



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

MARCIANE COSMO

**SER POMERANA: HISTÓRIAS QUE DESVELAM A MEMÓRIA, A
EXPERIÊNCIA E OS SENTIDOS DE SER PROFESSORA**

VITÓRIA-ES
2014

MARCIANE COSMO

**SER POMERANA: HISTÓRIAS QUE DESVELAM A MEMÓRIA, A
EXPERIÊNCIA E OS SENTIDOS DE SER PROFESSORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel

VITÓRIA-ES
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Cosmo, Marciane, 1983-
C834 s Ser pomerana : histórias que desvelam a memória, a experiência e
os sentidos de ser professora / Marciane Cosmo. – 2014.
234 f. : il.

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

1. Existencialismo. 2. História oral. 3. Subjetividade. 4. Memória. 5.
Pomerânios – Domingos Martins (ES). I. Pinel, Hiran. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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



MARCIANE COSMO

**SER POMERANA: HISTÓRIAS QUE DESVELAM A MEMÓRIA, A
EXPERIÊNCIA E OS SENTIDOS DE SER PROFESSORA**

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 26 de março de 2014

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Marsyl Bulkool Mettraw
Universo

AGRADECIMENTOS

Momento...

De agradecer a Deus Todo-Poderoso fonte de sabedoria e amor, e aos meus pais, Bruno e Sônia, por me conceberem sujeito desse mundo e por tornar possível a minha existência. De modo especial à minha mãe, que sempre foi incentivadora da minha escolha pela carreira docente. Aos meus irmãos, Jolimar e Soliane, por me escutarem nos momentos de aflição e alegria. Sou-lhes intimamente grata!

Momento...

De agradecer a quem me orientou, quem destinou tempo a ler, reler, inferir sobre o texto, sobre os diálogos construídos que resultou nesta dissertação. Ensinou-me a construir e a desconstruir muitos conceitos, fazendo com que eu me reinventasse a cada dia. Obrigada pelo carinho, pela escuta, pela seriedade e pelo comprometimento com este papel tão importante na vida de um orientando. Agradeço por permitir a autonomia intelectual, por participar das alegrias e tristezas que o percurso permitiu viver, pela oportunidade de realizarmos este estudo. Foi muito bom ter sido sua “pupila” e orgulhosamente te chamar de Mestre! Muito obrigada Prof.Dr. Hiran Pinel!!!

Momento...

De agradecer por todo o companheirismo, compreensão e incentivo na realização desse sonho que em muitos momentos fizeram com que eu me ausentasse de casa, permanecesse finais de semana longe e/ou estudando e que, nos momentos de dúvidas, angústias, incertezas, soube me confortar, apoiar e compreender que nesta etapa eu precisava realizar com afinco. Obrigada Jose Nildo por todo o carinho e a compreensão!

Momento...

De homenagear a professora Lília, que sempre me acolheu com carinho e atenção, que sempre esteve disponível para os diálogos e que contribuiu com cada palavra, com cada gesto e com os “não-ditos” na construção desta dissertação. A você Lília, meu agradecimento e minha gratidão!

Momento...

De relembrar as pessoas que conheci e as novas amizades que fiz na turma 26 de mestrado em educação do PPGE/CE-UFES, onde as experiências e vivências foram compartilhadas. Momento de agradecer aos demais colegas orientandos de mestrado e doutorado por me ajudarem. Momento de agradecer especialmente à Jaqueline Bragio pela paciência, pelo coleguismo e pela amizade que fora construída neste percurso e que não termina aqui.

Momento...

De agradecer as Secretarias Municipais de Educação de Marechal Floriano e de Domingos Martins por terem me concedido disponibilidade e flexibilidade de horários no meu horário de trabalho para que eu pudesse estudar e frequentar as aulas assiduamente, reconhecendo a importância desta especialização para minha vida acadêmica e profissional. Édia Klippel Littig, Adenilde Stein Silva e Roseli Gonoring Hehr, registro aqui os meus agradecimentos.

Momento...

De agradecer à Prof^a. Dr^a. Gerda Margit Schütz Foerste, à Prof^a. Dr^a. Marsyl Bulkool Mettrau, ao Prof. Dr. Erineu Foerste e ao Prof.Dr.Rogério Drago que aceitaram o desafio de participar deste momento tão importante da minha vida e contribuíram significativamente com suas orientações na Qualificação e Defesa, atribuindo novos sentidos ao meu ser-pesquisadora.

Momento...

De agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por proporcionar a mim e aos demais mestrandos e doutorandos a oportunidade de estudar na Universidade e nela provocar diálogos na busca do saber.

Momento...

De agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa e por acreditar na importância desta investigação para o campo acadêmico-científico.

O homem
como um ser de relações está no mundo e com o mundo,
enfrentando os desafios que a natureza lhe coloca, precisando, inicialmente,
encontrar meios para responder às suas necessidades básicas
de sobrevivência. Pelo trabalho instala um processo de transformação que
produz, num primeiro nível, uma cultura de subsistência que lhe permite
sobreviver. Cria modos de relacionar-se com os outros e com os processos
cósmicos, com divindades e consigo mesmo. Com isso, se reconhece
como sujeito, interfere e transforma os elementos que estão à sua
disposição na natureza e no mundo que o rodeia, produzindo cultura [...].
O ser humano se expressa de diferentes modos e linguagens, humanizando
aquilo que toca, temporalizando os espaços geográficos e fazendo história.
Onde há vida, há inacabamento.
Sempre é possível mudarmos, conquistarmos o inédito.

Paulo Freire (1992, p.50)

RESUMO

A presente investigação analisa as subjetividades de uma professora descendente de pomeranos que trabalha no município de Domingos Martins-ES, buscando desvelar os sentidos que perpassam sua existência sendo pomerana. Domingos Martins foi o campo de pesquisa escolhido por ter recebido inúmeros imigrantes pomeranos há mais de 150 anos e neste município esses imigrantes mantêm vivas, até os dias atuais, a cultura, a língua e as tradições dos seus antepassados. Ancorada na metodologia de inspiração fenomenológica, pretendemos descrever, fenomenologicamente e existencialmente, as percepções e sentidos acerca de ser pomerana. O objetivo principal desta pesquisa foi chegar à contemplação das essências, isto é, ao conteúdo inteligível e ao ideal dos fenômenos, buscando interpretar o mundo do sujeito através da consciência e das subjetividades dele, formuladas com base em suas experiências vividas-sentidas-lembradas. De cunho qualitativo, na coleta dos dados utilizou-se uma entrevista aberta cooptando as informações a partir da história oral de vida da professora. Relaciona e problematiza a importância do respeito aos povos tradicionais pomeranos e o fortalecimento das línguas alóctones por considerá-las extintas em seu lugar de origem. Na realização deste estudo, buscamos em diversos autores e conceitos a fundamentação teórica que nos auxiliou na condução do caminho trilhado rumo à compreensão do sentido e das subjetividades de ser pomerana. Neste percurso adotamos como referencial teórico básico a inspiração nos fundamentos da psicologia fenomenológica existencial (Forghieri, 2012), à luz dos quais nos apropriamos para desvelar os sentidos e as experiências vividas-sentidas-lembradas pela professora, no que diz respeito ao seu cotidiano, nos encontros de formação continuada, nas suas vivências diárias. Buscando captar melhor os sentidos-de-ser do sujeito, ancoramos esta pesquisa nos referenciais bibliográficos de Paulo Freire, nas concepções e abordagens sobre conceito de Ser Humano; Mundo; o Ser no Mundo; o Ser Inacabado; Subjetividade; Transcendência; Ser Mais; Existencialismo e Cultura. Buscamos (des)cobrir, (des)velar e (com)preender como esses conceitos estiveram presentes na vida do sujeito e que sentidos foram produzidos a partir deles ao narrar sua história de vida. As obras de Paulo Freire foram fontes fecundas na mobilização de lutas dos oprimidos, dos excluídos, das classes minoritárias, como por exemplo dos povos tradicionais pomeranos. Por meio dessa investigação tornou-se possível adentrar na trajetória histórica do sujeito e compreender a dinâmica das relações que se estabeleceu ao longo de sua vida, bem como compreender o conjunto de significações que atribui à sua existência.

Palavras-chave: Subjetividade. Ser Pomerana. História de Vida. Existência.

ABSTRACT

This investigation analyzed the subjectivities of a Pomeranians' descendant teacher who works in Domingos Martins City (in the state of Espírito Santo, in Brazil) trying to unveil the senses which pervade her Pomeranian existence. Domingos Martins was the chosen research locus for having received numerous Pomeranian immigrants over one hundred and fifty years ago and keeping the Pomeranian culture, language and traditions alive up to now. Based on a method of Phenomenology inspiration, we intend to describe, phenomenologically and existentially, the perceptions and senses of being a Pomeranian. This research's main goal is to get to contemplate the essences, namely, to the phenomena's ideal and understandable content, trying to interpret the subject's world through her subjectivities and consciousness, stated by her from her lived-felt-remembered experiences. The qualitative data collection used an open interview drawing the information from the teacher's life's oral history. This text problematizes the respect to the traditional Pomeranian peoples' and the allochthonous languages empowering's importance as they are considered extinct in their places of origin. Through this study we used many authors' concepts to draw the theoretical foundation which helped us leading the path chosen to the understanding of being Pomeranian's senses and subjectivities. On this journey, we adopted as basic theoretical reference the existential Phenomenological psychology foundations (Forghieri), under which we unveiled the senses and experiences lived-felt-remembered by the teacher, concerning her Everyday, the continuous formation meetings, and her daily living. Trying to better capture the subject's senses-of-being, we anchored this research on Paulo Freire's bibliographical conceptions and approaches on the concepts of Human Being; World; Being in the World; Unfinished Self; Subjectivity; Transcendence; Being More; Existentialism and Culture. We tried to (un)cover, (un)veil and (un)derstand how these concepts have been present in the subject's life and which senses were produced from them as she narrated her own life history. Paulo Freire's works were fertile sources on the oppressed, excluded, minority groups fighting movements, as well as the traditional Pomeranian people's ones. Through this investigation it became possible to enter the historic trajectory of the subject and to understand the relationships dynamics that were established along her life as well as to comprehend the set of meanings she imputes within her own existence.

Keywords: Subjectivity. Being Pomeranian. Life History. Existence.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1- Mapa do Brasil representando os estados brasileiros que abrigam a maior concentração de descendentes pomeranos	66
Figura 2 - Mapa da extinta Pomerânia	67
Figura 3 - Bandeira da Pomerânia	71
Figura 4 - Dicionário enciclopédico pomerano e livro texto	97
Figura 5 - Mapa do Espírito Santo representando os municípios que co-oficializaram a língua pomerana	98

LISTA DE SIGLAS

APEES - Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

EAD - Educação a Distância

EFA - Escola Família Agrícola

EMEF- Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio

EMPEF - Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental

EMUEF - Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental

ES - Espírito Santo

FVC - Faculdade Vale do Cricaré

HAPRONT - Habilitação dos professores não titulados

MEC - Ministério da Educação

PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação

PROEPO - Programa de Educação Escolar Pomerana

RS - Rio Grande do Sul

SECEDU - Secretaria de Educação

SECULT - Secretaria de Cultura

SEDU - Secretaria Estadual de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNITINS - Universidade de Tocantins

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. PRIMEIROS PASSOS NA PESQUISA	17
1.2. ENTRETECENDO O PENSAR E O EXISTIR	19
2. DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA	22
2.1. MAPEANDO DISSERTAÇÕES	23
2.2. MAPEANDO TESES	27
2.3. MAPEANDO PRODUÇÕES EXTERNAS	33
3. O DESVELAR DA TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A INSPIRAÇÃO FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL	37
3.1. A TRAJETÓRIA E O MÉTODO DA PESQUISA	39
3.2. O SUJEITO DA PESQUISA	41
3.3. OS OBJETIVOS DA PESQUISA	42
3.4. LEVANTAMENTO DE DADOS: POR QUE HISTÓRIA ORAL DE VIDA?... ..	45
3.5. O DESVELAR DOS PASSOS DA PESQUISA.....	47
4. VIDAS QUE COMPÕEM HISTÓRIAS: APRENDENDO A OUVIR	50
4.1. AS NARRATIVAS	51
5. REFERENCIAL TEÓRICO	54
6. QUEM SÃO OS POVOS TRADICIONAIS?	65
6.1. UM ENFOQUE NOS POVOS POMERANOS	65
6.2. A BANDEIRA DA POMERÂNIA: REPRESENTAÇÃO DE FORÇA E VIGILÂNCIA	70
6.3. DIALETO <i>VERSUS</i> LÍNGUA POMERANA.....	71
6.4. ALGUNS COSTUMES E TRADIÇÕES POMERANAS	73
7. LÓCUS DA PESQUISA: DOMINGOS MARTINS	80
7.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS	80
7.2. COMO FUNCIONAVAM AS ESCOLAS NAS REGIÕES DE DESCENDENTES DE IMIGRANTES NO ESPÍRITO SANTO	83
7.3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DOMINGOS MARTINS	86

7.3.1. Criação da Secretaria municipal de Educação	87
7.3.2. A Municipalização das Escolas	88
7.3.3. A Formação Continuada e Valorização do magistério	93
8. PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	95
8.1. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANO/PROEPO	95
8.2. A LÍNGUA POMERANA EM DOMINGOS MARTINS.....	100
8.3. EDUCAÇÃO DO CAMPO	106
8.4. ESCOLA ATIVA	108
8.5. APOIO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	108
9. DESCRREVENDO FENOMENOLOGICAMENTE OS SENTIDOS DE SER: A HISTÓRIA ORAL DE VIDA DE LILIA	110
9.1. A CONTINUAÇÃO DE UM SONHO – AS UTOPIAS REALIZÁVEIS	117
9.2. INSTAURAVA-SE O CAOS	123
9.3. O QUE É E COMO É SER PROFESSORA POMERANA	148
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: APREENSÃO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA	151
11. REFERÊNCIAS	158
12. APÊNDICE	164
12.1. O DIÁRIO DE CAMPO: MOMENTOS VIVENCIADOS NA TRAJETÓRIA DE APROXIMAÇÃO SUJEITO-PESQUISADOR AO SUJEITO-PESQUISADO.....	164
13. ANEXOS.....	228
13.1. ANEXO A - MAPA DAS ESCOLAS DE DOMINGOS MARTINS	228
13.2. ANEXO B - MAPA DOS DISTRITOS DE DOMINGOS MARTINS	229
13.3. ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	230

1. INTRODUÇÃO

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós.

Paulo Freire

Tomamos como premissa a citação de Paulo Freire para iniciar esta reflexão sobre a importância da identidade, da memória, das histórias de vida, da cultura na construção da história local, o valor de suas singularidades e a possível implicação destas na formação das identidades, das subjetividades e dos sujeitos.

A motivação inicial que nos impulsionou a pesquisar esta temática, o sentido de ser pomerana, se atribui ao fato de que tal assunto tem sido pouco abordado nas pesquisas, conforme identificado da revisão de literatura. No cenário educacional, percebemos que o tema tem sido trabalhado, mas sob outros enfoques, como nas legislações vigentes, no currículo escolar, na alfabetização dos descendentes da língua, na escolarização, nas relações entre teoria e prática na docência, dentre outros subtemas. No entanto, sentimo-nos afetados a pesquisar o sentido de ser pomerana sob o enfoque de resgatar as suas subjetividades e singularidades, utilizando a narrativa e história de vida para desvelar os fenômenos que estão imbricados na constituição desse sujeito, uma professora.

Outro motivo que ganhou relevância e nos instigou na pesquisa foi a presença e a formação étnico-cultural¹ do município de Domingos Martins, de cujos quadros empregatícios sou efetiva desde o ano de 2009. Em apanhados históricos, identificamos que o referido município, foi colonizado por imigrantes alemães, pomeranos e italianos. Conseqüentemente, a presença de alunos descendentes de pomeranos nas escolas municipais é muito grande, e ali somos constantemente desafiados a trabalhar com esses alunos que nos chegam falando apenas uma língua: a pomerana. E os desafios não param por aí: com a conclusão do meu estágio probatório em 2012, passei a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação

¹ A identidade cultural é constituída, como afirma Stuart Hall (2003, p. 93), por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nossa ‘pertença’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacional”.

(SECEDU) de Domingos Martins. Exercendo funções pedagógicas, comecei a visitar as escolas da rede municipal e a perceber o real contingente de descendentes pomeranos presentes nas escolas.

Por meio de dados primários levantados na SECEDU, identificamos que o município vem hoje trabalhando com uma política de valorização e resgate cultural de seus descendentes, fazendo com que as escolas, distribuídas em regiões e distritos onde os movimentos de imigração se intensificaram, mantenham nos seus currículos, a oferta de diferentes línguas (alemã, italiana e pomerana). Nesse sentido, o município conta hoje com 50 escolas² municipais distribuídas em: 1 (EMEFM); 15 (EMEFs); 12 (EMPEFs); 13 (EMUEFs); 1 (EFA) e 8 (CMEIs), e 19 delas, ofertam o pomerano como língua estrangeira para os seus discentes, contemplando os alunos da educação infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo uma média de 994 alunos.

Mais do que nunca, sentimo-nos inquietados a pesquisar como os professores trabalham com esses alunos; quais são as suas vivências, experiências; como ocorre o processo de formação inicial e continuada; quais os desafios enfrentados; se existe uma política de valorização desses docentes; se eles têm acesso a recursos pedagógicos de ensino-aprendizagem; em suma, questões essas que permeiam e revelam a nossa indagação inicial: **o que é e como é ser professora pomerana no município de Domingos Martins?**

Ao tomarmos o professor como sujeito desta pesquisa, não podemos deixar de considerar que ele é primeiramente um ser humano formado por ideias, estruturas mentais, potencialidades e limitações. Como pessoa, o professor tem um passado histórico que não se mede apenas por um relato subjetivo, mas principalmente pelas experiências que realizou. No estudo do ser humano³, a abordagem fenomenológica nos exorta a não reduzir a dimensão do ser, enquanto pessoa, a nenhum dos seus aspectos, embora importantes, como as dimensões corporal-espiritual, individual-social, teórico-prática, entre outras, mas em conservá-

² EMEFM - Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio; EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental; EMPEF - Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental; EMUEF - Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental; EFA - Escola Família Agrícola; CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.

³ O ser humano é um ser concreto, situado, aberto, voltado em todas as direções. É, portanto, poder-ser, é ultrapassar e romper barreiras, é ser transcendente (FREIRE, 2003, p. 28).

las numa perspectiva holística. Tudo isso está em constante relacionamento existencial na construção do ser pessoal.

A pesquisa ora apresentada vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e objetiva desvelar as tramas e os percursos concernentes à construção dos sujeitos, identificando o sentido que atribuem a si e sobre si no ofício de ser professora.

Acreditamos que uma pesquisa que enfatize aspectos da subjetividade do ser professor contribua para ampliar a compreensão do professor como ser humano, mas também visibilizar às interações que estabelece na sua prática cotidiana. O modo como o professor se vê e se sente no mundo repercute no seu fazer. As relações que o professor estabelece com os alunos repercutem seus sentimentos de frustração, descontentamento ou realização do seu ofício. Na docência, os sentimentos inequivocamente repercutem nos alunos. Nosso objetivo com essa pesquisa é também resgatar esta dimensão por meio de um paradigma científico fenomenológico.

Inspirados na tentativa de descrever fenomenologicamente e existencialmente as vivências mais significativas na trajetória de vida de uma professora descendente de pomeranos⁴, evidenciando como aconteceu a escolha profissional e a construção desse processo de ser professor no contexto da cidade de Domingos Martins, procurar-se-á apresentar uma pesquisa calcada na história de vida desse sujeito, através da inspiração fenomenológica, pois esta valoriza a subjetividade em sua procura de atingir as essências dos fenômenos como método de investigação,

⁴ Os primeiros imigrantes chegaram ao Espírito Santo em junho de 1859, época anterior ao processo de unificação da Alemanha do século XIX. Provenientes, em sua maioria da Pomerânia Oriental, as maiores levas, porém, chegaram entre os anos 1870 e 1874, quando a imigração também cessou. A grande maioria, porém, emigrou da Europa para os Estados Unidos e para a Austrália. Estima-se que a população pomerana no Espírito Santo atualmente gire em torno de 120 mil e, em termos de Brasil, talvez ultrapasse 300 mil indivíduos (TRESSMANN, 2005). Os pomeranos são um povo camponês e recriaram, ao longo dos séculos e durante a permanência em solo sul-americano, o modo de vida camponês. Eles mantiveram o uso da sua língua materna – o pomerano –, suas festas comunitárias, seus rituais e danças, além dos seus costumes culturais e maritais, os atos mágicos que acompanham os ritos de passagem como confirmação, casamento e morte, a continuidade da narrativa fantástica da tradição oral camponesa. A língua pomerana é falada no Brasil pelos pomeranos em comunidades no Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A maioria dos falantes são bilíngues em Pomerano e Português. Na Alemanha, o pomerano é praticamente desconhecido, sendo falado somente no Brasil e nos Estados Unidos. O pomerano é uma língua da família germânica ocidental e da subfamília baixo-saxão (*Low Saxon*) oriental. Também fazem parte desta subfamília linguística o saxônio, o holandês, o flamengo, o vestfaliano e o afrikâner, entre outras línguas.

caracterizando-se como um esforço de retorno à experiência original, ao mundo da vida. Segundo Moraes (1991, p. 18, grifo nosso), “[...] a investigação fenomenológica é cíclica. Inicia-se com uma tentativa de percepção global, seguida da descrição do fenômeno, evitando-se explicações. **Por isso a fenomenologia não explica e sim descreve, tentando compreender**”.

Pretendemos, com esta pesquisa, delinear o caminho durante a caminhada, em saber conviver com a insegurança de uma pesquisa aberta a mudanças durante a sua realização.

1.1. PRIMEIROS PASSOS NA PESQUISA

O que é ser pomerano?

*Ser pomerano é ser descendente de europeus,
Imigrantes da extinta Pomerânia,
Que hoje faz parte da Polônia e Alemanha.
É termos tido uma bandeira, uma organização ao nível de nação.
É ser forte, enfrentar dificuldades, sonhar com o seu lugar.
É ainda falar a língua pomerana.
É ser também, mesmo não falando mais.
É ter olhos azuis, verdes, castanhos...
É ser agricultor, professor, médico...
É ser orgulhoso e por vezes envergonhado,
É ser de uma forma incomparável.[...]
Ser pomerano é ter e ser história.
É ter arriscado a mudar, sofrer, viver...
É ser luterano, católico, evangélico...
É ter um sentimento indescritível
É ser parte da cultura.*

Celso Kalk⁵

Iniciamos este percurso com o poema de Kalk, buscando resgatar alguns sentidos e a memória ancestral dos pomeranos, e por meio dela, torna-se possível contemplar todas as sensações e os sentimentos provocados pelo ato de existir. Muitos dos descendentes ainda preservam, em sua maioria, costumes e tradições incomparáveis a qualquer outra cultura. A língua, ainda muito viva entre os

⁵ Escritor capixaba pomerano, nascido em 1978 no município de Domingos Martins-ES, no distrito de Melgaço. Faleceu muito jovem num acidente automobilístico em Viana-ES, no ano de 2004. Em comemoração aos 150 anos da chegada dos primeiros imigrantes pomeranos ao Espírito Santo, a Secretaria de Cultura (SECULT) publicou como uma homenagem póstuma, no ano de 2009, o livro “Mar Azul: poesias de um pomerano”, reconhecendo seu empenho artístico e intelectual, reafirmando os valores culturais da origem pomerana do autor.

descendentes, possui uma forte semelhança com o alemão e o inglês, no entanto, é tão complexa como nenhum outro idioma.

A importância deste estudo, como vamos argumentar, é de inegável prospecção. O sujeito quando conta a sua história narra o percurso de sua vida e passa a retomar alguns sentidos dados ao longo dessa trajetória; mas não é só isso: passa também a redefini-los, a reorientá-los e, principalmente, a construir novos sentidos para essa história. A narrativa não será um simples reportar de acontecimentos; ela poderá permitir uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram realmente constitutivos da própria formação.

Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele.

Buscaremos trabalhar no sentido de recuperar a história de vida do professor por meio da sua própria narrativa e, nessa perspectiva, alcançarmos, segundo Kramer (1996, p. 23) “[...] uma compreensão mais justa da crise de identidade, forjada pelo implemento do tecnicismo na educação, que vem impondo uma separação radical entre pessoa e profissional”.

Autores como Nóvoa (1992a; b), Goodson (1992), Kramer (1996), Cunha (1996), Josso (1998), Larrosa (1996), Lang (1995), Meihy (1996), entre outros, vêm afirmando que ouvir as narrativas das histórias que compõem a vida dos docentes é oportunizar momentos de reflexão, descortinando alternativas que podem ajudar na sua formação e na de outros professores. Entretanto, é importante salientar que não é suficiente dar voz ao professor: é necessário fazê-lo refletir sobre as nuances que teceram a sua identidade, a sua formação, a sua vida, a sua existência.

Almejamos, através das narrativas da história de vida, desvelar os inúmeros elementos que compõem o pensar e o agir de uma professora descendente de pomeranos. Segundo Nóvoa (1992a, p. 193) “[...] a tomada de consciência opera-se através do assumir a palavra, do refletir sobre seu discurso”. Quando narra a sua história, o sujeito organiza as suas ideias e reconstrói suas experiências, abrindo, dessa forma, espaços para uma autoanálise e criando bases para a compreensão da sua própria prática.

Para Clandinin e Connelly (1991), os termos narrativa e história oral de vida qualificam um fenômeno básico da vida e da educação. Embora apresentem estes termos como sinônimos, os autores explicitam contextos específicos para a sua utilização. Assim, propõem a utilização: a) do termo história oral de vida quando os textos se referem a situações concretas, vividas por sujeitos particulares em momentos específicos; b) do termo narrativa quando os textos se referem à investigação ou à metodologia de investigação. Para esta pesquisa utilizaremos estes dois mecanismos pelo fato de os considerarmos complementares, indissociáveis, imbricados.

A escolha pela inspiração fenomenológica torna-se adequada, pois o que pretendemos é investigar e conhecer a experiência do outro, uma vez que o ato do sujeito contar a sua experiência não se restringe somente a dar a conhecer os fatos e acontecimentos da sua vida. Significa, além de tudo, uma forma de existir com-o-outro; significa com-partilhar o seu ser-com-o-outro.

Assumir uma estratégia qualitativa de pesquisa ancorada na inspiração fenomenológica, tomando como referência as narrativas e a história oral de vida, significa, antes de tudo, **adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida**. Significa inicialmente compreender que a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem constitui-se numa subjetividade⁶ que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência. As narrativas e o processo de escuta das histórias orais de vida poderão considerar essa dimensão do mundo vivido, sinalizando-nos a possibilidade de nos aproximarmos do outro, sem que se perca a principal característica que o distingue no mundo, a sua existência.

1.2. ENTRETECENDO O PENSAR E O EXISTIR

Ao iniciar este trabalho, senti necessidade de refletir sobre minha própria existência. Para tanto, procurei entretecer meu pensar e meu viver – aspectos de minha

⁶ De acordo com Bock et al. (1999), a subjetividade (interioridade humana, afetocognição) é constituída e construída na relação dos sujeitos no/com o mundo – com seus objetos; sua cultura; suas “coisas”; ideologias (dominantes e não dominantes); políticas; economia; personalidades das pessoas envolvidas; mídias; ídolos etc.

atividade intelectual como pesquisadora e de minha vida pessoal – para que, somente assim, poder inserir-me como pesquisadora nesta investigação.

Desde muito cedo, um confronto com a complexidade do ser humano e do mundo levou-me a perceber uma necessidade de conectar fatos, ideias, conceitos que pareciam separados, e de encontrar um modo de pensar que levasse em conta a força dessa religação. Muito provavelmente essa necessidade veio do fato de minha infância ter convivido com crianças pobres, no bairro onde morava. Essa situação de extrema exclusão produzia em mim fortes emoções, remetendo-me ao desafio de tentar integrar as diferenças, de reunir aquilo que parecia antagônico e, ao mesmo tempo, reconhecer-me como sujeito singular para poder promover relações.

Minha reflexão sobre o sentido da existência iniciou-se nesse momento marcante da minha infância em que comecei a exercitar um pensamento complexo, definido de maneira sucinta como aquilo que é tecido em conjunto. Foi pensando desse modo que procuro resgatar a relação entre a realidade individual e social em sua complexa processualidade, na tentativa de compreender o sujeito e a subjetividade.

Essa reflexão foi se nutrindo da diversidade de minhas experiências de vida em outros contextos sociais, transformando-se no grande objetivo de minha vida profissional. Nesta, novos sentidos se produziram, criando espaço de inteligibilidade que resultaram neste trabalho de investigação.

Como profissional da rede municipal de Domingos Martins e Marechal Floriano, somam-se mais de dez anos de trabalho. Sentia-me inquieta pelas formas reducionistas, simplificadoras e fragmentadas de pensamento, talvez provocadas pelo paradigma cartesiano que prevalecia no período em que lecionava. Esse paradigma traduzia-se em práticas que eram, em todos os níveis, unidimensionais. Nos treinamentos de professores ministrados nessa mesma época, havia uma ampla e pública discussão sobre o contexto social e suas relações com o papel da escola; sobre o chamado compromisso político e a competência técnica, sem dúvida imprescindíveis. Desconsiderava-se, porém, o professor como sujeito de conhecimento, portador de crenças e expectativas, enfim, alguém que, em seus processos subjetivos, vai produzindo sentidos em relação aos processos de aprender e ensinar.

E esse é o nosso desafio: desvelar aspectos subjetivos que produzem sentido e saberes na vida de uma professora pomerana no município de Domingos Martins. O sentido de rememorar, lembrar, de incluir, de ligar e religar, de mediar e construir a ponte, fazer atravessar a ponte – a ponte do conhecimento, a ponte do saber – que põe em evidência sentimentos e sentidos profundos ligados ao “ser professora pomerana”. Para a melhor compreensão do leitor, trouxemos em anexo- sob a luz da inspiração fenomenológica- todo o processo de envolvimento existencial e distanciamento reflexivo realizado no decorrer da pesquisa.

Faço um convite para que nos acompanhem nesses caminhos que foram se entrelaçando na pesquisa, sem reduzi-los a esquemas antecipados, determinados pelo espaço teórico que os norteia, pois a intenção não é encontrar um ponto de chegada, mas transitar por suas fronteiras, participando da aventura infinita da descoberta de novos sentidos.

2. DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Com a chegada do povo pomerano no Brasil, são inconfundíveis as contribuições que nos foram trazidas por eles e que marcaram decisivamente os aspectos econômicos, políticos, culturais, religiosos e também em diferentes outros contextos do cenário nacional. Infelizmente, no Brasil, são poucas as publicações disponíveis sobre o tema. O número de estudos acadêmicos desenvolvidos sobre a presença e as contribuições da cultura pomerana é ainda irrisório. Todavia, há muito que se conhecer sobre os pomeranos, sobre sua história e sobre o seu legado cultural.

Muitas vezes este povo foi considerado como exótico, devido ao seu jeito peculiar de ser. De acordo com Granzow (2009), durante mais de 120 anos criou-se uma imagem fantasiosa em relação aos pomeranos, por vezes até estereotipada, reforçada pela mídia. Torna-se, portanto, necessário distinguir, de forma inequívoca, os aspectos especulativos e pejorativos daqueles que correspondem à realidade de lutas na produção da vida diária de cada um e de todos.

Diversas campanhas pela nacionalização dos imigrantes germânicos tiveram impactos muito negativos, principalmente sobre as gerações mais jovens. As perseguições e humilhações públicas ocasionadas pela segunda guerra mundial foram muito intensas àqueles que tinham alguma relação com a Alemanha. Essas perseguições influenciaram, de maneira muito particular, as comunidades pomeranas, principalmente quando membros dessas comunidades foram forçados a entregar seus livros para incineração e adotar o uso obrigatório da língua portuguesa nas escolas e nos templos. Estas são razões históricas que ajudam a explicar, até certo ponto, os motivos pelos quais as gerações mais novas têm vergonha de se comunicar em pomerano nos espaços públicos, de mostrar sem constrangimento sua culinária, de compartilhar seu modo de se vestir e praticar seus ritos espirituais.

Conforme nos esclarece Paiva (1978, p. 36), o “Brasil possui a maior colônia de descendentes pomeranos do mundo”. Todavia, pouca literatura específica tem sido produzida a respeito desse povo, principalmente em termos de educação escolar. Para esta revisão de literatura, analisamos, num panorama nacional de produções na área de educação (banco de teses e dissertações da CAPES e bibliotecas de universidades), os poucos estudos que encontramos dentro desse contexto, e doravante iremos nos posicionar sobre eles.

Para a revisão das produções acadêmicas foram mapeadas cinco dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES, no período de 1993 a 2011 e uma realizada na Universidade Federal da Pelotas (UFPel); quatro teses de Doutorado defendidas em outras universidades do Brasil que tratam de assuntos pertinentes à educação desenvolvida em contextos escolares e comunidades pomeranas; e três trabalhos externos⁷: um documentário, um memorial de poesias de um pomerano e um artigo, que buscam retratar a cultura, a identidade, o multiculturalismo e a interculturalidade que permeiam a constituição e o sentido de ser pomerano.

2.1. MAPEANDO AS DISSERTAÇÕES

No que tange à questão da relação dos pomeranos com o contexto escolar, Bernadete Gomes Mian defendeu, em 1993, a dissertação de Mestrado (UFES) intitulada *Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo*. A pesquisadora enfocou a educação de imigrantes alemães no Espírito Santo e seu trabalho priorizou a busca de fatos que permitiam explicar as principais dificuldades escolares de crianças filhos de imigrantes. Mian defendeu a ideia de que o principal empecilho no aprendizado das crianças diz respeito a barreiras linguísticas. Não dominando o pomerano, os professores corroboram para a existência de um grande problema de comunicação.

Mian preocupou-se em formular propostas concretas de ações políticas que pudessem favorecer e desencadear ações para a melhoria do ensino, tendo em vista que a instituição escolar tem refletido uma postura técnico-pedagógica que não atende às necessidades dos discentes. Em seu estudo, a pesquisadora faz uma análise sócio-histórica da relação escola-sociedade, enfatizando a evolução da educação capixaba.

Já em agosto de 1998, outra dissertação de Mestrado (UFES) apresentada por Gerlinde Merklein Weber (1998) foi concluída. Intitulada *A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins*, abordou o processo de

⁷ O termo “trabalhos externos” se aplica aos trabalhos que não foram realizadas nas universidades, mas que merecem destaque e relevância por apresentarem contribuições à pesquisa que fora realizada.

escolarização entre descendentes pomeranos. Weber amplia as informações a respeito dos pomeranos no Espírito Santo, fazendo um estudo de caso etnográfico numa classe multisseriada de 1ª a 4ª séries de uma escola de Melgaço, município de Domingos Martins, cujos membros, em sua maioria, eram descendentes pomeranos. Gerlinde discute a diversidade cultural, enfocando a escolarização de massa, que ocorre segundo os interesses da classe dominante.

Weber toma como premissa a reflexão de que como, em uma cultura, um determinado grupo étnico-social (descendentes de pomeranos), com história peculiar e condições específicas de vida, relaciona-se com a escolarização. Como aporte teórico, a autora dialoga com os teóricos da área da educação, Giralda Seyfert, Tomás Tadeu da Silva e com o antropólogo Luiz Gonzaga de Mello. Weber lembra que “o grupo étnico” pomerano está inserido num contexto mais amplo – a sociedade brasileira –, na qual se desenvolvem articulações que se alicerçam numa prática conciliatória e que deveria resultar numa cultura nacional. Como pano de fundo dessa discussão está a legitimação das relações de poder. Para compreendê-las, faz reflexões sobre as relações de poder a partir do filósofo Michel Foucault.

A pesquisadora supracitada preocupou-se em analisar as representações que os descendentes de pomeranos têm sobre a escolarização, sua importância, suas dificuldades, dentre outras. Enfatiza ainda que a cultura escolar pouco aproveita a cultura dos pomeranos. Segundo a autora, os descendentes de pomeranos reconhecem a escola como local para aprender a ler, escrever, fazer as contas, aprender a língua nacional – a escola vem cumprindo seu papel social. Preocupa-se também em abordar as expectativas existentes em relação ao papel da obrigatoriedade de permanência na escola, estabelecida em lei nacional, bem como ao papel da Igreja na execução desse intento.

Os postulados de Mian e de Weber são de inquestionável valor, tendo alguns pontos de contato com nosso objeto de investigação, principalmente no que tange às dificuldades enfrentadas pelas crianças de origem pomerana que ingressam na escola regular sem falar português e às práticas pedagógicas dos professores que lidam diretamente com esses alunos.

No ano seguinte, em novembro de 1999, encontramos a dissertação (UFES) de autoria de Rosali Rauta Siller (1999), intitulada *A construção da subjetividade no*

cotidiano da Educação Infantil. Esse trabalho se beneficiou de um modelo qualitativo de pesquisa do tipo etnográfico com perspectiva sócio-histórica. Os dados desse estudo foram coletados por meio da observação participante em três salas de aula de uma escola de educação infantil, localizada no centro de Santa Maria de Jetibá-ES, onde frequentavam crianças de quatro a seis anos de idade.

A pesquisa apontou para a necessidade de construção da Educação Infantil enquanto espaço que pensa o coletivo respeitando a diferença, as singularidades, e que este mesmo espaço possa promover autonomia, coletividade, solidariedade, cooperação, ampliação do conhecimento e criticidade dos sujeitos da educação infantil. A partir de uma entrevista semiestruturada feita com 30% das famílias, foi demonstrado o desejo de elas verem a escola incentivando e valorizando a cultura e a língua pomerana.

O bilinguismo (o português e o pomerano) foi apresentado pela maioria das famílias como uma proposta ideal de se trabalhar com seus filhos. Para isso, Siller (1999) argumenta a importância que tem de os professores exigirem dos órgãos governamentais o respeito aos direitos de todas as crianças garantindo o acesso à Educação Infantil, como também exigir que seja ofertada a formação inicial e continuada aos educadores da educação infantil, a fim de garantir uma educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos de idade.

