

Escolas étnicas: possibilidades de estudo por diferentes correntes pedagógicas

Ethnic schools: possibilities of study by different pedagogical trends

Rodrigo Boçõen¹

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUCPR, Curitiba-PR, Brasil

Resumo

Neste texto, buscamos elaborar reflexões sobre as escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Paraná (Brasil) por meio da utilização de pesquisadores de diferentes teorias da educação, sendo selecionados os autores Saviani (2011) e Arroyo (2012). As escolas étnicas constituíram um fenômeno existente no Brasil desde meados do século XIX até o final da década de 1930, sendo possível observá-lo também entre outras etnias. No Paraná, existiam cerca de 167 escolas étnicas polonesas na década de 1930. Entre as principais características desse tipo de escola estão o ensino ministrado na língua materna do grupo, assim como o ensino da cultura e da história do país de origem. A maior parte dessas escolas eram criadas e mantidas pela própria comunidade, e mesmo quando existiam escolas públicas brasileiras na região, os colonos poloneses davam preferência às suas próprias escolas, devido à manutenção de suas características culturais. Para auxiliar na construção desta pesquisa, foram utilizadas as contribuições de autores que trabalham especificamente com a questão das escolas étnicas, como Buchmann (1995), Kreutz (2000), Renk (2009) e Wachowicz (2002). Através deste texto, pudemos constatar diversas questões onde é possível estabelecer relações entre as teorias pedagógicas em questão e as escolas étnicas. Saviani (2011) estabelece relações entre educação e trabalho, concebendo ainda a educação escolar como resultado de um longo processo histórico e elemento capaz de fomentar transformações nas relações sociais. Arroyo (2012), ao trabalhar com movimentos sociais, observa uma diversidade de pedagogias construídas por meio de relações antagônicas de dominação e resistência, sendo essas pedagogias ferramentas de afirmação positiva de grupos minoritários.

Palavras-chave: História da educação. Imigração polonesa. Imigração e educação.

Abstract

In the present text, we reach to elaborate reflections about the ethnic schools of the polish immigrants in Paraná (Brazil), by means of the use of authors from different education theories, being selected the authors Saviani (2011) and Arroyo (2012). The ethnic schools constituted a phenomenon existent in Brazil since the mid-nineteenth century to the end of the 1930s, being possible observe it too among other ethnicities. In Paraná, there were about 167 polish ethnic schools in the 1930s. Among the main features of this type of school are the teaching ministered in the group's mother language, as well as the teaching of the culture and history of the home country. Most of those schools were created and sustained by the community, and even when there were Brazilian public schools in the region, the polish colonists gave

¹ Mestre em Educação pela PUCPR, Licenciado em História pela PUCPR. E-mail: rbocoen@yahoo.com.br

preference to their own schools, due to the maintenance of their cultural features. To help in the making of this research, were used the contributions from authors who studied specifically the issue of ethnic schools, as Buchmann (1995), Kreutz (2000), Renk (2009) and Wachowicz (2002). Through this text, we could found out a lot of issues where is possible to establish relations between the pedagogical theories and the ethnic schools. Saviani (2011) makes relations between education and work, understanding the school education as the result of a long historical process and as an element able to foment transformations in social relations. Arroyo (2012), working social movements, watches a diversity of pedagogies made by means of antagonistic relations of domination and resistance, being these pedagogies tools of positive affirmation of minority groups.

Keywords: History of education. Polish immigration. Immigration and education.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo elaborar reflexões acerca das escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Paraná utilizando referências de diferentes teorias da educação. Para tanto, foram selecionadas as obras de dois autores: Saviani (2011) e Arroyo (2012).

A partir do século XIX, o território paranaense recebeu um grande número de imigrantes europeus, dos quais um dos grupos mais significativos foi o de origem polonesa. Esses imigrantes fixavam-se em áreas pré-determinadas pelo governo, formando colônias muitas vezes com aspecto homogêneo em relação à nacionalidade da população. Uma das primeiras providências dos imigrantes poloneses era construir em suas colônias uma Igreja Católica e posteriormente uma escola, mantidas pelos próprios colonos ou por congregações religiosas, mas na maioria das vezes sem contar com auxílio governamental.

