



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDINEIA KOELER

UMA PROFESSORA POMERANA E SUA COMUNIDADE

**VITÓRIA
2016**

EDINEIA KOELER

UMA PROFESSORA POMERANA E SUA COMUNIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

VITÓRIA

2016

K77p Koeler, Edineia, 1975-
Uma professora pomerana e sua comunidade / Edineia
Koeler. – 2016.
202 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Comunidades. 2. Educação rural – Santa Maria de Jetibá
(ES). 3. Pomerânios – Educação. 4. Professoras – Santa Maria
de Jetibá (ES). I. Foerste, Erineu, 1961-. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

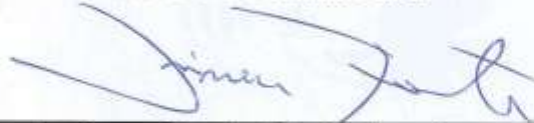
EDINEIA KOELER

UMA PROFESSORA POMERANA E SUA COMUNIDADE

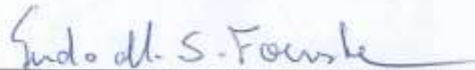
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 22 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



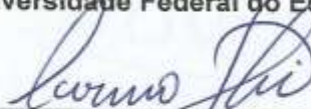
Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



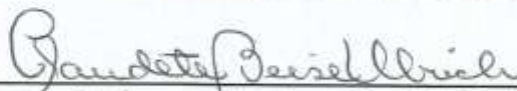
Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Carmo Thum
Universidade Federal do Rio Grande



Professora Doutora Claudete Beise Ulrich
Faculdade Unida de Vitória

Dedico este trabalho à minha família: meus pais, meus nove irmãos;

Ao meu avô, que pelo exemplo me ensinou a amar os livros;

À minha avó, pela inabalável alegria de viver,

Às amigas Gerlinde Merklein Weber, por incentivar o gosto pela pesquisa, e Cibilhe Waiandt, que foi mais que uma amiga, foi um porto.

Dedico à Vanessa e Eduarda, minhas filhas queridas, que fazem a vida valer a pena,

E, não por último, à professora Marineuza e à comunidade de Alto Santa Maria, que gentilmente tornaram esse trabalho possível.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível porque contei com a disponibilidade, apoio e colaboração de um grupo de pessoas do qual fazem parte professores/as, estudantes e demais funcionários/as da Escola Fazenda Emílio Schroeder. A elas o meu reconhecimento, sobretudo a Marineuza Plaster Waiandt, exemplo de dedicação à docência, que permitiu conhecer sua trajetória.

Agradeço à comunidade de Alto Santa Maria que me confiou a sua história. Especialmente aos que concederam seu precioso tempo para muitas vezes, ao som de doces gargalhas, responder às minhas incessantes perguntas.

Ao Professor Doutor Erineu Foerste, orientador desta dissertação, pelo apoio desde o primeiro encontro, pelas apreciações teóricas e conselhos, mas, sobretudo pelo estímulo e ajuda na concretização deste projeto.

Aos professores/as que ministraram a parte curricular do curso de mestrado, cujos ensinamentos proporcionaram experiências pedagógicas muito significativas.

Agradeço especialmente aos professores/as doutores/as Juçara Luzia Leite, Gerda Margit Schütz Foerste e Rogério Omar Caliari pelas sugestões na ocasião da qualificação do trabalho. E à doutora Claudete Beise Ulrich e ao doutor Carmo Thum, por aceitarem compor a banca de defesa.

Aos colegas da “turma 28” do mestrado, ao Grupo de Pesquisa (CNPq) *Culturas, Parcerias e Educação do Campo*, em especial à Monica Nickel e Angela Leite Peizzine, minhas irmãs acadêmicas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo, pela bolsa de estudos de mestrado.

À Geraldo Abreu Filho, meu companheiro, pelo apoio que tornou a caminhada mais suave. E ainda muito carinhosamente à dona Guerlinda Berger, por abrir caminho para muitas professoras pomeranas no município de Santa Maria de Jetibá.

Primeiro dia na escola
O olhar para um novo mundo
Cabeça baixa que tenta esconder tantos
sentimentos
Pouca coisa na pequena sacola-bolsa
Tanta coisa transbordando do coração
Carregando vontade de descobrir o encanto do
mundo
Uma língua nova para aprender
Uma “casa” diferente da dos pais
A primeira experiência com a grande diferença
Um olho azul atento a tudo que acontece
O querer ficar num canto, entender, saber, brincar...
A roupa tão própria, bonita, colorida, debochada.
Os pés descalços que acariciam a terra
A sabedoria em não entender a ambição e luxúria
A sensibilidade desenhada em seus gestos
inocentes
Herdeiro da cultura tão mágica.

(Celso Kalk)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa *Cultura Currículo e Formação de Educadores* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e foi desenvolvida de forma articulada ao Grupo de Pesquisa (CNPq) *Culturas, Parcerias e Educação do Campo*. A investigação foi realizada na comunidade de Alto Santa Maria, município de Santa Maria de Jetibá, Estado do Espírito Santo/Brasil, onde se deu o processo de socialização docente da professora Marineuza Plaster Waiandt. Investigaram-se as lutas pelo direito social à educação escolar em uma Comunidade Tradicional Pomerana (Decreto nº 6.040/2007). Entre outros aspectos, analisa-se a comunidade a partir do conceito de resistência de Freire (1996), que consiste basicamente em não se calar diante de situações de negação de direitos. Com relação à educação escolar, os resultados apontam para os benefícios de a professora se autoidentificar como membra do Povo Tradicional Pomerano. Quando isso ocorre, favorece-se o processo educativo possibilitando a construção de uma Educação para e com a Comunidade (BUBER, 1987). Assim, discute-se o processo de construção e manutenção das relações dessa professora com aquele contexto social, bem como o que isso representa para as lutas coletivas em favor da educação na comunidade. Com base na abordagem qualitativa em educação (LUDKE e ANDRÉ, 1986; FICHTNER *et al*, 2013), a entrevista narrativa traz benefícios à pesquisa no sentido de buscar junto à comunidade e à professora os dados para aprofundamento de análise sobre o problema central dos estudos realizados: como se constrói a relação profissional da professora pomerana dentro da sua comunidade tradicional? Em relação às noções de conflito, luta pela educação e definição de Comunidade Tradicional, buscam-se bases teóricas em Brandão (2003; 2012); para a definição de comunidade, conta-se com contribuições de Buber (1987); com Paulo Freire (1996; 1999; 2005), discutimos o conceito de relação, compreendido como *diálogo*. Pode-se afirmar que a conquista de professores/as pomeranos/as na comunidade foi o resultado da luta coletiva dos pomeranos/as pelo direito à educação escolar. A comunidade promove resistências à escola padronizada pelo Estado e busca incessantemente uma educação que atenda aos interesses camponeses. A comunidade dispensa atenção especial aos anos iniciais de escolarização, destacando o/a professor/a bilíngue português/pomerano como fator relevante para socialização das crianças ao ambiente escolar.

Palavras chave: Comunidade. Comunidade Tradicional. Educação Escolar.

ABSTRACT

This research is bound to the research line Culture Curriculum and Teacher Training of the Post-graduation Program in Education of the Federal University of Espírito Santo and it was developed in articulated way with Research Group (CNPq) Cultures, Partnerships and Countryside Education. The investigation was fulfilled in the community of Alto Santa Maria in the city of Santa Maria de Jetibá on the State of Espírito Santo/Brazil, where it was given the teaching socialization process of the professor Marineuza Plaster Waiandt. It was investigated the struggles of the social right for scholar education in a Pomeranian Traditional Community (Decree nº 6.040/2007). Among other aspects, it analyzes the community from the resistance concept of Freire (1996), which basically consists in do not shut up against situations of denying of rights. In relation to scholar education, the results point to the benefits of the professor self-identify as member of the Traditional Pomeranian People. When this happens it favors the educative process making possible the construction of an Education for and with the Community (BUBER 1987). Thus it discuss the process of building and maintaining of the relationships of the teacher with that social context, as what this represents for the coletive struggles in favor of education in community. Based on qualitative approach in education (LUDKE and ANDRÉ, 1986; FICHTNER et al, 2013), the narrative interview brings benefits to the research in an effort to seek with the community and the teacher the data for deepening of analysis about the main problem of realized studies: How it builds the professional relationship of the Pomeranian professor in her traditional community? In relation to the conflicts impressions, struggle for education and definition of Traditional Community, is seeks theoretical bases in Brandão (2003; 2012); for the definition of community, it counts with the contributions of Buber (1987); with Paulo Freire (1996; 1999; 2005), we discuss the concept of relation, comprehended as dialogue. Can affirm that the conquer of Pomeranian professors in community was result of the collective struggle of Pomeranian for the right to scholar education. The community promotes resistance to standardized by the State in incessant seek an education which attends the rural interests. The community exempts special attention for the initial years of schooling, highlighting the bilingual Portuguese/Pomeranian professor as a relevant factor for socializing of children to scholar environment.

Keywords: Community. Resistance. School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Marineuza Plaster Waiand no interior da Waiands Huus	25
Figura 2-Mapa da Pomerânia.....	37
Figura 3-Região de Jequitibá em Santa Maria de Jetibá. Data provável: 1913.....	47
Figura 4 - Imagem de livro didático da década de 1930, utilizado para alfabetizar pomeranos. SCHÄFER, Rudi. Lese - und Übungsbuch für Erlernung der portugiesischen Sprache für die deutschbrasilianischen Siedlungsschulen. Edição: 5. Porto Alegre.	51
Figura 5 - Imagem de livro didático da década de 1930, utilizado para alfabetizar pomeranos. SCHÄFER, Rudi. Lese - und Übungsbuch für Erlernung der portugiesischen Sprache für die deutschbrasilianischen Siedlungsschulen. Edição: 5. Porto Alegre. Typografia do C	52
Figura 6 - Aleffe Alberto Plaster, ex-aluno da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder, comercializando sua produção orgânica em shopping. Na imagem à direita, dona Selene Hammer Tesch, presidente da Associação de Agricultores e Agricultoras de Produção Orgânica Familiar.....	58
<i>Figura 7 - Vista parcial da comunidade de Alto Santa Maria.....</i>	60
Figura 8 - Vista parcial do prédio onde funcionam as séries iniciais da EEEFM. Emílio Schroeder	61
Figura 9- Prédio onde funcionam as séries finais do Ensino Fundamental e Médio. 62	
Figura 10 - Emílio Schroeder com a família em frente à sua residência. Fotografia da década de 1960.....	70
Figura 11– Caderneta de registros dos dias trabalhados em favor da Escola Emílio Schoeder (data provável: 1968).	71
Figura 12 – Fotografia feita na casa do Sr. Henrique Berger, modelo das telhas de madeira produzidas pelo Sr. Franz Gering.....	72
Figura 13 – Ofício 01/69, encaminhado pelo Professor Emílio Schroeder que formaliza sua função docente.....	73
Figura 14 – A primeira turma da professora Marineuza. Foto de 1979.	139
Figura 15 - Trabalhos das ex-alunas Karina e Adrevana apresentados pela professora Marineuza na Educação Infantil em 2005.	141
Figura 16 - Trabalhos produzidos pela professora Marineuza em língua Pomerana. A atividade data do início dos anos 1990.....	142

Figura 17 – Ofício nº 1 de 1972, no qual a então professora registra a festa junina ocorrido na escola naquele ano. À Direita: Ofício nº 2 de 1972 a professora relata a comemoração do dia do soldado.	143
Figura 18 - Primeira sala de aula construída pela comunidade para as séries finais do Ensino Fundamental em Alternância.....	156
Figura 19 - Duas das primeiras professoras da 5ª série em Alternância, com seus alunos. 1994.....	157
Figura 20 - Waiands Huus.....	160
Figura 21 - À esquerda café servido na Waiands Huus. À direita crianças brincando em seu interior.....	161
Figura 22: Mapa de localização das escolas no município de Santa Maria de Jetibá. Fonte: http://www.pmsmj.es.gov.br/portal . Com adaptações.	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos sobre o Povo Tradicional Pomerano encontrados no portal de periódicos da CAPES.....	88
Quadro 2 - Povo Tradicional Pomerano no Banco de Teses e Dissertações Capes	90
Quadro 3 – Publicações sobre povos e comunidades tradicionais no banco de teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE-UFES no período de 2007 a 2014.	93
Quadro 4 – Trabalhos de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo ofertado em 2009/2010 pela UAB /UFES.	96
Quadro 5 - Trabalhos apresentados sobre os povos tradicionais pomeranos nas edições XVI, XV, XVI e XVII DO ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – 2007 a 2014.	100
Quadro 6 - Os Pomeranos na Rede ESTRADO 2014 - Salvador- Bahia	105
Quadro 7 - Dissertações produzidas no período de 1993 a 2015.	107
Quadro 8– Teses e Dissertações produzidas no período de 2000 a 2016.....	108
Quadro 9 – Trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES.....	109
Quadro 10 – Capítulos de livros	109
Quadro 11 - XIII Encontro Nacional de História Oral: História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade.	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de Falantes da língua pomerana entre os alunos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.....	64
Gráfico 2- Com quem falam pomerano em casa.....	65
Gráfico 3– Em que situações falam em pomerano.....	66
Gráfico 4 - Com quem falam pomerano na escola.....	67
Gráfico 5 – Em que ambientes falam em pomerano na escola.....	68

LISTA DE SIGLAS

AAES – Associação dos Amigos do Espírito Santo
ADL – Associação Diacônica Luterana
APRONT – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC – Currículo Básico Comum
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual De Educação
CEMEI – Centro Esportivo Municipal de Educação Infantil.
CFR – Casa Familiar Rural
CFR – Centro de Formação e Reflexão
CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.
EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio.
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPEF – Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental.
EMUEF - Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental.
ENDIPE – Encontro Nacional de Prática de Ensino
HAPRONT – Projeto de Habilitação de Professores não Titulados
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEPES – Movimento de Educação do Espírito Santo
MFR – *Maison Familiale Rural*
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROEPO – Programa de Educação Escolar Pomerana

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo

REDE ESTRADO – Rede Latino americana de Estudos Sobre Trabalho Docente

SEDU – Secretaria do Estado de Educação ES.

Sindipúblicos – Sindicatos dos Servidores Públicos do Estado

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRG – Universidade Federal do Rio Grande

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Sumário

APRESENTAÇÃO	19
A PESQUISADORA.....	22
1 PROFESSORA POMERANA E SUA COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO.....	29
1.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE POMERANA.....	29
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	31
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	32
1.3.1 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO RECURSO METODOLÓGICO	32
1.3.2 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS.....	34
1.4 POMERÂNIA E POMERANOS: HISTÓRIA, EMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO.	36
1.4.1 A HISTÓRIA DA POMERÂNIA: UM ESTUDO EM PARCERIA COM A UNIVERSIDADE DE GIESSEN – ALEMANHA	37
1.4.2 Os POMERANOS EM TERRAS CAPIXABAS SEGUNDO GRAÇA ARANHA	45
1.4.3 RELIGIÃO, EDUCAÇÃO, LÍNGUA: OS PRIMEIROS SINAIS DE RESISTÊNCIA POMERANA NO BRASIL.....	49
1.5 RUPTURAS E LEIS QUE MARCAM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS POMERANOS NO BRASIL	54
1.6 A COMUNIDADE DE ALTO SANTA MARIA – LÓCUS DA PESQUISA.....	56
1.6.1 MODO DE PRODUZIR A VIDA POMERANA.....	57
1.6.2 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO FAZENDA EMÍLIO SCHROEDER.....	60
1.6.2.1. ESPAÇO FÍSICO	60
1.6.2.2 PRÉDIO - SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	61
1.6.2.3 EQUIPAMENTOS	62
1.6.2.4 PERFIL DOS ALUNOS.....	63
1.7 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE DE ALTO SANTA MARIA: NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	69
1.8 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	78
2 O POVO TRADICIONAL POMERANO: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADEMICA	82
2.1 POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: COMUNIDADE TRADICIONAL POMERANA.....	82

2.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA ACUMULADA SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E POVO TRADICIONAL POMERANO	84
2.2.1 Os POVOS TRADICIONAIS NO BANCO DE PERIÓDICOS DA CAPES	85
2.2.2 Os POVOS TRADICIONAIS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	88
2.2.3 Os POVOS TRADICIONAIS NO BANCO DE DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – PPGE-UFES NO PERÍODO DE 2007 A 2014.....	92
2.2.4 Os POMERANOS NOS TRABALHOS MONOGRÁFICOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO 2009/2010	95
2.2.5 Os POVOS TRADICIONAIS E O POVO TRADICIONAL POMERANO EM EVENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO	99
2.2.5.1 POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E POVO TRADICIONAL POMERANO NO ENDIPE EDIÇÕES XVI, XV, XVI E XVII.....	99
2.2.5.2 Os POMERANOS NO REDE ESTRADO.....	102
2.3 OUTROS EVENTOS	105
2.3.1 Os POMERANOS SEGUNDO O GRUPO DE PESQUISA (CNPQ) CULTURAS, PARCERIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO	105
2.3.2 Os POMERANOS NO LUSITANISTAS - 11. DEUTSCHER LUSITANISTENTAG 2015	113
2.3.3 Os POMERANOS O XIII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL.....	114
3 POVO TRADICIONAL POMERANO: UM DIÁLOGO SOBRE COMUNIDADE DE RESISTÊNCIA	117
3.1 A PROFESSORA CRÍTICA REFLEXIVA FREIREANA EM CONTEXTO POMERANO.	120
3.1.1 PAULO FREIRE E MARTIN BUBER: <i>DIALOGICIDADE EM CONTEXTO POMERANO</i>	123
3.2 A EDUCAÇÃO PARA A COMUNIDADE SEGUNDO BUBER	125
3.3 COMUNIDADE: UM DIÁLOGO COM WEBER E BUBER	125
3.3.1 POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS SEGUNDO BRANDÃO, PERSEVERANÇA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	127
4 A PESQUISA	131
4.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA	132
4.2 A PROFESSORA POMERANA: O ENCONTRO COM A PESQUISADORA	136
4.3 A PROFESSORA POMERANA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO	138
4.4 A PROFESSORA POMERANA: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	145
4.5 A PROFESSORA POMERANA: O ENCONTRO COM AS OUTRAS PROFESSORAS	147

4.6 PROFESSORES QUE ANTECEDERAM A PROFESSORA POMERANA NA VOZ DA COMUNIDADE E NOS ARQUIVOS DA EEEFM FAZENDA EMÍLIO SCHROEDER	148
4.6.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: MAIS UMA VITÓRIA DA COMUNIDADE	154
4.6.1 WAIANDS HUUS: EDUCAÇÃO PARA A COMUNIDADE POR MEIO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	159
5 CONSIDERAÇÕES.....	162
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXO A - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ, E AS QUE FORAM DESATIVADAS:.....	180
ANEXO B: REGISTRO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA (ENTRE OUTROS), EM LIVRO DE MOVIMENTO DE FREQUÊNCIA DO MÊS DE MAIO DE 1970.....	182
ANEXO C: JUSTIFICATIVA DE AUSÊNCIA EM LIVRO DE MOVIMENTO DE FREQUÊNCIA DO MÊS DE MAIO DE 1970.	183
APÊNDICES	184
APÊNDICE A - QUADRO 1 PUBLICAÇÕES SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BANCO DE PERIÓDICOS DA CAPES NO PERÍODO DE 2007 A 2014.....	185
APÊNDICE B - QUADRO 2 , PUBLICAÇÕES SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	187
APÊNDICE C - QUADRO 3 TRABALHOS APRESENTADOS SOBRE OS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E POVO TRADICIONAL POMERANO NAS EDIÇÕES XVI, XV, XVI E XVII DO ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – 2007 A 2014.....	191
APÊNDICE D - QUADRO 4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO REDE ESTRADO 2014- SALVADOR- BAHIA.....	194
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	195
APÊNDICE F: CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	196
APÊNDICE G: TABELA 1 – ESPAÇO FÍSICO DA EEEFM FAZENDA EMÍLIO SCHROEDER	197
APÊNDICE H: TABELA 2 - ESPAÇO FÍSICO DA EEEFM FAZENDA EMÍLIO SCHROEDER.	199

APRESENTAÇÃO

A proposta inicial deste trabalho foi pesquisar a relação de uma professora pomerana com sua comunidade tradicional. Trata-se da comunidade de Alto Santa Maria, no município de Santa Maria de Jetibá, localizado na Região Serrana do Estado do Espírito Santo.

A professora em questão reside e trabalha na mesma comunidade. A pesquisa partiu do princípio de que o trabalho do professor/a que mora e trabalha na mesma comunidade, pauta-se no contato direto e contínuo com o grupo social com o qual convive, mesclando vida privada e profissional. O fato de se morar e trabalhar na mesma comunidade, quando se trata da profissão docente, cria vínculos de modo que há de se considerar a necessidade de olhar para as relações entre carreira e vida privada como uma série de deslocamentos, ajustes e arranjos que têm história, explicação e que não são fatos isolados. E aqui entendo que a vida privada não se limita ao âmbito doméstico. Estende-se à vivência na comunidade, especialmente quando esta se localiza no campo.

A professora Marineuza estabeleceu, ao longo de sua vida profissional, relações dinâmicas com a própria família, permitiu-se conjugar trabalho, família e formação. E construiu relações dentro da comunidade. E é esse misto, bem como os fatores resultantes do consenso entre morar e trabalhar na mesma comunidade que busco investigar. Nesse sentido, o problema de pesquisa fundamenta-se em investigar como se constrói a relação profissional da professora pomerana dentro da sua comunidade tradicional pomerana.

A comunidade local recebeu um espaço privilegiado na pesquisa. Inicialmente a intenção era dar destaque à professora pomerana e à sua atuação. No entanto, ao iniciar o trabalho de campo, percebi que não era possível privilegiar uma em detrimento da outra. O papel da comunidade pelo direito à educação foi decisivo, e ter Marineuza como professora na atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fazenda Emílio Schroeder foi fruto de uma luta coletiva. Sua formação, sua persistência e engajamento pela educação significativa podem ser considerados fruto de seu esforço individual. Porém, a forma como iniciou sua carreira docente,

decorre de toda uma luta anterior a sua inserção na comunidade, de modo que engajou-se na luta coletiva já em andamento. O que, no entanto não lhe tira o mérito de ter se profissionalizado e se tornado referência para a comunidade.

Esse redirecionamento da pesquisa, igualando os sujeitos ocorreu graças ao método da entrevista narrativa, que de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2011), serve para reconstruir acontecimentos sociais e investigar representações a partir do ponto de vista do entrevistado/a, substituindo a velha estratégia pergunta e resposta. Desta forma, o entrevistado/a, ao contar a sua versão dos fatos a respeito do tema proposto, proporciona maior liberdade também ao pesquisador/a. Portanto, o desenvolvimento da história em torno da luta coletiva pelo direito social a educação escolar ganhou destaque nas narrativas. Em alguns momentos, essas narrativas puderam ser confrontadas com documentos oficiais. De acordo com Ludke e André (1986), tal procedimento pode se constituir numa técnica valiosa na identificação de informações factuais em documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

O *lócus* da pesquisa, como mencionado anteriormente, foi a comunidade pomerana de Alto Santa Maria, no município de Santa Maria de Jetibá. Os pomeranos são um povo camponês descendentes de imigrantes europeus que, embora tenham emigrado da Província Pomerana da Prússia no século XIX, ainda preservaram sua cultura e língua.

De acordo com o Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, os pomeranos integram os Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil. O Art. 3º do seu anexo aponta que Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Assim, compreende-se que se trata de uma luta coletiva pelo direito social à educação, que embora peculiar insere-se em um contexto nacional amplo, e se encontra com as lutas de outras Comunidades Tradicionais, cujas lutas giram em torno da manutenção de culturas continuamente desafiadas por um contexto geral capitalista que tende à homogeneização. Motivo pelo qual optou-se por fazer o levantamento da produção acadêmica na vertente dos Povos Tradicionais,

localizando os pomeranos dentro desse território. É nesse contexto que se busca compreender o significado de ter uma professora pomerana atuando na comunidade, num misto de intelectualidade, profissionalização, luta e reconhecimento.

Portanto, a partir do diálogo com os sujeitos da pesquisa lança-se um olhar sobre as contradições, as lutas, as resistências e a busca por direitos sociais do Povo Tradicional Pomerano, a partir da voz da professora Marineuza e de integrantes da comunidade.

Para viabilizar a pesquisa e atender aos aspectos acadêmicos, o texto está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo trata das proposições gerais da pesquisa, tais como contextualização, delimitação do problema, objetivos, justificativa, metodologia, caracterização da comunidade. O capítulo trata, ainda, dos aspectos históricos da Pomerânia, do contexto da emigração a partir do estudo de Stamm-Kuhlmann (1999) e Biewer (2003); da adaptação em solo brasileiro, a partir das contribuições do romance *Canaã* (GRAÇA ARANHA, 1901); da educação escolar pomerana, a partir dos registros de Soboll (2011) que ao narrar sua experiência com a educação escolar entre os pomeranos, iniciada em 1929, fornece elementos que denunciam a situação de abandono em que se encontrava a comunidade de Alto Santa Maria. No capítulo seguinte, faz-se o levantamento da produção acadêmica em torno dos Povos e Comunidades Tradicionais. No terceiro capítulo, busca-se as contribuições da produção acadêmica pertinentes ao tema de pesquisa e as contribuições de Paulo Freire (1992; 1996; 1999; 2000; 2005; 2008), Martim Buber (1987; 2013) e Carlos Rodrigues Brandão (2012). O penúltimo capítulo traz os sujeitos, os dados e as análises. O quinto e último capítulo serão feitas as considerações finais.

A PESQUISADORA

Nasci em 25 de maio de 1975, a segunda filha de um casal de agricultores. Entre os dez irmãos, única com curso superior. Além de mim, apenas mais dois concluíram o Ensino Médio. Sempre gostei muito de estudar. Para mim, a escola era um lugar encantado, principalmente quando a professora destrancava a porta do armário e de lá tirava os cadernos de texto. Não sei bem porque gostava tanto daqueles cadernos. Talvez porque quando eles saíam do armário era o momento da imaginação fluir livremente.

Lembro-me do dia em que o tema da redação era “A rua onde moro”; não sabia o que era rua. Tive a sorte de que naquele dia a professora entregou os cadernos no final da aula, para que o texto fosse produzido em casa. Pedi ajuda a um tio (tio Hans), que me explicou ser quase impossível escrever sobre a rua, pois eu morava em um sítio. Resolvi então detalhar “O Sítio do Meu Avô”. Descrevi duas pequenas cachoeiras, que já não existem mais, a casa do meu avô, a minha, muito simples, de madeira, as matas, os animais domésticos, as lavouras, as abelhas, enfim, recheei o texto com tudo o que me encantava, inclusive a rotina de trabalho e o lazer.

A professora me fez descrever o texto oralmente, sem o caderno em mãos. Difícil foi vencer a timidez, pois estava acostumada a uma única palavra em português na sala de aula: “presente”. Essa foi a experiência que mais marcou os quatro anos iniciais da escola.

Isso se passou na terceira série. Enquanto estava na primeira série, tive uma professora que só não conseguiu me traumatizar porque eu era apenas ouvinte. Minha irmã, de sete anos, tinha medo de ir à escola sozinha. Minha mãe então convenceu a professora a me aceitar como ouvinte. Após concluir a 5ª série, essa irmã não voltou mais para a escola.

Ao contrário, sofri muito quando aos dez anos de idade, (após concluir a 4ª série do Ensino fundamental) fui obrigada a interromper meus estudos, assim como meus irmãos, para trabalhar na roça auxiliando no sustento da casa, onde permaneci até completar 14 anos, quando me empreguei como doméstica no centro da cidade de Santa Maria de Jetibá. Nesse período, meus pais que até então eram meeiros (plantavam em terreno alheio, repartindo o resultado das plantações com o dono das

terras), conseguiram comprar uma pequena casa na cidade, e passaram a trabalhar como diaristas.

O contato mais intenso com outras pessoas despertou em minha mãe o interesse pela educação escolar. Queria que concluíssemos, pelo menos, o Ensino Médio. Porém, devido às condições econômicas, isso só seria possível no período noturno. Minha mãe então recorreu à Secretaria Municipal de Educação para que esta providenciasse transporte para os alunos do do atual bairro São Luís. A condição para a liberação do ônibus seria conseguir o número mínimo de trinta alunos. De porta em porta, com um uma lista de candidatos a alunos/as em mãos, minha mãe conseguiu alcançar essa meta. Em pouco tempo o transporte foi concedido. Essa foi a primeira luta pela educação da qual fiz parte.

Foi graças a esse esforço de minha mãe que consegui, em 1994, concluir o Ensino Fundamental. Quanto ao Ensino Médio, os cursos noturnos oferecidos pela escola Graça Aranha, única na época a oferecer esse grau de ensino na cidade, só ofertava os cursos de Técnico em Contabilidade e o Científico; minha pretensão era o magistério, curso ofertado no período diurno. Impossibilitada de conciliar o curso diurno com o trabalho, optei por deixar de trabalhar para estudar. Entretanto, como meus pais ainda não tinham condições de manter um filho na escola no período diurno, abandonei o curso após concluir o 1º ano. Em 1997, já casada, voltei a estudar no curso Técnico em Contabilidade, fazendo as devidas adaptações que o curso exigia, concluindo o Ensino Médio no ano seguinte.

A distância e a falta de recursos impediram-me de ingressar imediatamente numa graduação até a abertura da Faculdade da Região Serrana (Farese) em Santa Maria de Jetibá, onde ingressei no curso de Licenciatura em Matemática. Logo percebi que estava deslocada dentro da sala de aula, pois me identifico com as Ciências Humanas.

Em 2004, já atuando em sala de aula como professora da Rede Estadual, troquei o curso de Matemática pela Licenciatura em História na FUNCAB (Fundação Castelo Branco-Colatina). Enfrentava todos os dias 230 km de estrada. Chegava em casa já de madrugada e acordava cedo para ministrar aulas. Mas estava feliz com minha escolha. Nesse período, eu já era mãe de duas meninas, que receberam literalmente uma educação a distância. Pois as duas foram crescendo aos cuidados

de uma tia muito cuidadosa, que supria, na medida do possível, a ausência da mãe estudante. O telefone era o único contato possível durante a semana. Acredito que considero essa batalha uma vitória também das minhas filhas, que desde cedo perceberam o valor dos estudos e hoje são alunas assíduas do Instituto Federal do Espírito Santo.

Retomando minha trajetória acadêmica, em 2007 fiz o curso de Especialização em História do Brasil (Funcab); em 2008, Especialização em Educação Especial Inclusiva (FIJ), 2009/ 2010, Especialização em Educação do Campo (UFES- Pólo de Santa Teresa) e, finalmente, em 2012 Especialização em Ensino Religioso (Faculdade Unida de Vitória).

Todos esses cursos contribuíram significativamente para o meu aprendizado, mas considero o curso de qualificação de monitores de escolas famílias, oferecido pelo MEPES-Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, a maior contribuição para minha atuação em sala de aula. Identifiquei-me imediatamente com a educação diferenciada oferecida pela entidade filantrópica que tem uma unidade de ensino no município de Santa Maria de Jetibá, a Escola Família Agrícola de São João Garrafão, onde tive oportunidade de trabalhar como monitora (professora) entre 2005 e 2006, e coordenadora administrativa em 2007. A filosofia do MEPES visa à formação promocional dos alunos/as, fazendo das famílias os principais aliados da Educação.

Quanto ao mestrado, na minha primeira tentativa (2011) obtive aprovação do projeto e da redação, porém, não fui aprovada na última fase. Tentei novamente em 2012, dessa vez fui aprovada em todas as etapas, porém fiquei suplente. Na terceira tentativa, o processo seletivo de 2013/2014, finalmente alcancei meu objetivo. Essa é a minha trajetória pessoal pela educação.

A seguir, iniciarei as considerações acerca do tema “Professora pomerana e sua comunidade: a construção de um objeto de estudo”, iniciando com um depoimento pessoal da mestra Marineuza Plaster Waiandt.

MARINEUZA PLASTER WAIANDT

Figura 1-Marineuza Plaster Waiand no interior da Waiands Huus



Fonte: Arquivo pessoal de Marineuza.

Nasci como nasciam todas as crianças camponesas daquela época, em casa e sem assistência médica, apenas com a presença da minha bisavó Luiza Fink que era parteira, numa madrugada fria do mês de agosto. O dia era 24, o ano 1963 e o lugar fazia jus ao nome que tinha: “Queira Deus”! Isso mesmo, Queira Deus! Queira Deus que eu sobreviva mais um dia. E a nossa vida era um sobreviver a cada dia com aquilo que tínhamos, que nem sempre dava para nos alimentar. O primeiro conflito do qual tomei parte, foi a escolha do meu nome. Meu pai queria que eu me chamasse Maria e minha mãe, Neuza. Como não conseguiram chegar num acordo, resolveram deixar os dois, e por um erro do cartório, me tornei Marineuza. Bendito cartório, pois adoro o meu nome!

Como filha mais velha, desde cedo tive que assumir tarefas domésticas e acompanhar meu pai na lida do campo. E foi no colo dele que aprendi as mais sábias lições de vida: o respeito, a gratidão, a coragem, a persistência, o amor ... Com minha mãe aprendi a fazer meus próprios brinquedos, as bonecas de sabugo de milho e de pano, as vasilhas de barro com as quais brincava de cozinha, os bordados e o artesanato. Mas, sem dúvida, os melhores momentos da minha

infância passei no colo de minha avó, ouvindo as histórias, as lendas, parlendas e outras manifestações da cultura pomerana. Por volta dos 7 anos de idade, meu pai começou a me ensinar a ler. Durante os momentos de descanso, sentados debaixo dos pés de café, rabisca as primeiras letras no chão de terra que eu absorvia como se fossem um néctar. Assim aprendi a ler, mas não conseguia escrever pois não tinha coordenação motora e nunca havia pegado no lápis. Assim, no início do ano de 1971, fui matriculada na 1ª série primária e toda feliz, fui para o meu primeiro dia de aula. Logo descobri que aquele ambiente não era tão maravilhoso como eu imaginava, pois todos os meus colegas eram descendentes de italianos e falavam português fluente. Eu era a única pomerana e não sabia falar português. O meu forte sotaque fez de mim motivo de chacota e piadas para toda a turma. Logo fui abandonada à minha própria sorte, e dessa forma passei quase todo o meu primeiro ano de escola, pois minha professora não se importava comigo. Só conquistei o respeito dos colegas quando provei minha capacidade intelectual. Assim, concluí a 4ª série, mas tive que parar de estudar pois não havia nenhuma escola com ensino além dessa série na redondeza. Passei três anos em casa e só em 1978 pude continuar os estudos num internato destinado a crianças luteranas, a Fundação Diacônica Luterana em Afonso Cláudio. Mas, meu sonho durou pouco, pois naquele mesmo ano minha família mudou-se de Itaguaçu para Santa Maria de Jetibá, comunidade de Alto Santa Maria. No final do ano, me juntei à minha família e tive que interromper meus estudos por falta de acesso à escola.

A comunidade onde fomos morar estava sem acesso à educação por falta de professores que, oriundos da Grande Vitória, não se adaptavam à comunidade local pela pura impossibilidade de se comunicarem, uma vez que seus moradores falavam somente pomerano. Por meio de um movimento comunitário que exigia escola para os filhos, com apenas 15 anos de idade, fui nomeada professora e em 19 de março daquele ano, comecei minha trajetória de educadora. Tinha o mesmo tamanho e quase a mesma idade dos meus alunos e juntos, descobrimos a maravilha de compartilhar conhecimentos. Passei três anos nessa situação, ensinando o que sabia apenas pela intuição. Em 1981, casei com Helmut Waiandt e a partir daí minha vida mudou. Helmut, apesar de não ter estudado, sempre primou pela educação, e já em 1982 comecei a estudar no Projeto HAPRONT (Habilitação para Professores não Habilitados), onde me formei em 1985. Em 1987, prestei o meu primeiro Concurso Público, sendo aprovada em 7º lugar. Depois fiz mais dois

concursos sendo aprovada em ambos, mas optei em assumir duas cadeiras na rede Municipal de Ensino no Município de Santa Maria de Jetibá. Assim, atuei por 30 anos na docência, sendo 29 na escola Fazenda Emílio Schroeder. Em 2009, assumi a direção da EMEIEF Antônio Gonçalves e por motivo de aposentadoria me afastei em 17 de novembro de 2013. Sou mãe de 5 filhos, sendo 3 biológicos e 2 adotivos, e avó de 4 crianças, Como na vida, as histórias se repetem, 2 são netos biológicos e 2 adotivos. Quando adotei Paloma e Samuel, meus filhos já eram adultos e nesse dia vivi uma experiência ímpar! Fui intimada a comparecer ao fórum por causa de dois bebês abandonados pelos pais cuja guarda estava em discussão. Durante a audiência, nenhum familiar próximo se dispôs a cuidar das crianças e elas seriam conduzidas a um orfanato para uma futura adoção. Estávamos eu, Helmut e nosso filho Humberto Rafael. Todos os outros presentes assinaram a desistência da guarda e se retiraram da sala e nós permanecemos. Não podíamos sair dali nos declarando incapazes de cuidar de duas crianças e permitir que elas fossem conduzidas ao orfanato. Conversamos muito com a Juíza, o promotor e os membros do conselho tutelar e decidimos assumir a guarda das crianças por 90 dias, enquanto se realizasse o processo de condução para uma nova família. Assim, por volta das 22 horas, trouxeram aos meus braços dois pequenos seres que eu nunca havia visto. Samuel, aos seis meses de idade já dormia e foi entregue para Helmut, e Paloma com um ano e meio foi colocada em meus braços. Ela me olhou por um instante, passou os braços em volta do meu pescoço e segurou com tanta força que ninguém mais a tirou dali. Ela havia me escolhido como mãe e cabia a mim aceitá-la como filha! Uma semana depois, entramos com o pedido oficial de adoção, que foi expedido 2 anos depois.

No final do ano 2009, nossa família foi atingida por uma tragédia. Perdemos nossa casa num incêndio. Começamos do zero e reconstruímos tudo. Foi um período muito difícil, pois ficamos dependentes de doações e solidariedade de desconhecidos; mas superamos, pois como dizem os pomeranos: “Deus não dá a ninguém uma carga maior do que seus ombros suportam”.

Hoje vivo com muita alegria, no meu cantinho pomerano. Se tivesse que voltar no tempo, não mudaria nada em minha vida, pois até mesmo os episódios mais difíceis da minha vida foram importantes e decisivos para fazer de mim quem sou hoje: uma mulher pomerana que tem orgulho de seu povo! E toda aquela dor da discriminação,

pelo fato de ser pomerana, transformei em conhecimento que hoje uso no atendimento aos turistas que recebo na Waiands Huus, meu memorial.

1 PROFESSORA POMERANA E SUA COMUNIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE ESTUDO

1.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE POMERANA

Sinto-me desafiada com diversos questionamentos que surgem diariamente no contexto educacional do qual faço parte. No entanto, neste trabalho propus-me a pesquisar a educação em uma comunidade do campo localizada no município de Santa Maria de Jetibá – ES. Trata-se da comunidade de Alto Santa Maria, que dista 20 km da sede do município e destaca-se em nível estadual pela agricultura orgânica.

Em relação à educação, a trajetória de luta dos moradores é longa. Em 1968, organizam-se construindo a primeira sala de aula, designando um de seus moradores, o senhor Emílio Schroeder, como o primeiro professor. Recém-chegado à comunidade, em setembro de 1967, era a primeira vez que conseguira adquirir um pedaço de terra, e seu objetivo era, junto com a família, desenvolver a pequena propriedade agrícola. Porém, como havia sido professor em Tijuco Preto, município de Domingos Martins – ES, a comunidade viu nele uma oportunidade, pela primeira vez, de ter alguém que alfabetizasse seus filhos e filhas, tarefa até então realizada pelos próprios pais. No entanto, essa situação não duraria muito, pois em 1969 a prefeitura assumiu a escola, destituindo o professor escolhido pela comunidade.

As professoras que o sucederam, no entanto, tiveram dificuldades de adaptação decorrentes de inúmeros fatores que serão discutidos ao longo deste trabalho.

A partir dessa substituição do professor, morador da região, pelas professoras itinerantes, acirram-se as lutas em favor de uma escola que contemplasse os anseios da comunidade. Após anos de história, entre avanços e retrocessos na educação, a comunidade, por iniciativa de 23 famílias, conquistou uma unidade completa de Ensino Fundamental (1994), adotando a partir da 5ª série a Pedagogia de Alternância. O trabalho escolar constitui-se de horários de aulas convencionais (teoria) e horários de prática na lavoura e criação de animais de pequeno porte, visando à articulação entre a teoria e a prática, bem como possibilitar o permanente contato do/da estudante com a atividade agrícola.

Uma das grandes preocupações da comunidade em relação à escola foi a possibilidade de “perder o filho para o trabalho na sombra. E aí? quem vai trabalhar na roça?” (questionamento de pais/mães em visita às famílias). Por isso a inquietação com a origem da professora, pois uma pessoa do meio, no imaginário coletivo, representaria maior segurança em relação à permanência do filho/a na comunidade, isto é, no meio camponês. Quando houve necessidade de ampliação da escola em uma unidade completa de ensino, o cuidado foi com o tipo de ensino que seria ministrado.

Nesse contexto de luta pela educação, pela permanência dos/das jovens no campo, pela produção agrícola sustentável e pelo fortalecimento da cultura pomerana, constrói-se a relação entre a professora Marineuza com a comunidade, motivando esta pesquisa.

Note-se que a mestra, atuando em uma comunidade que apresenta baixo índice de escolaridade, pelo simples fato de ser letrada, torna-se referência, sendo por vezes procurada em sua residência para auxiliar a leitura de textos rotineiros, tais como bulas de remédio.

Partiu-se então, do princípio de que o professor/a que mora e trabalha na mesma comunidade cria uma relação de permeabilidade. Ou seja, o professor/a não possui distanciamento entre o ato de trabalhar e de morar, visto que esses acontecem nos mesmos espaços físicos e na relação com o mesmo grupo social. Assim, esta pesquisa busca compreender o processo de construção e manutenção dos laços dessa professora nas relações com a comunidade e os fatores resultantes do consenso entre morar e trabalhar. Nesse sentido, o problema deste estudo tem como objeto de discussão a construção da relação profissional da professora pomerana dentro da sua Comunidade Tradicional.

Cumprir observar que a opção pelo tema de pesquisa deve-se em parte à minha própria história de vida. Atuando na Educação do Campo, inicialmente como aluna e depois como professora, percebi a importância das relações pessoais entre professores/as e comunidades. A minha experiência como professora conta com alguns anos de trabalho, porém, a maior parte desse tempo atuei como professora itinerante.

A única experiência em minha própria comunidade deu-se no ano de 2012, quando trabalhei na Escola Estadual de São Luís. Embora apenas um ano, foi possível perceber que os espaços de trabalho e de vida privada se fundem e se confundem. A fila do supermercado, a feira, o posto de saúde, o bom-dia ao sair de casa, e até mesmo o ato de trabalhar no jardim de casa, eram oportunidades para os pais/mães tratarem de assuntos relacionados à escola.

Numa outra oportunidade, em um curso de professores/as ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo, uma colega cursista afirmou-me preferir morar em município vizinho a residir na mesma comunidade em que atua como professora. Justificou dizendo: “Não tive vida privada morando perto da escola”, fato que demonstra a grande intimidade de alunos/os e pais/mães para com ela.

Tais relatos, tanto a minha experiência quanto a da colega cursista, ocorreram em contextos não pomeranos. Dentro da comunidade pomerana, no entanto, percebi maior reciprocidade, especialmente ao assistir a uma apresentação da educação infantil em uma festa escolar, na qual foram entoadas cantigas de roda em língua pomerana. Este episódio me motivou a tentar compreender as relações ali construídas.

O desejo por pesquisar essa relação surgiu também, em parte, de minhas recordações da trajetória escolar. Ao perceber no contexto da escola pública, sujeitos pomeranos que se tornaram professores/as, notei, em alguns momentos, que as histórias de vida destes/as se assemelham à trajetória da professora Marineuza Plaster Waiandt.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa busca compreender a luta pelo direito à educação da Comunidade Tradicional Pomerana a partir da análise das relações estabelecidas entre a professora e a comunidade. Os objetivos específicos focalizam as implicações identitárias nas relações entre a comunidade e os/as docentes; analisam a história da educação entre os descendentes pomeranos a partir do contexto de Alto Santa Maria; e ainda discutem a importância de a professora integrar a vida social da comunidade onde atua.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

1.3.1 A entrevista narrativa como recurso metodológico

O grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo ao qual esta dissertação se vincula, amparado em processos colaborativos de pesquisa sobre culturas, dialética e hegemonia (FICHTNER et al., 2013) busca trabalhar de modo articulado com os sujeitos. Nessa perspectiva, Brandão (2003) em “A Pergunta a Várias Mãos”, procura instituir a prática de pesquisa como um trabalho cooperativo e solidário, discutindo questões relacionadas ao campo teórico e prático da educação e da pesquisa. Entre elas, a identidade profissional do professor/a e seu papel diante das realidades contemporâneas, tema que de certa forma também se examina nesta pesquisa.

Entre as questões propostas pelo autor estão: “Como tornar a prática de pesquisa na educação um trabalho cooperativo e solidário?” “Como tornar tantos estilos de pesquisa o mais participante possível?” “De que maneira viver a investigação científica como uma experiência séria e confiável, e ao mesmo tempo plural, criativa e sempre aberta ao diálogo?”

A partir desses questionamentos, senti necessidade de fortalecer a relação de colaboração entre pesquisador/a e sujeitos/as da pesquisa. Foi o momento em que passei a frequentar mais assiduamente a comunidade. Porque até então, a minha relação limitava-se aos estudantes e pais/mães atuais. Mas muitos dos que contribuíram significativamente para a pesquisa, vasculhando suas memórias para trazer à tona fatos e acontecimentos dos quais já não falam mais, hoje já têm netos/as na escola.

Senti essa necessidade de aproximação porque Brandão (2003), ao problematizar modelos de investigação científica, procura pensar as diferenças e escolhas dos estilos de pesquisa. E ao fazê-lo, coloca-nos diante do desafio de superar a solidão de uma objetividade, em favor da pesquisa solidária, partilhada e vivida entre sujeitos/as que dela participam, os/as quais, conforme sua visão, não devem estar em lados opostos, mas em convergência, cooperação, parceria.

Ao se referir ao método de pesquisa, Brandão (2003) sustenta que prefere perguntar “que diferentes estilos de trabalho de pesquisa estão sendo exercidos aqui e agora, entre nós e outras pessoas?” (p. 14) percebeu-se que essa é uma questão central para o pesquisador. Foi nesse autor que se encontrou o recurso para que os sujeitos da pesquisa pudessem, de fato, ter liberdade de participar. Compreendeu-se também, que a finalidade não era fazer uma pesquisa unilateral, fechada com perguntas prontas e respostas presumidas. O objetivo era extrair dos participantes relatos que emergissem naturalmente. O que já vinha acontecendo, mas faltava base teórica.

O passo seguinte foi encontrar o modelo teórico-metodológico que abarcasse cientificamente a intenção da pesquisa. Inicialmente acreditava tratar-se de História Oral. Porém, conversas com o orientador e as sugestões da banca do Exame de Qualificação foram cabais para desconstruir o que se havia entendido como “O” percurso da pesquisa. A banca de qualificação contribuiu significativamente ao sugerir que se repensasse a metodologia utilizada até então. E ao fazê-lo, compreendeu-se que na verdade o que já vinha sendo realizado era exatamente o que a banca havia proposto: um trabalho com entrevistas narrativas.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2011), este tipo de método serve para reconstruir acontecimentos sociais e investigar representações a partir do ponto de vista do entrevistado. Desta forma, o entrevistado/a, que na verdade é parceiro/a na pesquisa, sente-se mais instigado/a e estimulado/a a contar a sua versão dos fatos a respeito do tema proposto.

Antes mesmo de iniciar o trabalho de campo, conjeturava-se que não haveria dificuldades em estimular a professora Marineuza a relatar sua relação com a comunidade devido à sua personalidade espontânea. Porém, obter generosamente palavras vindas de uma Comunidade Tradicional Pomerana, até mesmo para uma pesquisadora pomerana, não seria tão fácil devido ao receio em relação ao fato de eu ser uma pessoa letrada e morar na cidade. E foi justamente conhecer essa característica que me levou a buscar maior aproximação com os colaboradores/as, antes de retornar a campo.

