

Processos educacionais e ensino de História nas sociedades escolares polono-brasileiras na primeira metade do século XX

Interculturalidade e identidade étnico-cultural

Por Fabiana Regina da Silva¹, Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Resumo

O presente trabalho visa tecer reflexões sobre o ensino de história nos processos educacionais escolares étnicos entre polono-brasileiros e a identidade étnico-cultural. Trata de escolas situadas nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, durante os séculos XIX e XX, definidas a partir de 1896 como Sociedades Escolares, nas quais, as orientações para o ensino eram veiculadas por organizações situadas tanto no Brasil, quanto, na Polônia. Tornam-se comuns as práticas de civismo, culto à bandeira e nominar escolas e sociedades se reportando a heróis poloneses - atividades que fortalecem definições culturais significadas a partir de uma representação do passado como história, a construção de uma memória histórica - constituída nas relações de comunicação interculturais dadas nos espaços sociais, e, na luta por poder (JORN RUSEN, 2008, 2014). A temática do artigo é relevante, quando trata de dimensões como empoderamento, cultura, identidade étnica e diferença, articuladas ao ensino de história.

Palavras-chave: Escolas étnicas, Polono-Brasileiros, Ensino de História, Identidade, Cultura.

Abstract

This study aims to weave reflections on the history of education in ethnic school educational processes among Polish- Brazilian and ethno- cultural identity. Comes to schools located in the states of Rio Grande do Sul, Paraná and Santa Catarina, during the nineteenth and twentieth centuries , defined from 1896 as School Corporation , in which the guidelines for teaching were conveyed by organizations located in Brazil , as in Poland. Common become the civic practices, worship the flag and nominate schools and corporations reporting to Polish heroes - activities that strengthen cultural definitions meant from a representation of the past as history, building a historical memory - made in relations intercultural communication given in social spaces , and in the power struggle (JORN RUSEN , 2008 , 2014) . The theme of the article is relevant when dealing with dimensions such as empowerment , culture, ethnic identity and difference , linked to teaching history .

Keywords: Ethnic Schools , Polish- Brazilian History of Education , Identity, Culture.

¹ Doutoranda em História/Universidade Federal de Santa Maria – fabianareginadasilva@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Santa Maria - jlcunha@smail.ufsm.br

Introdução

O ensino de história tem sido, nos últimos anos, importante objeto de estudo de pesquisadores, principalmente da educação e da história, que buscam lançar novos olhares para tão relevante disciplina, sua didática, aportes teórico-metodológicos, direcionamentos e usos. Tais estudos receberam significativas contribuições possibilitadas pelo direcionamento teórico amparado em Jörn Rüsen e “sua reflexão sobre os fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica e da ciência histórica, desde a perspectiva de um humanismo intercultural, de uma comunicação intercultural” (MARTINS, 2011, p. 7), entre estes, as pesquisas relacionadas à Educação Histórica e Consciência Histórica, empreendidas por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná. São pesquisas que tratam em grande maioria do ensino de história praticado em instituições públicas e privadas (ditas oficiais) - seguem as diretrizes de ensino nacionais. Aqui, nosso desafio é pensar o ensino de história nos processos educacionais escolares étnicos, e, a relação com a identidade étnico-cultural polono-brasileira nas Sociedades Escolares Étnicas, presentes em maior número nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, durante a primeira metade do século XX.

O presente estudo trata de escolas situadas nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, durante os séculos XIX e XX, definidas, a partir de 1896 como Sociedades Escolares, nas quais, as orientações para o ensino eram veiculadas por organizações situadas tanto no Brasil - Associação de Professores no Paraná, quanto, na Polônia - o Departamento de Educação em *Lwów*, na parte Austríaca. Tais orientações foram fortalecidas após 1920, com a reunificação da Polônia e a instituição do consulado polonês em Curitiba, no Paraná, a chegada de intelectuais poloneses, e a criação da União das Sociedades Polonesas *Kultura* e *Oswiata*, ambas com orientações ideológicas distintas.

