulas. Nós, gurizada, vinham a dez quilômetros, 12, 15, para assistir as aulas. [...] Então a freira começava lá: “hoje nós vamos soletrar as capitais do Brasil”. “Tá, tá bom”. Então começava: [cantando] “Amazonas, capital Manaus; Pará, capital Belém...” [riso] A escola inteira, né, cantando. Então [cantando]: “um vezes um, um; uma vezes dois, dois; uma vezes três, três”. Aí perguntava, “um vezes um?” “Cem!” [risos] Não sabia! Aquilo era repetido como se fosse ladainha, não guardava nada! (GUÉRIOS, 2007, p. 203-207).

Esse depoimento permite inferir que apesar da legislação, da fiscalização, ainda a língua nacional era pouco conhecida por muitos alunos, podendo ser considerada uma língua estrangeira. Os professores ficavam numa situação de tensão entre ensinar e posteriormente demonstrar

ao Estado que os alunos estavam sendo nacionalizados. Os alunos não entendendo o processo de nacionalização, achavam graça da situação, do professor e demonstravam pouco compreender língua nacional. Esse depoente ainda lembra que as aulas eram ministradas nos dois idiomas: para cantar o Hino Nacional, aprender as capitais dos estados, as aulas eram ministradas em português, e as outras matérias eram ministradas em ucraniano. As escolas étnicas atendiam a legislação escolar, mas não se pode afirmar que essas crianças estavam sendo nacionalizadas, pois os esforços empreendidos pelo Estado para homogeneizar o ensino não proliferavam como o esperado.

Apesar do controle e da fiscalização, durante a visita do Inspetor de Ensino, os professores criavam formas de “esconder” o que não poderia ser visto (como os cadernos e livros em língua estrangeira) e os alunos demonstravam o conhecimento da língua vernácula, declamando poesias e cantando os hinos pátrios em português. Tal situação fazia parecer que a escola estava em franco processo de nacionalização. Os professores criaram ‘formas de fazer’, combinados com os alunos, que dificultavam ao Inspetor perceber a manutenção da identidade étnica. É reveladora a fala do ex- aluno de uma escola étnica: “A gente falava, brincava em ucraniano. Em português a gente cantava as canções de roda, às vezes misturava as línguas”. Enquanto o Estado fiscalizava a sala de aula, no recreio os alunos se expressam na língua materna. As falas dos sujeitos da pesquisa permitem compreender a tensão existente entre professores, alunos e Estado sobre a importância da língua materna como objeto de resistência cultural e da língua nacional como objeto de incorporação à comunidade nacional. Nesse sentido, as fontes tornam-se imprescindíveis para a compreensão de tal processo, pois se tem os diferentes olhares sobre o objeto da pesquisa.

Para Michel de Certeau (1996), a “prática cultural” é a combinação de elementos cotidianos concretos ou ideológicos, ao mesmo tempo passados por uma tradição e realizados dia a dia por meio dos comportamentos: aquilo é “prático”, decisivo na identidade de um grupo ou indivíduo. As fontes permitem perceber que havia uma resistência dos

professores e escolas étnicas, gerando uma tensão com o Estado para nacionalizar a juventude.

O fechamento das escolas étnicas e as resistências

O Código de Educação do Paraná, de 1938, versava sobre o ensino particular, em especial a sua fiscalização. O registro das escolas particulares deveria ocorrer nas Delegacias de Ensino, constando inclusive o nome dos professores, horários, período de férias e mais: era preciso provar que os professores de História, Geografia e Língua Portuguesa eram brasileiros natos, que tinham boa conduta, que eram idôneos. Também se estabelecia o pagamento de multas para os estabelecimentos que deixassem de ensinar o Hino Nacional e o Hino da Bandeira, que desrespeitassem os feriados nacionais, que adotassem livros estrangeiros sem autorização da Diretoria de Ensino, que delegassem a pré-escola a estrangeiros e que tivessem algum professor que não houvesse se submetido ao exame de português. Além das multas, o estabelecimento poderia ser interditado, fechado por tempo determinado ou fechado definitivamente.

Ante a resistência à nacionalização dos alunos, em 1938, ocorreu a nacionalização compulsória. O fechamento das escolas estrangeiras neste ano, por meio do Decreto Federal n. 406 (4/5/1938)³, conhecido como Lei da Nacionalização, cujo texto determinava que

[...] **todo o ensino fosse em língua portuguesa**, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar deveria ter instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à

³ Principalmente no que se refere aos artigos 85 a 90, que tratam especificamente do uso da língua nacional em livros, jornais e revistas.

bandeira nacional em dias festivos, rendendo-se homenagem à mesma (BRASIL, 1938, p. 162, grifo nosso).