Essa aproximação aconteceu por meio de participação em eventos fora da escola. Achei-me de ex-alunos/as, já adultos/as, de seus familiares, visitei propriedades

orgânicas, frequentei assiduamente as feiras onde são comercializados produtos orgânicos da região e interagi através de redes sociais. Isso estabeleceu relações mais próximas entre pesquisadora e comunidade, fazendo com que os sujeitos/as do estudo ficassem mais à vontade em narrar suas histórias.

Segundo Jovchelovich e Bauer (2011), a entrevista narrativa pressupõe que o informante revela-se melhor ao usar sua linguagem espontânea. Por isso a comunicação coloquial descontraída, caracterizada por contar e ouvir histórias é a que melhor incorpora a entrevista narrativa. Desse modo, há nas entrevistas narrativas uma importante característica colaborativa, uma vez que a história surge a partir da interação, do diálogo entre entrevistador/a e participante. Decorre daí a necessidade de uma aproximação durante o processo investigativo.

Recorreu-se também à análise de documentos que, segundo Ludke e André (1986), se constitui em técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos da pesquisa.

Neste estudo, a função principal desse tipo de análise foi possibilitar a triangulação com as entrevistas narrativas, tanto dos sujeitos da comunidade quanto da secretaria de educação. Os principais acervos consultados foram documentos da escola: diferentes materiais didáticos (cadernos e atividades mimeografados), registros de professores/as e estudantes, enfim, toda a documentação que permitiu recuperar dados que pudessem ser confrontados com as narrativas.

1.3.2 Procedimentos para produção de dados

As entrevistas foram realizadas com sujeitos/as que corresponderam aos seguintes critérios: terem sido alunos/as do professor Emílio Schroeder, de Marineuza, terem sido moradores/as da comunidade no período em que esta se organizou para construção e/ou ampliação da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder (1968/69), terem participado de alguma forma no processo da movimentação pela educação em Alto Santa Maria; terem participado de algum momento da história da educação.

O gênero entrevista narrativa é compreendida por Jovchelovitch e Bauer (2011) como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os

entrevistados. As perguntas desta pesquisa seguiram o critério de abrir possibilidade para o entrevistado/a relatar seus pensamentos, princípios e opiniões. Os autores aconselham que o entrevistador utilize perguntas que deem subsídios para estender o assunto, de maneira a permitir que o entrevistado/a narre o que tem a dizer.

Seguindo esse critério, as perguntas que foram dirigidas à comunidade relacionavam-se inicialmente ao processo de construção da história da educação em Alto Santa Maria, com a finalidade de obter respostas para compreender como aconteceu a inserção dos professores/as na comunidade. As questões subsequentes foram direcionadas para a compreensão da importância da professora Marineuza integrar a vida social da comunidade.

Os entrevistados/as foram selecionados/as de acordo com critérios já mencionados. Usamos o termo “selecionar” por concordarmos com Gaskell (2011), que sugere “seleção” ao invés de “amostragem”. A autora entende que a amostragem se utiliza em contexto de pesquisa quantitativa, em que se extrai uma amostra sistemática da população cujos resultados podem ser generalizados. O mesmo princípio, no entanto, não pode ser aplicado na pesquisa qualitativa. Partindo desse pressuposto, recorreu-se primeiramente à escola para que a direção sugerisse as pessoas mais apropriadas para os objetivos propostos. Algumas indicações procederam da própria professora Marineuza.

Porém, foi necessário diversificar a “seleção”, pois de acordo com Gaskell (2011) a finalidade real da pesquisa qualitativa não é exibir opiniões e sim explorar as diferentes opiniões sobre o assunto. Dessa forma, para obter informações mais consistentes, além de recorrer a fontes sugeridas pela escola (por meio do diretor, das secretárias, serventes e professores/as) e pela Marineuza, recorreu-se também a indicações de outros possíveis participantes, utilizando “amostra de conveniência”, procedimento de constituição do conjunto de participantes por bola de neve (TURATO, 2003). Esse consiste basicamente em seguir orientações dos próprios entrevistados/as, que em suas falas sugerem as possibilidades de continuidade no trabalho.

A ex-supervisora, D. Guerlinda Berger, foi sugerida dessa forma. Entrevistá-la e a Marineuza, não foi problema, em razão das experiências que acumularam com este tipo de pesquisa. No entanto, senti mais dificuldade com membros/as da

comunidade, devido ao receio que demonstram em relação ao gravador ou em assinar o termo de consentimento (apêndices E e F). Por isso, no intuito de avaliar como os entrevistados/as se portariam diante do aparelho de gravar, e para adequar a linguagem, realizou-se entrevista piloto. A experiência profissional na escola contribuiu para a pesquisa. Quando se realizavam visitas às famílias, em muitas ocasiões predominava o silêncio diante de uma ficha a ser preenchida. Silêncio ocasionado pela dificuldade de compreender o motivo da visita.

Porém, o motivo das entrevistas agora era outro. Eu não estava ali como professora, por isso não podia simplesmente me valer da experiência com as fichas de visitas. Por isso, optou-se por fazer a entrevista piloto, que consistiu, na verdade, em uma roda de conversa donde foram “selecionados” os ex-alunos/as que contribuíram para a pesquisa. O critério foi simples, embora todos tivessem experiências semelhantes em relação à professora Marineuza, nem todos manifestaram a mesma facilidade em narrar suas recordações. Por isso, do grupo inicialmente formado por nove integrantes, foram selecionados três (narradores) que falavam mais espontaneamente, aos quais retornou-se sempre que necessário; e duas que guardavam material didático do qual fez-se a análise documental.

Tomou-se sempre o devido cuidado no sentido de explicar a finalidade do trabalho, tanto com os documentos quanto com as entrevistas. Solicitou-se permissão para gravar as falas, o que foi formalizado a partir da assinatura do termo de esclarecimento (Apêndice E e F). No capítulo IV relata-se essa etapa da pesquisa com maior riqueza de detalhes.

1.4 POMERÂNIA E POMERANOS: HISTÓRIA, EMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO.

Para melhor compreender a comunidade pomerana local, recorreu-se a uma breve pesquisa bibliográfica a respeito da história desse povo. A investigação foi uma tarefa instigante e desafiadora, pois o pouco que esse Povo Tradicional guarda de sua história, aqui no Brasil, foi preservado oralmente, de modo que os registros escritos não são muito numerosos. Para esse fim, recorreremos, além da bibliografia produzida no Brasil, a um trabalho intensivo de pesquisa com um grupo de estudantes da Universidade de Giessen – Alemanha, como segue.

1.4.1 A história da pomerânia: um estudo em parceria com a Universidade de Giessen – Alemanha

Figura 2-Mapa da Pomerânia



Fonte: www.revistagloborural.com.br.

A Pomerânia histórica foi uma região situada no norte da Polônia e nordeste da atual Alemanha, na costa sul do Mar Báltico, conforme ilustra o mapa (Figura 12). Segundo estudos realizados pelo grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, em parceria com Intercambistas da Universidade de Giessen – Alemanha¹ – a Pomerânia do século XIX, período da imigração, foi marcada por inúmeras mudanças no âmbito político, econômico e sociocultural. Essas transformações, no entanto, não se limitaram a esse período. Desde a sua origem, a Pomerânia passou por inúmeros conflitos em diversos setores.

¹ Trata-se estudos sobre a história da Pomerânia entre 1815 e 1875 realizado por integrantes do grupo de pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Prof. Erineu Foerste, Edineia Koeler, Monica Nickel e Arildo Castelluber, bem como por membros da *Justus Liebig Universität Gießen* (JLU), Daniela J. Tumbrägel, Sarah C. Schwarz, Stefanie Riedler e Vincent M. Weiss, com o objetivo de reunir mais informação sobre a história do povo pomerano do século XIX. Os dados coletados pelos grupos de pesquisa basearam-se principalmente nas seguintes fontes: Stamm-Kuhlmann, Thomas. *Pommern 1815 bis 1875*. In: BUCHHOLZ, Werner. *Deutsche Geschichte im Osten Europas. Pommern*. Siedler Verlag, Berlin, 1999, 365-422 Innachin, Kyra T. *Die Geschichte Pommerns*. Hinstorff Verlag GmbH, Rostock, 2008, 125-15. Os estudos aconteceram durante o segundo semestre de 2014.

Um dos autores sugeridos pelos integrantes do grupo da *Justus Liebig Universität Gießen*, para pesquisar a história pomerana foi o Dr. Ludwig Biewer, desde 1993, presidente honorário da Sociedade de Estudos da História, Arqueologia e Arte Pomerana em Berlim. Entre seus textos selecionou-se “*Kurze Geschichte Pommerns*” (Breve História da Pomerânia), publicado também em língua inglesa. Seus estudos remontam ao ano de 1050, a primeira vez em que aparece o termo “Pomerânia” em documentos. Segundo o autor,

The first mention of the name is made in the annals of the Bavarian Benedictine monastery at Altaich, which were compiled after 1050: Together with the Dukes of Poland and Bohemia, Duke Zemuzil of Pomerania ("dux Bomeraniorum") rendered homage to the German King Henry III of, who had previously settled disputes among the Slavic Lords. (BIEWER, Ludwig <http://grosstuchen.cwsurf.de/GeschichtePommerns.html>. Acesso em 13 de janeiro de 2015)².

Quanto às disputas pelo território da Pomerânia, Silva (2013) *apud* Hammes (2010) destaca que desde a Migração dos Povos (cerca de 175 d.C.), quando os wendes (sórbios) migraram para aquela região, muitas invasões e guerras se sucederam ali, flagelando o povo pomerano. A Pomerânia despertou o interesse dos vikings (navegadores, guerreiros e mercadores escandinavos), que ameaçavam o território pelo mar Báltico. Os poloneses chegaram a dominar parte do território pomerano por três vezes. Entre os anos de 768 e 814, Carlos Magno, e entre 936 e 973, Otto, o Grande, tentaram sem êxito anexar estas terras ao então Sacro Império Romano-Germânico.

Ainda de acordo com Silva (2013) *apud* Hammes (2010) entre os séculos X e XI, a Dinamarca e Polônia lutaram pelo domínio da Pomerânia, arrasando parte daquelas terras. Em 1630, a Suécia invadiu a Pomerânia. Entre 1655 e 1660, suecos e poloneses travaram disputa por este território. Em 1720, praticamente todo o território pomerano passou a pertencer a Brandemburgo-Prússia. Entre 1756 e 1763 o rei da Prússia, Frederico, o Grande, enfrentou russos e suecos, vencendo-os e empenhando-se, após esta conquista, para recolonizar e reconstruir a Pomerânia. Em 1806, Napoleão Bonaparte passou pela Pomerânia em direção à Rússia, deixando um rastro de destruição. Por fim, o desfecho da II Guerra Mundial impôs ao

² “A primeira menção ao nome é feita nos anais do mosteiro beneditino da Baviera em Altaich, que foram compilados após 1050: juntamente com os duques de Polônia e Boêmia, Duque Zemuzil da Pomerânia ("dux Bomeraniorum") prestou uma homenagem ao rei teutônico Henrique III de que havia disputas entre os senhores eslavos anteriormente quitados”. (Tradução livre)

povo pomerano derradeira diáspora, forçando-o a migrar para Europa e diversas regiões do mundo.

Pela História levantada por Hammes (2010), percebe-se que o território pomerano foi palco de lutas e invasões constantes. O que talvez explique a forte ligação que os descendentes desse povo têm com a terra aqui, no Brasil. Pois uma das características mais ímpares dos pomeranos brasileiros é a profunda ligação com a terra a ponto de desenvolverem uma ética grupal baseada no trabalho agrícola que, por sua vez, influencia a lógica familiar na transmissão da terra, já que este é o bem mais precioso para um povo cuja história foi sempre de ligação com a terra (RÖLKE, 1996; DREHER, 2008).

Segundo os estudos de Biewer (2003), a Pomerânia foi um território essencialmente camponês. Constituíam-se no século XIX em grandes propriedades rurais (mais de 100 hectares). Cerca de 60% das terras eram destinadas ao cultivo agrícola e a florestas. As grandes propriedades estavam, em sua maioria, nas mãos da nobreza, a qual representava aproximadamente 1% da população.

No início do século XIX, 16% do território pomerano era constituído de cidades e, 62% de campo. A Pomerânia foi a principal e mais importante província agrícola da Prússia, até mesmo do Reinado alemão. Em 1900, período em que a Europa passava pelo processo de industrialização, 50% dos pomeranos ainda viviam da agricultura e silvicultura. Em 1939, pelo menos um terço desses continuavam na mesma condição (BIEWER, 2003).

Depois da inserção de equipamentos modernos na agricultura, (o primeiro arado a vapor foi usado pelos pomeranos em 1862 (BIEWER, 2003), a produção de batata aumentou na Pomerânia de 2% em 1815 para 20% em 1939. Três quartos das batatas produzidas na Alemanha vinham da Pomerânia. Além disso, a pesca desempenhou um papel cada vez mais importante, sobretudo a pesca do arenque. Em 1900, nada menos do que 25 milhões de quilos de peixes eram desembarcados anualmente, quase a metade da produção pesqueira da Alemanha.

E essa força produtiva, ao que indicam os estudos de Stamm-Kuhlmann (1999), era de interesse tanto da Prússia, quanto da Alemanha. O que teria levado os pomeranos a abandonarem sua terra natal e rumarem ao desconhecido?

A Pomerânia do século XIX foi marcada por muitas mudanças, tanto na área política quanto na esfera sociocultural e econômica. De acordo com Stamm-Kuhlmann (1999), depois das guerras napoleônicas, a Pomerânia encontrava-se reunificada segundo as fronteiras que teve no começo da Guerra dos Trinta Anos³.

No ano de 1815, com o decreto *Verordnung wegen verbesserter Einrichtung der Provinzialbehörden* (Decreto para a melhor organização das autoridades provinciais) de 30 de abril de 1815, as províncias do território da Prússia foram reduzidas de dez para oito.

Essa divisão das províncias também afetou a Pomerânia, composta das regiões administrativas (*Regierungsbezirk*) Stralsund, Stettin e Köslin. Dentro dessas regiões administrativas existiam os chamados *Kreise*, 'distritos'. Assim, nesse período a província de Stralsund estava dividida em quatro distritos, Stettin em treze e Köslin em nove. Cada província, assim como cada distrito, tinha seu representante e/ou governante local. Mas o mais importante para a organização administrativa da Pomerânia foi o fato de ela se manter sob a autoridade de um presidente geral (*Oberpräsidenten*) com sede em Stettin, apesar de politicamente integrar o território prussiano (STAMM-KUHLMANN in BUCHHOLZ, 1999).

Intrinsecamente, os pomeranos não estavam a favor da unificação com a Prússia, pois queriam conservar sua forma política e administrativa independente chamada "*Landstände*", onde a sociedade estava dividida em classes sociais e onde os "*Landsherren*" (senhores feudais) tinham o direito de participar e representar o povo politicamente. Essa forma de administração política era uma tradição pomerana há mais de 150 anos.

[...] die Identität und das Selbstgefühl des Pommernlandes waren auf jeden Fall durch die langwährende Existenz von Vertretungskörperschaften und Selbstverwaltungsorganisationen der verschiedensten Art über die Zeiten wachgehalten worden. Nachdem sie über 150 Jahre hinweg den Zentralisierungstendenzen [...] standgehalten hatten, waren die Stände nun auch in der Reformzeit nicht bereit, ihre alten Institutionen und ihre

³ Entre 1618 e 1648, aconteceu na Europa um conflito que marcou a transição do feudalismo para a Idade Moderna. A Guerra dos 30 anos envolveu uma série de países, em volta da região onde hoje está a Alemanha, e teve como elemento catalisador as disputas religiosas decorrentes das reformas protestantes do século XVI. A vinculação entre o Império e a Igreja fazia com que os ideais de independência política tivessem um viés religioso, como é o caso da Boêmia, palco dos episódios que se constituíram no estopim do conflito.

Privilegien kampflos aufzugeben. (STAMM-KUHLMANN in BUCHHOLZ, 1999, S.370)]⁴.

Assim, para que os pomeranos se unificassem à Prússia, foram-lhes concedidos alguns direitos especiais como, por exemplo, a conservação da sua própria constituição, administração distrital independente e a manutenção do sistema judicial próprio. Além disso, o direito fundiário ao qual estavam acostumados permaneceu em vigor. Isso se deve ao fato, segundo Stamm-Kuhlmann (1999), de que politicamente o mais característico para esta época, dentro da Prússia e da Pomerânia, foi uma mudança quase radical das políticas e conseqüentemente, a formação de partidos políticos pela primeira vez em sua história. E essa nova postura teria então levado a negociações entre a Pomerânia e a Prússia, onde foram feitos os acordos de “permanência”.

Em outubro de 1824 inaugura-se a primeira câmara dos deputados em Stettin, mas como a aristocracia tinha muito poder dentro da câmara, membros burgueses formaram um movimento político conservador em oposição à nobreza e contra a aristocracia. A política do movimento conservador tinha como objetivo voltar à organização social em classes sociais e introduzir um sistema de sanções divinas para o povo.

Não obstante, diante de uma possível revolução e a crescente insegurança política dentro do país, decorrentes de contestações populares, que se sentiam lesados pela inconstância política, o movimento conservador desistiu dos seus ideais e voltou a apoiar o rei.

Konservativer Politik war dabei unzweideutige Interessenpolitik, eine Interessenpolitik freilich, die sich in das Gewand zeitloser Einsichten über die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Ober- und Unterordnung und die göttliche Sanktion der gutsherrlichen Privilegien kleidete und durch starke religiös aufgeladene Gefühlsbindungen bekräftigt wurde. (STAMM-KUHLMANN in BUCHHOLZ, 1999, S. 378)⁵

⁴ “[...] a identidade e a consciência pomerana tinham sido mantidos acordados pela longa existência de corporações de representação e pelos diferentes tipos de organizações de autonomia local administrativa. Depois de eles terem resistido às tendências de centralização por mais de 150 anos [...] no tempo das reformas os estratos [sociais] tampouco estavam dispostos a abandonar as suas antigas instituições e privilégios sem uma luta.” (STAMM-KUHLMANN apud BUCHHOLZ, 1999, p.370)

⁵ A política conservadora foi uma política de interesses inequívoca, uma política de interesses que sem dúvida vestia-se na vestimenta de juízos intemporais sobre a necessidade de uma subordinação e superioridade na sociedade e sobre a sanção divina de privilégios dos senhores feudais e que foi confirmada pela forte ligação sentimental religiosa. (STAMM-KUHLMANN apud BUCHHOLZ, 1999, p. 378).

Depreende-se dos estudos de Stamm-Kuhlmann (1999), que as diferentes correntes conservadoras foram se dividindo e formaram-se diferentes partidos políticos tanto na Prússia como na Pomerânia. Portanto, politicamente pode-se observar que a mentalidade sociopolítica dos pomeranos nesse período foi caracterizada pelo grande domínio de ideais conservadores em combinação com os religiosos, o que em muitas ocasiões foi a fonte de conflitos e discussões com os outros Estados como a Prússia.

No aspecto religioso, a Pomerânia também foi palco de conflitos no século XIX, que nesse campo caracteriza-se por intensas movimentações. Começa o período de união entre as igrejas reformadas, da doutrina calvinista, e as luteranas. Ainda que as duas formas religiosas fossem aceitas pelo Estado, Frederico Guilherme III, rei da Prússia, no período, tentou unificar ambos os credos.

Frederico Guilherme III reinou na Prússia de 1797 até 1840. Na Prússia, a maioria da população era luterana, mas havia também calvinistas. O próprio Frederico Guilherme III era calvinista. No entanto, era casado com uma luterana e, por isto, os dois não podiam comungar juntos. Esse foi um dos motivos que levou Frederico Guilherme III a promover a união entre as Igrejas luterana e calvinista. (TRENTINI, 2003, p.35)

A intenção, com essa união, era também de consolidar o poder do Estado dinástico. Ou seja, o imperador usou a união das Igrejas muito mais em proveito próprio, para fortalecer seu poder e o do Estado, do que para fortalecer as Igrejas.

Outro acontecimento que também marcou o período, no campo religioso, foi o surgimento de um movimento espiritual chamando “renascimento” (*Erweckungsbewegung*), que foi um movimento de restauração do protestantismo caracterizado pela mudança no comportamento dos ideais teológicos. Dentro desse movimento tomou força o movimento chamado “Pietismo”, formada por grupos separatistas que encontraram dificuldades de coexistir em países de religiões estabelecidas. Além disso, esses movimentos tinham elementos que iam de encontro às doutrinas aceitas pelo estado prussiano: Noch mehr beunruhigend wirkte, daß sich in der Erweckungsbewegung der die Kirche seit ihrem Beginn

heimsuchende Gegensatz von charismatischen Bewegungen und Amtskirche zeigte". (STAMM-KUHLMANN in BUCHHOLZ, 1999, S. 386)⁶

Com essas palavras o Rei Frederico Guilherme III pronunciou seu desagrado em relação a esses movimentos, que a seu ver, destruíam a paz dentro da Igreja. O Rei e o Ministério defendiam que a formação de uma igreja própria não podia ser autorizada (STAMM-KUHLMANN, apud BUCHHOLZ, 1999, 387).

Os simpatizantes dos novos movimentos separaram-se da "igreja unificada" e fundaram a "*altlutheranische Gemeinden*" ("comunidades velho-luteranas"). Essas formas de religião não foram aceitas pelo Estado, tornando-se motivo para muitas pessoas emigrarem para o continente americano.

In einem Klima, das von Geldstrafen, ersatzweise vorgenommenen Pfändungen und Inhaftierungen wegen der ordnungswidrig abgehaltenen Gottesdienste gekennzeichnet war, stieg die Auswanderungsneigung nun noch weiter na. (STAMM-KUHLMANN in BUCHHOLZ, 1999, S. 392)⁷.

De acordo com o autor na primeira fase da emigração dos "velho-luteranos", que data de 1840, 477 (quatrocentos e setenta e sete) pessoas abandonaram consensualmente sua pátria, e aproximadamente 50 (cinquenta) foram embora, obrigadas pelas autoridades do Estado, motivados por questões religiosas (STAMM-KUHLMANN, apud BUCHHOLZ, 1999, p. 392).

Portanto, o aspecto religioso constituiu-se provavelmente numa das razões mais importantes para que os pomeranos emigrassem. Cabe ainda ressaltar as questões agrícolas presentes nesse contexto. Pois nesse período, na Pomerânia, também foram observadas mudanças no sistema econômico e principalmente no setor da agricultura.

A sociedade pomerana, antes do século XIX, ainda se caracterizava por organização representada por uma pirâmide social, onde na ponta encontra-se o rei e as autoridades religiosas, num nível mais abaixo, os bispos e duques, no nível seguinte

⁶Ainda mais inquietante fazia efeito, que no movimento do Renascimento se mostrava desde o começo a oposição entre movimentos carismáticos e a igreja do estado (STAMM-KUHLMANN apud BUCHHOLZ, 1999, p.386)

⁷ Num clima distinguido por multas ou bens penhorados como compensação e pessoas capturadas por ministrarem missas religiosas ilegais, a inclinação pela emigração cresceu. (STAMM-KUHLMANN, apud BUCHHOLZ, 1999, 392).

os cavaleiros, os abades e os donos de terra, e no último degrau os camponeses. Até o início do século XIX, essa ainda era a forma de organização social na Pomerânia, vigorando, inclusive, a chamada “*Leibeigenschaft*”, a servidão. (STAMM-KUHLMANN in BUCHHOLZ, 1999).

Nach dem Steinschen Oktoberedikt von 1807, das die Leibeigenschaft in Preußen aufhob, wurde Hardenbergs Regulierungsedikt vom 14. September 1811 die folgenschwerste Verordnung. Es bestimmte, daß die bisher in mancherlei feudalen Abhängigkeiten gefangenen Bauern zusätzlich zum Erwerb der persönlichen Freiheit auch ihre verschiedenen Lasten ablösen konnten. [...] Gutsherren und Bauern sollten sich dergestalt >>auseinandersetzen<<, daß am Ende dieses Prozesses das alte feudale geteilte Eigentum in freies ungeteiltes Eigentum verwandelt wurde. (STAMM-KUHLMANN in BUCHHOLZ, 1999, S. 393).⁸

Ou seja, somente no ano 1807 foi decretado um edito que liberava os camponeses do sistema feudal, que dava também, aos camponeses a possibilidade de amortizar suas dívidas, garantindo-lhes gradativamente a liberação do sistema feudal, e até lhes permitia alcançar a propriedade da terra. O objetivo principal destes editos era exatamente transformar as antigas propriedades feudais em propriedades livres no sentido de os antigos servos se apossarem delas e continuar produzindo.

Os preços que os camponeses/as tinham que pagar aos antigos proprietários eram determinadas por uma comissão em Berlin. Normalmente os camponeses/as pagavam trabalhando em uma parte das terras dos donos. Segundo Stamm-Kuhlmann (1999), isso trouxe mais efeitos positivos do que negativos tanto para os donos, como para os camponeses/as. Pois na parte da terra que lhes cabia, os antigos servos tinham, agora, liberdade para usar a terra como queriam.

Antes das reformas dos editos agrários, a situação da propriedade da terra entre o dono e os camponeses era tão complicada, que uma agricultura produtiva era quase impossível. Além disso, após os editos a classe dos camponeses/as mudou para uma classe social média a média-alta, e assim a economia geral do país foi crescendo gradativamente. Nesse período, três quartos da superfície territorial da Pomerânia era usada para a agricultura. Entre as culturas mais produzidas contam:

⁸ Depois do “*Steinschen Oktoberedikt*” de 1807, o qual aboliu a servidão na Prússia, o “*Hardenbergs Regulierungsedikt*” de 14 de setembro de 1811 tornou-se o decreto com as maiores consequências. Determinava que os camponeses presos em dependências feudais, além de poder adquirir sua liberdade própria, também podiam descolar-se de diferentes encargos. [...] Os donos e os camponeses teriam que confrontar-se de tal modo que ao final desse processo a velha e dividida propriedade feudal fosse convertida em uma propriedade livre e indivisível. (STAMM-KUHLMANN, apud BUCHHOLZ, 1999, p. 393).

trigo, centeio, beterraba sacarina, aveia, cevada e trevo. (STAMM-KUHLMANN in BUCHHOLZ, 1999, p. 394).

Um dado importante quanto à emigração é que durante este período houve, segundo o autor, tanto a saída para outros países e cidades decorrentes da industrialização, mas também existiram pessoas que imigraram para a Pomerânia entre os anos 1841 e 1850. O que ele considera ter ocorrido graças à distribuição de terras. Por um lado nem todos os antigos servos ficaram satisfeitos com a política adotada para essa “reforma” e esses teriam emigrado, ao tempo em que imigrantes de regiões próximas teriam se interessado pelo sistema e tentado ocupar o espaço dos emigrados.

Em resumo, o período dos séculos XVIII e XIX foi um tempo marcado por mudanças, renovações, conflitos e transformações para a população pomerana. Tanto geográfica como demograficamente, houve transformações importantes, que sem dúvida, determinaram a história da Pomerânia. A unificação à Prússia, o surgimento de novos partidos políticos, bem como o desenvolvimento econômico e social e os conflitos religiosos foram os pontos mais importantes nestes séculos.

Esse contexto de transformações, aliado à propaganda oficial do Governo Imperial Brasileiro, “quem quiser viver mais uma vez feliz deve viajar para o Brasil” (TURBINO, 2007, p. 72), encorajou um grande número de pomeranos a apostar numa vida em outras partes do mundo, entre elas o Brasil.

1.4.2 Os pomeranos em terras capixabas segundo Graça Aranha

O modelo de imigração adotado para instalar os pomeranos no Espírito Santo fez parte do sistema de colonização realizado pelo Governo Imperial desde 1818, que tinha por objetivo introduzir no país agricultores livres, “civilizados”, em regiões não ocupadas pelos latifúndios, sob controle do Estado (SEYFERTH, 1994).

Pesquisas de Roelke (1996); Tressmann (1988; 2005); Jacob (2007) mostram que até o ano de 1873, ano em que finaliza a imigração em massa, mais de dois mil pomeranos já haviam se instalado na região serrana do Espírito Santo. Todos os assentamentos acompanharam o mesmo perfil de nucleação. Ou seja, foram assentados em áreas de floresta, com demarcação de terras que acompanhavam os

vales dos rios, com formação de sociedades camponesas com a economia baseada na pequena propriedade familiar (SEYFERTH, 1994).

O grupo destinado a Santa Leopoldina dispersou-se pelas montanhas, fundando inicialmente algumas comunidades que se transformaram posteriormente em cidades, entre elas Santa Maria de Jetibá. Emancipada em 1988, conta hoje com uma população aproximada de 38 mil habitantes (IBGE, 2010) dos quais 80% pomeranos, mantiveram, conforme estudos desenvolvidos por Weber (1998), Tressmann (1998; 2000; 2005), Siller (1999), Hartwig (2011), Schaffel (2012), Marquardt - Dettmann (2014), suas práticas culturais, principalmente a tradição oral da língua pomerana.

A adaptação ao solo brasileiro não foi nada fácil. Em seu romance *Canaã*, o escritor Graça Aranha⁹, consciente dos problemas sociais do Brasil, no período da implantação da República (1889), que iniciou alguns anos depois do processo migratório, transpõe para a Literatura várias problemáticas, como a abolição da escravidão, que se caracterizava como problema de integração social; a produção de café, principal fonte econômica do país; a “aplicação” da justiça, onde reinava a corrupção; e a imatura República que se instalava como sistema político, alheia à compreensão da população.

A própria concepção de “nação” traz preocupações referentes ao estrangeirismo, decorrente do processo da imigração. Diante do contexto, Graça Aranha tematizava a imigração a partir das vertentes comuns na época: de um lado discutindo o processo de “branqueamento” da população e, de outro, a ameaça à soberania brasileira. O expressivo número de estrangeiros que veio para o Brasil naquele momento, em busca de melhores condições de vida, representava ao mesmo tempo, a solução para a mão de obra em substituição aos escravos e ameaça ao poder instituído. No Estado do Espírito Santo, especificamente nas cidades de Porto de Cachoeiro (hoje Santa Leopoldina) e Santa Teresa, o romance destaca o embate entre imigrantes e brasileiros.

⁹ Escritor e diplomata brasileiro, nascido em São Luís do Maranhão, em 1868. Assumiu os cargos de Juiz de Direito no Rio de Janeiro, e depois na cidade de Porto do Cachoeiro, no Espírito Santo, onde colheu os elementos necessários para criar sua obra-prima, *Canaã*, um raro exemplar da literatura simbolista brasileira, lançado em 1902, em que narra como se desenrola a existência em uma colônia de imigrantes europeus no Espírito Santo. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, tornando-se titular da cadeira número 38.

A então cidade de Porto de Cachoeiro foi considerada por Graça Aranha como “o limite entre dois mundos” (Idem, ibidem, p. 46). Era o ponto de entrada de muitos colonos que, depois de certo tempo, dispersavam-se entre as montanhas. No romance, os colonos alemães foram descritos como um povo de fácil adaptação e, de muita energia para o trabalho, foram eles que mais desenvolveram suas colônias. A figura (13) retrata uma das propriedades pomeranas consideradas já adaptadas por Wagemann, pesquisador alemão, que em 1913 registrou como viviam os pomeranos nas serras capixabas.

Contudo, desde o início, sofreram várias formas de violência. Um dos exemplos é o fato dos luteranos não poderem sepultar seus mortos nos cemitérios existentes até então, pois os mesmos eram administrados ou pelo Estado ou pela Igreja (ambos católicos).

Figura 3-Região de Jequitibá em Santa Maria de Jetibá. Data provável: 1913.



Fonte: Imagem cedida pelo jornalista Fabio Pirajá. Retirada da versão ilustrada de WAGEMANN, Ernest. A colonização alemã no Espírito Santo. Tradução de Reginaldo de Reginaldo Santana. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1949.

A forma como os pomeranos eram tratados evidencia-se em diversas passagens do romance, sobretudo no discurso nacionalista do personagem Dr. Brederodes, que repudiou os imigrantes, definindo-os como “perigosos conspiradores, avassaladores do País”. (Idem, *ibidem*, p. 179).

A fala desse personagem indica que a exploração contra os colonos parecia ser consensual entre as autoridades brasileiras. Possivelmente decorrentes da dificuldade para se comunicar com o poder oficial, pelo fato de não dominarem a língua portuguesa, os imigrantes germânicos pouco podiam fazer. Todavia, suas comunidades progrediam rapidamente, graças ao trabalho dedicado na terra, com a prática de mutirões para a abertura de estradas, construção de templos, centros comunitários e escolas.

A corrupção no âmbito da administração pública já se iniciava no processo de assentamento e negociação na venda das glebas de terras aos imigrantes pomeranos. Logo se evidenciou falta de critérios universais e justos, pois sequer havia regulamentação do sistema fundiário brasileiro na época, problemática questionada por Graça Aranha. No processo de legalização dos lotes, magistrados destacados pelo governo brasileiro periodicamente “visitavam” os colonos para fazer inventários e relatórios.

A obra *Canaã*, portanto, traz relatos de total impotência dos pomeranos perante os “homens da lei”. Em um dos casos o autor relata a história de uma jovem viúva, que declarou possuir quinhentos pés de café, mas o inventariante registrou lavoura com mil e quinhentos pés, com o propósito de aumentar suas despesas com impostos. A mesma viúva foi repreendida pelo fato de ter se apossado das terras do falecido marido, o que os magistrados julgaram ser ilegal, visto que o lote de terras foi entregue ao marido e não à esposa.

A riqueza narrativa de Graça Aranha constitui registro-denúncia contra os desmandos do poder público na relação do Estado com os imigrantes europeus. Através do romance podemos perceber como os conflitos entre brasileiros e os descendentes dos imigrantes estão presentes ao longo da história.

Contudo, os tensionamentos e conflitos atuais, não estão mais tão explicitamente relacionados às propriedades e posse de terras. As lutas incansáveis para a

revitalização da cultura e da espiritualidade mantêm-se atuais. A revitalização permanente da língua pomerana e o direito de permanência no território é exemplo bem concreto de resistência à dominação da mão cada vez mais poderosa e fortalecida do Estado sobre o Povo Tradicional Pomerano (e todos os demais povos e comunidades tradicionais no Brasil)¹⁰.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que por meio da obra de Graça Aranha, talvez pela primeira vez no Brasil registraram-se conflitos linguísticos no que se refere aos pomeranos que aportaram no Estado do Espírito Santo. Na passagem, onde o agrimensor Felicíssimo (Idem, ibidem, p.83) encaminha o personagem central da narrativa ao seu respectivo lote, este desdenha dos colonos alemães, por não se esforçarem em aprender a língua oficial do Brasil, “obrigando” os brasileiros a se empenharem em aprender o alemão, para possibilitar a comunicação. Essa passagem do romance, por sua vez, é a que mais caracteriza a ação de resistência das comunidades pomeranas. A persistência da língua materna pomerana perdura ainda hoje, 160 anos após a chegada dos primeiros pomeranos ao solo capixaba.

1.4.3 Religião, educação, língua: os primeiros sinais de resistência pomerana no Brasil

A resistência à língua portuguesa deve-se principalmente ao descaso do governo brasileiro em relação à oferta de educação pública nas comunidades pomeranas. Diante disso, dadas as frustradas e recorrentes tentativas de diálogo com o Estado, os pomeranos organizaram-se para promover a educação escolar comunitária dos seus filhos. Estudos de Castelluber (2014) contribuem nos debates sobre a história da educação nas comunidades pomeranas, em que as parcerias com a Igreja

Vale ressaltar que o território do Povo Tradicional Pomerano é muito visado, colocando a dignidade das famílias em permanente risco; é muito cobiçado pelo agronegócio e os grandes empreendimentos predatórios, a considerar-se da agroecologia e da sustentabilidade. Exemplo disso é a criação do Parque Nacional dos Pontões no município de Pancas (durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso), na região noroeste do Estado do Espírito Santo. Também podem ser citadas acirradas disputas pelas águas da região de montanhas por parte dos detentores do hidronegócio, ali onde se localizam municípios como Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, entre outros, cuja salvaguarda dos remanescentes de água potável é do Povo Tradicional Pomerano, juntamente com outros povos e comunidades tradicionais que produzem suas existências materiais e simbólicas nestes territórios e onde viram florescer seus saberes e culturas tradicionais como cultivadores de água limpa e viva, como forma de respeito à vida, ao meio-ambiente, enfim, ao ser humano como sujeito histórico.

Luterana Alemã da época foram primordiais¹¹. Ocorre que a absoluta maioria dos pomeranos professava os ensinamentos do reformador Martim Lutero - quadro que se mantém até nossos dias. Ou os pomeranos são filiados à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB, que se vincula à tradição da *Deutsche Evangelische Kirche*; ou se denominam Luteranos do Sínodo Missouri, através da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), denominação religiosa de origem norte-americana.

Tal processo na organização das escolas paroquiais não só favoreceu a escolarização das gerações mais novas, o que representava por si só conquista coletiva de grande significação, como também, de forma muito peculiar, a preservação da língua pomerana ou *Pomerisch*, no idioma nativo, hoje uma língua de imigração viva nas regiões de presença deste povo. Na medida em que as aulas eram ministradas pelos pastores-professores na língua alemã, o chamado *Hochdeustch*, e os materiais didáticos eram apresentados na mesma língua (geralmente enviados diretamente da Alemanha), introduziu-se, talvez de modo pioneiro, um projeto de ensino plurilíngue no Brasil, em contexto de imigração, no sentido analisado nos estudos de Savedra e Höhmann (2012). O contato, portanto, entre pelo menos três variedades linguísticas bastante distintas, a saber: a Língua Portuguesa, o *Pomerisch* (Tressmann, 2005; Schaffel-Bremenkamp, 2014) e o *Hochdeutsch* encontrou condições de ensino muito favoráveis na sua forma de organização pedagógica. Segundo Foerste, Schaffel-Bremenkamp e Peres (2015), esse currículo escolar alternativo (Foerste, Merler e Schütz-Foerste, 2013 e 2015) fez emergir um dinâmico e complexo processo de contatos linguísticos (Savedra, 2010; Savedra et al., 2015) nas comunidades locais, que até o momento foi pouco acolhido por estudos na academia. Como esse projeto plurilíngue de educação comunitária favoreceu a revitalização da língua pomerana fundando as bases culturais do Povo Tradicional Pomerano?

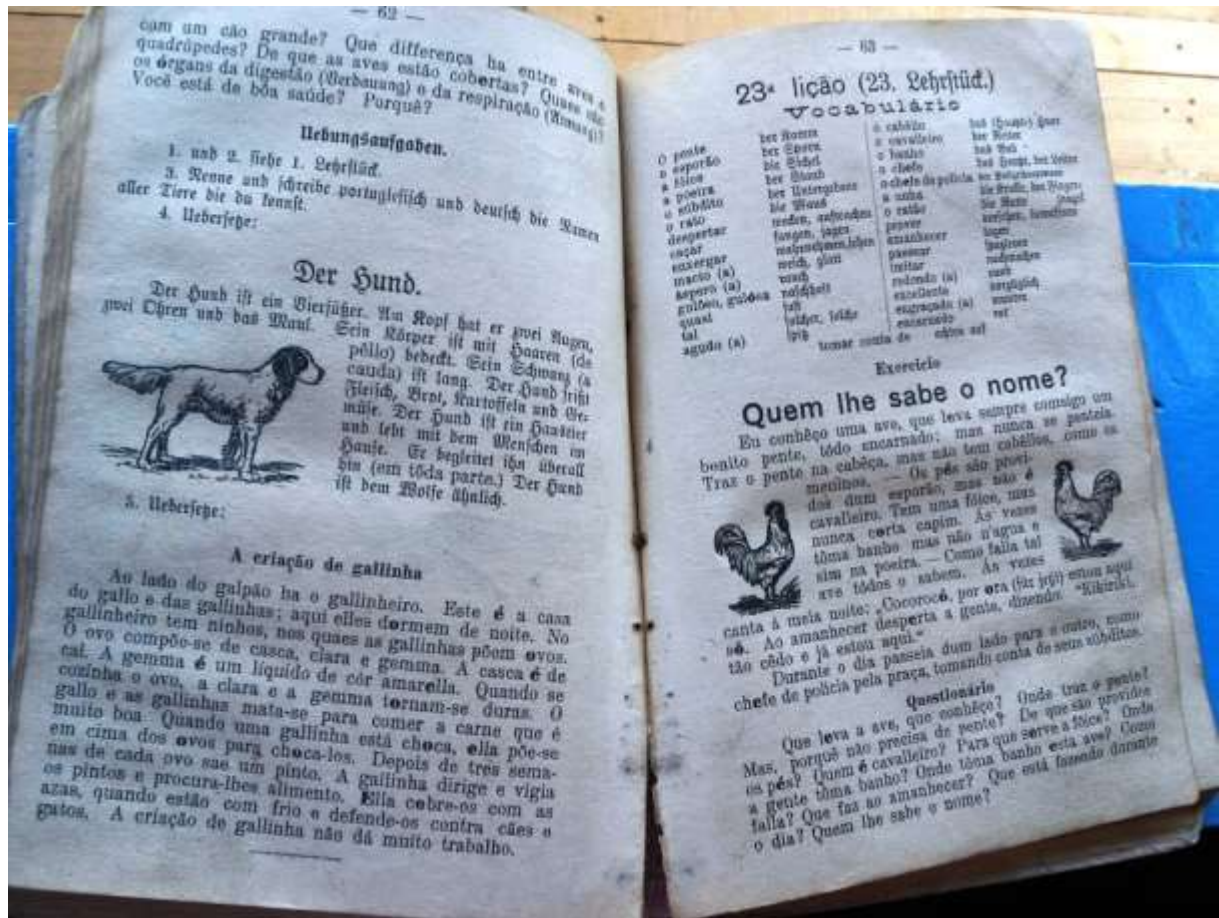
¹¹ A *Deutsche Evangelische Kirche* (Igreja Luterana Alemã) havia se consolidado no sul do Brasil com a chegada dos imigrantes germânicos da região do Hunsrück no Vale do Rio dos Sinos com desembarque na cidade de São Leopoldo, a partir de 1824.

Figura 4 - Imagem de livro didático da década de 1930, utilizado para alfabetizar pomeranos. SCHÄFER, Rudi. Lese - und Übungsbuch für Erlernung der portugiesischen Sprache für die deutschbrasilianischen Siedlungsschulen. Edição: 5. Porto Alegre.



Fonte: Versão bilíngue de livro didático utilizado nos iniciais em colônias alemãs no Brasil. SCHÄFER, Rudi. Lese - und Übungsbuch für Erlernung der portugiesischen Sprache für die deutschbrasilianischen Siedlungsschulen. Edição: 5. Porto Alegre. Typografia

Figura 5 - Imagem de livro didático da década de 1930, utilizado para alfabetizar pomeranos. SCHÄFER, Rudi. Lese - und Übungsbuch für Erlernung der portugiesischen Sprache für die deutschbrasilianischen Siedlungsschulen. Edição: 5. Porto Alegre. Typografia do C



Fonte: Versão bilíngue de livro didático utilizado nos iniciais em colônias alemãs no Brasil. SCHÄFER, Rudi. Lese - und Übungsbuch für Erlernung der portugiesischen Sprache für die deutschbrasilianischen Siedlungsschulen. Edição: 5. Porto Alegre. Typografia

As imagens acima ilustram o material didático produzido na região sul do Brasil. Um misto de língua Portuguesa e Alemã, que serviu de referencial para as escolas localizadas em regiões de colonização alemã no Espírito Santo. Entre elas o município de Santa Leopoldina, que concentrava os imigrantes pomeranos.

Soboll (2011), pastor-professor luterano, que atuou nessas comunidades pomeranas a partir de 1929, narra a sua trajetória com a educação. Engajou-se em trabalho eclesiástico associado à educação escolar em comunidades luteranas no município de Domingos Martins, que divisa com os municípios de Santa Leopoldina, bem como Santa Maria de Jetibá, de modo que as histórias da educação dessa região assemelham-se em muitos aspectos (GAEDE, 2012; HESS, 2005; SOBOLL, 2011).

Segundo Soboll (2011, p.105), as crianças seguiam a pé – e não raro descalças - por picadas abertas nas matas, durante quatro ou cinco horas por dia para estudar, expostas a riscos de todo tipo, partindo de seus lares e a eles retornando no escuro da noite. Devido à distância entre as casas e a escola, os pastores-professores, sensibilizados, aceitavam alunos com idade mínima de 10 anos. A escolarização era obrigatória, segundo critérios da igreja, até os 14 anos, quando ocorre a confirmação (crisma). As crianças não compreendiam a língua portuguesa nem a alemã, a qual era usada para alfabetizar. Mas Soboll (2011, p. 107) vangloria-se de suas técnicas pedagógicas, as quais seguramente garantiam aos alunos alfabetização em dois anos, conforme sustentava. Nesse período, aprendiam a ler a Bíblia Sagrada e o Catecismo de Lutero. Também, de acordo com o autor, não era possível aos pastores-professores atenderem a todas as comunidades, por isso, “treinavam” os alunos considerados os melhores das turmas para assumir funções docentes nas escolas paroquiais. Esses multiplicavam de forma pioneira e através de uma espécie de “missão” seus conhecimentos de leitura, escrita e matemática nas comunidades pomeranas locais. Construíram as bases, ao longo de quase 200 anos de história da presença do Povo Tradicional Pomerano no Brasil, onde hoje funcionam, ainda que de forma precária, escolas com Ensino Fundamental completo e até em alguns casos de Ensino Médio.

Pelas narrativas do pastor-professor Soboll (2011, p. 109), percebe-se o espírito de solidariedade e colaboração, que se encontra presente até hoje entre os imigrantes em relação à educação, cujo principal compromisso na época era com a alfabetização das crianças. A estratégia adotada pelas comunidades em parceria com a Igreja parece que, dadas às limitações, foram bem-sucedidas, pois ainda de acordo com Soboll (2011, p. 105) não havia em toda a região uma única escola construída pelo governo. Contudo, a igreja se orgulhava de “em todas as comunidades não haver um único analfabeto, enquanto que, no Brasil, se contavam de 30 a 60% de analfabetos” (SOBOLL 2011, p 105).

O valor dado à educação escolar entre os pomeranos deve-se justamente ao domínio que a presença da Igreja Luterana exerce nessas comunidades. Pois segundo Ulrich (2006), já em 1524, Lutero pregava, entre seus seguidores, a importância da educação escolar, lançando, desse modo, luzes para a pedagogia lúdica ao sugerir que as crianças aprendessem prazerosamente brincando.

A história entre Igreja Luterana e educação foi duramente golpeada entre 1937 e 1945, quando ocorreu a Campanha de Nacionalização no Governo de Getúlio Vargas (HESS, 2003, p. 95). Durante esse período as escolas que ensinavam idiomas estrangeiros sofreram perseguições e foram fechadas, especialmente as de língua alemã, que eram associadas ao Nacional-Socialismo. A educação passou então a ser assumida pelo Estado, mas a escola brasileira, como os pomeranos a denominam, não chegou a todos, especialmente às localidades mais isoladas do campo, negando um direito social fundamental ao Povo Tradicional Pomerano.

1.5 RUPTURAS E LEIS QUE MARCAM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS POMERANOS NO BRASIL

Se levantarmos as políticas públicas em relação à Educação do Campo perceberemos que, de acordo com Ferreira (2011, p. 9), até o fim do governo militar e início da nova República (1985), o que detectamos na zona rural por parte dos diferentes governos, foram políticas de ensino. Enquanto educação, virá a aparecer somente na Constituição Federal de 1988.

O autor ainda analisa que embora a Constituição de 1988 não cite diretamente a Educação do Campo, o artigo 206 prescreve que deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Depreende-se daí a inclusão das escolas do campo como direito de todos e dever do Estado e da família (artigo 205), mas ainda não contempla o campo como locus de aprendizagem, e nem o privilegia com educação própria, específica e diferenciada.

A Resolução CNE/CEB de 3 de abril de 2002 institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Assim, define a identidade da escola do campo em seu artigo 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Os documentos oficiais, embora acenem para algumas transformações e apontem para um ensino mais democrático, ainda deixam a desejar em alguns quesitos. A Educação do Campo, onde se insere esta pesquisa, vem conquistando

consideráveis avanços no campo da legislação. Entretanto, na prática escolar ainda há necessidade de maior aproximação entre as três esferas de governo para que de fato se concretizem as leis em vigor. O distanciamento de interesses do Estado e dos Movimentos Sociais ainda se constitui como lacuna a ser superada nesse debate.