Leonardo Ramlow (2004), em sua dissertação de Mestrado (UFES), denominada *Conflitos no processo ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas*, buscou compreender os processos de integração da criança pomerana no ambiente escolar, enfocando, em especial, o processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura. A pesquisa foi realizada na região serrana do Estado do Espírito Santo, que abriga considerável número de descendentes de pomeranos, chegados em meados do século XIX, e que ainda mantêm preservada a cultura de seus antepassados.

As análises de Ramlow foram conduzidas a partir de um enfoque sócio-histórico, com o objetivo de compreender valores familiares e culturais que interferem no processo de alfabetização, admitindo a importância da linguagem para a formação de novos conceitos. Procurou-se elucidar o pano de fundo histórico da escolarização dos primeiros imigrantes. Foi feita uma análise da influência exercida pelas

condições socioeconômicas das famílias na escola, assim como do papel exercido pelo capital cultural no desenvolvimento dos alunos.

No ano de 2011, encontramos a dissertação (UFES) de Adriana Vieira Guedes Hartuwig. Seu trabalho intitula-se *Professores(as) Pomeranos(as): um estudo de caso sobre o PROEPO em Santa Maria de Jetibá-ES*. A pesquisadora investigou e analisou o significado 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 autora relacionou em sua pesquisa a criação do PROEPO e a questão multicultural, os quais, nos últimos anos, vêm adquirindo cada vez mais abrangência e conflitividade no âmbito local e global.

Por intermédio do estudo de caso, de observações participativas, de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, a pesquisa permitiu afirmar que o Proepo é um programa de formação bilíngue que foi implementado em 2005 em alguns municípios capixabas, tais como: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Vila Pavão e Pancas, tendo como objetivo principal desenvolver, nas escolas públicas, um projeto pedagógico que valorizasse e fortalecesse a cultura e a língua pomerana, representadas por meio da língua oral e escrita, danças, religião, arquitetura e outras tradições.

Hartuwig (2011) concluiu, por intermédio dessa pesquisa, que o fortalecimento da língua e a valorização da cultura se faz necessário, sendo estas compreendidas pelos(as) professores(as) do Proepo de Santa Maria de Jetibá-ES como uma necessidade educativa que melhora a autoestima dos(as) alunos(as) e resgata os aspectos históricos e culturais das comunidades pomeranas.

Por fim, mas não menos importante, a dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), de autoria de Gislaine Maria Maltzahn (2011), intitulada *Família, ritual e ciclos de vida: estudo etnográfico sobre narrativas pomeranas em Pelotas-RS*, investiga a transmissão de valores e saberes na dinâmica das relações entre avós, filhos e netos, na família de descendentes de imigrantes pomeranos da cidade de Pelotas/RS.

A construção dessa pesquisa se deu a partir da observação de campo aliado à técnica da história oral, desenvolvida com três gerações de família em três famílias

pomeranas distintas. Por intermédio da análise etnográfica dos rituais de batismo, confirmação, casamento e funeral, que demarcam os ciclos de vida dos pomeranos, esse estudo objetivou compreender a formação da identidade familiar pomerana e a socialização dos sujeitos nesse processo.

Maltzahn partiu da rememoração dos rituais luteranos, das crenças e práticas mágicas presentes principalmente na memória das gerações mais velhas (avós e filhos), e também pela observação participante dos ritos praticados atualmente, no meio urbano, entre os netos, procurando compreender as continuidades e as rupturas existentes, tanto dos rituais, das crenças e práticas mágicas, como a relação de valores e saberes em torno das mesmas, observando igualmente os conflitos existentes entre as gerações ao longo dos ciclos de vida.

Notamos, até o presente momento, que as dissertações ora apresentadas enfatizam o distanciamento existente entre o mundo escolar e o mundo vivido pelas crianças pomeranas e sugerem, enquanto proposta pedagógica nas instituições de ensino, a presença efetiva de um professor bilíngue, devidamente capacitado e preparado para poder trabalhar e valorizar os conhecimentos linguísticos e culturais trazidos pelas crianças de origem pomerana. Diante do que está posto, a presente pesquisa mostra-se relevante e pertinente no sentido de (des)velar narrativas de um sujeito que trabalha com a educação bilíngue pomerana no município de Domingos Martins, enfocando suas práticas, seus saberes-fazer docentes e suas histórias de vida do que é e como é ser pomerana.

2.2. MAPEANDO AS TESES

Ao adentrarmos no campo das teses de Doutorado, percebemos uma significativa escassez de pesquisas e produções científicas sobre a temática ser pomerano. Nos bancos de teses e dissertações encontramos apenas quatro teses, realizadas por pesquisadores(as) das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – 2000 e 2005; Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Rio Grande do Sul – 2009; e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo – 2011.

Começamos com a tese de doutorado em antropologia defendida no ano 2000 por Joana Bahia, da UFRJ, intitulada *O tiro da Bruxa: identidade, magia e religião entre os camponeses do estado do Espírito Santo*. Seu objeto de pesquisa está ancorado nos descendentes dos imigrantes pomeranos que residem atualmente no Estado do Espírito Santo, mais especificamente na cidade de Santa Maria de Jetibá.

Joana Bahia trabalha vários aspectos da cultura pomerana, a fim de mapear o mundo que a envolve. Segundo suas palavras, são trabalhados os seguintes aspectos: “A relação entre o uso de várias línguas e a religiosidade luterana; o cotidiano camponês; a importância do elemento mágico e do fantástico nas histórias camponesas, nos ritos de passagem e nas acusações de bruxaria” (BAHIA, 2000, p. 08). Não se trata apenas de um estudo sobre pomeranos, mas de uma análise construída a partir dos camponeses de origem pomerana. Isto significa que tem como fio condutor o modo como estes camponeses representam a sua cultura e a importância desta na elaboração de uma identidade social e étnica.

A autora analisa em três capítulos os ritos de passagem do nascimento, do casamento e da morte e as superstições e benzeções que os envolvem. Para tanto, trabalha com o material obtido em entrevistas e na observação participante, bem como com o material fotográfico. Nessa parte, a autora opta por fazer uma descrição densa (Geertz). Descreve o mundo pomerano como sendo essencialmente mágico, religioso e étnico. Os rituais de benzedura, as cartas mágicas, as simpatias e os rituais que envolvem os ritos de passagem são forças construídas socialmente que nos ajudam a entender o imaginário pomerano. É com base nessa cosmovisão que os conflitos e as resoluções se estabelecem.

Segundo Bahia (2000, p. 59),

A manutenção do dialeto, dos costumes matrimoniais, das práticas mágicas que acompanham os ritos de passagem, a reinvenção das festas comunitárias, a continuidade de elementos da narrativa mágica, das histórias orais camponesas de origem pomerana são elementos evocados no momento em que demarcam as diferenças identitárias existentes entre os pomeranos e os outros imigrantes de origem alemã.

Sua pesquisa de campo merece destaque, pois a autora, além de fazer entrevistas, fez uso da observação participante, o que lhe auxiliou a entender e a descrever, com riqueza de detalhes, os diferentes ritos que envolvem o mundo pomerano.

A tese defendida por Ismael Tressmann (2005), na UFRJ, intitulada *Da sala de estar à sala de baile: estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do Espírito Santo*, tem como objetivo descrever e analisar a arte verbal dos pomeranos do Estado do Espírito Santo, povo este caracterizado como imigrantes camponeses europeus, ricos em tradições orais. Sua pesquisa foi realizada em Santa Maria de Jetibá-ES, porque grande parte da população local é descendente de imigrantes pomeranos.

O autor faz um estudo da arte verbal pomerana numa perspectiva que vai além do conteúdo, buscando examinar os aspectos sociais e estéticos. Tressmann (2005) afirma que sua tese representa uma contribuição à documentação de execuções verbais e musicais de minorias étnicas do Brasil, especificamente de uma língua ameaçada em sua textualidade oral, até bastante conhecida e sem registro científico sistematizado. Seus objetivos são descobrir como as línguas operam na vida real; como os autores sociais criam significados através da fala em contexto; quais os aspectos estéticos do discurso, e como podem ser traduzidos os textos resultantes desses processos dinâmicos.

Entre os aspectos históricos, esse pesquisador apresenta a história do povo pomerano e de sua língua; dados sobre a Antiga Pomerânia; a cristianização dos pomeranos em plena época das cruzadas; a imposição do alemão como única língua legítima, a partir da Reforma; e a imigração para o Brasil. Para a realização da pesquisa, utilizou o método etnográfico, com abordagem centrada no discurso. A coleta de dados envolveu a observação participante, gravação em fitas magnéticas/mídia e filmagens.

A tese de Tressmann traz importantes contribuições para a documentação e visibilidade das ricas execuções verbais e musicais dos pomeranos e também ao campo de estudos interdisciplinares. Para o pesquisador, a língua é considerada o elemento de maior importância na construção dos limites da identidade étnica e social em relação aos demais grupos germânicos, italianos e aos brasileiros. O estudo demarca diferenças identitárias existentes entre pomeranos e germânicos: a língua alemã está mais próxima à esfera religiosa e a língua pomerana ao ambiente familiar. Observa-se ainda nessa pesquisa que, para os pomeranos, há uma relação

indissociável entre ser pomerano e ser luterano. A religião luterana está intimamente ligada à história da imigração pomerana.

Tressmann identifica, em sua pesquisa, alguns gêneros verbais pomeranos, como por exemplo: gêneros da fala informal (notícia/novidade, fofoca, piada, conversa comum); gênero da fala declamada (provérbios, brincadeiras infanto-juvenis); gênero da fala formal/cerimonial (a fala-convite proferida pelos convidados do casamento ou do convidador do enterro, a fala do voto-conselho executada no ritual de núpcias do quebra-louças⁸, a fala sussurro da benzedeira); o canto (canção de baile, acompanhada pela concertina, cantigas de ninar e cantigas de roda).

Em síntese, no que se refere à cultura dos pomeranos, Tressmann afirma que essa se demonstra criativa e dinâmica, visto que a adesão a novos costumes dos brasileiros não significou uma ruptura com a tradição, mas guarda relação de continuidade com as práticas culturais da época anterior à imigração: o passado e o presente estão interrelacionados.

Na tese intitulada *Educação e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes*, defendida por Carmo Thum (2009) na Universidade do Vale do Rio Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, o pesquisador analisou os silêncios e reinvenções pomeranas diante dos processos de opressão das instituições formativas. Thum considerou os seguintes aspectos em sua pesquisa: a cultura material e imaterial, a perspectiva de ação pedagógica dos professores e os ritos de imigração pomerana no Rio Grande do Sul, que se diferenciam, de modo singular, em relação aos outros grupos de imigrantes (alemães), em função das conjunturas históricas, constitutivas dos pomeranos e do processo de isolamento e silenciamentos vividos no sul do Brasil.

Thum coloca o silêncio da cultura pomerana no bojo da cultura local, e esta se dá sob as abas do poder religioso, escolar, do comércio, da linguagem. Ao mesmo que esse processo de silenciamento se dá nos espaços públicos, a vida cotidiana mantém práticas e se reinventa no encontro com as demais culturas locais. Essa

⁸ Ritual da festa de casamento pomerano conduzido por uma mulher, geralmente idosa, parente do noivo ou da noiva que quebra louças de porcelana, jogando-as no chão do salão da festa para espantar os maus olhares que eventualmente possam prejudicar a vida matrimonial. Enquanto quebra as louças, a mulher profere palavras de felicitações ao casal. Os noivos costumam guardar os cacos para trazer sorte.

capacidade de reinvenção desafia e torna evidente a necessidade de uma educação comprometida que respeite as diferenças e reconheça a capacidade de reinvenção da cultura local, contribuindo efetivamente na potencialização da cultura como fonte de conhecimento.

A presente tese trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cuja orientação principal, em termos metodológicos, foi a etnografia. A coleta de dados foi constituída por diferentes estratégias, tais como: levantamento bibliográfico, análise documental, entrevistas, conversas informais, rodas de diálogo, produção e análise de fotografias e inventários. Por meio da roda de diálogos, Thum realizou tentativas de compreender a realidade local, pela sua própria voz, a partir dos materiais coletados e catalogados. O autor recorreu também ao processo de interpretação de imagens a partir das narrativas dos membros da comunidade pesquisada, configurando-se num momento de educação popular com possibilidades de potencialização da consciência histórica. O espaço pesquisado envolveu três escolas da Serra dos Tapes, nas zonas rurais dos municípios de Pelotas, Arroio do Padre e São Lourenço do Sul.

No processo de análise da literatura acadêmica, Thum percebe os silêncios e as negligências das análises macrossociológicas. Encontra-se em sua pesquisa uma versão oficializada e generalizante da história dos grupos imigrantes, que, ao homogeneizar a cultura alemã como cultura dos imigrantes sob influência germânica, silencia sobre as diferenças culturais, que distinguem os pomeranos dos demais. Nesse sentido, a cultura pomerana foi pormenorizada⁹ no momento em que as narrativas e os documentos oficiais forjam a língua pomerana como dialeto.

Thum conclui considerando que a cultura local, na Serra dos Tapes, é uma cultura multifacetada, reinventada no convívio de diferentes grupos humanos, presentes no mesmo espaço. Constata-se que a cultura pomerana da Serra dos Tapes sofreu o silenciamento ideológico da cultura alemã, apropriando-se de princípios da cultura germânica, da cultura negra, da cultura indígena e portuguesa (todas essas envolvidas pela cultura gaúcha). Dessa forma, a especificidade da cultura pomerana, no sul e do Sul do Brasil, é condicionada e reinventada pelas relações políticas que a construíram.

⁹ Reduzida, diminuída.

A tese de Rosali Rauta Siller (2011), da UNICAMP, intitulada *Infância, migrações: a vez e a voz das crianças migrantes*, investiga como as crianças que vivem em contextos de migração, em geral de imigração pomerana, produzem, reproduzem e difundem práticas sociais de seus e/ou outros grupos étnicos e culturais por meio das relações que estabelecem com seus pares e com os profissionais da educação.

A presente pesquisa foi realizada em dois centros municipais de educação infantil, no município de Santa Maria de Jetibá-ES. Para compreender como as crianças imigrantes vão construindo suas identidades culturais em contextos diaspóricos, são trazidas pela pesquisadora as categorias de cultura popular, diáspora, identidade cultural, culturas híbridas, “estabelecidos” e “outsiders” e circularidades cultural.

Os dados, as observações e os relatos orais que compõem a pesquisa retratam a relevância da pedagogia adotada, a qual pode contribuir para uma formação de meninos e meninas, desde pequenos, num processo de valorização de diferentes culturas num mesmo contexto como um aspecto de altíssimo valor humano; aponta também como a escola pode ser um espaço de esvaziamento de práticas culturais grupais, prevalecendo apenas as da classe dominante. Siller (2011) traz em seus escritos desafios para a construção de uma pedagogia da infância intercultural e bilíngue, que reclama a luta contra essa discriminação e a promoção de uma educação emancipatória.

As teses de Bahia (2000), Tressmann (2005), Thum (2009) e Siller (2011) são de grande relevância e de inquestionável valor, possuindo alguns pontos de convergência, mas não seguindo uma perspectiva hegemônica de incluir os pomeranos nos mesmos parâmetros conceituais dos grupos de imigrantes alemães e não forjando a invisibilidade das especificidades culturais e linguísticas deste povo.

Por intermédio dessas análises, podemos constatar que essas pesquisas fazem emergir questões que se perpassam e se entrelaçam, principalmente quando trazem à tona exemplos que denunciam os ataques à alteridade e às especificidades do povo pomerano, sinalizando a importância e a necessidade de reflexões e ações que superem esses problemas. Tomando como premissa essa constatação e os trabalhos ora resumidamente apresentados, o tema da presente pesquisa ganha relevância e aponta para a necessidade de investigação para/como sujeitos

descendentes de pomeranos que criam e recriam estratégias de manter viva a tradição, a língua e a cultura de um povo.

2.3. MAPEANDO PRODUÇÕES EXTERNAS

Também merece destaque um documentário de vídeo intitulado “Passado e Presente” (2000), dirigido por Luiz Eduardo Lerina, que traz uma abordagem sobre a imigração pomerana chegada ao Estado do Espírito Santo na segunda metade do século XIX. O vídeo retrata aspectos históricos e culturais dos imigrantes pomeranos, colhidos junto a renomados pesquisadores no assunto. Com imagens marcantes e de especial singularidade, tece considerações que podem ser utilizadas como luz para a compreensão das representações dos pomeranos frente ao processo de educação escolar, ajudando a desvelar o papel que a escola vem exercendo no contexto específico da estruturação das experiências das crianças.

O documentário é uma viagem no tempo e na história de um povo e tem como foco, principalmente, a preservação de uma cultura que já não existe mais em seu lugar de origem. É explorado no vídeo o confronto entre as expectativas da família e da escola e os anseios das crianças e dos adolescentes pomeranos, mostrando justamente alguns conflitos e ressonâncias.

Em maio de 2004, Hiran Pinel publicou em “A Tribuna” (anexo ao diário de campo), o artigo intitulado *Ser pomerano na poética de Celso Kalk*. Utilizando-se das palavras-chave brasileiro; pomerano; ser; teoria do ser; Heidegger; sentido da vida; Frankl; artes; estética; fenomenologia; existencialismo e ser-no-mundo, Pinel toma como premissa a poética de um jovem (brasileiro) pomerano – seu ex-aluno, recentemente falecido¹⁰ – e propõe terminar uma tarefa que fora drasticamente ceifada, qual seja a de compreender o sentido de ser-sendo brasileiro, mas com liberdade de ser pomerano, a partir da poética deste jovem pomerano, Celso Kalk.

Para a produção do artigo, Pinel utilizou como fonte primária uma pasta íntima (pessoal) de Celso Kalk, que, em vida, lhe fora presenteada. Na época, Pinel era também seu professor e Kalk estava sendo cooptado a ser estagiário de iniciação científica na UFES, no projeto *Ser Brasileiro Pomerano*.

¹⁰ Celso Kalk faleceu em 9 de janeiro de 2004, num acidente automobilístico em Viana-ES.

Segundo as palavras do professor Hiran Pinel, extraídas do artigo e disponíveis em seu blog¹¹ – *Vida como Obra de Arte* –, ao referir-se à pessoa de Kalk e ao contexto pomerano, ele enfatiza: “Foi ele quem me introduziu nessa temática vital”.

Pinel relata ainda a dedicação e o empenho que Celso Kalk tinha nos estudos e na busca por descrever os sentidos que perpassavam sua vida, enquanto descendente de pomeranos, continuando a descrevê-lo:

Ele estava eufórico com essa perspectiva de poder entrar por outras vias¹² na UFES, com o finco de produzir pesquisas. Depois de sua morte eu abandonei o projeto – fiquei entristecido com a perda desse jovem que me admirava dizendo-me que um dia gostaria de ser pesquisador [isso nos traz muita alegria]. Na época de sua morte eu chorei muito por diversos motivos, e um deles foi o de perder um aluno muito estudioso – coisa rara hoje em dia. Eu tinha dado a ele um texto sobre o "ser" de Heidegger e ele já trazia para mim nos encontros seguintes, dados biográficos do filósofo, criticando a posição política (datada) do autor Heidegger. Mas não parou por aí: mostrou profunda ligação com as ideias heideggerianas. Ele era estudioso não no sentido de decorar textos, mas de exigir do professor a ampliação do seu saber-fazer; ele estudava para entender e acima de tudo compreender o mundo que vivia-sentia (PINEL, 2004).

Em 2009, o Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), órgão vinculado à Secretaria de Estado da Cultura (Secult), em solenidade póstuma ao escritor Celso Kalk fez uma homenagem a esse escritor. Em Melgaço¹³, distrito de Domingos Martins, fizeram o lançamento de seu livro *Mar Azul (Blåg Sei) “Poesias de um Pomerano”*, em comemoração aos 150 Anos da Imigração Pomerana no Espírito Santo. A presente obra simbolizou, por meio de seu empenho artístico e cultural, a reafirmação dos valores culturais da origem pomerana do autor. Em seus poemas, Celso Kalk demonstrou grande amor à sua cultura, à sua língua e às suas origens. Descreveu a história da imigração dos pomeranos, as dificuldades e os desafios impostos aos imigrantes, os enfrentamentos com a nova terra, seus usos e costumes.

O dia a dia da vida rural, a natureza, o lazer, o casamento, os amigos, entre outros temas da vida cotidiana dos pomeranos, também são contados em versos pelo

¹¹ Esse blog recebe o nome de “Vida como Obra de Arte” e tem por objetivo informar (especialmente para seus alunos, orientandos, dentre outros interessados) acerca dos seus projetos de ensino, pesquisa e de extensão; disponibilizar imagens para provocar o dia a dia; textos pré-literários; resumos de artigos científicos; pequenos ensaios e *papers* científicos; produção artística, dentre outros. No mais a vida é frágil e incompleta – projeto devir –, por isso uma obra de arte.

¹² O termo “outras vias” se aplica ao fato de Celso Kalk conseguir se credenciar e ser bolsista de iniciação científica, mesmo não sendo aluno da Universidade.

¹³ Melgaço é o nome do lugar onde Kalk nasceu e viveu toda a sua juventude.

escritor. Alguns dos poemas são bilíngues: português e pomerano. Trata-se, porém, do primeiro livro contendo poesias escritas em língua pomerana.

Filho de uma tradicional família¹⁴ de colonos pomeranos do interior capixaba, estava, portanto, em contato direto com a natureza, motivo que sempre inspirava o jovem poeta: *Entre as montanhas flutua uma magia de palavras que esperaram ser saboreadas*. E ainda: *Existem sonhos; Que descem água abaixo; Mas com a chuva, eles voltam*.

Em sua curta juventude, Celso Kalk apegou-se a temas pouco comuns aos jovens de sua idade. Discutia questões religiosas, políticas e se envolvia com os amigos em movimentos contra o alcoolismo. Um dos seus maiores sonhos era tornar-se filósofo. Debatia com veemência os temas mais polêmicos, de forma que nenhum colega conseguia derrubar seus fortes argumentos. Com igual intensidade, discutia com os professores sobre a forma como a história de seus descendentes era contada e transmitida aos alunos.

O poeta nasceu em 28 de junho, mesma data em que se comemora a chegada dos primeiros pomeranos em terras capixabas. Faleceu antes de completar 26 anos de idade, em 9 de janeiro de 2004. O apêndice de seu livro traz diversos depoimentos de amigos e familiares, juntamente com seus dados genealógicos, históricos, mapas, ilustrações e diversas fotografias antigas dos seus antepassados. Também estão presentes no livro diversas fotografias tiradas pelo próprio autor que também tinha o interesse em registrar os casarios pomeranos de sua região, a fim de incentivar a sua preservação. Outras imagens dizem respeito à sua vida cotidiana, o embarque dos imigrantes em Hamburgo, além da reprodução de cartas e documentos pessoais.

A análise dos trabalhos voltados para a cultura pomerana (a escolarização, os processos linguísticos, seus ritos, os aspectos culturais, as tradições) torna-se de fundamental importância para a consolidação desta pesquisa. Sentimo-nos muito instigados por essa temática. De modo generalizado, somos tomados por

¹⁴ Em depoimento no livro, a irmã, Rosânia Kalk, assim descreve o irmão: “O Celso não concordava com as normas clássicas da escrita, gostava do risco, da liberdade de criação na poesia. Os problemas sociais também o deixavam revoltado. A sua indignação o motivava a escrever. Tinha uma consciência crítica muito forte”.

curiosidades e inquietações que pairam em nossas mentes fazendo-nos indagar: como se dá o processo de formação (inicial e continuada) das professoras pomeranas no município de Domingos Martins? Quais são as suas histórias de vida? Quais fenômenos emergem delas? O que narram sobre si? Quais são suas práticas pedagógicas? Que sentimentos são produzidos nas suas vivências profissionais e pessoais?

As pesquisas desenvolvidas e analisadas até a presente data nos enveredaram a buscar respostas para esses questionamentos e nos motivaram a desvelar qual o sentido de ser descendente de pomeranos, ainda que sentidos emergem a partir de sua narrativa e de suas histórias de vida, que ora estão imbricadas e indissociadas do seu fazer-pedagógico e da sua constituição enquanto sujeitos.

Segundo Frankl (1993, p. 7), “sentido” pode ser entendido como um modo específico de dar forma à situação. Viver com sentido quer dizer, então, que o homem, com suas disposições e aptidões, suas emoções e sua vontade, se ponha a serviço da proposta de cada hora, se confronte criativamente com ela, recebendo e dando ao mesmo tempo. Sentido é uma espécie de engajamento, de “estar totalmente dedicado a uma causa”. A vontade de sentido é a motivação básica do ser humano. Sentido é uma espécie de engajamento, de “[...] estar totalmente dedicado a uma causa, que é a sua existência” (FRANKL, 1989, p. 48).

Observamos que as pesquisas realizadas até aqui buscam, em sua maioria, pesquisar outros sujeitos, como as crianças, os alunos, as famílias, seus processos de aprendizagem, a apropriação de conceitos, enfim, os processos escolares. Por esse motivo, o presente trabalho ganha relevância e prospecção por se tratar de um tema pouco explorado – que são **professores como sujeitos da pesquisa** – e por representar uma gama de representações que este estudo poderá fazer emergir.

3. O DESVELAR DA TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A INSPIRAÇÃO FENOMENOLOGÓGICA EXISTENCIAL

A insuficiência do dualismo cartesiano e do positivismo diante de questões científicas mais complexas, sobretudo no campo da psicologia e das ciências humanas, abriu espaço para uma nova corrente de pensamento – a Fenomenologia.

Inaugurada por Husserl, inspirado pela preocupação do rigor, a Fenomenologia não é um sistema filosófico, mas um conjunto de proposições para um método de pensar, aprender e investigar o mundo, tão rigorosamente quanto possível.

Trazendo a lume os contextos históricos, a exemplo de Galileu e Copérnico, Husserl descentralizou o sujeito, estabelecendo novas relações entre sujeito e objeto, entre observador e acontecimento observado, antecipando-se a muitas formulações da física moderna. A obra de Husserl é bastante extensa. Teve seguidores de todas as áreas e tendências ideológicas, entre eles Martin Heidegger, Karl Jaspers, Maurice Merleau-Ponty e Jean-Paul Sartre.

O método fenomenológico e o pensamento existencial¹⁵ possuem a proposta de esclarecer sobre o ser do homem, revelando suas estruturas existenciais e abandonando qualquer teoria desvinculada do verdadeiro sentido da existência. Ou seja, tal abordagem tenta alcançar o sentido da existência humana em sua totalidade, sem tomar *a priori* aspectos definidores de cada indivíduo, que possam desfigurar o fenômeno que se mostra. Assim, o homem é tomado como indefinível, no sentido de não ser classificado a partir de axiomas ou sistemas explicativos da existência humana.

De acordo com Forghieri (2012, p. 51), “o ser humano é um ser-no-mundo; existe sempre em relação com algo ou alguém e compreende suas experiências, ou seja, lhes atribui significados, dando sentido à sua existência”. Vive num certo espaço e em determinado tempo, mas os vivencia com uma amplitude que ultrapassa estas dimensões objetivas, pois consegue transcender a situação imediata; seu existir

¹⁵ O existencialismo foi/é uma doutrina filosófica que predominou na Europa do pós-guerra, com origens nas obras de Kierkegaard e Heidegger, tendo seu ápice na literatura de Jean Paul Sartre. A doutrina prega que o homem chega ao mundo de forma inacabada e, através da sua existência, constrói a sua essência, aquilo que o torna humano. E essa construção se dá justamente por estar no mundo, em conflito com o outro. O homem é, assim, o ponto de partida e de chegada de toda reflexão existencialista. O pensamento existencialista está presente na teoria freiriana da educação, não de forma pura, mas mesclada com ideias da fenomenologia e da dialética marxista.

abrange não apenas aquilo que é e está vivendo em dado instante, mas também as múltiplas possibilidades às quais encontra-se aberta a sua existência.

A livre abertura originária do ser humano às suas múltiplas possibilidades e as restrições a essa abertura, que surgem na concretude do existir, evidenciam o quanto a existência humana é paradoxal. Os paradoxos fazem parte de nossa vida e se manifestam sob vários aspectos.

Nesse sentido, embora sendo racionais, também vivenciamos, pré-reflexivamente o fluxo de nosso existir imediato, e no decorrer de nossas experiências podemos nos sentir, tanto tranquilos e contentes, como aflitos e contrariados; somos livres, mas também somos determinados por condicionamentos e circunstâncias variadas; amamos e odiamos; somos voltados para o nosso semelhante, mas também cuidamos do nosso próprio bem, convivemos com outras pessoas, mas nem por isso deixamos de nos confrontar com nossa própria solidão. Segundo Forghieri (1984, p. 18),

Finalmente, somos vivos, mas também mortais. Vivemos e morremos, de certo modo simultaneamente, pois, a cada dia que passa, nossa existência tanto vai se ampliando quanto vai se tornando mais curta. No decorrer de nosso existir caminhamos, a cada dia, para viver mais plenamente, assim como para morrer mais proximamente.

O nosso existir é realmente cheio de incertezas, pois decorre de um fluxo crivado de paradoxos e de riscos que nos dificultam ter segurança para agir. A insegurança permanece mesmo quando procuramos nos apoiar nas experiências passadas, agindo em termos do que já conhecemos, pois o presente também é abertura para o futuro, e este sempre contém imprevistos, que tanto nos aparecem em agradáveis surpresas, como em tristes desapontamentos e, algumas vezes, até em infortúnios que podem nos abalar e transformar profundamente a nossa vida.

Ser pesquisador é preciso ter “coragem para ser” (FORGHIERI, 1984, p. 36), coragem para viver a nossa própria existência, pois ao nos abirmos às nossas amplas possibilidades, precisamos nos defrontar com a insegurança de imprevistos, paradoxos e restrições; precisamos nos envolver com nós mesmos, (des)cobrirmo-nos.

Buscando então descobrir e ampliar as possibilidades investigativas, descreveremos a seguir as etapas metodológicas desta pesquisa de modo clássico, dividindo didaticamente os passos da pesquisa, pois esta é uma marca da modernidade muito acentuada em mim e no meu orientador.

3.1. A TRAJETÓRIA E O MÉTODO DA PESQUISA

Pensando na trajetória da pesquisa fenomenológica, Martins e Bicudo (1989) veem o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo e perceber a realidade¹⁶ que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes, mas de fenômenos, não de fatos. Fatos são eventos, ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos, dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis no que se distinguem de fenômeno. De acordo ainda com esses autores,

O significado de fenômeno vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. [...] *Fainomena* ou *fenomena* são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 21-22).

A trajetória de pesquisa fenomenológica trata-se de um caminho selecionado pelo pesquisador que projetará luz sobre/na sua pesquisa. Significa um caminho que o pesquisador precisa percorrer descobrindo os fenômenos que se mostram no desvelar dos sujeitos da pesquisa e em si mesmo, ou seja, os fenômenos que vão se tornando visíveis vêm a lume.

Outra observação que merece relevância para o pesquisador que utiliza desse método para suas investigações é a definição do problema. Martins (1990) afirma que em pesquisa fenomenológica não há PROBLEMA. O pesquisador, nesse caso, não tem um problema para pesquisar, ele tem suas dúvidas sobre alguma coisa e

¹⁶ "Realidade já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. Porém, a realidade, '[...] é o que é', emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno" (BICUDO, 1994a, p. 18).

quando há dúvidas, ele INTERROGA. Quando pergunta tem uma resposta. Enquanto interroga terá uma TRAJETÓRIA e assim estará caminhando em direção ao fenômeno, àquilo que se manifesta por si através dos sujeitos que experienciam a situação, as vivências, as sensações, as memórias.

O pesquisador, na fenomenologia, não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definidora do fenômeno *a priori*; ele vai iniciar seu trabalho interrogando o fenômeno apenas. Isso não exclui que ele tem um pensar. É certo que a teoria está presente, mas o que se precisa evitar é que ela influencie as interrogações do pesquisador, porque se isso ocorrer, ele terá obtido todas as respostas e não é esse o objetivo da fenomenologia. Busca-se, na fenomenologia, não um interrogar de fatos¹⁷, mas os fenômenos que envolvem um pensar do que está sendo interrogado.

O objetivo do MÉTODO fenomenológico é descrever a estrutura total da experiência vivida, os significados que a experiência tem para os sujeitos que a vivenciam. Diferentemente do positivismo, que pretende descobrir causas e formular leis, a fenomenologia utiliza a observação atenta para descrever os dados como eles se apresentam. A fenomenologia preocupa-se com a compreensão do fenômeno, não com a sua explicação (MARTINS, 1992).

Tratando-se de uma modalidade da pesquisa qualitativa, não se pretende chegar a generalizações. O foco da sua atenção é centralizado no desvelamento do fenômeno, interrogando o mundo ao redor. Procura manter o rigor, não o da precisão numérica, mas um rigor metodológico ao tentar “[...] compreender os fenômenos que não são passíveis de serem estudados quantitativamente, por apresentarem dimensões pessoais, sendo mais apropriadamente pesquisados mediante a abordagem qualitativa” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 18).

A fenomenologia tem como ponto essencial a intencionalidade da consciência, entendida como a direção da consciência para compreender o mundo. “A consciência está intencionalizada para o mundo, o qual ela não envolve ou possui, mas para o qual ela está sempre voltada” (MARTINS, 1992, p. 103).

¹⁷ Martins (1990, p. 42) afirma que “[...] o que está em foco para o pesquisador é o fenômeno, não o fato. O fato é, de certa forma, controlado após haver sido definido”. A ideia de fato como é concebida tem seus fundamentos na lógica e no positivismo clássico, que veem o fato como tudo aquilo que pode se tornar objetivo e rigoroso como objeto da ciência.

Não existe consciência sem o mundo e nem o mundo sem a consciência. Mediante a intencionalidade da consciência, todos os atos, os gestos, os hábitos, qualquer ação humana tem um significado. A consciência, mediante a intencionalidade, é compreendida como atribuidora do significado para os objetos. Sem estes significados, não se poderia falar nem de objeto nem de essência do objeto. Neste sentido, a tarefa do pesquisador será analisar as vivências intencionais da consciência para perceber como se produz o sentido do fenômeno e chegar à sua essência.

Para alcançar o mundo-vivido das professoras pomeranas e os sentidos que têm de si e sobre si, almejando captar a essência dos fenômenos, será preciso um distanciamento de tudo que existe. Esse distanciamento só será alcançado por meio da redução fenomenológica. Segundo Forghieri (2012), a redução fenomenológica consiste num retorno ao mundo vivido. Consiste em colocar em suspensão conhecimentos, ideias, teorias e preconceitos, retornando assim à experiência do sujeito, visando alcançar a essência do conhecimento.

3.2. O SUJEITO DA PESQUISA

A seleção dos sujeitos/colaboradores de uma pesquisa fenomenológica não requer a utilização do processo de amostragem probabilística, nem mesmo um número elevado de informantes/participantes. Isso porque o propósito dessa pesquisa, de acordo com Gil (2010, p. 138), “[...] é dispor de participantes que sejam capazes de descrever, de maneira acurada, a sua experiência vivida”.

Nesse sentido, Kaam (1998, p. 116) estabelece cinco critérios para a determinação dos sujeitos de uma pesquisa fenomenológica:

- 1) Habilidade de se expressar facilmente com palavras;
- 2) Habilidade para perceber e expressar seus sentimentos interiores;
- 3) Habilidade para perceber e expressar experiências orgânicas que acompanham esses sentimentos;
- 4) Experiência relativamente recente com a experiência que está sendo estudada;
- 5) Habilidade para escrever ou reportar-se ao que ocorre consigo ao longo do tempo.

Com o intuito de melhor compreender o sujeito com que vamos trabalhar na pesquisa de campo, Paulo Freire nos enriquece com sua contribuição: “sujeito é sinônimo de homem integrado” (FREIRE, 2008, p. 42), isto é, um homem enraizado

não só historicamente, mas, acima de tudo, aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e as analisa, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade; faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age.

Com o exame de qualificação e por considerar o levantamento de dados por meio da história oral de vida um processo amplo, optamos por eleger apenas um sujeito para esta pesquisa, sujeito esse que é uma professora descendente de pomeranos e tem uma história rica de militância em prol da causa pomerana no município de Domingos Martins.

3.3. OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Com o propósito de descobrir e desvelar as narrativas e histórias de vida de uma professora pomerana no município de Domingos Martins, tomamos como objetivos iniciais:

1. Descrever, fenomenologicamente e existencialmente, através da história de vida, as percepções e os sentidos acerca de ser pomerana e professora;
2. Desvelar na história de vida, aspectos subjetivos que constituem o sujeito na compreensão da experiência vivida;
3. Descrever narrativamente, a prática pedagógica do seu saber/fazer docente enquanto sujeito atuante na educação bilíngue pomerana.

Compreender e estudar o sentido de algo na vida de alguém pressupõe estar presente e envolvido no processo, que é o mundo-vida das pessoas da pesquisa. Pressupõe também a consideração de aspectos subjetivos inerentes aos sujeitos que percebem o fenômeno estudado, já que a subjetividade é parte integrante da condição humana. “O perceber é o voltar-se para aquilo que está ao redor. O perceber ocorre nesta possibilidade humana de selecionar aquilo para o que se volta; ocorre na relação dessa possibilidade humana, com aquilo que ela se mostra” (LARROSA, 1996, p. 71).

A escolha por uma professora descendente de pomeranos se justifica, pois este grupo étnico aparece como um grupo de destaque entre os imigrantes de

descendência germânica no município de Domingos Martins, tendo ele grande concentração nas localidades de Tijuco Preto, Rio Ponte, Melgaço, Galo e Alto Biriricas.

Buscando alavancar esta pesquisa, trazemos mais alguns dados que veiculam o desejo de que a mesma seja efetivada. Atualmente o município de Domingos Martins conta com 50 escolas municipais. Em 19 delas, está contida, em suas grades curriculares, a língua pomerana. Este trabalho, que já é realizado, tem por finalidade a valorização, o fortalecimento e a garantia da perpetuação da língua materna sob forma oral e escrita, destinada aos alunos descendentes de pomeranos. Essas iniciativas começaram a ganhar mais representatividade a partir do ano de 2005, quando foi criado o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), que reuniu os cinco municípios do Espírito Santo que possuem descendentes de pomeranos e falantes da língua. Os municípios envolvidos foram: Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra, Vila Pavão e Santa Maria de Jetibá. A implementação desse programa teve/tem por objetivo desenvolver nas escolas públicas um projeto pedagógico que valorize e fortaleça a cultura pomerana e a língua oral e escrita.