No período, além do fortalecimento da rede escolar e dos processos de ensino e o ensino de história, com definições próprias do grupo, tornam-se comuns, práticas de civismo, culto à bandeira, nominar escolas e sociedades se reportando a heróis poloneses - atividades que fortalecem definições culturais significadas a partir de uma representação do passado como história, a construção de uma memória histórica *polônica* fortalecida nas relações de comunicação interculturais e interétnicas, dadas nos espaços sociais e na luta por poder (JORN RUSEN, 2008, 2014),

quando, para Martins (2007, p.14) “Não existe poder sem cultura e também não há cultura sem poder”, forjam definições étnico-culturais e identitárias em um processo contínuo de diferenciação entre grupos dada na interação social (POUTIGNAT e STREIF- FENART, 1998).

A presença de tais variáveis afirma a relevância da temática do artigo, quando, trata da complexidade das relações transnacionais e de dimensões como: empoderamento, cultura, identidade étnica e diferença, articuladas ao ensino de história. São interfaces, que pensadas a partir da “História Cultural, tal como a entendemos tem por principal objeto identificar no mundo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1982, p. 16).

Sociedades escolares étnicas polono-brasileiras no sul do Brasil

A rede escolar do grupo étnico polono-brasileiro, assim como a de outros grupos presentes nas regiões de colonização e/ou inserção imigrantista no Brasil, se configura como iniciativa particular articulada a partir de definições étnico-culturais. Tais processos escolares foram amplamente desenvolvidos no país durante os séculos XIX e XX – fase em que as Sociedades Escolares polono-brasileiras se espalham pelas distintas regiões, estando em maior concentração nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

Em relação a essas escolas existiam diferenças em sua natureza. Tratava-se de escolas urbanas, escolas de ordens religiosas e escolas étnico-comunitárias em área rural. As escolas urbanas eram laicas, regra geral haviam sido de muito boa qualidade, mantidas por associações de imigrantes que estavam vinculados ao comércio, à indústria e às profissões liberais, por meio de associações. As escolas de ordens religiosas também estavam vinculadas a centros urbanos e eram confessionais, exercendo função relevante na formação de lideranças. Já as escolas étnico-comunitárias de área rural foram assumidas pelas comunidades de imigrantes e retratavam aspectos culturais importantes da etnia, como a língua e os costumes (KREUTZ, 2010, p. 75).

Ao se estabelecer em locais de colonização e inserção imigrantista, a formação de agrupamentos étnicos e de espaços sociais como igrejas e escolas, são iniciativas comuns entre imigrantes, tanto na primeira, quanto na segun-

da fase da colonização dirigida. Para Fredrik Barth (1969, p. 190) “Grupo Étnico é aquele que compartilha os valores culturais fundamentais, constitui um campo de comunicação e de interação com os seus membros, identificando-se e sendo identificado pelos outros”. A escola, em tal contexto, pode ser vista como “providência tomada em detrimento de uma realidade educacional elitista e excludente” (SILVA, 2014, p 87), mas, também como resistência em um contexto de adaptação e de diversidade étnico-cultural. Conforme Kreutz (2010, p. 73):

[...] o Brasil chegou a ter em torno de 2.500 escolas étnicas em 1930. Dessas escolas, 1.579 eram de imigrantes alemães (LEHRERKALENDER, 1931), 396 de imigrantes italianos (TRENTO, 1989), 349 de imigrantes poloneses (WACHOWICZ, 1970) e 178 de imigrantes japoneses (VÁRIOS AUTORES, 1992).

No caso das iniciativas escolares da imigração polonesa¹ durante o século XIX, diferente da alemã e italiana, por exemplo, que tiveram apoio de seus locais de origem no continente europeu, devido à situação de dominação estiveram fragilizadas, com pouco ou nenhum livro didático e falta de professores capacitados. A situação irá mudar somente a partir do século XX, mais especificamente, nos anos 1920 com a reunificação da Polônia durante a Primeira Guerra Mundial e a instituição do consulado polonês em Curitiba no Paraná, quando, os processos educacionais são revitalizados e as orientações para o ensino são veiculadas por associações e sociedades tanto no Brasil, quanto na Polônia, entre estes, o Departamento de Educação em *Lwów*, na parte Austríaca, a Escola Popular e a Associação de Professores no Paraná.