Um dos maiores avanços em relação à Educação do Campo transparece no artigo 28 da LDB N° 9.394/96:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Essa proposta, teoricamente, quebra a política de padronização das escolas públicas que vinham sendo adotadas nacionalmente. E despontam para a necessidade de valorização das peculiaridades regionais e locais. Muito embora ainda em agosto de 2014 a revista *Veja* tenha lançado nota intitulada *Um currículo para o Brasil*, que sustentava o seguinte:

Embora os alunos brasileiros enfrentem avaliações nacionais como a Prova Brasil e o Enem, o país não possui um currículo unificado, que estabeleça o que os estudantes do ensino básico devem aprender - e quando. Mas agora existe a determinação para que o MEC finalize uma proposta de currículo até 2016 (p. 9).

A intenção não é aprofundar essa discussão, trata-se somente de ilustrar as contradições que persistem quanto à demanda por uma educação de valorização das culturas locais. Enquanto há avanços relativos não somente na educação do campo, como também nas diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação de Jovens e Adultos; para a Educação Especial na Educação Básica; funcionamento das escolas indígenas e para a Educação Escolar Quilombola, parece haver uma corrente contrária vislumbrando uma unificação curricular.

A necessidade de ofertar uma proposta educativa específica para o campo encontra-se respaldada também por outros documentos oficiais, que buscam destacar o seu caráter particular, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2001, que destaca a necessidade de tratamento específico para a escola do campo;

da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; em 2004, das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo; e da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

O próprio Currículo Básico Comum da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, em sua redação introdutória, prevê na organização curricular da escola campesina participação e diálogo com a comunidade, com a organização dos conteúdos baseados no contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo. Ressalta a valorização da trajetória dos movimentos sociais e suas lutas pela terra; valorização nos conteúdos, de saberes dos povos tradicionais da terra e seus territórios. Além de propor o estudo das culturas dos moradores/as do campo; a agricultura familiar como alicerce da produção de alimentos no campo; o processo de produção orgânica de alimentos; discute o trabalho no campo como práxis/poiesis (CBC, p. 397).

Dessa forma, a agricultura familiar, as práticas agroecológicas e a economia solidária, área em que atua considerável número de pomeranos, permeiam o currículo do campo com respaldo legal.

No entanto, a educação, embora leve em conta algumas das reivindicações dos movimentos sociais do campo, continua sendo pensada nos gabinetes dos centros urbanos, por intelectuais e por governantes que não possuem relação com o campo. Não havendo políticas educacionais que contemplem de fato esta realidade. Assim, a grande questão que se coloca é até que ponto esse modelo de pensar a educação contempla de fato as populações campesinas?

A escola que temos ainda não prepara os alunos para os desafios que a sociedade impõe. A legislação aponta para a democratização do ensino nos moldes freireanos. As comunidades anseiam por essa educação de maior autonomia. As lacunas a serem superadas estão justamente num dos mais conhecidos conceitos de Paulo Freire: o diálogo.

1.6 A COMUNIDADE DE ALTO SANTA MARIA – LÓCUS DA PESQUISA

1.6.1 Modo de produzir a vida pomerana

Bahia (2000) fez um estudo antropológico das comunidades pomeranas. De acordo com a pesquisadora, há entre eles a compreensão cultural de que, para ser um pomerano, é necessário, entre outras coisas, ser camponês, ter religião, possuir laços étnicos com o grupo (p. 30). A primeira necessidade, entretanto, de acordo com a definição de Bahia é trabalhar na terra (*land*) (p. 31). Nesse sentido, a autora argumenta que a cultura pomerana possui estratégias de manutenção do ethos camponês, no qual a relação com a terra não é somente de trabalho, mas de identidade.

Características semelhantes são trazidas por Margarida Maria Moura na descrição que faz em sua dissertação de mestrado, intitulada *Os Herdeiros da Terra* (1978). Trata-se de um trabalho cuja finalidade era de contribuir para o entendimento do campesinato no Brasil. Embora a autora descreva características de uma população em área rural localizada no sul do Estado de Minas Gerais, na década de 1970, seus costumes, especialmente, no que se refere à distribuição da herança e na manutenção do ethos camponês, são ainda atuais entre os pomeranos de Santa Maria de Jetibá, cujo relevo montanhoso diminui naturalmente as áreas cultiváveis, o que se constitui num entrave para a divisão das terras entre os filhos/as.

A comunidade de Alto Santa Maria, em especial, começou a se formar por volta de 1940, quando as primeiras famílias (Alberto Schneider, Augusto Gering, Ricardo Friedrich e Herbert Waiandt) se estabeleceram no local, vindos de regiões próximas, fundando assim, uma das comunidades do Povo Tradicional Pomerano (Cf. Decreto 6.040/2007). A comunidade, como as demais situadas no interior do município, mantiveram a cultura que seus antepassados trouxeram da Europa, como a língua baixo-saxônica, religião, culinária, arquitetura, arte, música, danças.

Hoje vivem em Alto Santa Maria aproximadamente 1500 pessoas, das quais cerca de 90% mantêm a tradição pomerana. Em sua maioria, são agricultores/as, proprietários de pequenos sítios, onde trabalham de sol a sol, com todos os membros da família, dividindo as tarefas. Uma vez por semana, alguns integrantes das famílias dirigem-se à Grande Vitória e a Colatina, principalment, para vender seus produtos em feiras. Recentemente conquistaram um espaço dentro de um

conhecido shopping na região metropolitana da capital estadual para comercializar produtos orgânicos, como mostra a imagem abaixo.

Figura 6 - Aleffe Alberto Plaster, ex-aluno da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder, comercializando sua produção orgânica em shopping. Na imagem à direita, dona Selene Hammer Tesch, presidente da Associação de Agricultores e Agricultoras de Produção Orgânica Familiar



Fonte: Fonte: Assessoria de Comunicação Seag.

A atividade agrícola em propriedades familiares é a base econômica em Alto Santa Maria, e as terras vêm sendo herdadas de uma geração a outra. Muito raramente ocorre que uma família venda sua propriedade familiar. Contudo, a cada geração a área disponível para o trabalho familiar foi diminuindo. Isso se deu em função dos casais terem um número relativamente grande de filhos. E a propriedade normalmente é dividida conforme os filhos vão se casando, aplicam-se critérios próprios para a divisão da herança (terra), com a finalidade de subsidiar cada filho, garantindo seu sustento nas terras recém-partilhadas.

É costume na região a esposa dos recém-casados ir morar na propriedade do marido, embora também herde terra de sua família materna. Porém, isso não é regra. Há também as famílias em que o marido se agrega às terras da esposa. Tudo depende de “combinados”, raramente ocorre o registro oficial da divisão da herança, logo após a consumação. Mas o fato é que o tamanho das propriedades agrícolas foi diminuindo e por isso o cultivo foi se dando cada vez mais de forma intensiva, predominando a produção de hortaliças e de café.

Sobre as características físicas de Alto Santa Maria, destaca-se a exuberância da Mata Atlântica, ainda muito preservada, e a variedade de cores que tingem as casas. Os pomeranos gostam de colorir suas casas das mais variadas cores. Assim

é comum encontrarmos na comunidade casas azuis, verdes, roxas, vermelhas, cor de rosa, combinando com as flores dos jardins e da própria mata preservada. Também não é raro encontrar todas essas cores em uma única casa.

A região conta com relevo muito acidentado, o que leva os moradores a construírem suas casas na parte baixa dos sítios, onde, ao redor, cultivam hortaliças enquanto os morros são destinados aos cafezais. Todavia, os que não dispõem de baixadas suficientes para a horta, adaptam-nas ao terreno montanhoso sem muitas dificuldades.

De modo geral, pode-se caracterizar o núcleo da comunidade como um conjunto de casas, com a igreja luterana e o cemitério ao centro, cercada por aproximadamente cinquenta casas construídas, em sua maioria, nos últimos trinta anos, devido a loteamentos realizados ao longo desse período.

Compõe ainda o cenário a EEEFM Fazenda Emílio Schroeder, onde funcionam as séries iniciais do Ensino Fundamental, mantida pelo governo do Estado no período matutino. No turno vespertino, no mesmo prédio está em atividade a Educação Infantil, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal. Ao lado da escola fica a quadra de esportes, também de uso coletivo, um posto de saúde, duas vendas (estabelecimento comercial onde se vendem artigos variados), um bar, uma loja de confecções e algumas oficinas mecânicas. A esse conjunto os moradores denominam vila. Essa vila, por sua vez, é cercada por inúmeras pequenas propriedades rurais onde predomina, como mencionado, o cultivo de hortaliças, café e recentemente, o plantio de eucalipto.

Figura 7 - Vista parcial da comunidade de Alto Santa Maria.



Fonte: Raniele Reinholz (2015)

1.6.2 A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fazenda Emílio Schroeder

1.6.2.1. Espaço físico

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fazenda Emílio Schroeder funciona em dois prédios distintos. O que atende os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizado na vila de Alto Santa Maria, conta com uma estrutura relativamente boa se comparada aos padrões da rede pública de ensino (figura 18). Ao redor do prédio há um pátio (1.150 m²) com uma área separada com o parquinho para as crianças brincarem. Em anexo há uma quadra poliesportiva coberta, fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá e o Governo de Estado do Espírito Santo. O mesmo serve para o desenvolvimento das atividades da escola, bem como da comunidade local.

Figura 8 - Vista parcial do prédio onde funcionam as séries iniciais da EEEFM. Emílio Schroeder



Fonte: Arquivo da escola.

1.6.2.2 Prédio - Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

As séries finais do Ensino Fundamental são atendidas em prédio distante, aproximadamente 2 km do prédio dos anos iniciais. Essa unidade funciona num terreno de 10,5 ha, comprado pela Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá e cedido por comodato à Paróquia Evangélica de Confissão Luterana em Rio Possmoser. As construções existentes são fruto de mutirões e doações de pais/mães e comunidade em geral e de convênios realizados com a Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá.

Há um pátio amplo (1.760 m²), sendo que além do mesmo há áreas cultivadas com hortaliças, árvores frutíferas, horta medicinal, e mata. Anexo ao pátio da escola está em construção uma quadra de esportes, mas que os alunos já usam mesmo antes do término da obra. Do mais, há várias construções pequenas, antigas ou inacabadas. Trata-se de uma obra iniciada pela comunidade prevendo duas salas de aula e um auditório, a primeira sala de aula, feita em estuque, funcionando como depósito e uma casa que serviu de residência ao caseiro.

Figura 9- Prédio onde funcionam as séries finais do Ensino Fundamental e Médio.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

1.6.2.3 Equipamentos

A Escola, por funcionar em dois prédios distintos, dispensa atenção maior na administração dos equipamentos, ora adquirindo-os duplamente, ora carregando-os de um prédio para outro. Além do mais, a escola não recebe um orçamento diferenciado por parte dos órgãos públicos para atender as suas especificidades. Sequer são disponibilizados equipamentos e insumos agrícolas. O material que existe para atender a área agrícola é fruto de doações ou aquisição com recursos obtidos pela escola por meios diversos.

Os principais equipamentos existentes na escola são: um videocassete, dois aparelhos de televisão, uma antena parabólica, dois retroprojetores, 16 ventiladores instalados em salas de aula, dois aparelhos de DVD, 30 computadores para utilização dos alunos/as, professores/as, secretaria e equipe pedagógica; um *Datashow*, um *laptop*, um amplificador de som, dois aparelhos de som (apenas um funciona), cinco impressoras/fotocopiadoras (apenas duas funcionam), um fogão

industrial, um fogão de quatro bocas, duas geladeiras, um freezer, um liquidificador, um microtrator tipo *tobata*, uma roçadeira, uma motosserra, enxadas.

O espaço físico e o material permanente de que dispõe a escola atende razoavelmente as necessidades de ensino (APÊNDICES D e E), embora necessite de outros como, por exemplo, uma cadeira destinada à alimentação de uma aluna com necessidades especiais.

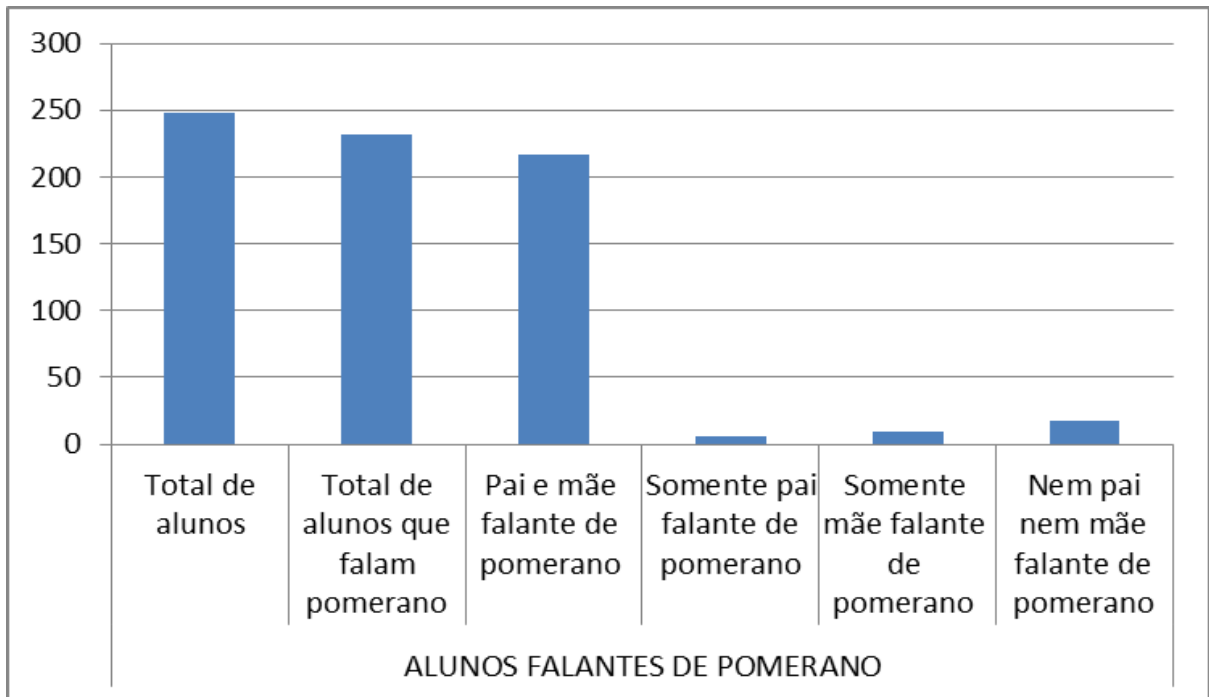
1.6.2.4 Perfil dos alunos

Quanto ao perfil dos alunos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder, são crianças e adolescentes em sua maioria filhos de pequenos agricultores, descendentes de pomeranos, que geralmente falam preferencialmente o pomerano ao invés da língua portuguesa.

Em breve levantamento realizado entre os alunos da escola a fim de verificar como e em que ambientes usam a língua materna, verificou-se que o número de alunos/as falantes da língua pomerana supera as estatísticas do município, possivelmente por tratar-se de uma comunidade rural.

Foram entrevistados/as 248 alunos/as, dos quais 172 no dia 13 de novembro, e, devido à semana de Alternância, a pesquisa com os/as demais aconteceu na semana seguinte, em 16 de novembro de 2015. A partir desse levantamento, foi possível um diagnóstico do uso da língua pomerana conforme demonstram os gráficos.

Gráfico 1 - Total de Falantes da língua pomerana entre os alunos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.

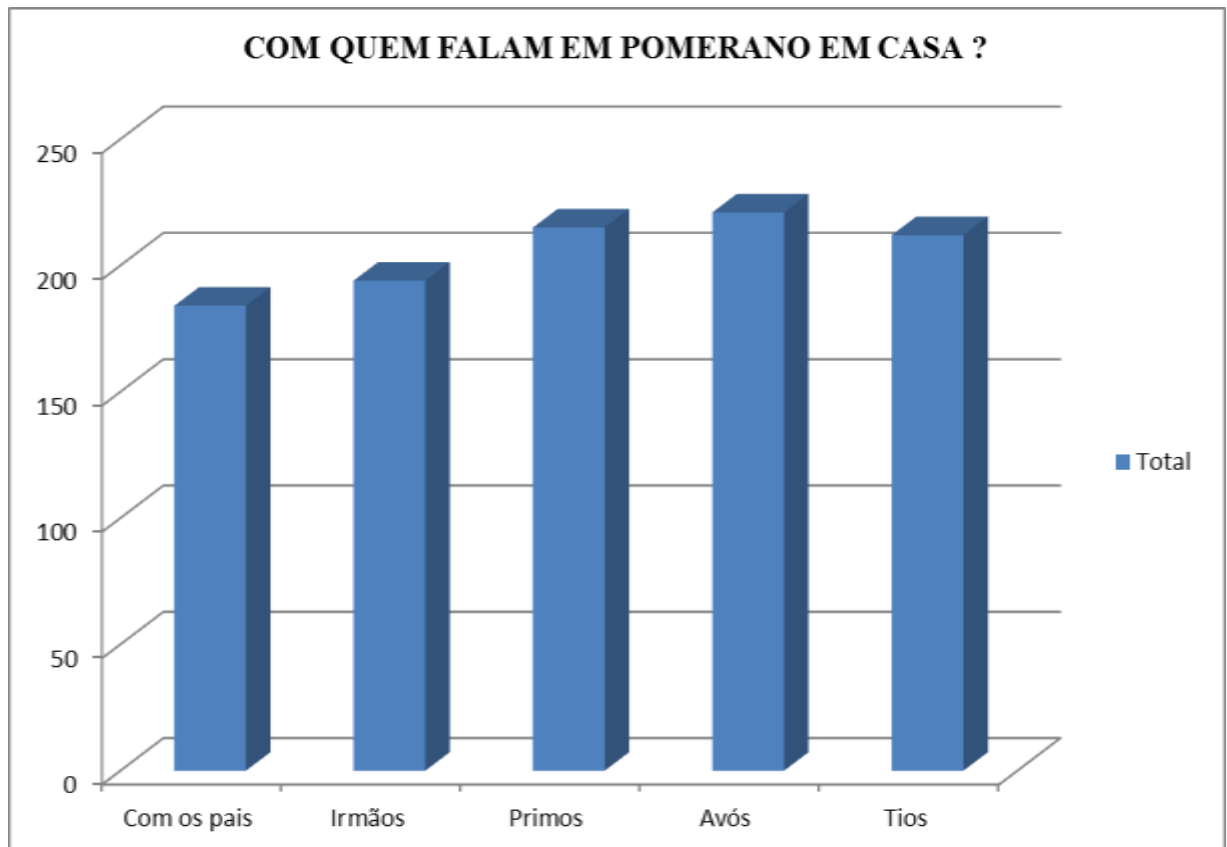


Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora a partir de entrevista realizada com estudantes da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.

Do total, 232 alunos/as falam a língua pomerana. Desses, 217 têm pai e mãe falantes; 6, somente pai; 9, somente a mãe e 17, nem pai nem mãe. Esses dados mostram que a língua nativa ainda é muito usada na comunidade de Alto Santa Maria, caracterizando-se em fator de identificação do povo pomerano. Entre as crianças, ao serem perguntadas o que para elas representa ser pomerno, a resposta mais comum é: “saber falar a língua.”

O levantamento foi realizado com crianças entre 6 e 16 anos, o que corresponde a todos/as os alunos/as da escola.

Gráfico 2- Com quem falam pomerano em casa.



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora a partir de entrevista realizada com alunos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.

No entanto, a pesquisa mostra que o uso da língua pomerana em casa materna é menos frequente do que em casa dos demais familiares. Quando indagados sobre a causa, frequentemente responderam que os pais entre si, usam o português depois de terem ensinado a língua pomerana aos filhos. Isso ocorre normalmente entre os pais mais jovens, com idade inferior a 27 anos.

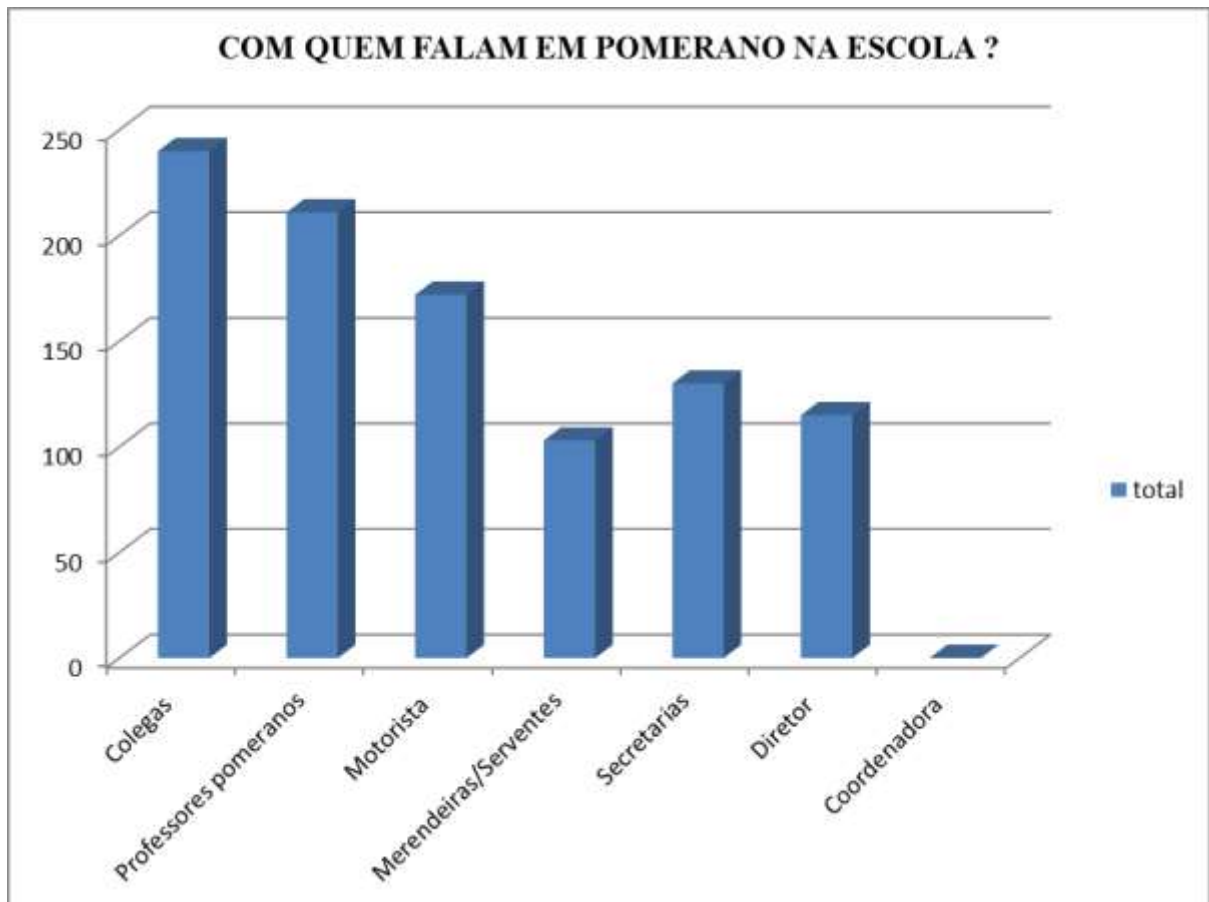
Gráfico 3– Em que situações falam em pomerano.



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora a partir de entrevista realizada com alunos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.

A língua pomerana, entretanto, não é usada pelos estudantes apenas na intimidade da vida familiar. Eles a usam em diversos outros ambientes, como escola, igreja, festas na comunidade ou em regiões vizinhas, no comércio e, com menor frequência, nas feiras onde vendem seus produtos agrícolas.

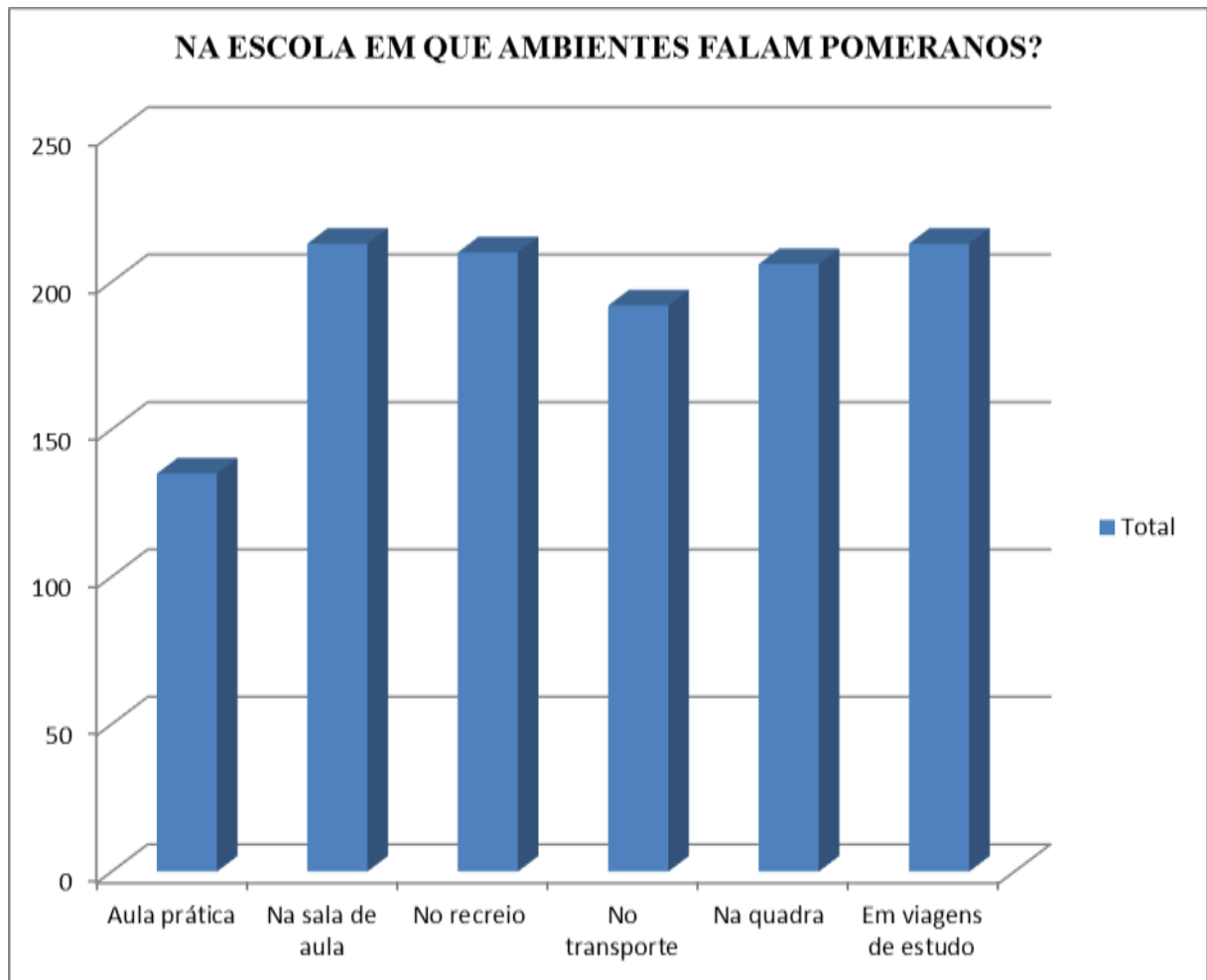
Gráfico 4 - Com quem falam pomerano na escola.



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora a partir de entrevista realizada com alunos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.

Na escola, os alunos/os usam o pomerano especialmente para falar entre si. Mas também para se comunicar com professores/as, motoristas e demais funcionários/as da escola. Quando encontram quem retribua, preferem usar a língua materna. Os funcionários/as da escola normalmente os correspondem; verificamos que a resistência parte dos professores/as, que preferem responder em português.

Gráfico 5 – Em que ambientes falam em pomerano na escola.



Fonte: Gráfico produzido pela pesquisadora a partir de entrevista realizada com alunos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.

Quando perguntados em que ambientes da escola as crianças utilizam a língua pomerana para se comunicar responderam: na sala de aula, na hora do recreio, no transporte escolar, na quadra de esportes e em viagens de estudo.

Quanto às aulas práticas, estas são desenvolvidas somente pelas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Embora o gráfico deixe a entender o contrário, essa é a aula em que mais conversam em pomerano. Inclusive mencionaram ser o momento em que ensinam a língua aos professores/as que não a conhecem. Por se tratar de uma aula menos formal, sentem-se à vontade para isso.

As aulas práticas, momento de ir para a propriedade agrícola, de modo geral, são as mais apreciadas pelos estudantes, pois uma das características dos alunos/as da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder, de acordo com o PPP, é terem “a terra encravada em suas unhas, e em sua pele”, pois participam da vida do campo ora na brincadeira, ora para auxiliar a família na sua faina diária.

Sua pele clara é marcada pelo sol, que deixa inúmeras pintinhas em seus rostos. Outras vezes está despida, mesmo com o frio intenso que pode fazer no inverno. À primeira vista são retraídos, mas uma vez tendo conquistado sua confiança, são participativos e comunicativos. O respeito ainda é prezado pela família, de modo que não há problemas maiores de indisciplina. Mesmo assim, da escola nem sempre são tão companheiros. As tarefas e compromissos escolares muitas vezes não são cumpridos, e em parte não há prioridade em estudar. Assim mesmo, a grande maioria admite que gosta de ir para a escola, mesmo que há casos em que a motivação pautada pela obrigatoriedade, até para garantir o benefício do Programa Bolsa Família.

A maioria dos alunos vem para a escola de transporte escolar. Sua assiduidade é razoável. Há aqueles que nunca faltam, outros que caem para a lista dos evadidos. Um motivo imbatível para se faltar às aulas é a realização de casamento na família ou vizinhança. Ocasão na qual, com permissão social geral, os adolescentes já experimentam bebida alcoólica. No entanto, não estão autorizados/as a consumi-la em excesso.

1.7 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE DE ALTO SANTA MARIA: NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para compreendermos por que a professora Marineuza iniciou sua carreira docente tão precocemente (aos quinze anos de idade), é necessário compreender a trajetória dos moradores de Alto Santa Maria em relação à educação escolar, que remonta ao ano de 1968. Esse ano é considerado pelos sujeitos da pesquisa como marco histórico na organização comunitária para fundar a atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fazenda Emílio Schroeder.

A primeira sala de aula foi um cômodo na casa do professor Emílio Schroeder, designado pela comunidade para atuar nas séries iniciais, organizadas, mais tarde, em classes multisseriadas.¹²

¹² Classes multisseriadas, segundo Moretto (2015) e Baldotto (2015) caracterizadas pelo agrupamento de alunos de diferentes séries escolares em uma mesma sala de aula, geralmente sob a responsabilidade de um único professor. Muito comum à realidade educacional brasileira.

Figura 10 - Emílio Schroeder com a família em frente à sua residência. Fotografia da década de 1960.



Fonte: Arquivo pessoal de Marineuza Plaster Waiandt.

De acordo com Selene Hammer Tesch, a comunidade procurou seus próprios meios para instruir minimamente as crianças em idade escolar, e introduziram um ensaio de educação privada, onde os honorários do professor eram pagos em “dias de serviço”:

Ele sabia ler e escrever muito bem, o velho Emílio Schroeder, e naquela época tinha pais que ensinavam os filhos sozinhos [...] o velho Emílio foi contratado pra dar aula três dias por semana pra eles. As famílias em troca ajudavam a trabalhar na roça dele alguns dias na semana. Então ele dava aula e as famílias iam na roça. (D. Selene Tesch, entrevista gravada em sua casa, em 21 de maio de 2016).

Trata-se de uma iniciativa da própria comunidade não atendida em um de seus direitos fundamentais que é a Educação. Ainda de acordo com D. Selene, as primeiras aulas ministradas em um dos cômodos da casa do professor Emílio, era uma situação provisória. Já estava em andamento o processo de construção de uma sala destinada para as aulas. Por isso além dos “dias de serviço” que pagavam para o professor alfabetizar as crianças, os pais faziam concomitantemente mutirões para construir a primeira sala de aula.

Para isso organizaram uma caderneta onde registravam as doações em dias de trabalho convertidos em valor monetário. Quem não tinha disponibilidade de tempo, ajudava em dinheiro, ou em materiais. A imagem abaixo é da caderneta onde constam os registros dos valores. Cada dia de trabalho equivalia a NCr\$ 3.000,00 (Cruzeiros Novos, moeda que vigorou no Brasil entre 1967 e 1970).

Figura 11– Caderneta de registros dos dias trabalhados em favor da Escola Emílio Schoeder (data provável: 1968).

Designação das Mercadorias	DEV	HAVER
Herberto Wapandt		15,45000
Augusto Wapandt		12,86000
Allerto Tesch		12,36000
Augusto Tesch		12,36000
Guilherme Tesch		2,60000
Franz Tesch		10,30000
Benrique Tesch		3,24000
Bernardo Tesch		
Laurenço Lettman		11,33000
Teodoro Lettman		10,30000
Alfredo Lettman		
Adolfo Lettman		5,15000
Franz Gering		3,90000
Ricardo Gering		5,15000
Arthur Hauer		5,15000
Ernesto Storch		
Guastavo Conradt		

Fonte: Arquivo pessoal de Selene Hammer Tesch

Embora na página deste documento não conste a data do registro dos dias de trabalho dos pais dos estudantes, D. Selene Hammer afirma que foi em 1968. Dos nomes que aparecem nessa lista, somente Franz Gering ainda vive. E sua contribuição para a construção da escola foi a produção de tabuinhas (telhas de madeira), que eram entalhadas manualmente (figura 22): “Ajudei a serrar toda a madeira para fazer as paredes e as telhas”, disse em voz tímida e cansada.

Figura 12 – Fotografia feita na casa do Sr. Henrique Berger, modelo das telhas de madeira produzidas pelo Sr. Franz Gering.



Fonte: Fotografia de Geraldo dos Santos Abreu Filho

A escola, que pode ser considerada emergencial, foi oficialmente assumida pela Prefeitura Municipal de Santa Leopoldina em 1969. O primeiro registro que vincula formalmente o nome de Emílio Schroeder como professor, data de 2 de maio de 1969, quando oficializa perante a secretaria Municipal de Educação sua condição de professor. De acordo com Selene Hammer e o Franz Gering, o pagamento das despesas com o professor foram assumidos pela prefeitura, o que representou um grande alívio para a comunidade.

D. Selene recorda ainda da escassez de material básico como cadernos, lápis e borrachas. “Nós quebrávamos um lápis no meio para que ele desse para dois alunos. O mesmo acontecia com a borracha. E o caderno, a recomendação dos pais era não errar. Na escola a gente não erra, a gente vai para a escola para fazer certo”. Ri D. Selene, compreendendo que no fundo o que estava em jogo era a dificuldade em obter materiais escolares. “A primeira vez que veio um caderno doado pela prefeitura, os pais nem sabiam o que era isso. Eles não acreditavam que não precisava pagar”.

Figura 13 – Ofício 01/69, encaminhado pelo Professor Emílio Schroeder que formaliza sua função docente.

Of. 01/69
 Alto Santa Maria, 2 de Maio de 1969
 Sma. Coordenadora do Nucleo de Supervisão
 de Santa Leopoldina

Levo ao conhecimento de V.ª S.ª que
 nesta data assumi exercício na
 Escola Singular Faz. E. Schroeder s.
 entrância Distrito de Garrafão município
 de Santa Leopoldina Estado Espírito Santo

Nesta oportunidade apresento-lhe
 Saudações Cordiais
 Emílio Schroeder

A Ilma. Sma.
 Maria Zelia Patrocínio Holzmeister
 D.ª Coordenadora do Nucleo de Supervisão
 Santa Leopoldina Espírito Santo

Fonte: Arquivo da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.

Os ex-alunos/as do professor Emílio recordam dele como uma pessoa muito sábia, que gostava de conversar, mas que era muito rígido em relação ao aprendizado. “Ele queria que a gente aprendesse de qualquer jeito, não admitia que não entendêssemos o que ele ensinava”, recorda o Sr. Vandelino Tesch, marido de D. Selene.

Contudo, no ano de 1971, a escola precisou se adaptar oficialmente às regras nacionais para a formação do professor, ditadas pelo Art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5.692/71. Entre outras resoluções, essa lei regulamentava o nível de instrução dos professores de acordo com a série e a faixa

etária dos alunos/as. Como o nível de ensino da escola Fazenda Emílio Schroeder limitava-se à alfabetização, a qualificação do professor que nela atuasse deveria obedecer no mínimo à *formação de nível de 2º grau*, destinada a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau.

Essa normatização oficial acabou afastando o professor Emílio Schroeder de suas funções docentes, visto que seu nível máximo de instrução naquele momento era o de quarta série do Ensino Fundamental. Fatores pessoais fizeram-no acatar sem muita relutância essa decisão das autoridades educacionais.

Porém, o município passou a ter dificuldades em garantir um professor qualificado para a comunidade. Devido à distância, ao difícil acesso e à dificuldade com a língua pomerana, os professores/a que vinham da sede do município de Santa Leopoldina, ou de outros municípios, inclusive de Vitória, não conseguiam se estabelecer na região. Desse modo, a escola passou por um intenso rodízio de professores, chegando a ser fechada por dois anos pela falta deles (1977-1979). Somente a partir do ano de 1979, quando Marineuza assume as aulas, a comunidade passou a ter novamente uma professora com vínculos efetivos.

A conquista que garantiu a contratação dessa professora concretiza uma característica típica das comunidades de resistência, segundo o conceito freireano de *não conformismo*. Como a escola foi fechada compulsoriamente, sem que o Estado oferecesse qualquer outra opção, e diante de frustradas tentativas de diálogo com o poder público, a comunidade tomou uma atitude inusitada: a professora Marineuza relata que certo dia o prefeito da cidade estava em Alto Santa Maria, e dirigia seu próprio carro. Mas foi surpreendido por uma forte chuva que fez seu veículo atolar no barro. O prefeito precisou recorrer aos moradores para prosseguir viagem. Já era noite, e os moradores viram na situação uma oportunidade: Só ajudariam a desatolar o carro se, em troca, o prefeito garantisse a reabertura da escola. Sem saída, ele concordou, desafiando a própria comunidade a encontrar entre eles, alguém instruído, apto a assumir as aulas.

Como Marineuza era à época a única que havia cursado até a sexta série do Ensino Fundamental, a comunidade então a elegeu como professora. Assim, tem início a sua trajetória profissional, aos 15 anos de idade.

A primeira alternativa por parte da comunidade foi buscar o diálogo com as autoridades, e na ausência deste elemento tão fundamental, as lutas de resistência seguiram para construção de possibilidades alternativas que favorecessem vencer os impasses gerados pela omissão do poder público. A comunidade, nesse momento, não é contrária à educação pública; opõe-se ao autoritarismo da administração oficial. Em face disso, as condições favorecem a comunidade e a decisão é pela contratação da professora Marineuza, que por decisão comunitária é conduzida a assumir as aulas.

Porém persistia um problema: a pouca idade da *schaullërsch*, professora, recém-contratada, questão que foi resolvida diplomaticamente. Como a nova alfabetizadora adolescente estava sendo contratada em caráter emergencial, entendeu-se que a idade não seria empecilho. Após muitas negociações, a nova docente comprometeu-se formalmente em tomar parte da formação realizada pelo programa do governo federal denominado HAPRONT (Projeto de Habilitação de Professores não Titulados), destinado à habilitação de professores leigos do Ensino Fundamental de zonas rurais, em nível de 2º Grau. Esse projeto foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura, na década de 1970, com objetivo de adequar a formação dos professores das áreas rurais, (Art. 30 da LDB nº 5.692/71), e extinto em 1991 no Estado do Espírito Santo.

A década de 1990 foi muito importante para a educação na comunidade de Alto Santa Maria. Desde o período que Marineuza assumiu as aulas (1979), a estrutura escolar aumentou, à ela se somaram outras professoras, e gradativamente foi se ampliando a oferta do ensino. Em 1993, a escola ofertava as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) em salas individuais (unidocentes). Neste mesmo ano a comunidade sentiu necessidade de ampliar a oferta de ensino até a 8ª série. Assim, em 1994, de acordo com o Projeto Político e Pedagógico da escola, por iniciativa de 23 famílias, a comunidade se reuniu para reivindicar junto à Secretaria de Estado da Educação-SEDU, uma unidade completa de Ensino Fundamental. A solicitação foi atendida conforme a Portaria nº 3068 de 19/08/1994, publicada no Diário Oficial de 22/08/1994.

Iniciam-se novos desafios, um deles era a falta de espaço físico; assim, seria necessário ampliar o número de salas para atender a esse projeto. Por outro lado, não bastava construir novas salas de aula, pois o sistema de ensino que a

comunidade queria não era o convencionalmente ofertado pelo Estado. A comunidade almejava uma pedagogia alternativa (Foerste, Schütz-Foerste e Merler, 2013 e 2015), que valorizasse a atividade agrícola de base familiar, expressão máxima da economia local, e que dialogasse com a comunidade. E entendiam que a escola deveria subsidiar essa atividade, sistematizando conhecimentos teóricos que se somassem às práticas desenvolvidas em casa.

Inspiraram-se então na Escola Família Agrícola de São João de Garrafão, comunidade localizada a cerca de 20 km de Alto Santa Maria, com funcionamento em tempo integral e Regime de Alternância. As escolas em Alternância se constituem de horários de aula convencionais (teoria) e horários de prática na lavoura, criação de animais de pequeno porte, visando a articulação entre a teoria e a prática. Essa proposta possibilita o permanente contato do/da estudante com a atividade agrícola. Este era um dos anseios da comunidade que reivindicou o mesmo sistema de ensino para a EEEF “Fazenda Emílio Schroeder”, a partir da 5ª série.

Unida por esse objetivo, com recursos próprios, arrecadados por meio de mutirões, rifas, festas e por convênios de doação de materiais (Prefeitura Municipal), a comunidade construiu a unidade escolar que atenderia aos alunos em Regime de Alternância. O funcionamento da escola nesse regime de ensino foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação somente no ano de 2000, conforme a Resolução CEE 157/2000 publicada no Diário Oficial de 26/01/2001. Mas desde 1994, mesmo sem autorização formal a escola já estava em atividade conforme o desejo da comunidade.

Vale ressaltar a iniciativa, influência, persistência e a união da comunidade nesse projeto:

17 de fevereiro de 1994, foi o primeiro de aula lá em cima, eu nunca esqueço disso ... Aquilo na verdade começou a surgir a partir de um ciúme que a gente começou a ter da Escola Família de Garrafão, por exemplo, ficamos sabendo que criaram uma escola no Garrafão onde os pais podiam deixar os filhos a semana toda na escola e onde a criança vai aprender a trabalhar e conviver na roça. Sou franco mesmo, gerou sim um ciúme e nós falamos: poxa vida! Por que nós não conseguimos isso? E aí, conversando com Lourival Haese, com a Selene, aí nós fomos atrás ... Por que isso não podia acontecer aqui? (Daniel Plaster, entrevista realizada em 08/11/2015)

A comunidade, *enciutada*, não cruzou os braços. Ao contrário, partiu à luta. Procurou o então prefeito Helmar Potratz, que os instruiu a procurar um terreno com as condições necessárias para uma escola agrícola, o que foi prontamente atendido. No dia seguinte à primeira conversa com o prefeito, segundo Daniel Plaster, a comunidade já havia localizado o terreno que atendia às expectativas. E em duas semanas de negociações, o terreno já estava comprado pela prefeitura.

Esse *terreno* corresponde à unidade onde são ofertadas as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Conta com uma propriedade agrícola de 10,5 (dez e meio) hectares e foi declarada de utilidade pública e desapropriada pela Prefeitura Municipal, tendo em vista a construção de uma Escola Família Agrícola (Decreto nº 121/92, publicado no Diário Oficial no dia 26 de outubro de 1992). O terreno foi cedido, por comodato, para a Paróquia Evangélica de Confissão Luterana de Rio Possmoser, que dista 10 km de Alto Santa Maria, pelo fato de a mesma ser parceira na conquista deste modelo de ensino. Naquele momento se pôde assumir a representatividade legal no comodato, conforme contrato assinado em 28 de dezembro de 1992.

A propriedade é utilizada pela escola como unidade de experimentação de produção orgânica de hortifrutigranjeiros em geral. Sua produção é usada na complementação da alimentação escolar, além de permitir que os/as estudantes coloquem em prática os temas estudados nas aulas de agricultura e zootecnia, além das disciplinas de Base Nacional Comum. Essa prática, contudo, vem sofrendo perdas diante da política de padronização das escolas estaduais, promovida pela Secretaria Estadual de Educação. Conforme registros fotográficos da escola e relatos de membros da comunidade, a propriedade já foi bem mais produtiva. Chegou a possuir, no setor da zootecnia, gado bovino, suíno, piscicultura, minhocultura, aves, entre outros. Atualmente, esse setor está praticamente desativado devido à dificuldade de manter os animais alimentados durante os finais de semana e nas férias escolares. Na agricultura, porém, a escola esforça-se em manter suas atividades, muitas vezes com a ajuda da comunidade, que envia mudas de hortaliças no início de cada ano letivo. Como a escola não tem um auxiliar à disposição para as tarefas agrícolas, todos os anos, durante o período de férias, o campo fica totalmente desativado, retomando um novo ciclo a cada início de ano letivo.

Como a escola se esforça em cumprir alguns dos princípios da Pedagogia da Alternância, os professores realizam visitas às famílias dos/das estudantes, promovendo um intercâmbio entre a escola e a família, em que se verifica como os/as jovens aplicam os conhecimentos teorizados na escola, em unidades produtoras de seus próprios familiares.

1.8 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Segundo Nosella (2012), a Pedagogia da Alternância surge em 1935 como *Maison Familiale Rural* (MFR), “Casa Familiar Rural (CFR)”, em decorrência da luta de um grupo de agricultores e do Padre Granereau, pároco de uma pequena capela localizada em Serignal-Péboldol, no interior da França, que acreditavam na possibilidade de uma educação que atendesse às necessidades do campo e que ajudasse a ampliar os conhecimentos desse jovens sem, contudo, iludi-los com os encantos da cidade. Uma educação em que seria possível o jovem estudar a partir da sua realidade. Objetivava não contrapor o ambiente rural ao urbano, mas reconhecer a dignidade do campo e compreendê-lo como produtor de cultura e não apenas de alimentos.

No Brasil, foi criada ao final da década de 1960, sob a liderança do Padre Humberto Pietrogrande, religioso italiano da congregação dos Jesuítas, a Associação dos Amigos do Espírito Santo (AAES) e o Movimento de Educação do Espírito Santo (MEPES), uma entidade filantrópica, cuja função era criar e manter a Escola Família Agrícola, o Centro de Formação e Reflexão (CFR), o Centro Comunitário Social, o hospital e creches no sul do Espírito Santo. Assim, em 1969, é criada a Escola Família Agrícola de Olivânia, em Anchieta, sendo discutida nesse mesmo período a criação de outras escolas em Alternância no sul do Espírito Santo.

O MEPES torna-se, assim, referência em Pedagogia da Alternância no Brasil, sendo atualmente mantenedora de 18 escolas e prestando apoio pedagógico a escolas em Alternância por todo o Brasil por meio do Centro de Formação e Reflexão (CFR), localizado no município de Piúma (ES).

No Espírito Santo, pedagogicamente, essas escolas guiam-se pelos parâmetros nacionais de educação, gozando de certa autonomia em relação à organização dos

conteúdos respaldados por documentos oficiais a exemplo da LDB 9394/96, cujo artigo 28 prevê:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural [...]

As superintendências regionais de educação acompanham as escolas mas respeitando o artigo da LDB e dando-lhes a autonomia de que necessitam para organizar suas sequências didáticas de acordo com os Temas Geradores dos Planos de Estudo, que por sua vez recebem assessoria contínua do CFR.

A pedagogia da Alternância reveza períodos de aprendizagem na escola e em casa, o que de certa forma configura uma adaptação às condições do meio em que o/a estudante vive como prevê o artigo 28 da LDB. Acontece aí “*a adaptação necessária às peculiaridades da vida rural*”. Pois indiretamente leva em consideração a grande distância entre a casa e a escola, comuns no meio rural, além de todo o contexto social e econômico rural. Por essa e por outras particularidades, a Alternância foi considerada pela comunidade de Alto Santa Maria um modelo de educação escolar ideal para a formação das pessoas do campo.