Em 10 de outubro de 2011, a língua pomerana ganhou mais força, reconhecimento e proeminência em Domingos Martins. Foi criada e aprovada a lei de co-oficialização da língua pomerana no município (Lei Municipal nº 2.356/2011- Anexo ao diário de campo). A partir de então, escolas situadas em comunidades de descendentes pomeranos passaram a ter aula de pomerano, reafirmando assim as origens de seus descendentes e resgatando a herança cultural do povo pomerano.

A co-oficialização da língua pomerana em nível municipal tornou-se um passo decisivo para o seu reconhecimento e para que outras comunidades (pomeranas) lancem mão do mesmo recurso, nos seus respectivos municípios, especialmente por se tratar de uma língua alóctone¹⁸ ou de imigração, que amplia o quadro da legitimidade das línguas brasileiras. Com a aprovação e regulamentação da lei pela câmara, ficaram previstas medidas mais concretas, já que estão sendo implementadas no que se refere à política linguística de Domingos Martins.

¹⁸ Alóctone significa aquilo que não tem suas origens no lugar onde existe.

Reconhecemos que a co-oficialização da língua tornou-se um acontecimento importantíssimo para o município, para o Estado e para o país, particularmente por estarmos vivenciando um momento em que o mundo se volta para o problema da extinção das línguas minoritárias e, surge então a urgência de intervenções com políticas públicas na garantia da sobrevivência e vitalidade dessas línguas.

Com a co-oficialização da língua pomerana no município, criou-se a possibilidade de o poder público e a sociedade civil reconhecerem o bilinguismo constituinte em Domingos Martins, passando a promovê-lo sistematicamente através do sistema educacional e das políticas culturais. Nesse sentido, a língua pomerana veio ganhando cada vez mais valorização e fortalecimento não apenas nas escolas, mas também nos diversos setores públicos e privados.

A Tabela 1 traz um demonstrativo do número de alunos que estão diretamente relacionados com a língua pomerana por meio de seus pais, familiares, colegas de sala e que têm contato com a língua em outros espaços que não sejam os escolares. Estes dados nos mostram a representatividade e a abrangência do ensino da língua na rede municipal.

Tabela 1. Demonstrativo de alunos que estão relacionados com a língua pomerana.

ESCOLA	NÚMERO DE ALUNOS QUE TÊM AULA DE POMERANO
EMEF Augusto Peter Berthold Pagung	121
EMEF Fazenda Osvaldo Retz	92
EMEF Gustavo Guilherme João Plaster	126
EMEF Rio Ponte	53
EMEF Tijuco Preto	70
EMUEF Alto Pena	11
EMUEF Califónia	22
EMUEF Goiabeiras	22
EMUEF Pedra Branca	09
EMUEF Pena	28
EMPEF Alto Rio Ponte	34

EMPEF Alto Tijuco Preto	37
EMPEF Barra do Tijuco Preto	22
EMPEF Fazenda Alberto Bringer	53
EMPEF Fazenda Germano Schwanz	41
EMPEF Fazenda Schwambach	34
EMPEF Floriano Augusto Dittrich	59
CMEI Cantinho do Amor	93
CMEI Perobas	67

Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora na SECEDU em 25/04/2013.

3.4. LEVANTAMENTO DE DADOS: POR QUE HISTÓRIA ORAL DE VIDA?

O uso da história oral¹⁹ de vida²⁰ justifica-se nesta pesquisa como uma metodologia de levantamento de dados por vir a nos oferecer o relato sobre as dimensões de vida sentida/vivida/praticada por uma professora pomerana nos seus saberes/fazer docente no município de Domingos Martins. Por história oral pode-se entender:

[...] uma metodologia qualitativa de pesquisa voltada para o estudo do tempo presente, a partir de um projeto de pesquisa e recorrendo ao testemunho de pessoas que viveram os fatos ou processos que se visa conhecer e compreender, incorporando o método da aproximação biográfica e criando um documento que será doravante analisado. A coleta de dados se processa geralmente através de entrevistas gravadas, marcadas pela interação pesquisador-pesquisado, sendo os narradores escolhidos em função dos objetivos da pesquisa. [...] tem a especificidade de compreender também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimentos e informações sobre o passado recente, mas visa conhecê-lo através da versão das pessoas que o viveram, captada no diálogo entre o pesquisador e o narrador. Permite conhecer diferentes versões sobre o mesmo período, versões estas marcadas pela posição social daqueles que eles são testemunhas vivas e criando documentos a partir delas (LANG, 1995, p. 142).

Essa técnica nos permitiu obter relatos e testemunhos da professora quanto aos aspectos familiares, profissionais, sociais, culturais, dentre outros, podendo-se assim

¹⁹ A discussão sobre o estatuto da história oral pode ser sintetizada em três grandes visões: a primeira defende ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; e a terceira, uma metodologia (AMADO; FERREIRA, 1998).

²⁰ De acordo com Meihy (2002), a bibliografia divide a história oral em três grandes ramos: história oral temática, tradição oral e história oral de vida.

conhecer suas diferentes versões sobre as mesmas questões de investigação apresentadas a elas. Os depoimentos orais foram coletados,

[...] em um processo de interação entrevistado/entrevistador em que este se coloca em posição de escuta atenta, cuidadosa, paciente, de modo a estabelecer a cumplicidade necessária para que o entrevistado se coloque em situação de querer falar. Desse modo, o pesquisador precisa aprender a escutar (inclusive o relato oculto) para poder encontrar o momento certo de colocar as questões que lhe interessa investigar (DEMARTINI, 2005, p. 95).

Ainda segundo Demartini (2005), durante os momentos de entrevistas, os depoentes, por meio de suas memórias, revisam o passado para relatar fatos, acontecimentos e lembranças a respeito das questões que são colocadas para elas e acrescentam novas possibilidades de aprofundamento sobre o que se pretende pesquisar e que retratam fatos não apenas de sua experiência individual, mas no grupo do qual fazem parte. “A memória não pertence apenas ao indivíduo, pois suas lembranças só se sustentam no interior do grupo com o qual as partilha, constituindo o grupo condição necessária para a existência e preservação desta memória” (LANG, 1995, p. 143). Pollak (1992, p. 6) aprofunda teoricamente esta questão quando afirma,

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros [...] Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

A história de vida trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa porque se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada “trabalhando num universo de significados, valores, crenças e que correspondem a um espaço mais profundo de relações dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (NÓVOA, 1992a, p. 11). Por meio dessa metodologia de coletar os dados, é possível perceber inúmeras vantagens que enriqueceram a pesquisa, como afirma Gil (2010, p. 76):

Possibilita o estudo sobre a vida das pessoas, permitindo adentrar em sua trajetória histórica e compreender a dinâmica das relações que se estabelece ao longo de sua vida. É necessariamente histórico, dinâmico e dialético; permite captar a singularidade do estudo; sustenta a teorização a partir da prática; o relato de vida permite apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator; as histórias de vida, não são relatadas de forma isolada, necessitam estar contextualizadas, num conjunto de significações que fazem parte da vida cotidiana; respeita a autoria do entrevistado, mediante autorização; valoriza o processo de elaboração da sistematização entre a teoria e prática.

3.5. O DESVELAR DOS PASSOS DA ENTREVISTA

Em dia e horário marcados realizamos a entrevista. Com o roteiro em mãos, pudemos videografar e registrar a trajetória e parte da história de vida da professora Lilia, sujeito desta pesquisa. Tivemos como pergunta disparadora: Fale-nos sobre você; o que é e como é ser professora e descendente de pomeranos? Buscando reproduzir com fidelidade tudo o que foi dito, sem cortes nem acréscimos, iniciamos a primeira versão da transcrição absoluta. Nessa etapa, foram transcritas as palavras ditas em estado bruto. Perguntas e respostas foram mantidas, bem como repetições, erros e palavras sem peso semântico.

Posteriormente fizemos a escuta do depoimento simultaneamente à leitura da transcrição, para corrigir erros, conferir pontuação, verificar a existência de omissões ou acréscimos indevidos, verificar falhas importantes que viessem a prejudicar o conteúdo da narrativa, conferir nomes e outras informações relevantes para o depoimento colhido, conferindo-o fidelidade.

Antes de iniciar as análises da narrativa, recorreremos ao sujeito da pesquisa, solicitando-o que fizesse a leitura e conferência das informações, pois, por se tratar da história de sua vida, a devolutiva e apreciação se fizeram necessárias para não cometermos nenhum equívoco. Cabe atentar que o uso e a incorporação da entrevista a este trabalho acadêmico, podendo ser publicado integral ou parcialmente, foram precedidos de uma carta de cessão assinada pela depoente.

Assim que nos reapropriamos do texto, demos início à prática de textualizar a narrativa, uma vez que, segundo aponta Meihy (2011), existem muitas diferenças entre a língua falada e a língua escrita. De acordo com o autor, nota-se que o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido, que, por sua

vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio torna o texto com mais qualidade. Na textualização, foram eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico.

Os sons e ruídos também foram eliminados em favor de um texto mais claro e fluente. Buscando textualizar com fidelidade tudo o que foi dito, algumas passagens foram colocadas entre colchetes, como dúvidas, silêncios, hesitações, risos, sensações, dentre outras. Buscamos também nos atentar para a pontuação, procurando assim não alterar o sentido das palavras e das frases.

Carvalho (1991) afirma que uma entrevista fundamentada na metodologia fenomenológica busca uma linguagem que seja a “fala originária”, “fala” esta que possibilita a mediação com o outro e a comunicação com o mundo. Nesta entrevista, Martins e Bicudo (1989) referem que é impossível seguir regras. Assim, já com o projeto de dissertação de mestrado aprovado e estando na fase de obtenção dos depoimentos, vi-me diante da dificuldade de conduzir a entrevista fenomenológica, pelas particularidades próprias desta forma de aproximação acima mencionadas.

Compreendi que, antes de iniciar a aproximação à entrevista fenomenológica, deveria buscar o entendimento dos fundamentos da fenomenologia, a fim de conduzir meu estudo com rigor, seriedade e propriedade, e chegar a um novo conhecimento.

Neste sentido, durante dois meses, percorri a trajetória em direção à compreensão da metodologia de investigação fenomenológica e a que ela se propõe. Houve empenho em encontrar trabalhos científicos que contribuíssem para entender como ocorre a aproximação sujeito-pesquisador ao sujeito-pesquisado, mas o relato deste encontro é descrito geralmente sem especificar as dificuldades encontradas pelo pesquisador.

A apreensão dos pontos a serem observados pelo investigador no desenvolvimento da entrevista inspirada na fenomenologia foi obtida em Carvalho (1991), em que a autora aborda as características peculiares desta técnica. Ela destaca a necessidade de percepção do pesquisador no sentido de: 1) ver e observar, sem estar fechado em uma perspectiva causal; 2) interpretar compreensivamente a

linguagem do entrevistado e a percepção dessa linguagem como veículo de significações; e 3) perceber o gesto do entrevistado e seus movimentos. Conseqüentemente, as leituras realizadas sobre as especificidades da entrevista na abordagem fenomenológica exigiriam de mim um posicionamento inteiramente voltado para este fim.

Caminhei então em busca de desvelar o sentido de ser pomerana por meio da história oral de vida, revelando a memória, as experiências e os sentidos de ser professora. A entrevista realizada segundo essa abordagem constituiu-se em um recurso necessário para a condução da investigação.

4. VIDA QUE COMPÕE HISTÓRIAS: APRENDENDO OUVIR

Um acontecimento vivido é finito
 Ou pelo menos encerrado na esfera do vivido,
 Ao passo que o acontecimento lembrado
 É sem limites porque é apenas uma chave para tudo
 Que veio antes e depois
 Num outro sentido,
 É reminiscência que prescreve,
 Com rigor, o modo de textura.

Walter Benjamin

O contexto desta investigação nasce da finitude dos acontecimentos, mas reverbera-se nas significações das experiências lembradas, sentidas e vividas pela professora pomerana. A reminiscência implica as formas de dizer de si e sobre si, num constante diálogo do vivido e do sentido em sua vida.

Escutar significa a tentativa ou o esforço de suspender julgamento (*epoché*) e, ao mesmo tempo, criar sentido (*eidós*) numa produção textual, no distanciamento reflexivo. Com o objetivo de manter uma boa descrição narrada²¹, tentaremos impor-nos uma atitude de envolvimento existencial (*epoché*), prestando atenção a todos os fenômenos que ocorrerão.

Buscamos ouvi-la de forma compreensiva e aberta, sem limite de tempo, envolvendo-nos empaticamente, evidenciando o nosso interesse, sem interromper ou fazer outros questionamentos. Nesta abordagem, o sujeito da pesquisa se expressa espontaneamente a respeito dos significados da sua experiência.

Quanto aos procedimentos metodológicos no que se refere aos depoimentos, eles foram gravados, transcritos e literalizados. Posteriormente, foram submetidos à apreciação da entrevistada, para que ela pudesse conferir a fidelidade à narrativa feita. A seguir, os depoimentos foram comentados e interpretados a partir dos significados que se revelaram na experiência narrada e como produto das reflexões feitas por mim na minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, ancoradas numa ótica fenomenológica existencial da condição humana.

²¹ Pinel (2008) descreve um paralelismo entre **descrição narrada** e **narração descrita**, onde o sentido atribuído à descrição está sempre associado a uma narração: ela (a narração) conta uma história e ela (a descrição) interrompe a história para detalhar coisas (fatos e fatos-sentidos) ao redor e dentro do sujeito estudado; do grupo; da comunidade etc. Ambos os processos podem sem imbricar.

Para o trabalho de transcrição e análise das histórias orais, utilizamos as recomendações presentes nos estudos de Meihy (2002, p. 17) quando cita “[...] a história oral de vida como o retrato oficial do depoente”. Segundo o autor, a força da história oral de vida se encontra na subjetividade que ela traz consigo. Conforme o próprio nome indica, trata-se da narrativa do conjunto de experiência de vida de uma pessoa. Para Meihy,

O protagonista desse tipo de método é o depoente, o sujeito que tem maior liberdade para dissertar a respeito de sua experiência pessoal. Através da história de vida é possível abrir espaço para certos aspectos, que, na percepção de outros registros, pode passar despercebido, como por exemplo: frustrações, expectativas, sonhos. Dessa forma, é possível obter um discurso riquíssimo acerca da vida do pesquisado de forma mais livre e espontânea (MEIHY, 2002, p. 26).

Ainda corroborando com Meihy (2002), “ a situação dialógica face a face ganha em potencialidade ” e, ao contrário da evanescência dos recursos orais, permite que a situação por ela fixada possa ser retomada, desafiando o tempo, abrindo-se à possibilidade de ser re-vivida, tirada da letargia dos símbolos impressos, pelo mudo diálogo autor/leitor.

4.1. AS NARRATIVAS

Por meio da narrativa, podemos nos aproximar da experiência tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e as percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador.

A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa.

Para Benjamin (1994, p. 201), na narrativa, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Ainda segundo Benjamin (1994, p. 203), “metade da arte da narrativa está em evitar explicações”. O autor considera a arte de contar uma história um acontecimento infinito,

[...] pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 1994, p. 37).

Desse modo, a narrativa, em vez de ser uma lembrança acabada de uma experiência, se reconstrói à medida que é narrada.

Contar história sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Benjamin (1994, p. 205) afirma que “[...] quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. O autor, na sua forma de ver a narrativa, reconhece-a, legitimando-a como expressão de uma dimensão fenomenológica e existencial.

Supõe que, de certa maneira, o ato de contar e ouvir uma experiência envolve um estar-com/no-mundo, uma relação de intersubjetividades, que se dá num universo de valores, afetos, num passado que se articula com o presente e apoiado numa situação que reflete, revela, conserva e transcende o mundo em que esses personagens estão inseridos. Podemos confirmar esse pensamento quando o autor diz que “quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIM, 1994, p. 213).

Esse pensamento é igualmente compartilhado por Schmidt (1990, p. 51), ao reconhecer que,

A narrativa é preciosa, pois conecta cada um à sua experiência, à do outro e à do antepassado, amalgamando o pessoal e o coletivo. E o faz de uma maneira democrática ou, mais precisamente, da única maneira possível para que uma prática social seja democrática – fazendo circular a palavra, concedendo a cada um e a todos o direito de ouvir, de falar e de protagonizar o vivido e sua reflexão sobre ele.

Portanto, ao se trabalhar com as narrativas dos sujeitos da pesquisa, estamos não só participando da sua história, expressa na experiência vivida, mas também participando da sua reconstrução por meio da profusão de sentidos. Não se trata, portanto, de um pesquisador que observa o sujeito. Não significa ouvir a sua história de longe, analisando-a, interpretando-a logicamente; enfim, não existe uma postura de estar “de fora”, como observador da experiência.

A experiência da narrativa é uma experiência também de quem a escuta. O pesquisador participa de todas as suas dimensões existenciais, como profissional e pessoa, ou seja, na sua totalidade, naquele momento ali presente da sua vivência. Existimos, naquele momento, como seres-com, numa imbricação impossível de ser definida ou classificada como mundo interno e externo ou como dentro e fora. A experiência narrada toca a nossa experiência de viver aquele momento. Os afetos, a disposição afetiva, estão ali, atuantes; existimos com-juntamente como seres que exercitam a sua estrutura de ser-no-mundo.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização deste estudo buscamos em diversos autores e conceitos a fundamentação teórica que nos auxiliou na condução do caminho trilhado rumo à compreensão do sentido e das subjetividades de ser pomerano. Neste percurso, adotamos como referencial teórico básico a inspiração nos fundamentos das Psicologias Fenomenológicas e/ou Existenciais, à luz dos quais nos apropriamos para desvelar os sentidos e as experiências vividas-sentidas-lembradas pela professora, no tocante ao seu cotidiano, aos encontros de formação continuada, às suas vivências diárias. As ideias de Forghieri (1984; 2012) foram de fundamental importância, pois nos forneceram condições favoráveis de sustentação ideológico-teórica, que conduziram nossa pesquisa fenomenológica existencial.

Buscando captar melhor o que a professora tinha a revelar sobre o sentido de ser professora pomerana, buscamos a partir da fenomenologia, ancorar esta pesquisa nos referenciais bibliográficos de Paulo Freire nas seguintes concepções e abordagens: o conceito de Ser Humano; Mundo; o Ser no Mundo; o Ser Inacabado; Subjetividade; Transcendência; Ser Mais; Existencialismo e Cultura. Buscamos ainda (des)cobrir, (des)velar e (com)preender como esses conceitos estiveram presentes na vida do sujeito e que sentidos foram produzidos a partir dele ao narrar sua história de vida.

As obras de Paulo Freire são fontes fecundas na mobilização de lutas dos oprimidos, das classes minoritárias, excluídas, em todo o mundo. Seu pensamento engajado, com força e criatividade, continua a nos provocar, principalmente para reinventá-lo. O pensamento pedagógico freiriano é provocativo e instigante porque está sempre em movimento, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais.

Freire é um pensador que não apenas propõe o diálogo como caminho para a educação, mas constrói um pensamento profundamente dialógico. Para todos os que atuam em educação, ele continua a ser um autor central na discussão teórica e na inspiração de práticas inovadoras em relação às formas alternativas e criativas de cada projeto pedagógico que lute pela emancipação dos sujeitos.

Freire é um pensador otimista em sua forma de entender o ser humano enquanto ser histórico e social. Para ele, somos todos vocacionados para ser mais e jamais estamos condenados a repetir o que já somos. Enquanto seres inacabados, estamos em busca de novas possibilidades e podemos realizar algo que hoje é apenas um *sonho*²², mas que pode tornar-se realidade por ser uma *utopia possível*²³. Ou seja,

Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou sonhos de que falo, sobre o que escrevo e por que escrevo, valem a pena ser tentados (FREIRE, 2003, p. 18).

Os caminhos que aqui vou apresentar sempre foram permeados por sonhos e utopias realizáveis. Desde muito cedo me sentia atraída pelos estudos, pelo prazer de ler e pelo ato de escrever. Surgia daí então o meu primeiro contato com as obras de Paulo Freire, quando ao estudar em Venda Nova do Imigrante-ES, fazendo o curso normal de magistério (1998-2001) numa escola da rede Salesiana²⁴, éramos colocados em contato com diversos de seus textos. Meus pais [homem e mulher do campo] trabalhavam na terra para obter seu sustento e de seus filhos e viam em mim o desejo de, aos poucos, terem seus sonhos realizados: oportunizar o acesso

²² O **sonho** possível diz respeito à atitude crítica orientada pela convicção de que as situações e os limites podem ser modificados, bem como de que esta mudança se constrói constante e coletivamente. Sonhar não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquitetar, significa conjecturar sobre o amanhã. O sonho torna-se o motor da história (FREIRE, 2004, p. 293).

²³ A ideia de **utopia** está relacionada à concretização dos sonhos possíveis e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que realidade não “é”, mas “está sendo” e que, portanto, pode vir a ser transformada (FREIRE, 2006, p. 11).

²⁴ Em arquivos pessoais, encontrei registros do que seria a filosofia da escola Salesiana onde estudava. Na base motivadora da tarefa educativa salesiana, dando-lhe consistência, encontravam-se as crenças de que: a) na comunidade educativa, todos são educadores e vivem sua missão como compromisso de vida; b) todo educando traz consigo potencialidades para o desenvolvimento e a prática do bem; c) o educando é o protagonista da própria formação e de sua história; d) é possível educar evangelizando e evangelizar educando; e) o estilo de educação configura-se não só como método, mas também como espiritualidade; f) a reciprocidade é o melhor caminho tanto para se entender o relacionamento entre as pessoas como para promovê-lo; g) a presença propositiva do educador entre os educandos é muito importante; h) a preventividade, uma das marcas da proposta educativa salesiana, entendida como geradora de um conjunto de atitudes e ações no relacionamento entre educador e educando, em vista do futuro, na consciência de que “é melhor prevenir do que reprimir”; i) o ambiente educativo, que favorecia o relacionamento em um clima de acolhida, de alegria e de co-responsabilidade; j) as forças interiores eram configuradas no trinômio razão, religião e amor educativo (Manual de Estudante).

ao estudo e escolarização dos seus filhos. Eu, filha mais velha, fui a precursora dessa militância na família.

Com o passar dos anos, por intermédio do magistério, comecei a fazer os primeiros estágios nas escolas, e durante as aulas práticas, percebi com maior clareza a relação indissociável que existia entre a teoria dos bancos da escola e a prática do chão da escola. Descobri que habitava em mim o desejo incessante de seguir carreira na educação. Terminado o curso de magistério, comecei a licenciatura em Pedagogia (2002-2005), e minha aproximação com Paulo Freire foi se intensificando. Tivemos a oportunidade de aprofundar as leituras sobre o ideário freireano como referencial teórico-metodológico, consolidando assim meu trabalho de conclusão de curso, intitulado: *“Planejar é preciso? Um estudo quanti/qualitativo sobre o planejamento das ações educativas nos espaços escolares”*.

Essa pesquisa, concluída em 2005, foi também um componente primordial em minha vida pessoal, pois passei a ter os primeiros contatos com um professor²⁵ que se tornaria doravante meu orientador no Mestrado. Percebia-me, com o passar dos anos e dos estudos, como um sujeito permeado de inacabamentos, de inconclusões, e que desejava algo a mais para a vida acadêmica e profissional; almejava desvelar sentidos para a minha função docente; acalentava o desejo de novas descobertas; sentia a necessidade de saber mais para **ser mais**. Nessa caminhada, sentia-me tocada por Freire ao afirmar que:

[...] não nasci marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos (FREIRE, 2001, p. 87).

Com o anseio *ser mais*, acabei mudando um pouco minha perspectiva de leituras e autores, quando fomos afetados pela área da educação especial e gestão escolar. Optei então por fazer alguns cursos de pós-graduação *lato-sensu* de especialização como, por exemplo: Gestão Escolar (UFES – 2007); Infância e Educação Inclusiva (UFES – 2009) e Educação Especial e Inclusiva (FVC – 2011).

²⁵ Hiran Pinel foi o orientador da monografia na Faculdade de Domingos Martins, onde cursei a Licenciatura em Pedagogia.

Desejando então um aprofundamento teórico mais consolidado, decidi por fazer um processo seletivo de Mestrado em Educação, pois segundo Freire (2003) “mais um sonho valia a pena ser tentado”. Após muita persistência e quatro tentativas seguidas (2008; 2009; 2010; 2011), logrei êxito em 2012.

Assistindo a bancas e defesas, e em conversas com meu orientador, percebíamos, mais do que nunca, que as contribuições de Paulo Freire muito enriqueceriam este trabalho, esta caminhada de buscas, encontros e descobertas. Fomos discutindo aos poucos que esse marco teórico melhor se ajustaria à proposta de pesquisa que almejávamos realizar.

Dando sequência aos fatos históricos que me enveredaram até Paulo Freire, concomitantemente aos estudos do Mestrado, no ano de 2012, eu lecionava para séries iniciais em Domingos Martins e participávamos da formação continuada de professores²⁶. Nos encontros de formação, éramos constantemente desafiados a investigar práticas de educação e as possibilidades interculturais de grupos que resistem à homogeneização e à imposição cultural, tais como: camponeses, pomeranos, indígenas, assentados, dentre outros.

Naquele mesmo ano, fizemos a leitura e estudamos a obra de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia”. Durante todo o ano nos debruçamos a conhecer o quanto a formação do professor é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade²⁷ de ensino. Foram apontadas as concepções do que é o conhecer, quais as dimensões antropológicas e políticas envolvidas no trabalho docente. Ou seja, para Freire não há educação neutra, mas a verdadeira educação está comprometida com a busca do ser mais de cada educando. Percebemos que não basta apenas saber mais, precisamos colocar em prática nossos conhecimentos com o objetivo de produzir um mundo mais humanizado. Descobrimos ainda que a qualidade do ensino se mede também pela

²⁶ Formação continuada de professores em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) voltada para a perspectiva da Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico, Inclusão, Interculturalidade, Interdisciplinaridade e Campesinato.

²⁷ A **qualidade da educação** e do ensino foi um tema constante dos debates de Paulo Freire. Qualidade, para ele, é um conceito político. Como ele afirma em seu livro Política e Educação: “exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feita, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando” (FREIRE, 1993, p. 42). “Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão, não nos é possível entender nem uma nem outra” (Idem, p. 43).

formação de um aluno crítico e politizado. Notamos, em suas obras, que a preocupação de Paulo Freire foi a de apontar os saberes necessários à prática educativa crítica, considerando o professor como um profissional insubstituível.

Trazemos a lume a obra “Pedagogia da Autonomia”, pois a partir dela fomos afetados por Freire a perceber quais seriam os saberes educativos indispensáveis em minha vida acadêmica e profissional: a importância da pesquisa e de ser pesquisadora; a criticidade; o assumir os riscos; o aceitar o novo; ter consciência do inacabamento; ser humilde; saber da inexistência de docência sem discência; ter reflexão crítica sobre a prática, ser profissionalmente competente; ser comprometido, reconhecer e assumir a identidade cultural; apreender a realidade; estar convicta de que mudar é possível e saber que somos capazes de intervir no mundo.

Nesse livro, Freire conclui falando da importância da formação continuada, sendo esse momento um espaço para a reflexão crítica sobre a prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 44).

Essas principais ideias foram tomando conta de mim e me impulsionando na pesquisa. Tornaram-se molas propulsoras na busca do desvelar de sentidos do fazer-docente, das subjetividades produzidas.

A fim de nos aproximar um pouco mais dos escritos de Paulo Freire, de consolidar nossos embasamentos e tornar decisiva a escolha pelo aporte teórico, optamos por fazer um seminário no curso de Mestrado intitulado “Leituras de Paulo Freire na atualidade: desafios e possibilidades para a educação”, em que, a partir de estudos e releitura de suas obras, passamos a ampliar os horizontes desta pesquisa. As discussões, os diálogos e os conceitos que emergiram dos encontros do seminário contribuíram significativamente para a apropriação e sistematização do pensamento freireano para esta pesquisa.

Tomando como referência o contexto das preocupações iniciais de Paulo Freire frente à sociedade e à educação brasileira, foi possível explorar as categorias fundantes do seu pensamento político-pedagógico que atravessam suas obras, perpassam fronteiras culturais, mas continuam a fecundar sonhos e a nutrir

possibilidades de mudanças. Foram essas possibilidades de mudança que permearam e consolidaram nossa insistente busca na pesquisa.

Os pontos de partida para compreender as ideias de um pensador humanista tomam como referência a concepção de **Ser Humano**, enquanto centralidade de todo o seu esforço reflexivo. Para Freire (2003, p. 29), na concepção antropológica, “o ser humano é aquele que problematiza a si mesmo, inquieta-se e quer sempre saber mais para ser mais”. E estabelece:

O ser humano é um indivíduo que consegue intervir no mundo; é capaz de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher. O ser humano é capaz de grandes ações, de significantes testemunhos, podendo refletir sobre si mesmo, sobre a realidade. É um ser de busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca (FREIRE, 2007, p. 51).

O ser humano é um universo inesgotável de possibilidades, um projeto sempre aberto ao aperfeiçoamento, e existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2008, p. 90). O ser humano é um ser em constante busca por sua autonomia.

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2010, p. 107).

A liberdade sempre foi o horizonte norteador mais cobiçado nas práticas e experiências de Freire nos processos de educabilidade. Ao introduzir a autonomia como um processo de vir a ser, algo a ser construído, Freire dialoga com a ideia de sermos sujeitos inacabados, portanto, predispostos a aprender sempre. O **Inacabamento** é o ponto de partida, é de onde vertem todas as ideias posteriores sobre o ser humano e sobre a Pedagogia. É mais do que isso: é uma experiência vital, não se pode fugir dela e nem mesmo negar a própria essência humana. “É aí que se encontra a raiz da educação como manifestação exclusivamente humana” (FREIRE, 2003, p. 73). O ser humano é essencialmente relacional e histórico e por sê-lo, carece de outros sujeitos na construção de sua identidade. A educação deve respeitar essa dimensão de construção, de nunca estar pronto, de inacabamento.

O verbete “Inacabamento” segundo o dicionário Paulo Freire, diz o seguinte:

A concepção atropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 228).

Compreendemos assim que o ser humano é um devir, buscando sempre e, ao mesmo tempo, sempre insatisfeito. Neste sentido, o ser mais é concebido como um desafio da libertação dos oprimidos na busca de humanização, em que a natureza humana é programada a ser mais; porém, não determinada por estruturas ou princípios inatos. Freire elucida:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado (FREIRE, 2010, p. 53).

Em contrapartida, o fato de a natureza humana ser programada para ser mais, não dá garantia de que, por si só, se concretize na existência humana. Torna-se necessária a criação de espaços de ação-reflexão, de reflexão-ação, que viabilizem meios onde o ser mais possa se emancipar. Este espaço pode e deve ser a escola, a academia, mas essencialmente a vida como espaço educativo, como “tempo de possibilidade, não de determinação” (FREIRE, 2010, p. 75).

As contribuições de Freire tecem uma aproximação muito grande com a presente pesquisa, pois, ao tomar como sujeito a professora pomerana, evocamos a ideia de seu inacabamento, de que a constiuição de suas subjetividades são permeadas por um sistema bio-psico-social e político. Na busca incessante da descoberta do **ser mais**, almejamos descobrir, junto com a professora pomerana, que sentidos são atribuídos à sua função; de que espaços de ação-reflexão-ação ela participa; que saber ela considera necessário em sua prática educativa; que fatores lhes proporcionam autonomia em suas práticas; enfim, desvelar os aspectos subjetivos que constituem a sua maneira de ser. Propomo-nos, portanto, caminhar na trilha da eterna busca humana da transcendência tão bem dita por Freire como busca do ser mais.

A fim de elucidar algumas obscuridades, trazemos alguns conceitos de transcendência: [...] é a capacidade de ultrapassar, de ir além do ordinário, para

além das fronteiras do conhecimento²⁸, e ascender a uma instância superior²⁹; é a habilidade de romper barreiras de violar e superar interditos, de ir além de todos os limites³⁰; e projetar-se sempre num mais além³¹; é a possibilidade de sonhar para além daquilo que é dado e feito; é o poder de acrescentar algo ao real, de criar utopias, símbolos, projeções. Nós seres humanos temos esta capacidade – somos seres de transcendência.

A busca por construir significados, sentido para a sua existência, emana do querer que gera força, vigor, que faz mover os corpos na esperança da concretude de um ideal. O ser humano é um “ser que busca sentido” o tempo todo³². É isto que define o ser humano: perguntar pelo sentido, buscar sentido; o ser humano é o único que se pergunta sobre o sentido da vida e quais sentidos permeiam a existência, o viver.

Buscam um motivo que estimule a razão, de sua existência individual, mas também coletiva. Neste sentido, observamos que toda e qualquer ação humana não são meramente ações isoladas ou estanques. São produtos de um sistema interativo bio-psico-social e político que determina forma de comportamentos e posicionamentos, regados pela esperança e pelo sonho de outro mundo possível.

Mas de que **Mundo** estamos falando? “Para o homem, o mundo é o contexto de sua existência (ex-sistência), e ele transforma, com sua ação, este contexto, fazendo dele um mundo da cultura e da história” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 283). Esse conceito de mundo está intrinsecamente ligado à natureza, à cultura, à história, existência, à consciência, ao trabalho, à ação transformadora, à palavra e à práxis³³.

Segundo Freire, a visão de mundo reflete a situação no mundo em que vivemos-sentimos-agimos. O mundo pode ter um determinado significado para um grupo de pessoas, que não é o mesmo significado para o outro. Isso se justifica, pois os contextos sociais onde cada grupo está inserido é influenciado pela maneira de

²⁸ De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss, p. 591.

²⁹ Segundo a enciclopédia Larouse, p. 5.733.

³⁰ De acordo com Boff, p. 28.

³¹ Ibid., p. 31.

³² Segundo Alves, p. 71.

³³ Práxis é o movimento constante entre teoria e prática. Freire (2005, p.18) rompe com a dicotomia entre o pensar e o fazer, e os coloca em relação dialética de complementaridade, em que a prática demanda um suporte teórico, e a teoria existe pela razão da prática.

pensar, de agir, do jeito de ser das pessoas, e pode mudar cotidianamente. Diante desse contexto, Freire (2000, p. 23) afirma:

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes, homens e mulheres, ao longo da história feita por nós, a nós que nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo.

Partindo desses conceitos, vislumbramos em Freire as principais funções da educação nesse cenário: criar condições de promover a conscientização para transcender a realidade posta. Educação essa em que temos o dever de nos conscientizar da nossa “capacidade e do nosso direito de decidir e romper; de reinventarmos o mundo em que estamos inseridos” (FREIRE, 2000, p. 102). É nesse engajamento por mudanças no/do mundo que se vai dando sentido à existência; é o que Freire chama de saber conceber a educação como práxis, refletindo e agindo no mundo para transformá-lo. Ao transformar o mundo, o ser humano transforma a si mesmo, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 2008, p. 78).

Em seu pensamento filosófico, também se pode encontrar a presença do **Existencialismo**, pois esse conceito aparece nas noções sobre a existência e sobre o caráter histórico do homem. Através de sua filosofia existencialista, o homem é realçado no seu existir concreto: o homem é um ser concreto que existe no mundo e com o mundo. Existir incorpora o sentido da criticidade: transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar). O homem existe no mundo e no tempo. “Está dentro e fora. Herda. Incorpora. Modifica. Temporaliza-se” (FREIRE, 2005, p. 41). A existência dos sujeitos é permeada por experiências adquiridas, não se esgota, reinventa-se através de uma educação calcada nas práticas de liberdade.

O exercício da liberdade é responsável pela criação e inovação da **Cultura**, pois não haveria história nem cultura sem inovação, sem curiosidade, sem criticidade, sem dialogicidade. É por meio do desenvolvimento da consciência do indivíduo que ele torna-se capaz de assumir os riscos e responsabilizar-se pela modificação do *status quo*³⁴ da opressão, do preconceito, da desvalorização da sociedade em que se vive. A cultura nasce na maneira de viver e conviver dos sujeitos; ela emerge de um jeito

³⁴ *Status quo* é uma expressão latina que designa o estado atual das coisas, seja em que momento for.

peculiar de encarar o mundo, de interpretar e decidir a vida, de deixar a marca no tempo. Freire ajuda-nos a esclarecer o conceito de cultura:

O homem faz cultura. Como um ser de relações está no mundo e com o mundo, enfrentando desafios que a natureza lhe coloca, precisando, inicialmente, encontrar meios para responder às suas necessidades básicas de sobrevivência. Pelo trabalho instala um processo de transformação que produz num primeiro nível, uma cultura de subsistência que lhe permite sobreviver. Assim faz a casa, suas roupas, seus instrumentos de trabalho, criando também modos de relacionar-se com os outros e com os processos cósmicos, com divindades e consigo mesmo. Com isso, se reconhece como sujeito que, ao interferir e transformar os elementos que estão à sua disposição na natureza e no mundo que o rodeia, produz cultura, expressa de diferentes modos e com diferentes linguagens, humanizando aquilo que tocam quer pertencendo a uma cultura letrada ou iletrada (FREIRE, 1997, p. 43).

Corroborando com Freire, entendemos que, além de ser uma produção humana, a cultura é um processo comunicativo que somente por meio desse processo social, mediado por ela, o ser humano consegue conceber-se como pessoa, com individualidades, singularidades, subjetividades. Através dessa interface relacional, atravessada pela cultura, é possível descobrir os gostos, as maneiras de ver o mundo, os desejos, os sonhos e o sentimento de pertença de um determinado grupo social. A cultura ajuda o ser humano a descobrir o sentido de sua existência, a desvelar suas subjetividades, a descobrir sua identidade.

Nesse sentido, conceber uma educação de indivíduos sob uma ótica da subjetividade consiste em não apenas compreendê-los como sujeitos, mas também reconhecer a autenticidade existencial de cada pessoa humana. A **Subjetividade** é entendida, nesse contexto, como o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo), resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações.

Subjetividade é o que se passa no íntimo do indivíduo; como ele vê, sente, pensa a respeito de algo e que não segue um padrão, pois sofre influências da cultura, educação, religião e experiências adquiridas. A subjetividade é o mundo interno de todo e qualquer ser humano. Este mundo interno é composto por emoções, sentimentos e pensamento. A subjetividade é o conjunto de ideias, significados e

emoções, que, por serem baseados no ponto de vista do sujeito, são influenciados por seus interesses e desejos particulares³⁵.