As escolas étnicas tinham como principais características o ensino ministrado na língua materna do grupo, assim como a cultura e a história dos países de origem. Apenas com a eclosão da Primeira Guerra Mundial as autoridades brasileiras passam a tomar medidas buscando nacionalizar essas escolas, exigindo o ensino em língua nacional, o respeito aos feriados brasileiros, a formação cívica dos alunos, dentre outras. Entretanto, as escolas com caráter étnico continuaram existindo até o final da década de 1930, quando o governo Getúlio Vargas, através da chamada “Lei da Nacionalização”, fecha compulsoriamente as escolas estrangeiras no país.

Tendo em vista tal experiência, este trabalho se propõe a um exercício de reflexão, buscando analisar as possíveis contribuições de autores de diferentes correntes pedagógicas para a pesquisa em História da Educação, e mais especificamente, para o estudo das escolas étnicas polonesas.

Assim, num primeiro momento, serão feitas algumas considerações de caráter geral sobre as escolas étnicas, buscando construir maiores reflexões sobre o assunto. Em seguida, buscaremos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, que podem ser aplicadas a esse tema. No terceiro item deste trabalho, destacaremos as relações que podem ser construídas entre a obra de Miguel Arroyo e o tema em questão.

A experiência das escolas étnicas no Brasil

O Brasil foi o país onde se criou o maior número de escolas étnicas no continente americano. O número mais expressivo é o de escolas alemãs, calculadas em 1.579 no ano de 1937, seguido das escolas italianas, com 396 escolas existentes em 1913 e cerca de 167 na década de 1930, e das escolas de etnia polonesa, com 349 escolas no final da mesma década, sendo 167 delas no estado do Paraná (KREUTZ, 2000, p. 160; RENK, 2009, p. 20). Para Kreutz (2000), esses números refletem a tradição escolar que traziam os imigrantes, que estabeleceram redes escolares próprias num período onde o sistema escolar brasileiro era altamente deficitário, com mais de 80% da população analfabeta.

As escolas étnicas foram criadas por grupos de diferentes nacionalidades espalhados pelo território brasileiro, resultando numa diversidade de trajetórias, modelos e particularidades. Entretanto, alguns elementos em comum nos ajudam a chegar a um conceito de “escola étnica”, conforme expresso por Renk (2009, p. 18-19):

[...] as escolas étnicas tinham sua existência fora da esfera do Estado e não se constituíam em uma organização monolítica. Elas tinham uma organização própria que não era moldada pelas escolas públicas e nem pelas escolas dos países de origem. Apesar da sua quantidade, essas escolas não constituíam uma rede única ou homogênea de saberes transmitidos ou de sistematização das práticas pedagógicas. E foram incorporando as prescrições ditadas pelo Estado à medida que eram obrigadas pela legislação.

A mesma autora classifica as escolas étnicas em três tipos, segundo suas formas de organização: as escolas comunitárias, ou sociedades-escolas, construídas e mantidas pela iniciativa da comunidade, funcionando em espaços próprios; escolas étnicas religiosas, administradas por congregações religiosas oriundas dos países de origem; e escolas étnicas subvencionadas, que eram escolas comunitárias nas quais, a partir de 1918, o pagamento do professor era efetuado pelo governo estadual ou federal, em virtude das primeiras tentativas de nacionalização do ensino (RENK, 2009, p. 19).

Dentre esses diferentes tipos de escola, uma característica em comum destacava-se: o ensino ministrado na língua materna do grupo (ou, em alguns casos, o bilinguismo), além da manutenção da identidade cultural do grupo (RENK, 2009, p. 19-20).

Uma grande dificuldade das escolas de iniciativa comunitária era o preenchimento do cargo de professor. Como nos primeiros anos da imigração eram muito raros os professores com formação profissional, se escolhia para a função um indivíduo, dentre os próprios colonos, “que fosse considerado mais desembaraçado e capacitado e que soubesse, ao menos satisfatoriamente, ler e escrever. Assim os colonos transformavam, num passe de mágica, um rude campônio em pedagogo improvisado” (WACHOWICZ, 2002, p. 27). Esse professor improvisado interrompia seu trabalho diário na roça para lecionar, além de ter a incumbência de conservar e limpar a escola. Em troca, o professor recebia uma pequena taxa a ser paga pelos pais, referente a cada aluno que frequentava a escola.