De acordo com Nosella (1977, p.8),

A fórmula básica da pedagogia da alternância, como é fácil perceber, expressa um compromisso político bem preciso: rejeita a discriminação do homem e da cultura do campo, embasa o processo educativo na responsabilidade fundamental e inalienável da família e da comunidade, bem como na dialética entre teoria e prática.

Nesse sentido, cabe à comunidade escolar o envolvimento no sentido de interagir nos aspectos do trabalho, vivência no meio familiar comunitária, estudos e pesquisa da realidade. A Pedagogia da Alternância busca integrar o conhecimento empírico ao cientificamente construído e/ou sistematizado na sessão escolar. Para efetivar esse consórcio, buscam-se parcerias com os familiares e associações de modo a garantir a efetiva interação e monitoramento dos alunos na sessão de alternância. Devido à essas características, é imprescindível o apoio das famílias para o bom

desenvolvimento dessa pedagogia, sendo de suma importância a compreensão da metodologia pela comunidade.

Quando adotada com todas as suas ferramentas pedagógicas, a Pedagogia da Alternância leva a refletir sobre a realidade específica e geral dos/das estudantes. E também leva a usufruir por meio do trabalho em grupo, a formação social pela auto-organização coletiva adotada no contexto escolar. Isso se torna possível graças aos Planos de Estudo que, segundo Jesus (2011, p. 124), constitui-se em

Um instrumento de reflexão e problematização da realidade, que norteará as demais aprendizagens e aprofundamentos necessários. O PE é realizado a partir de um tema gerador previamente acordado com a comunidade escolar e que buscará, por meio da metodologia da pesquisa, responder às necessidades locais.

Portanto, o Plano de Estudo consiste em uma ferramenta que possibilita a participação dos pais/mães e estudantes na construção do currículo escolar. Pois por meio dele, os alunos/as em grupos (depois de serem motivados pelos professores/as) elaboram perguntas a partir de temas geradores pré-estabelecidos pela comunidade escolar. Essas perguntas são cuidadosamente examinadas por todos os/as estudantes e professores/as num momento denominado “colocação em comum”, em que são selecionadas as que melhor atendem ao tema proposto. Na sequência, os/as estudantes, sob monitoria dos professores/as, organizam um questionário com as perguntas escolhidas, obedecendo a critérios que facilitem a produção textual. A partir das respostas obtidas em entrevista com os pais/mães e/ou comunidade, na sessão de alternância (quando os/as estudantes permanecem em seu meio sociocultural) é produzida uma nova ferramenta de aprendizagem denominada Redação Individual, na qual os/as jovens, com as respostas em mãos, esquematizam um relatório em forma de texto. Na sessão escolar seguinte, e de posse das Redações Individuais, mais uma vez os grupos se reúnem para produzir uma Síntese Geral elaborada a partir das redações individuais.

A participação da comunidade na produção dos textos é efetiva. As respostas obtidas nas entrevistas garantem um currículo produzido pela comunidade. O que por si só já fortalece o vínculo com a escola e o espírito comunitário. Além disso, os alunos realizam um intensivo trabalho em grupos, fato que fortalece o trabalho em equipe, além de contribuir para a formação social pela auto-organização coletiva.

Pois os professores, neste contexto, adotam uma postura de monitoria deixando a cargo dos alunos a produção do Plano de Estudo.

Vencidas as etapas iniciais, de posse das sínteses, os professores/as elaboram suas aulas a partir do currículo “gerado” por meio do Plano de Estudo, sendo, portanto, essa a ferramenta norteadora do currículo da escola em Alternância. Percebe-se uma produção curricular coletiva na qual a escola se coloca como palco democrático, construindo junto com a comunidade o currículo elaborado a partir da realidade dos/das estudantes e seu meio sociocultural e profissional.

2 O POVO TRADICIONAL POMERANO: UM DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADEMICA

2.1 POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: COMUNIDADE TRADICIONAL POMERANA

O Povo Tradicional Pomerano já começa a ser tematizado em pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil. Todavia, precisa-se olhar esta questão num sentido mais amplo, situando-a nos debates sobre os Povos e Comunidades Tradicionais. Trata-se do grupo étnico cujas características se assemelham aos dos Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil. Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, seringueiros, faxinalenses, comunidades de fundos de pasto, pomeranos, ciganos, geraizeiros, vazanteiros, piaçabeiros, pescadores artesanais, pantaneiros, afro-religiosos e demais sujeitos sociais emergentes, cujas identidades coletivas se fundamentam em direitos territoriais e numa autoconsciência cultural, lutam para ter de fato contemplados os direitos conquistados pelo decreto presidencial nº 6.040/2007, cujos objetivos, dentre outros, são:

- I - garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios, e o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica;
- II - solucionar e/ou minimizar os conflitos gerados pela implantação de Unidades de Conservação de Proteção Integral em territórios tradicionais e estimular a criação de Unidades de Conservação de Uso Sustentável;
- III - implantar infraestrutura adequada às realidades socioculturais e demandas dos povos e comunidades tradicionais;
- IV - garantir os direitos dos povos e das comunidades tradicionais afetados direta ou indiretamente por projetos, obras e empreendimentos;
- V - garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;
- VI - reconhecer, com celeridade, a autoidentificação dos povos e comunidades tradicionais, de modo que possam ter acesso pleno aos seus direitos civis individuais e coletivos.

As características socioculturais dos pomeranos, portanto, inserem-se na perspectiva dos povos tradicionais. Por essa razão, embora o tema de pesquisa refira-se às relações entre a professora pomerana e sua comunidade, buscou-se pelos descritores “Povos e Comunidades Tradicionais” e “Povo Tradicional Pomerano”. Ao levantar os trabalhos acadêmicos na perspectiva dos povos tradicionais, parte-se do princípio de que os pomeranos inserem-se em um grupo

maior. Ser pomerano faz desse um Povo Tradicional, logo, não poderia desprezar a bibliografia produzida pelos mesmos ou a respeito de nossos “parceiros tradicionais”.

Quanto ao período temporal, selecionou-se o recorte entre 2007 e 2014, pelos seguintes motivos: (i) a primeira data assinala o ano da assinatura do decreto presidencial nº 6.040/2007, que estabelece a Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, e (ii) o ano de 2014 marca a história dos pomeranos no Estado do Espírito Santo devido à importância do *Encontro do Povo Tradicional Pomerano*.

O “Encontro do Povo Tradicional Pomerano: Cultura, Língua e Educação”, realizado no dia 10 de setembro de 2014, no Cine Metrópolis, Universidade Federal do Espírito Santo-UFES/Vitória, teve por objetivo reunir os diferentes segmentos das diversas regiões de concentração do Povo Tradicional Pomerano no estado, para ouvir, fortalecer suas práticas sociais, língua, cultura, educação, arte, arquitetura, meio ambiente, saúde e lazer.

Antes do encontro estadual, porém, os municípios com maior concentração de pomeranos no Espírito Santo já vinham se organizando em seus municípios em encontros regionais: Pancas (07/07); Santa Maria de Jetibá (09/07); Domingos Martins (20/08); Vila Pavão (18/08); Itarana/Itaguaçu (05/09) e Laranja da Terra/Afonso Cláudio (05/09).

Desses encontros regionais foi preparada uma pauta de reivindicações a serem colocadas em debate no Encontro Estadual. Do Encontro Estadual, por sua vez, resultou uma carta para subsidiar a construção de uma política dos Povos Tradicionais do Estado brasileiro, que contemplasse as necessidades do Povo Pomerano, considerando as suas especificidades étnicas, socioculturais, econômicas, políticas e os aparatos legislativos presentes no ordenamento jurídico-normativo brasileiro.

Portanto, 2014 representou um ano de intensa mobilização do Povo Pomerano pela busca de direitos sociais, no qual ainda se encontra engajado por meio da Comissão Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais.

Os quadros com as produções acadêmicas foram separados em dois grupos, onde são apresentadas as produções que abrangem os Povos Tradicionais, trazidas nos apêndices e os relacionados especificamente ao Povo Tradicional Pomerano, inseridas no texto com o propósito de facilitar o diálogo ao longo do texto. Há, porém, uma exceção feita ao quadro de Publicações sobre Povos e comunidades Tradicionais no banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-PPGE-UFES. Este, embora abranja todos os Povos Tradicionais, foi inserido no texto para chamar a atenção para as estatísticas das publicações.

2.2 Produção acadêmica acumulada sobre povos e comunidades tradicionais e povo tradicional pomerano

Os bancos foram selecionados de acordo com motivações específicas. Recorreu-se ao banco de periódicos, e de teses e dissertações da CAPES no intuito de verificar em que vertentes se discutem questões em torno dos povos tradicionais, e em especial o povo pomerano, em âmbito nacional.

Também foram verificadas as publicações sobre Povos e comunidades Tradicionais no banco de teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-PPGE-UFES. Nesse banco, o objetivo foi verificar de que maneira esses povos se fazem presente na universidade do Espírito Santo.

Recorreu-se também aos trabalhos monográficos, produzidos como pré-requisito para finalização do curso de Especialização em Educação do Campo oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo, sob a coordenação do Professor Doutor Erineu Foerste, nos anos de 2009/2010. Esse curso não abordou somente a temática Povos e Comunidades Tradicionais, como também incentivou professores/as do meio a realizarem a especialização.

Ainda foram consultadas produções provenientes de participações em eventos educacionais no sentido de perceber a dimensão da inserção desse debate em eventos nacionais e internacionais.

Produções do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) foram verificadas entre os anos de 2007 e 2014, porém, por questões técnicas, não foi possível verificar edições anteriores a 2014 do Rede Estrado (Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente). Apresentam-se, ainda, as contribuições dos 11. Deutscher Lusitanistentag 2015, evento que teve lugar no Instituto de Filologia Românica, Universidade de Aachen, Alemanha, e do XIII Encontro Nacional de História Oral: História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade, realizado entre os dias 1º e 4 de maio de 2016, pela Associação Brasileira de História Oral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2.2.1 Os povos tradicionais no banco de periódicos da CAPES

A pesquisa foi iniciada pelos periódicos da CAPES, onde a busca por “Povos e Comunidades Tradicionais” resultou num total de 39 (trinta e nove) trabalhos produzidos em língua portuguesa, entre os anos de 2007 e 2014. Desses, 20 (vinte) tratavam efetivamente do tema Povos e Comunidades Tradicionais e 3 (três) do Povo Tradicional Pomerano. Os demais referiam-se a pesquisas realizadas em locais com denominações de comunidades tradicionais, mas não com ou para eles. E apesar de a investigação ter sido realizada nos periódicos, foram encontrados 7 (sete) teses de doutorado e 6 (seis) dissertações em nível de mestrado que não foram localizados quando buscados no banco de teses e dissertações. As demais produções são artigos publicados em revistas. O quadro com títulos, instituição, nível, autor e ano encontra-se no quadro I do apêndice A.

A partir desse levantamento foi possível perceber a presença dos povos tradicionais em vários âmbitos dos estudos acadêmicos. Miranda (2012), por exemplo, percebeu a importância de se averiguar o movimento na área jurídica. De acordo com a pesquisadora, trata-se de um processo de “ambientalização”. Tomando por base Acserald (2010), a estudiosa afirma que a “ambientalização” compreende “tanto o processo de adoção de um discurso ambiental genérico por parte dos diferentes grupos sociais, como a incorporação concreta de justificativas ambientais para legitimar práticas institucionais, políticas, científicas, etc.” Nesse sentido, a autora vê nesse movimento a existência de uma extensa rede de agentes que, apesar dos discursos, concepções, instituições e práticas diferenciadas entre si, se aproximam

por serem associados aos “movimentos ambientais” e ao “discurso ambiental”, ou seja, “agentes envolvidos na elaboração do meio ambiente como questão e como horizonte problemático de construção societal”.

A pesquisadora destaca também que tal rede é composta por intelectuais, cientistas sociais, políticos, juristas, integrantes de movimentos sociais e outros segmentos que se articulam, dentre outros objetivos, em prol das causas socioambientais e do atendimento das demandas dos “povos e comunidades tradicionais”, bem como do reconhecimento e legitimidade desta expressão que possui um caráter extremamente aberto e dinâmico, apesar das tentativas de definição, inclusive jurídica, desta categoria.

Assim, segundo Miranda (2012), a expressão "povos e comunidades tradicionais" tem sido acionada tanto por representantes de movimentos sociais quanto por agentes situados no espaço acadêmico e jurídico, com o objetivo de fomentar a adoção de estratégias de identificação, resistência e garantia dos direitos específicos desses grupos, sobretudo os relativos a direitos territoriais.

Dentre essas estratégias, a pesquisadora destaca a articulação desses agentes em redes nacionais e transnacionais voltadas para a discussão de políticas públicas e para a criação e implementação de legislações que contemplem as reivindicações desses segmentos.

De fato, entre os povos tradicionais existe a preocupação com a questão ambiental, como é fácil perceber pelos títulos apresentados (APÊNDICE A, QUADRO 1). Mas não somente. Uma leitura mais cuidadosa leva facilmente a perceber que a articulação gira em torno da questão da valorização dos assim denominados grupos minoritários. São grupos que buscam se articular em prol de objetivos comuns. Grupos étnicos empenhados em ter respeitado o direito de ser quem eles são. E para isso não querem ser excluídos do mundo globalizado capitalista. Querem ter o direito respeitado de não pertencerem a esse mundo com a violência com que lhes é imposto. Esses grupos buscam, na articulação com seus pares, o direito de viver, de produzir, de educar, de socializar, de pensar tradicionalmente. Isso não significa viver a nostalgia de um tempo que não volta mais. Significa, sobretudo, “ser humano” com toda a diversidade que o termo abriga, no campo da sociologia,

filosofia, ética, enfim, uma infinidade de ciências e subáreas que não daríamos conta de definir aqui.

Portanto, no banco de periódicos da CAPES, os Povos e Comunidades Tradicionais estão representados especialmente pela busca da afirmação de direitos já conquistados e pela questão ambiental. Os povos tradicionais compreendem-se como corresponsáveis pela preservação de recursos naturais em prol do bem comum e não somente de seu grupo específico. Além disso, portam conhecimentos e práticas culturais únicos, dos quais a ciência institucionalizada ainda não fez referência. Por isso, suas principais bandeiras de luta giram em torno da revitalização de culturas tradicionalmente produzidas, transmitidas, e reproduzidas, de maneira natural entre as gerações.

Especificamente relacionado ao Povo Tradicional Pomerano, verificou-se a existência de 3 (três) artigos. O de Droogers (2008), que examina como a religião luterana ajudou os imigrantes pomeranos a conservarem um nível de segurança considerado satisfatório. O pesquisador utiliza a palavra segurança, especialmente, mas não exclusivamente, no sentido existencial e analisa a relação entre a fé e o nível de segurança em sua nova pátria, verificando como eles e seus descendentes construíram, reproduziram, desconstruíram e reconstruíram suas identidades coletiva e individual. O estudo ressalta ainda como a religião se destacou entre os recursos transnacionais utilizados, junto com a cultura e a língua pomeranas.

Quadro 1 - Artigos sobre o Povo Tradicional Pomerano encontrados no portal de periódicos da CAPES.

Nº	TÍTULO	AUTORES	PERIÓDICO	VOLUME Nº	ANO
1	Políticas Patrimoniais e Reivenção do Passado: os Pomeranos de São Lourenço do Sul, Brasil.	Maria L. M. Ferreira Roberto Heiden	Cadernos da Antropologia Social	30	2009
2	Religião, Identidade e Segurança entre Emigrantes Luteranos da Pomerânia, no Espírito Santo (1880-2005)	André Droogers	Religião e Sociedade	28	2008
3	Terra, Família e Trabalho entre Descendentes de Pomeranos no Espírito Santo.	Jamily Felberg	Barbároi	34	2011

Fonte: Portal de periódicos da CAPES

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora

Felberg (2011) em artigo produzido a partir de sua tese de doutorado trata da questão da terra, família e trabalho entre descendentes de pomeranos no Espírito Santo. O terceiro trabalho foi desenvolvido por Heiden (2009) na área de Antropologia, e tratou das políticas patrimoniais e reinvenção do passado dos pomeranos de São Lourenço do Sul, Brasil.

2.2.2 Os povos tradicionais no banco de teses e dissertações da CAPES

Numa aproximação inicial, os estudos permitem afirmar que no banco de teses e dissertações da Capes foram disponibilizadas algumas pesquisas sobre Povos e Comunidades Tradicionais. Incluem-se as pesquisas realizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Deparou-se com um total de 61 trabalhos (QUADRO 2 DO APÊNDICE B), dos quais 54 dissertações acadêmicas, 1 mestrado profissional e 6 teses. Esses trabalhos estão distribuídos em dezessete áreas sendo: Administração (1), Agronomia (1), Antropologia (6), Ciências Ambientais (6), Direito (17), Direito Público (1), Ecologia (3), Educação (2), Ensino Profissionalizante (1), Geografia (3), Meio Ambiente e Agrárias (11), Museologia (1), Planejamento Urbano e Regional (1), Saúde Coletiva (2), Serviço Social (1), Sociologia (3), Zoologia (1).

No banco de Teses e Dissertações, as produções em relação aos Povos Tradicionais dão-se prioritariamente na área do Direito e Meio Ambiente, o que

traduz a necessidade que esses povos ainda sentem em ter seus direitos reconhecidos e respeitados.

Com relação ao Povo Tradicional Pomerano, embora tenha conquistado espaços políticos importantes desde a publicação do Decreto 6.040/2007, parece haver diminuição da produção acadêmica neste mesmo período, sobretudo no ES. No quadro abaixo, para a busca para o descritor “Povo Tradicional Pomerano” foram encontrados 10 trabalhos, dos quais nove dissertações de mestrado acadêmico e um em nível de doutorado. Os trabalhos estão divididos em sete áreas de conhecimento: Educação (1), Enfermagem (2), Geografia (1), Geografia Regional (2), Linguística Aplicada (1), Meio Ambiente e Agrárias (1), Psicologia (1), Serviço Social Aplicado (1).

Quadro 2 - Povo Tradicional Pomerano no Banco de Teses e Dissertações Capes

Nº	Título	Instituição-nível	Autor	Ano
1	A Contribuição das Associações Caminho dos Pomeranos e Porto Alegre Rural Para o Desenvolvimento da Atividade Turística no Espaço Rural.	UFRGS-Dissertação	Andressa Ramos Teixeira	2011
2	A Percepção de Vogais do Inglês Por Falantes Monolíngues (Português) e Bilíngues (Pomerano/Português) e o Papel do Bilinguismo no Processamento Grafo-Fônico-Fonológico da L3.	UCPEL-Dissertação	Paula Cristiane Bueno Kuhn	2011
3	Plantas Mediciniais e o Cuidado Em Saúde em Famílias Descendentes de Pomeranos no Sul do Brasil.	UFPEL-Dissertação	Gabriele Schek	2011
4	Professores(as) Pomeranos(as): Um Estudo de Caso Sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) Desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES.	UFES-Dissertação	Adriana Vieira Guedes	2011
5	Simbologia do Uso de Plantas Mediciniais por Agricultores Familiares Descendentes de Pomeranos no Sul do Brasil.	UFPEL-Dissertação	Gabriela Barcelos Delpino Da Rocha	2011
6	Trabalho, Igreja e Boteco: Identidades em Transformação Entre Descendentes de Pomeranos do Interior do Espírito Santo.	UFES-Tese	Jamily Fehlberg	2011
7	A Dinâmica do Capitalismo na Produção do Espaço Urbano: os Impactos da Atividade Fumageira para o Setor Comercial no Município de Canguçu (RS Brasil).	UFRG-Dissertação	Silvana De Matos Bandeira	2012
8	Análise das Fragilidades Ambientais da Sub-Bacia Hidrográfica do Arroio Santa Isabel.	UFRGS-Dissertação	Jonathan Duarte Marth	2012
9	O Idoso Pomerano Hipertenso e Estratégia Saúde da Família: A Experiência de Uma Comunidade Rural.	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia, Dissertação	Elry Cristine Nickel Valerio	2012

Fonte: Banco de Teses e Dissertações Capes

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora

A tese de doutorado referente ao povo pomerano é da autoria de Fehlberg (2011) e teve como locus de pesquisa o município de Santa Maria de Jetibá. Os seus sujeitos

foram descendentes de imigrantes pomeranos, maioria populacional no município da região serrana do Espírito Santo. Parte deles, segundo a pesquisadora, vive em relativo isolamento social em suas propriedades rurais, trabalhando em sistema de agricultura familiar. Destaca ainda que em seu cotidiano, diversos aspectos da cultura de origem foram preservados, inclusive a língua pomerana, após transcorrido quase um século e meio desde a chegada dos primeiros imigrantes.

A pesquisadora observa, ainda, que ao longo do tempo os descendentes de pomeranos precisaram conviver, em diversas situações, com outros habitantes distintos quanto à formação cultural e que, em termos práticos, se consideravam como sendo os “verdadeiros” brasileiros. Dessa convivência e da adaptação que ela exigiu, resultaram processos grupais de diferentes modalidades. Dependendo das condições concretas vividas, grupos de descendentes podem, por um lado, ter ampliado seu isolamento social ou, por outro, ter concretizado integração satisfatória com os demais moradores.

Em função de eventos históricos - políticos, econômicos e culturais - com as quais se articulam esses processos, ocorreram oscilações na valorização de itens da cultura de origem (tanto entre descendentes como entre não descendentes). Resultaram daí interferências diretas nas relações interpessoais e intergrupais, influenciando a forma como os descendentes se comparam com outros grupos, se autoavaliam, percebem seu nível de identificação com o próprio grupo, identificam problemas a serem enfrentados na comunidade e elaboram planos para o futuro. O processo que levou a educação escolar para comunidade de Alto Santa Maria é um exemplo dessa identificação de problemas a serem solucionados.

Fehlberg (2011) focou seu estudo no contexto de vida dos participantes do estudo, o que incluiu: região que habitam, faixa etária, escolarização e grau de imersão na cultura e na língua pomeranas. Com tal objetivo, buscou, sempre considerando gênero, faixa etária e zona de moradia dos participantes, conhecer como eles descrevem diversos aspectos de seu cotidiano: trabalho, outras atividades cotidianas, arranjos familiares, configuração das moradias, religião, uso das línguas portuguesa e pomerana, práticas culturais pomeranas ainda adotadas, lazer, amizades, percepção de outros grupos, dificuldades da comunidade, perspectivas de futuro divisadas.

A forma como Fehlberg (2011) caracteriza os pomeranos se manifesta nitidamente na comunidade de Alto Santa Maria. Todas as características que ela observou nas comunidades rurais estão presentes também nesta comunidade.

Hartuwig (2011) por sua vez, identifica e analisa o significados das ações políticas e pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) pomeranos(as) do Programa de Educação Escolar Pomerana/Proepo em Santa Maria de Jetibá/ES. A pesquisadora desenvolveu seu trabalho na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Investiga os conceitos de cultura, identidade, parceria, biliguismo, multiculturalismo e interculturalidade.

Sua pesquisa permite afirmar que o Proepo foi uma iniciativa política e pedagógica de formação continuada de professores(as) pomeranos(as) bilíngues, por tratar de concretizar o bilinguismo nas escolas. É uma experiência que contribui para questionar a base dos processos formativos atuais, em especial da formação de professores/as fundamentadas em processos investigativos sobre a cultura pomerana, localizadas em contextos campestres.

Assim sendo, ambos os trabalhos entrelaçam-se com essa dissertação. Fehlberg (2011), por investigar a manutenção dos aspectos culturais, ainda preservados, independentemente da escola. E Hartuwig (2011), ao abordar a importância da participação da escola nesse processo. Para a comunidade de Alto Santa Maria, esses fatores sempre estiveram intimamente ligados. A revitalização da cultura se dá pela comunidade campestre. A escola, por meio da professora Marineuza Plaster Waiandt, e anteriormente pelo professor Emílio Schroeder, viu na cultura local a possibilidade de empreenderem o ensino na escola.

2.2.3 Os povos tradicionais no banco de dissertações do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE-UFES no período de 2007 a 2014.

Embora a busca pelos descritores Povos e Comunidade Tradicionais e Comunidade tradicional Pomerana tenha apresentado resultados no banco de teses e dissertações da Capes de produções provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-PPGE-UFES, o número

pareceu muito restrito. Por esse motivo recorreu-se diretamente a esse banco para verificar a possibilidade de encontrar produções que pudessem ser somadas às já encontradas na Capes.

O resultado desta busca foi um total de dezesseis (16) trabalhos, dos quais quatro (4) teses e doze (12) dissertações. Entre eles quatro referem-se especificamente aos pomeranos. Nesta busca confirma-se o que já havia sido percebido no banco da Capes: Consta um número considerável de defesas no ano de 2007, ano de publicação do Decreto Nº 6.040 e de 2011. E a partir daí, como mostra o quadro 3, há uma queda acentuada nas produções a respeito de povos tradicionais. Esse vácuo nas produções merece uma investigação específica.

Quadro 3 – Publicações sobre povos e comunidades tradicionais no banco de teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE-UFES no período de 2007 a 2014.

Nº	Título	Instituição-nível	Autor	Ano
1	Arandu Renda Reko: A Vida da Escola Guarani Mbya.	UFES – Dissertação	Kalna Mareto Teao	2007
2	Concepções, Crenças e Atitudes dos Educadores Tupinikim frente à Matemática.	UFES – Dissertação	Dóris Reis Magalhães	2007
3	Linguagem Oral na Educação Infantil Indígena: a Produção de Gênero Textual Oral Valorizado por uma Prática Reflexiva.	UFES – Dissertação	Rosalina Tellis Gonçalves	2007
4	A Educação do Negro na Comunidade de Monte Alegre-ES; Em Suas Práticas de Desinvisibilidade da Cultura Popular Negra.	UFES – Dissertação	Patrícia Gomes Rufino Andrade	2007
5	Ruínas de Saberes e Lugares Conhecidos: Educação e Narrativas de (re) Existência Tupinikim nas Lutas por Territorialidade (2004-2005).	UFES – Dissertação	Arlete Maria Pinheiro Schubert	2011
6	Desenho: Diálogos Étnicos e Culturais com Crianças Guarani.	UFES – Dissertação	Renata Lucia de Assis Gama	2011
7	Educação Escolar Quilombola: Memória Vivência e Saberes das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge.	UFES – Dissertação	Olindina Serafim Nascimento	2011

Continua

Continuação

8	Professores(as) Pomeranos(as): Um Estudo de Caso. Sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana PROEPO – Desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES.	UFES – Dissertação	Adriana Vieira Guedes Hartuwig	2011
9	Música Guarani: Mitos, Sonhos, Realidade.	UFES – Dissertação	Raquel Ribeiro de Moraes	2012
10	"Aqui é minha raiz": O Processo de Constituição Identitária da Criança Negra na Comunidade Quilombola de Araçatiba/ES.	UFES– Dissertação	Tânia Mota Chisté	2012
11	Ser Pomerana: Histórias que Desvelam a Memória, a Experiência e os Sentidos de ser Professora.	UFES – Dissertação	Marciane Cosmo	2014
12	Práticas e Saberes da Professora Pomerana: um Estudo Sobre Interculturalidade.	UFES – Dissertação	Jandira Marquardt Dettmann	2014
13	O Processo de Escolarização dos Guaranis no Espírito Santo.	UFES – Tese	Maria das Graças Cota	2008
14	Lugares e Tempos em Narrativas de uma Educação Ambiental Pós-colonial no Sítio dos Crioulos - Jerônimo Monteiro-ES.	UFES – Tese	Gilfredo Carrasco Maulin	2013
15	Ensino primário e Matemática dos Imigrantes e Descendentes Germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907).	UFES – Tese	Arildo Castelluber	2014
16	Educação escolar Tupinikim e Guarani: Experiências de Interculturalidade em Aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo.	UFES – Tese	Ozirlei Teresa Marcilino	2014

Fonte: Teses e Dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-PPGE-UFES no período de 2007 a 2014.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora

Por outro lado, vale destacar a diversidade das abordagens. Dos 16 (dezesseis) trabalhos apurados na busca, 8 (oito) contemplam culturas indígenas de diversas maneiras. Teao (2007), por exemplo, ocupa-se com o ensino geral na escola guarani, enquanto Magalhães (2007) direciona sua pesquisa para o ensino da matemática por educadores tupinikin. Moraes (2012) aborda a música trazendo uma diversidade de temas a respeito dos povos tradicionais ao banco da Universidade Federal do Espírito Santo.

Na sequência com quatro (4) incidências, surgem as etnias africana e pomerana. Neste aspecto, percebeu-se que enquanto as pesquisas em contexto indígena abrangem temas relativos aos mais diversificados aspectos da cultura, como música, literatura, arte, ciências, nas culturas quilombolas existe uma preocupação maior em relação às memórias. O que pode denotar maior preocupação em relação à identidade.

Em relação aos pomeranos, a ausência de registros contundentes leva os pesquisadores, tal como nas comunidades quilombolas, a recorrerem à memória viva, muitas vezes de professores/as, o que também acontece entre as etnias indígenas e entre os afrodescendentes.

Essa identificação com características culturais semelhantes fazem surgir também bases de luta semelhantes, que por sua vez unem e fortalecem indígenas, afrodescendentes, pomeranos e outros grupos que se identificam como Povos e Comunidades Tradicionais.

2.2.4 Os Pomeranos nos trabalhos monográficos do curso de Especialização em Educação do Campo 2009/2010

O Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parceria e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES dedica-se a um trabalho coletivo de revisão da produção acadêmica acumulada sobre o Povo Tradicional Pomerano. O levantamento referente aos trabalhos monográficos realizados pelo Grupo que lançou um olhar especial sobre a produção dos cursistas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (UFES). O curso de especialização, sob coordenação do Prof. Dr. Erineu Foerste, foi oferecido durante os anos de 2009 e 2010 pela UFES. Foram ofertadas 350 vagas em 10 polos da Universidade Aberta do Brasil no interior do Espírito Santo, para atender aos profissionais do ensino, remetendo a populações camponesas, incluindo principalmente trabalhadores/as da agricultura familiar, como assentados de Reforma Agrária, quilombolas, indígenas, pomeranos, entre outros.

O objetivo central do curso foi promover políticas afirmativas de valorização de territórios camponeses, povos tradicionais que vivem da terra, com fortalecimento de identidades e saberes da terra. O curso culminou com a produção de

trabalho/projeto monográfico por cada um dos cursistas, investigando questões da prática docente e/ou da gestão educacional em diferentes contextos campestres. Esses trabalhos monográficos foram analisados pelos integrantes do grupo de pesquisa, com objetivos diversos, entre eles o de mapear experiências educativas em comunidades tradicionais campestres no Estado do Espírito Santo (FOERSTE et al.: 2012), buscando fomentar, no meio acadêmico, discussões e pesquisas sobre a presença dos Povos Tradicionais na Universidade. No que se refere a esta pesquisa, buscaram-se pistas que permitissem verificar a presença da cultura e educação pomerana no contexto da educação do campo (Quadro 4).

Quadro 4 – Trabalhos de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo ofertado em 2009/2010 pela UAB /UFES.

Nº	POLO	TÍTULO	NOME	ANO
01	Domingos Martins	A vinda da família pomerana para o meio urbano: impactos e influências no modo de ser pomerano.	Jeny Klitzke da Silva	2010
02	Domingos Martins	Por uma educação do campo: Reconhecendo a identidade cultural dos alunos de origem pomerana.	Vanderléa Khun Zandonadi	2010
03	Domingos Martins	A cultura escolar e a cultura campestre: um estudo sobre as escolas do campo inseridas na comunidade pomerana	Edir Marli Foeger	2010
04	Domingos Martins	Oos muterspråk ine schaul: nossa língua materna na escola	Eliana Braun	2010
05	Afonso Cláudio	As contribuições da língua pomerana no currículo escola da EMEIEF Laranja da Terra	Adriana Tesch Nitz	2010
06	Santa Leopoldina	O currículo numa perspectiva intercultural no contexto da educação do campo	Jandira Marquardt Dettmann	2010
07	Santa Leopoldina	A imigração e a formação socioeconômica pomerana no Espírito Santo: sua permanência em Vila Pavão	Brenda Maria Soares	2010
08	Santa Leopoldina	A presença do saber popular na sala de aula	Marineuza Plaster Waiandt	2010
09	Santa Leopoldina	O lúdico pomerano	Ivone Hoffmann	2010
10	Domingos Martins	Alfabetização de crianças falantes da língua pomerana	Aldair Marilza Lampier de Paula	2010
11	Santa Leopoldina	Políticas públicas educacionais voltadas à manutenção da língua pomerana	Sintia Bausen Kuster	2010

FONTE: Acervo do curso de Especialização em Educação do Campo ofertado em 2009/2010 pela UAB /UFES.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Na análise dos trabalhos, percebeu-se que a Educação do Campo, embora esteja garantida em Lei, ainda precisa percorrer um longo caminho para que abranja os interesses da população campestre. De acordo com as produções monográficas,

existe uma grande luta a favor das escolas do campo partindo do próprio meio em que estão inseridas, como ocorre em Alto Santa Maria.

As práticas de ensino e o conteúdo são construídos, de forma que o aluno seja percebido como integrante do processo e não como mero receptor. A primeira luta diz respeito ao fortalecimento das identidades. Anseia-se por uma educação que permita aos sujeitos irem a uma escola com a qual se identificam, dialogam, conheçam e se reconheçam como grupo. Uma identificação pertinente à organização comunitária, uma das características que marca o campo brasileiro.

Essa é uma realidade presente nas escolas em contexto pomerano. Entre os trabalhos pesquisados, foram encontrados 8 cujo título remete imediatamente à presença pomerana na educação do campo e 4 que também discutem a educação nesse contexto, mas não é evidenciado pelo título.

Nas monografias foram percebidas preocupações variadas, destacando-se a questão linguística em 4 trabalhos. Culturalmente, a língua é o fator de maior expressão. Bahia (2000) discute a importância das línguas pomerana e alemã como fundamentais na transmissão da tradição oral e na elaboração da identidade étnica e social dos pomeranos no Espírito Santo. De acordo com a autora, o casamento interétnico é mais bem tolerado quando ocorre entre a mulher pomerana e o homem *brasileiro*, pois a transmissão oral fica menos comprometida, tendo em vista que a educação dos filhos ainda é papel predominantemente da mulher. Ao passo que as monografias da Especialização em Educação do Campo já demonstram uma preocupação maior em relação à formalização e institucionalização da língua e da cultura pomerana pelas escolas. (Bausen-Kuster (2010); Braun (2010), De Paula (2010); Tesch Nitz (2010)).

Ao discutir as políticas públicas voltadas à manutenção da língua, Kuster (2010) conduz o debate de sua prática profissional ao mundo acadêmico. A pesquisadora traz à tona a valorização da diversidade linguística em âmbito educacional, que considera ainda muito hostilizada no Brasil. Discorre sobre uma política pública que valorize as línguas, especialmente as línguas minoritárias, descrevendo a ação implementada nos municípios capixabas, o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), que desenvolve um trabalho político e pedagógico de valorização e fortalecimento da língua oral e escrita pomerana nas escolas.

A educação de pomeranos é discutida também por Zandonadi (2010), Foeger (2010), Marquardt Dettmann (2010) e Koeler (2010), que trazem debates acerca do currículo praticado em contexto pomerano.

Percebe-se nas produções a preocupação do reconhecimento da identidade cultural dos alunos de origem pomerana numa perspectiva da valorização da cultura local, sobretudo a cultura campesina. Pois as escolas, com algumas exceções, até antes da implementação do Proepo (2005), embora localizadas em contexto campesino, com predominância da cultura pomerana, insistiam em se manter alheias a essa realidade, visando atender ao currículo comum, cujos objetivos voltam-se especialmente em padronizar o ensino, obedecendo ao sistema nacional.

Sabidamente, porém, as comunidades a partir de lideranças comunitárias, e pais/mães engajados por uma educação que contemplasse especificamente as populações campesinas com suas peculiaridades, consolidaram a escola diferenciada que acredita na população do campo e na possibilidade de promover uma educação que resgate o valor da terra e que contribua para tornar o/a agricultor/a familiar autossustentável. Essa discussão é trazida por Koeler (2010), ao discutir a inserção da Pedagogia da Alternância entre camponeses pomeranos no município de Santa Maria de Jetibá.

A presença do saber popular e do lúdico na sala de aula trazidas por Waiandt (2010) e Hoffmann (2010) comprovam que professoras conscientes não se mantiveram alheias às comunidades. Ao contrário, convidaram-nas a participar da construção dos saberes em sala de aula a partir de sua cultura, abrindo espaço para a comunidade num esforço de somar conhecimentos localmente produzidos à experiência escolar.

As produções monográficas do curso de Especialização em Educação do Campo oportunizaram trazer o debate a respeito da educação pomerana. As cursistas que cotidianamente vivem a realidade da educação em contexto pomerano não mediram esforços em expor suas práticas, preocupações, anseios e perspectivas. E oportunamente introduziam a discussão na Universidade Federal no intuito de se fazer ouvir.

2.2.5 Os Povos Tradicionais e o Povo Tradicional Pomerano em Eventos Nacionais e Internacionais de Educação

2.2.5.1 Povos e comunidades tradicionais e povo tradicional pomerano no ENDIPE edições XVI, XV, XVI e XVII.

De acordo com o histórico do ENDIPE na virada dos anos de 1970 para 1980, um grupo de educadores brasileiros deu início a um movimento que acabou por expressar, no campo educacional, os mesmos anseios de mudança, presentes na sociedade da época em que a sociedade brasileira manifestava sinais mais contundentes de oposição à ditadura militar que se instalara em 1964. Envolvidos com as práticas de ensino e com a didática, esses educadores reuniram-se em 1979 no *1º Encontro Nacional de Prática de Ensino*, e em 1982 no *1º Seminário A Didática em Questão*. Em 1987, os dois encontros se fundiram e deram origem a um encontro único, que foi denominado de IV ENDIPE. Desde então a didática e as práticas de ensino têm sido alvo de discussões bianuais, que congregam pesquisadores/as, especialistas, dirigentes educacionais, professores/as e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior.

Desde o ano de 2007 ocorreram eventos do ENDIPE. Em 2008, na Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/RS com a temática "Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas"; em 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte/MG) com o tema "Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais; em 2012, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, Campinas/SP), sob o tema "Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade", e em 2014, na Universidade Estadual do Ceará (UECE) com o tema "A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade."

A participação em eventos por meio de comunicações orais pode ser considerada uma das opções de manifestação mais acessíveis e democráticas a estudantes e pesquisadores/as. Em todas as edições, as Comunidades e Povos Tradicionais estiveram presentes por meio de trabalhos.

Dos quarenta e oito (48) trabalhos encontrados, quatro (5) tratavam do Povo Tradicional Pomerano.

Quadro 5 - Trabalhos apresentados sobre os povos tradicionais pomeranos nas edições XVI, XV, XVI e XVII DO ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – 2007 a 2014.

1	Cultura Pomerana e a Prática Pedagógica: O Casoda Serra dos Tapes	FURG	Carmo Thum	2010
2	A Educação Intercultural: Um Estudo de Caso Sobre o Projeto de Educação Escolar Pomerana.	UFES	Juber Helena Baldotto Delboni, Juber Helena Baldotto Delboni, Rita De Cassia Rosa	2014
3	Visitas às Famílias: Uma Ferramenta Pedagógica da Alternância em Análise	UFES	Edineia Koeler, Kenya Maquarte Gumes Bregensk	2014
4	Prática Docente em Contexto Bilíngue Português/Pomerano: Uma Aproximação Intercultural	UFES	Jandira Marquardt Dettmann, Erineu Foerste, Sintia Bausen Kuster	2014
5	Educação e Memória: Extensão-Formação em Espaços Camponeses.	FURG	Carmo Thum	2014

Fonte: XVII DO ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – 2007 a 2014.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Com relação aos Povos e Comunidades Tradicionais, verificou-se debate em torno da educação e da formação de professores. Em muitos casos, as comunidades sentem-se alijadas pelo processo educacional vigente, que desde a formação inicial dos professores/as, privilegia o modelo de ensino que Souza (2014) denomina de urbano-centrista. O pesquisador/as traz uma reflexão a respeito da construção da identidade do professor/a ribeirinho no contexto do Baixo Amazonas. A constatação é de que durante a formação inicial, aos professores/as não é oportunizada a experiência de vivenciar e criar identidade com a realidade escolar do campo, onde vivem os ribeirinhos pesquisados, pois as especificidades do contexto amazônico são pouco discutidas.

Embora a formação inicial dos professores/as apresente, de fato, o perfil apontado por Souza (2014), ao iniciarem sua prática docente, os/as profissionais em educação não ficam alheios às comunidades que as cercam, tampouco suas especificidades locais. Scalabrin (2014) realiza sua pesquisa numa escola rural quilombola de Planalto, na região de Santarén (PA) e identifica os sujeitos da pesquisa como indivíduos que mesclam a escola e a comunidade como espaços socialmente,

imbricados entre si. Um espaço onde são vinculados a cultura local numa relação dialógica entre produção de saberes locais e produção escolar. Logo, a formação inicial de professores/as é superada pelas práticas de professores/as conscientes de seu papel.

Para exemplificar, recorreremos à produção de Oliveira (2014) que, por sua vez, busca no Torém, dança ancestral realizada pela população indígena Tremembé, da localidade de Almofala no Ceará, elementos de ensino e aprendizagem dentro e fora da escola, sem que essa composição musical tenha sido necessariamente abordada em sua formação inicial. A professora considera elementos da dança e busca identificar as narrativas, as memórias e os saberes que insurgem a partir do ritual, transformando cultura local em saber sistematizado pela escola.

O Povo Tradicional Pomerano, por sua vez, teve seu contexto educacional discutido por Dettmann (2014), que focou a prática docente em uma sala de aula com a presença de crianças bilíngues em português/pomerano, no município de Santa Maria de Jetibá/ES. A pesquisadora realizou e evidenciou elementos das práticas da professora pomerana ao identificar os saberes que ali emergiram bem como suas contribuições para uma educação intercultural.

Essas práticas consideraram a cultura da escola observando o currículo instituído no diálogo com os saberes dos alunos/as, propiciando o acesso ao conhecimento universal na interação com os saberes locais.

Thum (2010) verifica uma realidade contrária, ao constatar um processo de silenciamento da cultura pomerana frente aos processos institucionalizados e, ao mesmo tempo, as práticas de reinvenção que se apresentam nesses contextos. De acordo com o pesquisador, os 150 anos de presença pomerana no Sul do Rio Grande do Sul estão marcados pelas disputas culturais em que aparecem silenciamentos e reinvenções: no mundo escolar onde os professores/as apresentam limites de conhecimento histórico sobre a cultura local; no material didático produzido para uso das escolas que não faz referência à cultura local; e nas políticas públicas de gestão da diferença.

O autor toma como locos da pesquisa o entorno de três escolas municipais, seus alunos/as, pais/mães, professores/as. O estudo revelou que esse movimento

conflitivo em que vive a cultura local aponta para uma reconfiguração dos modos de relação social, no qual a compreensão de que a “diferença somos nós” está em processo. Além disso, ficou claro para o pesquisador que não existe, nem o é a escola, um lugar institucional suficientemente legítimo para enunciar o que são as diferenças e quais são os seus limites de expressão.

Portanto, as pesquisas elencadas apontaram a presença do professor/a crítico-reflexivo, tantas vezes suscitado por Paulo Freire, presente entre os povos e comunidades tradicionais, despontando suas práticas nos eventos nacionais, mas também, o professor/a alheio a questões locais e culturais.

2.2.5.2 Os pomeranos no Rede Estrado

Outro evento significativo ao qual se recorreu no intuito de levantar trabalhos que abordaram a temática Povos e Comunidades Tradicionais e Povo Tradicional Pomerano foi o Rede ESTRADO - Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente. A criação desta rede esteve vinculada à consolidação do campo de estudos sobre o trabalho docente, no qual, a partir de diferentes perspectivas e disciplinas, inúmeros pesquisadores latino-americanos vinham realizando estudos em diversas instituições, principalmente universidades e sindicatos. Foi fundada em 1999, no Rio de Janeiro (Brasil), em reunião do Grupo de Trabalho do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO “Educação, trabalho e exclusão social”. Ao longo destes anos, segundo informação do site, a Rede ESTRADO cresceu e se fortaleceu por diversos meios: troca de experiências, encontro de pesquisadores/as, trabalhos desenvolvidos em conjunto por alguns de seus membros e, especialmente, pela difusão e comunicação possíveis pela rede virtual.

O crescimento significativo da Rede se expressa pela multiplicidade de países dos quais procedem os pesquisadores/as que a compõem – Brasil, Argentina, México, Chile, Cuba, Colômbia, Equador, Peru, Venezuela -, bem como pelo aumento significativo de participantes nos encontros internacionais organizados em diversas cidades latino-americanas (Rio de Janeiro, 1999 e 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 e 2008; Lima, 2010; Santiago de Chile 2012, Salvador 2014).

Além dos encontros internacionais, os países participantes da rede organizam periodicamente encontros em nível nacional. No entanto, apesar do elevado número de eventos, não foi possível fazer o levantamento de trabalhos realizados em edições anteriores a 2014. Os sites dos eventos apresentaram problemas de ordem técnica, impossibilitando a abertura dos resumos e até mesmo dos títulos. Ainda assim, fiz o levantamento referente ao encontro internacional de 2014, realizado em Salvador (Brasil), no manual do participante, onde constam resumos de todos aos trabalhos apresentados. Considerei válido o trabalho por permitir uma visão a respeito da discussão em torno dos Povos Tradicionais em nível de América Latina.

Estes por sua vez, estiveram presentes em diversos eixos temáticos da edição, desde a Educação Especial e Inclusiva à inserção na era tecnológica. Vale destacar que a Educação especial também é uma prática entre os povos tradicionais e que essa “modalidade”, cuja *organização sempre esteve determinada por um critério básico: a definição de um grupo de sujeitos que, por inúmeras razões, não corresponde à expectativa de normalidade ditada pelos padrões sociais vigentes*¹³. De certa forma os próprios povos tradicionais são vistos dessa forma.

E entre eles, as mesmas necessidades que são enfrentadas pelos familiares, professores, médicos de maneira geral, em relação aos portadores de necessidades especiais na sociedade dita convencional, estão presentes também entre os povos tradicionais. Em seu trabalho, Caiado (2014) apresenta o resultado de um mapeamento realizado em comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo no qual identificam o índice de pessoas com deficiências que residem nas comunidades, assim como níveis de escolarização, gênero, atividades que realizam dentro e fora da comunidade, a descrição dos recursos de acessibilidade que possuem.

Fernandes (2014) por sua vez analisa as condições de trabalho dos professores/as que atuam nas escolas das comunidades ribeirinhas, propondo responder como tem sido a escolarização nas escolas ribeirinhas em tempos de educação inclusiva. E assim, a educação especial emerge entre os Povos e Comunidades Tradicionais no Rede Estrado.

¹³ Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>

Na educação indígena, sempre presente nos debates dos povos tradicionais, destaca-se o estudo de Solimões (2014), que apresenta um breve relato sobre o trabalho desenvolvido com crianças da educação infantil acerca da temática indígena, socializando ações e reflexões que considera pertinentes ao abordar temas relacionados à diversidade, especialmente em escolas localizadas fora de terras indígenas. Frequentemente secundarizada e por vezes até esquecida, segundo a autora. A temática indígena parece algo de menos importância na formação cultural dos brasileiros. A diversidade cultural brasileira exige dos docentes atitudes de respeito e valorização das diferentes identidades, bem como uma melhor compreensão sobre as novas formações identitárias que se apresentam a partir das diásporas colocadas e que constituem diferentes formas de pensar e se relacionar com meio social e natural.

O Povo Tradicional Pomerano, nesse evento, apareceu em quatro trabalhos, todos relacionados à educação. Bregensk e Dettmann (2014) focaram a prática docente em uma escola do município de Santa Maria de Jetibá/ES, que evidenciou elementos das práticas da professora pomerana, identificando os saberes e suas contribuições para a educação intercultural. Ao tempo em que Hehr (2014) ocupou-se com a língua materna nas escolas campesinas, locus da maioria das comunidades tradicionais.