Mediados então pelo pensamento filosófico e político pedagógico de Paulo Freire, partimos do pressuposto de que homens e mulheres se fazem ao longo de sua história, produzindo sua **existência** por meio das relações com o **mundo**, através do trabalho, da **cultura**, da arte, do amor e das relações com o outro. Os seres humanos, ao serem e se reconhecerem como sujeitos **inconclusos**, permanecem em constante busca por sua humanização, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de lutas, de **ser mais**. Notamos que toda a sua obra nos conduz a uma visão de totalidade do ser que se lança à aventura de permanente busca de sua **identidade**, de sua **subjetividade**, de conhecer-se.

A fundamentação freireana trazida até aqui permitiu-nos pensar sob a égide de duas dimensões: a formação humana de um modo mais generalizado e o sentido de ser professor pomerano, de um modo mais particular. Visualizamos essa fundamentação numa dupla perspectiva: na dimensão da concretividade da vida (elemento imanente), como seres que estão no mundo, condicionados, limitados, aprisionados e oprimidos por uma realidade encontrada ao nascerem; e na dimensão da possibilidade da vida (elemento transcendente), quando os homens agem como seres que estão no mundo, reagindo, criando, produzindo e se reproduzindo, em suma, ser-sendo.

Por fim, a busca do ser mais se tornou um objetivo possível, pois o homem não é um ser determinado, dada sua possibilidade de criar cultura e de transcender todas as barreiras e os interditos. Essa busca, que é emancipadora, deve se fundar segundo, Freire, numa ética universal³⁶ do ser humano, que, por sua vez, deve orientar a prática educativa, não aceitando qualquer manifestação discriminatória, seja de raça, gênero, cultura, classe, língua, ideologia ou religião.

³⁵ Enciclopédia Wikipédia, disponível em: <<http://wikipedia.org/Subjetividade>>. Acessado em: 25 fev. 2013.

³⁶ É a partir da ética universal do ser que devemos pensar todas as relações dos humanos entre si e destes com a natureza e com a vida. Enquanto espaço de formação humana, a educação é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética. A razão última de ser do processo educativo é possibilitar “[...] a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica sem perder a vinculação com o ético” (FREIRE, 2000, p. 112).

6. QUEM SÃO OS POVOS TRADICIONAIS?

De acordo com o decreto nº 6.040, publicado em 7 de fevereiro de 2007, foi instituído no Brasil a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, definindo como:

Povos e Comunidades Tradicionais: 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 (BRASIL, 2007).

Por meio dessa política, tornou-se mais viável o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos: a etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, bem como, a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade. São compreendidos como povos e comunidades tradicionais **os pomeranos**, os povos indígenas, os quilombolas, os seringueiros, os povos de terreiro, os ciganos, os ribeirinhos, os caiçaras, os praieiros, os jangadeiros, os pescadores, os campeiros e os pantaneiros.

Com a efetivação dessa política, os povos e as comunidades tradicionais passaram a ter mais visibilidade, reafirmando o direito de gozar do pleno e efetivo exercício da cidadania. Como principal objetivo, a política veio promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, no fortalecimento e na garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

6.1. UM ENFOQUE NOS POVOS POMERANOS

Por meio desse enfoque, debruçamo-nos sobre estudos e pesquisas, conclamando principalmente a universidade para a tarefa de registrar e divulgar saberes deste

povo, tornando-se assim uma da possibilidade concreta e histórica de resgate da dívida social com os pomeranos hoje no país. Nessa direção, um número cada vez maior de pessoas e instituições aqui e no exterior poderão conhecer, de forma efetiva, aspectos da cultura, da identidade, enfim, das origens dos pomeranos, cujas primeiras famílias desembarcaram no Porto de Vitória, em 28 de junho de 1859. Desde então, fundaram e consolidaram comunidades reconhecidas no Estado do Espírito Santo, imprimindo para sempre importantes marcas na identidade espírito-santense. Mais tarde famílias migraram para outras regiões e estados, como Paraná, Rondônia, Pará, fertilizando outras culturas e delas recebendo influências, num movimento de trocas interculturais. Atualmente são encontrados descendentes em mais de cinco estados brasileiros, como mostra a Figura 1.



Figura 1 - Mapa do Brasil representando os estados brasileiros que abrigam a maior concentração dos descendentes pomeranos.

A saga da imigração pomerana no Espírito Santo, assim como no Brasil, foi mais um capítulo de uma história de resistência, força e crença desse povo na possibilidade de uma vida sempre melhor, a partir do trabalho responsável e dedicado.

Da antiga Pomerânia, que não mais existe como unidade geográfica na Europa, para uma diáspora intercontinental, ao longo dos séculos, os pomeranos mantiveram vivos os traços de sua identidade. A pobreza, a falta de oportunidade, o sonho de uma vida melhor – os legados da expansão do capitalismo e do Império – são os motivos que impulsionaram a imigração europeia no Brasil. O conceito de diáspora é potente e mais familiar entre os povos de descendência pomerana. Diáspora significa o espalhamento, a dispersão dos povos, que, de forma forçosa ou por opção própria, saem de sua terra de origem para efetivar a vida em outras regiões,

países ou continentes. Esses povos abandonaram seus locais de origem, mas jamais se desafeiçoaram das suas origens, e tentaram manter, por meio da tradição, a cultura sobre a qual nasceram. Isso é encontrado pela manutenção da língua, da religião, dos costumes, do modo de pensar e viver.

Destacado o espírito de comunidade, a dedicação ao trabalho e as expressões simbólicas, como a língua, os costumes socioculturais, o artesanato, a música, a dança e a culinária, marcaram e marcam um jeito de ser ímpar entre nós. São manifestações que ajudam a compor o quadro capixaba de uma identidade fundada na diversidade, mas mobilizada pelo projeto comum de bem-estar coletivo.

São palavras de pura emoção, para destacar um olhar atento à vida que se construía longe da Europa, que riscara a Pomerânia do mapa. São palavras plenas de sentimentos, para descrever o reencontro com a alma pomerana nos trópicos e seus novos espaços de busca árdua e incansável pela construção do sonho de uma nova vida.



Figura 2 - Mapa da extinta Pomerânia.

A Pomerânia se constituía em uma província de 38.500 km², ocupada por aproximadamente dois milhões de habitantes, que viviam do cultivo de um solo de características arenosas e úmidas e, conseqüentemente, de baixa fertilidade. Devido ao clima frio e chuvoso, os pomeranos dedicavam-se principalmente ao cultivo de trigo, batata, cevada e beterraba(Figura 2).

Estudos apontam que a vida dos pomeranos foi marcada pela busca de espaço para sobrevivência. Viviam em terras do sul do Mar Báltico, cobiçadas por alemães, poloneses, dinamarqueses e suecos. No século XII, enfrentaram mais de 20 guerras.

Nos anos 1800 a 1900, mais de 331 mil pomeranos migraram para os Estados Unidos, mas lá não se isolaram. Para o Brasil, vieram 30 mil, que se mantiveram em comunidades fechadas. Fugiam de novas ameaças, como depois da Primeira Guerra Mundial, quando os que ficaram permaneceram sob o domínio da Polônia, ou da Segunda guerra, quando foram expulsos de suas terras por soviéticos e poloneses. No final, 1 milhão e 800 mil pomeranos orientais foram obrigados a se refugiarem na Europa e em outros países. Aos poucos, a Pomerânia desaparecia do mapa. Durante a Segunda Guerra Mundial, a Pomerânia foi invadida pelas tropas de Adolf Hitler, que destruíram todas as cidades e os povoados, massacrando os habitantes. A Pomerânia foi completamente devastada: os pomeranos foram expulsos de suas casas e propriedades e a maioria deles fugiram com o que puderam carregar. Muitos se refugiaram na Alemanha Ocidental e muitos também emigraram para os EUA, o Brasil e a Austrália.

O processo migratório de alemães e pomeranos para o Brasil, em especial para o Espírito Santo, pela busca por um novo espaço de vida, um novo território, ocorreu em consequência das condições socioeconômicas e políticas presentes na Europa do século XIX.

O Brasil, mais especificamente o Espírito Santo, guarda a maior comunidade de falantes pomeranos do mundo. Começaram a chegar quando Thereza Christina Maria, mulher de D. Pedro II, promoveu a vinda desses primeiros imigrantes para o País. Vinham com a promessa de viverem em produtivas e estruturadas colônias para imigrantes europeus. Para cada colono, era prometido vários hectares de terra. Foram enganados. As propriedades eram poucas e pequenas, o que logo fez muitos migrarem para outras regiões. Restaram-lhes terras aos pés das montanhas capixabas.

Para os pomeranos que vieram para o Brasil, o período entre guerras foi o pior. Em 1930, no governo Getúlio Vargas, foi proibido falar a Língua Pomerana e eles ainda foram caçados pelos camisas-verdes, grupo que fazia parte da Ação Integralista

Brasileira na Era Vargas e tinha por objetivo principal a padronização comportamental das pessoas. As famílias, desesperadas, corriam para o mato. Pastores luteranos, que rezavam em alemão, foram obrigados a pregar só em português.

Passados mais alguns anos, no início do século XIX, ocorreu mais um processo efetivo de imigração para o Brasil. A Pomerânia estava ainda em poder da Prússia e a sociedade, estruturada no sistema feudal. A sobrevivência dos camponeses pomeranos encontrava-se numa relação de total dependência do senhor feudal, uma vez que na maior parte do tempo os camponeses trabalhavam exclusivamente para ele, tendo que pagar excessivos impostos regionais e imperiais sobre o resultado do pouco trabalho que conseguiam ter nas terras que “ainda” não estavam sob o uso do senhor, nada restando para sua manutenção. As mudanças que ocorreram a partir da exploração do capitalismo industrial levaram a uma descaracterização da província, gerando, conseqüentemente, profundas e graves crises na vida do povo pomerano, que, sem a terra de trabalho para sobreviverem, começaram a viver o processo de desterritorialização ao terem que deixar o campo em busca de trabalho nas cidades.

Até a quarta geração de descendentes de pomeranos, eles pouco se integraram ao Brasil, preservando as suas tradições. Coisas simples, como as diversas superstições, o respeito aos mais velhos, a religiosidade luterana, o patriarcalismo e, sobretudo, a dedicação à terra. Mas a modernidade, simbolizada pela televisão e seus ensinamentos nada pomeranos, mudou esse universo.

A busca por novas áreas, por terras férteis, gerando um novo processo de migração, representando a possibilidade de continuidade do modo de produção e reprodução social dos imigrantes camponeses pomeranos, dava ao território, num primeiro momento, um significado físico, um sentido de fonte de recursos. Depois dessa primeira necessidade de encontrar um espaço que possibilitasse a sobrevivência, a reprodução social, esse grupo começou a tecer relações simbólicas nesse espaço; relações de identidade e pertencimento para com o território, o seu território.

Foi no processo de apropriação, de territorialização, que as relações de identidade e pertencimento ao lugar foram desenvolvidas, quando os sujeitos foram além da necessidade da apropriação de um espaço, quando desenvolveram ali valores

ligados aos seus sentimentos e à sua identidade cultural e simbólica, recriando seu espaço de vida, ao qual se identificaram e se sentiram pertencentes.

No Espírito Santo eles mantiveram o uso da sua língua materna – o Pomerano – suas festas comunitárias, seus rituais e danças, além dos seus costumes culturais e materiais; os atos mágicos que acompanham os ritos de passagem como confirmação, casamento e morte; a continuidade da narrativa da tradição oral camponesa, como as histórias dos primeiros tempos de imigração, além de canções, como de baile, cantigas de roda e de ninar, parlendas e provérbios. Mesmo sendo imputados a negar os aspectos de sua “pomeraneidade”, que, de acordo com Thum (2009), se deu sob as abas do poder – religioso, escolar, do comércio, da linguagem – souberam manter e recriar suas práticas no encontro com as demais culturas locais.

De acordo com Tressmann (2009), os pomeranos, como camponeses que são, raciocinam com uma lógica diferente daquela da cidade. Vivem dos produtos da terra e por isso estão muito ligados a ela, ligação que se justifica pelo valor simbólico da terra que representa a possibilidade de sobreviver, de permanecer e pertencer ao território. A importância da natureza simbólica das relações sociais presentes no território é ressaltada; a força desta carga simbólica é tão relevante que o território é compreendido como um construtor de identidades.

O valor histórico e cultural da região de Domingos Martins, que abriga a comunidade pomerana, de costumes e tradições peculiares preservados e vividos, história forte e falante da língua nata, se coloca como fator extremamente importante ao se buscar entender o modo de vida e pertencimento ao lugar.

6.2. A BANDEIRA DA POMERÂNIA: REPRESENTAÇÃO DE FORÇA E VIGILÂNCIA

As cores da bandeira pomerana foram inspiradas no contraste visual entre o azul do mar e do céu e o branco do litoral Báltico. No Espírito Santo, os pomeranos identificam-se com essas cores e transferem-nas para a arquitetura tradicional, em especial a casa pomerana tradicional, cujas paredes são brancas e as janelas, portas e sacadas das varandas azuis.



Figura 3 - Bandeira da Pomerânia.

A bandeira pomerana (Figura 3) foi confeccionada nas cores azul-claro e branco e apresenta, no centro, o brasão em vermelho. Esta figura sempre foi apresentada de perfil, sendo a parte dianteira o corpo de uma águia com asas abertas e a posterior, de leão. Por meio do corpo do leão, o grifo simboliza força. A mesma simbologia vale para a parte superior: como a águia enxerga bem, o grifo também significa vigilância.

6.3. DIALETO *VERSUS* LINGUA POMERANA

A Língua Pomerana, por muito tempo, veio sendo erroneamente nomeada de dialeto, ou até de dialeto do Alemão. É preciso esclarecer o que diferencia o termo *língua* e *dialeto*. Segundo o dicionário Aurélio, língua é o conjunto das palavras e expressões, faladas ou escritas, usadas por um povo, por uma nação, e o conjunto de regras de sua gramática. E dialeto é a variedade regional de uma língua.

Toda língua tem seus dialetos, e os dialetos de uma mesma língua são inteligíveis entre si. A Língua Pomerana não pode ser considerada um dialeto do alemão, pois, além de ter uma gramática própria, ela também é ininteligível à língua alemã, não podendo, portanto, ser considerada como um dialeto do alemão, mas sim uma língua distinta desta última. Além disso, como o dicionário Aurélio nos coloca e sabendo que falante de uma língua tem a gramática desta internalizada, desmistificamos o senso comum de que para ser língua é necessário ter uma gramática publicada.

Pesquisas apresentadas pelo linguista Tressmann (2008) apontam o Pomerano como sendo uma língua da família Germânica Ocidental e da subfamília Baixo-Saxão Oriental. Também fazem parte dessa família linguística o Holandês, o Flamengo, o Afrikâner e o Vesfaliano, entre outras línguas. O Inglês e o Escocês são línguas anglo-saxônicas, também aparentadas com o Pomerano. Nota-se uma semelhança com o Inglês, o Holandês e o Escocês e um distanciamento entre o Pomerano e o Alemão.

A Língua Pomerana é falada no Brasil em comunidades do Espírito Santo, Rondônia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, ao passo que na Alemanha, Polônia, Austrália e Estados Unidos da América, o Pomerano é praticamente desconhecido, sendo a língua então apenas falada no Brasil. Atualmente, estima-se uma população de descendentes no Espírito Santo de 120 mil, e em nível nacional talvez ultrapasse os 300 mil.

O Pomerano é uma língua verdadeira, autônoma, assim como a Inglesa, a Holandesa e a Portuguesa. Não é um dialeto, ou seja, não é uma variante regional de uma língua, e não descende do Alemão. Assim como acontece com outras variantes linguísticas, cada falante nativo do Pomerano tem a gramática da sua língua internalizada desde a infância; nessa direção, praticamente todo falante nativo do Pomerano domina as regras da gramática desta língua.

Mesmo estando em constante processo de sistematização, a Língua Pomerana passou a ter uma escrita padrão desde o ano 2000. Com base nesta proposta ortográfica, em 2006 foi publicado o Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português com 16 mil verbetes, e o livro-texto *Upm Land*, ambos de autoria do professor e doutor Ismael Tressmann.

O dicionário oferece indicações de: transcrição fonética; classe gramatical, a qual pertence o item lexical e tipo de flexão ou, para os verbos, a regência; rubrica de área; classificação dos animais e plantas; sinônimos, antônimos; cognatos em línguas germânicas, como Antigo Saxão e Anglo-Saxão, e idiomas atuais como Holandês, Sueco, Alemão, Escocês, Inglês, bem como em Latim e Grego; etimologia; conjugação de verbos.

O livro de leitura *Upm Land*, escrito em Pomerano, reúne texto de autoria de pomeranos do Espírito Santo e Rondônia. É um importante instrumento pedagógico de leitura e verificação da escrita padrão, podendo ser utilizado em sala de aula, em várias atividades didático-pedagógicas.

Estudos apontam que até o ano de 1400, o Pomerano possuía escrita, inclusive Johannes Bugenhagem traduziu a bíblia para o Pomerano, porém, com a Reforma da Igreja Luterana, juntamente com a tradução da bíblia para o alemão, além de outros fatores, e assim como aconteceu com as demais línguas na época, o Pomerano deixou de ser escrito e se tornou uma língua falada, resistindo ao tempo, entretanto com a proposta ortográfica do professor e Dr. Ismael Tressmann, de pesquisadores e professores o Pomerano se tornará novamente uma Língua escrita.

6.4. ALGUNS COSTUMES E TRADIÇÕES POMERANAS

Tomamos como aporte para a escrita subsequente deste capítulo os estudos ancorados na antropologia realizados por Bahia (2000) no estado do Espírito Santo. Dentre os múltiplos sentidos atribuídos à existência humana dos povos pomeranos, destaca-se o nascimento. O nascimento é um momento muito especial para as pomeranas, pois significa, para a mulher e também para o homem, a aquisição de um novo *status* diante da comunidade. É no casamento e principalmente no nascimento dos filhos que a mulher adquire seu lugar de adulta na sociedade, com direitos e responsabilidades que divide com o marido, e dá continuidade ao modo de vida camponês, através da educação dos filhos. Uma casa com filhos, e de preferência com muitos filhos, significa a valorização destes como mão de obra. A fecundidade, portanto, é fator indispensável para a sustentabilidade do modo de vida camponês. Assim, os atos de benzer a terra, o pasto, os animais e as crianças garantem a reprodução e a fertilidade de todos os elementos que compõem a colônia. No imaginário pomerano, os macacos são seres que pronunciam a fertilidade das mulheres e da terra.

O nascimento de uma criança, desde a gravidez, requer cuidados mágicos especiais que lhe garanta saúde e inserção no meio social. A morte de uma criança tem peso

negativo no *status* de uma mulher. O período entre o nascimento de uma criança e seu batismo é marcado por uma série de perigos, maus-olhados e doenças. O ato de batizar põe fim a esta fase de transição e inclui a criança na estrutura social.

O significado da confirmação para os herdeiros é a possibilidade de casamento, a liberdade para o namoro e a iniciação na fase adulta. A confirmação é um momento muito importante na vida de um pomerano, pois marca a passagem para a vida adulta. Desde aquele momento, ele pode participar da Santa Ceia, juntamente com toda a comunidade. Com a confirmação, o adolescente ganha algumas liberdades, como frequentar bailes, e lhe é permitido namorar. A roupa que é usada no dia da confirmação evoca a indumentária do casamento.

O namoro é visto pela comunidade como uma forma de preparação para o casamento. Socialmente, há um controle na quantidade de namoros, quer dizer, não é permitido trocar muitas vezes de parceiro. “Namorar é para se casar”. A aprovação do namoro pelos pais é condicionada às habilidades técnicas para trabalhar com a terra e para a lida na casa, bem como a preferência por parceiros que receberão herança. Outro fator fundamental é a fecundidade. Por isso, existe o costume de as famílias viabilizarem a relação sexual antes do casamento. Geralmente a noiva já se casa grávida.

Quanto ao casamento, há a existência de uma rede familiar e social que condiciona o futuro pretendente. O comportamento e as qualidades de rapazes e moças são alvo de comentários na comunidade. Quando uma moça se interessa por um determinado rapaz, a comunidade (pais, vizinhos, amigos) comenta sobre as qualidades dele e as possibilidades de este ser ou não um tipo ideal para casamento.

Quando o rapaz é desconhecido, a família busca mais informações com os vizinhos e aciona a rede de parentesco existente em outros lugares, a fim de obterem informações sobre seu caráter e comportamento. A família quer saber se o rapaz é trabalhador, se tem herança, se é de boa família.

Quando um casal decide ficar junto sem a aprovação dos familiares geralmente acontece o rapto da noiva, coisa que é comum entre os descendentes. O casamento mais indesejado é o de viúvos, pois ele cria conflitos na divisão da herança, reduz a

possibilidade de parceiros para os filhos mais jovens e torna-se alvo das fofocas da comunidade.

Os preparativos do casamento começam com um ano de antecedência. O rito em si dura cerca de três dias, mas os elementos envolvidos na sua realização requerem meses de antecedência para serem providenciados. O casamento é entregue nas mãos de um preparador que contrata uma equipe de cozinheiras e tocador de concertina. Além desses, os parentes e vizinhos se mobilizam para ajudar. Esses não cobram; trabalham com ideia de reciprocidade. A ideia de comunhão e mutirão está presente na hora de celebrar o casamento. Cada pessoa que trabalha na festa ganha fitas coloridas conforme sua atribuição. Os copeiros usam fitas de tamanho maior na cor vermelha. A equipe da cozinha usa fitas de cor azul clara. As testemunhas, os padrinhos no caso, e os parentes, tais como os pais, os irmãos e os avós, usam respectivamente fitas verdes e brancas. Os tocadores de concertina usam fitas coloridas e os convidados somente ganham fitas na hora da dança dos noivos.

O casamento é uma ruptura e transformação. Marca o fim dos bailes, do tempo de namoro, a separação da casa paterna, a separação dos amigos solteiros e o encontro com parentes que há muito não são vistos. Essa passagem é registrada pela fotografia que fixa o momento.

Um mês antes do casamento o *Hochtijdsbirar* (o convidador), um rapaz (geralmente irmão solteiro do noivo ou da noiva), todo enfeitado, percorre a região, fazendo o convite para o casamento. O convidador leva uma garrafa de cachaça que oferece para a família convidada depois de ter feito o convite. Aceitar a bebida e dar uma gorjeta para o convidador indica que se está aceitando o convite.

Julho é o mês de maior número de casamentos, devido ao acúmulo de recursos provenientes da colheita. Em setembro, retoma-se a frequência dos casamentos.

No primeiro dia que dá início aos três dias de festa do casamento, realiza-se o Quebra-Louças. Nesse dia, o prato principal é uma sopa de miúdos de galinha, chamada *hinapoudan*. Essa sopa significa boa sorte para o novo casal. Depois da janta, acontece o ritual do Quebra-Louças. As mulheres que vão realizar o ritual vestem avental e colocam pratos nos bolsos. Posicionam-se no centro do terreiro e

começam a rezar e atirar os pratos no chão. Logo após, todos os presentes dançam em cima dos cacos. Enquanto os noivos tentam varrê-los para dentro do terreiro, os convidados têm a tarefa de impedi-los, empurrando os cacos para fora do salão.

No dia do casamento, há uma atividade contínua até a hora em que os noivos saem para a igreja. A equipe da cozinha e alguns parentes permanecem na casa para garantir o andamento das atividades relacionadas à alimentação. O corre-corre é geral. Os copeiros, os parentes e os vizinhos, todos querem entrar nos caminhões e fazer parte do cortejo que seguirá pelas estradas até à Igreja, onde será realizada a cerimônia. Após o casamento, há um jantar e depois baile. É na primeira hora do baile que se tem início a longa “dança da noiva”. Os noivos dançam com todos os convidados, iniciando por seus parentes.

Sobre a morte e o morrer, os pomeranos possuem uma gama de narrativas fantásticas, povoadas de seres mágicos, como o gavião-cova (*hakaloch*), que prediz a morte ao cantar perto da casa; assombrações; conversas com os mortos; noções de pureza e perigo nos ritos mortuários. Tais narrativas são socialmente construídas e expressam as representações coletivas acerca da vida e da morte. Homens, animais e objetos usados no cotidiano podem ficar doentes. Em contrapartida, para os pomeranos quase tudo pode ser benzido.

Muitos casos são tratados por qualquer um com fórmulas de simpatia, pois são de domínio público. A benzedura, por sua vez, requer alguém especializado. Ela é praticada, na maioria das vezes, por mulheres. O conhecimento é transmitido pelas mães e avós às mulheres da família. Para ser uma benzedeira, é necessário possuir aptidão para o aprendizado mágico, mas também ter dotes morais, tais como virtude e honra. Ao contrário da simpatia, para a benzedura, o aspecto do segredo é fundamental, como parte da técnica empregada pela benzedeira. As benzedeiros são, em sua maioria, líderes religiosas, que, além de participarem ativamente dos eventos da igreja, muitas vezes possuem um papel expressivo na hierarquia do templo local.

Muitas curam apenas casos considerados mais simples. Os casos mais complicados, que requerem recursos de bruxarias, por exemplo, são levados àquelas benzedeiros que se situam fora da comunidade. Nesse sentido, é constatada a existência de fortes conflitos entre pastores e a prática das benzeções,

também chamados rezadores. A visão dos pastores sobre as superstições pomeranas se estendem também sobre os enterros e a forma como estes representam a concepção de morte. A condenação aos costumes do grupo transparece quando os mesmos relatam as minúcias das ações e palavras realizadas no decorrer desse período.

A morte é uma ruptura na unidade social. Para restabelecer a ordem no mundo dos vivos, são necessários ritos funerários que marcam e delimitam a passagem. Da mesma forma que temos o convidador para o rito de casamento, existe também o *Gräwnisbirar*, parente (homem) da família do morto que anuncia a morte de casa em casa e convida a todos para participarem do sepultamento.

O convite é feito do portão, não se entra na casa, nem se cumprimenta ninguém, pois o convidador representa a extensão da imagem do morto. Na casa, os relógios são parados, os espelhos cobertos. Uma das mulheres mais idosas da família lava o morto. Uma jovem não poderia lavar, pois perpetuaria a marca da morte. Além do morto, a casa e todos os objetos são purificados com água. Ao final, a água é jogada bem longe de tudo e de todos, pois oferece perigo.

A sepultura é aberta no dia seguinte. Os sinos batem três vezes no decorrer do rito. A primeira vez quando se inicia a escavação, a segunda no meio do trabalho e a última quando está tudo pronto. Uma vez iniciado o féretro, não se pode parar, pois é consenso que no local onde ele parar, das redondezas desse lugar sairá a próxima pessoa a falecer. Também não se pode seguir atrás do morto, especialmente as crianças e as mulheres grávidas que seguem por outro caminho.

Na concepção dos pomeranos, há dois caminhos: um que leva à perdição e outro que leva à salvação. O primeiro é o mais fácil e mais largo, no qual o jogo, a bebedeira, a prostituição e demais pecados constituem uma tentação e consequência desse caminho. O segundo é o mais estreito, por isso, mais difícil. Ele é o caminho da pobreza e do sacrifício. A palavra bíblica e a lei são tidas como um compromisso necessário para quem anda pelo caminho mais estreito. As acusações de bruxaria são de ordem moral. Quando as coisas vão mal na comunidade, quando há falhas na colheita, as chuvas não vêm e as pessoas morrem antes do seu tempo, a razão é que a ordem moral foi violada pelos interesses individuais.

Quando as mulheres recorrem à justiça comum para obterem ganhos de terra, significa uma ruptura com a ordem moral, com o valor “autoridade do pai”, base de toda a *land*. É no momento da redistribuição da herança e dos recursos da *land* que ocorrem os conflitos internos à ordem, especialmente entre os pares concorrentes, mas não iguais: herdeiros (os homens primogênitos) e não-herdeiros (os homens não primogênitos e as mulheres). Esses conflitos quebram a ordem e as relações. Em consequência, cada lado fica na expectativa de que o outro lhe vá causar mal.

Além das palavras mágicas que classificam o outro e marcam o universo das diferenças sociais, temos também a importância dos objetos como proteção contra o mal. Nesse sentido, as cartas mágicas (*himmelsbrief*, carta do céu, e *schultzbrief*, carta de proteção), as fotografias, os livros de orações, a Bíblia e os hinários são objetos mágicos que protegem a unidade doméstica. As lembranças dos ritos de passagem são reavivadas pelas fotos dos mortos e pela força do sentido das palavras das cartas. Os pomeranos guardam fotografias de todos os ritos de passagem. Assim, a foto do morto pode ser encontrada com uma família enlutada.

A carta de proteção delimita esse momento, ajudando a impedir que o defunto regresse. Para a família que possui uma carta, ela tem valor de ícone que protege contra todo o mal. Caso uma pessoa use a carta no bolso, ela estará protegida, seja contra feitiçarias ou armas de fogo. Quanto aos temas das cartas, Bahia (2000, p. 76) diz que todos “estão enraizados no mundo real” e expressam questões tais como: proteção e preservação da identidade casa/família para afastá-la do mundo do mal, do demônio e da morte; para não cobiçar riquezas, não ferir o outro com a língua; partilhar os frutos do trabalho com pobres e vizinhos; as mães devem ter filhos saudáveis e alegres; honrar pai e mãe (autoridade paterna) e, principalmente, não trabalhar aos domingos e nem até tarde no sábado. Além desses itens há o uso de termos que expressam símbolos diacríticos sagrados na cultura alemã, tais como sangue, espírito, palavra e *ethos* do trabalho, que enfatizam a imagem do imigrante empreendedor e de origem camponesa.

A Igreja luterana constitui-se numa das maiores fontes identitárias dos pomeranos. Ela ajuda a criar o imaginário e a sustentá-lo. A Igreja faz parte da identidade étnica e social deles. Sem ela, eles deixam de ser pomeranos. A migração, nesse sentido, é condicionada à existência das condições necessárias para a reprodução do modo

de vida camponês pomerano, que envolve, entre outras coisas, a possibilidade de aquisição de terras e a existência de sua Igreja. Falando de migração, ressaltamos que ela é um elemento constante no meio pomerano. A reprodução do modo de vida camponês requer, fundamentalmente, terra. Como a divisão da herança privilegia o caçula e como a quantidade de terra que forma uma *land* é insuficiente para ser dividida entre todos os filhos, geralmente os mais velhos saem para novas fronteiras.

Outro fator de destaque é a reciprocidade entre os pomeranos. Nesse sentido, o mutirão entre os pomeranos do Espírito Santo é uma prática comum. Esta prática é relatada como parte constitutiva na esfera do trabalho pelos pomeranos nos primórdios da imigração. O trabalho do mutirão sempre foi empregado nos seguintes casos: limpar cafezais e colher café (homens e mulheres); abertura de estradas na base da enxada (homens) a fim de melhorar o escoamento da produção até a cidade de Vitória; construir casas (para o futuro casal) por ocasião dos preparativos do casamento, em caso de doenças na família, e para foçar o terreno (homens usam a foice e as mulheres limpam o terreno).

7. LÓCUS DA PESQUISA: DOMINGOS MARTINS

Partindo vêm com fé e esperança,
Deixando a pátria em sonhos no além-mar,
Viveram lutas e raras bonanças,
Mas conquistaram assim um novo lar. [...]

E ao cultivo se lançaram,
Plantando, assim, futuro neste chão.
(Hino de Domingos Martins)

Tomo como premissa alguns versos do hino municipal martinense³⁷ para situar o município e algumas das características que o compõem. Domingos Martins está localizado na região centro-serrana do Estado do Espírito Santo, sua sede é também conhecida como Campinho e fica a aproximadamente 42 km de Vitória, cujo acesso principal se dá pela rodovia BR 262. A escolha deste município para realizar minha pesquisa atribuiu-se a diversos fatores, dentre eles, por se tratar de um dos municípios que trabalho e por ser um campo étnico-cultural bastante diversificado, dispondo de elementos essenciais para esta investigação.

Colonizado originalmente pelos imigrantes pomeranos, italianos e alemães, que chegaram ao final do século XIX em terras martinenses. Eis que surgem as primeiras inquietações: De que cidades vieram esses imigrantes? Quais foram os motivos que fizeram com que cruzassem o Atlântico em uma viagem sem volta para a terra natal? O que almejavam? Como chegaram a Domingos Martins?

Para tentar responder a essas perguntas, apropriei-me de estudos e pesquisas de Roelke (1996); Carvalho (1978); Tressmann (2005); Jacob (1992; 2007); Cunha (2007), dentre outros autores que trazem em suas pesquisas um panorama da imigração pomerana no Brasil e no Espírito Santo, mais precisamente no município de Domingos Martins.

7.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS

O município de Domingos Martins³⁸ foi colonizado por alemães, pomeranos e italianos, que, a partir de meados do século XIX, deixaram a Europa para começar uma vida nova no Brasil.

³⁷ Adjetivo pátrio: quem nasce em Domingos Martins é considerado martinense.

³⁸ Informações obtidas no site oficial da Prefeitura Municipal de Domingos Martins <<http://www.domingosmartins@es.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

Os primeiros a chegar foram os alemães, em 1847, quando fundaram, em Santa Isabel, neste município, a primeira colônia alemã no Espírito Santo. O grupo era formado por 39 famílias, sendo 23 católicas e 16 luteranas, vindas da região montanhosa do Hunsrück (Costa do Cachorro), na Prússia Renana, das cidades de Koblenz, Lötzebeuren e Traben-Trarbach, em número de 163 pessoas.

Em 1859, somaram-se aos primeiros colonos outros alemães, provenientes da região do Hesse do Reno. Entre 1857 e 1873, ocorreu o fluxo de pomeranos para a região de Santa Leopoldina e Melgaço (distrito de Domingos Martins).

Os pomeranos vieram da região que ficava situada entre o norte da Alemanha Ocidental e a Polônia. Ela fazia parte da Alemanha desde 1200. Durante o feudalismo, estava vinculada ao Império Prussiano, mas, a partir de 1945, dois terços da Pomerânia foram anexados à Polônia e a outra parte ficou pertencente à Alemanha.

Embora haja registros sobre a chegada de pomeranos ao Espírito Santo entre 1829 e 1833, para participarem da construção e limpeza da estrada projetada Vitória (ES)-Ouro Preto (MG), eles não fundaram colônias nem se estabeleceram de imediato no Estado. Muitos nem permaneceram na região.

O fluxo de pomeranos para as regiões de Santa Leopoldina e Melgaço se deu mais tarde, entre 1857 e 1873, num total aproximado de 2.143 pessoas. Os pomeranos que hoje se encontram em Domingos Martins se concentram mais em Melgaço (na Sede e na localidade de Califórnia) e em Paraju (na Sede e nas localidades de Tijuco Preto e Rio Ponte). Eles vieram da província pomerana das regiões de Koslin, Kolberg, Greifswald e outras. Chegaram à colônia de Santa Isabel subindo o rio Santa Maria da Vitória até a cachoeira de Santa Leopoldina.

A partir de 1859, também chegaram os primeiros italianos na colônia de Santa Isabel. Nessa época, havia em Santa Isabel 27 italianos, mas o maior fluxo de italianos para a região começou em 1875. A ocupação italiana concentrou-se no distrito de Aracê. No início do século XX (por volta de 1900), apareceram na região os primeiros imigrantes italianos. A sua chegada ocorreu por caminhos até então desconhecidos pelos alemães e que foram desbravados a partir de outras direções. Uma primeira leva chegou pelo lado de São Floriano, chegando pelo município de

Alfredo Chaves pela região de São Bento de Urânia. Eles se estabeleceram no alto de Pedreiras e começaram a atrair outras famílias, que foram adquirindo a posse dos alemães que voltavam para a região de São Rafael. Uma outra leva veio por trás da Pedra Azul, passando por Castelinho em direção a São Paulinho.

A colônia progrediu gradativamente e logo se emancipou do município de Viana, sendo elevada à condição de Freguesia, em 1869, e Distrito Policial em 1878. No dia 20 de outubro de 1893, o município de Santa Isabel desmembrou-se de Viana por meio do Decreto Estadual Nº 29.

Pela Lei Estadual nº 1.307, de 30 de dezembro de 1921, o município, antes chamado de Santa Isabel, passou a denominar-se Domingos Martins, em homenagem ao herói capixaba Domingos José Martins, que nasceu em 9 de maio de 1781 no município de Itapemirim e participou como líder da Revolução Pernambucana, tendo sido fuzilado em 12 de junho de 1817 na Bahia.

No tocante aos aspectos culturais que compõem Domingos Martins, tais contribuições manifestam-se na alimentação, na música, na arquitetura e nos festejos, dentre outras. A tradição do povo martinense pode ser constatada na "*Sommerfest*", ou Festa da Imigração Alemã, que ocorre desde 1987 na Sede, no final de janeiro. A apresentação de grupos folclóricos, bandas típicas alemãs e desfiles alegóricos atrai milhares de visitantes todos os anos. Tem ainda a "*Pommerfest*", Festa Pomerana em Melgaço, que acontece em setembro; e em outubro, "*Blummefest*", Festa das Flores, também em Domingos Martins.

Para manter a tradição trazida pelos colonizadores, em 1984 foi criado, no município o Grupo Folclórico Bergfreunde, o primeiro no Estado do Espírito Santo. A partir daí outros surgiram e hoje já são cinco, que se apresentam nos eventos da cidade e também pelo país.

Outra forma de apreciar a cultura local é por meio das bandas de metais. No município existem duas: a *Pommerchor* e *Pommerweg's*, ambas da região pomerana de Melgaço. Elas surgiram dos tradicionais coros de trombones que acompanham os hinos nos cultos das igrejas evangélicas luteranas em ocasiões de casamentos, batizados, visitas a idosos e até mesmo em sepultamentos. Hoje se apresentam também fora dos templos, em festas circulares e para grupos de visitantes. Há ainda

o Grupo Cultural Martinense, que há mais de 50 anos é presença garantida nos eventos locais.

O uso de concertinas e sanfonas é outra tradição mantida no município, principalmente em casamentos e animados forrós. Há também os corais, que já são seis e têm um repertório que mescla canções sacras e seculares. Alguns grupos entoam canções em língua alemã.