Também são criadas em 1920, as Associações União das Sociedades Polonesas *Kultura* e *Oswiata* que orientavam e coordenavam a distribuição de materiais trazidos da Polônia, produção de livros, de manuais escolares, e outros materiais didáticos e da imprensa pedagógica, além, da formação de professores. Ambas as Associações possuíam orientações teórico-político, ideológico, e religiosa distintas, e, filiavam escolas que constituíam a rede escolar polono-brasileira no sul do Brasil. Tais orientações são desenvolvidas na Polônia dividida a partir do século XVIII entre os impérios da Prússia, Áustria e Rússia, a primeira representava à esquerda/socialista, e a segunda clericais e

¹Definir quem pertence à comunidade polonesa no Brasil não é uma tarefa simples ou que pode ser elaborada com clareza estatística, pois o maior número de emigrantes que saiu da Polônia, o fez quando ela não estava em condição de Estado Nacional (até 1919), mas dividida entre Prússia, Áustria e Rússia. Muitos são poloneses, mas imigrados como russos ou alemães e vice-versa. Conforme Weber & Wenczenowicz (2012, p. 2) “Essa condição histórica deixa os estudiosos da imigração polonesa dos séculos XIX e XX com a espinhosa tarefa de distinguir entre poloneses, lituanos, pomeranos, ucranianos, rutenos e eslavos, além de sondar, entre os números dos imigrantes alemães, russos e de outros grupos, porcentagens que corresponderiam a imigrantes etnicamente poloneses”. Isso se associa, ainda, ao fato de que, quando da reunificação e da instalação do consulado em Curitiba no ano de 1920, o aviso para o registro de poloneses que emigraram para o Brasil não chegou a todas as distantes colônias, prejudicando, assim, a contabilização de tais números (TOMACHESKI, 2014).

Igreja Católica Romana - posições formadas a partir da resistência étnica à submissão imposta pela Igreja Ortodoxa Russa e o conservadorismo czarista. Conforme Luporini (2011, p. 175):

[...] já no início do século XX, a ampliação da imigração polonesa dirigida ao Paraná e aos outros estados da Região Sul, ensejou a chegada de imigrantes intelectuais, que se dirigiram ao Brasil após o fracasso da Revolução ocorrida em território polonês ocupado pela Rússia, em 1905 [...] esses intelectuais possuíam sólida formação intelectual e defendiam tendências socialistas e anticlericais. Por sua posição, este grupo seria considerado mais tarde, de “esquerda”, “progressista”. Sua posição se opunha ao grupo “clerical” representado por três congregações religiosas, oriundas da Polônia, que se dedicaram ao ensino, fixando-se no Brasil nos primeiros anos do século XX: padres da Missão de São Vicente de Paulo (1903), Irmãs de Caridade de São Vicente de Paula (1904) e Irmãs da Sagrada Família (1906). [...] Esse panorama re-flete posicionamentos oriundos das correntes filosóficas em debate na Europa na segunda metade do século XIX.

Após a reunificação, muitos intelectuais emigram para o Brasil. Também, muitos professores das escolas étnicas polono-brasileiras que retornaram para atuar na Primeira Guerra Mundial e no ressurgimento da Polônia, voltam para o Brasil e retomam suas atividades. As atitudes que incentivavam o espírito nacionalista polonês são fortalecidas, impulsionadas também pela vinda de orientadores de ensino pagos pelo governo polonês. Conforme Malinkoski (2014, p. 166), “É nesse tempo, de uma Polônia independente, que haverá um fluxo maior de professores e educadores poloneses para o Brasil com o objetivo de melhorar o processo de ensino étnico da imigração com acompanhamento oficial”. O fortalecimento da rede escolar, a recuperação de símbolos e o ensino de história da Polônia nas escolas, visava, entre outros objetivos, dimensionar aos imigrantes que emigram de uma Polônia dividida e fragilizada em sua *polonidade*, a retomada do vigor e do sentimento de pertença à Polônia que ressurgiu enquanto estado nacional, mas, que possui uma história, tendo como ápice o fortalecimento de uma identidade étnico-cultural.

Para Gluchowski (2005, p. 149) “a escola polonesa é o único fundamento de um trabalho sistemático pela manutenção do *polonismo* no Brasil”. A partir de 1920, a escola polono-brasileira vai vivenciar a sua melhor fase até que se instaurem os feitos da nacionalização e a nacionalização compulsória em 1938.