Foerste (2014) discutiu a problemática da formação de professores/as do campo nas lutas individuais e coletivas pela profissionalização, focalizando análises sobre o processo de socialização profissional de professoras do campo. Embora o sujeito principal da pesquisa não tenha se constituído de pessoas de etnia pomerana, estes são citados no trabalho pelo fato de o locus da pesquisa ser uma comunidade tradicional pomerana do município de Laranja da Terra (ES).

Koeler (2014) evidenciou a busca por metodologias alternativas de ensino em comunidades tradicionais ao abordar a temática da Pedagogia da Alternância em uma Comunidade Tradicional Pomerana de Santa Maria de Jetibá.

Quadro 6 - Os Pomeranos no Rede ESTRADO 2014 - Salvador- Bahia

Nº	Título	Instituição	Autor	Ano
1	Pedagogia da Alternância na comunidade escolar Pomerana de Alto Santa Maria: algumas considerações para pesquisa	UFES	Edineia Koeler Erineu Foerste	2014
2	Prática docente pomerana: uma aproximação intercultural	UFES	Jandira Marquardt Dettmann, Kênya Maquarte Gumes Bregensk	2014
3	Reflexões sobre o ensino de Língua Materna nas escolas campesinas	UFES	Roseli Gonoring Hehr Sintia Bausen Kuster	2014
4	Professor do campo: uma discussão cultural sobre memórias e imagens	UFES	Erineu foerste Gerda Margit Schütz Foerste	2014

Fonte: Rede ESTRADO 2014 - Salvador- Bahia

Nota: Quadro produzido pela pesquisadora.

Uma das práticas muito prezada por essa Pedagogia é a interculturalidade. Ao relatar sua experiência profissional no Rede Estrado, a pesquisadora evidenciou o encontro entre a cultura pomerana e a indígena promovida na escola em que foi realizada a pesquisa.

Assim os Povos Tradicionais buscaram afirmar suas identidades no Rede Estrado de 2014.

2.3 OUTROS EVENTOS

2.3.1 Os pomeranos segundo o grupo de pesquisa (cnpq) culturas, parceria e educação do campo

Embora o recorte temporal da produção acadêmica proposta inicialmente tenha sido entre 2007 e 2014, existem produções anteriores e posteriores que não podem ser desconsideradas. Entre as anteriores, destacamos as levantadas pelo Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parceria e Educação do Campo” do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, que se dedica a um trabalho coletivo de revisão da produção acadêmica acumulada sobre o Povo Tradicional Pomerano. A primeira

dissertação sobre o Povo Pomerano foi defendida em 1993, na Universidade Federal do Espírito Santo, ano que marca o início da busca que é constantemente atualizada. Esse trabalho já produziu alguns achados desafiadores para a continuidade dos processos investigativos.

Foram identificados pelo menos 36 trabalhos: 6 teses de doutorado e 11 dissertações, 5 trabalhos no banco da CAPES, 11 trabalhos monográficos de curso de especialização em educação do campo promovidas pela UFES e 3 capítulos em livros, entre os quais 22 ocupam-se com temas referentes à escolarização em diversas vertentes, abrangendo currículo, trabalho docente, processo de escolarização, linguística (descrição fonética), entre outros; 3 com a preservação da língua materna pomerana; 11 sobre temas diversos desde arquitetura, transformações culturais e identitárias; atividades turísticas a questões relativas a saúde. Em pesquisa complementar a essa realizada pelo grupo de pesquisa, ainda foram encontrados 5 estudos que se ocupam com a saúde e a medicina alternativa praticada pelos pomeranos nas regiões Sul e Sudeste.

Observa-se que muitos dos estudos encontrados nos bancos de dados referem-se implicitamente à violência que culturas minoritárias sofrem decorrentes da imposição cultural, como é o caso do povo pomerano. Isso se evidencia quando refletimos sobre o processo de escolarização, conforme discutiram Weber (1998), Siller (1999), Hartwig (2011), Marquardt-Dettmann (2014), entre outros. E ao professor/a cabe a função determinante de romper com essa situação, promovendo uma educação *libertadora*, onde se questionam as relações que o ser humano tem com a natureza e com seus semelhantes, com o propósito de transformá-las.

Quadro 7 - Dissertações produzidas no período de 1993 a 2015.

Título	Autor/a	Programa	Ano	Nº
Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado	Bernadete Gomes Mian	Educação UFES	1993	1
Ontem e Hoje: Percurso Linguístico dos pomeranos de EspiçãO D'Oeste –RO	Maria do Socorro Pessoa	Linguística Unicamp	1995	2
A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins/ES	Gerlinde Merklein Weber	Educação UFES	1998	
A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil	Rosali Rauta Siller	Educação UFES	1999	3
Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas	Leonardo Ramlow	Educação UFES	2004	4
Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano	Ludimilla Rupf Benincá	Linguística UFES	2008	5
Professores pomeranos(as): Um Estudo de Caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES	Adriana Vieira Guedes Hartuwig	Educação UFES	2011	6
Descrição fonética e fonológica do pomerano falado no Espírito Santo	Shirlei Conceição Barth Schaeffer	Linguística UFES	2012	7
Ser pomerana: histórias que desvelam a memória, a experiência e os sentidos de ser professora	Marciane Cosmo Rhein	Educação UFES	2014	8
Comida, memória e patrimônio cultural: a construção Da pomeraneidade no extremo sul do Brasil.	Evander Eloí Krone	Antropologia UFPel	2014	9
Análise Sociolinguística da manutenção da língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.	Elizana Schaffel Bremerkamp	Linguística UFES	2014	10
Práticas e Saberes da Professora Pomerana: Um Estudo Sobre interculturalidade.	Jandira Marquadt Dettmann	UFES	2014	11
Cultura e Língua Pomeranas: Um Estudo de Caso em uma Escola do Ensino Fundamental no Município De Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil	Sintia Bausen Küster	UFES	2015	12

Quadro 8– Teses e Dissertações produzidas no período de 2000 a 2016.

Título	Autor/a	Programa	Ano	Nº
"O tiro da bruxa": identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo.	Joana Bahia	Antropologia UFRJ (tese)	2000	1
Estudo Comparativo das Construções Verbais Complexas e da Ordem Oracional entre as Línguas Cinta Larga (Tupi-Mondé) e Pomerano (Germânica)	Ismael Tressmann	Linguística UFRJ (dissertação)	2000	2
Educação e escolas em contextos de imigração pomerana no sul do Rio Grande do Sul – Brasil. Universidade Federal de Pelotas	Nilo Bidone Kolling	Educação UFPEL (dissertação)	2000	3
Da Sala de Estar a Sala de Baile: Estudo Etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do Espírito Santo.	Ismael Tressmann	Linguística UFRJ (tese)	2005	4
O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar	Patrícia Weiduschadt	Educação UFPEL Dissertação	2007	5
Educação, história e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes.	Carmo Thum	Educação UNISINOS (tese)	2009	6
Sprachplanung und Spracherhalt innerhalb einer Pommerischen Sprachgemeinschaft Eine soziolinguistische Studie in Espírito Santo/Brasilien (Planejamento linguístico e manutenção da língua numa comunidade pomerana. Um estudo sociolinguístico no Espírito Santo/Brasil)	Beate Höhmann	Universität Duisburg – Essen	2010	7
Infância, Educação Infantil, Migrações	Rosali Rauta Siller	Educação UNICAMP	2011	8
Ensino Primário e matemática dos imigrantes e descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907).	Arildo Castelluber	Educação UFES	2014	9
Práticas e Saberes da Professora Pomerana: Um Estudo Sobre interculturalidade.	Jandira Marquadt Dettmann	UFES	2014	10
Cultura e Língua Pomeranas: Um Estudo de Caso em uma Escola do Ensino Fundamental no Município de Santa Maria de Jetibá – Espírito Santo – Brasil	Sintia Bausen Küster	UFES	2015	11

Quadro 9 – Trabalhos encontrados no portal de periódicos da CAPES.

Título	Autores	Periódico	Volume Nº	Ano
A “lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos.	Joana Bahia	Educação e Pesquisa	27	2001
Prevalência e impacto da cefaleia entre pomeranos do interior do Espírito Santo.	Renan B. Domingos Camila C.h. Aquino Jasper G. dos Santos André L. Pirajá da Silva Gustavo W. Küster	Arquivos da Neuro-Psiquiatria	64	2006
Políticas patrimoniais e reinvenção do passado: os pomeranos de São Lourenço do Sul, Brasil.	Maria L. M. Ferreira Roberto Heiden	Cadernos da Antropologia Social	30	2009
Religião, identidade e segurança entre imigrantes luteranos da Pomerânia, no Espírito Santo (1880-2005)	André Droogers	Religião e Sociedade	28	2008
Terra, família e trabalho entre descendentes de pomeranos no Espírito Santo.	Jamily Felberg	Barbároi	34	2011

Quadro 10 – Capítulos de livros

Nº	Livro	Título	Nome
01	FOERSTE, Erineu <i>et al</i> (Org.). Educação do campo: saberes e práticas. Vitória: EDUFES, 2013. pp. 59 – 72.	A Língua Pomerana no contexto escolar: uma análise da experiência docente com alunos de origem pomerana em escolas rurais	Lília Jonath Stein
02	FOERSTE, Erineu <i>et al</i> (Org.). Educação do campo: saberes e práticas. Vitória: EDUFES, 2013. pp. 74 – 90.	Repensando o trabalho docente nas (sobre) vivências das “Schaulerische”	Charles Moreto Maria Aparecida Trarbach
03	FOERSTE, Erineu <i>et al</i> . Educação do campo: diálogos interculturais em “terras capixabas”. Vitória: Edufes, 2013, pp. 147 – 160.	Educação escolar pomerana: criação e desenvolvimento do Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO e suas conquistas	Adriana V. G. Hartwig Erineu Foerste

Dentre a bibliografia levantada destaca-se a preocupação de Benincá (2008), que se ocupa em pesquisar a “Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano”. Em seu trabalho, procura delinear o português falado pelos descendentes de pomeranos e “identificar as marcas próprias de dificuldade de aprendizagem do português, bem como os erros de escrita característicos”.

A pesquisa de Benincá (2008) aponta para o desafio que as crianças pomeranas enfrentam ao ingressam na escola, tendo a dupla responsabilidade de alfabetizar-se e aprender português. A pesquisa sinaliza, além dos desafios dos alunos em lidar com um mundo que lhes é novo, a questão dos professores que entram nas escolas e lidam diariamente com responsabilidades profissionais onde nem sempre alcançam o êxito. Segundo Benincá (2008, p.13),

[...] não é difícil imaginar as dificuldades relacionadas à escolarização que os descendentes de pomeranos encontram. Existem também outros fatores, que, somados a esse principal, contribuem para essas dificuldades. Um deles é o preconceito, mas podemos citar também o fato de os professores, muitas vezes, não estarem preparados para lidar com esses problemas, que estão não só relacionados à aquisição da escrita e ao domínio dos conteúdos escolares, como também à socialização e integração desses alunos entre os não pomeranos.

A socialização a que se refere Benincá (2008) é também uma prática necessária entre os professores não pomeranos que atuam em comunidades pomeranas. Tomo “emprestado” da Psicologia Social o conceito de socialização para ajudar a justificar a jornada investigativa entre os pomeranos. De acordo com Bock (2008, p. 182),

A formação do conjunto de nossas crenças, valores e significações se dá no processo que a Psicologia Social chamou de socialização. Nesse processo, o indivíduo torna-se membro de determinado conjunto social, aprendendo seus códigos, suas normas e regras básicas de relacionamento, apropriando-se dos conhecimentos já sistematizados e acumulados por esse conjunto.

O processo de aprendizagem e interiorização dessas normas e valores, característicos, no nosso caso, do múltiplo e gigantesco meio social que é a nação brasileira, é realizada entre outros, pela escola, na qual os alunos e os grupos com sua diversidade são alvo, tendo como objetivo a integração do indivíduo na sociedade. Trata-se de um processo de imposição unilateral, quando não se respeitam as especificidades locais e quando a escola busca em outro meio os professores/as, que têm a responsabilidade de realizar a *coerção* social. E quando esses não se integram ao meio de onde provêm seu alunato.

Situação distinta pode ser verificada, porém, quando o professor/as procede do mesmo meio (comunidade) que os seus alunos/as. Verifica-se aí uma aproximação com a cultura escolar mais branda, facilitada pela comunhão da cultura local.

Dez anos antes do desenvolvimento da pesquisa de Benincá, outra pesquisadora já manifestava preocupação com o processo de escolarização dos pomeranos. Em trabalho intitulado “A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins”, Weber (1998) observa que, embora inseridos num contexto de produção capitalista, os pomeranos preservam muitos aspectos de modo de produção comunal. O trabalho é passado de pai para filho, perpetuando um meio sociocultural tipicamente agrário no qual, na concepção dos pomeranos, não há necessidade de interferência da escola. *A compreensão dos pais sobre escolarização denota o entendimento que o tipo de educação dada tem relação com o modo de produção.* Logo, se não há como a escola garantir um trabalho, ainda existe certa resistência em relação à educação escolar, a qual impõe um tipo de educação burguesa às populações rurais.

De acordo com Sud Mennucci (1934, p.92):

Verificara, em primeiro lugar, o fracasso completo da escola rural comum, tal como ainda se organiza entre nós, fracasso decorrente do fato de ser ela uma simples escola de cidade transportada e enxertada nas atividades rurais, enxerto realizado sem a menor dose de inteligência e de observação e no qual dominou exclusivamente o simplista e traiçoeiro critério da analogia. Se a escola comum dava resultados apreciáveis na cidade, havia de dá-los também no campo. Tal era a maneira de pensar geral, esquecidos os seus propugnadores de que a escola da cidade estava em harmonia com as aspirações citadinas, mas em oposição formal aos desejos dos meios campesinos. Teria bastado para condená-la, a verificação quotidiana de que o mestre era um estranho ao meio rural, que não lhe conhecia e menos lhe compreendia as mais elementares necessidades. Se os alunos não podiam admitir no professor superioridade alguma, desde que lhe eram manifestamente superiores no conhecimento até das mais rudimentares fainas agrícolas, o fator principal da obra educativa, que é a ascendência moral e cultural do mestre, estava destruído e anulada na sua base a tarefa do ensino.

Observei até aqui situações conflituosas entre os pomeranos e a escola, ora devido à imposição unilateral, ora, como observa Mennucci, pela verificação de que o professor/a é alheio a realidade dos pomeranos, dificultando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem.

Situações semelhantes foram observadas nas produções acadêmicas sobre Povos e Comunidades Tradicionais. De acordo com os trabalhos, esses povos têm lutas

muito semelhantes no que tange a educação, saúde, cultura, posse e propriedade da terra, e especialmente na valorização e reconhecimento de suas identidades. Foi possível notar profundo engajamento de pesquisadores/as provenientes de comunidades tradicionais, cujos problemas são abordados com propriedade e em defesa de ideais comuns a várias outras comunidades. É o “caso do descaso”, por exemplo, em relação aos saberes locais dentro das escolas, onde a presença de professores/as que militam pela causa dos Povos e Comunidades Tradicionais faz toda a diferença.

A relação com o tema desta pesquisa, que discute a relação da professora com a comunidade, aparece implicitamente na maioria dos trabalhos que abordam a educação. Pois ao perceber, por exemplo, entre os indígenas, uma professora preocupada em levar o Torém para a sala de aula, numa nítida relação de respeito com a cultura da comunidade, ela não deixa de construir uma relação semelhante à que se investiga nessa dissertação.

Vale ainda retomar a trabalho de Miranda (2012), que analisa a construção sociológica e jurídica da expressão "Povos e Comunidades Tradicionais" a partir da sistematização dos posicionamentos adotados por diferentes profissionais em prol do reconhecimento e legitimidade da expressão.

A pesquisadora ressalta que com o fim da ditadura militar, em 1985, a instalação de governos civis possibilitaram que “novos” direitos e questões socioambientais passassem a ser problematizados, culminando com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. A partir daí, vários grupos sociais formadores da sociedade brasileira – dentre os quais os “Povos e Comunidades Tradicionais” – passaram a ter reconhecimento especial da Constituição Federal, conforme dispõem os artigos 215 e 216, que tratam do direito à diversidade cultural e o dever do poder público de proteger as manifestações dos povos e grupos que participaram do processo civilizatório brasileiro.

A partir dessa abertura, intensificaram-se as lutas pelo reconhecimento de direitos até então sonogados aos Povos e Comunidades Tradicionais, que unidos sob essa nomenclatura fortaleceram-se no sentido de se fazer presente na sociedade. As produções acadêmicas aqui analisadas sinalizam que talvez o que os povos tradicionais têm de mais específico é a resistência. É ela que impulsiona as lutas

diárias por uma sociedade mais justa e resiste contra uma hegemonia que teima em descaracterizar e padronizar tudo e todos ao modelo que atende aos interesses do capitalismo.

2.3.2 Os Pomeranos no Lusitanistas - 11. Deutscher Lusitanistentag 2015

O Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parceria e Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, participou do 11º Congresso Alemão de Lusitanistas, realizado na cidade de Aachen, Alemanha, em setembro de 2015. Os membros do grupo dividiram-se entre as seções a fim de abranger um campo mais amplo de debates.

Entre outros assuntos, foram discutidos os contatos entre línguas e culturas, nas atuais sociedades que acontecem raramente em contextos pacíficos, senão, em regra, em situações de conflito. Discutiram-se as consequências da expansão colonial de Portugal e as ondas de migrações dela resultantes. Para, além disso, discutiu-se o foco da política exterior, cultural e linguística brasileira que se deslocaram para outras regiões de nosso planeta. Causando mudanças nos sistemas de educação de outros Estados em que a língua portuguesa é oficial, tendo-se em vista ainda as línguas autóctones e alóctones do Brasil e do continente africano. A língua pomerana inseriu-se nesse contexto como língua que resistiu inclusive ao processo de nacionalização que se pretendeu no Brasil desde o início da República (HESS, 2003).

Outra temática de nosso interesse foi discutida no simpósio 6 (seis), cujo assunto referia-se à memória, conformismo e resistência. Discutia especialmente a literatura como fonte de conhecimento, de denúncia e de resistência. A partir desse evento, introduzimos Graça Aranha (1901) na contextualização histórica da imigração pomerana no Espírito Santo.

A reunião ocupou-se também do estudo do fenômeno do autoritarismo político e consequente controle ideológico, com objetivos de absoluto poder autoritário, deixando suas marcas nas sociedades em geral.

De acordo com a discussão do simpósio, a questão do nacional e da "autenticidade" de manifestações culturais aparece muitas vezes imbricada nos momentos em que a

cultura foi mobilizada para a adesão irrestrita ou para a resistência crítica aos processos tradicionais de exclusão e concessão de tratamento diferenciado dado pelas autoridades governamentais aos direitos da população. A Literatura contribuiu, sem dúvida, para que esses trágicos acontecimentos ficassem marcados e vivos na memória. Nessa vertente foi inserido o trabalho intitulado *Comunidade de resistência: memórias de uma comunidade descendente de pomeranos no Brasil*, no qual já se apresentava a comunidade de Alto Santa Maria na perspectiva de não se render ao autoritarismo.

2.3.3 Os Pomeranos O XIII Encontro Nacional de História Oral

O XIII Encontro Nacional de História Oral, organizado em torno do tema *História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade*, realizado entre 1º e 4 de maio de 2016, em Porto Alegre, foi uma iniciativa da Associação Brasileira de História Oral em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pretendia reunir participantes, provenientes das diferentes disciplinas nas quais se pratica a História Oral, bem como ligados a diferentes campos de atuação (escolas, centros de memória, academia, museus e arquivos, etc).

No encontro, os pomeranos/as se fizeram presentes em sete trabalhos: cinco comunicações e dois pôsteres no Simpósio 24 (Povos, Comunidades Tradicionais e Grupos Populares: oralidades, memórias e imagens), coordenados pelo Prof. Dr. Carmo Thum e Prof. Dr. José Walter Nunes. O simpósio priorizou, segundo seu resumo, “as narrativas enquanto instrumentos de construção e transmissão de saberes e valores para diferentes grupos sociais, muitos deles inscritos enquanto povos e comunidades tradicionais, que a partir de suas práticas culturais, fundadas nas suas memórias e experiências, buscam reconhecimento de suas identidades e de seus direitos sociais.” E teve por objetivo “refletir sobre os aspectos históricos, conceituais, metodológicos e analíticos da dimensão da oralidade na vida desses grupos”.

Quadro 11 - XIII Encontro Nacional de História Oral: História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade.

Nº	Título	Instituição	Autor	Categoria	Ano
1	Autobiografia na infância pomerana: a narrativa como processo de autoreferênciação na cultura	(FURG)	Isabella Ferreira Cardoso, Gabriela Corrêa Lopresti	Pôster	2016
2	O protagonismo da infância campesina: a fotografia em diálogo com as narrativas infantis	FURG	Jeruza da Rosa da Rocha	Pôster	2016
3	Povo Tradicional Pomerano: Diálogos Interculturais	UFES	Erineu Foerste	Comunicação	2016
4	língua Pomerana: Da oralidade para a escrita – Trajetória da EMEF Martinho Lutero	FURG	Cristiane Siefert Neuenfeldt	Comunicação	2016
5	Uma Mulher Pomerana no Brasil: Culturas, Línguas Germânicas e Educação.	UFES	Mônica Nickel	Comunicação	2016
6	Educação: Memórias de Uma Comunidade Descendente de Pomeranos no Espírito Santo — Brasil	UFES	Edineia Koeler	Comunicação	2016
7	Guilherme Weingärtner: um sujeito presente na memória coletiva de uma região	P. M. São Lourenço do Sul	Carla Rejane Barz Redmer Schneid	Comunicação	2016

Fonte: Caderno de resumos do XIII Encontro Nacional de História Oral: História Oral, Práticas Educacionais e Interdisciplinaridade.

Nota: Quadro produzido pela pesquisadora.

Um dos pôsteres discutiu o processo narrativo dos modos de viver e festejar, caracterizado como uma das vertentes do segmento de Povo Tradicional Pomerano, organizado por meio de pesquisas temáticas sobre a cultura local e possibilitando o contato com lógicas de representação e modos de pertencimento.

A fotografia em diálogo com as narrativas infantis foi tematizada pelo segundo pôster, onde a autora sistematizou dados do Programa de Extensão do Núcleo Educamemória. Seu trabalho objetivou compreender como as crianças percebiam

espaços que constituem o contexto campesino de cultura pomerana por meio da fotografia e narrativas infantis, em uma comunidade rural do Rio Grande do Sul.

A valorização da cultura local foi a proposta da pesquisadora Cristiane Siefert Neuenfeldt (2016), que trabalhou a partir do registro das famílias e do entorno da E.M.E.F. Martinho Lutero, localizada na zona rural do município de São Lourenço do Sul (RS), aspectos da história e das memórias da cultura pomerana.

Nickel (2016), por sua vez, privilegiou a mulher pomerana, abordando questões sobre rupturas e transformações culturais na virada para o século XXI em diálogo com uma mulher pomerana, na cidade de Domingos Martins, no Estado do Espírito Santo, onde se falam as línguas germânicas *Pomerisch* e *Hunsrückisch*. Koeler (2016) problematizou a história da educação escolar na comunidade pomerana de Alto Santa Maria, apresentando um recorte da presente dissertação.

Schneid (2016) discutiu narrativas sobre a vida e o trabalho de Guilherme Weingärtner, que atuou em diversas áreas da saúde na região interiorana de São Lourenço do Sul. O objetivo do trabalho foi manter em fontes escritas a história de um sujeito que teve papel fundamental no que se refere ao tratamento e à cura de enfermidades numa época em que o acesso a médicos e hospitais era sinônimo de grandes dificuldades.

Os povos tradicionais com toda sua diversidade foram representados por Foerste (2016), a partir do vídeo documentário “A estrada silvestre” (2010), em que culturas e saberes de Povos Tradicionais como os Guarani, Quilombolas e Pomeranos dialogam e problematizam o projeto burguês de desenvolvimento.

3 POVO TRADICIONAL POMERANO: UM DIÁLOGO SOBRE COMUNIDADE DE RESISTÊNCIA

A história da educação entre descendentes de pomeranos no Brasil mostra o não conformismo. Diante da ausência de escolas instituídas pelo Estado, uniram-se em comunidade, formaram parcerias com a Igreja Luterana, e com os recursos disponíveis ofertaram a educação escolar a fim de não negar aos filhos o direito à educação. Inicialmente, a educação escolar era oferecida com objetivos religiosos, pois o interesse maior era que os jovens pudessem acompanhar as cerimônias com maior destreza (Soboll, 2011), seguida da educação para a comunidade (Buber, 1987), no sentido de garantir a formação escolar para a atividade agrícola.

Ambas as formas de educação pleiteadas remetem a Freire (1999) e (2005), que além de defender a educação a partir do diálogo com a realidade, pressupõe que o educador/a tenha um profundo conhecimento da realidade do educando. Se estes/estas provêm do mesmo meio sociocultural, compreendem mutuamente melhor esse universo.

Essa perspectiva, denominada por Freire (2005) de saber compartilhado, constitui uma tendência na Educação do Campo. Não raro, comunidades camponesas de predominância agroecológica reivindicam uma escola onde os alunos possam compartilhar e formalizar saberes tradicionalmente preservados, a qual caracteriza a resistência diante de um contexto geral globalizante.

Paulo Freire (1996) discute resistência não como antônimo de desistência, mas, como possibilidade de não se conformar, de não se acomodar, de não fraquejar, de não se negar a intervir. Também como uma prática de revisão de conceitos manipulados pela visão dominante. Essa manipulação de ordem ideológica resulta em *invasão cultural*, que para Freire incide na tentativa de “conformar” as massas populares aos interesses das elites. E quanto mais imaturas politicamente estejam (rurais ou urbanas), mais fácil se deixam manipular pelos opressores (FREIRE, 2005).

Sob esse aspecto, os “invadidos”, comumente grupos que vivem em condições semelhantes aos dos povos tradicionais são convencidos de que sua cultura é

inferior e, quando não há resistência, acabam de fato reconhecendo sua inferioridade e, conseqüentemente, a superioridade do “invasor”. Nesse sentido, para Freire é de fundamental importância a práxis do oprimido, isso significa o uso da palavra, “dizer a sua palavra” e posicionar-se diante da dominação. (FREIRE, 2005, p. 90).

Para Freire (2007, p. 19) “Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia”. Por “dizer a palavra”, Freire entende que

[...] não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade — palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo. (FREIRE, 2007, p. 21)

Nesse sentido, a educação toma espaço vital. Pois é necessária para que o sujeito possa aprender, não a repetir a palavra, “mas dizer a sua palavra, criadora de cultura” (2007, p.19). Na perspectiva de Freire, todos os indivíduos, independentemente de sua condição social ou da atividade que desenvolvam, estão em constante processo de aprendizagem, e tomam *consciência* do mundo a partir desse processo. Deste modo, a educação é compreendida como um processo histórico e social: não podendo ser produzida isoladamente das relações sociais.

De acordo com Freire (1999), quanto mais conhecimento o educando/a tiver de sua realidade, maior *consciência* terá da sua condição na comunidade, agindo sobre ela ao invés de limitar-se a ser um espectador dos acontecimentos.

Tal como Freire, comunidades camponesas, entre as quais Alto Santa Maria, convidam os educadores/as a abandonarem a prática da *educação bancária*, em que o educando/a é concebido *como um ser vazio em que o educador “deposita” conhecimentos que o discente precisa memorizar e reproduzir* (2005). Essa forma de “educar” não assegura produção de conhecimento significativo ao estudante.

A educação bancária é desconexa do mundo dos educandos/as e da comunidade. Esse modelo de educação, ainda muito comum no Brasil, já não é mais tão bem aceito no campo. A não aceitação desse modelo se dá em função dos avanços dos movimentos sociais em problematizar essa temática. O MST, por exemplo, reivindica uma educação baseada em princípios de equidade social, inspirada no pensamento

freireano que enfatiza a libertação do sujeito por meio do estudo crítico da sua própria realidade social, política e econômica.

Para ilustrar essa luta atual, presente e constante do MST, na sociedade brasileira, vale destacar o movimento ocorrido no dia 2 de fevereiro de 2015, no Estado do Espírito Santo, quando um grupo de cerca de 200 pessoas composto por integrantes desse movimento, representantes dos Sindicatos dos Servidores Públicos do Estado (Sindipúblicos) e da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), exigiu do governo medidas que garantissem a inclusão de formas pedagógicas que contemplassem a realidade camponesa em Assentamentos do Estado.

O grupo ocupou a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) como forma de coagir o governo do Espírito Santo, que vinha tomando medidas que desconsiderava as especificidades da educação do campo. Com o intuito de cortar gastos, o governo reduziu a contratação de professores/as para 2015, (e em 2016), o que refletiu diretamente nas escolas com menor número de alunos/as, onde houve “junção” em massa de turmas, prejudicando a autonomia de organização das escolas.

Essa luta não pertence somente ao MST. De acordo com dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), nos últimos 11 anos, o número de escolas situadas no campo diminuiu drasticamente no Brasil. O próprio Censo Escolar mostra que em 2003 existiam 103.328 escolas rurais no Brasil; esse número caiu para 66.732 em 2013, o que equivale ao fechamento de 305 instituições rurais por mês, ou aproximadamente 10 por dia. O cenário se agravou ainda mais entre 2013 e 2014, quando foram fechadas 4.084 escolas do campo, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia.

Outro agravante refere-se à infraestrutura. Com base nos dados do Censo de 2014, há 140 cidades no país em que todas as escolas da área rural não dispõem de oito itens de infraestrutura (rede de esgoto, rede de água, coleta de lixo periódica, quadra de esportes, biblioteca, sala de professores, acessibilidade e internet).

Considerando esses números, tem-se a impressão de que pedagogicamente, os alunos do campo estão mais bem assistidos do que materialmente. Pois as produções acadêmicas, envolvendo práticas de professores demonstraram, que

também estes adotam constantemente uma postura de não conformismo, e dentro de suas possibilidades inovam sua prática de modo que o aluno sintá-se, no mínimo, cativado.

3.1 A PROFESSORA CRÍTICA REFLEXIVA FREIREANA EM CONTEXTO POMERANO.

De modo geral, a produção acadêmica apontou a existência de uma consciência pautada em Paulo Freire, que emerge tanto dos profissionais que atuam em escolas do campo, como das próprias comunidades que reivindicam escolas que atendam as necessidades locais, conforme discutiram Teao (2007), Magalhães (2007) Weber (1998), Siller (1999), Hartwig (2011), Marquart-Dettmann (2014), Koeler (2014), Foerste (2014).

Em Educação e Mudança (1999), Freire analisa a questão do *compromisso* social que o profissional deve assumir. Para isso, é necessário, primeiramente, que o professor esteja consciente de sua realidade, isto é, que seja capaz de “agir e refletir”. Isso exige um exercício de “reflexão sobre” o contexto que o cerca para poder objetivá-lo e transformá-lo. Além disso, esse compromisso deve ser realizado de forma consistente, com a realidade concreta. Freire destaca que deve existir também o comprometimento profissional, como um débito que o profissional da educação assume em sua prática.

O pesquisador acredita que os professores/as devem ter seu trabalho fundamentado na realidade dos estudantes e, jamais reduzir-se ao simples conhecer de letras, palavras e frases vazias de significado, alheias ao seu mundo. A educação sozinha não transforma o mundo, mas ajuda nessa transformação.

Não que o processo denominado por Freire de ação-reflexão-ação cumpra automaticamente o papel de tornar o aluno/a um cidadão/ã mais crítico e consciente, mas, é uma possibilidade negada pela educação nos moldes da educação bancária. Esse seria um processo que levaria a humanização da sociedade em sua totalidade.

Para tanto, se faz necessário pensar em uma escola democratizada tendo em vista que a prática dos governos de fechar escolas do campo, e “transportar” alunos para localidades próximas, está muito mais baseada na educação bancária desconectada

da realidade do que em cumprir o seu papel de preparar alunos capazes de transformar a realidade, como sugere Freire (1992).

Nesse processo, a atuação do professor é fundamental. Ao fazer a analogia entre a educação bancária tradicional e a perspectiva crítico-emancipatória do trabalho docente, Freire discute a primeira como alienante, reprodutora do sistema vigente e considera a segunda, crítica, como possibilidade de libertação ou emancipação do indivíduo. A possibilidade do trabalho docente que atenda aos interesses das populações locais assume uma postura não neutra da educação, mas uma valorização no sentido de enfrentar as ideologias dominantes.

Na perspectiva do trabalho docente crítico no campo, professores engajados na luta pela valorização do campesinato, a exemplo da professora Marineuza, promovem reflexões sobre as contradições da sociedade de classes, que produz e reforça imagens, por vezes, pejorativas do campo e dos sujeitos que nele produzem seu sustento.

O conhecimento teorizado e sistematizado com esses sujeitos, pressupõe uma educação construída a fim de despertar para a importância da preservação, reconhecimento e dignidade daqueles que vivem nas comunidades indígenas, quilombolas, pomeranas, nos assentamentos de reforma agrária, etc. É necessário pensar a educação como um ponto de partida para que, de fato, ocorra uma conscientização e uma ação integrada que por sua vez indique uma educação integral.

Essa educação integral, por seu turno, é alcançada em detrimento da educação para o mercado de trabalho, desde que se trabalhe na base da educação. A começar pela formação do próprio educador/a e da família para assumir/redirecionar uma nova postura. Pois a escola tradicional prefere manter-se distante de qualquer ação conflitante na sociedade, limitando-se a repassar teorias em vez de propor soluções. O educador crítico é uma reação à sociedade passiva. E pode contribuir na construção de uma nova sociedade, por possibilitar a inovação real nas práticas educativas, pois ao vivenciar e repercutir situações que incomodam, leva também à reflexão sobre o que é o real e o que é o ideal em diversos setores da vida social. Entre eles a escola específica para o campo.

Com sua metodologia especialmente pensada para a sua comunidade, o professor/a crítico/a se constitui no interlocutor/a que consegue combinar no mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais e educativas, exatamente porque cultiva a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos. Ter sensibilidade necessária para compreender esse movimento e o preparo pedagógico suficiente para retrabalhar, ressignificar isto no dia a dia da escola é uma tarefa grandiosa e necessária para o educador e educadora comprometidos política e pedagogicamente com esse projeto de habitantes do campo.

A educação do campo configura-se como uma das estratégias que podem de fato provocar transformação. Pois, conforme discute Foerster (2009), ela resgata não só o espaço da produção, mas se evidencia como território de relações sociais de cultura de novas relações com a natureza e como território de vida. No entanto, a educação do campo também é atravessada pela “imposição” da vida moderna que prima pela universalização, desrespeitando diferenças.

E a professora, que vive e trabalha numa comunidade rural, como Marineuza, atenta as transformações e as condições em que vive a comunidade; acompanhando todo o processo de deflagração do conhecimento popular em detrimento do saber pretensamente científico, viu-se desafiada.

Em algumas situações, lutou para que a sua comunidade tradicional acompanhasse esse processo de mudança científica para não sofrer as consequências de eventuais “atrasos”. Por outro lado, sofreu por vivenciar a invasão hegemônica de empresas fortemente constituídas, se apossando de pequenas propriedades rurais, destituindo famílias inteiras de seus bens e de seu meio de vida.

Travou-se aí um embate onde os educadores/as que pensam a educação para além do espaço escolar lançam um olhar sobre a sociedade como um todo. Nessa perspectiva, sua prática docente se amplia para além do tempo e do espaço, buscando na interação com a comunidade as lacunas existentes e possíveis apontamentos para construir um novo ideal ou simplesmente lutar pelo direito de permanecer diferentes.

Nesta perspectiva, pressupõe-se um trabalho docente organizado em torno de aspectos multiculturais que incluem questões étnicas, de gênero, classe social, problemas sociais, diferenças individuais e justiça social. E uma prática pedagógica que leve em consideração os conhecimentos localmente produzidos, numa clara relação de respeito pela cultura, por meio do diálogo.

Não há educando sem conhecimentos previamente constituídos, e é pelo diálogo que o professor/a crítico/a acessa esses conhecimentos. Pois de acordo com Freire (1996), independente da faixa etária, trazem consigo uma carga cultural adquirida pela leitura do mundo. É nessa perspectiva que Freire convida seus interlocutores ao *diálogo* ou *dialogicidade*. Por meio do diálogo deve-se ensinar. Pois, *ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção* (FREIRE, 1996, p. 25).

Esses elementos manifestam-se na relação estabelecida entre a comunidade de Alto Santa Maria e a professora Marineuza, que simultaneamente atua como professora crítica reflexiva, na perspectiva freireana, construindo a educação com a comunidade evidenciada por Buber (2013), numa contínua relação de diálogo.

3.1.1 Paulo Freire e Martin Buber: *dialogicidade em contexto pomerano*

A relação, educador-educando para Paulo Freire, deve partir do diálogo e do princípio de respeito e colaboração, em que o educando/a é compreendido como sujeito pensante capaz de construir sua própria história e, ao fazê-lo, problematizar suas relações com o mundo. Ao educador/a caberia a função de penetrar nesse mundo colaborativamente por meio do diálogo, e estabelecer relações que levem o educando/a a refletir sobre sua realidade.

A relação por meio do diálogo também é discutida por Buber (2013). Filósofo, escritor e pedagogo austríaco, de origem judaica, Buber critica muitas posturas da Pedagogia Ativa, movimento educacional de meados do século XX. Ele questiona, por exemplo, a ênfase dada ao aprendizado por meio de fórmulas mecânicas. Contesta os pedagogos/as que defendem o ensino exclusivamente em termos de desenvolvimento intelectual. Evidencia que não há existência sem comunicação e diálogo, preceitos que, segundo Buber, são imprescindíveis para o desenvolvimento

da capacidade de se relacionar com os outros. Para o autor, relacionamento é o *encontro entre dois seres que dialogam*.

No entanto, a posição de Martin Buber não se concentra na mobilização das massas, como Paulo Freire, sequer na politização dos oprimidos. Sua preocupação está, antes, com a recuperação do ser humano numa sociedade cada vez mais técnica. E esta preocupação se concentra na *relação pessoal com o outro*.

O relacionamento, segundo Buber (2013), acontece entre o Eu e o Tu, e denomina-se relacionamento Eu-Tu. A inter-relação é intercedida pela palavra e envolve o diálogo, o encontro e a responsabilidade, entre dois ou mais sujeitos e/ou a relação que existe entre o sujeito e o objeto. O aspecto abordado em Eu e Tu (BUBER, 2013) é a perspectiva da harmonia nas relações entre os indivíduos.

Buber desenvolve seu pensamento a partir do que ele entende como a via que possibilita as relações que é a linguagem. O autor compreende que a linguagem é o veículo que transporta o sujeito de seu mundo para o mundo de outro, unindo-os em suas semelhanças ou não, enquanto seres suscetíveis de diálogo. Para que aconteça a relação dialógica entre o Eu e o Tu é necessário que ambos estejam presentes um na vida do outro, e interajam por meio da linguagem.

O reconhecimento de que o homem não pode ser reconhecido fora da sua relação com o outro indica o desafio contínuo de estender a comunidade aos mecanismos da vida. Dessa forma, mais do que pensar uma experiência separada das esferas sociais, Buber (2013) se põe a pensar na possibilidade de uma maior penetração nas relações, na vida e na comunidade.

Analisando comparativamente, tanto Freire quanto Buber acreditam que a educação, numa perspectiva dialógica, pode ajudar na transformação da sociedade. No caso de Paulo Freire, a educação através do diálogo, reflete numa mudança direta na sociedade. Para ele, a educação tem uma natureza essencialmente política. Para Buber, estas mudanças ocorreriam indiretamente, pois o seu pensamento está na relação entre os sujeitos e não num grupo social.

Inegavelmente ambos partilham a premissa de conduzir as relações que abrangem a educação pelo caminho do diálogo, independentemente do ambiente em que ela se dê – seja no contexto familiar, escolar, social, ou em qualquer local onde

aconteçam relações humanas. E as relações humanas ocorrem nos mais diversos ambientes: normalmente iniciam na intimidade do lar, que acontece entre familiares, e depois se espraiam para um âmbito maior, no qual se insere a comunidade.

3.2 A EDUCAÇÃO PARA A COMUNIDADE SEGUNDO BUBER

Buber (1987) entende que comunidade está baseada em relações derivadas da livre escolha, cujas bases encontram-se na prática do diálogo. Assim, passa a entendê-la não apenas como descrição histórica, mas como um centro vivo, atual e ativo, onde as relações se estabelecem pela alteridade que tem na ação dialógica sua base.

O autor aponta para a importância de se educar para a comunidade, nesse sentido as relações iniciam desde a infância. Iniciando nos laços que unem a família, seguida dos que se constroem na escola (educação para a comunidade). Assim, a educação seria a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal, introduzindo a partir da infância aquilo que o autor chama de “aqui e agora”.

Essa educação não deve, portanto, ser teórica, mas sim acontecer na prática. E ao afirmar isto o autor vê na comunidade do campo a possibilidade concreta, ilustrando que é o local onde ainda se experimentam vestígios de autênticos sentidos de comunidade.

Desse modo, o professor/a, ao atuar em escolas localizadas no campo, não deve se restringir aos aspectos escolares tão somente, mas procurar ver na comunidade os recursos para tornar a sua prática pedagógica significativa para os estudantes e para a comunidade. E ao fazê-lo possibilita aos membros dessa comunidade resistir ao domínio hegemônico e firmar-se como um grupo social não isolado, mas que se reconhece como comunidade com direitos adquiridos, dentre os quais o respeito à valorização da cultural local.

3.3 COMUNIDADE: UM DIÁLOGO COM WEBER E BUBER

A Percepção, que Buber tem de comunidade, é mais sensível. Um organismo vivo que se produz e reproduz por meio das relações. Weber (1994) e Tönnies (1995)

apresentam-na associada ao indivíduo em suas múltiplas relações sociais. Para esses autores, a maioria das relações sociais participa em parte da comunidade e em parte da sociedade. A comunidade seria um tipo de agrupamento derivado de afinidades, laços consanguíneos, interesses comuns que em suas particularidades formam a sociedade.

Para Weber (1994), a comunidade abrange situações diversas. O autor chama de comunidade a *“relação comunitária” que repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente) ao mesmo grupo*. O autor concorda com as possibilidades que levam ao surgimento da comunidade, e com os fatores que levam os indivíduos que a compõe, a conviver: laços consanguíneos, relações afetivas, interesses, sentimentos, comuns.

Segundo o estudioso, em qualquer comunidade seria possível encontrar além das situações que mantêm os indivíduos em comunidade, outras que são opostas a essa harmonia. Situações de conflitos e opressão, que de acordo com Tönnies (1995) são contrárias à de comunidade. Para Weber (1994), a comunidade só é possível quando se baseia em sentimento comum cuja reciprocidade traduza o sentimento de formar um todo.

No Brasil, a História mostra que desde o período do “descobrimento”, o princípio de viver em comunidades foi violado pela imposição do sistema colonial. As formas de organizações comunitárias que vigoravam antes da chegada dos portugueses, baseavam-se em relações sociais de parentesco, tradições culturais, produção de bens materiais comunitários e em crenças religiosas. Porém, foram transfiguradas pela imposição da vida societária, em que foram minimizados os laços consanguíneos e onde as convicções deixam de ser absorvidas pela tradição, para serem transmitidas pela educação formalizada pelo Estado que, necessariamente, impõe valores e crenças estranhas à cultura local, dissolvendo-a na tentativa de infundir *sua dominação*.

A vida em comunidade é substituída pela vida em sociedade. Em uma sociedade capitalista, cuja característica essencial é a sobreposição do eu sobre o nós. Nesse sentido, não pode haver comunidade onde e quando os princípios mais elevados são os que remetem ao individualismo.

Entretanto, a comunidade com características *primitivas*, onde os indivíduos convivem motivados por laços comuns, criando relações por meio do diálogo, segundo Buber (1987), ainda está presente nas sociedades atuais e não necessariamente localizadas em ambientes rurais, embora, o meio rural seja o local onde são mais visíveis. O que os caracteriza essencialmente é ausência de exploração entre si. De acordo com Buber (1987), numa comunidade autêntica não deve haver exploração, mas o esforço pelo bem da coletividade. É nessa perspectiva que as comunidades tradicionais sobrevivem, convivem e se reinventam diariamente num nítido esforço de cuidar pelo que o ser humano tem de mais humano: o viver coletivo.

E nesse viver coletivo a comunidade de Alto Santa Maria compartilha sua história, anseios, identidade, e objetivos em função das necessidades comuns. Reproduz e compartilha sua cultura, seu modo de vida, sua tradição pomerana, bem como uma história de luta coletiva pela educação. Por reproduzir esse modo de ser pomerano, pode-se considerá-la representante da Comunidade Tradicional Pomerana.

3.3.1 Povos E Comunidades Tradicionais Segundo Brandão, Perseverança Na Educação Escolar.

Os Povos e Comunidades Tradicionais preservam as características apontadas por Buber (1987), mas, segundo Brandão (2012), é necessário cuidar para não se incorrer no erro de julgá-las, como o oposto às sociedades modernas, as cidades, ou o mundo urbano. Pois, segundo o autor, “os lugares concretos ou simbólicos” das aldeias indígenas, povos caracteristicamente tradicionais, coexistem e são anteriores às cidades. E essas comunidades, embora tenham identidade própria, não vivem isoladas e nem alheias às sociedades, mas convivem, interagem, necessitam e são necessitadas por elas. Em síntese, integram-na de modo muito particular.

Brandão (2012) em A Comunidade Tradicional, parte da de que “são comunidades tradicionais aquelas que ‘ali estavam’ quando outros grupos humanos, populares ou não ‘ali chegaram’ e ali se estabeleceram”. Quando os pomeranos emigraram de sua terra natal ao Brasil, foram destinados a ocupar áreas territoriais consideradas vazias.

No Espírito Santo, uma dessas “áreas vazias” localizava-se na região alta do município de Santa Leopoldina, atual Santa Maria de Jetibá. Sendo assim, foram os pomeranos que desbravaram a região até então de matas virgens. Nessas terras reinventaram uma nova cultura, mesclando elementos que trouxeram na bagagem e adaptaram como puderam para sobreviver no “Novo Mundo”.

Esse recomeço, na perspectiva de Brandão (2012, p. 353), é uma das características que poderia lhes conferir a designação de Povo Tradicional, pois criaram ali a *comunidade com a paráfrase do lugar humano. Aquilo que se cria em um espaço, vida quando ai se chega ou quando para ali se vai de maneira imposta e arbitrária*. Foi nesses termos que os pomeranos se instalaram nas terras altas da região centro serrana. Brandão (2012, p. 355) conclui a respeito dos povos tradicionais.

[...] a comunidade tradicional, sua cultura, seu modo de vida, suas pessoas, foram e seguem sendo o que a cada momento da História se enuncia a seu respeito. Resquício do passado “de nossas culturas mais autênticas”, o ser “preservado”; produtora da maior parte dos bens de mesa de nossas refeições diárias; “lugar do atraso e entrave ao progresso”.

O autor acrescenta, ainda, que uma comunidade tradicional não se reconhece como tal somente por levar um modo de vida diferente, mas principalmente por ter presente na memória, um histórico de “luta, sofrimento, ameaça, resistência”. A própria luta pelo reconhecimento dos grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva, como são designados os diversos povos e comunidades tradicionais no Brasil, configura essa memória.

As contribuições de Brandão (2012), Weber (1994), Buber (1987) e Freire (2000), trazem elementos que ajudam a compreender as Comunidades Tradicionais. Pois as particularidades apresentadas por esses autores caracterizam as comunidades pomeranas que, além das distinções mencionadas, ainda têm em comum a língua materna preservada.

Um Povo e Comunidade Tradicional no Brasil se caracteriza, de acordo com o Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, como “Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica,

utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”.

Assim, aborda-se nessa pesquisa uma *relação* entre professora e uma comunidade cuja manutenção cultural é continuamente desafiada. Nesse contexto, busca-se compreender o significado de ter uma professora, com apurado senso crítico, da mesma etnia atuando na comunidade.

Convém ressaltar que não se trata de uma experiência isolada entre as comunidades de tradição pomerana. Em uma rápida pesquisa nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da rede Municipal de Ensino, foi possível identificar lutas por educação escolar muito semelhante à narrada pela comunidade de Alto Santa Maria.