A língua trazida pelos imigrantes também é muito forte entre o povo martinense. Tanto o dialeto *Hunsrück*³⁹ quanto a Língua Pomerana⁴⁰ ainda são utilizados pelos descendentes para se comunicarem. Há registros de pessoas mais idosas, que não falam português. Há, inclusive, igrejas luteranas que realizam cultos, uma vez por mês, nesses idiomas.

7.2. COMO FUNCIONAVAM AS ESCOLAS NAS REGIÕES DE DESCENDENTES DE IMIGRANTES NO ESPÍRITO SANTO

Desde o início da colonização, o imigrante teve preocupação com a vida escolar de seus filhos. Como a religiosidade dos que aqui constituíram os seus lares era grande, a Igreja teve significativa participação na vida escolar dos alunos. Primeiramente organizava-se a escola e posteriormente a igreja. Todos os imigrantes eram alfabetizados, pois não queriam que seus filhos crescessem analfabetos. Como o governo não contribuía com o mínimo, os colonos criaram suas próprias associações escolares.

A educação era feita em língua alemã, por ser a única que eles conheciam. À frente da Comunidade estava um ministro enviado da Alemanha, que não era apenas o

³⁹ O *Hunsrückisch* é um dialeto alemão falado na região do Hunsrück, no sudoeste da Alemanha. No Brasil, esse dialeto pode ser encontrado nos estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Espírito Santo.

⁴⁰ Já o Pomerano, pertencente ao idioma Plattdüütsch ou Plattdietsch, manteve-se lado a lado ao Hunsrückisch no Brasil meridional, mas em menor escala. O Plattdüütsch é falado em partes dos Países Baixos, norte da Alemanha, sul da Dinamarca e em regiões do noroeste da Polônia. No Brasil, o pomerano e as formas correlatas do Platt são faladas em cidades, como Pomerode, Santa Catarina (situada perto de Blumenau). No Rio Grande do Sul existem núcleos de diversas dimensões (por exemplo na vila Dona Otília, município de Roque Gonzales, Rio Grande do Sul). O pomerano e outras formas do chamado alemão Platt (oriundo das regiões planas e baixas do norte europeu) também são falados no Paraná no Espírito Santo (municípios de Domingos Martins e Marechal Floriano).

pastor das almas e o predicante, mas também o professor, o médico, o conselheiro etc. como afirma Mian (1993, p. 39),

As aulas de catecismo eram dadas em alemão. Em casa, as lições eram repetidas. Depois que se abriram as escolas, começaram a falar português, cujo aprendizado era valorizado, pois também o catecismo era ensinado em português. Os religiosos desempenharam um papel fundamental na criação e difusão de escolas e pode-se destacar a participação de muitos deles que, para sanar a falta de escolas para essas crianças, cuidou da fundação de escolas particulares. Essas desempenharam uma contribuição valiosa, no sentido de aumentar as oportunidades educacionais, para os filhos de imigrantes.

Quanto aos imigrantes italianos, a repressão em relação à língua era menor. Por ser uma língua latina, tinha algumas semelhanças com a língua portuguesa. Porém, mediante a política de nacionalização, também a língua italiana foi proibida. De acordo com Soares (1997, p. 78),

O próprio bispo, Dom Luis Scortegagna, os padres e os pastores alertavam seus fiéis: era proibido rezar em italiano ou alemão. A notícia alastrou-se entre os imigrantes e seus descendentes aumentando o medo, que crescia após a repressão dos integralistas.

A justificativa era a de que a medida protegeria a cultura brasileira, evitando que se formassem duas pátrias distintas. Com a proibição de falar a língua materna e a punição que era reservada a quem a falasse, cresceu o sentido de inferioridade para aqueles que vieram colonizar o país. Fazia-se distinção entre educação e ensino. O ensino abrangia conhecimentos ministrados pelo professor e a educação consistia em seguir determinados comportamentos e evitar outros. Os comportamentos a serem reprimidos envolviam, geralmente, o castigo físico: tapão, pontapé, vara de marmelo e privação de comida. Relatando o seu primeiro dia de aula, Altmann (1991, p. 28) conta a seguinte história:

[...] a vida ficou mais séria e veio a minha vez de ir à escola. Meus primos mais velhos e os vizinhos tinham me intimidado: “o professor é muito bravo. Ele tem uma vara de marmelo e bate. Na escola não se pode falar, nem virar a cabeça pro lado. Não se pode sair”. Minha mãe costurara uma sacola com alça, a qual, nesse primeiro dia, eu levava pendurada no ombro, como via os outros fazerem. Dentro dela estava uma lousa de pedra e um estojo redondo, feito pelo funileiro, com um lápis de pedra [...] Saí de casa com coragem, escondendo o medo. Mas no meio do caminho, a coragem diminuiu e o medo aumentou. Voltei para casa e pedi ao meu pai que fosse comigo [...].

A palmatória, o castigo de ajoelhar sobre grãos de milho e o ficar de pé contra a parede nas escolas da época eram as formas físicas de repressão para os estudantes, visando manter a subordinação e a ordem em sala de aula. Para os italianos, o castigo físico, além de impedir os comportamentos indesejados, tinha a força de tornar a pessoa consciente de seus deveres pelo resto da vida. Conforme Soares (1997, p. 106), “[...] para o controle da disciplina dos alunos, reunidos em torno de uma única mesa, o pequeno castigo físico era generalizado, e até apoiado pelos pais dos alunos.”.

A base dos núcleos de colonização era a Igreja. Ao redor dela se constituía toda a comunidade, de modo que não havia marginalização de qualquer pessoa que compusesse a mesma, pois se previa a participação de todos na Igreja, escola e associações. De acordo com Kreutz (1991, p. 21),

[...] nas comunidades rurais, o professor paroquial, além da função de magistério, também assumiu funções de coordenação e de serviço nas comunidades. A formação de uma comunidade religiosa sempre vinha acompanhada da instalação de uma escola.

Os imigrantes teutos, assim como os filhos mais velhos, possuíam instrução primária adquirida no seu país de origem. No início da colonização, os imigrantes estabeleceram-se predominantemente em áreas rurais e, mediante tal fato, os mais jovens não tiveram oportunidade de aprender a ler, escrever e fazer operações matemáticas, ficando restritos à educação caseira.

Com a vinda dos pastores, ficaram estes responsáveis pela educação elementar na qual estava incluída principalmente a religião. Após a confirmação⁴¹, o jovem passava a exercer direitos e deveres dentro da comunidade, não somente no âmbito religioso, mas também no social. Como a Igreja detinha a educação destes jovens, ela ditava algumas regras para o cumprimento da escolaridade.

A dificuldade na assimilação da língua oficial não foi culpa dos imigrantes, pois estavam abandonados no meio da mata e sem comunicação com os centros urbanos. Sem qualquer apoio do governo, a Igreja tornava-se o único meio de acesso à educação. Mian (1993, p. 39) diz que “[...] as aulas de catecismo eram

⁴¹ Confirmação é o momento em que o jovem participa pela primeira vez da comunhão oferecida na comunidade. A partir deste momento, o mesmo assume-se enquanto cristão perante a comunidade, não necessitando mais do direcionamento dos padrinhos de batismo em sua fé.

dadas em alemão. Diante disso, a Igreja torna-se o local de oportunidade de acesso educacional.” No entanto, os imigrantes haviam escolhido o Brasil como sua nova pátria, e, por maiores que fossem as dificuldades, a maioria não pensava em regressar para a sua terra natal e se proclamavam cidadãos brasileiros.

A íntima relação entre Igreja e Educação encontra explicações na tradição alemã, que tinha como objetivo formar bons cristãos, e, ao mesmo tempo, o Estado almejava a prosperidade e estabilidade nacionais, que dependiam da educação geral do povo. Assim é possível afirmar que:

Até meados do século XVIII predominou, nos estados alemães, o motivo religioso na educação. Apenas nas regiões onde a Igreja e o Estado estivessem unidos, e onde a Igreja desejava realizar algum plano de educação, é que o Estado tinha condições para desenvolver o sistema de escolas públicas. O impulso mais expressivo da concepção de educação, como condição para a formação da cidadania, ocorreu no início do século XIX. Fichte e Pestalozzi enfatizaram a ideia de que as reformas sociais e políticas deveriam surgir pela educação. Educação para todos seria a condição básica para regenerar a sociedade e assegurar a todas as crianças, o desenvolvimento moral e intelectual (KREUTZ, 1994, p. 15-16).

7.3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM DOMINGOS MARTINS

Assim como no Brasil e no Espírito Santo, a história da constituição do Município de Domingos Martins também perpassa pela história da Imigração Europeia em solo brasileiro. Conforme relatos populares, nas décadas de 30 e 40 do século XX, assim como no Espírito Santo, o ensino no Município de Domingos Martins também esteve diretamente ligado às Igrejas, e em muitos casos os próprios pais reuniam-se e pagavam um professor que pudesse ministrar as aulas aos seus filhos. Quando ainda não existiam os prédios escolares, o ensino era de responsabilidade da Igreja. Como os pastores não sabiam falar português, todo o ensino era feito em língua alemã.

Com a construção dos prédios das escolas e as novas políticas governamentais, os alunos passaram a aprender a língua portuguesa e a frequentar escolas mantidas pelo governo. Dentre inúmeras dificuldades, havia o recrutamento de professores que quisessem trabalhar nessas localidades interioranas.

Entre as primeiras escolas que passaram a existir, a Companhia Nacional de Escolas na Comunidade (CNEC), construída na Sede de Domingos Martins, teve grande importância no que diz respeito ao curso ginásial⁴². Em 28 de julho de 1953, foi fundado o Ginásio de Domingos Martins, como fruto do espírito empreendedor e comunitário, uma vez que muitos pais e alunos trabalharam voluntariamente no anonimato para que fosse concretizado o ensino secundário.

A importância dessa instituição pode ser percebida nas palavras do Dr. José Paulino Alves Júnior, responsável pela iniciativa do projeto de fundação do Ginásio, à época de sua inauguração: “A criação do Ginásio de Domingos Martins inspirou-se no postulado de patriotismo: espalhar de maneira racional a língua, que é veículo da nossa civilização e incorporar às gerações presentes na grande obra de formação da Pátria...”.

Ao todo, 240 famílias contribuíram financeiramente para a manutenção do Ginásio, entre elas temos o nome do senhor Theodoro Schwambach, doador do terreno para a construção do prédio.

O Ginásio Domingos Martins, desde sua fundação, é parte da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade, conhecida por todos como CNEC de Domingos Martins, responsável pela educação e formação cidadã de várias gerações durante 53 anos. No ano de 2007, o prédio foi adquirido pela Prefeitura Municipal de Domingos Martins, passando a ser denominado Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Domingos Martins. Em 2008, por meio de uma emenda parlamentar da Câmara de Vereadores do Município, passou a se chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Mariano Ferreira de Nazareth.

7.3.1. Criação da Secretaria Municipal de Educação⁴³

Até a década de 70 do século XX, não havia uma estruturação da educação no que diz respeito à organização e ao acompanhamento das escolas. Para melhorar este quadro educacional, no início desta referida década, foi criada a Divisão Municipal

⁴² Hoje representa o Ensino Fundamental (até o 9º Ano).

⁴³ Informações obtidas junto à versão preliminar do Plano Municipal de Educação(2011-2020) de Domingos Martins.

de Educação. Para assumir a chefia desse setor, foi convidada a Sr^a. Paulina Wernesbach Targueta, que coordenou o trabalho de 10 escolas.

No entanto, nesse mesmo período, o então Prefeito Municipal Moacir da Silva Vargas assinou convênio com o Governo do Estado do Espírito Santo, transferindo para o Município a responsabilidade do trabalho com as escolas singulares rurais. A partir disso, estruturou-se, junto à Divisão Municipal de Educação, o Subnúcleo Regional de Educação. Com a criação deste setor, o acompanhamento às escolas passou a ser mais próximo, e o governo do Estado ficou responsável pelo repasse de recursos para o pagamento dos professores. Entretanto, o trabalho nas escolas não era o ideal, pois o próprio professor era o responsável por ministrar as aulas e também fazer a merenda para os alunos. Em muitos casos, os próprios alunos que terminavam as atividades antes dos demais auxiliavam o professor em fazer a merenda, bem como em arrumar a cozinha após o término do recreio.

Diante desta conjuntura, no início da década de 1980 do século XX, o então prefeito Sr. Lourival Berger extinguiu a Divisão Municipal de Educação e criou a Secretaria Municipal de Educação.

A partir da criação dessa Secretaria, ocorreram mudanças significativas na estrutura das escolas. Entre elas está a contratação de serventes para o preparo da merenda e limpeza das escolas. Esta remodelação tinha por objetivo melhorar o atendimento pedagógico e conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino.

No ano de 1990, houve uma intensificação do acompanhamento pedagógico nas escolas unidocentes e pluridocentes, bem como na formação continuada dos profissionais do magistério.

7.3.2. A Municipalização das Escolas

No ano de 1985, Marechal Floriano era distrito de Domingos Martins. A escola de Araguaia ficava sob a supervisão deste município, sendo transformada nesse ano em escola de Ensino Fundamental. O mesmo procedimento foi adotado com as escolas de Rio Ponte, Paraju, Ponto Alto, Pedreiras⁴⁴, Aracê, Cristo Rei, Córrego

São Paulo, Biriricas de Cima, Melgaço, Augusto Pagung, Tijuco Preto, Luiz Pianzola e a Escola Família Agrícola de São Bento de Chapéu. Nessa época, a Escola de Santa Isabel pertencia ao CNEC e passou a ser estadual.

No ano de 1989, durante a administração do então Prefeito Lourival Berger, foi criado o transporte escolar com linhas municipais e estaduais. A princípio, os alunos que queriam dar continuidade às séries finais do Ensino Fundamental deveriam deslocar-se para a Sede do Município. Não havia um transporte escolar específico para os alunos. Eles deslocavam-se das comunidades fazendo uso das linhas de Empresas, como Transprimo e Águia Branca, juntamente com os demais passageiros e nos horários em que estas linhas funcionavam. Sendo assim, em muitas localidades os alunos chegavam muito tarde em casa, mesmo que as aulas terminassem por volta de 11h: 40 minutos.

Apesar das dificuldades, os jovens interessavam-se em dar continuidade aos estudos, e como forma de auxílio e incentivo, a Prefeitura oferecia o passe escolar. Inicialmente os alunos pagavam 50% do valor, ficando os outros 50% a cargo da Prefeitura.

Vale ressaltar que nesse período não havia divisão do ensino quanto às instâncias municipal e estadual. Todas as escolas que estavam localizadas no município eram administradas pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte (Na época Secretaria Municipal de Cultura e Turismo). Somente com a criação da lei de municipalização que ocorreu a separação das escolas que seriam atendidas pelo Município e pelo Estado.

Um dos caminhos pelos quais passam a qualidade da Educação está relacionado à formação de professores. No entanto, nos anos 1980, o acesso às faculdades não era algo comum, uma vez que a oferta de cursos superiores era precária e em muitos casos os professores ainda não possuíam a formação mínima para atuar nas séries iniciais. As comunidades necessitavam de escolas e professores capacitados.

Durante muito tempo os professores deslocavam-se da Sede do Município para atuarem no interior; porém, muitos não se adaptavam ao novo ambiente ou mesmo a comunidade ao professor, forçando assim trocas constantes que traziam prejuízos à continuidade e à qualidade do ensino. Além disso, ainda existiam as

peculiaridades, entre as quais estão as comunidades pomeranas, onde havia um choque cultural de ambas as partes. Ambos – comunidades e professores – possuíam costumes e linguagem diferentes. Além disso, ainda podem ser citadas as localidades de difícil acesso entre outros fatores que contribuíam para o insucesso do processo ensino-aprendizagem.

Para minimizar este problema, foi criada a Habilitação dos Professores não Titulares (HAPRONT), que tinha como objetivo formar professores das localidades interioranas para que assim houvesse uma maior solidificação educacional nesses locais.

Nos anos 1990, o surgimento das faculdades que ministravam aulas nos finais de semana foi uma possibilidade de melhorar o acesso ao ensino superior e consequentemente melhorar a qualidade educacional. Como forma de incentivo, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte passou a disponibilizar transporte para levar os estudantes para as faculdades dos municípios de Colatina (norte do Espírito Santo) e Carangola (Minas Gerais) e para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A partir da década de 1990, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Governo Federal intensificou o processo de municipalização do Ensino Fundamental em 1º de janeiro de 1998. Diante desse novo contexto e em consonância com a lei maior, durante a gestão do Sr. Leonardo Barth como secretário Municipal de Educação e Esporte, foram constatadas algumas deficiências na rede de ensino como: má qualidade de ensino; dificuldade de recrutar professores para atuarem em escolas de difícil acesso; a não continuidade dos estudos das séries finais do ensino fundamental e infraestrutura precária.

Mediante a configuração desse cenário, foram fechadas 32 escolas⁴⁵, e em seu lugar foram criadas unidades de Ensino Fundamental. Este redirecionamento educacional teve por objetivo melhorar a qualidade do ensino, ter atenção especializada do professor aos discentes e também vivenciar maior socialização, ampliando-se assim, a sua interação com outras realidades, objetivando oportunizar-lhes novas visões.

⁴⁵ Informação extraída da versão preliminar do Plano Municipal de Educação 2011/2020(p.31) disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins.

Além desses fatores, também foi expressivo o aumento da quantidade de alunos, principalmente em relação à continuidade nas séries finais do Ensino Fundamental.

Perante essa nova conjuntura educacional, foi criado o transporte escolar nas comunidades com vistas ao deslocamento dos alunos para as escolas, anteriormente centralizadas. Vale ressaltar que inicialmente ainda não havia regras específicas do transporte no que dizia respeito às leis de segurança como existem atualmente. Sendo assim, em muitas localidades o transporte era feito na carroceria dos caminhões: o importante era oportunizar aos alunos o acesso ao ensino.

Desde o surgimento do transporte escolar, a contratação deste passou a ser feito por meio de licitações, e, sendo assim, os que possuem o menor preço têm o direito de realizar o transporte. Como a participação isolada dos motoristas dificultava a sua competição, no ano de 2003, foi criada a Cooperativa de Transporte Escolar. Conforme dados de 2007, em Domingos Martins, o transporte escolar atende a aproximadamente 3.200 alunos distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Conforme convênio de municipalização 042/98 e 184/2005, foram municipalizadas respectivamente 41 escolas. No segundo aditivo do convênio 042/98 foram municipalizadas mais 4 escolas e com o convênio 184/2005, mais 3 escolas, estando elas localizadas em Santa Isabel, Soído e Perobas.

Passado esses processos de municipalização, a municipalidade conta hoje, de acordo com o último Censo de 2012, com 5.425 alunos matriculados na rede municipal, distribuídos em 50 instituições de ensino (Anexo B), assim distribuídos (Tabela 2):

Tabela 2. Distribuição dos alunos na rede municipal

ESCOLA	Nº DE UNIDADES ESCOLARES	QUANTIDADE DE ALUNOS
Escolas Municipais Unidocentes	13	121
Escolas Municipais Pluridocentes	12	436
Escolas de Ensino Fundamental	15	3.424
Escola de Ensino Fundamental e Médio	01	566

Centros Municipais de Educação Infantil e Creches	08	680
Escola Família Agrícola	01	93
-----	Total: 50 escolas	Total: 5.425 alunos

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora na SECEDU no mês de dezembro de 2012.

O município de Domingos Martins conta também com 4 escolas estaduais que atendem ao Ensino Fundamental e Médio. De acordo com dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação, as informações foram assim distribuídas (Tabela 3):

Tabela 3. Escolas e suas localidades.

Escolas	Localidade	Quantidade de alunos		
		Ensino Fundamental	Ensino Médio	Curso Técnico
EEEFM ⁴⁶ “Teófilo Paulino”	Sede	389	473	23
EEEFM “Pedreiras”	Aracê	369	279	32
EEEFM “Gisela Salloker Fayet”	Paraju	331	104	----
EEEFM “Ponto Alto”	Ponto Alto	243	185	-----

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora no site da SEDU.

Além das escolas públicas citadas, há uma escola particular, localizada na sede da cidade, atendendo atualmente uma média de 100 alunos distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, cerca de 94% das escolas municipais estão localizadas no meio rural. Podemos dizer ainda que das 50 escolas, apenas 3 delas possuem características urbanas, sendo elas: EMEF Santa Isabel, EMEFM Mariano Ferreira de Nazareth e EMEF Antônio Francisco Erlacher, localizadas em perímetro urbano, representando 6% do total de escolas.

Considerando as novas políticas educacionais no que tange ao surgimento de novas tecnologias e novos olhares sobre a educação, foi preciso ampliar e melhorar a rede física do Município. Dessa forma, na administração de 2005-2012, o vigente prefeito, Sr. Wanzete Kruger, a partir de recursos próprios da municipalidade e de parcerias, reformou e ampliou 11 escolas, construiu mais 14 novas unidades escolares e outras 7 encontram-se em fase de construção e finalização. Além destas ações, foi

⁴⁶ Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.

adquirido o prédio da antiga CNEC, no ano de 2007, onde funciona atualmente uma escola municipal de Ensino Fundamental e Médio.

Com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino na educação básica, por meio da formação inicial do professor em sua área de atuação, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte em parceria com o MEC, através da Pró-licenciatura, oferta vagas para cursos de licenciatura na modalidade à distância, nas áreas onde ocorre maior carência de profissionais graduados. Esse estudo toma como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho, de forma que sua experiência do dia a dia sirva de instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica.

Observa-se que, em Domingos Martins, o acesso ao ensino superior tornou-se mais fácil com a difusão das instituições públicas e privadas, seja na modalidade presencial, seja à distância (EAD). Atualmente, o Município possui um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece gratuitamente vários cursos em parceria com várias Universidades públicas e Institutos Federais de Ensino Superior. A Universidade do Tocantins (UNITINS) também atuou no município, mas como iniciativa privada. Estas atuações foram realizadas na modalidade de EAD. No entanto, ainda é significativa a busca por formação e aperfeiçoamento profissional em Instituições de Ensino Superior na grande Vitória e até mesmo em estados vizinhos, como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, dentre outros.

7.3.3. A Formação Continuada e a Valorização do Magistério

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o pleno acesso à cidadania e a uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida, constitui um compromisso essencial da nação, bem como do Município, uma vez que tal compromisso está diretamente ligado ao desenvolvimento econômico.

Entretanto, esse compromisso não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional, visto que os mesmos interagem com os alunos, participam ativamente de sua educação e, por isso, precisam estar preparados para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

No que diz respeito à formação continuada, existe hoje um consenso quanto à necessidade de promover uma oferta de cursos que propiciem a atualização e o aprofundamento da práxis pedagógica, fazendo uma relação entre saberes e fazeres e favorecendo a prática do professor no dia a dia da escola.

Visando ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, o Município tem investido em ações pedagógicas, priorizando as discussões referentes às questões que envolvem o cotidiano escolar. Sendo assim, temas e programas como Educação Inclusiva, Currículo, Avaliação, Alfabetização, Ensino Fundamental de 9 anos, Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), Pró-Letramento, Educação Ambiental e Educação do Campo são estudados e debatidos juntamente com os docentes da rede municipal. Vale ressaltar que algumas dessas formações são oferecidas em parceria com a UFES e outras Instituições de Ensino Superior, contribuindo para elevação da qualidade da educação e objetivando formular novas estratégias e metodologias para o processo de ensino-aprendizagem da rede municipal.

8. PROGRAMAS E PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

8.1. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANO/PROEPO

Em 2004, um grupo de professores e representantes de cinco municípios, preocupados com a manutenção e o fortalecimento da língua pomerana e de seus falantes, criou o Projeto de Educação Escolar Pomerana (PROEPO), que foi implantado nos municípios de Santa Maria de Jetibá, Laranja da Terra, Vila Pavão, Domingos Martins e Pancas.

O programa consiste no “Ensino da língua Pomerana como forma de resgate e valorização da Cultura”. Após vários estudos pedagógicos com a participação dos municípios anteriormente citados, o Dr. Ismael Tressmann, formado em Linguística, concretizou a elaboração do Dicionário Enciclopédico Pomerano e do livro-texto. O referido material foi publicado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU) em parceria com a Secretaria Estadual de Cultura (SECULT) e prefeituras. Após a publicação deste material, cada município organizou as suas formações, sendo necessária a contratação do referido linguista.

Estes cinco municípios aderiram ao programa por terem uma grande parcela da população descendente de pomeranos, dos quais muitos ainda falam a língua e junto com a mesma guardam uma série de manifestações culturais notadamente visíveis na culinária, na arquitetura, na música com a concertina, na dança, no folclore, no artesanato, na agricultura familiar, nos casamentos típicos, na sua vida religiosa e no seu dia a dia. No entanto, de acordo com Tressmann (2009, p. 46), “para que a língua pomerana continue viva, é preciso muito mais do que a atuação da escola. O uso da língua escrita e falada na escola, por si só, não garante a preservação do idioma nativo”. Para isso, os pais devem continuar a ensinar o Pomerano aos filhos como primeira língua, desde a primeira infância, e incentivá-los a falá-la no lar.

No Gráfico 1 encontramos a distribuição do estudo das línguas em Domingos Martins. A diversidade linguística é considerada e preservada nas mais diferentes áreas. O gráfico demonstra ainda a distribuição do número de alunos da Educação

Infantil no quinto ano do Ensino Fundamental e as respectivas línguas que são estudadas.

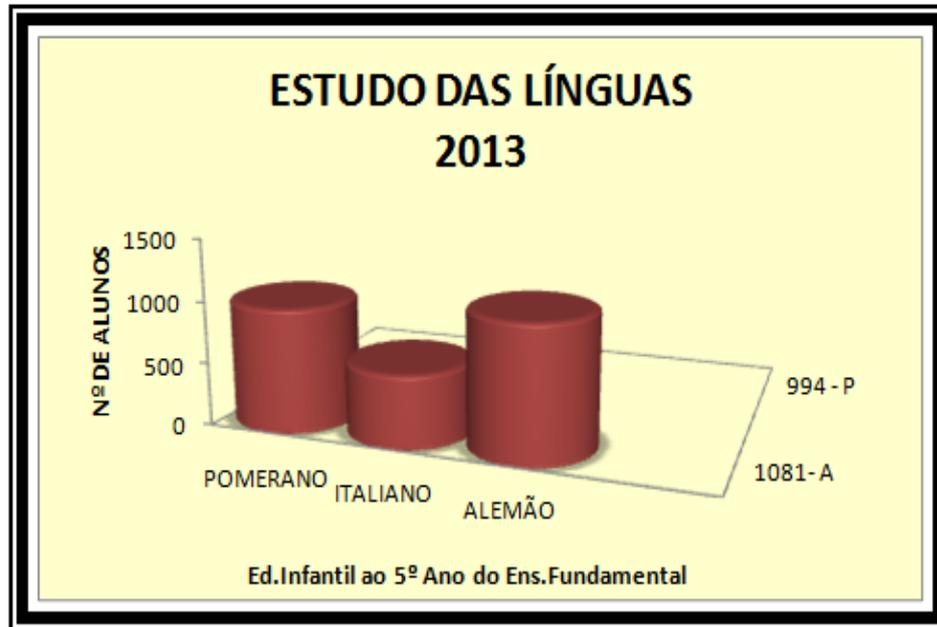


Gráfico 1. Distribuição do estudo das línguas em Domingos Martins.
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de dados obtidos na secretaria municipal de educação.

Exemplo desse engajamento foi a pesquisa de Tressmann, que resultou na compilação do livro-texto em Língua Pomerana, intitulado *Upm Land – Up Pomerisch Sprak* (Na roça em língua pomerana) e do Dicionário Pomerano-Português. Estes foram publicados em 2006 e receberam o auxílio financeiro do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da SEDU.

Direcionado às comunidades pomeranas do Brasil e a todos que buscam informações sobre a língua pomerana, o Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português contém cerca de 16 mil verbetes em ordem alfabética, abrangendo o vocabulário geral corrente da Língua Pomerana falada no Brasil e os vocábulos de diversas áreas(Figura 4).

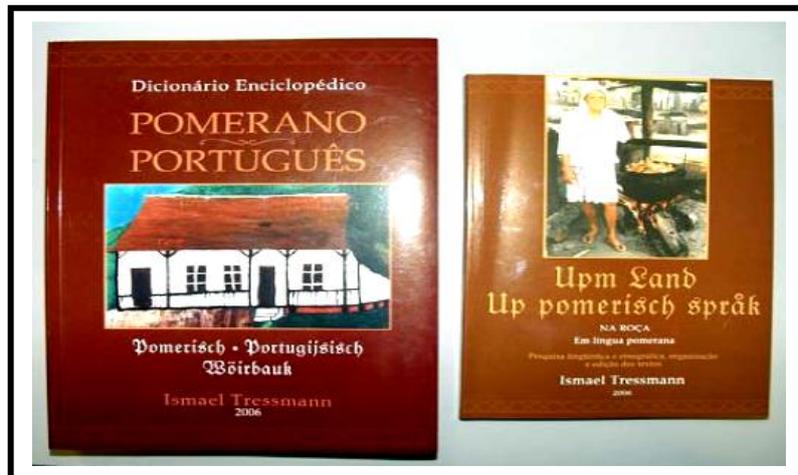


Figura 4 - Dicionário Enciclopédico Pomerano (à esquerda) e livro texto (à direita).

As obras constituem um decisivo incentivo para a manutenção e o fortalecimento da Língua Pomerana e de seus falantes, particularmente num momento em que o mundo – científico ou não – se volta para o problema da extinção de línguas minoritárias e da urgência de intervenções de políticas públicas para garantir sua sobrevivência e vitalidade.

O vocabulário e as informações etnográficas e similares têm por base o Pomerano falado no Espírito Santo e em Rondônia. O Dicionário Pomerano e o livro-texto *Upm Land*, além de apresentarem uma proposta de grafia da Língua Pomerana, é um instrumento de auxílio na pesquisa e no aprendizado da língua e da cultura desse povo, em nível nacional e internacional, pois, nessas obras, estão contidas informações sobre as tradições culturais dos pomeranos. A publicação destes materiais representa um passo importante rumo a uma educação que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural do Espírito Santo, preconizada nos princípios legislativos do nosso país.

Em Domingos Martins, o programa é desenvolvido juntamente com professores da rede municipal desde o ano de 2005. São realizados encontros mensais, com a participação dos professores falantes ou não da língua, mas que lecionam o Pomerano nas escolas municipais. De 2005 a 2012, foram elaborados diversos materiais pelos grupos que servem de auxílio nas práticas diárias dos docentes.

A partir de 2005, o Programa recebeu apoio das prefeituras e foi implantado nos municípios capixabas. Desde então, professores das redes municipais passaram a participar do curso de capacitação em Língua Pomerana, ofertado em cada município citado, e sendo assessorado pelo Professor Dr. Ismael Tressmann.

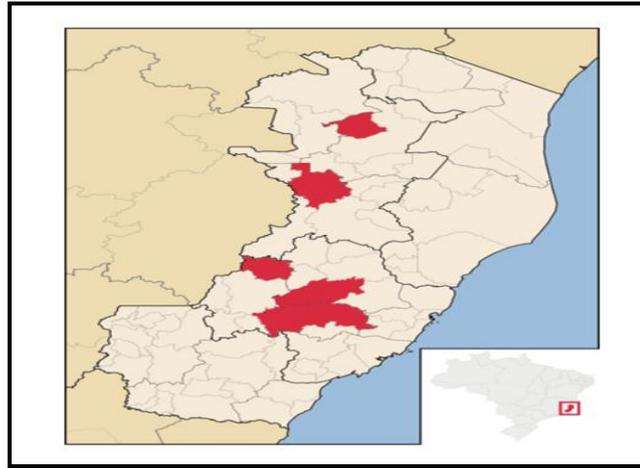


Figura 5 - Mapa do Espírito Santo representando os municípios em que a língua pomerana já foi co-oficializada (de baixo para cima): Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá, Laranja da Terra, Pancas, e Vila Pavão.

No Curso de Capacitação, os professores aprendiam a escrita da Língua Pomerana, além de conhecimentos específicos sobre cultura e antropologia, proporcionando-lhes um outro olhar sobre essa etnia e de seus alunos descendentes, bem como o respeito à diversidade.

Entretanto, nem sempre a escola se mostrou receptiva a esta diversidade. Até pouco tempo, proibia-se o uso da Língua Pomerana em sala de aula, mas o PROEPO proporcionou a abertura para o ensino do Pomerano e, conseqüentemente, seu uso no processo de ensino-aprendizagem. Assim, esse Projeto ajudou na conscientização de que a língua de uma criança não pode se tornar um empecilho para o aprendizado do Português, pelo contrário, ela deve fornecer subsídios à diversidade.

Identificamos que essas mudanças que ocorreram e estão acontecendo nos municípios envolvidos com o PROEPO têm colaborado para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos pomeranos. Por meio de relatos e conversas

informais, muitos pais mostraram grande contentamento ao ouvirem dos filhos uma canção ou uma história ensinada pela professora. Notamos ser de extrema relevância que as escolas da rede pública estimulem os alunos a valorizarem sua cultura e a língua materna. No entanto, para que a Língua Pomerana continue viva é preciso que, além do uso desta na escrita e na fala em sala de aula, os pais continuem a ensiná-la para seus filhos.

Quando de sua implantação, o PROEPO propunha várias ações: formação de educadores falantes da Língua Pomerana para assumirem o ensino das escolas das comunidades pomeranas; contratação, por parte dos órgãos públicos e/ou privados, de funcionários e educadores falantes do Pomerano; execução de concurso diferenciado para estes educadores; fortalecimento da cultura e da Língua Pomerana; edição de dicionários bilíngues (atualização do dicionário existente e publicação de um dicionário infantil, construção de material pedagógico, edição de livro didático com atividades em Pomerano), ensino interdisciplinar, co-oficialização e regulamentação da Língua Pomerana; extensão da carga horária para professores participantes do PROEPO; construção de proposta pedagógica diferenciada. Em Domingos Martins, algumas dessas ações já foram e estão sendo realizadas; outras estão em andamento ou ainda não foram concretizadas.

De acordo com pesquisa realizada por Hartuwig (2011, p. 118), o Programa de Educação Pomerana se configura como uma iniciativa que

[...] rompe com o modelo pedagógico baseado no paradigma da privação cultural, onde o aluno sempre é o problema, onde a cultura do diferente é que não se adequa ao modelo hegemônico, ao modelo de cultura idealista elitista onde o é aluno visto como o não civilizado e a escola, com a tarefa de civilizar, acaba excluindo e acentuando o preconceito.

Com a consolidação do PROEPO nos municípios anteriormente mencionados, novas concepções foram estudadas e difundidas, transformando-se em propostas balizadoras de políticas públicas, que visam garantir a reafirmação cultural e linguística. Essa iniciativa de co-oficializar uma língua de imigração foi pioneira no Brasil, visto que o primeiro município brasileiro a ter, além do Português, outras línguas com o status de oficial foi São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, porém trata-se de línguas indígenas (Tukano, Baniwa e Nheengatu).

Em Domingos Martins, a co-oficialização da Língua Pomerana ocorreu no mês de outubro de 2011, por meio do projeto de lei municipal 2.356/2011. Com a co-oficialização do Pomerano, o município de Domingos Martins passou a rever as suas obrigações frente ao projeto de lei e aos seus cidadãos descendentes de pomeranos, destacando-se no segundo artigo:

I - Manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua co-oficializada;

II - Produzir a documentação pública, bem como campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e na língua co-oficial;

III - Incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua co-oficial nas escolas que atendem aos descendentes dos povos tradicionais e nos meios de comunicação.

Outro detalhe importante está exposto no 4º artigo, o qual retrata que o uso da Língua Pomerana não será motivo de discriminação, no exercício dos direitos de cidadania, que assegurados pela Constituição Federal.

8.2. A LÍNGUA POMERANA EM DOMINGOS MARTINS

Acompanhando o planejamento curricular nas escolas que ofertam a Língua Pomerana, encontramos a proposição de alguns objetivos, conteúdos, avaliações e estratégias de trabalho que são realizados pelos professores itinerantes no município de Domingos Martins. Esses objetivos foram construídos junto aos(as) professores(as) de língua pomerana e servem como proposta diretriz de seus trabalhos. Abaixo descrevemos alguns deles, a saber:

- Objetivos do ensino da Língua Pomerana:
 - Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas;
 - Comunicar-se na Língua;
 - Conhecer elementos orais da Língua;
 - Adquirir e ampliar a prática da leitura e escrita de textos e palavras contextualizadas, bem como a interpretação da leitura;
 - Realizar as atividades escritas planejadas;

- Conhecer a sua história pessoal e familiar, identificando características semelhantes e diferentes, localizando-se no tempo e reconhecendo o presente e passado;
- Adquirir um conhecimento mais amplo sobre a Cultura Pomerana, reconhecendo a importância do fortalecimento da Língua;
- Reconhecer a influência da cultura pomerana na comunidade local, no município e no estado;
- Identificar os principais costumes, tradições e comidas típicas;
- Compreender a relação: homem/natureza/animais;
- Identificar elementos necessários para o viver bem no campo;
- Identificar a arquitetura Pomerana e seus utensílios;
- Conhecer a religiosidade Pomerana, respeitando as demais diversidades religiosas;
- Apreciar os diversos gêneros musicais e instrumentos de diferentes estilos e épocas da produção musical pomerana ao longo de sua história;
- Conhecer a sociedade pomerana, destacando aspectos políticos, sociais e econômicos, bem como sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade local e municipal;
- Conhecer métodos alternativos de cura de doenças (chás, benzimentos, etc.);
- Fortalecer a língua entre os descendentes.