A restauração da Polônia no fim da Primeira Grande Guerra despertou vida nova e entusiasmo no seio da colônia. Agora, seria diferente, pensava-se. De ora em diante, ninguém mais poderia lançar-lhes no rosto as pala-

vras “polaco não tem bandeira”, fato este que mais doía na alma do homem polonês. (WACHOWICZ, 2002, p. 51).

Processos escolares polono-brasileiros e ensino de História: interculturalidade e identidades étnico-culturais

Ao pensar o ensino de história e sua relação com a identidade étnico-cultural, partimos de Rüsen (2012, p. 283), que destaca: “No nível aprofundado de geração de sentidos, a história é um meio de lidar com identidade, com unidade e diferença”, pois, “A identidade é uma inter-relação específica entre si e os outros” “é ao mesmo tempo uma definição do outro daqueles com os quais nós temos que nos delimitar”. Assim, podemos compreender o fortalecimento dos processos educacionais e do ensino de história a partir da reunificação na construção de uma memória coletiva e na geração de sentidos. Para o sociólogo espanhol Manuel Castells (2002, p. 23. V2):

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e projetos culturais.

O processamento mencionado por Castells na seleção de definições identitárias ocorre mediado pelas concepções de mundo dos sujeitos e objetivos pessoais e do grupo, em uma dimensão cultural que “não se dá no abstrato, por assim dizer num vazio social. Ao contrário, ela é relacional, ela se manifesta nos símbolos, nas representações e nas valorizações dos grupos, concorrendo nas organizações dos grupos e da vida social”. (KREUTZ, 2001, p. 122).

Conforme o pesquisador da comunidade polonesa Edmundo Gardolinski (1976, p. 131), em entrevista concedida por um ex-professor declara que “além de lecionar ao mesmo tempo para várias classes de alunos – mais adiantadas ou principiantes – matérias básicas como, português, aritmética, História do Brasil, geografia, noções de ciência, canto, entre outros, deveria lecionar, como é óbvio, noções da língua polonesa, sua história e literatura e noções da língua alemã”. Ainda na Polônia dividida, muitos polone-

ses foram obrigados a aprender o alemão, numa tentativa de germanização, já no Brasil, a História do Brasil e língua portuguesa também são incorporadas aos processos educacionais seja em detrimento da tentativa de desviar a atenção da nacionalização que aos poucos se instaurava, e também, em intenção de compreender a língua, cultura e história do país que agora pertenciam, pois, “Compreender é um pressuposto necessário do reconhecimento” (RÜSEN, 2014, p. 306).

Para Kreutz (2001, p. 123), “a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas”. Dentre as práticas comuns nas escolas polono-brasileiras também estava o hasteamento da bandeira da Polônia e do Brasil, uma ao lado da outra.

Em relação à língua, no contexto da escola étnica, tem papel fundamental em relação à cultura, história e a identidade étnica. Para Rambo (1994, p. 45), “A língua humana significa muito mais do que uma mera forma de expressão. Ela brotou do sangue e da índole de um povo”. Através da língua, muitos aspectos são agenciados para a constituição do pertencimento étnico-cultural, aspectos estes que “funcionam como sinais sobre os quais se funda o contraste entre Nós e Eles” (POUTIGNAT E STREIFF-FENART, 1998, pg.130).

Além do ensino de História da Polônia, conforme o pesquisador Adriano Malikoski (2014, p.135), “A idealização dos considerados “heróis poloneses”, aparece contextualizada nas escolas, desempenhando um papel da identificação étnica”, como podemos perceber na figura 1, a escola Marechal Józef Pilsudski, situada no norte do estado do Rio Grande do Sul, recebeu este nome em homenagem ao líder do conflito que, em 1918, reestabelece o estado Polonês. “Os nomes das sociedades e escolas polonesas no Rio Grande do Sul sempre retomavam personagens consideradas importantes para a História da Polônia, como revolucionários, estadistas, escritores, cientistas e músicos poloneses” (MALIKOSKI, 2014, p. 135-136).