Apenas a partir da década de 1920 acontece a criação de organizações mais amplas, preocupadas com a questão escolar, resultados das iniciativas das congregações religiosas e do recém-criado Consulado da Polônia. Entre as atividades dessas organizações encontram-se a contratação e qualificação de professores e a produção

e publicação de material didático, tanto em língua polonesa como bilíngues (RENK, 2009, p. 20).

Pedagogia histórico-crítica: contatos possíveis

A sistematização da pedagogia histórico-crítica inicia-se no final da década de 1970, surgindo como uma crítica à visão crítico-reprodutivista, a qual tem como principais expoentes os autores franceses Bourdieu e Passeron. Segundo tal teoria, a educação tem como função a reprodução das relações sociais vigentes, ou seja, numa sociedade capitalista, a educação reproduz os interesses do capital (SAVIANI, 2011, p. 78).

Tal concepção, entretanto, seria uma visão mecanicista da educação, que não consideraria as transformações que ocorrem no interior da sociedade. Para Saviani (2011, p. 79), a educação deveria ser percebida como “também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade”.

A pedagogia histórico-crítica seria, então, uma formulação que compreende a educação no seu desenvolvimento histórico, tendo como ponto de referência e compromisso a transformação da sociedade e não sua manutenção. A educação escolar, tal como vista num determinado momento, deve ser entendida como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 80).

Essa análise da educação decorre de uma busca pela compreensão da natureza humana. Para Saviani (2011, p. 11), o que diferencia os seres humanos dos demais seres vivos é a sua necessidade de continuamente produzir sua própria existência, através da transformação da natureza e conseqüente criação de um mundo humano (mundo da cultura), processo feito pelo trabalho. O trabalho, aqui, é definido como uma ação intencional adequada a finalidades.

Outro fenômeno próprio dos seres humanos é a educação, sendo uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como ela própria é um processo de trabalho.

Entre os imigrantes, o trabalho estava associado à categoria de bom cidadão. Para eles, o bom cidadão era o bom trabalhador, característica desejável pelas autoridades que promoviam a imigração, além de ser uma qualidade que muitos imigrantes atribuíam a si mesmos, procurando assim diferenciar-se dos luso-brasileiros (RENK, 2009, p. 33).

As crianças desde muito cedo eram socializadas no mundo do trabalho, começando a partir dos seis ou sete anos de idade. Como afirma Renk (2009, p. 47): “Na volta da escola, não havia tempo livre, o tempo de brincar era curto. [...] Após a jornada na escola, iniciava-se a jornada de trabalho em casa”.

O trabalho seria, então, uma forma de construção de relações sociais. Saviani (2011) afirma que a educação também pode acontecer através do trabalho, e essa seria uma característica bem marcante no período medieval. Nessa época, apenas uma minoria tinha acesso a uma forma de educação escolar, enquanto a grande massa da população se educava através do trabalho, construindo ainda sua cultura: “Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre os homens através das quais eles construía a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens” (SAVIANI, 2011, p. 82).

Tal análise pode ser relacionada com os imigrantes poloneses devido ao fato de que a influência do período feudal persistiu por muito tempo na Polônia, sendo percebida mesmo durante o século XIX. Conforme Doustdar (1990, p. 76), enquanto a Europa conhecia a Revolução Industrial: “[...] a Polônia sofria ainda os efeitos das forças medievais, principalmente de uma população camponesa feudalizada. Associado a isso, havia o domínio da ação conjunta de três potências ocupantes: a Áustria, a Prússia e a Rússia”. Segundo a mesma autora, “a liquidação do feudalismo na região de domínio prussiano foi dada por intermédio da concessão da propriedade para o camponês-aldeão, [...] concluindo-se nos anos de 1860” (DOUSTDAR, 1990, p. 77).

Apesar desses resquícios do feudalismo que condicionavam o camponês polonês a ser mandado e dirigido por senhores ou representantes das potências dominadoras, uma vez no Brasil os imigrantes são livres para tomar iniciativas segundo seus interesses. Após estabelecerem-se em suas novas propriedades, os colonos reuniam-se para tratar de duas questões: a construção de uma Igreja ou capela e, em seguida, a construção de uma escola, através da qual pudessem proporcionar a seus filhos ao menos a alfabetização e o conhecimento das operações matemáticas básicas (WACHOWICZ, 2002, p. 21-23).