Essa lei teve outros desdobramentos, mas, a partir dessa data ficou proibido o ensino de idioma estrangeiro, assim como expressar-se em outro idioma, que não o português, em espaços públicos e a circulação de material didático em língua estrangeira.

O espaço escolar foi respeitado quase como um espaço sagrado, no qual a Lei de Nacionalização foi obedecida. Durante a produção das fontes orais, ouviram-se muitas vezes que, no espaço da sala de aula, havia muito temor de denúncias, delações e prisões. Quando se perguntava se os professores não burlavam a lei e não ensinavam em língua estrangeira, a resposta era unânime: “Não, era proibido”.

A partir de 1938, as sociedades culturais e educativas foram extintas e tiveram de refazer seus registros associativos, excluindo a função escolar. De acordo com o Decreto-lei n. 383 (18/4/1938), as associações precisavam ter autorização para funcionar. Não poderia mais constar nos estatutos a função de instrução, somente atividades de lazer e cultura. Assim, as bibliotecas foram fechadas, os documentos dessas escolas foram ‘perdidos’ para evitar perseguições, o que torna difícil a pesquisa sobre elas.

Com a nacionalização, muitas sedes de sociedade-escola passaram ao poder público ou foram abandonadas. “Os edifícios onde funcionavam as escolas estrangeiras ficaram por muitos anos abandonados, e só lentamente foram sendo ocupados por professores estaduais ou municipais” (WACHOWICZ, 1970, p. 93).

A Lei da Nacionalização proibia o ensino ser ministrado em língua estrangeira, obrigando os professores das escolas étnicas a ministrar as aulas somente em língua portuguesa. Para muitos alunos, a língua portuguesa era uma língua estrangeira. Ao iniciarem a vida escolar, algumas crianças literalmente aprendiam a falar português na escola, como relata a ex-aluna da escola polonesa:

Era ainda uma mistura, porque as crianças em casa falavam polonês, elas foram aprendendo algumas palavras em português na escola. Era obrigatório o português. Elas não entendiam português. Então as irmãs tinham que falar e traduzir, tinham que explicar em polonês, daí eles entendiam. Então tinham que decorar as palavras. A irmã passava a lição em português e as crianças repetiam até decorar, não entendiam o que estavam dizendo, mas, tinham 'decorado' (P.L. ex-aluna de escola étnica).

Os professores, segundo os depoentes desta pesquisa relataram, no espaço escolar, não ensinavam mais em língua estrangeira. Eles criaram formas de fazer entendido, a partir da tradução das palavras da língua nacional, para a língua estrangeira, para que os alunos os compreendessem. Também encontraram formas de manter viva a língua estrangeira, fora do ambiente escolar, de ensiná-la seus alunos, nos campos, sob a aparência de aula ao ar livre, ou mesmo em paióis e galinheiros, onde certamente nenhum Inspetor iria suspeitar que estivesse sendo ministrados conhecimentos em língua estrangeira. Portanto, para o Estado, os alunos estavam sendo nacionalizados, mas, para as comunidades étnicas, a manutenção da cultura e língua de origem do grupo continuava sendo ensinada, de forma dissimulada, clandestina.

No espaço escolar, a proibição foi acatada e respeitada, não sem resistências, mas, como proceder ante os alunos que não entendiam a língua nacional? Como ensiná-los? O relato a seguir, de uma ex-professora é bastante revelador.

No meu tempo já tinha terminado o ensino em polonês, mas a gente ainda conversava algumas palavras em polonês na sala de aula, devido que havia muitas crianças polonesas que não entendiam o que a gente falava. Não falavam em português e não entendiam o que a gente estava falando. Realmente, na primeira série principalmente, era tão difícil porque às vezes tinha que fazer a explicação em português e em polonês. Fazer a explicação de matemática em polonês, porque eles não entendiam. Então eu falava em polonês para eles e eles me entendiam, porque às vezes a criança ficava me olhando assim, não sabia nada do que falei (ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ DE CURITIBA, 2009).

Os professores estavam em permanente estado de tensão, entre a vigilância do Estado e também fazer-se entender ante uma classe que não entendia a língua nacional. As táticas criadas pelos professores foram únicas no processo educacional brasileiro. Mesmo correndo sérios riscos de prisão, muitos professores de ascendência étnica, tiveram a sensibilidade de ensinar e “traduzir” da língua vernácula para a língua estrangeira as explicações para que os alunos entendessem. Assim, muitos alunos da 1ª série passavam a ter familiaridade e conhecer a língua nacional na escola, pois em casa expressavam-se em língua estrangeira.