Neste mesmo sentido, Wonsowski (1976, p. 31) ao falar sobre escolas étnicas polono-brasileiras no Rio Grande do Sul e a visita de um sacerdote polonês, destaca que este “promovendo a instrução e a educação religiosa, mandou vir de além-mar livros escolares, dicionários, quadros murais de santos e de ilustres personagens, por ex., a série dos reis da Polônia”. Tal atitude representa a adoção de narrativas que possibilitam a formação de uma memória histórica ligada à identidade étnico-cultural.



Figura 1 – A Escola Particular Polonesa

Fonte: GARDOLINSKI², E. Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul. UCS, 1976.

As definições étnico-culturais e identitárias processadas na escola étnica se dão mediadas pela possibilidade de diálogo interculturais, suas experiências e vivências que perpassam os processos históricos e sociais em um ensino que pratica algo mais próximo daquilo que JörnRüsen trata como interculturalidade na educação e no ensino de história, contemplando história, língua e cultura alemã, polonesa e brasileira, denotando narrativas que não possuem caráter totalmente etnocêntrico³, mas sim, potencial de reconhecimento da diferença e sua relevância sem anulá-la. A interculturalidade é assim tratada no livro *Cultura Faz Sentido*:

A experiência de culturas estranhas e diferentes é sistematicamente elaborada e interpretada e a comunicação intercultural é efetuada na prática. Essa comunicação sempre ocorre também ao natural. As culturas se interpenetram, delimitam-se umas em relação às outras, combatem-se, aprendem umas das outras e se modificam no relacionamento mútuo (JÖRN RÜSEN, 2014, p.296).

A comunicação intercultural se dá num contexto de relações de poder em que o agrupamento étnico é mediador e mediado por relações de poder: definições e resistências ali compartilhadas de dentro para fora e de fora para

²O livro de Edmundo Gardolinski - pesquisador da Colonização Polonesa, publicado em 1976, é fruto de uma pesquisa apoiada pela Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul em comemoração aos 100 anos da presença dos poloneses no Rio Grande do Sul, neste, o autor realiza um levantamento de escolas da Colonização Polonesa no Estado.

³ Para Rüsen (2012, p. 284), "etnocentrismo significa inscrever valores positivos na imagem histórica de si mesmo e valores negativos e menos positivos na imagem dos outros".

dentro em uma configuração dinâmica e não estática, segundo Meyer (2000, p. 58), “todas as práticas de significação e os processos simbólicos através dos quais os significados são construídos envolvem relações de poder”. Porém, não como algo acabado em si, mas, “em contínuo aperfeiçoamento e transformação que visa à organização social”. No contexto interétnico “O poder não existe, mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha universal e capilarmente”, ainda, “o poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis” (VEIGA NETO, 1995, p. 32).

Pensar a identidade étnico-cultural é saber de seu não aprisionamento a determinadas características fixas e de sua definição a partir de si mesma. A identidade é movimento, são definições e representações em processo, de caráter relacional - intercultural e de poder, significados passíveis de construção e reelaboração “se acha validade na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores, num contexto dado de relações interétnicas” (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 2011, p.141). São interações que não tratam de determinada cultura como superior ou inferior, mas sim, como diferença, então, muitos imigrantes alemães, italianos, entre outros, sentem-se contemplados culturalmente e inserem-se em escolas polono-brasileiras e que “foram imigrantes poloneses, por convicção ou por pertencimento étnico” (MALIKOSKI, 2013, p. 591-592).

O pensamento histórico tem que seguir uma lógica específica de geração de sentido ao interpretar e representar o passado como história. É a lógica da autoafirmação e a delimitação de si a partir dos outros usando um conjunto de valores que estão profundamente enraizados na vida cultural típica das pessoas. A história não inventa esta cultura, mas a coleta como uma realidade social pré-dada e dá a ela uma expressão que vai de encontro à experiência típica das pessoas e suas ideias de si mesmas (JÖRN RÜSEN, 2012, p. 283).

As atividades das Sociedades Escolares Étnicas são extintas posteriormente com o decreto de nacionalização de 1938 e as ações compulsórias para o enquadramento da educação em uma pretensa identidade nacional e, “As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de “teto político” do estado-nação que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas” (HALL, 2006, p.49), estabelecendo a presença de escolas públicas nas distintas regiões do país, e voltadas para as orientações de ensino definidas em nível nacional (nacionalização do ensino). A versão da história nacional é apresentada nos livros didáticos, rigorosamente

fiscalizados pela Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD, também criada em 1938. A partir daí, orientando professores a “intensificar o ensino de história e geografia do Brasil” (KREUTZ, 2010, p. 78). Assim:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2006, p.49-50).