Para Buchmann (1995, p. 124):

[...] a Igreja foi a instituição onde os imigrantes poloneses encontraram o espaço para a aglutinação dos traços que permitiram a identificação entre os indivíduos daquele grupo impedindo sua desagregação. Se a Igreja foi a instituição da sobrevivência inicial dos imigrantes, a escola passa a ser considerada como a instituição que permitirá o progresso do grupo.

A busca pelo “progresso do grupo” novamente nos remete à análise de Saviani sobre a importância da educação no desenvolvimento histórico da humanidade, quando esta atua como ferramenta de transformação das relações de produção transmitidas entre gerações. Para Saviani (2011, p. 121): “à educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”.

O objeto da educação

Como já exposto anteriormente, Saviani (2011, p. 11) afirma que é através do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e produzem um mundo do homem, da cultura, no qual se incluem os próprios homens. Para o autor (SAVIANI, 2011, p. 13): “[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”. A produção dessa natureza humana em cada indivíduo é uma atribuição do trabalho educativo. Em outras palavras: “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e [...] à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Ibidem, p.13).

Os imigrantes europeus viam na transmissão dos elementos culturais, em especial da língua materna, uma forma de manter a coesão interna da comunidade,

diferenciando-se em relação a outros grupos. A escola assume, entre os imigrantes, essa função de manutenção da identidade cultural. Segundo Renk (2009, p. 63):

[...] para as famílias eslavas, os filhos deveriam estudar em uma escola étnica para aprender o legado cultural do grupo [...]. Em algumas colônias, havia escolas públicas, mas que raramente eram frequentadas pelos descendentes de imigrantes, pois queriam uma escola diferenciada da pública.

Essa característica também pode ser encontrada na análise do processo escolar entre imigrantes alemães. Mesmo aqueles indivíduos que tinham acesso à escola pública optavam por enviar seus filhos às escolas étnicas. Segundo Renk (2004, p. 65):

[...] os imigrantes, inseridos na sociedade brasileira, procuravam de todas as formas manter a identidade do grupo étnico e as diferenças bem distintas, valendo-se da escola para isto. Portanto, não era a falta de escolas públicas, no Paraná, que levava os imigrantes a não enviar seus filhos à essas escolas, mas, sim, o interesse e a necessidade de uma escola diferenciada, que mantivesse e cultivasse valores étnicos. Isto reafirma que a língua foi um elemento de identificação, de coesão e também de limite étnico, porque comunicava um universo de valores culturais significativos.

Nesse sentido, segundo Kreutz (2001, p. 129): “[...] não se deve a existência da escola comunitária étnica apenas ao fato de não haver escolas públicas – opinião bastante difundida –, mas principalmente em contraposição às mesmas”.

Dessa forma, os imigrantes conseguiam atribuir à escola uma função que é fundamental para o grupo sem desvirtuar o papel fundamental da escola, que segundo Saviani (2011, p. 14) é a socialização do saber sistematizado:

[...] ora, o saber sistematizado [...] é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Essa adaptação dos conteúdos em vista da manutenção étnica pode ser visualizada, por exemplo, no programa escolar de uma escola mantida por uma congregação religiosa: “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” (SANGALI, 2007, p. 41 *apud* RENK, 2009, p. 60-61). Estão preservados, nesse programa, os conteúdos fundamentais da escola elementar elencados anteriormente por Saviani (2011): ler, escrever, contar, rudimentos das ciências naturais e sociais. Ao mesmo tempo, prima-se pela manutenção das características étnicas do grupo: o idioma ensinado é o polonês, assim como leciona-se geografia e história da Polônia.

As escolas da etnia alemã também manifestavam através de seu currículo escolar a preocupação com a manutenção de sua identidade cultural. Estavam presentes as mesmas matérias lecionadas nas escolas elementares da Alemanha: “[...] Religião, Escrita, Leitura, Aritmética e Geometria, Língua Alemã, História Universal, Geografia Universal, Geografia, Ciência, Canto e Desenho [...]” (RENK, 2004, p. 64). A língua

portuguesa também era ensinada nessas escolas: “[...] era uma necessidade política, pois fazia parte das obrigações da cidadania brasileira. Além disso, facilitava a prática comercial [...]” (RENK, 2004, p. 62). Nesse aspecto, as experiências escolares alemãs e polonesas assemelhavam-se: as novas gerações não deveriam apenas aprender os conteúdos elementares, mas ao mesmo tempo reafirmar suas características étnicas, diferenciando-se, assim, dos brasileiros.