A questão mais latente em todas elas refere-se à permanência das professoras nas escolas e na des/apropriação dos terrenos onde elas foram construídas. A maioria dos terrenos foi doada, ou cedida por lideranças comunitárias para a prefeitura a fim de se garantir a educação escolar mais próxima para as suas crianças. A construção se deu a partir de esforços empreendidos pelos próprios moradores. Exemplo disso são as EMPEIEF Cabeceira de Santa Maria, EMPEF Alcides Pimentel, EMEIEF Recreio, EMUEF Fazenda Schultz, EMUEF Victor Ponath, entre outras.

Lamentavelmente, as histórias de luta e dedicação não foram levadas em consideração quando os governos sentiram “necessidade” de cortar gastos. Essas escolas foram simplesmente fechadas (Anexo A), aumentando as estatísticas do IPEA apresentadas anteriormente.

Ainda de acordo com os PPPs em relação à permanência das professoras, a história também se repete. As trocas e substituições eram constantes. Tal como Alto Santa Maria, também essas comunidades se organizaram e formaram suas professoras. De acordo com o depoimento da professora Marineuza, o grupo que fazia a formação APRONT era muito grande, mais de quarenta pessoas. Todas provinham de escolas localizadas em zonas rurais do então município de Santa Leopoldina em exercício da profissão docente. De modo que a história da comunidade de Alto Santa Maria e da Professora Marineuza não são histórias isoladas. Ela representa a luta dos pomeranos/as pela educação escolar.

Em outras palavras, as Comunidades Tradicionais Pomeranas são o que Freire chamaria de “comunidades de resistência”. Pois de acordo com o educador (1996), resistência pressupõe luta entre desiguais, onde os que se identificam como injustiçados reivindicam justiça a partir da luta coletiva. Corresponde à compreensão dinâmica do mundo em que se recusa o discurso, segundo o qual as mudanças ocorrerão por si só (FREIRE, 1996).

A resistência é contra essa forma cômoda de pensar o mundo. Em outras palavras, trata-se de comunidades que se recusam a se adaptar à realidade tal como ela é. Transpõe limites e lutam com as armas que têm. É nessa perspectiva que se inserida a Comunidade de Tradicional Pomerana: como uma comunidade que resiste, constrói e narra a sua história.

4 A PESQUISA

Valer-se da escuta sensível da narrativa, segundo Delgado (2006, p. 44), pode caracterizar uma nova maneira de produzir conhecimentos. É nesta perspectiva que o diálogo entre a trajetória pessoal e profissional da professora Marineuza e a comunidade de Alto Santa Maria encontrou nas narrativas um espaço importante para a compreensão dos aspectos que norteiam as relações construídas entre a professora pomerana e sua comunidade.

Apresenta-se aqui, portanto, a trajetória da pesquisa que ganhou forma com a contribuição das narrativas da professora Marineuza, de lideranças comunitárias e de ex-alunos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder. Essas narrativas foram confrontadas com as da Secretaria Municipal de Educação à época em que se iniciou a educação escolar na comunidade de Alto Santa Maria, na pessoa de D. Guerlinda Berger.

Alguns documentos da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder também se constituíram em importantes instrumentos para esta pesquisa. Foram analisados o atual Projeto Político Pedagógico da Escola, os diários de classe registrados na década de 1970, (período em que a comunidade travava lutas constantes com os/as docentes em favor da educação escolar), ofícios recebidos e enviados para a escola, cadernos de registros de rendimento dos primeiros alunos/as, além de documentos de arquivos pessoais da professora Marineuza e de ex-estudantes. Na pesquisa de campo efetuei os registros diários num caderno e utilizei também equipamento de gravação de áudio. Denomino esse caderno de “diário de bordo”, cujas anotações foram importantes na redação final.

A análise documental, de acordo com Ludke e André (1986, p. 38) "pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". As vantagens da utilização dessa técnica (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38) são identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Vale reiterar que esta pesquisa objetiva fornecer elementos para a compreensão do que representa para uma escola localizada em contexto de comunidade tradicional,

ter um professor ou professora proveniente do mesmo grupo étnico e cultural. As narrativas, por diversas vezes, apontaram questões suscetíveis de verificação nos registros escolares, possibilitando uma base para triangulação dos dados.

Nesse sentido, os documentos recolhidos foram analisados de acordo com as indicações de Ludke e André (1986, p. 45) [essa tarefa] implicou, [...] num primeiro momento, a organização do material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nelas informações relevantes. Num segundo momento, essas informações foram reavaliadas, buscando-se relacioná-las com as narrativas dos sujeitos da pesquisa num nível de abstração mais elevado.

Os dados coletados foram analisados com base em três categorias: (i) a comunidade de Alto Santa Maria a partir de sua trajetória de luta pela educação escolar será discutida na perspectiva freireana de comunidade de resistência; (ii) a relação construída entre a professora e a Comunidade Tradicional Pomerana será analisada sob o prisma dialógico de Paulo Freire (2005) e Martin Buber (1987; 2013), ainda na perspectiva do professor/a crítico reflexivo (FREIRE, 2008) ao ponto em que a não relação com os professores que a antecederam será analisado como ausência de disposição para o diálogo na perspectiva inversa e, por último, (iii) a construção coletiva da adolescente Marineuza se constituindo em professora a partir da inter-relação com seus alunos/as e dos recursos adotados para fazer a educação escolar, sob o ponto de vista da “educação para a comunidade” (BUBER, 1987).

4.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos “selecionados” para compor esta pesquisa são indivíduos cujas narrativas a respeito da educação na comunidade de Alto Santa Maria se entrelaçam e encontram-se com as narrativas da professora Marineuza. São eles:

Guerlinda Berger, 71, é professora aposentada que atuou como superintendente da Educação no município de Santa Leopoldina durante as décadas de 1970 e 1980 e como secretária de Educação no município de Santa Maria de Jetibá, logo após a emancipação política, no final dos anos 1980. A entrevista foi realizada em sua casa no dia 18 de junho de 2015, com o auxílio de aparelho de gravação. Entre as principais dificuldades narradas sobre sua vida educacional, ela se recorda da discriminação que sofria por ser pomerana “da roça”. A Sra. Guerlinda se formou no

curso Normal em nível de Ensino Médio (1963) em uma escola privada no município de Vitória, e recorda de humilhações que sofria pelos colegas, e de se calar diante delas, porque “o simples fato de falar já era motivo de chacotas devido ao sotaque pomerano”.

Entretanto, toda discriminação, que hoje provavelmente seria chamado de *bullying*, não a impediu de prosseguir os estudos e se tornar referência perante os demais professores/as. Ao se tornar supervisora, foi também o alicerce pedagógico dos professores/as emergenciais que, com pouca instrução, viam nela uma possibilidade de intermediação entre os conteúdos e a prática da sala de aula. Isso porque, de acordo com a Sra. Guerlinda, em alguns casos era necessário ensinar aos professores a matemática básica e a gramática normativa para que entrassem em sala com mais segurança. Foi o que aconteceu com o professor Emílio Schroeder que recebeu “aulas” da então jovem professora Guerlinda. Não que estes não soubessem, mas era necessário oferecer um mínimo de conhecimentos nas áreas de didática e de metodologia do ensino, e como supervisora a Sra. Guerlinda sempre esteve à frente desse processo.

Com relação à comunidade de Alto Santa Maria, participou ativamente de todo o processo de construção da escola. Primeiro como supervisora, por residir em Santa Maria de Jetibá, à época, distrito de Santa Leopoldina, prestava assessoria às escolas aí localizadas. E após a emancipação política, como secretária municipal de educação, acompanhou administrativamente a educação escolar. Foi nesse período que se iniciou a luta pela ampliação e funcionamento em Alternância da Escola Fazenda Emílio Schroeder. Ela se recorda, em detalhes, do processo de escolarização na comunidade de Alto Santa Maria, e frequentemente usa a expressão “lembro-me como se fosse hoje”.

Daniel Plaster, 50, agricultor orgânico, mudou-se do município de Itaguaçu (ES) com a família paterna para Alto Santa Maria em 1978, ainda jovem. Casou-se e constituiu sua própria família na comunidade. Pai de quatro filhos, foi um dos líderes do movimento pela Pedagogia da Alternância na comunidade. Seu filho mais velho, Jair, estudou na Escola Família Agrícola de São João de Garrafão, junto com outros jovens da comunidade. Daí surgiu o anseio de se conquistar uma escola também em Alternância para Alto Santa Maria, com o intuito de que os jovens em idade escolar pudessem estudar sem ter de necessariamente sair da comunidade para isso.

A emoção é tamanha que desborda pelos olhos ao narrar sua participação na construção da escola: “17 de fevereiro de 1994, foi o primeiro dia de aula lá em cima, eu nunca me esqueço disso...”, disse em entrevista gravada em sua casa.

Lourival Haese, 63 anos de idade. “Tenho medo que acabe a água do Rio Doce, mas não tenho medo que acabe aqui na minha propriedade”, profetizou esse sábio agricultor orgânico, morador da região de Alto Santa Maria, no dia da entrevista, em setembro de 2015. Pai de seis filhos, um dos líderes do movimento pela educação na comunidade, foi um dos primeiros presidentes da associação de Pais e Alunos da então Escola Família Agrícola Fazenda Emílio Schroeder. Defende vigorosamente a agroecologia, gosta de receber em sua propriedade grupos de alunos interessados em aprender a respeito. Defensor da Pedagogia da Alternância, as escolas que a adotam tem em Lourival um parceiro nos estágios realizados pelos alunos, inclusive escolas de todo o Estado.

Selene Hammer Tesch - Agricultora, 53, percebeu, em 1992, que era necessário modificar a forma de cultivar alimentos em sua propriedade. Preocupada com a saúde dos filhos, compreendeu que deveria evitar os agrotóxicos e trabalhar com a agricultura orgânica. Decidiu então buscar informações sobre o método, e em 1993 participou da primeira feira de produtos alternativos e sem agrotóxicos, implantada em Santa Maria de Jetibá e em Vitória.

Apesar das dificuldades iniciais, D. Selene participou de diversas capacitações, palestras, seminários, buscou a parceria de outros produtores e em 2001 foi fundada a Associação de Agricultores e Agricultoras Orgânicos Familiares de Santa Maria de Jetibá – AMPARO FAMILIAR, da qual é presidente. Foi esse engajamento com a agricultura orgânica que contribuiu para que D. Selene lutasse pela Pedagogia da Alternância na Comunidade de Alto Santa Maria, pois via nesse tipo de escola uma possibilidade de parceria pela agricultura sustentável, e ao mesmo tempo, um meio de evitar, ou pelo menos diminuir o êxodo rural, segundo ela, já muito presente na comunidade na década de 1990.

Jorge Schneider, 31, ex-aluno da professora Marineuza, graduado em Matemática, disciplina que leciona na EEEFM Fazenda Emílio Schroeder, onde também cursou todo o Ensino Fundamental, foi um dos primeiros alunos da Pedagogia da

Alternância na escola. Nasceu e cresceu na comunidade de Alto Santa Maria, foi auxiliar de secretaria na escola e membro constante do conselho de escola.

Cibilhe Waiandt, 35, nascida e criada na comunidade, foi auxiliar de secretaria na EEEFM Fazenda Emílio Schroeder. Ex-aluna da professora Marineuza, exerce liderança na comunidade especialmente por sua participação na Igreja Luterana. E por ter atuado durante muito tempo na secretaria escolar, seu nome ainda é associado à escola pelos membros da comunidade. Muito respeitada e admirada, fez o papel de introduzir a pesquisadora nos locais de “mais difícil acesso”.

Ingridy Plaster, 27, ex-aluna da professora Marineuza, tal como Jorge Schneider, integrou uma das primeiras turmas que concluiu o ensino fundamental completo na Escola Fazenda Emílio Schroeder. Sua generosa espontaneidade contribuiu expressivamente para a compreensão do que significou ter uma professora pomerana na comunidade, sob o ponto de vista dos estudantes.

O culto no cemitério: Objetivando ouvir sujeitos que não exerceram liderança na luta pela educação na comunidade, mas que, de alguma forma, dela se beneficiaram, participei de um momento de culto realizado no cemitério da comunidade, no dia de Finados.

Encerrado o culto, iniciei uma conversa com um senhor sobre sua experiência com a educação escolar na comunidade. Em pouco tempo se aproximou outro senhor e uma senhora, que se juntaram a nós. Em aproximadamente 40 minutos de conversa em pomerano, eles narraram suas experiências com a educação.

Os integrantes dessa conversa permitiram o registro de suas falas, mas solicitaram que suas identidades não fossem reveladas. Mesmo receosos, assinaram o termo de consentimento, diante da confiança que sentem em Cibilhe Waiandt, que me acompanhou nesse dia. Das falas que surgiram, interessa para esta pesquisa a de H, 51 anos, agricultor, que mora na comunidade desde a infância. Narra sua própria trajetória como aluno e as transformações que sentiu a partir da vida escolar de seus filhos, alunos da professora Marineuza.

Marineuza Plaster Waiandt: A professora relata que, ao iniciar a docência era comumente confundida com os alunos, crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos de idade, pois contava com apenas 15. Com esse depoimento inicial, Marineuza

remete a Moura (1978, p. 61), que ao apresentar o pensamento de Paulo Freire, enfatiza o fato *de que o professor não trabalha para os alunos, mas com os alunos*. De forma que ao agir assim ele pratica e aprende a partilha. O professor/a torna-se, deste modo, um sujeito que procura com os alunos/as e com a comunidade uma relação horizontal baseado no diálogo. E o professor/a que age com esse princípio *não aplica simplesmente uma técnica aprendida, mas assume uma atitude diante da educação (Id. ibidem, p. 61)*.

No caso da professora Marineuza, a relação horizontal partia no começo de sua carreira profissional de tenra idade. Mesmo sabendo de sua posição de professora, nos momentos do intervalo virava criança e brincava com os alunos. Na sala de aula assumia uma postura que sugere o equilíbrio entre a amizade que nutria, especialmente com os alunos/as de idade próxima à sua, e a docência dialogada.

Na sua relação com a comunidade era preciso demonstrar ser merecedora do voto de confiança, e corresponder às expectativas de quem lhe confiou a importante missão de alfabetizar e oferecer instrução primária. Por isso, apresentava uma postura firme, participando ativamente da Igreja, do Ensino Confirmatório (crisma), das reuniões de associações, entre outras.

4.2 A PROFESSORA POMERANA: O ENCONTRO COM A PESQUISADORA

Meu primeiro contato com a professora Marineuza aconteceu em uma festa junina, organizada pela então Escola Estadual de Ensino Fundamental Fazenda Emílio Schroeder, em 2004. A escola localiza-se numa região onde a predominância religiosa é luterana, como ocorre na maioria das comunidades rurais do município de Santa Maria de Jetibá. Mesmo assim, desde criança me perguntava por que dançar quadrilha e comemorar a festa de São João? Hoje compreendo que as escolas públicas fazem das festas juninas uma ocasião para arrecadar fundos para manter bens necessários para a escola não supridos pelo Estado.

A partir dessas necessidades, instituiu-se a festa junina como uma tradição em muitas escolas brasileiras. Segundo a atual diretora da EEFM Fazenda Emílio Schroeder, Leonora Sasseburg Boone, quando as festas não são relacionadas aos festejos de São João, torna-se menos atrativa e a chance de não arrecadar dinheiro

é muito grande. Por isso, mesmo que em território luterano “se você quer chamar gente para a festa da escola tem que dizer que a festa é junina, juliana ou agostina.”

A festa onde conheci Marineuza seria como outra qualquer, não fosse por um motivo especial: a apresentação da turminha de educação infantil dessa professora, que ocorreu em 2004. Pela primeira vez vi uma apresentação em língua pomerana em uma escola. A professora organizou duas apresentações unindo canto em pomerano e dança. Todas as crianças da turma eram pomeranas. Hoje essas crianças estão no 3º ano do Ensino Médio e guardam na memória a letra de uma das músicas, que falava sobre um sapateiro enamorado por uma moça bonita.

O respeito pela cultura da comunidade demonstrada na apresentação dá sinais de que se trata de uma professora consciente de sua realidade, isto é, capaz de “agir e refletir” sua realidade (FREIRE, 2008). Ao introduzir a realidade dos alunos na festa junina, a professora Marineuza transpõe para sua prática o que Freire (2008) chama de consciência da realidade vivida pelos educandos, do seu "aqui", do seu "agora". Buber (1987), por sua vez, chama de “aqui e agora” o exercício de educação que consiste na preparação para o sentido de comunidade introduzido a partir da infância.

Ou seja, a Professora Marineuza, ao valorizar as práticas sociais dos alunos, a língua materna, sua cultura no espaço escolar, expressando publicamente o modo de fazer educação, a partir do conhecimento prévio dos alunos, estava praticando o preceito principal de Paulo Freire: a ação-reflexão.

É também uma possibilidade de continuidade da comunidade enquanto Comunidade Tradicional. Pois de acordo com Buber (1987), na prática, a comunidade necessita de um professor crítico, que labore em favor de diálogos com as culturas e saberes vivos da comunidade, produzindo uma pedagogia comprometida e responsável diante dos dilemas sociais.

A professora Marineuza não se curvou diante do “anarriê” junino, mas também não o negou. Em vez disso, introduziu a dança do *sapateiro enamorado* na escola, numa clara demonstração de afirmação da cultura local, recriando a canção. Embora o movimento de pais/mães estivesse concentrado na área externa da quadra onde acontecia a festa, ao ouvirem as crianças cantar em pomerano, imediatamente a

concentração de pessoas se dirigiu para o local da apresentação. O que não ocorreu com as demais atrações do evento. A atenção dos pais/mães em observar e acompanhar as crianças no momento da apresentação demonstrou uma reação positiva da comunidade em relação à prática escolar da professora.

4.3 A PROFESSORA POMERANA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A educação entre pomeranos constitui-se uma das características da Educação do Campo no Brasil: diversidade. Uma comunidade cuja língua materna não é o idioma oficial do país, se assemelha às comunidades indígenas, onde não cabe uma educação padronizada nacionalmente. De acordo com Paulo Freire (1999, p. 20), “Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”. Portanto o papel do professor/a perpassa a sala de aula. Perpassando a sala de aula, encontra a comunidade e a comunidade por sua vez dialoga com a escola por meio de sua relação com a professora.

Segundo Marineuza, no caso dela, não podia ter sido diferente, a comunidade via nela, ao mesmo tempo a professora, e a colega (em idade) dos filhos. Na fotografia seguinte, (figura: 15) fui desafiada a identificá-la.

Figura 14 – A primeira turma da professora Marineuza. Foto de 1979.



Fonte: Arquivo da Professora Marineuza Plaster.

Essa fotografia refere-se a um momento muito representativo na vida da Professora Marineuza. O momento em que ela prematuramente desabrochava para a docência enquanto profissão e missão assumida junto à comunidade. A ambiguidade está exatamente na juventude. O primeiro olhar mostra um grupo de adolescentes. Um segundo olhar, uma turma de alunos. Foi necessário um terceiro olhar para indicar a professora entre seus alunos.

“Eu tinha 15 anos e alguns dos meus alunos tinham 14”, ressalta a professora. Tal como a família de Sr. Emílio Schroeder, Marineuza era recém-chegada na comunidade quando assumiu a docência em 1969. Sua família havia se mudado para a região em setembro de 1978. Ela, que era estudante da Associação Diacônica Luterana (ADL), no município de Afonso Cláudio, escola que mantinha um semi-internato, seguiu a família em dezembro do mesmo ano. No ano seguinte, no mês de março, foi “selecionada” pela comunidade para assumir as aulas na escola que havia sido fechada em 1976, por falta de professor.

Na final da década de 1970, quando Marineuza iniciou suas atividades docentes, vigoraram no Brasil as orientações tecnicistas no sistema educacional, fortemente determinadas pelo behaviorismo norte americano (comportamentalista). Essa

influência envolvia alterações na organização da escola e no currículo, e culminava no tecnicismo que se instalou oficialmente com a LDB nº 5.692/71. Essa tendência tinha como principal característica a preocupação com os métodos de ensino. O eixo do ensino nessa perspectiva era a organização racional dos meios, e não propriamente o aluno e o aprendizado.

Contrariando o tecnicismo, Marineuza, de partida, engajou-se a trabalhar na perspectiva dos pressupostos da escola nova, cujos meios são definidos pelos professores e alunos prezando a ensino-aprendizagem. A técnica estabelecida então pela professora, seus alunos e a comunidade, para viabilizar o ensino, foi recorrer à língua materna. Assim, a professora conseguia estabelecer o diálogo, ensinar a língua portuguesa e cumprir o seu papel de professora. A alfabetizadora, ao introduzir no currículo a cultura pomerana, problematiza a orientação do Estado, que prima pela educação tecnicista. Marineuza, ao contrário, resiste e persiste na educação mais humana e freireana.

Os efeitos produzidos pela professora nesse período são recordados saudosamente pelos ex-alunos. Um deles, em depoimento disse lembrar-se unicamente de Marineuza como sua professora, embora tenha tido outras, das quais não lembra nem o nome e nem a fisionomia. (Jorge Schneider, em entrevista realizada em 13/04/2015). Esse mesmo ex-aluno lembra a metodologia de trabalho usada pela professora. Segundo seu relato, ela tinha o hábito de cantar com os alunos em pomerano; recorda-se ainda das letras, apesar de já terem decorrido mais de duas décadas.

O aluno saudoso lembra ainda que a professora explicava os conteúdos primeiro em língua portuguesa, e depois em língua pomerana. Ela usava essa estratégia para que os estudantes se familiarizassem também com a pronúncia em língua portuguesa. Assim, ela fazia o duplo trabalho de alfabetizar e ensinar a língua oficial do país.

Jorge lembra que a dificuldade dele era a mesma da turma inteira: a língua portuguesa. Porque todos seus colegas eram descendentes de pomeranos, em casa usavam somente a língua pomerana e raramente saíam da comunidade. Os eventos sociais dos quais participavam eram todos em contexto pomerano, de modo que o contato com a língua portuguesa era restrito à escola. Até mesmo os meios de

comunicação eram pouco utilizados na comunidade. Vale ressaltar que Jorge foi aluno de Marineuza na década de 1990, o que sugere que desde o início de sua atividade profissional até mais de uma década, a comunidade continuou a se identificar com a sua cultura, língua materna e com o fortalecimento de um *ethos* camponês pomerano, o que lhe confere um *status* simbólico de resistência para além da luta pela conquista do direito a educação.

Enquanto Jorge preserva na memória a didática da professora que marcou sua infância, Ingridy Plaster recorda do material didático que utilizava. De acordo com a ex-aluna, a professora não desanimava diante da ausência do material convencionalmente utilizado. Substituíam facilmente tintas industrializadas por outras produzidas a partir de beterrabas, cebolas coloridas, até mesmo argila era usada para fazer tintas. Ainda de acordo com Ingridy, para “produzir cartazes, quando não tinha cartolina ou papel *kraft*, Marineuza usava aqueles sacos de ração, a parte de dentro, que estava em branco. Brinquedos de madeira, como ‘belisca’ ela pedia nas serrarias, eles adoravam ajudar a escola.”

Figura 15 - Trabalhos das ex-alunas Karina e Adrevana apresentados pela professora Marineuza na Educação Infantil em 2005.



Fonte: Trabalhos cedidos pelas alunas Karina Plaster e Adrevana Ninke, digitalizados pela pesquisadora.

Os registros nos documentos dão conta dessa prática diferenciada da professora Marineuza, narrada por Jorge e Ingrity. Num comparativo entre as narrativas e as atividades coletadas de duas alunas, que as mantêm ainda guardadas, observa-se o destaque na cultura pomerana e o trabalho a partir da realidade local, conforme mostram as imagens (Figura 16).

Figura 16 - Trabalhos produzidos pela professora Marineuza em língua Pomerana. A atividade data do início dos anos 1990.



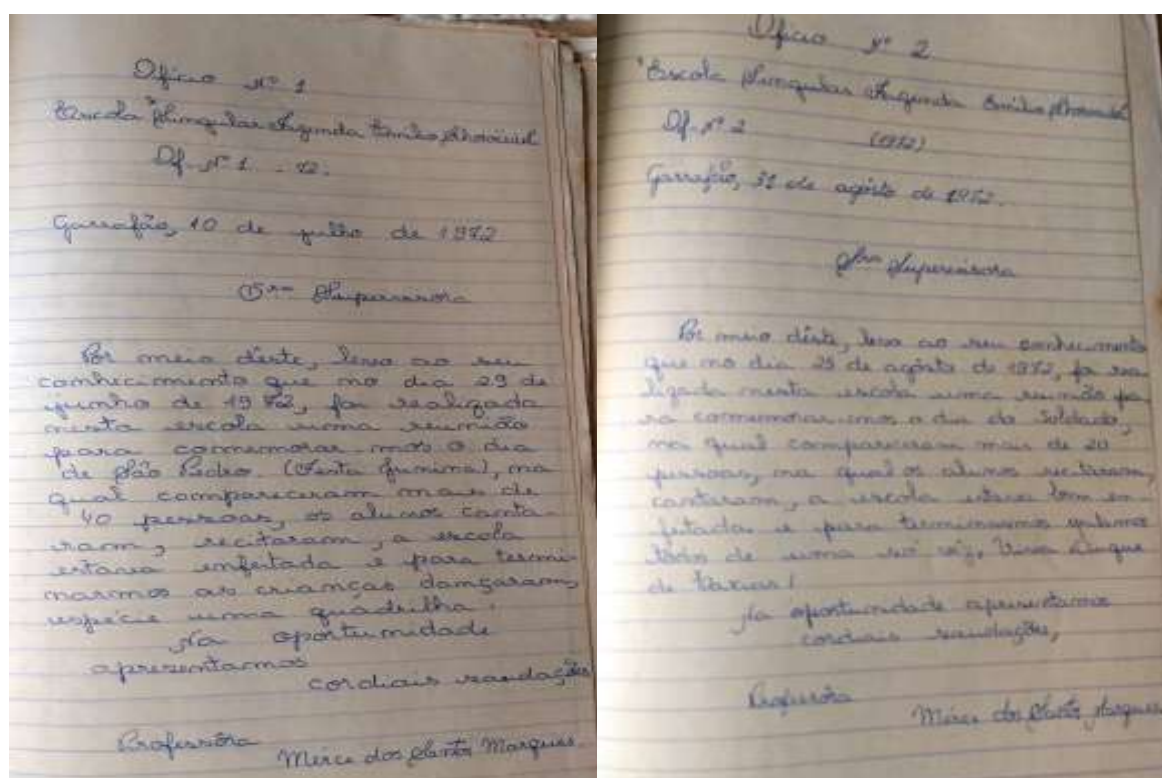
Fonte: Arquivo da Professora Marineuza Plaster Waiandt. Digitalizado pela pesquisadora

Em contrapartida, outros documentos que despertaram interesse foram os relatos dos ofícios nº 1 de 1972, (Figura 29), no qual a então professora registra a festa junina ocorrida na escola daquele ano (1972). O ofício, muito sucinto, registra a presença de cerca de quarenta pessoas, faz referência à ornamentação da escola e às atividades apresentadas pelos alunos: *recitaram, cantaram e dançaram quadrilha*. Ou seja, atividades comuns às tradicionais festas juninas.

No ofício nº 2 de 1972 (Figura 29), a professora relata a comemoração do dia do soldado, em que registra a presença de vinte pais/mães. Novamente a *escola estava*

enfeitada, e os alunos recitaram, cantaram e terminaram a apresentação com o grito: “Viva Duque de Caxias”. Essa professora demonstra subserviência à ordem vigente no período em que atuou que correspondeu à Ditadura Militar no Brasil. As atividades desenvolvidas eram comuns às escolas da época, e pouco acrescentavam ao cotidiano dos alunos, e muito menos tinham por objetivo refletir a realidade social. Retraram maior interesse em agradar o Estado do que educar para a realidade.

Figura 17 – Ofício nº 1 de 1972, no qual a então professora registra a festa junina ocorrido na escola naquele ano. À Direita: Ofício nº 2 de 1972 a professora relata a comemoração do dia do soldado.



Fonte: Arquivo da EEEFM Fazenda Emílio Schoeder digitalizado pela pesquisadora.

O mesmo não se pode dizer da professora Marineuza que, embora também tenha iniciado suas atividades docentes sob a vigência do regime militar, introduzia, na medida do possível, a realidade dos alunos/as. Mesmo quando a Secretaria de Educação orientava evitar o uso da língua pomerana nas escolas – *não era proibida*, segundo a D. Guerlinda, mas “uma recomendação para acelerar a aprendizagem da Língua Portuguesa” (Guerlinda Berger em entrevista realizada em 18/06/2015).

Sempre que sentia necessidade, ou para facilitar a aprendizagem, Marineuza recorria à língua pomerana. Especialmente quando os estudantes faziam atividades que envolviam diretamente os pais/mães (Figuras 27 e 28). As imagens mostram atividades realizadas em homenagem ao dia das mães e relacionadas à alimentação. A que trata da alimentação, por consequência, trabalha uma atividade econômica da comunidade, a agricultura familiar.

Em ambas, a professora recorreu à língua pomerana. De acordo com Ingrity,

Ela dava muita coisa que nós conhecíamos, aprendíamos escrever com coisas concretas. Por exemplo, se era para fazer um texto sobre bois ela nos levava fora da sala, e nos fazia observar o boi, descrever oralmente e depois pedia para escrever. Se íamos estudar sobre os alimentos, ela pedia para trazermos verduras e legumes de casa, nos fazia sentir o cheiro, o sabor, ver as diferentes cores, o que dava para comer cru, experimentávamos na sala mesmo, o que não dava, ela pedia para a merendeira cozinhar e comíamos na merenda. E aí na hora de escrever sobre aquilo, começávamos desde a produção de mudas, cultivo, colheita, cuidados para a comercialização, porque evitar o uso de veneno, essas coisas. Era muito bom. (Registro em diário de bordo em 07/08/2015).

Essa aproximação com a realidade rendeu boas lembranças aos ex-alunos/as. Eles afirmam que Marineuza não era exatamente uma professora “boazinha”. “Ela fazia a gente apagar atividades malfeitas, e mandava refazer. Enviava bilhete para os pais”, (Ingrity) mas mesmo assim, as melhores lembranças dos anos iniciais da educação escolar remetem a ela.

Isso ocorreu possivelmente porque a *schaullërsch* conquistou afetivamente os alunos/as. E embora não seja possível responder a essa questão, ousou levantar a hipótese de que essa afeição deva-se à maneira como Marineuza foi construindo sua carreira: aprendendo junto com os alunos, que partilhavam a mesma juventude.

Pois

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. “Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.” (FREIRE, 2005, p. 79)

De acordo com esse preceito de Freire, o processo de ensino-aprendizagem frutifica por meio de uma forma produtiva estabelecida entre os sujeitos, no qual o objeto de estudo, e a forma como acontece a aprendizagem encontra-se em sintonia com o

aluno. Pois professor/a e aluno/a estabelecem uma parceria de estudo. Essa relação dialógica torna-se fundamental para o crescimento dos sujeitos envolvidos.

4.4 A PROFESSORA POMERANA: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Ao narrar a sua trajetória de formação, a professora Marineuza inicia lembrando como aprendeu as primeiras letras. Conta que foi alfabetizada pelo seu pai

Debaixo dos pés de café. Quando fui para escola, aos sete anos, eu já era alfabetizada. Apesar de não falar o português corretamente, tropeçava nas palavras, falava tudo errado, mas eu já sabia ler e escrever. Só que a minha professora não se deu conta disso. Porque pelo fato de eu falar 'errado', ela não me deu atenção. Toda vez que eu abria a boca para falar ela me cortava porque eu era motivo de chacota. A escola inteira era de descendentes de italianos, eu era a única descendente de pomeranos, então eu abria a boca e todo mundo começava a rir e dar gargalhadas. (Entrevista realizada em 21/03/2015)

A professora da então aluna Marineuza a silenciava para manter a ordem na sala. Pois o fato de falar com sotaque pomerano tumultuava a sala. Era a história de D. Guerlinda Berger que se repetia agora com uma criança de sete anos, no município de Itaguaçu. Esse silêncio foi rompido quando por ocasião de uma visita de "autoridades da Educação" à sala onde Marineuza estudava, ela teve a oportunidade de produzir e ler em voz alta um texto. A partir daquele momento conquistou o respeito da turma e da professora.

Os três anos seguintes das séries iniciais de sua educação decorreram normalmente. Quando completou a quarta série, precisou interromper seus estudos por não haver escola próxima à sua casa que ofertasse as séries finais do Ensino Fundamental. Desse modo, ficou afastada da escola dos 11 aos 14 anos de idade. Mas eis que uma vizinha precisava de uma companhia para que sua filha pudesse estudar na ADL, a qual convenceu os pais de Marineuza a permitir que a acompanhasse. Nesse mesmo ano, os pais mudaram-se do município de Itaguaçu para Santa Maria de Jetibá. Essa mudança foi decisiva tanto na vida de Marineuza quanto da comunidade de Alto Santa Maria, local escolhido pela sua família para morar.

Marineuza dispunha, portanto, de cinco anos de estudos. Havia concluído apenas a 5ª série do Ensino Fundamental. E esse um ano de estudo que ela dispunha além de outras jovens da comunidade, entre elas a D. Selene, fez com que a comunidade

a indicasse para assumir as aulas emergencialmente na escola, quando essa foi fechada por falta de professor, em 1977.

No entanto, esse ano a mais lhe dava apenas preferência em relação às demais jovens da comunidade. Para ser professora de fato necessitava estudar mais:

Eu fiz supletivo num projeto chamado Habilitação de Professores, HAPRONT. [...]. Ele permitia isso, você tinha que ter a 4ª série completa. E o APRONT era muito puxado... Tinha treze módulos por mês. A gente ia duas vezes por mês a Santa Leopoldina. Cada vez que a gente ia, tinha uma média de sete a oito avaliações por dia. A gente tinha que fazer as provas e tirar nota. A gente tinha um orientador para tirar eventuais dúvidas. Mas a gente tinha que se virar sozinho mesmo. (Marineuza em entrevista realizada em 21/05 2014)

Essa formação garantiu à professora subsídio para continuar atuando como professora na escola. Recebeu apoio e compreensão da comunidade durante esse período, intervalo de tempo em que também se casou, teve três filhos. Construía ao mesmo tempo sua família e sua vida profissional. Em 1994, ingressou no curso de Licenciatura em Letras, no município de Colatina. As aulas ocorriam às sextas-feiras, no período noturno e aos sábados, o dia todo. Era mais de 100 km de estrada todo final de semana.

Tudo isso com criança pequena em casa. Houve um dia em que cheguei em casa, larguei a mochila num canto, chorei e disse ao meu marido que não voltaria, estava muito cansada. Meu marido só me ouviu, não disse uma palavra. E de fato a mochila ficou abandonada por umas três semanas, acho. Até que um dia Helmut, chegou pra mim com a mochila na mão e disse: você já descansou, vá terminar o que começou. Isso já era no último ano da faculdade. Eu estava determinada a desistir. Eu posso dizer que devo ao meu marido. (Marineuza, em depoimento registrado em diário de bordo, 21/03/2015).

Vencida essa fase de nítido cansaço, depois de terminar a graduação, a professora Marineuza ainda fez Especialização em Língua Portuguesa no Rio de Janeiro, pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), em 2001, para onde se dirigia um fim de semana por mês, durante um ano. E 2010 concluiu o curso de Especialização em Educação do Campo pela Universidade Federal do Espírito Santo, essa com frequência semanal.

Marineuza, portanto, não só persistiu na sua formação, como retribuiu a confiança que a comunidade de Alto Santa Maria lhe depositou. Tornou-se referência em educação na região, como mostram algumas entrevistas.

4.5 A PROFESSORA POMERANA: O ENCONTRO COM AS OUTRAS PROFESSORAS

Cibilhe Waiandt, durante uma roda de conversa gravada mediante autorização dos/as participantes, afirma categoricamente que Marineuza teve papel fundamental na socialização das professoras que a sucederam na escola Fazenda Emílio Schroeder. Pois a escola cresceu e junto com ela a necessidade de mais professores/as.

Marineuza fazia mais do que dar aulas, ela socializava as professoras que chegaram depois. Elas dormiam na casa dela durante a semana, e Marineuza as ensinava coisas da comunidade. Que tipo de atividade eram mais bem aceitas pelas crianças, com quais aprendiam mais fácil, enfim, o simples fato de saber que a professora estava na casa de Marineuza tranquilizava os pais e eles passavam a acreditar no trabalho da professora. (Cibilhe Waiandt em roda de conversa, realizada em 16/09/2015)

Esse depoimento permitiu perceber que além da relação que Marineuza cultivava com a comunidade, por meio do diálogo com pais/mães, de contribuir para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tinha importante papel também para introduzir novas professoras na rotina da escola.

Segundo Buber (2013), para que aconteça a relação dialógica entre o Eu e o Tu é necessário que ambos estejam presentes um na vida do outro, e interajam por meio da linguagem, Marineuza, encarregava-se de fazer o elo entre as novas professoras e a comunidade. E quando necessário se tornava duplamente intérprete. Uma vez que existiam pais/mães que preferiam, e ainda preferem falar na língua materna, e as professoras que vinham de comunidades não pomeranas desconheciam a língua.

Nesse caso, não se tratava de adaptar as professoras a uma realidade imutável, mas de fazê-las compreender que a comunidade tinha suas razões para o descrédito em relação “às professoras de fora”. Não as que iam para a comunidade com intuito de morar como aconteceu com o Professor Emílio Schroeder e a própria Marineuza. Ambos recém-chegados à comunidade, quando assumiram suas funções docentes.

Ele (Sr. Emílio) mudou-se para a região em 1967; em 1968, já era o professor da escola, cedendo inclusive espaço em sua casa para as primeiras turmas de estudantes. Ela, (Marineuza) mudou-se em dezembro de 1978, e em 1979 foi

indicada pela comunidade para assumir a função de professora. Essa “coincidência” traduz a carência que os moradores de Alto Santa Maria sentiam em relação à educação escolar de seus filhos. Educação não suprida nos dez anos que separam suas histórias com a educação.

A confiança depositada pela comunidade nos potenciais professores/as locais demonstra, por sua vez, a esperança de que é possível vencer uma luta quando se trata do bem comum. O fato dos professores Emílio e, mais tarde, Marineuza residirem na comunidade, e a postura que assumiram diante da necessidade de educação escolar, ainda que com escassos recursos, caracteriza, o que Buber (1987) indica como a importância de se educar para a comunidade. Sendo a educação compreendida “como a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal”.

Ao contrário do que ocorria com algumas das professoras itinerantes, vistas pela comunidade como uma potencial ameaça à cultura: o desconhecimento da língua local e as constantes ausências.

4.6 PROFESSORES QUE ANTECEDERAM A PROFESSORA POMERANA NA VOZ DA COMUNIDADE E NOS ARQUIVOS DA EEEFM FAZENDA EMÍLIO SCHROEDER

Uma das características do Povo Tradicional Pomerano é o apreço pelo trabalho árduo no campo, conforme discute Felberg (2011). “Organizam sua vida em torno e/ou em função do trabalho” (WEBER, 1998, p.89). Característica que esperam encontrar no outro. Os registros da escola, as narrativas da comunidade, e da superintendente da época, D Guerlinda Berger, registram as constantes ausências das professoras que vinham de outras localidades na década de 1970.

Essas ausências eram entendidas como falta de vontade de trabalhar. Hoje, portanto, nota-se um tom de compreensão nas palavras dos entrevistados/as. Compreensão que não existia no período, e por isso, motivo de constantes conflitos, e reclamações.

Em sua narrativa, H (sujeito da pesquisa que preferiu não ser identificado) se refere frequentemente à ausência das professoras, e a deficiência das aulas. Segundo H:

Eu não acredito que nós tivemos mais de uma aula por semana durante o mês, e ainda assim a professora vinha, lá pelas dez da manhã, fazia uns rabiscos no quadro, e quem tinha terminado de copiar já podia ir embora. E nós esperávamos desde as sete da manhã, e se fôssemos embora antes dela chegar ou faltássemos, ela reclamava, na próxima vez que nos visse. Mas isso tudo pra nós era uma festa, nós brincávamos no monte de palha de feijão enquanto ela não vinha, mas quando ela vinha, já vinha com um pau na mão. Nós apanhamos mais do que aprendíamos, por isso não aprendemos. Mas quando os meus meninos foram para a escola, nesse tempo a escola já não era mais assim, aí os professores já recebiam mais, e não precisavam se hospedar na casa de ninguém. A Marineuza morava aqui na comunidade. Era mais fácil. Antes os professores não vinham, eles não vinham. Era longe demais pra elas. E hoje todo mundo tem moto, carro... Naquele tempo não era assim. (Entrevista gravada em 16/09/2015)

O depoimento de H denuncia não só ausência das professoras, mas também do Estado em relação ao descaso com o cumprimento do calendário letivo. A má formação e o pouco preparo das professoras também é denunciada na fala. Embora a comunidade não compreendesse as razões das professoras, hoje a postura em relação a elas é outra. Pois na inflexão da voz dos sujeitos da pesquisa é perceptível o tom da compreensão em relação às ausências da professora. “Ela vinha de longe, hospedava-se em casas de estranhos e recebia mal.” Isso justificaria o seu comportamento.

Outro fator a determinar as ausências era a falta de transporte (ANEXO C). Além disso, no livro de registro de presenças das professoras existem registros de cursos, nas mais diversas áreas: saúde, trânsito, além de cursos supletivos, normalmente em quatro dias sequenciais (ANEXO B).

Em Alto Santa Maria, além dos depoimentos da comunidade, e dos registros nos documentos da escola, as ausências das professoras são confirmadas no mesmo tom compreensivo dos pais/mães:

Porque as professoras não cumpriam as aulas nem carga horária, nem os dias letivos. Elas iam, por exemplo, para Alfredo Chaves, já tinham que sair na sexta, porque no sábado já não tinha mais movimento nenhum. Então elas pegavam os caminhões, era em cima dos caminhões que elas viajavam [...] Era muito difícil. Nossa Senhora, então elas, faltavam muito, vamos supor elas iam pra Alfredo Chaves, tinham que vir a Santa Maria, de Santa Maria até Santa Leopoldina. Em Santa Leopoldina elas pegavam um ônibus que vinha de Santa Teresa, iam até Vitória, aí elas já não chegavam em Alfredo Chaves na sexta, chegavam no sábado. Aí, voltavam na segunda, chegavam na terça. Elas só davam aula na quarta e na quinta. Era muito difícil. Nós tivemos que enfrentar muita coisa. E essas daqui ainda eram do interior em Alfredo Chaves. Agora quando vinham as de Vitória, elas não ficavam não. (Guerlinda Berger, entrevista gravada em 18 de junho de 2015)

Essa realidade de Alto Santa Maria não foi exceção ao contexto brasileiro da educação na década de 1970. Arroyo, Caldart e Molina (2004) discutem que a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica de qualidade. O descumprimento do calendário escolar exemplifica esse direito negado.

Além das constantes faltas das professoras, o que causava indisposição entre elas e a comunidade, havia ainda a preocupação em relação à conduta moral das professoras, e o receio de que as crianças se inspirassem nelas na condução de suas vidas pessoais. A comunidade ainda esperava das professoras a conduta moral exigida no Brasil até meados de 1960 quando, conforme Fontoura (1959), ser professora não era algo destinado a qualquer mulher. Ela teria que ter qualidades físicas (boa saúde, boa audição, expressão de olhar, voz afável, porte correto do corpo, apresentação e vestuário), qualidades intelectuais (capacidade didática, conhecimento da língua, conhecimento da matéria, inteligência, tato psicológico, bom senso, espírito de liderança, clareza de expressão e cultura geral), qualidades morais (espírito religioso, idealismo, amor à criança, bondade e espírito de justiça, boa conduta moral, entusiasmo, companheirismo, alegria, bom humor, auto-domínio e paciência, espírito renovador, cortesia, disciplina e obediência, assiduidade e pontualidade). Essas qualidades deveriam manter-se tanto dentro quanto fora da sala de aula e da escola, pois ser professora era ser integralmente. (FONTOURA, 1959 apud INÁCIO e RIBEIRO, 2009, p. 3)

E essa menina aqui (aponta para os registros da escola (1971) que estavam comigo), ela já é falecida. Mas essa professora deu trabalho... Minha nossa, era uma mulher muito bonita, ela era de Alfredo Chaves... Bonita... Uma italiana bonita, mas da pá virada, e o pessoal não sabia o que era essa vida assim, [...] Ela saía com uns homens, (...), ia lá em São João de Garrafão sair com esse homem casado, com um jipe velho, mas fazia uma quizumba nessa comunidade (risos). Eles vinham, os pomeranos vinham, lá de cima, e diziam: Mein God im himel, woo'n *huur* is dâr?¹⁴ (muitos risos). E ela não trabalhava, essa menina, ela foi até assassinada pelo próprio marido. (Guerlinda Berger, em entrevista gravada em 18 de junho de 2015).

Nesse depoimento, para quem entende a língua pomerana, pode haver uma possível confusão em relação à palavra *huur*. Literalmente, o termo significa prostituta, mas em resposta ao evento narrado pela supervisora, um membro da comunidade respondeu que não se tratava de prostituição, mas o fato de a

¹⁴ Meu Deus do céu prostituta tem ali?

professora ter se envolvido com um homem casado feria a cultura local. Causava estranhamento e até mesmo constrangimento para a comunidade admitir que seus filhos estudassem com uma professora com tal conduta.

Pelas narrativas da supervisora, não havia disposição, por parte da comunidade, em compreender a professora, e tampouco dela, em mudar suas atitudes para tentar um relacionamento tolerável com a comunidade.

O que se constata, nesse depoimento, confirmado posteriormente por membros da comunidade, é que havia um receio de que essa professora pudesse vir a influenciar “negativamente” os jovens estudantes. Era um estranhamento onde não houve disposição para o diálogo. Retomando o pensamento de Buber (2013), para o qual os sujeitos abertos ao diálogo transportam-se mutuamente um para o mundo do outro, porém, para que isso aconteça ambos devem estar dispostos a dialogar.

Nesse aspecto, não somente a personalidade aventureira da professora, como também o fator língua pomerana, podem ter sido fatores preponderantes para a ausência do diálogo. Pois as famílias que hospedavam as professoras, na intimidade do lar viam seu costume mais tradicional violado: a língua. Para incluir a professora nas conversas, tinham que obrigatoriamente recorrer à língua portuguesa, o que lhes causava constrangimento, pelo fato de não a dominarem corretamente. Isso, por sua vez, dificultava falar de questões delicadas. Logo, a alternativa era apelar pela intervenção da secretaria de educação por meio da supervisora pomerana, D. Guerlinda.

Além da língua há também a cultura geral da comunidade. Para que acontecesse a relação dialógica entre a comunidade (Eu) e a professora (Tu) na perspectiva de Buber, seria necessário que ambos estivessem presentes um na vida do outro, e interagissem. No entanto, segundo a narrativa de Lourival Haese, havia forte resistência, também por parte das professoras, em relação à aceitação dos costumes e condições em que vivia a comunidade.

Lourival confirma a fala da supervisora:

Naquela época, as pessoas não estavam acostumadas a ter na comunidade pessoas de outras culturas. Quando as pessoas têm os mesmos interesses funciona melhor, as pessoas têm confiança entre si, e aí vinham as *professoras de fora*, elas vinham de longe, não se adaptavam. As condições para virem até aqui não era tão fácil como agora, telefone celular não

existia, era orelhão. E elas vinham de longe e tinham pouco conhecimento com as pessoas, e isso não funciona. (Lourival Haese, entrevista gravada em 20 de setembro de 2015).

Portanto, a ausência de diálogo e da falta de desejo de se colocar um no mundo do outro, foi decisivo para o fracasso da relação entre a comunidade e as professoras que vinham de outras localidades. Percebe-se uma compreensão póstuma no tom de voz dos sujeitos da pesquisa ao admitirem as diferenças dos mundos das professoras.

Mas nem tudo é “perdoado”; em outro momento da entrevista, por exemplo, o Sr. Lourival Haese destaca o estranhamento em relação à alimentação que para as professoras era motivo constante de reclamação:

Quando a família fazia comida, e era diferente da que elas comiam em casa, às vezes o arroz queimava um pouquinho, aí pronto, começava a reclamar, mas não adianta reclamar, tem que ajudar, como fazem os da família, reclamam, mas ajudam, porque quem trabalha na roça faz comida rápido. (Lourival Haese, entrevista gravada em 20 de setembro de 2015).

D. Guerlinda Berger já havia mencionado a comida como fator de conflito. Segundo ela, as professoras se recusavam a comer o *brood* de milho, tão apreciado pelos pomeranos por dar sustento, energia para o trabalho na roça.