- Conteúdos

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, são planejados e trabalhados vários conteúdos, tais como:

- Diálogos em língua pomerana;
- Tipologias orais: Piadas, Adivinhas, Desafios, Teatro, Canções e Cantigas, Trava-língua, Histórias, Parlendas, Provérbios, etc.;
- Os cumprimentos (bom dia, boa tarde, boa noite ao chegar e ao sair; dar as mãos ao cumprimentar; não diferenciar crianças e adultos);
- Atividades de fixação em língua pomerana;
- Alfabeto;
- Cores;
- Relações de parentesco;

- Identificação pessoal;
- Sobrenome: histórico familiar;
- Relações de parentesco;
- Identificação pessoal;
- Sobrenome: histórico familiar;
- Numerais: ordinais, cardinais e fracionários;
- Medidas de tempo;
- Agricultura;
- Instrumentos de trabalho;
- Meios de transporte;
- Fenômenos da natureza;
- Fases da lua;
- Animais domésticos e silvestres;
- Moradia;
- Arquitetura;
- Objetos em geral;
- Saúde;
- Partes do corpo;
- Higiene;
- Os sentidos: tato, visão, audição e paladar;
- Doenças;
- Medicina alternativa
- Construções típicas (moinho, roda-d'água, monjolo, baús, móveis);
- Festas tradicionais na comunidade e no município (Páscoa, Natal, Pentecostes, Festa da Colheita, Festa da Paróquia e Comunidade, Pomerfest);
- Plantas medicinais cultivadas;
- Músicas;
- Expressividade;
- Tocadores de concertina;
- Letras de canções (cantigas de roda, músicas de baile, música de ninar, etc.);
- Grupos folclóricos;
- Instrumentos musicais;
- Música na igreja;

- A sociedade pomerana;
- Contribuição cultural, social e econômica;
- Diversidade étnica e linguística;
- Língua – identidade social;
- Histórico: imigração e migração – país, município, estado, Pomerânia;
- Bandeira, brasão e hino da Pomerânia;
- Profissões;
- Divisão sexual do trabalho;
- O modo de vida camponesa;
- Lazer;
- A escola
- Numerais: ordinais, cardinais e fracionários;
- Medidas de tempo;
- Horas.

- Estratégias

Como estratégias e metodologia de trabalho, os professores elencaram algumas delas a fim de consolidar suas proposições de trabalho:

- Relatos de experiências vividas;
- Roda de conversas com pessoas da comunidade;
- Concurso de: piadas, adivinhas, desafios, teatro, canções e cantigas, trava-língua, histórias, parlendas, provérbios, etc.;
- Canto de músicas;
- Leitura de textos;
- Ditados;
- Frases;
- Produção de textos;
- Receitas culinárias;
- Caça-palavras;
- Cruzadinhas;
- Bingo;
- Quebra-cabeça;
- Jogos diversos;

- Recorte e colagem;
- Produção de textos orais;
- Pesquisas;
- Exposição oral;
- Roda de conversa;
- Entrevista com familiares;
- Árvore genealógica;
- Mural de fotos;
- Exposição de objetos culturais;
- Desenhos;
- Massa de modelar para diferentes modelagens;
- Confeção de cartazes;
- Pesquisa no material do PROEPO;
- Confeção de calendário mensalmente com a turma;
- Preparar comidas típicas na escola;
- Oficinas de arte pomerana;
- Criação de grupo de dança folclórico na escola;
- Confeção de meio de comunicação;
- Intercâmbio de cartas entre outras escolas;
- Vídeos informativos;
- Encenações;
- Elaboração de resumos;
- Palestras;
- Estudos de mapas;
- Plantio de horta;
- Cartazes;
- Brincadeiras;
- Dinâmicas;
- Confeção de livros;
- Confeção de móveis;
- Exposição de objetos;
- Exposição de fotos;
- Linha do tempo;
- Histórico das festas;

- Confecção de informativos;
- Oficina de enfeites;
- Ensaio de músicas;
- Móviles de partes do corpo;
- Caixa mágica;
- Plantio de plantas medicinais;
- Relatos;
- Ilustração de letras de músicas;
- Ensaio de danças;
- Dramatizações;
- Criação de músicas;
- Ensaio com bandinhas;
- Brincadeiras de roda;
- Confecção de instrumentos musicais;
- Criar letras de músicas;
- Paródias;
- Jogral;
- Confecção de cartazes.

- Recursos

Para dar suporte e por em prática as atividades e os objetivos propostos, os professores utilizam como recurso pedagógico:

- Material de pesquisa do PROEPO;
- Material de atividades do PROEPO;
- Dicionário Pomerano;
- Livro-texto em Pomerano;
- Apostila de atividades;
- Jogos;
- Livro de músicas;
- Comunidade local;
- Vídeos – passado, presente;
- Vídeos de casamento pomerano;

- Avaliação

A avaliação da aprendizagem se dá através de um processo contínuo e gradativo por meio da observação e acompanhamento do professor na realização e no cumprimento das atividades propostas.

8.3. EDUCAÇÃO DO CAMPO

No ano de 2009, a Formação dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte ficou a cargo de uma coordenação específica, que organizou os estudos e as atividades. Entretanto, a formação dos anos finais do Ensino Fundamental contou com a parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, a fim de propor reflexões acerca da Educação do Campo: Currículo, Identidade e Cultura.

No entanto, ao final do ano de 2009, após a avaliação do último encontro, os professores solicitaram aprofundamento dos temas de estudo, aplicação teórica prática e mais encontros de formação. Além disso, ainda solicitaram uma sistematização dos conteúdos de modo que houvesse continuidade e uma interrelação entre os temas abordados, visto que cada tema foi tratado por um professor formador, não ocorrendo sinergia entre os formadores e, em consequência, resultou em um trabalho, de certa forma, fragmentado. Pediram também que a formação fosse estendida a todos os profissionais da educação, desde a Educação Infantil, aos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como eixo transversal a Educação do Campo e suas interfaces com os movimentos sociais, os territórios, os saberes da terra, a sustentabilidade e os povos do campo.

Sendo assim, no ano de 2010, o planejamento das formações contemplou as reivindicações e as necessidades do corpo docente. Neste sentido, fez-se um recorte da unidade de estudo: Introdução à Educação do Campo, disciplina da Especialização *Lato Sensu* da Universidade Federal do Espírito Santo no que se refere ao território, aos cenários do campo e à metodologia de ensino a partir da especificidade do campo.

A fim de intensificar as discussões acerca do tema em questão, renovou-se a parceria com a UFES, por meio do Centro de Educação, objetivando a interlocução

com o Programa de Educação do Campo, que, desde 2007, vem promovendo estudos e reflexões neste campo do saber.

É válido ressaltar que esta parceria auxiliou na elaboração e na implementação dos Projetos Pedagógicos voltados a uma educação que considera as culturas, os saberes, as identidades dos povos do campo e fortalece o desenvolvimento econômico com base na agroecologia e na sustentabilidade.

Para Foerste (2005, p. 120), essa ação formativa possibilita “garantir a constituição do *ethos* profissional docente”, articulando três dimensões entre si: 1) a dimensão técnica, caracterizada pelo saber fazer, que se constrói na formação inicial e continuada; 2) a dimensão científica, que envolve a reflexão sobre a ação como processo de investigação coletiva impulsionando a produção de conhecimentos sobre a sua prática e por fim 3) a dimensão política, na qual o professor caracteriza-se como intelectual de cultura, a serviço dos movimentos educativos no campesinato.

A proposta para o ano de 2012 aprofundou conhecimentos acerca das Práticas Pedagógicas na Educação do Campo, a partir dos estudos do Livro “Pedagogia da Autonomia” do Professor Paulo Freire. Os professores desenvolveram um Projeto de Intervenção junto às suas unidades escolares, tendo a culminância desses projetos nas próprias escolas, bem como no II Seminário de Educação do Campo, que aconteceu no final de ano de 2012, no auditório do Parque do China, que reuniu todos os professores da rede municipal, e estes puderam socializar os projetos desenvolvidos por intermédio da exposição de *banners*. Outra ideia desse projeto de extensão entre as parceiras UFES e Secretaria Municipal de Educação é que os docentes sintam-se motivados a transformar seus projetos de intervenção em futuras pesquisas.

Com tal atividade, dar-se-á continuidade ao processo de construção do conhecimento do professor, que emerge da prática refletida e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática, de forma dialética na construção e reconstrução das práticas educativas, a partir do contexto em que a educação ocorre.

8.4. ESCOLA ATIVA

É um Programa ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), que visa melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, a fim de implantar nessas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno, além de capacitar professores dessa realidade, fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. O desenvolvimento do Programa possibilita desenvolver uma educação diferenciada para esses alunos, melhorando assim a qualidade do ensino e da aprendizagem.

8.5. APOIO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Esporte, consolidando a política de valorização do pessoal do magistério, tem implementado a formação em serviço por meio do Centro de Pesquisa e Apoio Pedagógico, criado no dia 03 de julho de 2008, sob a Lei Municipal nº 2102/ 2008.

A valorização profissional perpassa por melhoria dos salários, condição de trabalho, formação em serviço e reconhecimento do trabalho realizado nas escolas. Neste sentido, pesquisar a realidade local com os profissionais do ensino em processo de formação continuada e divulgar os trabalhos produzidos são a proposta do Centro de Formação, de modo que o professor sinta-se valorizado e estimulado a escrever as suas experiências didáticas e, cada vez mais, fazer a diferença no espaço em que atua, sendo necessário estimular a leitura, a transposição teórico-prática dos professores e a pesquisa como instrumento didático.

É nesse sentido que o Centro de Formação e Pesquisa passou a contar com uma coordenação própria, bem como com uma pesquisadora institucional para auxiliar a produção científica e divulgação dos trabalhos que são realizados pelas escolas.

Desta forma, o Centro de Formação e Pesquisa fica responsável por auxiliar e viabilizar formações para atender a estratégia organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Por meio desta, a gerência pedagógica juntamente com o centro de pesquisa irão elaborar ações operacionais, de modo que os objetivos

possam ser alcançados. Assim, o Centro de Formação e Pesquisa deverá, juntamente com a secretaria de educação, pensar estrategicamente ações relacionadas a: Gestão escolar; Educação Infantil; Ensino Fundamental; PROEPO; Séries finais do Ensino Fundamental em parceria com a UFES; Educação do Campo/Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva, dentre outras.

O Centro de Formação e Pesquisa visa estabelecer parcerias com instituições de ensino superior a fim de elevar o nível da formação continuada dos profissionais da rede. Desta forma, estabeleceu-se uma parceria com a UFES para o estudo do currículo escolar, tendo como base os saberes da terra, ou seja, conhecer o contexto peculiar de cada escola e construir um currículo voltado para a realidade dos educandos. No ano de 2009, a formação/reflexão contemplou os educadores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os encontros permearam reflexões acerca da Educação do Campo: Currículo, Identidade e Cultura. No entanto, após a avaliação do último encontro, no ano de 2009, percebeu-se a necessidade de ampliar a reflexão acerca do campo, uma vez que muitos o confundem como sendo especificamente a zona rural. Além disso, os professores solicitaram aprofundamento dos temas de estudo, aplicação teórica prática e mais encontros de formação.

Diante disso, para o ano de 2010, o planejamento das formações contemplou as reivindicações e as necessidades do corpo docente⁴⁷. Desse modo, o conhecimento do professor passou a emergir da prática e se legitimou em projetos de experimentação reflexiva e democrática, num processo dialético de construção e reconstrução das práticas institucionais, a partir da articulação da prática educativa e do ensinar como objeto de estudo, ou seja, o professor enquanto pesquisador de sua prática docente. A proposta de formação considerou o professor como agente do processo educativo, que interpretou propostas, ideias e traduziu conteúdos em aprendizagens significativas em sala de aula. O professor, nesse sentido, foi produtor/ator dos projetos curriculares, de “*práticas ou saberes em ação*” a partir do contexto histórico/social local.

⁴⁷ Informações extraídas do Plano Municipal de Educação (2011-2020) da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Domingos Martins.

9. DESCREVENDO FENOMENOLOGICAMENTE OS SENTIDOS DE SER: A HISTÓRIA DE VIDA DE LÍLIA

“ Voltando um pouco no tempo, começo falando quem sou e de onde venho. Nasci no dia 07 de dezembro de 1962, na cidade de Melgaço, distrito de Domingos Martins, recebendo de meus pais o nome de Lília Jonat. Tenho 3 irmãs, tinha um irmão, mas este faleceu quando bebê.

Meus pais são da região de Melgaço, sendo meu pai hoje já falecido. De modo geral, meus familiares vieram da região da antiga Pomerânia, lugar este que hoje é pertencente à atual Polônia.

Retomando as vivências da minha infância, recordo-me com saudade da vida simples e feliz que tínhamos, com hábitos e costumes camponeses. Ajudava meus pais na lida do campo – cuidava das criações, dos porcos, das galinhas, do gado – e nos afazeres domésticos. Era uma vida simples, mas nunca cheguei a passar fome. Nunca faltou o que comer dentro de casa, apesar de ter sido uma vida muito difícil, de muito trabalho, de superação dia após dia. Sempre conseguíamos arrecadar dinheiro para o custeio das despesas. O dinheiro não vinha muito fácil não, demandava muito trabalho e dedicação. Minha infância foi de pouco conforto. À noite, muitas vezes na época de estiagem, usávamos lamparina, pois ainda não tinha chegado rede de luz elétrica no lugar onde morava e dependíamos de água para fazer funcionar o gerador.

Voltando um pouco mais no tempo, meu pai contava que recebera de seu pai um pedaço de terra como herança. Esse terreno era uma mata virgem, que nunca havia sido mexida ou tocada pelas mãos do homem, e meu pai teve que começar ali seus primeiros trabalhos no campo. Teve que devastar aquele terreno para construir a casa onde dali em diante iria morar com minha mãe, após o casamento. Naquele mesmo terreno, ele plantava milho, e com o dinheiro da colheita, foi aos poucos, cultivou após cultivou, construindo a casa que nos abrigaria por muitos anos.

Para ajudar na construção dessa casa, meu pai foi trabalhar na casa de um amigo que era pedreiro, e nas horas vagas de finais de semana o amigo ajudava meu pai na construção da casa. Mesmo já tendo construído a casa, meu pai não tinha pretendentes, mas acredito que o universo conspirou a favor, e nessa mesma

época, meu pai - Adalberto Jonat - conheceu minha mãe - Florentina Raasch - e logo se casaram. Ela tinha, na época, apenas 17 anos, super nova.

Bem após o casamento, eles começaram a criar uns animais e umas cabeças de gado. Meu pai teve que fazer um pasto para que os bois pudessem se alimentar. Não existia ração pronta para ser comprada. O gado se alimentava de pastagens e capim que a natureza oferecia. Minha mãe dizia que o trabalho dela nos dias de sábado até às quatro horas da tarde, era fazer a limpeza do pasto, cortando o mato que os bois não comeriam. Assim, afastaria os animais que poderiam colocar em risco a vida do gado, como cobras, por exemplo.

Após às 16 horas do sábado, era o horário em que minha mãe ia para casa lavar a roupa da semana e fazer o pão de milho “mijlchebroud”, que, por sinal, dava muito trabalho, pois era assado no forno à lenha. Ela relatava que fazia isso tudo até tarde da noite e no domingo, de 15 em 15 dias, eles iam para o culto na igreja luterana de Califórnia [interior de Domingos Martins].

Os domingos se resumiam, pela parte da manhã, a irem para igreja; e, na parte da tarde, a visitar a casa de amigos, ou a receber os amigos em casa. No início da noite, já começavam a arrumar as coisas para a semana: amolar um instrumento, separar os grãos para plantação, enfim, a rotina era revivida a cada amanhecer de domingo.

Revisitando meu histórico familiar, chegamos aos meus antepassados: meus bisavós vieram da Pomerânia, e muitos dos costumes foram mantidos e preservados até os dias de hoje. Recordo-me de fotos da minha avó se casando de preto. Eles falavam a língua pomerana; meus pais (ambos descendentes) falavam pomerano em casa, e eu desde muito novinha aprendi a falar essa língua. Só nos comunicávamos dentro de casa em língua pomerana. Meus pais falavam em português também, e lá pelos meus cinco anos de idade, fui entender porque, além de falar o pomerano, tinha que falar o português também. O papai nos ensinava o português e frizava: “minhas filhas, vocês têm que aprender o português para não sofrerem preconceito na sociedade e na escola”; e assim fomos aprendendo algumas poucas palavras em português.

Minha infância foi muito diferente da infância dos dias atuais [e sorri]. Eu vivia num tempo-espaço muito isolado das coisas do mundo. Por ser um terreno grande onde morávamos, não tínhamos vizinhos próximos, nem crianças da minha idade nas redondezas. Eu vivi os anos iniciais da minha infância sem contato algum com outras crianças da mesma idade, no dia a dia. Vez ou outra encontrava minhas primas, nos finais de semana. Desde nova, eu acompanhava meus pais na lavoura. Lembro que meu pai preparou para mim uma enxadinha, uma peneirinha pra pegar café, ou seja, mesmo pequena, ajudava-os como podia; isso antes de ir pra escola, antes dos sete anos.

No dia em que cheguei à escola, eu entendia pouca coisa em português; meu pai, sempre me dizia que eu deveria aprender a língua portuguesa; acontece que no dia a dia, nós só falávamos em pomerano. Ainda em casa, meus pais começaram a me ensinar algumas poucas palavras em português. Ao chegar o dia de ir pra escola pela primeira vez, eu já compreendia o que a professora falava. Recordo-me com riqueza de detalhes que no primeiro dia de aula a professora perguntou-me: Lília, você já sabe escrever alguma coisa? Eu enfaticamente respondi: Já sei, sim, professora! O fato de os meus pais me ensinarem fazer cópia em casa me levaram a acreditar que eu saberia escrever o que a professora doravante me pediria. A maior motivação para a escrita se dava pelo fato de poder usar pela primeira vez um caderno. O caderno exalava um cheiro de novo e me convidava a escrever nele.

Recordo-me, com clareza, que a professora tinha dificuldade de trabalhar conosco, pois a maioria dos meus colegas de classe eram falantes de língua pomerana e só se pronunciavam em pomerano; apenas eu, mais dois ou três colegas entendíamos e falávamos um pouquinho de português. Os momentos das aulas eram muito difíceis, pois éramos proibidos de falar, dentro da sala, em língua pomerana. O recreio era o nosso momento de alívio. A professora não podia nos impedir de falar a língua materna, e aí era só alegria!!! [gargalhando]. Eram vinte, trinta alunos falando em pomerano, uma festa!

A professora entendia e falava pomerano, mas conosco ela só falava em português, pois também era proibida de falar em pomerano; não entendíamos ao certo o porquê daquela proibição. Na minha escolarização e alfabetização, tive momentos de muita aflição ao ter que aprender a ler e escrever em uma língua que não era a minha.

Mesmo sabendo da necessidade de aprender a língua portuguesa, ser obrigada pela escola a passar por essa ruptura, era doloroso para nós, falantes da língua pomerana. Havia uma colega que sempre chorava porque não entendia nada do que a professora falava e, conseqüentemente, não conseguia fazer as atividades propostas. Muitos dos meus colegas da primeira e da segunda série foram reprovados, pois não conseguiam fazer os deveres. Com isso desanimavam e acabavam desistindo, abandonando a escola.

Meu primeiro ano de escolarização foi em 1970, na Escola Singular de Melgacinho⁴⁸. A escola ficava a sete quilômetros da casa onde eu morava, e eu ia a pé para a escola, pois, naquela época, não havia transporte escolar. Ao todo, eram quatorze quilômetros andando: sete para ir e sete para voltar da escola. Como o deslocamento me cansava muito [interroga à pesquisadora: “pensa numa criança de sete anos andando quatorze quilômetros por dia?”]; meu pai pensou numa estratégia que pudesse facilitar as minhas idas para a escola: por ter uma tia que morava nas proximidades da instituição, eu passei a ficar uns dias na casa dela e fazia o seguinte roteiro durante a semana: ia na segunda-feira para a escola e dormia na casa dela; na terça-feira, ia para a escola e voltava para a casa dos meus pais, dormia. Na quarta-feira, ia para a escola e ficava na casa da minha tia, e assim sucessivamente passava a semana; eu cansava menos e conseguia estudar.

Além das longas caminhadas de casa até a escola e vice-versa, eu tinha outro desafio: driblar a fome, pois no primeiro ano que fui pra escola, não tinha merenda e levávamos um lanche de casa, mas nem sempre este me dava força e energia suficientes para as horas que eu passava na escola, e as horas que eu pegava⁴⁹ a estrada.

No ano seguinte, 1971, a escola começou a receber e a oferecer merenda, mas não tinha uma estrutura condizente para a preparação dos alimentos. Nesse sentido, a professora que morava próximo à escola, deixava-nos fazendo atividades e ia à sua casa prepará-la. Ou, ainda, preparava a merenda no dia anterior, e, na hora do recreio, ia até sua casa buscá-la. A merenda não era das melhores, mas saciava a nossa fome. Lembro de que a escola recebia sacos de leite [e acrescenta os

⁴⁸ As escolas denominadas “singular” na época atendiam os alunos da 1ª a 4ª série, numa mesma sala.

⁴⁹ Sentido figurado atribuído ao ato de ter que andar por horas e horas da escola até a casa.

detalhes: eram sacos grandes, pardos], ele era muito ruim para se dissolver; como não tínhamos liquidificador nem outra opção, o leite ficava todo empedrado, encaroçado e nós bebíamos assim mesmo [levando as mãos à cabeça complementa sorrindo: ai meu Deus do céu!].

As opções de merenda que nos serviam eram leite puro, leite com trigoilho, leite com aveia e mingau de fubá. Merenda salgada não havia, mas a professora combinava conosco de levarmos verdura para a escola, e quando ela podia, fazia uma sopa para variar o cardápio.

Com o passar dos anos, as coisas foram melhorando e mexeram na estrutura física da escola, onde construíram uma cozinha. Resolveu-se um problema, mas tinha-se outro: a professora passou a ter mais alunos [era sala multisseriada, todos os alunos estudavam juntos, múltiplas séries] e não tinha tempo suficiente para atender os alunos e fazer a merenda. Foi então que ela passou a pedir ajuda às alunas mais velhas da sala, para ajudarem a fazer merenda. E não era só isso: as alunas arrumavam a cozinha, lavavam a louça, varriam o pátio, ajudavam em tudo. Era feito uma escala durante a semana, para que as alunas tivessem uma rotatividade. Alunas essas que tinham idade entre dez, onze anos, no máximo, doze. Eu me pego a pensar no perigo e responsabilidade que essas meninas corriam e tinham mesmo tão novinhas. Elas nunca se negaram a fazer tal atividade, nem mesmo as suas famílias faziam qualquer tipo de reclamação.

Eu estudei até a 4ª série. Quando estava terminando a 4ª série, minha irmã caçula nasceu, e eu passei a ser sua babá. Minha irmã mais velha foi para Vitória trabalhar como empregada doméstica. Eu queria continuar os estudos, mas meus pais não deixaram porque a escola ficava localizada muito longe de nossa residência. Concomitante aos estudos escolares, eu fazia o estudo confirmatório na igreja luterana, conhecido como catequese.

O pastor da igreja sabia da minha vontade de continuar estudando. Assim que fiz doze anos, me crismei e ele foi pessoalmente à casa dos meus pais para conversar com eles e pedir-lhes autorização para que eu pudesse continuar a estudar numa escola diacônica [em Afonso Cláudio]. Essa escola era um internato onde os filhos dos membros da igreja podiam estudar sem nenhum custo. Bem, para minha tristeza, meus pais não deixaram. E o argumento foi ainda mais difícil de

compreender: segundo eles, como minha irmã mais velha não tinha estudado, eu também não poderia sair de casa para esse fim. E argumentavam que se me deixassem estudar, estariam sendo injustos com minha irmã que não teve oportunidade de estudar. Resumindo: tive que ficar em casa, sem estudar, mas nunca deixei de alimentar o sonho de continuar os estudos.

Acatei a decisão. Não podia, tudo bem, também não me desesperei. Tinha um relacionamento muito bom com meus pais, em especial com meu pai. Ele era um homem muito disposto para o trabalho, gostava de mexer com artesanato, trabalhava na roça, era pedreiro, fazia farinha, fazia peneira, vassoura e eu sempre o ajudando. Ajudava-o a tirar esquadro (medir) para fazer paiol, chiqueiro; ajudava a pocar cipó para fazer vassoura, enfim, foi por meio dessas atividades que desde nova eu comecei a gostar de artesanato.

Alguns anos foram se passando, minha irmã foi crescendo e minha mãe ficou doente. Meu pai, para ajudar nos gastos de casa, começou a trabalhar como pedreiro, fazendo catacumba, usando uma fôrma (instrumento) que tinha herdado do meu falecido avô, e ele pôde continuar a tradição da família com esse trabalho. Como precisávamos de dinheiro, e na época o cemitério de São Miguel passava por uma reforma, ele assumiu o compromisso de refazer todas as catacumbas de lá. Com esse serviço, precisou ficar fora de casa durante a semana, e minha irmã caçula passou a morar com ele, pois já tinha sete anos e assim ficaria mais perto da escola.

Com toda essa reviravolta, fiquei sozinha em casa cuidando da minha mãe que não andava bem de saúde e tomando conta das lavouras. Em setembro de 1981 [eu lembro como se fosse hoje] estava num cafezal, colhendo café e chegou um senhor que residia nas proximidades da escola onde minha irmã estudava, e me chamou pelo nome [na verdade gritou porque eu estava bem no alto do morro]. Eu respondi e desci me aproximando da cerca onde ele se encontrava. Esse moço foi me fazer o convite de substituir a professora daquela escola, que estava mudando para Vitória. Era uma escola estadual; o problema é que, em toda a região, não havia professores habilitados que pudessem assumir aquela função, e o ano letivo estava prestes a ser concluído.

Gente [expressando um desabafar], vontade não faltava, mas eu não tinha preparação e formação. Aí eu pensei: meu Deus, o que eu vou fazer? E o moço foi insistente com o convite: “Pensa com carinho, senão as crianças vão perder o ano letivo, inclusive sua irmã”. Meu pai chegou em casa no fim de semana com essa mesma história: que a professora estava prestes a se remover daquela escola, e que minha irmã perderia o ano. E assim ele me autorizou a assumir as aulas, uma vez que estávamos em setembro e o ano já estava quase no fim e fui assumir as aulas.

No primeiro dia que fui para a escola, fiquei um pouco assustada. As paredes estavam sujas, havia lixo pelo chão, o fogão era à lenha e não tinha servente. Percebi que teria muito trabalho pela frente, mas decidi ficar. Eram ao todo 35 alunos, das quatro séries: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries na mesma sala. Perguntava-me: será que vou dar conta? Será que vou conseguir? E agora? E pensei mais um pouco: não, eu vou ficar! [sendo incisiva na fala].

A vontade de trabalhar associada à vontade de voltar a estudar para dar aquelas aulas era tão grande que eu me sentia a mulher mais realizada do mundo: acordava bem cedo, fazia a merenda dos alunos, e lá ia eu para a escola. Nessa época, eu fui morar nas proximidades da escola. Como eu consegui dar aula, não sei explicar: não tinha formação, nem materiais didáticos, nem merendeira, nem servente; não tinha giz, porque era a professora que comprava. Para minha sorte, encontrei na escola uma caixa de giz com pedaços que já tinham sido usados, e assim fui lecionando, economizando ao máximo para poder dar minhas aulas.

Uma das primeiras coisas que fiz, enquanto professora, foi fazer um diagnóstico [ao meu jeito] dos alunos. Eu tinha que saber o que eles já tinham aprendido, o que sabiam de matemática, quem lia e quem não lia, como estava a ortografia e o que queriam aprender. Minha primeira iniciativa foi trabalhar em grupo, mas não deu muito certo, eram muitos alunos, muita conversa paralela, e o trabalho não prosperava. Decidi mudar a estratégia e trabalhar em duplas, uma vez que as carteiras dos alunos eram duplas: agrupava quem tinha mais facilidade com quem tinha dificuldade, para que um ajudasse ao outro e me ajudasse também [dando uma longa gargalhada]. Muita coisa eu fazia com meus alunos como tinha aprendido com minha professora. E assim fui trabalhando.

Num belo dia, a esposa do pastor me abordou e me fez uma proposta interessante para aquele momento que eu estava vivendo. Como eu só trabalhava pela manhã, ela me emprestou uma máquina de costura para que, nos momentos em que eu estivesse desocupada, pudesse fazer umas costuras e ganhar uma renda extra. Antes mesmo de ser professora, eu já fazia algumas costuras em casa.

Recordo-me de que na escola havia um “puxadinho” [demonstrando com as mãos ser uma tapagem anexa à escola], onde pude passar muitas das minhas tardes costurando.”

9.1. A CONTINUAÇÃO DE UM SONHO – AS UTOPIAS REALIZÁVEIS

“ No ano em que comecei a lecionar, no mês de novembro surgiu um curso denominado HAPRONT (Habilitação dos Professores Não Titulados), oferecido pela secretaria estadual de educação, na modalidade a distância [exemplificando como se fosse atualmente um curso de supletivo]. Por intermédio de outras pessoas que já conheciam o curso, fui sendo motivada a fazê-lo e a poder realizar o sonho de continuar os estudos. A secretária de educação [na época denominava-se chefe de educação] foi a que mais me deu força. Empolgada com a possibilidade de retomar os estudos, fiz minha inscrição para cursar o HAPRONT. Chegou dezembro, as férias e encerrou-se o ano letivo.

Era chegado então o ano de 1982. O curso iniciou-se em janeiro, mas eu não tinha onde trabalhar; fiquei sem ministrar aulas, mas pude continuar estudando. Quando chegou o mês de maio, fui surpreendida: a professora que tinha dado aula para mim na primeira série [Dona Lídia] se aposentou e surgiu então uma pequena possibilidade de assumir as aulas que deixara.

A Secretaria de Educação aproveitou o ensejo da aposentadoria de D. Lídia e fez uma reunião com a comunidade escolar a fim de sondar e ter um posicionamento dos pais: se eles concordariam que eu assumisse as aulas ou não. Foi colocado em pauta que aquela comunidade carecia de profissionais para atuar como professores, e tinham como referência o trabalho que desenvolvi no ano anterior.

Na reunião acima mencionada eu não estava presente, tinha ido à Vitória. Quando retornei para Campinho [sede de Domingos Martins], fui abordada por uma amiga [Dona Hilda Braum], que me dizia ansiosamente para passar na secretaria de educação, pois tinham voltado de uma reunião de Melgacinho e queriam conversar comigo. Como já estava ali, fui na mesma hora conversar com a chefia [Dona Paulina]. Eu estava tremendo de alegria [demonstrando com as mãos] quando descobri que iria retomar as atividades e continuar dando aula. Era tanta felicidade que eu não cabia em mim. Bem, estava bom demais para ser verdade! [e dá uma longa gargalhada].

Minha mãe estava comigo; quando fui contar a novidade para ela, minha mãe ficou muito chateada! [levando as mãos à cabeça e enfatizando “miiiiitttttoo” chateada mesmo]. Ela, sem titubear, disparou: “Olha, minha filha, se em casa não está bom, você tem que ver o que é melhor” [demonstrando descontentamento, pois não queria que eu saísse de casa]. E continuou: “O que você quer da sua vida?” Fiquei sem palavras; não tive coragem de responder-lhe naquele momento e voltamos para casa. Fiquei quieta; percebia em seu semblante que minha mãe estava muito brava, tão brava, que não queria nem conversar comigo sobre o assunto. Notei que ela não gostou nem um pouco da novidade, enquanto eu explodia por dentro de felicidade. Foi difícil esconder tamanha alegria frente ao descontentamento da mamãe, mas consegui me segurar.

Quando chegamos em casa [já estava escurecendo] visitou-me uma colega de infância que estava grávida [filha da professora que estava se aposentando]. Essa minha colega era professora também e estava prestes a ganhar seu filho. Sua ida até minha casa foi para propor-me assumir sua função durante a licença maternidade [na época de três meses]. Duas grandes novidades num único dia; era difícil conter a alegria! Rapidamente eu teria que decidir se assumiria a saída da professora que se aposentara ou a licença maternidade dessa amiga. Eu estava com tanto medo de dizer “sim” que minha mãe mal olhava nos meus olhos. Foi então que respirei fundo e disse que assumiria, sim, a sua licença [considerando que eram apenas três meses]. Indiretamente, eu queria que a mamãe fosse se acostumando com a ideia e que três meses passassem rapidamente.

Quando minha amiga foi embora [já era noite], conversei com meu pai e relatei as novidades do dia. Meu pai, muito lúcido, não se opôs às propostas dizendo: “Olha filha, se você quer seguir sua vida, faça sua escolha, eu não vou impedi-la, não, você já tem idade, é responsável e se quiser seguir sua profissão, fazer o que deseja, seja feliz”. Fiquei pensando nas sábias palavras do meu pai.

Lembro-me, com clareza, que esse acontecimento ocorreu numa quarta-feira, e, nessa época, os casamentos pomeranos aconteciam na sexta-feira. Na quinta-feira, meu pai e minha mãe iam à festa do casamento de amigos da família. Meu pai tocava concertina; logo, não tive tempo de conversar com ele sobre minha decisão.

Pronto! Eu me via dividida entre o sonho acalentado por anos e uma realidade que se postava diante de mim, e que eu teria que enfrentar sozinha. Só de pensar na reação da minha mãe eu tremia toda. Mas a decisão tinha que ser rápida, pois a segunda-feira se aproximava e eu tinha que assumir a turma de Dona Lídia, que acabara de se aposentar.

Fiquei em casa sozinha, aquela decisão me tomava por completa, só pensava no que iria fazer. Cogitei perguntar novamente a opinião da minha mãe, mas acho que não adiantaria. A opinião do papai me confortava um pouco, mas tinha medo de assumir uma responsabilidade e “quebrar a cara”, e ter que ouvir até o resto da vida as considerações da mamãe; isso me tirava o sossego. Olha gente, não foi fácil não! [parecendo desabafar e respirando fundo]. Nunca vi as horas de um relógio passar tão rápido! Decidi; eu tinha que dar o primeiro passo em direção aos meus objetivos e sonhos; pensava ser aquela uma oportunidade única e resolvi assumir as aulas e enfrentar os desafios.

Arrumei minhas coisas e fui para o casamento, na sexta-feira, decidida. O casamento era em Melgaço [distrito de Domingos Martins]. Não pude ir antes, com meus pais, pois fiquei em casa para cuidar e alimentar os animais, fazer ração para os porcos, alimentar as galinhas e cuidar da casa.

Outro aspecto veio à tona e ganhou peso na minha decisão: eu já namorava o Vilmar [meu atual esposo] e pretendia me casar com ele em breve. Ele passou lá em casa para me pegar e irmos ao casamento. Como meu pai não tinha carro, aproveitei a carona com meu namorado e levei várias coisas para a escola onde eu

iria dar aula [ri muito ao lembrar]. Chegando ao casamento, meu pai, assim que me avistou, foi logo perguntando: “E aí, o que você decidiu?”. E logo respondi: “Olha pai, eu acho que vou assumir sim as aulas” [não demonstrando muito entusiasmo para não chateá-lo, mas já estava mais que decidido]. Fiquei apenas observando a reação dele, mas não parecia surpreso e acrescentou: “Filha, se você deseja seguir uma profissão, esse é o caminho”. Acrescentou uma metáfora à fala: “Cada um dorme conforme arruma sua a cama, então é chegada a sua hora de arrumar a cama”. Por fim me interrogou: “Não é isso que você quer?” [a interrogação ficou no ar e fomos tomados pelo silêncio]. Meu pai continuou ainda: “Eu já tenho minha profissão, então chegou a hora de você escolher a sua”. Sentia que a sua fala era uma autorização um pouco velada.

Minha mãe logo ficou sabendo da decisão; não demonstrou empolgação alguma. Ela definitivamente não estava satisfeita, não demonstrava entusiasmo algum pela oportunidade que eu estava tendo. Ela acatou a decisão em silêncio, uma vez que a palavra final tinha sido do meu pai. Geralmente as decisões sempre eram tomadas por ele, pelo homem da casa.

O descontentamento da minha mãe era tamanho, que me partia o coração. Mesmo chateada, veio falar comigo: “É filha, você devia saber que sua irmã ficou em casa até os 21 anos de idade e você está saindo aos dezenove. E me enquadrou: “Você não tem que ter direitos diferentes da sua irmã mais velha. Ela trabalhou em casa até os 21 anos, mas já que você já se sente responsável o suficiente, já tomou sua decisão, não conte comigo para nada. Aqui de casa você não leva nada” [sendo rígida comigo].

Fiquei muito triste com o posicionamento da minha mãe, com a dureza dela para comigo, mas a decisão já estava tomada; tive que encará-la de frente. Minha mãe foi tão radical comigo que no ano seguinte, 1983, casei-me e não ganhei o vestido de noiva da minha família [como era costume e tradição das famílias]. Não ganhei festa, guarda-roupa, nada [uma breve tristeza toma conta da sua fala]. Tive que pagar sozinha o aluguel do meu vestido de noiva e a única coisa que levei de casa foi minha máquina de costura [que já era minha], mas mesmo assim a mamãe não queria que eu levasse coisa alguma. Ficamos num embate de “levo-não-levo”, até

que meu pai entrou na conversa e decidiu: “A Lilia vai levar, sim, a máquina de costura, a máquina é dela, assunto encerrado”.

O casamento estava marcado para o mês de abril de 1983. Com a previsão desse compromisso assumido, não trabalhei nos primeiros meses daquele ano. Procurei me dedicar apenas aos enxovais e aos preparativos do casamento. Foi um momento muito especial e esperado da minha vida, e, assim, casei-me.

Inicialmente fomos morar numa comunidade chamada Pedra Branca. Nas adjacências da minha casa não tinha escola para eu trabalhar, e assim voltei a trabalhar na roça com meu marido. Nossa casa era muito simples: um barraquinho de tábuas, mas nessa morada tive grandes alegrias; lá fui muito feliz!

Na roça plantávamos de tudo, e meu marido vendia na feira. Nem sempre eu o acompanhava nas idas à feira. Por inúmeras vezes trabalhei sozinha na roça. Tínhamos muitas despesas a pagar, além de ajudarmos nas despesas do meu cunhado, que tinha úlcera nervosa, e, por estar doente, não conseguia trabalhar. Ajudávamos também nas despesas da minha sogra. Em suma, pra gente não sobrava nada.

Aquele ano foi um ano muito difícil para mim. Difícil mesmo [ênfatisa]. Estudava à distância o HAPRONT, mas como não estava lecionando, não tinha retorno financeiro e mal conseguíamos nos manter. O pouco de dinheiro que nós juntávamos com as vendas na feira, dividíamos com minha sogra, cunhado e minha família.