Miguel Arroyo

Arroyo (2012) reconhece a existência de diferentes pedagogias, construídas pela trajetória de sujeitos diversos, em geral grupos minoritários organizados coletivamente: “[...] no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade [...]” (ARROYO, 2012, p. 25-26). Embora seu trabalho seja fundamentado na observação de situações contemporâneas, há uma grande preocupação com a História e, especialmente, com a História da Educação:

[...] pensando especificamente na história das políticas e as teorias pedagógicas e na história do nosso sistema escolar público é fácil constatar uma narrativa histórica construída e contada do alto [...]. Uma história contada a partir das leis imperiais, do ideário republicano, dos reformadores dos anos de 1920 [...]. O povo nessas narrativas ou não existe ou aparece passivo [...]. (ARROYO, 2012, p. 129-130).

Os diferentes grupos e movimentos sociais possuem um percurso de lutas políticas e sociais, construindo também suas próprias teorias pedagógicas historicamente. Para o autor (ARROYO, 2012, p. 29):

[...] a diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação.

Mesmo que os imigrantes poloneses não sejam classificados como membros de um “movimento social”, podemos encontrar neles o uso da educação como ferramenta de resistência política e cultural enquanto ainda estavam em território europeu.

Como já citado anteriormente, o território polonês havia sido ocupado por três potências vizinhas: Rússia, Áustria e Prússia. Tal dominação iniciara-se no final do século XVIII e, entre alguns pontos comuns na política dos países invasores, estava a assimilação cultural dos poloneses. A partir de 1872, o chanceler prussiano Bismarck inicia a *Kulturkampf*, a “luta pela cultura” do recém-unificado Império Alemão, obrigando o uso da língua alemã na administração, nos tribunais e no ensino (WACHOWICZ, 1981, p. 25).

Entretanto, conforme nos lembra Certeau (1998, p. 40):

[...] a presença e a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação

pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.

As medidas de assimilação cultural dos países invasores encontraram a resistência das famílias polonesas que, ao invés de enviar seus filhos para as escolas germânicas, ensinavam-lhe em casa: “Era a mãe, era a avó, quem incutia nos pequenos o amor à terra e à pátria subjugada, e quem transmitia à infância as primeiras letras do alfabeto pátrio [...]” (WACHOWICZ, 2002, p. 17).

Essa forma de ação nos remete às concepções de *estratégias* e *táticas* de Certeau (1998), segundo o qual estratégias referem-se aos comportamentos dos detentores do poder, enquanto as táticas correspondem aos modos de fazer daqueles que não detém tal poder, mas que não permanecem submissos. Segundo o autor: “[...] a tática é a arte do fraco. [...] ‘Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia’. Traduzindo: tanto mais se torna tática” (CERTEAU, 1998, p. 101).

Uma vez no Brasil, a preservação da língua polonesa representa uma necessidade inicialmente religiosa. A Igreja é a instituição fundamental dos poloneses, e é no trato da religião que os imigrantes se sentem superiores. Segundo Buchmann (1995, p. 121): “A língua polonesa passa a ser representada como instrumento de organização religiosa e a alta religiosidade do polonês é o seu primeiro orgulho [...], a primeira autoimagem positiva que o imigrante polonês tem de si, em terras brasileiras”.

A afirmação positiva dos grupos sociais, para Arroyo (2012), acontece como reação à produção de imagens negativas e à sua exclusão na história da produção cultural e intelectual, além de ser uma forma de expressar seus modos de pensar e produzir: “Afirmando seu lugar na produção cultural, intelectual, política, social da humanidade, desconstroem seu despojo e os processos e pedagogias que tentaram esse despojo” (ARROYO, 2012, p. 68).

Além de incluírem-se na produção cultural, os movimentos sociais desejam o acesso à escola e à educação escolar, conforme afirma Arroyo (2012, p. 68): “O direito dos coletivos ao conhecimento sistematizado nos espaços do sistema é um dos campos de pressão das ações coletivas”.

Também os imigrantes esperavam ter acesso à escola por parte das autoridades brasileiras, ainda durante o século XIX. Entretanto, já nesse período os governantes tinham dificuldades em fornecer educação adequada para a população: “como poderia o Governo, que ainda lutava com a falta quase absoluta de professores competentes para as próprias crianças brasileiras, proporcionar professores para os estrangeiros?” (WACHOWICZ, 2002, p. 22). A falta de recursos materiais e humanos a serem aplicados na instrução pública, por parte do governo provincial, aliada ao desejo do imigrante na preservação de suas características culturais, culmina na tomada de atitude por parte dos imigrantes, fundando, então, suas próprias escolas étnicas.