Para tanto, o Decreto Lei nº406 de 1938, inviabilizou o funcionamento das escolas étnicas no país, e, em seu artigo 85, inciso 4º, destaca que: “Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da História e da Geografia do Brasil”. Nesse contexto, “A História dá forma à identidade ao criar as chamadas narrativas-mestras⁴ ou discursos-mestres” (JÖRN RÜSEN, 2012, p. 283).

Considerações finais

A construção da identidade se dá nas relações interétnicas, nos diálogos interculturais, no confronto de aspectos culturais e no reconhecimento da diferença. O ensino de história efetivado nos processos educacionais escolares étnicos polono-brasileiros emerge diálogo intercultural e embasa processos identitários na produção de uma memória coletiva entrelaçada a tais definições.

Compreendemos a discussão como necessária no intuito de propiciar reflexões ao ensino de história efetivado em contextos escolares tão diversos culturalmente como os das escolas brasileiras, cada uma com sua contribuição e inscritas em uma representação do passado como história. São dimensões que se consideradas, possivelmente resultem em mudanças nas relações sociais e no reconhecimento da diferença. Caso contrário:

Por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular. O relativismo cultural obviamente se aplica, tanto

⁴“As narrativas-mestras dizem às pessoas quem elas são: indivíduos ou grupos, nações ou mesmo culturas inteiras. Elas contam esta história de uma maneira que aqueles que querem saber quem eles são podem aceitar a autoimagem histórica apresentada” (JÖRN RÜSEN, 2012, p. 283).

à própria escrita da história, quanto a seus chamados objetos. Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (BURKE, 1997, p. 15).

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Decreto Lei no. 406*, de 04 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Coleção de Decretos de 1931 a 1945.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história – novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
_____. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. Ed. Unesp, 1997.

CASTELLS, Manuel. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 21- 48. v. II.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural, entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.

GARDOLINSKI, Edmundo. **Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976. 138p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

KREUTZ, Lúcio. Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) **Educação no Brasil: história e historiografia**. Coleção Memória da edu-

cação. Campinas, São Paulo: Autores Associados/SBHE, 2001, p. 119-144.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis**– Revista do Programa de Pós-Graduação, Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, v. 3, n. 5, p. 71 – 84 jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/527/527>. Acesso em: 20 set. 2015.

LUPORINI, Teresa Jussara. Educação Polonesa: os fundamentos da Educação Escolar étnica Revisitados. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**, João Pessoa: UFP, 2012. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MALIKOSKI, Adriano. **Escolas Étnicas de Imigrantes Poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1939)**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, RS, 2014.

MEYER, Dagmar. Elisabeth Estermann. **Identidades Traduzidas: Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Leopoldo: Editora Sinodal, 2000.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p.7-28, dez. 1993.

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

RAMBO, A .B. Nacionalidade e cidadania. In **Os alemães no Sul do Brasil**. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** - Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do passado** - Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a.

_____. **História viva** - Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b.

RÜSEN, Jörn. Cultura: Universalismo, ou o que mais? Tradução de: KNOLL, Daniel Carlos, In: **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 281-291, jul./dez. 2012

RÜSEN, Jörn. **Cultura Faz Sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Trad.Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SEYFERTH, Giralda. **Nacionalismo e identidade étnica**: a ideologia germanista e o pertencimento étnico Teuto-Brasileiro numa comunidade no Vale do Itajaí Florianópolis: F.C.C., 1981.

SILVA, Fabiana Regina. **A Constituição dos Processos Educacionais**: História da Educação em Frederico Westphalen/RS (1917 – 1950). 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2014

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **JörnRüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michael Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.

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

WONSOWSKI, João Ladislau. **Nos peraus do rio das Antas**: núcleo de imigrantes poloneses da ex-colônia Alfredo Chaves (1890).Tradução e notasde Alberto Victor Stawinski. Porto Alegre: EST/UCS, 1976.