“Ela tinha muita dificuldade de relacionamento com a língua, o tal pão de milho, meu Deus como os professores de fora reclamavam (risos)”... Nossa Senhora da Penha!

Entrevistadora: elas não gostavam do pão?

Supervisora: “Não. Elas não conseguiam digerir, engolir o pão de milho (risos), não desce pelo amor de Deus, não desce. Lógico, é diferente. Porque as professoras vinham de onde? De Vitória...” (Guerlinda Berger, em entrevista gravada em 18 de junho de 2015).

Porém o pão de milho aparece na pesquisa de Felberg (2011) como o alimento que dá força para o trabalho. O pão de milho é servido pelas mulheres pomeranas às visitas, acompanhado de doce, manteiga, geleia, mel, queijo ou coalhada. Em uma dessas tardes de domingo quando procurava por membros na comunidade que pudessem contribuir com a pesquisa, fui agraciada com uma farta mesa onde estavam presentes todos os produtos que citei.

Na pesquisa de Felberg (2011) numa comunidade pomerana em Santa Maria de Jetibá, o pão de milho é tomado como fator que garante resistência no trabalho mesmo ingerido em pequena porção:

E tem uma coisa, tomo café com pão de milho porque dá mais força para trabalhar. Eu tenho o estômago pequeno e não posso comer muito, então tenho que voltar logo para poder comer de novo. Depois volto pra roça e às 2h30, 3h tomo café e volto de novo. Quando tá na hora de comer eu volto de novo pra casa. (Entrevista 06, homem, 78 anos).

Percebe-se, portanto, um apreço especial ao pão de milho por parte dos pomeranos, que naturalmente se sentiam ofendidos diante da desfeita das professoras.

Por outro lado, as professoras urbanas não tinham onde recorrer. O isolamento que lhes era imposto não lhes dava alternativa: ou se adaptavam ou retornavam às suas cidades. Isso se evidencia na fala de Lourival, que sentiu falta de um esforço mútuo para tornar o relacionamento entre comunidade e “as professoras de fora”, possível. Ele acredita que a comunidade podia ter compreendido que “elas vinham de Vitória e ficavam isoladas. Da casa para a escola, da escola para casa, e só. As pessoas daqui também não se entendiam com isso.”.

Mas as professoras por sua vez, também deixavam a desejar: “quando você muda do seu lugar, tem tanta coisa que muda que você tem que ter jogo de cintura, enquadrar isso... se você quiser, você precisa observar o que as pessoas fazem, e fazer daquele jeito senão, não dá certo.” (Lourival Haese).

A situação de fato só mudaria a partir do momento em que Marineuza efetivamente assumiu as aulas na comunidade. Não somente por ela compartilhar a mesma língua e cultura, mas pela segurança que a comunidade depositou nela, especialmente depois que começou a constituir sua família.

A segurança de ter uma professora “da” comunidade encerrava dez anos de transtornos. Não seria mais necessário hospedar as professoras, tentar agradar mudando hábitos culinários, nem linguísticos dentro de casa. Não havia mais o temor do fechamento da escola por falta de professoras. Também não havia mais a preocupação com as ausências decorrentes das más condições da estrada. Marineuza solucionaria todos esses problemas. Como moradora da comunidade, acreditava-se que haveria maior intimidade com o ambiente, especialmente com a língua. Qualquer pai de aluno, independente de falar ou não a língua portuguesa, sentia liberdade de ir à escola e conversar com a professora.

Portanto Marineuza encerra dez anos de lutas frustradas pela educação na comunidade, e possibilita a aproximação dos pais/mães à escola. As relações entre

comunidade e a professora são transformadas. Se o aluno apresentava dificuldades em aprender a língua portuguesa, a nova professora sabia qual meio usar. Se uma mãe, pai, avó, ou qualquer membro da família quisesse conversar com a professora, seria compreendido.

4.6.1 A pedagogia da alternância: mais uma vitória da comunidade

A comunidade não só mudou seu relacionamento com a escola como conseguiu sua ampliação década de 1990, para que os alunos pudessem concluir o Ensino Fundamental na comunidade. A escola foi autorizada a funcionar adotando como metodologia a Pedagogia da Alternância, graças à ação coletiva da comunidade, que buscou os meios para alcançar um objetivo comum.

Daniel narra a história da aquisição do terreno para a construção da escola. Depois de se reunirem, um grupo de representantes da comunidade dirigiu-se ao então prefeito, Helmar Potratz, para reivindicar a ampliação da escola em Alternância. O prefeito então os instruiu a encontrar uma propriedade agrícola que atendesse esse fim. Segundo Daniel, na mesma semana, encontraram a propriedade, que foi prontamente adquirida pela prefeitura obedecendo aos trâmites legais.

Porém, o mandato do prefeito encerrou antes do início da obra da escola, e a comunidade não encontrou de imediato, na gestão seguinte, a mesma “facilidade” de negociação. Fato que os levou a construírem a escola com recursos próprios. Daniel Plaster narra como ocorreu a construção e inauguração da primeira sala de aula.

Nós construímos a escola, a primeira sala de aula, com barro, mas não tinha água, então construía no dia que chovia, aí não precisava carregar água, a gente cavava a terra e aí desviava a água da chuva pra dentro daquele buraco, e começava a pisar o barro pra fazer a parede. E aí quando começaram as aulas, então pra começar, por exemplo, pra cozinhar, aí começamos a pegar água com a tobata [...] Aí no dia da inauguração, assim no primeiro dia de aula (eu me lembro como se fosse hoje), aí nós convidamos o prefeito, aí na hora que o prefeito foi lavar a mão, ele falou assim: ué, não tem água não. Aí eu falei: não seu prefeito, pra ter água aqui, nós precisamos, fazer cacimba, e pra fazer cacimba precisa de energia, e nós não temos energia aqui. Mas por que não tem energia? (imitando a voz do prefeito). Porque nós não temos um transformador. Ele falou: Eu vou doar um transformador, pra vocês, pode ir à minha loja e buscar. Ele tinha loja naquela época, de material de construção. Aí, no outro dia, (esse pessoal sempre ajudou muito, papai cedeu o caminhão) e eu desci pra pegar o transformador. Fiquei um dia inteiro pra liberar esse transformador. Só que esse transformador, a câmara tinha que fazer o projeto, aprovar e aí liberar, [...] só que nós levamos o transformador antes (risos) aí os vereador ficaram brabos comigo [...]. (entrevista gravada em 16/09/2015).

A construção da primeira sala de aula, o acesso à água potável, à energia elétrica, aos primeiros professores com formação para atuarem em Alternância. Absolutamente tudo, foi fruto de constante luta da comunidade pela educação. A prefeitura, de certa forma, estava presente, mas não inteiramente. Sempre exigia a contrapartida da comunidade que não desistiu. A sala a que Daniel se refere é usada atualmente como depósito. Apesar de suas condições precárias, a comunidade insiste em mantê-la de pé como símbolo concreto de sua luta. Cogita-se a restauração e transformação da sala em centro de memórias.

Figura 18 - Primeira sala de aula construída pela comunidade para as séries finais do Ensino Fundamental em Alternância.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A formação dos professores voltada a atender aos princípios da Pedagogia da Alternância representou mais um desafio para a comunidade. De acordo com Lourival Haese, primeiro presidente da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola Fazenda Emílio Schroeder, os pais/mães chegaram a pagar do próprio bolso as despesas decorrentes do processo de formação de professores no Centro de Formação e Reflexão do MEPES (Movimento de Formação de Promocional do Espírito Santo), localizado no município de Piúma, no sul do Estado. O valor de formação de cada professor correspondia a um salário mínimo. A prefeitura arcava com as despesas de transporte e alimentação e a comunidade custeava a formação.

E tudo isso aconteceu justo no período de governo de Vitor Buaiz, eu acho que os professores chegaram a ficar oito meses sem receber, então um dia uma professora me telefonou chorando que não queriam deixar elas virem embora se não pagassem as despesas. Fazer o que? Desci pra Santa Maria, vendi sete sacas de café, deposei o dinheiro, para eles liberarem as professoras lá em Piúma e depois dividimos a despesa. O pessoal da comunidade foi me devolvendo o dinheiro. (Lourival Haese, entrevista realizada em 20 de setembro de 2015).

Antes mesmo para a escola ser autorizada a funcionar em regime de Alternância, a comunidade já havia se organizado e recrutado professoras que pudessem atender a escola. Três professoras interessaram-se na formação e atuação na escola. Que como Marineuza, receberam todo o apoio de que necessitaram, inclusive com custeio de estudos. Essas, no entanto, não eram da comunidade. Já não havia mais essa necessidade. Pois já haviam se passado 14 anos desde que Marineuza assumiu as aulas das séries iniciais. A comunidade já estava mais confiante em relação à língua portuguesa.

Figura 19 - Duas das primeiras professoras da 5ª série em Alternância, com seus alunos. 1994.



Fonte: Arquivo da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder.

A menção feita ao governo estadual, no depoimento de Lourival Haese, se deve ao fato de a escola, embora tenha contado inicialmente com o apoio da prefeitura, especialmente para a aquisição do terreno, as despesas decorrentes de material didático, pagamento de professores e demais funcionários, foi assumido pela Rede Estadual de Ensino.

A prefeitura também apoiou a comunidade no sentido de fazê-los entender o que é a Pedagogia da Alternância. De acordo com D. Selene Hammer Tesch, a então secretária, D. Guerlinda Berger, disponibilizou, por meio da secretaria, uma van para levar membros da comunidade para conhecer três escolas em Alternância no norte do Estado. A aproximação com essas escolas fortaleceu ainda mais a vontade de ter uma escola com essa filosofia. De acordo com D. Selene, os pais/mães já percebiam nitidamente que ao enviarem seus filhos para outras comunidades, especialmente na cidade para estudar, esses jovens perdiam o vínculo com a terra. “Eles não queriam mais trabalhar na roça, e por isso nós queríamos uma escola que mantivesse nossos filhos na roça”.

Nesse período, a professora Marineuza já havia se efetivado por meio de concurso público na educação. Sua formação, no entanto, não permitia que ela atuasse nas séries finais do Ensino Fundamental. De acordo com ela, além da ampliação “para cima, nós queríamos também ampliação para a pré-escola.” Dessa forma, a comunidade conquistou ao mesmo tempo a educação infantil, (antes da década de 1990, a comunidade contava somente com as séries iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª séries) e as séries finais do Ensino Fundamental em Alternância.

A professora Marineuza participou efetivamente de todo o processo de luta tanto pela educação infantil, quanto pela Pedagogia da Alternância. No entanto, precisou escolher e acabou optando pela Educação Infantil.

Vale ressaltar que embora a comunidade tenha encontrado em Marineuza uma referência, não se tornou dependente dela. Quando em sua trajetória pela educação, a comunidade encontrou essa “bifurcação” no caminho, trilhou sabiamente os dois: o que levou para a Educação Infantil liderado por Marineuza, e o que levou à consolidação da Pedagogia da Alternância, liderada por um grupo de pais/mães desejosos de continuar mantendo o *ethos* camponês pomerano. O mesmo grupo que encontrou na agricultura orgânica a saída por qualidade de vida no campo e que se orgulha de oferecer aos consumidores alimentos produzidos a partir do lema “Plantar sem matar, colher sem morrer”.

4.6.1 Waiands Huus: educação para a comunidade por meio do desenvolvimento sustentável

O lema “Plantar sem matar, colher sem morrer” é a bandeira dos agricultores/as orgânicos da região. Não dá para falar da comunidade de Alto Santa Maria sem mencionar a agricultura orgânica. O engajamento com esse tipo de agricultura dá uma noção do quanto a comunidade é comprometida com o meio ambiente e com o outro, no sentido que Brandão identifica a Comunidade Tradicional “exemplo de harmonia com a natureza e de desenvolvimento sustentável” (2012, p. 353).

Devido a essa inclinação para a agricultura orgânica, tem crescido o interesse de estudantes, pesquisadores e jornalistas em torno da comunidade de Alto Santa Maria, que periodicamente veiculam notícias a respeito da produção na comunidade, o que tem dado destaque a inclusive em projetos em nível nacional¹⁵.

A professora Marineuza participa dessa vocação para a agroecologia. Mora em uma pequena propriedade agrícola, onde cultiva os principais produtos consumidos pela família: feijão, aipim, inhame, entre outros. Além de praticar a agroecologia, preserva uma casa tipicamente pomerana na qual residiu seu sogro, carinhosamente chamada de *Waiands Huus* (casa dos Waiandt).

¹⁵ O Projeto Território do Brincar, coordenado pela educadora Renata Meirelles e pelo documentarista David Reeks, é um exemplo. A dupla, que percorre diversas localidades brasileiras, promovendo o intercâmbio de saberes, registros e difusão da cultura infantil encontrou na comunidade de Alto Santa Maria uma forte parceira para realização de seu trabalho.

Figura 20 - Waiands Huus



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nela são recebidos turistas, que contribuem para o desenvolvimento do agroturismo; alunos de escolas que queiram aprender sobre a cultura pomerana; estudantes de nível superior para desenvolver seminários ou grupos de estudo, além de pesquisadores de modo geral. A *Waiands Huus* é cuidadosamente decorada com móveis e utensílios antigos.

Poderia ser considerado um museu não fosse um diferencial: os visitantes tem total liberdade de manusear os utensílios, divertir-se com os brinquedos antigos, descansar nas camas que preservam lençóis bordados em estilo pomerano, além de saborearem o café colonial típico da região. As imagens abaixo (figura 32), dão noção dessa vertente de trabalho da família da professora Marineuza.

Figura 21 - À esquerda café servido na *Waiands Huus*. À direita crianças brincando em seu interior.



Fonte: Arquivo pessoal de Marineuza Plaster Waiandt.

A *Waiands Huus* é uma verdadeira escola de cultura pomerana onde são preservados elementos da cultura escolar, como livros didáticos utilizados pelos pomeranos no Brasil na década de 1930. Trata-se de versões bilíngues Alemão/Português, usados para alfabetizar em língua alemã e ao mesmo tempo introduzir noções de língua portuguesa entre os pomeranos. Além disso, a *Waiands Huus* conta com um acervo da literatura religiosa: hinários, Bíblias, certidões e lembranças de Batismo, entre outros livros usados pelos luteranos desde a sua chegada em terras capixabas.

A professora Marineuza, portanto, interage com as transformações que ocorrem na comunidade e quando não lidera o movimento, a ele se integra como acontece com o turismo rural que está se evidenciando na região. Viu na casa antiga, preservada em sua propriedade, uma oportunidade de se integrar ao novo potencial da comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES

O esforço em separar a história da educação na comunidade de Alto Santa Maria e a forma como a comunidade e os alunos construíram sua relação com a professora Marineuza, foi em vão. Pois são trajetórias que ora se fundem, ora se bifurcam.

Não se pode dizer que a inserção da professora Marineuza foi um divisor de águas nessa história, porque a luta pela educação na comunidade é anterior a ela, e continuou depois de sua “saída”. Contudo, conforme discutimos, sua presença na comunidade representou a consolidação de uma luta coletiva por um direito continuamente negado aos pomeranos: a educação escolar diferenciada.

Antes da professora Marineuza, já havia forte resistência contra a negação desse direito, ao ponto de a comunidade organizar-se por contra própria diante da ausência do Estado. Se o dinheiro era problema para pagar um professor, existiam outros meios de fazê-lo. Felberg (2011) insiste na característica “trabalhadora” do povo pomerano para o qual, segundo a pesquisadora, o trabalho árduo é motivo de orgulho.

A saída encontrada para efetuar o pagamento do professor Emílio Schroeder foi o “cabo da enxada”. A comunidade, conforme mostraram as narrativas, se utiliza do trabalho como moeda e o trocou pela educação escolar. Essa troca representou o primeiro ensaio de educação escolar na comunidade de Alto Santa Maria. Um acordo que envolvia uma troca de potencialidades entre o Sr. Emílio e a comunidade.

Feito o acordo, após pouco mais de um ano, o Estado se fez presente. Assumiu os honorários do professor em exercício, que a partir daí, teve suas obrigações ampliadas. Agora era necessário prestar contas de suas atividades, de sua frequência, dos resultados do seu trabalho, bem como redigir relatórios. Até sua didática precisou ser adaptada: Método Dom Bosco.¹⁶ Era esse o método que

¹⁶ Esse método tem como objetivo colaborar para que o alfabetizando aprenda a ler, escrever e executar as quatro operações básicas. Suas principais características são: eficácia e rapidez, já que, a leitura e a escrita são alcançadas em trinta ou quarenta aulas de duas horas cada uma ou até em menor tempo. O método utiliza palavras-chave escolhidas pelo seu valor fonético. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/metodos-e-tecnicas-de-alfabetizacao>.

deveria usar para obter sucesso com seus estudantes na escola, cujas paredes foram arduamente erguidas pelos pais/mães dos estudantes e não pelo Estado.

Em poucos meses, a turma de alunos foi dividida e outra professora juntou-se ao professor Emílio. Em 1971, o professor “eleito” pela comunidade foi destituído da função na escola, que só passou a existir graças ao esforço coletivo da comunidade. Aconteceu, portanto a primeira ruptura em relação à educação. A comunidade, porém, ainda não compreendia o que isso significaria.

Surgiu, a partir de então, uma série de conflitos nas relações entre a comunidade pomerana e as “professoras de fora”. Elas “não gostavam da comida”, “não gostavam do isolamento [geográfico]”, “não queriam fazer suas necessidades fisiológicas onde o povo da roça o fazia”, “não se esforçavam em ficar, porque era mais fácil voltar para suas casas do que se adaptar”¹⁷. Tudo isso com uma compreensão póstuma, mas que à época, conforme apontaram as narrativas, causaram conflitos e até ofensas. “Elas queriam vomitar por causa do pão de milho”. Eram conflitos naturalmente provenientes de um choque cultural de ambos os lados. Pois a “comunidade também não se esforçou em compreender”, segundo Lourival Haese.

Faltou, nesse contexto, o que Paulo Freire e Martin Buber propõem para a *relação* que deve partir do *diálogo* e do princípio de respeito e colaboração. Faltou, nessa relação entre comunidade e as “professoras de fora”, um penetrar no mundo do outro colaborativamente por meio do diálogo, e estabelecer relações que levassem cada um a refletir sobre sua realidade.

Ocorreram, de ambos os lados, a “não relação” decorrente do estranhamento em frente a realidades diferentes. As professoras ficavam hospedadas em casas de famílias. Muitas casas pomeranas, na década de 1970, ainda eram desprovidas de instalações sanitárias. E as professoras passavam pelo que o pastor Soboll (2011) disse ter experienciado frequentemente na década de 1930:

É que o nosso pessoal não conhecia a “casinha”. Toda vez que estava de visita na casa de alguém e precisava ir ao toalete, e com pressa passava um aperto danado, em especial quando era noite e estava escuro. Não perguntava “onde fica a toalete de vocês?” Mas: “Qual é o caminho para o

¹⁷Trechos da narrativa de D. Guerlinda, gravados mediante autorização e transcritos pela pesquisadora.

bananal?”. Muitas vezes diziam; “não deixe de levar um pau, pois os porcos são muito ousados!” (p. 49).

Um dos sujeitos da pesquisa a esse respeito diz que “[...] quando você chega em um lugar, se você quiser, você precisa observar o que as pessoas fazem, e fazer daquele jeito senão, não dá certo”. Porém, nesse caso não se tratava simplesmente de imitar. D. Guerlinda relatou que a falta de sanitários era uma reclamação constante das professoras.

Durante a noite, o problema se agravava pela falta de energia elétrica¹⁸. As professoras, então, como os moradores da casa, tinham que recorrer a lamparinas e se sujeitar a condições já superadas em seu contexto de origem. O medo dos animais domésticos, de sapos e cobras agravava a situação.

Portanto, as situações conflitantes entre a comunidade e os professores perpassavam inúmeros setores. Condição que só mudaria a partir do momento em que Marineuza efetivamente assumiu as aulas. Os pais/mães e a comunidade voltaram a estreitar laços com a escola, interrompidos pela destituição do Professor Emílio.

Em uma de suas narrativas sobre as aulas com a professora Marineuza, Ingrity termina assim: “Eles adoravam ajudar na escola”, referindo-se aos membros da comunidade. Em 2004, quando iniciei minha atividade docente na EEEF “Fazenda Emílio Schroeder”, todas as sextas-feiras eram realizados mutirões de pais/mães, semelhantes aos que ocorriam em 1968. A escola já funcionava em regime de Alternância. Os pais/mães dedicavam três dias de trabalho por ano à escola como forma de contribuir para o desenvolvimento das atividades agrícolas da unidade experimental.

Porém esse trabalho voluntário havia sido interrompido desde a destituição do professor Emílio. Voltou a fazer parte da relação entre família e escola com a chegada da professora Marineuza. Essa reaproximação da comunidade com a escola deve-se, em partes, ao fato de a professora pertencer ao mesmo grupo

¹⁸ Segundo estudos de Oliveira (2001), o percentual de domicílios rurais sem energia elétrica diminuiu em todas as regiões brasileiras entre 1985 e 1998. Essa melhora é, em parte, resultado de diversas políticas adotadas nessas décadas, que atuaram no sentido de estender a rede elétrica para as áreas rurais e contemplaram também as favelas das regiões metropolitanas. Nas zonas urbanas, praticamente eliminou-se a existência de famílias sem energia elétrica. No meio rural, a parcela de famílias sem eletricidade foi reduzida drasticamente, porém, apenas na década de 1990.

étnico, conhecer a língua e a cultura, e por isso não se chocar. Como, segundo os relatos, havia ocorrido com as demais.

Marineuza, conforme mostrou o relato de Ingrity, era exigente com os alunos. O que eventualmente levava pais/mães à escola, para manifestar insatisfação quanto à sua rigidez em determinadas situações. Essa postura dos pais/mães em resolver questões conflitantes com a própria professora, caracteriza a conquista de uma liberdade inexistente em relação as “professoras de fora”. Motivo pelo qual, os pais/mães recorriam diretamente à Secretaria de Educação onde D. Guerlinda (pomerana) intermediava o diálogo quando possível.

Os dez anos que separam o Sr. Emílio de Marineuza foram um período de muito trabalho para a secretaria. “Eles chegaram a fotografar uma professora numa festa em Afonso Cláudio, e levaram as fotos lá em Santa Leopoldina, jogaram em cima da minha mesa e perguntaram: o que uma pessoas dessas pode ter para ensinar para os nossos filhos?”, recorda D. Guerlinda.

A falta de energia elétrica, de condições sanitárias, a aversão à comida, a falta de transporte, eram fatores que levavam as “professoras de fora” a desistir facilmente da escola. Antes de desistir, as frequentes ausências agravavam as situações de conflito. A comunidade, acostumada às condições citadas, não via nelas empecilho que justificasse a falta ao trabalho.

Além disso, a escola passou gradativamente a adequar-se a um modelo cujo interesse maior era agradar o Estado, que desconsidera as especificidades do campo, como mostraram os registros dessas professoras. A comunidade precisou se sujeitar à cultura da “escola brasileira”/nacional como a única alternativa de escolarização.

A professora Marineuza, no entanto, resgatou o vínculo com a comunidade, introduzindo na escola a realidade dos estudantes. Valorizou a língua pomerana e principalmente a atividade econômica da região, como mostraram as atividades das alunas Adrevana e Karina. Essa era a escola que a comunidade almejava. Uma escola que evidenciasse a realidade social dos alunos/as. Esse resgate da educação para a comunidade caracteriza a não aceitação.

Ao lutar pela escola em Alternância na década de 1990, a resistência contra a “escola brasileira” e conseqüentemente a valorização da escola para a comunidade, evidenciou-se ainda mais. Novamente a comunidade se organizou, foi à luta e conquistou o projeto de educação desejado.

Portanto, para a Comunidade Tradicional Pomerana, ter um professor ou professora proveniente do mesmo grupo cultural representou voltar a acreditar no seu projeto de educação. Um projeto pensado para a comunidade, desenvolvido para a comunidade; numa educação para a comunidade, por meio do diálogo entre os sujeitos da comunidade (BUBER, 1987; 2013).

A conquista da educação nessa perspectiva, por sua vez, representa a não aceitação do convencional, na qual se faz presente a luta pela manutenção de uma comunidade tradicional, tal como é identificada por Brandão (2012). O que se deu por meio da resistência nos princípios de Freire (1996).

Essa história da educação entre os descendentes de pomeranos narrada a partir do contexto de Alto Santa Maria traduz uma luta constante dos pomeranos por direitos sociais. Vimos que desde os primeiros dias em solo brasileiro, Graça Aranha (1901) já denunciava abusos de todo tipo contra os imigrantes. Projetos Políticos pedagógicos analisados na Secretaria Municipal de Educação mostraram que a maioria das comunidades no município têm lutas semelhantes em relação à educação escolar. O mapa do ANEXO A mostra escolas com o enunciado: “paralisada”. O que significa que se somaram às estatísticas de escolas do campo fechadas no Brasil.

Na rede estadual é a política do corte de gastos a todo custo, que leva ao esfacelamento das escolas dentro delas mesmas. A própria harmonia conquistada entre comunidade de Alto Santa Maria e a escola por intermédio de Marineuza foi novamente interrompida quando o Estado começou a terceirizar os serviços, tais como transporte, limpeza, merenda.

Exemplo disso é que no ano de 2014 os professores da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder aderiram a uma greve da Rede Estadual de Ensino. Durante esse período, sentiram-se na obrigação de explicar aos pais/mães os motivos da greve, e

para isso não interromperam as Visitas às Famílias¹⁹, que em 2014 eram realizadas todas as segundas-feiras. Em uma dessas visitas, o pai de duas alunas explicou aos professores/as como via a situação da escola. Sua fala está registrada em ficha de visita do dia 14 de abril.

Quando vocês começaram a greve, vocês conversaram com os motoristas do transporte escolar? Com as merendeiras? Com o pessoal da limpeza? Não, vocês não conversaram. Vocês iniciaram uma greve por conta própria e se meteram numa encrenca, porque eles continuam trabalhando, e vocês terão de repor essas aulas; e eles, como ficam? Vão trabalhar duas vezes? Porque a situação da escola hoje é a seguinte: você chega na escola e quer conversar sobre a merenda, e o diretor te dá um número de telefone e te manda ligar para São Paulo, porque a empresa responsável pela merenda é de lá. Quer reclamar do transporte, ele te dá um número e manda ligar pra não sei quem. Nem com o professor você consegue falar, porque te mandam ligar para superintendência que fica no município de Afonso Cláudio. Então o que o Estado fez com a escola? Esfacelou. Então, meus caros, não é somente com os pais que vocês devem conversar. O governo fez com a educação o que diz o ditado popular: “dividiu para governar.” Dessa forma, antes de iniciar qualquer coisa dentro de uma escola hoje em dia, tem que se mobilizar toda uma estrutura. (A. J. Registro em ficha de visita).

Além da terceirização citada pelo pai, a escola sofreu um logo período de gestão alinhada ao Estado, na qual a comunidade teve pouca abertura para participar da construção das diretrizes que deveriam reger a escola. O que significa que a comunidade tem uma nova luta pela frente. Recentemente houve a primeira troca na gestão. A diretora que assumiu a escola, em março de 2016, tem experiência em Pedagogia da Alternância. Atuante, dá sinais de que a comunidade pode novamente contar com a escola para a realização de um projeto coletivo de educação para a comunidade.

Cabe ressaltar que a Pedagogia da Alternância dentro da rede estadual passa por uma situação delicada. Diante do incisivo corte de gastos na educação, vem sendo alvo de constantes ataques por parte do Estado, que vê as suas ferramentas como despesas extras que poderiam ser evitados.

Atenta a essa configuração, a comunidade já se mobiliza e busca sensibilizar a Superintendência Regional de Educação. Pois a Pedagogia da Alternância representa para a comunidade uma possibilidade de continuar o trabalho agroecológico, tão prezado. E ocorre que muitas vezes, (os professores/as, em sua maioria, contratados em regime de designação temporária), não têm tempo

¹⁹ Visitas às famílias é uma das ferramentas pedagógicas da Pedagogia da Alternância que tem por finalidade, entre outras, integrar a escola, a família e a comunidade.

suficiente para compreender a pedagogia adotada pela escola, preferindo trabalhar alinhados ao Currículo Básico Comum da Rede Estadual de Ensino, como sugere a SEDU.

A procedência dos professores já não tem a importância que teve outrora. O que importa agora é assegurar a manutenção da Pedagogia da Alternância. Para isso, a escola precisa de professores/as comprometidos com o campo, independente da origem social. A escola anseia por um edital de contratação de professores/as, específicos, que contemplem profissionais com formação em Educação do Campo. Ou que concordem em fazer formação em serviço enquanto atuam na escola. “Nós não precisamos de professores que têm medo de sujar as mãos na roça”, disse Daniel Plaster ao avaliar a situação das aulas práticas da escola.

Quanto à Marineuza, esta desenvolveu o que Buber (1987) chamaria de “espontaneidade”, que segundo o autor é fator preponderante da educação. Educar para a comunidade só é possível com esse fator. A escola não está isenta dessa relação, mas para o autor a situação da escola pública só pode ser resolvida através da iniciativa pessoal do professor/a.

Somente os professores/as que, apesar de todas as dificuldades, enfrentam os problemas e se arriscam em uma iniciativa individual conseguem promover a educação para a comunidade. Foi o que Marineuza fez durante sua vida profissional. E após a aposentadoria, abriu a própria casa (*Waiands Huus*) para a escola, de modo que o seu modo de fazer educação parte agora da comunidade, retribuindo o o voto de confiança que recebeu ao iniciar sua carreira.

O que Marineuza representou para a comunidade, portanto, foi a concretização de um ideal de educação. O fato de morar na comunidade fez os pais descansarem de uma luta que durava dez anos. A partir daí, o que nutriu a relação entre a professora e a comunidade foi a afinidade cultural, que culminou no desejo de estender a educação às séries finais do Ensino Fundamental nos moldes da Pedagogia da Alternância.

Além da contribuição para a educação em Alto Santa Maria, Marineuza foi uma das professoras que inspirou o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) que, conforme discutem Tressmann (2008), Hartuwig (2011), Dettmann (2014), Kuster

(2015), representou uma conquista dos pomeranos pela valorização da cultura dentro das escolas públicas em contexto pomerano. De acordo com Tressmann, o processo de construção de uma proposta de escrita (científica) da língua pomerana teve início em 1994.

Marineuza, por sua vez, além de adotar a língua pomerana para intermediar o conhecimento empírico dos alunos e o conteúdo institucionalizado, já registrava em 1991 suas preocupações em forma de textos e projetos. Infelizmente, os registros foram perdidos no incêndio narrado em seu memorial.

Marineuza conta que o projeto “A interferência do dialeto Pomerano na Alfabetização” mostrava preocupação quanto às tentativas dos pomeranos em falar a língua portuguesa. Segundo ela, a passagem do pomerano para o português traz algumas complicações para o ouvinte monolíngue em português. Marineuza procurava conhecer os motivos dessas trocas para então melhorar sua prática pedagógica em relação ao aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa, de modo que sua preocupação partia da oralidade dos pomeranos.

Além desse trabalho, idealizou dois projetos de dicionário voltados para a Educação Infantil: “Dicionário para uma escola bilíngue” e “Dicionário para escolas bilíngues”, que além de traduzir palavras pomerano/português, contaria com uma seleção de textos de alunos escritos em pomerano e em português, e trechos retirados de exemplares do jornal “O Semeador”. Os objetivos eram elaborar um dicionário pomerano/alemão/português e contribuir para a redução dos índices de evasão e repetência nas escolas da região.

O trabalho com o dicionário, porém, não foi concretizado devido a prioridades pessoais. Marineuza estava grávida do terceiro filho (Taylor). Optou então, por se dedicar à maternidade.

Embora não tenha exercido influência direta, o desejo de ver a Língua Pomerana contar com uma ortografia concretizou-se a partir de 2006, quando o linguista Tressmann lançou o “Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português” (*Pomerisch – Portugijsisch Wöörbauk*), obra que contém cerca de 16 mil verbetes com informações gramaticais, etnográficas, históricas, geográficas e etimológicas, servindo de base para pesquisas a quem se interessa pela língua Pomerana em

todo o Brasil. O dicionário enciclopédico estabeleceu as bases da ortografia pomerana no Brasil.

Ainda que seu projeto de elaboração de um dicionário não tenha se concretizado, os alunos/as pomeranos de Marineuza beneficiaram-se do comprometimento e dedicação da professora que, inspirada pelo contexto social pomerano em que vive e exerceu sua profissão, construiu, em comunhão com a comunidade, uma história de luta, resistência, persistência e, sobretudo de amor pelo magistério.

Em linhas gerais, depreendemos da pesquisa que a professora, “eleita” pela comunidade, tinha a seu favor a língua materna, e encontrou pelo diálogo nessa língua, e na valorização da cultura local, o meio de construir um aprendizado mais humano, num momento em que o Estado ditava um sistema de ensino tecnicista.

Essa prática da professora pomerana reaproximou comunidade e escola a partir de uma relação baseada na autoidentificação. O fato de a professora criar vínculos efetivos na comunidade encerrou aproximadamente dez anos de conflitos entre comunidade e “as professoras de fora”. O que levou a comunidade a se engajar na luta pela ampliação da escola. Esse “novo” engajamento da comunidade reivindicando a escola em Alternância, embora de cunho prático, foi uma forma de resistência. Essa predisposição já havia sido iniciada em 1968, com a iniciativa pela educação escolar. Em 1979, fortaleceu-se diante da escola fechada. Essas atitudes de “não se conformar, de não se acomodar, de não fraquejar, de não se negar a intervir” são resistências em Freire.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Graça. **Canaã**. São Paulo: Martin Claret, 1902/ Edição de 2007.
- Arquivo Público do Espírito Santo. **Imigrantes**: Histórico. Disponível em <<http://www.ape.es.gov.br/imigrantes/html/historico.html>>. Acesso em 13/05/2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAHIA, Joana. **“O tiro da bruxa”**: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro
- SILVA, Danilo Kuhn da. **A Emigração Pomerana Através da Canção de Múta Éna Hóchtich**. Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional (2013) – ISSN 2318-6208. UFRJ/Museu Nacional, 2000.
- BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade**: A busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentziem- Rio de Janeiro: Zahar, 2003
- BAUSEN, Kuster Sintia. **Políticas públicas educacionais voltadas à manutenção da língua pomerana**. Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 30 de agosto de 2014.
- BENINCÁ, Ludimilla Rüpff. **Dificuldade no Domínio de Fonemas do Português por Crianças Bilíngues de português e Pomerano**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. PPGEL. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.
- BIEWER, Ludwig <http://grosstuchen.cwsurf.de/GeschichtePommerns.html>. Acesso em 13 de janeiro de 2015.
- BINZER, Ina von **Os Meus Romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil. Tradução de Alice Rossi e Luísa da Gama Cerqueira. – 6ª edição – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.
- BOCK, Ana Mercês B. et al. **Psicologias**. 14ª edição (revista, ampliada e modificada). São Paulo: Saraiva 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta á varias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A comunidade tradicional**. In: COSTA, João B de Almeida; OLIVEIRA, Cláudia L. de (Org.). Cerrado, Gerais, Sertão - comunidades tradicionais nos sertões roseanos. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 347-361.

BRASIL **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20/12/1996**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto 6040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Publicado no DOU de 8.2.2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo**.

BRASIL. **Lei nº 4 504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e Outras Providencias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB nº 2/2008**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 15. jun. 2014

BRAUN, Eliana. **Oos muterspråk ine schaul**: nossa língua materna na escola. Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

BREGENSK, Kenya Maquarte Gumes; KOELER, Edineia. **Visitas Às Famílias: Uma Ferramenta Pedagógica Da Alternância Em Análise**. Comunicação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

BUBER, ***Eu e Tu. Martin Buber. Tradução do alemão e introdução por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo. Centauro, 2013***

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Marta M.C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, FARIA e VEIGA (Org.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CBC SEDU, disponível e em <http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadua l.pdf>. Acesso em: 30 de out. 2014.

CPDOC: **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em 05/01/2015>. Acesso em: 30 de out. 2014.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: a fotografia com fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DE JESUS, Janinha. **Saberes e formação de professores na pedagogia da Alternância**. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES, 2006.

DE PAULA, Aldair Marilza Lampier. **Alfabetização de crianças falantes da língua pomerana**. Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Col. Leitura, escrita e oralidade.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **Práticas e Saberes da Professora Pomerana**: Um Estudo Sobre Interculturalidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DETTMANN; BREGENSK, Kênya Maquarte Gumes. **Prática docente pomerana: uma aproximação intercultural. Comunicação**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

Diretrizes Curriculares da Educação Especial Para a Construção de Currículos Inclusivos. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 01/05/2015.

DREHER, M. Há entre os pomeranos uma ética de trabalho muito acentuada. IHUonline: **Revista do Instituto Humanista Unisinos**, Edição 271, 2008. Disponível em: <www.unisinos.br/ihu>. Acesso em: 20 out. 2014.

FALCON, Francisco José Calazans. **A época pombalina**: política econômica e monarquia ilustrada. São Paulo: Ática, 1982.

FERNANDES, Ana Paula. **Trabalho docente e a avaliação na sala de recursos multifuncional nas comunidades ribeirinhas**. UEPA. Comunicação. XVII ENDIPE, 2014.

FERNANDES, Florestan. **Comunidade e Sociedade**: textos selecionados. In: MIRANDA, Orlando. (org.). Para ler Ferdinand Tönnies. São Paulo: Editora da USP, 1995. p. 231-342.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do campo**: um olhar histórico, uma realidade concreta. Em Revista Eletrônica de Educação. Ano V. No. 09, jul. /dez. 2011.

FICHTNER, B., FOERSTE, E., SCHUTZ-FOERSTE, G.M. & LIMA, M. (Org.). (2012) **Cultura, Dialética e Hegemonia**: pesquisas em educação. Vitória: EDUFES.

FOEGER. Edir Marli. **A cultura escolar e a cultura campesina**: um estudo sobre as escolas do campo inseridas na comunidade pomerana. Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

FOERSTE, Erineu et al. **Educação do campo: diálogos interculturais em “terras capixabas”**. Vitória: EDUFES, 2012.

FOERSTE, Erineu; KOELER, Edineia. **Pedagogia da Alternância na comunidade escolar Pomerana de Alto Santa Maria**: algumas considerações para pesquisa. Comunicação-UFES. Rede ESTRADO 2014- Salvador- Bahia

FOERSTE, Gerda Margit Schütz; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério; organizadores, colaboradores, Ademar Bog [et al.]. **Introdução à Educação do Campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade / Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FREIRE Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP: 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 65 – 95.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

HAMMES, E. L. **São Lourenço do Sul**: radiografia de um município – das origens ao ano 2000; v. 1-4 / Edilberto Luiz Hammes. Ilustrações de Edilberto Luiz Hammes. – São Leopoldo: Studio Zeus, 2010.

HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes. **Professores (as) Pomeranos (as)**: Um estudo de caso sobre o PROEPO desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

HEHR, Gonoring Roseli. KUSTER, Sintia Bausen. **Reflexões sobre o ensino de Língua Materna nas escolas campesinas**. Comunicação. UFES. Rede ESTRADO 2014- Salvador- Bahia.

HESS, Regina; FRANCO, Sebastião P. **A República E O Espírito Santo**. Vitória: Multiplicidade, 2003.

HOFFMANN, Ivone. **O lúdico pomerano**. Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

HOLANDA, Aurelio Buarque. **Míni Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa - Nova Ortografia**. - 8ª Ed. Rio de Janeiro. Positivo. 2010

INÁCIO, Clarissa Betanho. RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Ser Mulher e Professora Primária nos anos de 1940 a 1950 no Município de Ituiutaba- Minas Gerais em Meio a Modernização do Brasil. In: **IX Encontro interno & XIII Seminário de Iniciação Científica**. Anais. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

JACOB, Jorge Küster. A imigração alemã e a culinária pomerana no Espírito Santo. In: BELING, Romar Rudolf (org.) **Terra dos bravos: imigração alemã no Brasil 180 anos**. Santa Cruz do Sul: Gazeta Santa Cruz, 2007, p. 140-154. JACOB, 2007

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KALK, Celso. **Mar Azul – Blåg Sei**: poesias de um pomerano. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.

KOELER, Edineia. **A Pedagogia da Alternância Na Concepção Atual Da Comunidade Escolar Da Escola Estadual De Ensino Fundamental Fazenda Emílio Schroeder**. Monografia. . Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

KUSTER, Sintia Bausen. **Cultura e Língua Pomeranas**: um Estudo de Caso em uma Escola do Ensino Fundamental no Município de Santa Maria de Jetibá Espírito Santo Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 11ª reimpressão. São Paulo: EPU: 2008

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas – Volume V- Éticas – Fundamentos, Oração, Sexualidade, Educação e Economia**. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

MAGALHÃES, Dóris Reis. **Concepções, crenças e atitudes dos educadores Tupinikim frente à Matemática**. Universidade Federal do Espírito Santo- Dissertação, 2007.

MENNUCCI, Sud. **A Crise Brasileira da Educação**. – 2. ed. Prefaciado por Roquete Pinto Miguel Couto e Aloysio de Castro. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934.

MIRANDA, Ana Caroline Pires. **Povos e comunidades tradicionais**: análise do processo de construção sociológica e jurídica da expressão. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2012.

MOURA, Margarida Maria. **Os herdeiros da terra**. São Paulo: Hucitec, 1978.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.

NOSELLA. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

OLIVEIRA, LUCIANA CORRÊA DE. **Perspectivas para a Eletrificação Rural no Novo Cenário Econômico-Institucional do Setor Elétrico Brasileiro** [Rio de Janeiro] 2000 XIV, 116 p. 29,7 cm (COPPE/UFRJ, M.Sc., Planejamento Energético, 2000) Tese - Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE. <<http://www.estacaocapixaba.com.br/temas/imigracao/colonizacao-alema-no-espirito-santo-2/>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

OLIVEIRA, Renata Lopes de. **O Torém Enquanto Espaço de Formação na Educação Diferenciada Indígena Tremembé**. Comunicação. XVII ENDIPE, 2014.

Resolução CNE/CEB n.1. de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECAD, 2003. Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf> Acesso em: 26. nov. 2015.

RÖELKE, Helmar. **Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia**. Vitória: UFES - Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

SAVEDRA, Mônica & HÖHMANN, Beate. A formação de professores bilíngues em projetos de revitalização de línguas de imigrantes: O caso do PROEPO. In: MOLICA, Cecília; PATUSO, Cynthia; BARBOSA, Fátima (orgs.). **Olhares transversais em pesquisa e inovação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

SAVEDRA, Mônica. **A língua alemã no Brasil: uma língua de/em contato**. In: VON BORSTEL, C. N.; COSTA-HÜBES, T. (orgs.). Linguagem, cultura e ensino. Cacavel: EDUNIOESTE, 2010.

SAVEDRA, Mônica; MARTINS, Marco Antônio; DA HORA, Dermeval (orgs.). **Identidade social e contato linguístico no Português Brasileiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ/EDUERJ, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 2007. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

SCALABRIN, Maria Aldenira Reis et al. **Breves Reflexões Sobre Pesquisa-Ação: Formação Continuada de Professoras Da Educação Infantil e Fundamental na Escola São João, Comunidade Quilombola Tinguu, Santarém-Pa**. Comunicação. XVII ENDIPE, 2014.

SCHAEFFER, Shirlei Conceição Barth. **Descrição Fonética e Fonológica do Pomerano Falado no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SCHÄFER, Rudi. **Lese – und Übungsbuch für Erlernung der portugiesischen Sprache für die deutschbrasilianischen Siedlungsschulen**. Edição: 5. Porto Alegre. Typografia do Centro. 1931.

SEYFERTH, Giralda. **Identidade étnica, assimilação e cidadania:** a imigração alemã e o estado brasileiro. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1994-
anpocs.org.br.

SILLER, Rosali Rauta. **A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil.** Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, 1999.

SOBOLL, Heinz Friedrich. **Burros e Pastores na Terra do Espírito Santo** = Esel und Pastoren im Land des Heiligen Geistes/ Heinz Friedrich Soboll; tradução de Waltraude Wartchow, Jürgen Soboll e Walter Soboll. - São Paulo: Artebr, 2011. (edição bilíngue).

SOLIMÕES, Andréa. **A temática indígena na escola:** como são (re)construídos os saberes docentes? Comunicação. UFPA- Rede ESTRADO 2014- Salvador- Bahia.

STAMM-KUHLMANN, Thomas. Pommern 1815 bis 1875. In: BUCHHOLZ, Werner. **Deutsche Geschichte imOstenEuropas.**Pommern.SiedlerVerlag, Berlin, 1999, 365-422 – tradução: Vincent M. Weiss.

TEAO, Kalna Mareto. **Arandu renda reko:** a vida da escola guarani mbya. Universidade Federal do Espírito Santo – (Dissertação), 2007.

TESCH NITZ, Adriana. **As contribuições da língua pomerana no currículo escola da EMEIEF Laranja da Terra.** Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

THUM, Carmo. **Cultura Pomerana e a Prática Pedagógica:** O Caso da Serra dos Tapes FURG 2010. Endipe 2010.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, Florestan. (org.). **Comunidade e sociedade:** leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Editora Nacional e Editora da TÖNNIES, USP, 1973. p. 96-116.

TRENTINI, Márcio Arthur. **A Liturgia Luterana:** de Lutero até o século XIX. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 2003.

TRESSMANN, Ismael. **Estudo Comparativo das Construções Verbais Complexas e da Ordem Oracional entre as Línguas Cinta Larga (Tupi Mondé) e Pomerano (Germânica).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Rio de Janeiro, 2000.

TRESSMANN, Ismael. **Da Sala de Estar à Sala de Baile:** Estudo Etnolinguístico de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

TRESSMANN, Ismael. O Pomerano: uma língua baixo-saxônica. In: **Educação, Cultura, Sociedade.** Artigo publicado em: Revista da Faese (Faculdade da Região Serrana) vol. 1. ISSN 21765251. pp. 10-21. Santa Maria de Jetibá. 2008.

TRESSMANN, Ismael. **Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português**. Gráfica e Editora Sodré: Vitória, 2006.

TRESSMANN, Ismael; DALEPRANE, Luzia Fiorotti; KUSTER, Síntia Bausen. **O Programa de Educação Escolar Pomerana**. II Congresso Consad de Gestão Pública: Painel 54: Inovações em programas educacionais, 2008. Disponível em: Acesso em: 23 dez 2009.

TUBINO, Nina. **A germanidade no Brasil**. Porto Alegre: Sociedade Germânia, 2007.

ULRICH, Claudete, B. **Recuperando espaços de emancipação na história de vida de ex-alunas de escola comunitária luterana**. 2006. Tese (Doutorado em Teologia) Escola Superior de Teologia – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, RS.

VEJA. **Um currículo para o Brasil**. São Paulo: Abril, Edição 2386 - 13 de agosto de 2014, ano 47, n. 20.

VIEIRA, Felipe De Souza; SILVA Simone Souza. **A Formação Do Professor Ribeirinho No Contexto Do Baixo Amazonas**. Comunicação, XVII ENDIPE, 2014.

WAGEMANN, Ernest. **A colonização alemã no Espírito Santo**. Tradução de Reginaldo de Reginaldo Santana. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1949.

WAIANDT, Marineuza Plaster. **A presença do saber popular na sala de aula**. . Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 3.ed. Brasília: UnB, 1994

WEBER, Merklein Gerlinde. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. Vitória: PPGE/UFES (dissertação de mestrado), 1998.

ZANDONADI, Vanderléa Khun. **Por uma educação do campo: Reconhecendo a identidade cultural dos alunos de origem pomerana**. Monografia. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&portalPath=%2fshared%2fGeral%2f_portal%2fDissemina%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Censos Acesso em 16 nov. 2014.

<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico> Acesso em. 11 nov 2014.

<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/07/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentos-consumidos-por-brasileiro>. Acesso em 01. Nov 2014.