Cabe lembrar que as escolas fundadas pelos imigrantes primavam pela qualidade do ensino. Ao tratar das escolas étnicas alemãs, dois fatos são destacados por Renk (2004, p. 78): primeiramente, as comunidades que contavam com essas escolas haviam erradicado quase por completo o analfabetismo. Além disso, os alunos que concluíram o curso da Escola Alemã de São Paulo, no final da década de 1920, puderam ingressar em Universidades Alemãs.

A diversidade de identidades étnicas e culturais é um elemento enriquecedor para a educação, podendo esta ser constituída, na contemporaneidade, numa perspectiva intercultural. Tal perspectiva, segundo entendida por Arroyo (1996, p. 7), significa:

[...] situar a escola na construção de um projeto político e cultural costurado por um ideal democrático comum e refletindo ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gêneros, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmações de identidades, valores, vivências, cultura.

Nesse sentido, Kreutz (1997, p. 129) afirma que “a experiência histórica de representação de identidade/etnia, juntamente com a dimensão social e política, parece-me um componente importante para o planejamento educacional”.

Considerações finais

O fenômeno das escolas étnicas, não apenas polonesas, mas das demais etnias que se estabeleceram no Brasil, constitui uma página interessante da História da Educação brasileira, página essa que vem fomentando diversas pesquisas acadêmicas, mas que ainda abriga assuntos para novos pesquisadores.

Um mesmo tema pode ser analisado por diferentes perspectivas e referenciais teóricos, e um exercício nesse sentido foi realizado aqui, através de uma pequena análise da contribuição de dois autores que possuem trabalhos em áreas distintas, mas cujas produções podem ser usadas como ferramentas de análise de um assunto em comum.

Com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (2011), podemos ter contato com o caráter dialético da educação, sendo o resultado de um longo processo histórico, não apenas sofrendo as transformações da sociedade, mas sendo um agente capaz de transformá-la. Por sua vez, Arroyo (2012), abrindo espaço para os diversos movimentos sociais, relata a existência de diversas “Outras” pedagogias, que revelam muito das lutas e demandas dos sujeitos aos quais estão vinculadas.

Entre os autores, podemos notar alguns pontos semelhantes, nos quais suas teorias aproximam-se. Ambos observam na educação um fenômeno construído historicamente, marcado por tensões e transformações da sociedade que a rodeia. Diferentes grupos possuem diferentes trajetórias históricas, e elas devem ser consideradas no estudo de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Arroyo (2012) observa a existência de uma história contada “do alto”, que não leva em consideração o movimento das classes populares, e esta lógica deve ser modificada, abrindo espaço para a história de cada grupo, como por exemplo os grupos imigrantes.

Os autores concordam, ainda, que a educação escolar, ao articular a trajetória histórica de cada grupo, é também um espaço privilegiado de resistência e de transformação política, social e cultural.

Por fim, não foi objetivo do presente trabalho eleger um ou outro autor como mais adequado ao estudo do tema em questão, mas sim demonstrar que diferentes teorias pedagógicas podem contribuir para a análise de um mesmo tema, fornecendo importantes ferramentas de estudo para a História da Educação e fomentando a realização de novas pesquisas.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Prefácio. In DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BUCHMANN, Elane T. **A trajetória do sol**: um estudo sobre a identidade do imigrante polonês no sul do Brasil. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.
- DOUSTDAR, Neda M. **Imigração polonesa**: raízes históricas de um preconceito. 1990. 169 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1990.
- KREUTZ, Lúcio. História da educação a partir da perspectiva de etnia: reflexões introdutórias. **História da Educação**, v. 1, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1997. Disponível em < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30669/pdf>>. Acesso em 21 ago. 2015.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000.
- KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: Diferenças e tensões culturais. In: SOCIEDADE Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil**: História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- RENK, Valquíria E. **A educação dos imigrantes alemães católicos em Curitiba**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- RENK, Valquíria E. **Aprendi falar português na escola!** O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. 2009. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- WACHOWICZ, Ruy C. **O camponês polonês no Brasil**. Curitiba: Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981.
- WACHOWICZ, Ruy C. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.