Foi um dos anos que passei muita dificuldade. Não tinha dinheiro nem para comprar uma sandália. Bem, como eu tinha dois liquidificadores, um que eu tinha comprado e outro que ganhei de presente de casamento, o que eu fiz: peguei e vendi um dos liquidificadores para comprar uma sandália. Hoje eu consigo olhar meu passado sob outro prisma e saber o que é passar dificuldade. Fome eu nunca passei, porque quem mora na roça planta, colhe, tem mesa farta, graças a Deus [elevando as mãos ao céu], mas não ter dinheiro para comprar uma roupa, um calçado, isso eu vivenciei; senti na pele o que é.

Morando em Pedra Branca, saía de lá e ia até Campinho fazer as provas do HAPRONT. Estudei durante cinco anos consecutivos para concluir o primeiro grau

[atual Ensino Fundamental] e o Magistério. Assim que concluí o Magistério, não me dei por satisfeita e fiz um curso adicional de ciências, também na modalidade a distância. Nessas idas e vindas pra sede de Domingos Martins, comecei a procurar uma escola para trabalhar, pois a vida de camponesa, de agricultora, não estava nada fácil. Na minha cabeça estava mais que decidido o quanto eu queria dar aula.

Foi então que surgiu uma vaga de professor em São Miguel; ficava a sete quilômetros de Pedra Branca. Eu estava mais uma vez determinada: eu vou dar um jeito de ir trabalhar em São Miguel, mas logo minha sogra interpelou contrariamente: “Como que você vai trabalhar em São Miguel, tão longe de casa? E respondi: “Olha, fique tranquila minha sogra, vou dar um jeito”. Naquele momento, já passava na minha cabeça a ideia de comprar uma motocicleta para que eu pudesse me deslocar.

Recordo-me precisamente quando fui sondar o preço da moto; ela custava 750 cruzados, era linda, cinza, perfeita para o que eu precisava, mas só era vendida à vista, no dinheiro, e eu não tinha dinheiro suficiente para comprá-la. Pronto: o que vou fazer agora? Preciso arranjar um jeito de ir dar aula [interrogando-se]. Foi aí que decidi ir trabalhar de bicicleta [dando uma extensa gargalhada]; era a opção que me cabia; o problema estava resolvido e fui dar aula de bicicleta. Eram quatorze quilômetros todos os dias: sete para ir, sete para voltar. Quando o tempo estava ensolarado era ótimo, tranquilo, sem maiores problemas. Tinham morros, mas não eram tantos. A maior dificuldade era quando estava frio, os dedos da mão congelavam segurando o guidão e os freios da bicicleta. Mesmo perante as intempéries do tempo e de acesso, me sentia feliz e realizada por fazer o que tanto queria, dar aula.

Passados alguns meses eu engravidei, e aí? [cruzando os braços e perguntando a pesquisadora como essa história continua]. Não tive saída, continuei indo trabalhar de bicicleta mesmo grávida, andando quatorze quilômetros todos os dias. Até os sete meses de gestação, estava eu lá de barrigão [faz o gesto] andando de bicicleta e dando aula; corria muitos riscos, eu sei.

Teve um dia que por um triz não morri. Estava descendo o morro de bicicleta e subia uma caminhonete no sentido contrário. A estrada tinha muita areia e ao frear a bicicleta para que o carro passasse, a bicicleta derrapou e eu caí com aquele

barrigão próximo ao carro. No dia do acidente eu estava perto do sétimo mês da gestação, com uma barriga bem grande; com o peso do meu corpo, a bicicleta foi lixando pra debaixo do carro. Levei um baita susto. Depois daquele dia, passei a pensar melhor nos riscos que eu e meu filho estávamos correndo. Felizmente não me aconteceu nada, mas poderia ter acontecido uma tragédia. A partir de então decidi que não poderia arriscar mais nossas vidas.

Meu marido quase morreu do coração ao saber do ocorrido e foi incisivo comigo: “A partir de agora você não vai mais trabalhar de bicicleta nem a pé”. Nós tínhamos um fusca, mas eu não sabia dirigir e as despesas ficariam muito altas se decidisse ir trabalhar de carro. Foi aí que um casal de primos do meu esposo [que moravam em São Miguel] me ofereceu a casa deles para eu ficar e poder trabalhar até o fim da gravidez. Não hesitei e fui. Chegava segunda-feira na casa deles e na sexta-feira meu marido ia me buscar após a aula. Ao completar o oitavo mês de gravidez, tirei licença, nascendo em novembro nosso primeiro filho. Faltava um mês para terminar o ano letivo e quem foi me substituir foi Angelita [atualmente diretora da mesma escola]. Na época ela era recém-formada e morava nas proximidades da escola de São Miguel; me ajudou muito; foi o anjo que eu precisava.”

9.2. INSTAURAVA-SE O CAOS

“ No ano seguinte, 1984, como Angelita era da comunidade de São Miguel, ela continuou trabalhando naquela escola porque precisava do emprego tanto quanto eu. Eu poderia retomar as atividades naquela escola, mas quando mais precisei, Angelita foi me substituir. Não achava justo que ela saísse ou ficasse sem emprego uma vez que ela foi muito solidária comigo. Sentia-me na obrigação de retribuir a boa-ação e a gentileza que teve comigo, deixando-a em sua comunidade e continuando seu trabalho. Com isso, me via mais uma vez desempregada até que surgiu uma vaga em Melgacinho.

Ficava ainda mais longe de onde eu morava. Vilmar, meu esposo, foi logo se adiantando dizendo que não se mudaria para Melgacinho de jeito nenhum. Minha sogra também manifestou sua opinião contrariada: “Gente, vocês não vão sair daqui de jeito nenhum”. Fiquei desesperada com a reação deles e insistentemente disse-

lhes: “Olha, eu não vou parar de dar aula, se meu marido não quiser me acompanhar, eu vou sozinha!” [afirmando que já estava decidida].

Fui indagada pela minha sogra mais uma vez: “Mas você vai sozinha? Você tem coragem? Vai deixar seu marido?”. E prontamente respondi: “Eu vou sim! Preciso trabalhar”.

Pedi ao meu esposo que me levasse a Melgacinho; meu filho tinha apenas três meses de idade. Chegando lá, fui procurar uma casa para alugar. Um morador me apresentou um casarão velho dizendo que poderia arrumá-lo para eu morar com minha família. Ele não sabia que eu ia precisar de pouco espaço e que um quarto me bastava afinal, só moraria eu e meu filho.

Felizmente consegui um lugar para morar. Eu e meu filho ficávamos longe de casa a semana toda. No período da amamentação, uma prima cuidava dele, e na hora do recreio levava-o para que pudesse amamentá-lo. Tinha outra mulher que também cuidava do meu filho. Já de idade, essa mulher estava com o fêmur quebrado [acamada] e como meu filho era uma criança bem tranquila, ela ficava tomando conta dele numa cama ao lado dela. Minha prima se incumbia de trocar fraldas e de fazer as mamadeiras. Os meses foram se passando e as coisas foram aos poucos se ajustando.

Ficava em Melgacinho durante a semana e regressava para Pedra Branca no fim de semana: era muito cansativo. Quando chegava em casa, meu barraco estava cheio de poeira, estava sujo, com muita roupa pra lavar à mão. Eu não tinha dinheiro para pagar uma empregada. Tinha muita fralda pra lavar, passar, arrumar a casa e ainda tirar tempo para poder estudar os textos do curso que eu fazia e dar atenção ao marido.

Quando chegava o domingo, eu já tinha que arrumar a bolsa novamente para passar mais uma semana fora de casa em Melgacinho. Olha [ficando pensativa], não foi fácil não!; dar conta de tudo e não poder sequer me queixar da decisão, afinal eu havia escolhido aquela condição por amor à profissão e pela independência financeira.

Aos poucos sentia o caos se instaurando na minha vida e na minha família. O fato de ir para casa todos os finais de semana me esgotava por completa a ponto de ter

uma conversa muito franca com meu esposo: ou ele vinha morar comigo em Melgacinho ou eu não voltava mais para Pedra Branca. Fui irredutível com meu marido: se você quiser, que venha morar comigo porque para Pedra Branca não volto mais.

Vilmar [que não é de falar muito] foi logo se justificando que não queria deixar nossa casa dentre outras desculpas. E fui bem objetiva na conversa mais uma vez: “Tudo bem Vilmar, você não quer deixar sua mãe, é um direito seu, fica com ela, mas eu não vou voltar mais nos finais de semana para Pedra Branca porque estou ficando muito cansada”. Vilmar percebeu que não tinha muita alternativa e começou a ir ao meu encontro nos finais de semana, ficando comigo. Isso funcionou muito pouco tempo [uns dois meses]; em seguida, preferiu se mudar de vez e ficar comigo e seu filho durante todo o tempo. Foi uma decisão muito feliz dele, uma vez que nosso filho estava crescendo e precisava da sua presença.

Arrumamos uma casa maior e ele, meu esposo, se mudou de “mala e cuia” [rindo da expressão popular que acabara de dizer]. Ele trouxe consigo os poucos móveis que tínhamos. Minha sogra quase morreu de desgosto porque Vilmar era seu braço direito [e é, até os dias de hoje]; mas não teve jeito; só depois ela entendeu que eu precisava de ajuda e do marido por perto. O tempo foi passando, meu filho crescendo, e enquanto trabalhava ele ficava com o pai.

Tempos depois, consegui uma babá e meu esposo pôde começar a trabalhar fazendo plantações num terreno que o papai me deu de herança. A babá não pôde ficar muito tempo conosco e, sem muita saída, começamos a deixar nosso filho na casa dos meus pais [durante o dia] para que pudéssemos trabalhar.

Meu filho se tornou o xodó dos avós; era o maior mimo e cuidado com ele. Meu pai fez para ele uma peneirinha, uma enxadinha, para que pudesse brincar e ir junto deles para a roça. Eles se davam muito bem. Eu tive e tenho outra filha, mas num espaço de tempo de dez anos de diferença. Vivi um período em que tive muitos problemas de saúde; fiz tratamento por dois anos e meio e cheguei a pensar que não engravidaria mais [fala com pesar dos dois abortos de que foi acometida], mas engravidei: minha filha nasceu linda e saudável, como é até hoje.

Foi uma gestação de risco, muito complicada. Fiquei muitos dias de repouso e de licença durante essa gravidez. Trabalhava quinze dias e tirava quinze dias de atestado médico, e assim foi durante toda a gestação dessa filha.

Minha filha nasceu no dia 24 de abril de 1995, mas quando foi o dia sete abril meu esposo passou muito mal. Ele teve sangramento de úlcera, sendo internado imediatamente em Domingos Martins. Perdeu muito sangue, tendo que ser encaminhado para um hospital de Vitória. Teve um dia em que me ligou e mal conseguia falar porque estava se sentindo fraco demais. Quando Vilmar deu entrada no Hospital de Domingos Martins, o médico plantonista não notou a gravidade do caso e por muito pouco ele quase morreu devido à hemorragia. Coitado, ficou 32 dias internado em Vitória, mas se recuperou.

Retomando o dia 24 de abril, senti durante o dia as primeiras contrações. Entrei em contato com um vizinho e ele me levou para o hospital, pois meu esposo encontrava-se internado. Ganhei minha filha de madrugada; o relógio marcava duas horas da manhã. Meu coração era invadido por uma alegria sem tamanho, mas eis que mais tarde, por volta do amanhecer, fui surpreendida pelo inesperado pesar: a morte do meu pai. No mesmo dia em que minha filha nascia meu pai enfartava e morria.

Ao receber a notícia, eu não conseguia acreditar. Sentia-me aérea, dopada, creio que me aplicaram algum calmante e eu achava que era efeito colateral do parto. Vivi uma experiência que nunca imaginei passar por isso. Semanas antes [da morte do meu pai], conversei com uma amiga sobre morte, sobre perdas e dizia a ela que não conseguiria me imaginar perdendo um ente querido; dizia inclusive que não me imaginava perdendo meu pai.

Hoje, analisando e revisando o passado, percebo que nós não precisamos nos preparar para a morte de alguém, acredito num Deus supremo que já tem tudo traçado sobre nossa vida. Naquele momento de alegria e dor que vivi de perto foi o que me confortava; sentia em Deus o meu refúgio.

Quando fui para o hospital ganhar minha filha, meu pai estava bem e meu marido, quase morrendo. O menos provável aconteceu: meu pai deitou, dormiu, e nunca

mais acordou. Enfartou, dormindo ao lado da minha mãe. Uma tristeza sem fim tomava minha alma.

Frente aos fatos acontecidos naquele dia, a preocupação de toda a família era comigo que acabara de ter bebê e acabara de perder o pai. Fechava-se e se abria um novo ciclo de vida. Éramos todos acometidos pelo sublime renovo da vida humana.

A enfermeira do hospital [que conhecia meu pai] foi quem me deu a notícia. O dia amanhecia, o relógio marcava seis horas. A enfermeira começou me indagando sobre a vida do meu pai, se ele tinha algum problema de saúde, problema de coração. Respondi que ele nunca teve nada, que era um homem saudável. A enfermeira então continuou: “E o colesterol dele? Ele fazia acompanhamento médico?” [Eu não estava entendendo o porquê de tantas perguntas]. E seguiu indagando: “Seu pai estava doente?”. Tive que ser objetiva: “Olha, enfermeira, minha mãe estava comigo horas antes de eu vir para o hospital e ela não me disse nada sobre a saúde dele”.

O dia já estava claro quando uma vizinha veio me visitar. Não fazia ideia do que estava por vir e suspeitei: “Nossa, como você veio cedo me visitar; aconteceu alguma coisa?”. Ela, aparentemente chocada, não me dizia nada. Então perguntei se ela sabia de alguma coisa sobre o papai; se ele tinha passado mal, enfim, ela me respondeu um “sim” um pouco trêmula, insegura [achei aquele sim tão sem graça que continuei a perguntar]: “Mas trouxeram meu pai para o hospital? Ele está internado aqui também?”.

Minha vizinha [quase chorando] mais uma vez respondeu: “Não, eu acho que não” [não desenvolvia o assunto e eu não entendia nada]. Todas as vezes que o papai precisava ir ao médico, era eu quem o levava, mas estando internada pra recuperação do pós-parto, imaginei que alguém da família o socorreria, aí comecei a me preocupar com ele.

Disparei contra minha vizinha: “Olha, estou internada e não consigo resolver nada, vocês têm que dar jeito de socorrê-lo enquanto está vivo, depois que morrer não adianta mais. Temos que ajudá-lo quando o problema aparece”.

A vizinha, com uma voz baixa e trêmula, disse-me: “Eu acho que não adianta trazer seu pai para o hospital, não”. Assustada e sentindo o coração acelerar no peito, retruquei: “Mas por quê? Ele morreu? Explica-me, por favor, o que houve? O que está acontecendo com meu pai?”. Ela respondeu: “Seu pai descansou”. Desesperada e sem saber o que pensar desabafei: “Ah, não, logo hoje!”.

Fiquei sem chão, desesperada, a dor era tão grande, tão grande, que não conseguia chorar. Fiquei em estado de choque. A vizinha então entrou nos detalhes: “Seu pai faleceu agora de manhã, enfartou. Você precisa ser forte, sua filha precisa de você” [apontando para o berço onde estava minha filha], e sem outra opção coloquei aquilo na minha cabeça, “Que preciso ser forte, que preciso ser forte!”. Aquela ideia foi aos poucos me restaurando e tranquilizando.

O hospital em que Vilmar estava internado liberou-o para ir ao enterro do meu pai, aproveitando para passar no hospital e conhecer sua filha. Em seguida, retornou para Vitória onde prosseguiu com o tratamento.

No dia do velório, chovia muito e eu não tinha condições físicas nem psicológicas para ir ao enterro, afinal minha filha não tinha nem vinte e quatro horas de vida. Como tive parto normal, sentia algumas dores e fraqueza, mas o médico conversou comigo dizendo que se eu desejasse, seria liberada para ver meu pai pela última vez. No desespero não hesitei: saí do hospital com minha filha nos braços e fui direto para o velório do papai. Não sei de onde tirei tanta força. Não foi fácil não, dói até hoje ao lembrar.

Após aqueles momentos de tristeza e dor do funeral, fui com minha filha para a minha casa. Fiquei uns quinze dias lá, guardando o luto. Mamãe estava sozinha e sofrendo muito [não existia telefone na época]. Peguei a “Brasília” velha que eu e Vilmar tínhamos, coloquei minha filha dentro de uma banheira no banco de trás [apoiada pelas minhas roupas], juntei umas coisas e lá fui eu para casa da minha mãe: fiquei quinze dias. Ela não podia sair para ir morar comigo porque tinha muitas criações [animais]: porco, galinha, bois. Nós tínhamos que olhar e cuidar; fiquei na casa dela até amenizar a situação e vender os animais.

Assim que conseguimos nos reestabelecer, mamãe foi morar comigo em Melgacinho. Aos poucos, o tempo foi confortando o sentimento de perda em nossa

família. A vida foi seguindo e os filhos crescendo. Nessa época, já tinha concluído o HAPRONT e feito também o curso adicional de ciências.

A vida seguia o fluxo natural de nossa existência. Decidi dar mais um passo na vida profissional: fazer curso superior. Criou-se naquele ano uma faculdade particular em Domingos Martins; resolvi então prestar vestibular para o curso de Pedagogia. Resultado: não passei! Chorei muito, quase morri de tristeza ao perceber que um sonho estava ali sendo ceifado abruptamente. Na prova de língua portuguesa fui muito bem, mas em matemática, não consegui alcançar a nota de corte. Fiquei triste à beça até perceber que as experiências [sejam boas ou ruins] sempre nos trazem um aprendizado, um sentido para aquele momento em que vivemos. Acredito, de fato que a minha maior tristeza não tenha sido o ato da reprovação e não ingressar na faculdade, mas passar por constrangimentos e situações vexatórias provocadas por colegas minhas que zombavam, debochavam de mim, por não ter conseguido aprovação no curso. Sofri muito frente àquela experiência, mas com o tempo esquecemos as mágoas.

Mesmo não tendo sido aprovada para a faculdade, recebi um convite que veio alegrar o coração e prospectar minha vida profissional. A escola onde lá atrás eu estudei [e dei aula pela primeira vez], após alguns anos, foi aumentando significativamente o número de alunos, necessitando de um diretor para auxiliar nas atividades daquela instituição. Foi aí que recebi o convite para ser diretora daquela escola e aceitei com muito prazer.

Inúmeras foram as realizações num único chão de escola: muitas lembranças, sentidos, desejos, sonhos, sentimentos, memórias, muitas vivências! E segui gestora por seis anos consecutivos naquela escola estadual [atualmente municipalizada]. Por ser estadual, era gerenciada pela superintendência de Afonso Cláudio-ES. Trabalhávamos muito: eram vários problemas, muitos professores e não tínhamos acompanhamento pedagógico; tudo tínhamos que recorrer à superintendência que ficava a 110 quilômetros de distância.

Os desafios eram muitos, mas as realizações também. Aos poucos, junto à comunidade escolar, conseguimos implantar gradativamente o segundo ciclo do ensino fundamental (5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries) e o programa de aceleração de aprendizagem. A escola passou a funcionar em três turnos, mas a Secretaria de

Educação havia cessado o contrato de convênio com as serventes e merendeiras, não me lembro do motivo. Resumo da história: fui eu para a cozinha fazer merenda e ajudar na limpeza. Passei quinze dias sozinha fazendo merenda e limpando a escola pela manhã, à tarde e à noite. Até azulejo eu coleí nos banheiros. Eu não me arrependo nem me impressiono do que fiz; fiz o que precisava ser feito, afinal os alunos não podiam ser penalizados pela falta dos profissionais.

Após seis anos frente à direção, comecei a sentir fortes e incessantes dores na coluna. Procurei especialistas da área médica e o resultado dos exames acusou hérnia de disco causada por excesso de esforço físico. Os esforços se associavam ao meu vínculo empregatício. Na escola, eu não conseguia ficar parada um minuto, de tantas atribuições que existiam. Sentia-me estafada, estressada: precisa parar e descansar. Tiveram dias em que ia trabalhar e não conseguia fazer nada, de tanta dor na coluna. Afastei-me por uns dias, fui submetida a uma cirurgia e tirei licença, pois percebia que eu não dava mais conta de seguir na gestão daquela escola.

Na mesma época, a escola passou pelo processo de municipalização, ou seja, o município assumia aquela instituição como sendo de sua rede. Sendo municipalizada, houve conseqüentemente a indicação política de outra diretora para assumir a função que estava ociosa, e tudo se resolveu.

Assim que melhorei um pouco, voltei a assumir a sala de aula: lugar esse que sempre fui apaixonada e estimei. Mas meus problemas de saúde não se resolveram totalmente. As dores continuavam a me perseguir rotineiramente. Concomitante às dores na coluna, perdi a força nos braços, a ponto de não conseguir levantá-los para escrever no quadro; não conseguia segurar uma caneta para escrever de tanta dor, dor, dor [ênfatiza].

Tomava remédio e nada de melhorar. Sentia-me tão estafada que cheguei ao limite: não dava mais para continuar dando aula. Cheguei a tomar treze tipos diferentes de remédio num único dia e nada de melhorar. Ao médico, só cabia acompanhar a evolução do tratamento. Por fim, decidi avaliar a minha rotina de trabalho, os meus hábitos e as condições que eu me encontrava, pouco haveria de melhorar [disse o médico]. Não adiantava tomar um coquetel de medicamentos se eu não mudasse meus hábitos; os remédios só mascaravam as dores.

Além das dores físicas, sentia meu lado emocional e psicológico sendo abalado. Não tinha motivação para planejar as aulas; de propor aulas dinâmicas, diferenciadas. Cheguei ao ponto de, no domingo de tarde pensar: meu Deus, como será minha aula amanhã? Como vou fazer para dar aula? De onde vou tirar forças para trabalhar? Não sentia um pingão de ânimo e entusiasmo para ir para a escola. Não planejava nada de diferente: simplesmente passava para os alunos o que estava proposto no livro didático; sentia-me sem forças, desmotivada.

Comecei a me avaliar: não posso ficar assim; não posso prejudicar meus alunos; não posso continuar desse jeito. A vida profissional encontrava-se em foco, mas não podia prejudicar ainda mais minha saúde e a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

Foi então que procurei a secretaria de educação a fim de sondar a possibilidade de eles me localizarem em outra função até que eu estivesse recuperada. Na sala de aula, eu não tinha mais condições, definitivamente. Localizaram-me num posto telefônico, para atender e fazer ligações. Como a telefonia rural não existia, havia um posto telefônico que a população pagava para fazer as ligações. Fui avisada que o afastamento da minha função poderia comprometer minha aposentadoria lá na frente, mas não tive muita escolha: aceitei a troca. Logo nos primeiros meses fui conciliando o trabalho no posto telefônico com sessões de hidroginástica; senti uma melhora significativa. Aos poucos o médico foi reduzindo meus remédios.

Com o advento de novos tempos, decidi novamente fazer vestibular; o sonho não podia parar. Minha vida nunca tinha sido fácil, não era agora que eu iria desistir. Já tinham se passado vinte anos desde que comecei a trabalhar pela primeira vez, parecia tarde começar uma faculdade agora, mas para mim era só o começo de mais um sonho.

Reavivava em mim, um sonho acalentado por anos. Para minha alegria, fui aprovada numa universidade federal. Passei em vigésimo segundo lugar no curso de Pedagogia da UFES, na modalidade a distância. Foi uma alegria inexplicável. Pude, mais uma vez, fazer um curso que se adaptava às minhas condições de vida. Sentia-me orgulhosa por ser aluna de uma universidade. Após quatro anos, consegui concluir com êxito e satisfação aquela licenciatura.

Na época em que me afastei da escola em que trabalhava [por razões de saúde] e fui trabalhar no posto telefônico, o prefeito me fez outra proposta de trabalho. Considerando que a prefeitura de Domingos Martins recebia e recebe muitos descendentes e falantes de pomerano, o prefeito desejava que alguém fosse trabalhar com ele e pudesse ajudar a receber, acolher e entender os munícipes que até ele chegassem. Com esse objetivo e por ser falante da língua, fui trabalhar na prefeitura, assessorando e recebendo todos aqueles descendentes ou não de pomeranos que desejavam expor seus anseios, desejos ou reclamações ao prefeito. O prefeito, por ser descendente de pomerano, sentia a necessidade de ouvir mais seus munícipes. Indo trabalhar no gabinete era a oportunidade que eu tinha de ajudar meu povo: eu podia ouvi-los e ser a voz deles na prefeitura.

Esse período em que fiquei trabalhando no gabinete foi riquíssimo para a minha formação enquanto pessoa. Passei a admirar e a respeitar ainda mais as diferenças, a simplicidade, a singularidade de cada pessoa que chegava até mim. Foram momentos muito gratificantes poder ajudar ou apenas escutar uma pessoa que não conseguia se expressar em língua portuguesa [só em pomerano] e ver nela o sorriso de ser compreendida.

Recordo-me com um pouco de angústia e ao mesmo tempo satisfação que vi muitas lágrimas descerem no rosto das pessoas que, ao conversar comigo, pegava na minha mão, olhava nos meus olhos e dizia: que bom que você me entende; que bom que você fala a minha língua, e o sorriso vinha fácil nos lábios. Foi naquele momento em que me senti tocada profundamente que eu deveria fazer algo a mais pelo fortalecimento e valorização da minha língua e de tantos descendentes. Percebi que a minha língua materna estava mais viva do que nunca.

Tinham pessoas que me diziam: eu tenho 70, outras 85 e outras 80 anos de idade e nunca havia colocado os pés na prefeitura. Eu não sei falar português, sempre tive vergonha de falar pomerano em público com medo de ser repreendido.

O período em que trabalhei no gabinete (2005,2006) coincidiu com um movimento que começava a ganhar forças no Espírito Santo: o fortalecimento da língua e cultura pomerana nos municípios. Como eu estava na prefeitura, tinha acesso a muitas informações e convites que eram enviados ao prefeito e às secretarias. O prefeito, também mobilizado com a causa pomerana, me propôs que participasse

dessas reuniões de articulação e fortalecimento da língua pomerana com os demais municípios.

Estando fora da sala de aula, a princípio, eu não poderia participar, mas por lidar diretamente com o público, ser descendente de pomerana, falava pomerano e era professora, me concederam a oportunidade de fazer o curso [destinado apenas aos professores]. Eu sabia que a minha localização no gabinete era provisória e eu não queria ficar lá por muito tempo, queria mesmo era voltar para a sala de aula.

O município de Domingos Martins, junto com Santa Maria de Jetibá, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão, aderiu ao PROEPO. Por intermédio desse programa, os professores puderam fazer o curso que objetivava o fortalecimento da língua e da cultura pomerana nesses municípios supracitados.

Quando o PROEPO começou em Domingos Martins (em 2005), nós tínhamos inscritos 165 professores para fazer o curso de formação. Infelizmente, por motivos que não arrisco opinar, foram todos desistindo, concluindo o curso apenas duas pessoas: eu e outra colega. Confesso que não me importava com o que as pessoas falavam, se não, teria desistido também. Fui interpelada inúmeras vezes pelas colegas que desistiram: pra quê você está fazendo esse curso? A língua pomerana não tem valor; esse curso não vai te ajudar em nada; a língua pomerana não é reconhecida; você tem que se preocupar com línguas universais como o inglês e alemão, por exemplo; e assim por diante. A vontade de ajudar as pessoas da minha terra que necessitavam ser compreendidas sempre falou mais alto. Acalentava também o sonho de conhecer mais minha identidade, minhas origens, minha língua no seu contexto maior.

Aquele curso foi para mim um divisor de águas⁵⁰: muita coisa eu aprendi e esclareci. Por ser falante da língua pomerana, quando comecei a lecionar, podia compreender perfeitamente meus alunos, seus familiares, conversava fluentemente em pomerano, mas sentia a necessidade de conhecer a grafia e a estrutura da língua. Eu só conhecia a língua na forma oral.

Foi então, por intermédio do PROEPO, que pude me aproximar e conhecer a língua escrita. Era como falar português e não saber ler e escrever em português. Assim

⁵⁰ Metáfora utilizada para representar um marco que se instaura em sua vida.

era o pomerano para mim. Eu sabia falar, mas não sabia ler e escrever, mas aprendi muitas regras no curso e continuava exercitando em casa, sempre que podia.

Como eu era professora efetiva no Estado, eu tinha a obrigação de prestar contas do meu vínculo empregatício à SEDU. Senti-me mais uma vez tocada a contribuir para o fortalecimento da língua pomerana. Decidi assumir o curso de formação de professores enfocando a importância da língua pomerana em Domingos Martins, haja vista a vinda significativa desses imigrantes para nosso município.

Junto aos professores, comecei a diagnosticar as dificuldades que eles tinham ao lecionar para inúmeras crianças falantes de pomerano. A maior delas foi a falta de material didático-pedagógico que pudesse subsidiar as suas práticas.

Com a adesão do PROEPO, começamos a trabalhar nas escolas a ideia de fortalecer a língua materna dos alunos, ganhando espaço a língua pomerana, a italiana e a alemã [considerando a multiculturalidade de Domingos Martins].

Aproveitei os apontamentos trazidos pelos professores quanto a materiais didáticos e comecei a me dedicar na confecção de jogos, brinquedos, atividades, frases, pequenos textos, a fim de ajudar os professores e as suas práticas, principalmente envolvendo o lúdico e a língua pomerana.

A escrita da língua pomerana era um processo muito recente. Tínhamos inúmeros professores falantes, mas que não dominavam a escrita, pesquisar aonde? Não tínhamos muitas fontes de pesquisa, ou as poucas que existiam estavam desatualizadas. Foi aí que as atividades, os jogos, os textos, as dinâmicas vieram dar um suporte para as aulas de pomerano.

Hoje, é notório perceber as conquistas em relação ao PROEPO em Domingos Martins: avançamos muito, mas poderíamos ter avançado mais se tivéssemos políticas públicas que reconhecessem e subsidiassem todo esse nosso processo de fortalecimento dos grupos minoritários. Precisamos a cada dia mais unir forças e tornar esse processo mais consolidado e visível.

Necessitamos que os órgãos públicos invistam mais no fortalecimento dos aspectos culturais de cada município. Não basta apenas fazer uma festa cultural na cidade e contratar uma banda por 30, 40 mil reais [ou mais] por uma apresentação. A banda

se apresenta e vai embora, aí eu te pergunto: o que ficou para a cidade? Que sentidos teve aquela apresentação para as pessoas? Que investimento cultural foi aquele? De qual cultura estamos falando? Esses questionamentos me inquietam um pouco.

A cultura vai muito além de uma mera apresentação na praça da cidade. Não que não tenha importância ou merecimento, mas é preciso que os nossos governantes escutem a voz daqueles que são silenciados; escute a voz de todos aqueles que constituem a população de sua cidade. Os festejos culturais precisam ir além dos interesses políticos de um governo.

A cultura em minha opinião transcende os aspectos que estão postos, ou seja, a cultura é tudo aquilo que me constituiu enquanto sujeito, que perpassou e perpassa os meus modos de ser-agir-pensar-existir. A cultura não é apenas o que os olhos veem e admira, ela é muito mais: influencia diretamente e indiretamente na sua identidade, conscientemente ou não. Por diversas razões, a cultura de um povo tem que ser valorizada e fortalecida para que sua língua, os seus hábitos, tradições, costumes, modos de interrelacionar não caiam do esquecimento e desapareça.

Tenho atualmente produzido vários materiais pedagógicos. Como eu consegui fazê-los? [indaga a pesquisadora]. Fui me virando com sucatas, com materiais que cato no lixo e os confecciono. Eles estão aqui [apontando para os armários], mas não consigo socializar, disponibilizar para mais pessoas, para outros municípios porque há uma dificuldade enorme de editá-los, e a captação de recursos nunca é possível. Assim também acontece com os outros municípios que trabalham com a língua pomerana.

Outro exemplo: traduzi várias literaturas infantis para a língua pomerana, bem como criei outras, mas não encontro um apoio sequer para publicá-los. Infelizmente, não tenho recurso próprio para fazer isso, porque se tivesse, já teria feito há muito tempo. E mais, te pergunto: quanto custa para gravar um CD? Você sabe? Pois é, para gravar um CD com cantigas populares em língua pomerana para as escolas nunca tem recurso, não é prioridade; mas para pagar um show de música caríssimo sempre tem. São inúmeros os materiais pedagógicos produzidos para auxiliar no trabalho dos professores. Os demais municípios do PROEPO também têm, mas não conseguimos recursos financeiros para divulgá-los. É um embate de forças.

Esses dramas todos aos quais faço menção não se limitam apenas a Domingos Martins. Em conversa com meus amigos e amigas dos outros municípios que trabalham com a língua pomerana, as dificuldades são as mesmas, carecem dos mesmos investimentos para a língua pomerana.

Penso que as secretarias municipais de educação deveriam destinar recursos específicos [e mais representativos] para o ensino e fortalecimento da língua materna de seus munícipes. Só o recurso para contratar professor é pouco. Precisamos de formação continuada e específica para esses professores; precisamos da assessoria de um linguista para dar suporte aos nossos trabalhos de escrita e transcrição; precisamos publicar nossos materiais; precisamos ter visibilidade; ser visíveis.

Somos descendentes de um povo que não tem mais sua terra de origem, mas, aqui no Brasil, continuamos existindo; permanecemos vivos; temos nossa língua, nossa cultura, nossa identidade; somos um povo e merecemos respeito. Nossos antepassados imigraram para o Brasil em busca de melhores oportunidades e condições de vida, mas não podemos continuar sendo invisibilizados pela/na história. Somos um povo trabalhador, que muito lutou e sofreu para permanecer vivo. Nós existimos, temos uma história a zelar.

A minha maior indignação tem sido essa: precisamos de recurso, incentivo e reconhecimento para ajudar no fortalecimento da nossa cultura pomerana. Como não sou formada em letras, sinto necessidade de ser ajudada por um profissional habilitado que revise a minha escrita. Em conversa com as coordenadoras municipais do PROEPO, essa necessidade de ter o suporte técnico de um linguista aparece em todos os municípios.

Outro desafio é a unificação da língua escrita. Recentemente estivemos na cidade de Pomerode, Santa Catarina, no III Pommer BR, congresso esse onde com pesquisadores de todo o Brasil discutimos a necessidade de unificarmos a grafia da língua pomerana para de fato falarmos todos a mesma língua [brinca].

Se a língua oral permaneceu viva no Brasil por mais de um século e meio, agora que conseguimos sistematizá-la graficamente ela não vai mais acabar. Esse sempre foi

nosso maior medo: por não ser sistematizada graficamente era considerado um dialeto, mas o pomerano não é um dialeto, é a minha língua.

Sinto-me orgulhosa de fazer parte dessa caminhada de fortalecimento da língua pomerana em Domingos Martins e no Espírito Santo. Não me canso nem me envergonho por isso, pelo contrário, me orgulho. Somos descendentes de um povo que sofreu muitas humilhações, preconceito e até os dias atuais passa por discriminação. Infelizmente ainda ouço que não vale a pena investir numa língua que em seu país de origem não existe mais; mas ela existe aqui, nós somos a língua e a cultura viva.

Todos os municípios que participam do PROEPO co-oficializaram a língua pomerana em seus municípios. Em Domingos Martins não foi diferente. Por intermédio do Projeto de Lei 2.356/2011, Domingos Martins também fez sua parte a partir do acordo firmado pela parceria entre os municípios interessados. Com a co-oficialização, sentimo-nos amparados e mais fortes a fazer com que as escolas tivessem em seus currículos a língua pomerana. Vale destacar que mesmo a língua sendo co-oficializada em 2011, nós já trabalhávamos com o propósito de fortalecimento desde 2005, com a criação do PROEPO. A partir do PROEPO, o movimento em prol da língua pomerana foi só ganhando força e expandindo sua oferta nas escolas.

A língua pomerana é trabalhada nas escolas de Domingos Martins por professores descendentes e falantes da língua, por meio de um trabalho itinerante, ou seja, como a carga horária de um professor de línguas é pequena, o professor tem que dividir seu tempo de trabalho entre diversas escolas, a fim de completar sua carga horária de 25 horas, por exemplo.

Como a língua pomerana é oferecida apenas para as séries iniciais e educação infantil, em anos anteriores, o mesmo trabalho foi desenvolvido sob outro formato: os professores regentes [e descendentes de pomerano] eram os que ministravam a aula de línguas e de outras disciplinas, ou seja, o pomerano podia ser trabalhado interdisciplinarmente no cotidiano escolar das crianças, e não de maneira isoladamente como vem sendo trabalhada pelo professor itinerante.

Registro aqui algumas observações quanto ao trabalho do professor itinerante. Infelizmente, ele não consegue criar vínculos com as instituições em que trabalha. Apesar de existir o vínculo empregatício, em conversas que tenho com os professores itinerantes, eles não se sentem pertencentes às instituições escolares em que trabalham, pois ora estão numa escola, ora estão correndo para a outra, sendo professores muitas vezes de quatro, cinco escolas. Por coordenar o trabalho de línguas no município, todo ano é o mesmo dilema: ter o professor itinerante ou não ter o professor de pomerano; nesse caso, ficamos com o itinerante. Mesmo tendo que correr de uma unidade escolar para outra, eles assumem e cumprem com êxito suas funções no fomento e fortalecimento da língua pomerana em Domingos Martins.

Esses profissionais merecem todo o nosso respeito; precisamos olhar com cuidado para as condições de trabalho deles, pois arriscam suas vidas correndo de uma escola para outra para cumprirem seus horários. Como as escolas de Domingos Martins são no campo [zona rural], o meio de locomoção desses professores geralmente é a motocicleta, arriscando suas vidas para chegarem pontualmente na escola seguinte [trinta, quarenta quilômetros de distância].

Como lembrava anteriormente, logo que comecei a fazer o curso do PROEPO, fui convidada a deixar o gabinete e ir coordenar o programa na secretaria de educação. O convite foi imediatamente aceito e onde permaneço até os dias atuais, desempenhando assessoria pedagógica aos professores e escolas que trabalham com a língua pomerana. Mensalmente, fazemos encontro de formação continuada, onde juntos estudamos a grafia da língua; confeccionamos jogos lúdicos-pedagógicos; elaboramos atividades para os alunos; trocamos atividades; enfim, é um momento em que pensamos juntos, analisamos nossos avanços e o que precisamos melhorar, bem como falamos das dificuldades e angústias cotidianas.