<http://educacaointegral.org.br/> Acesso em 16/11/2015

<http://www.mst.org.br> Acesso em 16/11/2015

ANEXOS

ANEXO A - MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ, E AS QUE FORAM DESATIVADAS:

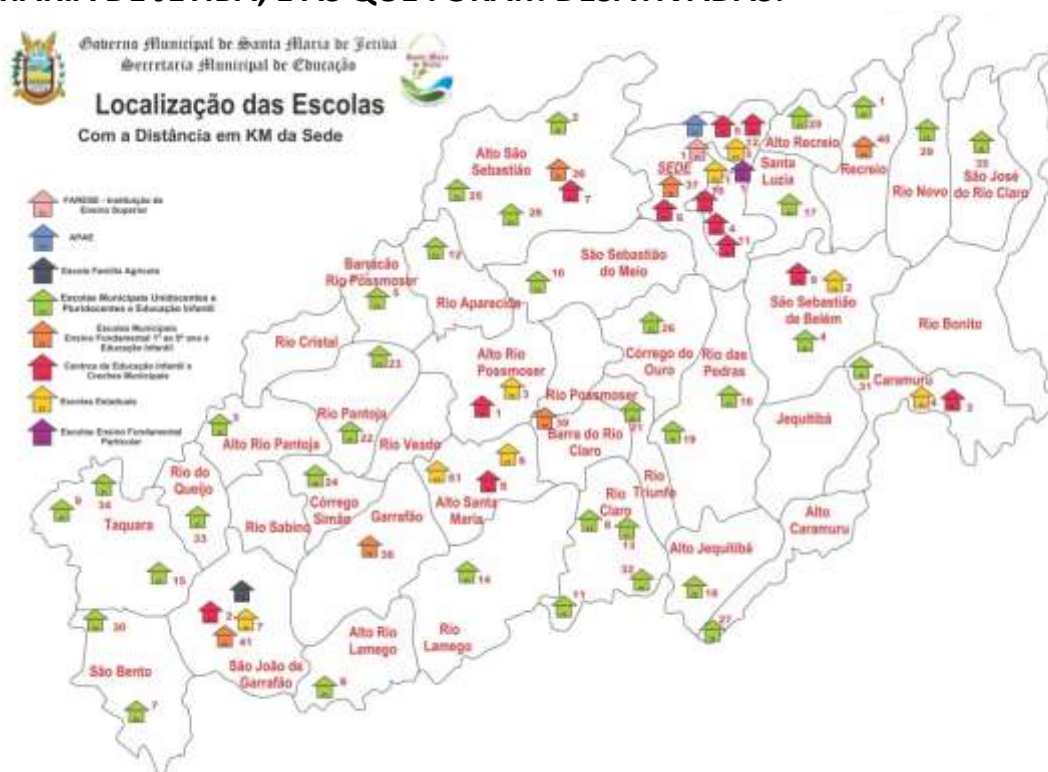


Figura 22: Mapa de localização das escolas no município de Santa Maria de Jetibá. Fonte: <http://www.pmsmj.es.gov.br/portal>. Com adaptações.

Escolas Estaduais

- 1- EEEFM Graça Aranha (**centro**)
- 2- EEEFM Professor Hermann Berger (**6 km**)
- 3- EEEFM Alto Rio Possmoser (**15 km**)
- 4- EEEFM Frederico Boldt (**15 km**)
- 5- EEEFM São Luís (**4 km**)
- 6- EEEF Fazenda Emílio Schroeder – séries iniciais do Ensino Fundamental (**17,9 km**)
- 6.1- EEEF Fazenda Emílio Schroeder – séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (**19,9 km**)

Escolas Municipais Unidocentes e Pluridocentes e Educação Infantil

- 1- EMPEF Adolfo Stange (**Paralisada**)
- 2- EMPEF Fazendo Kruger (**10,9 km**)
- 3- EMPEF Frederico Schultz (**30 km**)
- 4- EMPEIEF Alcides Pimentel (**7,8 km**)
- 5- EMPEIEF Barracão Do Rio Possmoser (**21,8 km**)
- 6- EMPEIEF Cabeceira Do Rio Lamago (**35,3 km**)
- 7- EMPEIEF Cabeceira do Rio Santa Maria (**43,3 km**)
- 8- EMPEIEF Carlos Zietlow (**21,5 km**)
- 9- EMPEIEF Carlos Zummach (**44,9 km**)
- 10- EMPEIEF Corrego São Sebastião (**6,8 km**)
- 11- EMPEIEF Fazenda Arthur Plaster (**24 km**)
- 12- EMPEIEF Fazenda Franz Schneider (**18,4 km**)
- 13- EMPEIEF Fazenda Gustavo Rogge (**17,1 km**)
- 14- EMPEIEF Rio Lamago (**30 km**)
- 15- EMPEIEF Rio Taquara (**40,4 km**)
- 16- EMPEIEF Rio Triunfo (**10 km**)

- 17- EMPEIEF Santa Luzia (4,5 km)
- 18- EMUEF Adolpho Pagung (23,7 km)
- 19- EMUEF Alberto Schulz (12,9 km)
- 20- EMUEF Alto Recreio (7,8 km)
- 21- EMUEF Alto Rio Triunfo (16,3 km)
- 22- EMUEF Baixo Rio Pantoja (22,9 km)
- 23- EMUEF Cabeceira Do Rio Possmoser (19,2 km)
- 24- EMUEF Córrego Simão (27,8 km)
- 25- EMUEF Fazenda Franz Boldt (13 km)
- 26- EMUEF Fazenda Gustavo Berger (7,2 km)
- 27- EMUEF Fazenda Schultz (Paralisada)
- 28- EMUEF Fazenda Victor Ponath (10,9 km)
- 29- EMUEF Florêncio Bausen (Paralisada)
- 30- EMUEF Guarino Schiavo (Paralisada)
- 31- EMUEF João G. G. Borchardt (19,6 km)
- 32- EMUEF Rio Claro (22 km)
- 33- EMUEF Rio do Queijo (40,8 km)
- 34- EMUEF Rio Taquarinha (44,3 km)
- 35- EMUEF São José Do Rio Claro (Paralisada)
- 36- EMEF São Sebastião (7,3 km)
- 37- EMEF Vila de Jetibá (3,3 km)
- 38- EMEIEF Antônio Golçalves (27,7 km)
- 39- EMEIEF Luiz G. Henrique Potratz (9,3 km)
- 40- EMEIEF Recreio (7,6 km)
- 41- EMEF João Lauvers (36,4 km)

Centros de Educação Infantil e Creches Municipais

- 1- CMEI Alto Rio Possmoser (15,1 km)
- 2- CMEI Criança Feliz (36 km)
- 3- CMEI Jetibá (15,6 km)
- 4- CMEI Pommern (Centro)
- 5- CMEI São Luís (4,3 km)
- 6- CMEI Vila De Jetibá (3,3 km)
- 7- EMEI Ageniza Meireles Dobruns (7,3 km)
- 8- EMEI Faz. Emílio Schroeder (17,9 km)
- 9- EMEI Henrique F. C. Boldt (4,7 km)
- 10- Creche Municipal Roland Berger (Centro)
- 11- Creche Municipal Prof. Lizete Conceição Silva (Centro)
- 12- Creche Municipal Klain Kinerschaul (4,3 km)

Escolas Ensino Fundamental Particular

- 1- Escola Cooperação (Centro)

ANEXO B: REGISTRO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA (ENTRE OUTROS), EM LIVRO DE MOVIMENTO DE FREQUÊNCIA DO MÊS DE MAIO DE 1970.

MOVIMENTO DE FREQUÊNCIA

DIAS LÍTTVOS (N. de Ocorr.)	DIAS DO MÊS	ALUNOS PRESENTES		
		Masc.	Fem.	Soma
1.º	1	12	11	23
2.º	2	12	11	23
3.º	3	12	11	23
4.º	4	10	3	13
5.º	8	8	7	15
6.º	9	8	10	18
7.º	10	5	9	14
8.º	11	5	2	7
9.º	13	13	12	25
10.º	15	12	2	14
11.º	20	11	9	20
12.º	22	11	12	23
13.º	23	13	12	25
14.º	24	13	12	25
15.º	25	9	7	16
16.º	27	13	12	25
17.º	28	13	12	25
18.º	29	13	12	25
19.º	30	13	12	25
20.º				
21.º				
22.º				
23.º				
24.º				
25.º				
26.º				
27.º				
Total		206	178	384

4 de maio de 1970

VISTO: *St. Leopoldina, maio*

Assinatura do Professor: *Guilinda Buge Espindola* de 19.7.0

Obs. — Remessa à Diretoria do Ensino Primário até o dia 10 de cada mês com o visto do Coordenador do Núcleo de Supervisão.

Coordenador do Núcleo de Supervisão: *Sabina Joana Buzo Weiss*

Observação (7) Dia 7. Reunião Pedagógica. 14, 15, 16. Curso de Saúde. em os. Atendimento. do A. C. A. S. A. professora nomeada Maria Elvira Calente de res, assumiu exercício no mês, mas não N. que classes. *Guilinda*

Fonte: Arquivo da escola digitalizado pela pesquisadora.

ANEXO C: JUSTIFICATIVA DE AUSÊNCIA EM LIVRO DE MOVIMENTO DE FREQUÊNCIA DO MÊS DE MAIO DE 1970.

MOVIMENTO DE FREQUÊNCIA

DIAS LETIVOS (N. de Ordem)	DIAS DO MÊS	ALUNOS PRESENTES		
		Masc	Fem	Soma
1.º	1º	13	11	24
2.º	6	14	12	26
3.º	7	14	12	26
4.º	8	14	12	26
5.º	10	13	11	24
6.º	11	14	12	26
7.º	12	14	12	26
8.º	13	13	11	24
9.º	14	14	12	26
10.º	15	14	12	26
11.º	18	13	11	24
12.º	19	14	12	26
13.º	20	14	12	26
14.º	21	14	12	26
15.º	22	14	12	26
16.º	24	13	12	25
17.º	25	14	12	26
18.º	26	14	12	26
19.º	27	14	12	26
20.º	28	14	12	26
21.º	29	14	12	26
22.º	31	13	11	24
23.º				
24.º				
25.º				
26.º				
27.º				
Total		302	259	561

ganapio

VISTO: _____ de _____ de 1970

Santa Leopoldina de *setembro* de 1970

Assinatura do Professor
Maria Virial Robert Soares

Coordenador do Núcleo de Supervisão
Sabrina Joana B. Ullana

OBS. — Remessa à Diretoria do Ensino Primário até o dia 10 de cada mês com o visto do Coordenador do Núcleo de Supervisão

Fonte: Arquivo da escola digitalizado pela pesquisadora.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO 1 PUBLICAÇÕES SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BANCO DE PERIÓDICOS DA CAPES NO PERÍODO DE 2007 A 2014

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ NÍVEL	AUTOR	ANO
1	Reconversão agroextrativista: perspectivas e possibilidades para o Norte de Minas Gerais	Universidade de Brasília - Centro de Desenvolvimento Sustentável- Dissertação	Carrara, Álvaro Alves.	2007
2	Conhecimento tradicional e etnoconservação de cetáceos em comunidades caiçaras do município de Cananéia, litoral sul de São Paulo.	USP- Ecologia de Agro ecossistemas- Tese de doutorado	Silva, Fernando Oliveira.	2007
3	Ecoturismo indígena. Território, sustentabilidade, multiculturalismo: princípios para a autonomia.	USP- Geografia Física- Tese de Doutorado	Faria Ivani Ferreira De	2007
4	<i>A Floresta Nacional de Tefé: encontros e desencontros das políticas ambiental e agrária na Amazônia</i>	IDeAS, Vol.2(2), pp.1-28- Artigo	Brianezi, Thaís	2008
5	Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?	USP- Educação-Tese de Doutorado	Fernando Bomfim Mariana	2008
6	Ética do desempenho e programas de transferência de renda: implicações para as populações tradicionais	Acta Scientiarum: Human and Social Sciences, 2009, Vol.31(1), p.11- Artigo	Clóvis Roberto Zimmermann	2009
7	A luta por direitos étnicos e coletivos frente à expansão do agronegócio: a experiência das comunidades tradicionais faxinalenses /	Universidade Estadual Paulista. Ciências Humanas- Dissertação	Silva Júnior, Gladstone Leonel	2010
8	As barreiras para a implantação de concessões florestais na América do Sul: os casos de Bolívia e Brasil	USP- Ciência Ambiental-Tese de doutorado	Drigo, Isabel Garcia	2010
9	Contribuições da Psicologia Social ao estudo de uma comunidade ribeirinha no Alto Solimões: redes comunitárias e identidades coletivas	USP- Instituto de Psicologia- tese	Calegare, Marcelo Gustavo Aguilar;	2010
10	Um olhar sobre a relação "geraizeiros" e pesquisadores formais na busca de alternativas de uso sustentável dos recursos naturais no norte do estado de Minas Gerais, Brasil.	Embrapa Cerrados - Artigo em periódico indexado (ALICE)- Artigo	Correia, J. R. ; Bustamante, P. G. Et al	2011
11	As comunidades tradicionais e o programa zona franca verde (PZFV): Cenários no sudoeste do Amazonas Brasil	Millenium, pp.47-67-Artigo	Do Nascimento Araújo, José Júlio César; Do Nascimento Araújo,	2011
12	Culturas Originárias e Turismo: Uma Experiência de Turismo Comunitário no Mundo Mapuche, Tralcao, Sul do Chile	Revista Brasileira de Ecoturismo, Vol.4(4).	Christian Eduardo Henríquez Zuñiga ; Marisela Pilquiman ; et all	2011
13	Padrões Internacionais de Conservação da Biodiversidade: Certificações Florestais e Regulação Jurídica Envolvendo Povos e Comunidades Tradicionais da Amazônia	Universidade do Estado do Amazonas- Direito Ambiental – Dissertação	Silva, Liana Amin Lima Da	2011
14	Quando os afrodescendentes se tornaram "povos tribais": o sistema interamericano de direitos humanos e as comunidades negras rurais	Meritum: Revista de Direito da Universidade FUMEC, Vol.6(2) - Artigo.	Ariel E. Dulitzky	2012
15	"Povos e Comunidades Tradicionais": Análise do Processo de Construção Sociológica e Jurídica da Expressão	Universidade Federal do Maranhão- Ciências Sociais- Dissertação	Miranda, Ana Caroline Pires.	2012

Continua

Continuação

16	Do tempo dos pretos d'antes aos povos do Aroá: patrimônio arqueológico e territorialidade quilombola no vale do rio Capim (PA)	Universidade Federal do Pará - Antropologia Dissertação	Moraes, Irislane Pereira De.	2012
17	<i>Onde os direitos ambientais sobrepõem direitos humanos na mata Atlântica brasileira: Estudo a respeito da diversidade cultural em comunidades tradicionais sobrepostas por unidades de conservação no Vale do Ribeira, SP.</i>	USP-Ecologia de Agroecossistemas- Tese doutorado	Silva, Andre Luiz Ferreira Da.	2012
17	<i>Em defesa dos territórios faxinalenses: A emergência de "novos" sujeitos em luta no espaço rural</i>	Boletim Goiano de Geografia, Vol.33(3), pp.391-406- Artigo.	Felipe Olesko, Gustavo.	2013
19	Espaços institucionais da biodiversidade: uma análise sobre a representação e a participação dos povos e comunidades tradicionais e agricultores familiares	Universidade de Brasília, Brasília- Diversidade biológica- Dissertação.	Pavarino, Marco Aurélio.	2013
20	<i>O deslocamento do discurso sobre a Zona Franca de Manaus: do Progresso à modernização ecológica</i>	USP- Ciência ambiental – tese doutorado	Thaís Brianezi Almeida,	2013

Fonte: Banco de Periódicos da Capes no Período de 2007 A 2014.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE B - QUADRO 2 , PUBLICAÇÕES SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Nº	Título	Instituição- Nível	Autor	Ano
1	A busca por cidadania dos povos indígenas e não indígenas com base no socioambientalismo e no pluralismo jurídico: uma análise da conflituosidade em Novo Airão/Amazonas.	UEA-Dissertação	Vaancklin Dos Santos Figueredo	2011
2	A institucionalização da escola indígena no Vale do Juruá: das lutas e impasses à conquista da graduação	UFF-Dissertação	Jose Alessandro Candido Da Silva	2011
3	A proteção das sementes crioulas indígenas como direito humano.	PUCPR-Dissertação	Joao Luís Dremiski	2011
4	A vida comanda o rio: etnoecologia dos pescadores de três comunidades do Rio Cuieiras, Baixo Rio Negro.	INPA-Dissertação	Marcelino Soyinka Santos Dantas	2011
5	A vocação socioambiental da reserva florestal legal	PUCPR-Dissertação	Gabriel Gino Almeida	2011
6	Biopirataria internacional, patentes e cidadania: proteção do conhecimento tradicional e do patrimônio cultural comunitário.	UNIV-Dissertação	Dircilene Da Silva Ladico	2011
7	Do princípio da dignidade da pessoa humana e o conhecimento tradicional associado ao manejo pesqueiro: um estudo de caso na comunidade Santo Antônio do Rio Uurubu, no município de Boa Vista do Ramos - Amazonas.	UEA-Dissertação	Denison Melo De Aguiar	2011
8	Educação da criança na revitalização da identidade indígena: o contexto xokleng/laklãnõ	FURB-Dissertação	Ana Clarisse Alencar Barbosa	2011
9	Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro	UNB-Tese	Gersem Jose Dos Santos Luciano	2011
10	Entendendo as interações entre povos pesqueiros, manguezal e área protegida: RDS Ponta do Tubarão como Estudo de Caso.	UFRN-Dissertação	Patricia Pereira Mattos	2011
11	Espaços socioambientais protegidos: os espaços territoriais especialmente protegidos como áreas de conservação e preservação ambiental e cultural	PUCPR-Dissertação	Theo Botelho Mares De Souza	2011
12	Etnoentomologia medzeniakonai: estudo dos insetos na concepção dos povos Baniwa e Coripaco que vivem na cidade de São Gabriel da Cachoeira - Amazonas, Brasil.	UFAM-Dissertação	Sunny Petiza Cordeiro Bentes	2011
13	O Museu e a Diversidade Cultural Na Amazônia: Estudo do Brinquedo Indígena Como Objeto Educativo Em Museus de Manaus	UFRJ-Dissertação	Arlete Sandra Mariano Alves	2011
14	Organização do Trabalho Pedagógico dos Professores do Ifam - Campus São Gabriel da Cachoeira: Um Estudo das Concepções Pedagógicas que Fundamentam sua Prática Docente	UFRRJ-Dissertação	Josiani Mendes Silva	2011
15	Padrões Internacionais de Conservação da Biodiversidade: Certificações Florestais e Regulação Jurídica Envolvendo Povos e Comunidades Tradicionais da Amazônia	UEA-Dissertação	Liana Amin Lima Da Silva	2011
16	Regulação Jurídica da Propriedade Intelectual: Proteção dos Conhecimentos Tradicionais	UFAC-Dissertação	Virginia Medim Abreu	2011
17	Saberes e Modos de Fazer Objetos Artesanais na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amaña: Um Estudo da Cultura Material Ribeirinha	UFAM-Dissertação	Marilia De Jesus Da Silva E Sousa	2011

Continua

Continuação

18	Subsídio Para Implantação de Um Sistema de Pagamento por Serviços Ambientais (PSA) Para os Manguezais Amazônicos da Reserva Extrativista Marinha De Cururupu-MA	UFMA-Dissertação	Rafael Alexandre Rizzo	2011
19	Terra e Territorialidade das Áreas de Fundos de Pastos no Semiárido Baiano	UCSAL-Dissertação	Paulo Ros Torres	2011
20	Territorialidade e América Latina: Uma Análise da Proteção Territorial das Comunidades Tradicionais Negras e o Direito Internacional dos Direitos Humanos	PUC MINAS-Dissertação	Reinaldo Silva Pimentel Santos	2011
21	Viabilidade Socioambiental do Cooperativismo no Setor de Pesca Profissional na Baixada Cuiabana/MT.	UFSCAR-Tese	Gabriela Rocha	2011
22	Transformações no Modus Vivendi De Vila Darcy com a Implementação da Floresta de Maués/AM	UFAM-Dissertação	Talita De Melo Lira	2011
23	A Agrobiodiversidade nas Terras Indígenas Guarani, Nhandewa no Norte do Paraná: Memória, Resgate e Perspectivas.	UFSCAR-Dissertação	Thiago Valente Vieira De Almeida	2012
24	A Emergência dos Direitos Territoriais Frente ao Direito de Propriedade Fundiária: do Colonialismo Jurídico à Pluralidade de Direitos	UNISINOS-Dissertação	Afonso Maria Das Chagas	2012
25	Agricultura Familiar na Alimentação Escolar Entre as Oportunidades e os Desafios	UNEB-Dissertação	Edvalda Pereira Torres Lins Aroucha	2012
26	As Implicações Jurídicas e Socioambientais na Criação de Município em Terra Indígena: Caso-Referência Pacaraima-RR Boa Vista	UEA-Dissertação	Eduardo Daniel Lazarte Moron	2012
27	As Implicações Socioambientais da Prática de Produção Artesanal de Colares em Uma Agrovila na Ilha de Marajó- Pará	UNITAU-Dissertação	Roseani Pereira Tavares	2012
28	Aldeias-Municípios Indígenas: Repensando o Federalismo Brasileiro e o Constitucionalismo Latino-Americano Manaus (AM)	UEA-Dissertação	Caroline Barbosa Contente Nogueira	2012
29	A Matemática Inscrita nas Pedras: Os Registros Rupestres como Expressão Comunicativa da Linguagem a Partir do Olhar da Matemática. Um Estudo em Etnomatemática	UNEB-Dissertação	Elis Rejane Santana Da Silva	2012
30	As Quebradeiras de Coco Babaçu e o Mercado: Dilema Entre Proteção do Conhecimento Tradicional e a Sujeição Jurídica	UEA-Dissertação	Luciano Moura Maciel	2012
31	A Questão Agrária no Brasil e a Bancada Ruralista no Congresso Nacional	USP-Dissertação	Sandra Helena Goncalves Costa	2012
32	Assentamentos Rurais no Semiárido Pernambucano: Aspectos Agrários e Ambientais	UNEB-Dissertação	Adriana Soely Andre De Souza Melo	2012
33	A Trajetória da Associação de Artesãos de Novo Airão: Processo de Ambientalização, Mediação e Parentesco.	UFAM-Dissertação	Raiana Mendes Ferrugem	2012
34	Círculos de Permacultura no Contexto Comunitário: Desenho de um Modelo Aplicável À Emergência de Culturas Sustentáveis	UFC-Dissertação	Marisol Ginez Albano	2012
35	Comunidades Tradicionais da Zona Costeira Cearense: Uma Análise da Percepção dos Diferentes Atores Sociais de Canoa Quebrada e Vila do Estevão Sobre o Processo de Modernização Vivenciado por Essas Populações	UFC-Dissertação	Claudia Ribeiro De Barros Leal	2012
36	Comunidade Tradicional de Pescadores e Pescadoras Artesanais da Vila do Superagui-Pr na Disputa Pela Vida: Conflitos e Resistências Territoriais Frente à Implantação de Políticas Públicas de Desenvolvimento	UFPR-Dissertação	Mercedes Sola Perez	2012

Continua

Continuação

37	Conceição das Crioulas: Uma Análise dos Processos Identitários e Territoriais de uma Comunidade Quilombola no Sertão De Pernambuco	UNEB-Dissertação	Emanuel De Andrade Freire	2012
38	Conflitos Ambientais e de Pesca: O Caso do Rio Arari e a Regulamentação do Acordo de Pesca	UEA-Dissertação	Bianca Gabriela Cardoso Dias	2012
39	Direito Fundamental ao Desenvolvimento e Condições para a Realização dos Direitos Fundamentais no Setor Energético: O Caso da Usina Hidroelétrica Belo Monte	UNIBRASIL-CURITIBA-Dissertação	Ceres Fernanda Correa	2012
40	Direitos Humanos dos Indígenas Crianças: Perspectivas para a Construção da Doutrina da Proteção Plural	UFPA-Dissertação	Assis Da Costa Oliveira	2012
41	Do Tempo dos Pretos D'antes aos Povos do Aproaga: Patrimônio Arqueológico e Territorialidade Quilombola no Vale do Rio Capim (PA)	UFPA-Dissertação	Irislane Pereira De Moraes	2012
42	Entre as Serras: Etnoecologia de Duas Comunidades Quilombolas no Sudeste Brasileiro	UNICAMP-Tese	Emmanuel Duarte Almada	2012
43	Etnoictiologia dos Pescadores E Pescadoras de Olho D'água do Casado-AL: Dinâmica do Conhecimento Popular e Impactos das Usinas Paulo Afonso- Paiva e Xingó-AL na Pesca Tradicional	UNEB-Dissertação	Hellen Juliana Nunes Rodrigues	2012
44	Função Social das Terras Tradicionalmente Ocupadas: Perspectivas Constitucionais	UNIBRASIL-CURITIBA-Dissertação	Fabiana Carolina Galeazzi	2012
45	Grãos na Floresta: Estratégia Expansionista do Agronegócio na Amazônia	UFPA-Tese	Solange Maria Gayoso Da Costa	2012
46	Impactos Socioeconômicos e Culturais Produzidos Pelo Cultivo da Melancia (<i>Citrullus Lanatus</i>) no Povoado Salgado dos Benícios-Glória-Bahia	UNEB-Dissertação	Adeliomar Maia Almeida	2012
47	Indicações Geográficas e a Salvaguarda do Patrimônio Cultural: Artesanato de Capim Dourado Jalapão-Brasil	UFRRJ-Tese	Carla Arouca Belas	2012
48	Levantamento das Espécies de Restinga Utilizadas Pelas Comunidades de Pontal do Ipiranga e Degredo, Linhares, ES.	UFES-Dissertação	Marilena Cordeiro Fernandes De Jesus	2012
49	Movimentos Ritualísticos no Candomblé: Um Olhar Sobre o Fenômeno Pela Perspectiva da Psicanálise.	UNEB-Dissertação	Antonio Andre Valecio De Jesus	2012
50	Mulheres das Águas: Significações do Corpo-Que-Trabalha-Na-Maré	UFBA-Dissertação	Thais Mara Dias Gomes	2012
51	O Acordo de Pesca? Estudo Sobre sua Natureza Jurídica Tendo Como Plano de Fundo a Pesca Participativa na Região do Rio Urubu, em Boa Vista dos Ramos/AM.	UFAM-Dissertação	Ana Paula Fonseca Valadares Guimaraes	2012
52	Onde os Direitos Ambientais Sobrepõem Direitos Humanos na Mata Atlântica Brasileira: Estudo a Respeito da Diversidade Cultural em Comunidades Tradicionais Sobrepostas por Unidades de Conservação no Vale do Ribeira, SP.	UNIV/SP-Dissertação	Andre Luiz Ferreira Da Silva	2012
53	Os "Piaçabeiros" no Médio Rio Negro: Identidades Coletivas e Conflitos Territoriais	UFAM-Dissertação	Elieyd Sousa De Menezes	2012
54	Política Nacional de Atenção à Saúde Indígena no Brasil: Dilemas, Conflitos e Contradições a Partir da Experiência do Distrito Sanitário Especial do Xingu	UFSCAR-Tese	Reginaldo Silva De Araujo	2012
55	"Povos E Comunidades Tradicionais": Análise do Processo de Construção Sociológica e Jurídica da Expressão	UFMA-Dissertação	Ana Caroline Pires Miranda	2012

Continua

Continuação

56	Recursos Genéticos da Biodiversidade e Conhecimentos Tradicionais Associados: Acesso e Repartição de Benefícios no Brasil	UNISANTOS-Dissertação	Fernanda Barbosa Pennas	2012
57	Saberes e Práticas dos Camponeses Sobre Abelhas (Hymenoptera: Apoidea) em Comunidades Rurais nas Caatingas dos Vales dos Rios Paraguaçu e São Francisco, Bahia, Brasil	UNEB-Dissertação	Carleandro De Souza Dias	2012
58	Terceirização e Participação na Gestão em Unidades de Conservação Estaduais Do Amazonas	UFAM-Dissertação	Alex Almeida Coelho	2012
59	Turismo em Terras Indígenas como Fator de Desenvolvimento Local Sustentável: Estudo de Caso nas Comunidades Indígenas De Roraima	FGV-Dissertação	Cristiane Do Nascimento Brandao	2012
60	Vidas Ciganas do Semiárido: Estudo Sobre Afirmação Identitária e Processo de Territorialidade no Sertão Pernambucano	UNEB-Dissertação	Joelma Conceicao Reis Felipe	2012
61	Vulnerabilidade das Comunidades Pesqueiras de São Tomé e Príncipe Face às Mudanças Climáticas	UFSCAR-Dissertação	Ilunilson Dos Santos Paquete Fernandes	2012

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2016).

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE C - QUADRO 3 TRABALHOS APRESENTADOS SOBRE OS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS E POVO TRADICIONAL POMERANO NAS EDIÇÕES XVI, XV, XVI E XVII DO ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – 2007 A 2014

Nº	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	ANO
1	A Caminho da Pedagogia do Axé	UFRGS	Cláudia Bernadete Alves Freitas	2008
2	A Formação de Professores Indígenas como Caminho para Construção de Saberes	SEMED	Adria Simone Duarte De Souza	2008
3	Educação do Campo e Identidades Docentes: Experiências que se Efetivam Entre Permanências e Ambiguidades.	CPDA/UFRRJ	Lia Maria Teixeira De Oliveira	2008
4	Educação no/do Campo: Estudos Investigativos Sobre a Formação de Professores do Campo	UFMT	Simone Albuquerque Da Rocha, Eliete Ávila Wolff, Luciana Pereira De Souza, Rosenilde Nogueira Paniago	2008
5	Professores da Reforma Agrária: Discutindo Culturas e Identidades nas Lutas Coletivas pela Terra	UFES	Erineu Foerste	2008
6	A Compreensão dos Terena na Percepção e Representações dos Sentidos e dos Significados de Ambiente e Natureza: Subsídios para os Processos de Ensinar e Aprender em uma Educação Etnoambiental	UFMS	Icléia Albuquerque De Vargas	2008
7	Escravidão Africana: Imagens nos Livros Didáticos e Produção de Identidades	UNIRIO	Warley Da Costa	2008
8	Linguagem Do Cinema Na Formação De Professores: Reflexões Sobre O Apartheid Étnico-Racial.	UEM- PR	Delton Aparecido Felipe, Teresa Kazuko Teruya	2008
9	O Processo de Territorialização na Área Indígena Buriti, Município de dois Irmãos do Buriti-MS: A Memória como Subsídio para uma Educação Intercultural	UCDB	Antonio Brand, Fernando Augusto Azambuja De Almeida	2008
10	Os Diferentes Sentidos Do Aprender No Contexto Cultural Indígena Terena	UCDB	Marta Regina Brostolin Simone Figueiredo Cruz	2008
11	A Escola da Aldeia e a Prática de Ensino: A Didática na Fronteira Intercultural	PUC-RIO	Kelly Russo	2008
12	Comunidade Santa Fé: Do Som Das Latas À Possibilidade “Festeira” De Refletir A Lei 19639/03	UNIPAMPA	Georgina Helena Lima Nunes	2008
13	Contando Histórias e Produzindo Diferenças: Os Povos Indígenas nas Tramas da Literatura Infanto-Juvenil	ULBRA	Iara Tatiana Bonin	2008
14	Currículo E A Produção De Identidades Culturais Negras No Contexto Do Ensino Superior	UCDB	José Licínio Backes	2008
15	Currículo e a Produção de Identidades no Contexto das Escolas Indígenas	UCDB	Nascimento, Adir Casaro	2008
16	Estratégias de Comunicação Bilingue como Pedagogia Culturalmente Sensível e de Acolhimento	UFRGS	Carmen Grellmann Breunig	2008
17	Vivências Cotidianas da Cultura Amazônica: Saberes da Culinária em Práticas de Educação Popular	UFPA	Tânia Regina Lobato Dos Santos	
18	À Nova Folha (Dem Neuen Blatt), em Seus Primeiros Passos (Seinen Ersten Gang), Que Seja Bem Recebida (Einen Recht Freundlichen Empfang)! – O Surgimento de Jornais para Professores Alemães no Rio Grande do Sul no Início Do Século XX	UNISINOS	Maria Luísa Lenhard Bredemeier	2008
19	Cultura Pomerana e a Prática Pedagógica: O Caso da Serra dos Tapes	FURG	Carmo Thum	2010

Continua

Continuação

20	Currículo Escolar e Saberes Culturais em uma Turma Multisseriada Ribeirinha da Amazônia Paraense	UFPA	Natamias Lopes De Lima Dayana Viviany Silva De Souza	2010
21	Memória e Vivências de Saberes nas Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte: Interfaces na Escola	UFES	Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto Olindina Serafim Nascimento Patricia Rufino	2010
22	Saberes Culturais Ribeirinhos no Currículo: Análise da Prática Educativa Numa Disciplina do Curso de Pedagogia das Águas/Abaetetuba/Pará	UFPA	Dayana Viviany Silva De Souza Natamias Lopes De Lima Jacqueline Cunha Da Serra Freire	2010
23	A Luta Indígena Pela Territorialidade Contextos Educativos	UFES	Arlete Pinheiro Schubert Marli Vieira Gomes Dos Santos Erineu Foerste	2010
24	A Presença Indígena na Universidade: Desafios e Possibilidades	FACED	Fabiana De Freitas Pinto Luciôla Inês Pessoa Cavalcante	2010
25	A Utilização do Cotidiano no Ensino da Matemática para Índios Macuxis no Estado de Roraima	UFRPE UFRR	Jairo Rolim Lopes De Almeida Sobrinho Michael Lopes Da Silva Rolim Raimundo Nonato Araujo Pedro	2010
26	Educação Escolar Indígena: Concepção Multicultural e Diferenciada no Currículo.	UEA, UFAM, SEDUC.	Marcos André Ferreira Estácio Helândia Feitosa Milon Marco Aurélio Gomes De Lima	2010
27	Educação Intercultural e Estratégias De Ensino: A Valorização dos Saberes Étnicos em Sala de Aula	UEA, UFAM	Doriedson De Oliveira Santos Francisco César Brito Vieira Gleyse Costa Lima Lidiane Rafaela Barbosa Ramos Ademar Vieira Dos Santos	2010
28	Mobilidade e Socialização de Jovens Estudantes Ye'kuana em Boa Vista: Desafios e Perspectivas Expressos em Narrativas Autobiográficas	UFRR/UFAM	Áurea Lúcia Melo Oliveira Corrêa	
29	O Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas em Pernambuco	UFPE	Eliene Amorim de Almeida Centro de Cultura Luiz Freire	2010
30	O Teatro Jesuíta como Instrumento Pedagógico e Lugar de Memória na Escola Para Índios dos Séculos XVI E XVII. Bolsista Capes/Ds/Ppgeduc. Colaboradora Do Pró-Índio/Uerj. Aloísio Jorge De Jesus Monteiro. Professor Doutor Da Universidade	UFRRJ.	Andrea de Lima Ribeiro Sales Aloísio Jorge de Jesus Monteiro.	2010
31	Socialização e Processos Educativos de Crianças Indígenas, com Desnutrição, Usuárias do Centrinho em Dourados MS.	UFGD	Vania Pereira da Silva Souza Marta Coelho de Castro Troquez,	2010
32	As Práticas de Ensino nas Escolas Indígenas Guarani/Kaiowá Do Mato Grosso do Sul	UEMS UCDB	Adir Casaro Nascimento Beatriz dos Santos Landa	2012
33	Povos Indígenas, Conhecimentos Tradicionais e Diálogo de Saberes nas Instituições de Educação Superior: Desafios para Unse Outros	UCDB	BRAND, Antonio J. CALDERONI, Valéria A. M. de Oliveira UCDB	2012
34	Práticas de Ensino no Contexto das Escolas Indígenas	UCDB UFMS	Adir Casaro Nascimento Antonio Hilario Aguilera Urquiza	2012

Continua

Continuação

35	Educação Especial nas Escolas Indígenas e Quilombolas: Uma Discussão Sobre a Formação de Professores	UFSCAR	Michele Aparecida de Sá	2012
36	Análise de Uma Atividade Extraclasse: Alunos Indígenas do Curso de Formação Intercultural (FIEI/UFMG) Visitam a Estação Ecológica da UFMG (EECO/UFMG)	UFMG	Tatiana Gorete Ribeiro Machado e Freitas Célio da Silveira Júnior	2012
37	A Educação Intercultural: Um Estudo de Caso Sobre o Projeto de Educação Escolar Pomerana.	UFES	Juber Helena Baldotto Delboni, Juber Helena Baldotto Delboni, Rita De Cassia Rosa	2014
38	O Torém Enquanto Espaço de Formação na Educação Diferenciada Indígena Tremembé	UFC	Renata Lopes De Oliveira,	2014
39	Visitas às Famílias: Uma Ferramenta Pedagógica da Alternância em Análise	UFES	Edineia Koeler, Kenya Maquarte Gumes Bregensk	2014
40	Prática Docente em Contexto Bilíngue Português/Pomerano: Uma Aproximação Intercultural	UFES	Jandira Marquardt Dettmann, Erineu Foerste, Sintia Bausen Kuster	2014
41	A Prática Pedagógica dos Professores da EJA: Uma Análise a Partir dos Dados do Observatório Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal – Bahia	IFBA	Maria Raidalva Nery Barreto	2014
42	A Formação do Professor Ribeirinho no Contexto do Baixo Amazonas	UFBA	Felipe De Souza Vieira, Simone Souza Silva	2014
43	A Construção da Identidade do Professor Ribeirinho no Contexto do Baixo Amazonas	UFBA	Felipe De Souza Vieira, Simone Souza Silva	2014
45	Breves Reflexões Sobre Pesquisa-Ação: Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil e Fundamental na Escola São João, Comunidade Quilombola Tiningu, Santarém-PA	UFPA	Maria Aldenira Reis Scalabrin, Maria Aldenira Reis Scalabrin, Guilherme Do Val Toledo Prado, Tania Suely Azevedo Brasileiro	2014
46	A Concepção de Educação Escolar Indígena Presente nos Documentos Legais Elaborados Pelo Conselho Estadual de Educação/AM	UFAM	Adria Simone Duarte De Souza, Simone Regina Barroso	2014
47	A Formação Superior Indígena no Curso de Pedagogia do PARFOR/ UFMA: Entre Problemáticas e Propostas de Ação	UFPB	Késsia Mileny De Paulo Moura	2014
48	Práticas Pedagógicas para o Ensino de Leitura e Escrita a Partir do Contexto Cultural dos Educandos: Aprendendo com a Educação Escolar Indígena.	UNEB	Laís Reis Ribeiro, Rosângela Dos Santos Figueredo Dias, Rosane Akemi Mineiro Yamaguchi	2014

Fonte: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – 2007 a 2014.

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE D - QUADRO 4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO REDE ESTRADO 2014-SALVADOR- BAHIA

Nº	Título	Instituição	Autor	Ano
1	A Formação dos Professores para o Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Indígenas de Dourados, MS.	UFSCar UFGD	João Henrique da Silva Marilda Moraes Garcia Bruno	2014
2	Escola Quilombola e o Enfretamento do Preconceito. A Experiência de Gestão em uma Comunidade Ribeirinha – Quilombola.	UFPA	Luciane Teixeira da Silva José Bittencourt da Silva	2014
3	A Temática Indígena na Escola: Como são (re) Construídos os Saberes Docentes?	UFPA	Andréa Solimões Jennifer Santos Tatiana Oliveira Mary Jose Almeida	2014
4	Pedagogia da Alternância na Comunidade Escolar Pomerana de Alto Santa Maria: Algumas Considerações para Pesquisa	UFES	Edineia Koeler Erineu Foerste	2014
5	Resistencia Indígena, Escuela Media y trabajo Docente en el Noreste argentino (1994-2010)	UNNE, Chaco, Argentina	Teresa Laura Artieda Yamila Liva Victoria Soledad Almiron	2014
6	Para uma Práxis Pedagógica Crítica e Intercultural do Professor Indígena Munduruku na Reserva Indígena Kwatá-Laranjal/AM	UFAM UEA	Lucas A. Furtado Jucinôra V. de S. Araújo Doriedson de O. Santos	2014
7	Prática Docente Pomerana: Uma Aproximação Intercultural	UFES	Jandira Marquardt Dettmann Kênya Maquarte Gumes Bregensk	2014
8	Trabalho Docente e a Avaliação na Sala de Recursos Multifuncional nas Comunidades Ribeirinhas	UEPA	Ana Paula Fernandes	2014
9	Reflexões Sobre o Ensino de Língua Materna nas Escolas Campesinas	UFES	Roseli Gonoring Hehr Sintia Bausen Kuster	2014
10	Educação Escolar Indígena: A Luta dos Povos Tupinikim e Guarani das Aldeias de Aracruz/ES	UFES FARESE	Ozirlei Teresa Marcilino	2014
11	A pessoa com Deficiência nas Comunidades Remanescentes de Quilombos: Condições de Vida, Educacionais e Participação Social.	UFSCar	Juliana Vechetti Mantovani, Kátia Regina Moreno Caiado	2014
11	Caminos Interculturales: Igualdad Educativa y Comunidades Indígenas. Voces e Imágenes de una Experiencia	UBA-M.E	Adriana Fontana	2014

Fonte: Banco de dados do (REDE ESTRADO, 2014).

Nota: Quadro elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Desde logo fica garantido o sigilo das informações caso julgue necessário. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **A PROFESSORA POMERANA SUA COMUNIDADE**

Pesquisador Responsável: Edineia Koeler

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): 999 072 360

Participante: _____ Tel: _____

O objetivo geral da pesquisa é compreender como acontece a relação profissional da professora pomerana dentro da comunidade pomerana. E os específicos são: Compreender as contribuições da professora pomerana no desenvolvimento da comunidade em que vive e dialoga; Pesquisar sobre o processo de formação profissional da professora pomerana; Analisar a importância da professora integrar a vida social da comunidade onde atua profissionalmente. Trata-se de um estudo, com coleta de dados da professora, de 15 membros da comunidade de Alto Santa Maria. A coleta será realizada com o uso de entrevista oral e/ou escrita, sendo que as questões referem-se aos objetivos propostos. Os critérios de inclusão são 10 ex-alunos que atualmente integram a comunidade, 5 pais/mães membros da comunidade, além da professora. Além das entrevistas realizaremos pesquisa documental para compreensão do processo formativo da professora, diários de classe, PPP de algumas escolas localizadas na zona rural de Santa Maria de Jetibá com o propósito de compreender o histórico de formação dessas comunidades especialmente a de Alto Santa Maria. Não há nenhum risco, prejuízo, desconforto ou lesões que podem ser provocados pela pesquisa. O participante terá direito de retirar o consentimento a qualquer tempo.

Nome e Assinatura do participante

APÊNDICE F: CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo: A PROFESSORA POMERANA
E SUA COMUNIDADE, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo
pesquisador Edineia Koeler sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos.
Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a
qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____ / / _____

Local e data

Nome:

Assinatura do sujeito ou responsável

APÊNDICE G: TABELA 1 – ESPAÇO FÍSICO DA EEEFM FAZENDA EMÍLIO SCHROEDER

Prédio séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nº	Dependências	Metragem	Equipamentos e Mobiliários
01	Sala de aula 01	52 m ²	15 cadeiras do aluno 01 mesa de professor 01 cadeira de professor 01 armário de madeira 02 portas 04 ventiladores
02	Sala de aula 02	52 m ²	18 cadeiras do aluno 01 mesa de professor 01 cadeira de professor 01 armário de madeira 02 portas 01 armário pequeno 02 portas 04 ventiladores
03	Sala de aula 03	52 m ²	13 cadeiras do aluno 01 mesa de professor 01 cadeira de professor 01 armário de madeira 02 portas 04 ventiladores
04	Sala de aula 04	52 m ²	23 cadeiras do aluno 01 mesa de professor 01 cadeira de professor 01 armário de madeira 02 portas 04 ventiladores
05	Sala de aula 05	26,08 m ²	14 cadeiras do aluno 01 mesa de professor 01 cadeira de professor 01 mesa redonda 04 cadeiras
06	Sala de Recurso	13 m ²	01 mesa de professor 01 cadeira de professor 02 estantes de biblioteca 01 ventilador 01 estante de aço 01 computador
07	Sala de coordenação	12,07 m ²	03 armários pequenos de madeira de 02 portas cada 01 mesa de computador 01 cadeira 01 mesa de computador 01 computador 01 impressora 01 impressora multifuncional
08	Sala de professores	15,02 m ²	01 mesa redonda 08 cadeiras 02 armários de aço com 04 gavetas cada 01 ventilador 01 mesa de professor

(continua)

Tabela 1 – Espaço físico da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder – prédio séries iniciais do Ensino Fundamental.

(continuação)

Nº	Dependências	Metragem	Equipamentos e Mobiliários
09	Biblioteca	17 m ²	03 estantes 01 mesa redonda 05 cadeiras 01 mesa de computador 02 computadores 02 mesas pequenas de computador 01 TV 01 vídeo
10	Refeitório	187 m ²	08 mesas 16 bancos com 05 acentos cada 02 filtros de barro
11	Depósito de material	10,05 m ²	01 escovário com 04 torneiras 01 armário de aço 02 portas 01 armário de aço de 04 gavetas
12	Banheiro masculino	09,05 m ²	08 cadeiras 02 bebedouros 02 vasos 02 mictórios
13	Banheiro feminino	09,05 m ²	03 pias 01 espelho 04 vasos
14	Banheiro Para Deficiente	04,06 m ²	03 pias 01 espelho
15	Banheiro Feminino Professor	03,18 m ²	01 vaso 01 pia 01 chuveiro 01 espelho
16	Banheiro Masculino Professor	03,18 m ²	01 vaso 01 pia 01 chuveiro 01 espelho
17	Depósito	08,51 m ²	01 armário de aço 01 pia
18	Cozinha	15 m ²	01 fogão de 04 bocas 01 pia 01 tanque
19	Depósito merenda	07,35 m ²	Estantes de mármore

Fonte: Projeto político Pedagógico da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder (2015)**Nota:** Tabela elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE H: TABELA 2 - ESPAÇO FÍSICO DA EEEFM FAZENDA EMÍLIO SCHROEDER.

Prédio séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Nº	Dependências	Metragem	Equipamentos e Mobiliários
01	Sala de aula 01	48 m ²	19 carteiras 01 mesa e cadeira do professor 02 ventiladores
02	Sala de aula 2	24 m ²	13 carteiras 01 mesa e cadeira do professor 01 ventilador
03	Sala de aula 3	24 m ²	16 carteiras 01 mesa e cadeira do professor 01 ventilador
04	Sala de aula 4	24 m ²	18 carteiras 01 mesa e cadeira do professor 01 ventilador
05	Sala de aula 5	24 m ²	19 carteiras 01 mesa e cadeira do professor 01 ventilador
06	Laboratório de informática	48 m ²	22 computadores 03 ares condicionados 20 mesas e cadeiras 01 armário de aço 01 arquivo de aço
07	Sala de Professores	19,25 m ²	02 computadores 04 mesas pequenas 01 mesa grande 02 bancos 01 cadeira 02 mesas 02 cadeiras
08	Direção	9,36 m ²	01 armário de aço 01 computador 01 impressora
09	Secretaria	31,35 m ²	05 mesas de computador e cadeiras 02 computadores com internet 03 armário 02 impressoras 02 mesas
10	Biblioteca	32,6 m ²	01 banco 02 cadeiras 04 estantes para livro 02 ventiladores de teto 03 armários de aço
11	Pedagoga	8 m ²	01 arquivo de aço 02 mesas redondas 06 cadeiras 01 computador 01 mesa de computador

(continua)

Tabela 2 - Espaço físico da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder. Prédio séries finais do ensino fundamental e ensino médio

(continuação)

Nº	Dependências	Metragem	Equipamentos e Mobiliários
12	Refeitório	95,6 m ²	08 mesas 12 bancos 02 freezer 01 bebedouro 02 filtros 01 armário de aço
13	Depósito	8,12 m ²	01 mesa 02 bancos
14	Banheiro masculino	12,6 m ²	04 vasos 01 pia
15	Banheiro feminino	12,6 m ²	04 vasos 01 pia
16	Banheiro professores	3,78 m ²	01 vaso 01 pia
17	Cozinha	35,37 m ²	01 geladeira 01 fogão industrial 01 liquidificador industrial 01 batedeira 01 máquina de fazer pão 01 freezer
18	Depósito merenda	11,7 m ²	01 forno industrial 01 freezer
19	Cozinha dos professores	13,58 m ²	01 fogão 01 geladeira 01 mesa 02 estantes 01 micro-ondas 01 filtro

Fonte: Projeto político Pedagógico da EEEFM Fazenda Emílio Schroeder (2015)**Nota:** Tabela elaborada pela pesquisadora.