A “tradução” das lições da língua estrangeira para o português foi uma situação encontrada para que os alunos minimamente entendessem o que estava sendo ensinado. Não se pode desconsiderar o espaço da catequese, os escritos dos livros sagrados em língua estrangeira, na manutenção da identidade étnica, que existe até os dias atuais.

Para concluir

A existência das escolas étnicas no Paraná foi uma experiência ímpar na história da educação do Brasil. Os mecanismos de manutenção da identidade étnica foram reinventados a cada legislação até a nacionalização compulsória em 1938.

As fontes documentais e orais permitiram entender como a nacionalização foi executada e também burlada pelos descendentes de migrantes. Deram visibilidade a um processo quase desconhecido de aprender português no seu próprio país. Permitiram entender os processos de resistência, de obediência aos preceitos legais, mas, ao mesmo tempo de burlá-los.

Após o fechamento das escolas étnicas, ante a perseguição política, muitas escolas desfizeram-se de seus materiais didáticos, desmontaram as bibliotecas e deram um ‘fim’ nos documentos. Atualmente, isso dificulta a pesquisa nessas escolas, pelas poucas fontes disponíveis.

Os professores dessas escolas vivenciaram a experiência de atender aos anseios das comunidades para manter a identidade étnica e

também de atender à legislação para nacionalizar os alunos. Após a nacionalização, a língua portuguesa foi ensinada em todas as escolas do país.

Referências

A. K. **Nacionalização do ensino**. Gravação digital. Curitiba, 13 mar. 2008. Entrevista concedida a Valquiria Elita Renk.

ARQUIVOS DO COLÉGIO VICENTINO SÃO JOSÉ DE CURITIBA. Curitiba: Colégio Vicentino São José, 2009.

BARTH, F. **Ethnic groups and boudaries**. London: George Allen and Unwin, 1969.

BENCOSTTA, M. L. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares em Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, D. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 299-321.

BRASIL. Decreto n. 6.149 de, 19 de fevereiro de 1938. Regulamenta o Código de Ensino de 1938 e as normas educacionais do Paraná. **Diário Oficial [da] União**, Curitiba, n. 1775, ano 8, p. 1-2, 1938.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CUNHA, M. C. da. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense; EDUSP, 1986.

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

GLUCHOWSKI, K. **Os poloneses no Brasil: subsídios para o problema da colonização polonesa no Brasil**. Porto Alegre: Rodycz & Ordakowski, 2005.

GUÉRIOS, P. R. **Memória, identidade e religião entre os imigrantes ru-tenos e seus descendentes no Paraná**. 2007. 299 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2007.

HALL, S.; SOVIK, L. R. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HORBATIUK, P. **Imigração ucraniana no Paraná**. Porto União: Uniporto, 1989.

P. L. **Nacionalização do ensino**. Gravação digital. Curitiba, 8 jan. 2009. Entrevista concedida a Valquiria Elita Renk.

PARANÁ. Correspondência de Governo. **Ofícios e Requerimentos – anos 1912, 1913, 1916 e 1917**. Curitiba: Departamento Estadual de Arquivo Público.

PARANÁ. Decreto n. 17, de 9 de janeiro de 1917. Aprova o Código de Ensino. In: PARANÁ. **Coleção de Decretos e Regulamentos de 1917**. Curitiba: Typ. D'A República, 1917.

PARANÁ. Lei n. 2005, de 9 de abril de 1920. **Código de Ensino**. Curitiba: Typ. D'A República, 1920.

PARANÁ. Lei n. 2157, de 8 de abril de 1922. **Código de Ensino**. Curitiba: Typ. D'A República, 1922.

PARANÁ. **Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo professor César P. Martinez**. Curitiba: DEAP, 1921. Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. **Relatório de Governo apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo Professor César P. Martinez**. Curitiba: DEAP, 1923. Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. **Relatório de governo apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo professor César P. Martinez**. Curitiba: DEAP, 1924. Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. **Relatório de governo apresentado ao Secretário Geral do Estado, pelo professor Lysimaco Ferreira da Costa**. Curitiba: DEAP, 1925. Arquivo Público do Paraná.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **As teorias da etnicidade**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

SANGALLI, A. **Colégio Vicentino São José - 1904-2004**. Curitiba: Colégio Vicentino São José, 2007.

SOUZA, M. C. C. C. de. **Escola e memória**. Bragança Paulista: EDUSE, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.

VINCENT, G. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educar em Revista**, n. 33, p. 7-47, 2001.

WACHOWICZ, R. (Org.). As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: COMUNIDADE BRASILEIRA-POLONESA, 2., 1970, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Comunidade Brasileira-Polonesa, 1970. p. 13-110.

Recebido: 25/10/2011

Received: 10/25/2011

Aprovado: 12/04/2012

Approved: 04/12/2012