Esses encontros de formação continuada acontecem nas regiões onde os professores trabalham, de modo a facilitar o acesso de todos os professores. Como a maioria dos professores itinerantes tem dupla jornada de trabalho [e até tripla], eles acabam tendo pouco tempo de estudar, e sendo os encontros nas regiões, conseguem se articular e participar efetivamente. Eu é que vou até o encontro deles.

Outro aspecto que faço questão de acompanhar de perto é o planejamento de aula desses professores. Quando apresentam dificuldade, eles vão até a secretaria de educação onde sentamos: ajudo a sanar suas dúvidas; planejamos juntos, ou ainda os professores me enviam e-mail com as dúvidas e respondo-os assim que posso. Nos momentos em que estou na secretaria de educação, tenho me dedicado à elaboração e confecção de atividades didáticas, uma vez que nos planejamentos e encontros de formação surgem várias demandas. Hoje, felizmente, os recursos tecnológicos têm facilitado a vida dos professores. Eles me enviam e-mail, deixam recado nas redes sociais [facebook], me ligam, ficam em contato frequentemente. Outros professores de outros municípios que trabalham com o PROEPO também me procuram solicitando materiais, atividades pedagógicas e disponibilizo com o maior prazer [aqueles que consigo].

Na medida do possível, tenho visitado as escolas para saber como tem sido o trabalho dos professores itinerantes, bem como o desenvolvimento das aulas e das atividades. Nas aulas de pomerano que são ministradas nas escolas nós não fazemos o estudo da gramática da língua por considerar que os alunos que já falam o pomerano a gramática encontra-se internalizada. Buscamos trabalhar a língua pomerana da forma mais lúdica que podemos: com músicas traduzidas, exploramos as frases, a oralidade da leitura, as rimas, a grafia, a interpretação oral, os sentidos da música, sem necessariamente cobrar mecanicamente verbo, substantivo, preposição, artigo. Vamos explorando a escrita em pomerano de modo articulado, associando a oralidade à escrita, atribuindo-lhe sentido e função social.

Considerando os diferentes movimentos migratórios que Domingos Martins teve além dos pomeranos, os alunos aprendem na escola [de acordo com a região em que está localizada] a língua que é falada no seu seio familiar, como por exemplo o alemão e o italiano, a fim de que essas línguas maternas também sejam fortalecidas.

Na função que exerço na secretaria de educação, encontro alguns desafios e dificuldades, dentre eles, destaca-se a dificuldade de locomoção até as escolas. O município é muito extenso territorialmente [tendo escolas que ficam a 75 quilômetros da secretaria de educação] e por a secretaria carecer de veículo [ter apenas dois carros para atender as visitas de 50 escolas], eu fico às vezes sem ter como me

locomover. São muitas as demandas de visitas, acompanhamento pedagógico, projetos e dois carros são insuficientes para atender a todos os pedidos. Mas vamos trabalhando como podemos. Imprevistos acontecem em todos os setores; temos que ser resilientes e encarar os percalços que nos aparecem.

Aproveitando o ensejo de abordar os recursos tecnológicos, nós sabemos que há descendentes de pomerano espalhados por diversas regiões do Brasil. Tenho contato com pessoas que têm os mesmos sonhos que tenho: ver a língua valorizada e cada dia mais fortalecida. Com o advento do facebook, um amigo meu de redes sociais, residente em Serra-ES [e descendente de pomerano], criou e me adicionou a um grupo no facebook chamado Up Pomerisch Srijwe un Leese Leire, traduzindo significa “aprender a ler e a escrever em pomerano”.

Assim que me adicionou ao grupo, comecei a participar ativamente. Por dominar a escrita pomerana, comecei a postar frases, imagens, pequenos textos a fim de instigar a participação dos demais integrantes do grupo e de fazer a forma escrita chegar ao máximo de pessoas possível. Resultado: as postagens começaram a receber vários comentários e novos integrantes foram chegando e entrando no grupo.

Começamos o grupo com apenas duas pessoas: ele e eu, mas hoje temos mais de 500 participantes interessados na língua e na cultura pomerana. Dentre os integrantes, temos pesquisadores, curiosos e estudiosos do Brasil todo. Esse grupo no facebook é um grupo fechado para não ficarmos recebendo propagandas e desviar nosso foco. O objetivo do grupo no facebook é exclusivamente a escrita e leitura em pomerano, de modo ético e responsável, pois se trata da língua de um povo.

Em função de problemas pessoais que o criador do grupo teve, ele corria o risco de ser fechado por não ser “alimentado” diariamente. Com isso, o risco de cair no descrédito dos usuários era muito grande. Meu amigo me propôs então, coordenar e gerenciar o grupo, pois dominava a leitura e a escrita da língua pomerana. O grupo tinha alcançado grande repercussão e não poderia simplesmente deixar de existir. Aceitei o convite e assumi com gana mais essa tarefa: coordenar o grupo no facebook. Ele não podia acabar, uma vez que se tornara objeto de pesquisa de estudiosos e canal para o fortalecimento da língua em outros municípios e estados.

O ato de criar e fazer novas postagens toma um enorme tempo meu, até porque, como vão ser socializadas com pessoas em processo de aprendizagem, elas têm que ser planejadas e escritas corretamente. Certamente, esse tempo em que me dedico planejando e produzindo a postagem que irei fazer poderia ser utilizado para atividades pessoais, afazeres domésticos, mas penso o seguinte: se posso contribuir, se posso ajudar e socializar a língua escrita, não posso medir esforços para fazê-la. Todos nós saímos ganhando. Tenho como propósito uma meta: toda noite eu preparo uma atividade e posto no grupo, nem que seja uma frase.

A intenção é motivar os integrantes a participarem, escreverem e comentarem em pomerano. A partir da participação dos usuários do grupo, posso fazer inferências, corrigir e acrescentar o que for necessário, bem como aprender novas palavras. Tem sido uma dinâmica de ensino-aprendizagem muito prazerosa onde interagimos sem medo de errar. Para o grupo, os erros são como tentativa de acerto e por aí vamos juntos fazendo inferências, sugerindo caminhos, normas, para se chegar à grafia correta dos termos e palavras. Por intermédio desse grupo, vamos conhecendo as variantes da língua nos quatro cantos do Brasil. Com esse grupo vamos também criando novas redes de estudo e tecendo novos conhecimentos.

Por meio do grupo no facebook conversei com descendentes de pomeranos de todos os cantos do Brasil: São Lourenço do Sul, Jaraguá, Arroio do Padre, Cangaçu do Sul, Santa Catarina, Pomerode, Rio de Janeiro, Rondônia, Vitória, Itaguaçu, Itarana, Vila Pavão, Vila Valério, Pelotas, Santa Maria de Jetibá, Laranja da Terra e até na Europa, enfim, a tecnologia nos viabilizou o caminho para que a língua pomerana esteja ao alcance de todos que desejam conhecê-la.

É sempre polêmica a ideia de discutir se a língua em que nos comunicamos é de fato língua ou dialeto. Lendo pesquisas já realizadas sobre essa ceara, pude perceber que o pomerano não é dialeto. Mesmo sendo uma variação da língua alemã, ela possui seu campo fonético e semântico próprio. Ela é única, é independente de qualquer outra língua. É claro que a língua pomerana possui aproximação de sons e significados com o alemão, assim como há o inglês com o alemão; o português com o espanhol, o irlandês com o polonês, mas vale frisar: são línguas independentes.

A língua pomerana é diferente da língua alemã. Quem fala pomerano compreende muito pouco do alemão e vice-versa. É importante que se respeite a diversidade linguística de um povo. Eu sou brasileira porque nasci no Brasil; capixaba porque nasci no Espírito Santo; martinense porque nasci em Domingos Martins; então se os meus descendentes não vieram da Alemanha e eu não falo alemão, porque que eu vou dizer que sou alemã? [abrindo os braços e questionando a pesquisadora]. Eu não sou alemã, eu digo com todas as letras: eu sou PO-ME-RA-NA! [ênfatisando].

Hoje, posso dizer que sou uma pessoa que sofreu influência de diversas etnias, seja nos costumes, nas vestimentas, na alimentação, na cultura e nos hábitos. Sempre serei uma pessoa em construção por estar em contato com outras pessoas, outros costumes, outras ideologias. Encontro-me em transformação, aprendendo sempre. Mesmo sendo sujeitos inacabados, é importante que valorizemos nossas origens, nossa memória, nossos antepassados. Cada povo tem a sua história e essa história tem que permanecer viva; não podemos continuar sendo invisibilizados pela história do Brasil.

Atualmente no Espírito Santo há estimativas de haver mais de 120 mil descendentes de pomeranos. E onde eles estão? [interroga duas vezes]. Será que nós temos que permanecer silenciados ou anulados frente a uma cultura ou uma hegemonia dominante? Isso é inaceitável.

Apesar de muitas pessoas associarem a língua de um povo ao seu país de origem, não de convir que Pomerânia nunca foi país porque pertencia ao sistema de províncias, mas mesmo assim tinha a sua língua própria: o pomerano. A Pomerânia era uma província da antiga Prússia, com território um pouco menor que o Espírito Santo, se fôssemos comparar. Com o passar dos anos e com as lutas travadas pela disputa de territórios, a Pomerânia é tomada e dividida, passando a pertencer à Polônia (70% da Pomerânia Oriental), e a Alemanha se apropriou da outra parte (30% da Pomerânia Ocidental). A grande maioria dos imigrantes pomeranos que vieram para o Espírito Santo é oriunda da Pomerânia Oriental, ou seja, território pertencente à Polônia. No meu caso, de modo especial, eu jamais poderia dizer que sou alemã.

Passados alguns anos e com a posse definitiva da Polônia e da Alemanha sobre o território pomerano, através da Conferência de Potsdam, realizada em 17 de julho a

2 de agosto de 1945 [após o fim da Segunda Guerra Mundial], a Pomerânia é definitivamente riscada do mapa da Europa.

Recentemente [em junho de 2013] um grupo de pessoas do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul, do Paraná e de outras localidades do Brasil, descendentes de pomeranos em sua grande maioria, fez uma viagem à Alemanha e à Polônia, a fim de conhecer de perto o território, a cultura e a identidade das nossas gerações passadas.

Tem hora que me pego a pensar: será que foi um sonho que vivi? Ou foi realidade? A ficha não caiu ainda que essa viagem aconteceu [e sorri]. Eu não consigo traduzir em palavras o que essa viagem significou em minha vida; tamanha realização e sentimento de felicidade que me foi proporcionado.

É difícil explicar o que é pisar num lugar onde seus antepassados viveram e você não poder chamá-lo pelo nome porque não existe mais. O chão está lá, os descendentes, os costumes, mas o nome não existe mais. Foi uma sensação muito forte, um sentimento carregado de grandes emoções: de alegria, mas também de tristeza.

Essa viagem foi a realização de um sonho que alimentei por mais de 30 anos. Quando tinha dezoito anos, recebi o convite de poder fazer intercâmbio na Alemanha. Conheci uma mulher [já senhora] que morava em São Paulo, mas que constantemente visitava Domingos Martins e a região de Melgaço [onde eu morava]. Nos tornamos grandes amigas. Na época ela se encantou com o meu sonho de continuar os estudos e de trabalhar; ela foi até a casa dos meus pais levando consigo o endereço de uma família na Alemanha onde eu poderia fazer intercâmbio e continuar os estudos. Meus pais, sem titubear, sequer quiseram pensar na possibilidade, disseram um não tão ensaiado, que aquela reação me deixou dias e dias triste. Eu ainda dependia deles para tudo, tive que acatar sem poder apresentar nenhum argumento. Mas o sonho de conhecer o lugar de onde meus familiares vieram não acabou por ali.

Cresci falando pomerano, mas sabendo que a Pomerânia não existia mais. Só com o passar dos anos e conhecendo um pouco mais da minha história, que fui perceber que eu não era descendente de alemães nem de poloneses.

Passados então 30 anos alimentando o sonho de conhecer as minhas origens, recebo a ligação de uma amiga me fazendo a seguinte proposta: “E aí Lília, o seu sonho de viajar continua de pé?” [essa amiga conhecia o meu desejo de conhecer a Pomerânia, aliás, vários amigos conheciam]. Cheguei a pensar que era uma brincadeira dela, mas não. Era um convite oficial para que os representantes da cultura alemã e pomerana dos municípios participassem de uma viagem [patrocinada pela empresa Malwee] à Alemanha e à Polônia. Não precisei pensar duas vezes, respondi na mesma hora que aceitaria o convite. E logo veio a preocupação: quanto custará a passagem? Quanto gastarei? De onde vou tirar dinheiro? E minha amiga logo respondeu: “Lília você está ganhando uma viagem de graça, será um intercâmbio cultural custeado pela Malwee, nós só precisamos saber se você aceita”.

Eu juro que quase caí para trás; não conseguia acreditar. E pensava: eu não mereço isso; isso não pode ser possível; só pode ser brincadeira, mas não foi. Eu não cabia em mim de tanta felicidade ao pensar que um sonho acalentado por 30 anos estava prestes a ser realizado.

Nos dias que antecederam a viagem eu era a ansiedade em pessoa. Por mais que eu tentasse, eu não conseguia acreditar que estava prestes a fazer a viagem mais importante da minha vida [e era a primeira de avião]. Veio-me à mente uma frase de Goethe que traduz esse momento que vivi: “Quando você se debruça de corpo e alma para fazer alguma coisa, o mundo inteiro conspira a seu favor”. Bastou-me acreditar e perseverar no sonho que ele aconteceu. Gosto dessa citação porque me vejo nela. O fato de debruçar-me sobre a questão pomerana não acontece por mera obrigação, não; eu amo o que faço. Valorizo a língua que aprendi a falar com meus pais e desejo profundamente que as crianças de hoje também valorizem. São heranças que não podem ser mensuradas, quantificadas, mas sim são determinantes na formação e na vida de uma pessoa.

Era chegado o dia da viagem. Sonho e realidade se misturavam intensamente. Já no aeroporto pude conhecer as pessoas que seguiriam conosco na viagem. Fomos primeiro à Paris e de conexão seguimos para a Alemanha. Ainda no aeroporto de Paris comecei a conversar com um colega da viagem, ele era presidente da Federação Alemã no Brasil. Fomos caminhando pelo saguão do aeroporto em

direção do embarque. Ele foi fazendo várias perguntas sobre o meu trabalho em Domingos Martins, das minhas experiências de vida, enfim, segui falando dos avanços no fortalecimento da língua; das dificuldades de encontrar materiais pedagógicos em língua pomerana e das dificuldades de editar os materiais. Relatei os vários trabalhos que tinha feito, mas que permaneciam engavetados por falta de recurso para publicação.

Caminhávamos lado a lado. Ele me parou, segurando um dos meus braços e olhando-me atentamente nos olhos disse: “Menina, edita teu material, o que tu está esperando?” [fiquei sem reação]. Ele continuou: nós estamos aqui nesse mundo de passagem, não sabemos se amanhã estaremos aqui. Respirei fundo e respondi: “Olha, amigo, vontade não falta, mas falta achar o caminho”. Ele logo retrucou: “Quem sabe essa viagem não lhe mostre portas para você encontrar o caminho”. Não obstante, seguiu: “Você precisa publicar esse material, gravar teu CD, porque esse trabalho que vem sendo desenvolvido em Domingos Martins, Santa Maria, Laranja da Terra, dentre outros, tem que ser divulgado para o máximo de pessoas possíveis”. A cultura pomerana não pode permanecer no esquecimento, ela precisa ser reavivada. Ouvi atentamente suas palavras e continuamos a caminhar e a conversar até embarcarmos. No avião sentamos em poltronas separadas, mas chegando a Berlim, o papo foi logo retomado.

Como era a primeira viagem internacional da minha vida, me dei o privilégio de “turistar”, parando para tirar várias fotos. Meu amigo seguiu andando em direção ao ônibus que nos levaria de Berlim até a Polônia. Enquanto fazia os registros com câmera fotográfica, avistava-o longe, colocando as malas no ônibus. Segui fotografando até chegar ao ônibus, onde também guardei minhas malas. Meu amigo já estava dentro do ônibus. Quando eu terminava de guardar as malas escutei uma senhora [de dentro do ônibus] gritando: “Alguém tem água? Alguém tem água?”. Levei um grande susto e fiquei observando o que estava acontecendo frente a uma correria que se instaurou em segundos. Várias pessoas que estavam dentro do ônibus começaram a gritar por socorro e logo percebi que alguém estava passando muito mal.

Assim que direciono os meus olhos para dentro do ônibus, vejo que aquele meu amigo em que conversava estava se sentindo muito mal. Entrei correndo no ônibus

e chegando perto dele via seu corpo todo molhado de suor. Peguei imediatamente em seu braço e senti sua pele fria. Corri os dedos até seu pulso, mas não sentia nenhuma pulsação. Em questão de segundos, seu corpo foi ficando escuro, sua pele foi aparecendo manchas pretas. Por instantes me senti impotente sem saber como ajudá-lo, sem saber o que fazer enquanto um médico se aproximava para socorrê-lo.

Ficamos em estado de euforia e desespero. Fizemos massagem cardíaca, pensávamos que poderia ser um desmaio qualquer, mas não, a chegada e o pronunciamento do médico veio para nos tirar o chão: ele acabara de sofrer um infarto e morrer naquele momento.

Durante toda a viagem, esse nosso amigo estava lúcido, consciente, brincando conosco. Não havia se queixado de nada. Sem dúvida, aquele momento de perda foi de profunda tristeza e de incertezas. Estávamos num grupo de aproximadamente 40 brasileiros; a morte desse nosso amigo nos abalou intensamente.

Acredito que nada acontece por acaso e tudo tem uma razão de ser, de acontecer. As palavras proferidas por ele à minha pessoa tumultuavam meus pensamentos. Pude sentir e imaginar o que significa deixar uma pessoa para trás e termos que seguir viagem. Certamente esse pesadelo assolou nossas gerações passadas quando saiu de sua terra natal, a Pomerânia, tendo que deixar para trás seus familiares, seus pertences, bem como jogar ao mar aqueles que morriam durante a viagem rumo ao Brasil. Imagino como foi difícil ter que deixar ou perder parte de si para se chegar a um lugar propagado como melhor, em busca de uma vida mais digna. Emociono-me ao lembrar a morte do meu amigo e de todo o ocorrido.

No momento do incidente ficamos desolados, sentíamos impotentes frente à fragilidade da vida e dos sonhos. Perguntávamos-nos: e agora? O que vamos fazer? Nosso amigo estava morto. Fomos notificados que seu corpo não seria liberado imediatamente, podendo demorar de 15 a 20 dias para que os trâmites do funeral fossem concluídos. Como não tínhamos mais como ajudar nosso amigo, decidimos seguir viagem. Tudo se encontrava organizado e agendado aguardando a nossa chegada e estadia.

O sentimento de impotência e vulnerabilidade me acompanhou por horas e horas, fazendo-me refletir o quão frágeis somos. Peguei-me refletindo sobre a nossa

existência nesse mundo: de que adianta ter arrogância, ser prepotente, não compartilhar o que você sabe, porque de repente nossa vida pode ser ceifada e o que fica na memória das pessoas é a história que construímos; são os conhecimentos que compartilhamos; as ideias que dividimos.

As palavras do meu amigo ficaram e ficarão ecoando em minha mente: não pare! Divulgue! Publique! E ecoavam mais ainda: não se abale com as dificuldades; faça o máximo que você puder fazer; em suma, as palavras dele ficarão eternizadas em minha memória.

Assim que chegamos aos solos poloneses levei um grande susto: fiquei impressionada com o relevo de todo o território: tudo plano. Planícies a perder de vista; não encontrara uma montanha sequer. Agora imagine como foi difícil a adaptação dos pomeranos aqui no Brasil, em especial no Espírito Santo onde os municípios são predominantemente montanhosos.

Mais do que nunca, visualizava com meus próprios olhos as dificuldades que enfrentaram vindo para o Brasil. Com tamanha coragem e ousadia, deixaram suas terras e se lançaram ao mar em embarcações vulneráveis, à vela, sem muita tecnologia, nem segurança. Ao ter a oportunidade de conhecer o mar báltico [por onde iniciaram a viagem], percebi os perigos que nossos antepassados enfrentaram para chegar até aqui.

Detalhando um pouco mais minhas impressões da Pomerânia [Polônia] realmente me sentia em casa. As cidades são muito semelhantes as nossas. Tirando a topografia, tudo era bastante parecido: a arquitetura, as casas, as janelas das casas, as mesmas flores que cultivamos aqui, alguns pratos típicos, enfim, fiquei muito impressionada com nossas heranças.

Essa viagem me fez lembrar uma comida que o papai gostava muito. Era a banha do porco (com torresmo) misturada com açúcar. Misturava-se o açúcar com o torresmo quente até parecer um doce de leite [tem gente que se arrepia quando eu falo que é gostoso]. Eu jamais imaginaria que encontraria isso na Polônia, mas encontrei. Chamávamos esse prato típico de greevishimuld. Atualmente não vejo mais essa comida aqui em Domingos Martins, mas lá na Polônia vejo que a tradição perdura até os dias atuais. Encontrei também linguças, doces, pães, tudo muito

semelhante ao que fazemos. Outro aspecto que me chamou a atenção foi a fisionomia das pessoas, os sobrenomes, tudo muito familiar. Inclusive, encontrei na Polônia uma pensão [um hotel] com meu sobrenome.

Tive o grande privilégio de encontrar na Polônia um senhor, nascido lá que nos convidou a conhecer sua casa. Ele se comunicava em alemão, pois na Polônia não se fala mais o pomerano (e muito pouco o alemão). Com o passar dos anos, a língua pomerana foi sendo substituída pela alemã [infelizmente]. Fomos a casa dele para conversarmos sobre nossas culturas e quase não acreditei quando ouvi de sua boca assim: “Eu sou polonês porque nasci na Polônia, mas me considero pomerano porque nasci na região da Pomerânia”. Ele também ficou impressionado ao saber que aqui no Brasil a língua e muitas tradições pomeranas permanecem vivas. Foi um momento incrível da viagem: poder conhecer a história de vida de um polonês que dizia se sentir pomerano na Polônia.

A viagem toda se resume a uma palavra: inesquecível. Pude rememorar a história do meu povo; estive em contato com a memória dos meus antepassados; pude enxergar de perto as lutas que foram travadas e os desafios enfrentados por eles para manterem viva a sua identidade. A viagem reavivou em mim o orgulho de ser pomerana, o orgulho da minha história.”

9.3. O QUE É E COMO É SER PROFESSORA POMERANA

“ Respondendo a sua pergunta inicial sobre o que é e como é ser professora pomerana eu lhe diria com todas as letras: é semear em solo fértil. A escola é nessa metáfora o solo fértil onde podemos semear e colher os frutos do conhecimento, do fortalecimento da língua. Acredito que no chão da escola é onde podem germinar e nascer os mais saudáveis frutos. Ser pomerana é isso: é plantar ações em prol do fortalecimento das nossas origens. É buscarmos a nós mesmos num passado que foi silenciado. É acreditar que a nossa cultura permanece viva e que podemos continuar a fortalecê-la com pequenas ações.

Sendo professora e pomerana, tenho convicção de que a escola é um campo fértil para a valorização das culturas; para a troca de experiências; para fortalecer as identidades; respeitando-se sempre a diversidade cultural e de saberes que nela

existe. É um campo rico de pesquisas e de investigações. É um espaço democrático, privilegiado para fomentar opiniões críticas. É por isso que eu amo ser professora, adoro a área da educação. Sendo professora, sendo pomerana, coordenando o PROEPO, tive e tenho a oportunidade de fazer algo de diferente na profissão que escolhi.

Nesses 30 anos de experiência foram muitas aprendizagens, muitas transformações. Se pudesse, voltaria no tempo com a experiência de vida que tenho hoje, mas com a energia dos meus 18 anos e fazer tudo de novo: valorizar mais o outro; aprender mais com o outro; respeitar mais as singularidades do outro; ser mais com o outro, porque sozinhos não somos nada.

Hoje já me encontro numa situação estável na vida: tenho minha casa própria, meus filhos estão crescidos, realizei muitos outros sonhos e não preciso vender liquidificador para comprar sandália [brinca e ri]. Se cheguei aonde cheguei, é porque fui movida pelo desejo de querer algo melhor para minha vida, mesmo tendo que contrariar algumas pessoas. Os sonhos foram as molas propulsoras de tudo que sou. Mas eles não acabaram não. Acredito que quando não temos sonhos, a vida perde o sentido. São os sonhos, as utopias que alimentam e refrigeram nossa existência. Foi por transitar entre eles que me tornei mais forte e mais sensível ao mesmo tempo.

Finalizo contando que os meus sonhos não param por aqui. Almejo ainda gravar o CD com cantigas populares [de domínio público] em língua pomerana [já tenho a prévia das músicas organizada]; desejo continuar meus estudos, me aperfeiçoando mais e mais quanto à língua pomerana para editar os livros de literatura infantil. Por fim, mas não menos importante, desejo voltar à Polônia e à Alemanha com mais tempo, para poder pesquisar outras informações sobre os pomeranos e quem sabe realizar o sonho de fazer o intercâmbio [aquele que lá atrás me foi proposto, mas que eu não esqueci não].

Ser pomerana é ser descendente de um povo que sonhou, ousou e pagou um preço alto, mas nunca desistiu. Sonhar e tentar realizá-los sempre foi a matéria prima de toda a minha existência até aqui.

Ser pomerana é ser brindada todos os dias com novas oportunidades de buscar o reconhecimento da nossa história. É termos a ousadia de assumirmos que somos e de onde viemos, sem medo de repressão. Ser pomerana é sentir pulsar nas veias o orgulho de ser descendente de um povo guerreiro, que não se abateu frente às dificuldades. Os sonhos me trouxeram até aqui: tornaram-me estudante; professora; pedagoga; esposa; mãe; uma mulher pomerana determinada.”

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: APREENSÃO DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Movidos por um imperativo ético, seguimos nesta pesquisa motivados a contribuir para o impedimento de que a memória histórica se desvaneça e de que as identidades não se percam no fluir inexorável do tempo contínuo. Vinculando a razão histórica à memória, dedicamo-nos à tarefa de fazer afluir o passado, desvelando, por meio da história de vida, os fenômenos narrados e velados que constituem os modos e sentidos de ser mulher, de ser professora, de ser pomerana.

Notamos que história, tempo e memória são processos interligados, em que a memória, sendo fonte de conhecimento do passado, é introspectiva e inerente ao ser humano, apesar de na maior parte das vezes se expressar individualmente é inesgotável e múltiplo; já a história é contingente e empiricamente verificável, através de suas marcas, suas relíquias, seus resíduos e seu patrimônio. O conhecimento sobre o passado enriquece o presente com resíduos ampliados sobre o tempo (o ser de ontem é o ser de hoje). Dessa forma, passado e presente existem simultaneamente. O uso da história oral foi um procedimento imprescindível na produção do conhecimento histórico da vida narrada. Trouxe consigo duplo ensinamento: a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado – e a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo presente –, cruzando-se assim as intersubjetividades.

Analisando a história oral de vida que foi transcrita, observamos que a memória é um acervo de capital importância nas suas múltiplas variáveis, sejam elas temporais, individuais, coletivas, uma vez que dialogam entre si, revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita ou velada, chegando em outros casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida.

Ao retomarmos a história de vida apresentada por esta pesquisa, encontramos uma narrativa em que a história, o tempo e a memória estão intimamente ligados, entrelaçados pela duração das experiências, pelas rupturas que ocorreram no decorrer da vida, pelas representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações do vivido e lembrado.

Notamos que memória e história são processos sociais, são construções dos homens, que têm como referências as experiências individuais e coletivas inscritas nos quadros da vida em sociedade. Tomando como premissa a história de vida, encontramos nela os múltiplos fenômenos que constituem e marcam o ser humano: as relações familiares, as étnicas, as regionais, as nacionais, as religiosas, as ideológicas, as culturais; fenômenos esses que conformam a dinâmica da vida e nos ajudam a compreender a totalidade dos seres.

Quanto ao Programa de Educação Pomerana (PROEPO), desenvolvido nas escolas públicas de Domingos Martins, consideramos esse projeto pedagógico como de extrema relevância, pois fortalece a cultura pomerana e oportuniza aos alunos da rede o aprendizado da escrita da língua, além de promover a diversidade social presente em seu meio. Desse modo, a contribuição do PROEPO e a oferta da Língua Pomerana na grade escolar são particularmente importantes num momento em que o mundo inteiro, científico ou não, se volta para o problema da extinção de línguas minoritárias e da urgência de intervenções de políticas públicas para garantir a sua sobrevivência e vitalidade.

Um dos maiores desafios desta pesquisa foi contribuir para que as lembranças continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas sim em meio de vida, em procura permanente de escombros que possam contribuir para estimular e reativar o diálogo do presente com o passado. Cada depoimento é único e fascinante na sua singularidade e potencialidade de revelar emoções e identidades.

Encontramos nas narrativas de Lilia um sujeito que problematiza a si mesmo, inquietando-se, intervindo no mundo, fazendo escolhas, comparações e tomando decisões. Em seu discurso, ela se mostra em constante auto-reflexão, estando em permanente busca. No relato de sua história de vida, notamos que ela é um sujeito que se permitiu estar em contato com múltiplas possibilidades de experiências, tornando-as inesgotáveis. À medida que foi desvelando os sentidos de ser pomerana, desvelou o mundo em que está inserida, buscando compreendê-lo e mudá-lo.

Por meio de suas experiências pessoais e de trabalho, percebemos a sua incansável luta e busca pela *autonomia*. Autonomia essa que não ocorre em data

marcada, mas lhe acompanha durante toda a sua existência através de um processo de amadurecimento do ser para si e do vir a ser. Sua história de vida foi intimamente marcada pelo desejo de *ser mais*; pela superação e pela busca de liberdade como horizonte nos processos de educabilidade.

No anseio de vir a ser, algo a ser construído, encontramos marcas do *inacabamento*, marcas de um sujeito predisposto a aprender sempre. Em sua história de vida, o inacabamento é o ponto de partida de onde vertem todas as ideias posteriores, não podendo fugir da concepção da incompletude ou mesmo negar a essência humana.

Guiados por suas narrativas, percebemos que sua vida foi permeada por relações históricas e, por sê-las, foi influenciada na construção de sua identidade. O inacabamento foi a mola propulsora de muitos acontecimentos, uma vez que não se sentia satisfeita com o que conquistava. As conquistas não eram sinônimo de acomodação; pelo contrário, serviram de motivação para novas outras conquistas. A concepção de inacabamento é isso: é um ser por fazer-se; é a incompletude; é ser no mundo e com os outros, envolvidos por um processo contínuo de desenvolvimento intelectual, social, moral e afetivo. É um constante devir, indo além de tudo que possa estar determinado.

Suas experiências enquanto professora e coordenadora do PROEPO representam potência nesse devir, pois nas relações com o outro no mundo proporcionou inúmeros encontros e espaços de ação-reflexão e reflexa-ação, viabilizando meios de sua emancipação e a de outros sujeitos.

As narrativas de Lilia foram permeadas por muitas situações-limite, constituídas por contradições que envolveram outros indivíduos, quais sejam: os seus pais, seu marido e seus filhos nas relações de trabalho; enfim ela penetrou nessas situações-limite, desvelando e criticando-as como situações existenciais opressoras e superando-as.

Quanto aos aspectos profissionais, suas vivências trazem consigo marcas do inédito-viável, que na acepção freireana representa a práxis: carregada de crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, de ser-se mulher. Nessa palavra está intrínseco o dever que Lilia teve de mudar a si mesma dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado.

Seus relatos evocam a esperança das transformações necessárias para um mundo mais humano e ético, a fim de alcançarmos o destino ontológico da existência humana.

Inúmeros aspectos subjetivos foram desvelados pela maneira e modos de ser de Lilia. O desejo insaciável de ir além do ordinário, de superar as situações-limite, desvelam em Lilia marcas da transcendência, rompendo as barreiras e superando os interditos, tendo a possibilidade de sonhar para além daquilo que é dado como feito. Vimos nas suas narrativas que sempre buscou acrescentar algo à realidade que vivia, criando utopias e projeções.

A busca incessante pelos sentidos de ser e da existência foram as forças geradas e que moveram Lilia em busca da sua identidade. Em seus relatos, encontramos a busca por sentidos o tempo todo, seja nos laços familiares, na escolarização, na docência, em seu casamento, nas relações com o outro e consigo mesma.

Desvelaram-se sentidos relacionados ao mundo em que está inserida. Para ela, esse mundo representa o contexto de sua existência ligado a sua cultura, a seu trabalho, suas ações e práticas. O mundo descrito por Lilia refletiu os modos como viveu, sentiu e agiu nele e com ele, uma vez que a concepção de mundo pode ter um significado para um grupo, que não é o mesmo para o outro grupo. Isso se justifica, pois os grupos dos contextos sociais são influenciados pelas maneiras de pensar, agir e pelo jeito de ser das pessoas. Foi nesse engajamento por mudanças no mundo que Lilia foi atribuindo sentido à sua existência. Mediada pelo mundo, Lilia transforma a si mesma nas relações com o outro. É nas relações em que o sujeito materializa-se, torna-se concreto ao existir no mundo, colocando em evidência sua presença existencial: transcende, discerne, dialoga, modifica, herda, incorpora, temporaliza-se.

A partir de suas narrativas, tornou-se possível alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa e desvelar os sentidos atribuídos ao ser pomerana. A sua subjetividade e a sua identidade foram permeadas por experiências adquiridas que não se esgotaram, mas que foram reinventadas por meio de uma educação calcada nas práticas de liberdade. Esta prática é recompensável pela criação e inovação da cultura. Sem criticidade, curiosidade, dialogicidade, não haveria história nem cultura. Nos relatos de Lilia aparecem seus modos de viver e conviver com os demais

sujeitos; é nesse movimento de relacionar-se que a cultura se propaga, emergindo um jeito peculiar de encarar o mundo, de interpretar e de decidir a vida; de deixar a marca no tempo através de diferentes modos e diferentes linguagens.

Percebemos que a constituição de suas subjetividades foi mediada pelo processo social ao qual esteve relacionada. Nessas interfaces relacionais que foram atravessadas pela cultura, tornou-se possível (des)cobrir seus gostos, suas maneiras de ver o mundo, seus desejos, sonhos e seu sentimento de pertença a um determinado grupo social: os pomeranos. Conhecer os sentidos de ser pomerana esteve intimamente ligado a conhecer as suas subjetividades, o seu mundo interno composto por emoções, sentimentos e pensamentos.

Ao desvelar os sentidos de ser pomerana, desvelamos também os sentidos da cultura, da educação, da religião e das experiências adquiridas. A subjetividade é isto: um conjunto de ideias, significados e emoções que foram baseados no ponto de vista do sujeito, mas que sofreram influência dos seus interesses e desejos particulares.

Por meio da história oral de vida de Lilia, percorremos vários caminhos tentando compreender as suas subjetividades e a sua identidade. Identificamos que ser pomerana na visão de Lilia é ser um sujeito que transcende; que valoriza suas raízes culturais e não se deixa abater por barreiras ou interditos.

Ser pomerana para Lilia desvelou-se com muitos sentidos emancipatórios, rompendo com qualquer manifestação discriminatória de raça, gênero, cultura, língua, ideologia ou religião. Ser pomerana é nutrir uma identidade de superações, de resistências, mas acalentada por muitos sonhos e utopias realizáveis.

À guisa de reflexões, mais que um final, isso é apenas um começo! Essa foi a expressão encontrada a fim de buscar comunicar que, para além de um estudo conclusivo e definitivo, a dissertação aqui sintetizada constituiu-se apenas como um outro ponto de partida. Só que agora de um outro lugar. É certo que chegamos a algum lugar; entretanto, não o percebemos como “ponto final”. Talvez chegamos a uma parada para refletir, meditar acerca do encontrado, compartilhar o sentido, mas não somos mais os mesmos; fomos marcados por outras tatuagens e sentidos; somos convidados a prosseguirmos viagem.

Nessa parada, consideramos importante destacar que o meu caminhar de aproximação à entrevista fenomenológica não foi apenas didático, mas contribuiu para o meu próprio crescimento pessoal e profissional. Após esta trajetória, percebo ainda o porquê de não haver descrito na literatura de pesquisa fenomenológica a “fórmula” ou os “passos” como guia para se chegar às peculiaridades deste tipo de entrevista.

Agora entendemos que os questionamentos iniciais quanto ao modo de proceder às inquietações e aos pré-julgamentos existem em cada pesquisador que se dispõe a desenvolver estudo na abordagem fenomenológica.

Sob outro prisma, consideramos que este estudo permitiu, entre outros aspectos, ressaltar a história de vida como uma abordagem teórico metodológica privilegiada quando se pretende investigar a relação que os sujeitos estabelecem com o ofício – neste caso, a docência. Assim, corrobora-se a literatura que aponta os processos identitários docentes como resultado não apenas das experiências no campo do magistério, mas também das diversas dimensões que perpassam as trajetórias de vida desses sujeitos, os quais, em última instância, são aqueles que se apropriam das condições sociais disponíveis e criam as múltiplas possibilidades para o que é ser professor.

Participando das visitas de campo e estando em contato com outros professores pomeranos, além do sujeito da pesquisa, percebemos, no caso desses docentes, que o valor trabalho é referencial básico dessas construções identitárias, e que a docência permite a permanência desse valor – trabalho – entre esses trabalhadores qualificados por meio de experiências que resgatam sua positividade, aparentemente perdida ou em crise em suas profissões de origem, identificadas como insalubres, repetitivas e opressoras. Acreditamos que os impasses e as potencialidades vividas por esses docentes e aqui apontados possam constituir-se em pistas para repensar a atuação do professor itinerante. Referimo-nos tanto ao reconhecimento, por um lado, do importante papel desempenhado pelos saberes do mundo do trabalho em sua constituição como docentes quanto, por outro lado, das importantes limitações impostas pela condição de trabalho.

A fala originária de outras professoras pomeranas nos encontros de formação penetrava o mundo-vida das demais e levava o grupo à intersubjetividade. No

campo das relações pessoais, a condição de existência relacional possibilita mudanças nas pessoas, especificamente por ser essa mesma condição constituinte do existir: possibilidade de afirmação de sua especificidade no encontro com os outros; um abrir-se ao outro e sair de si para se encontrar encontrando.

Compreendi que é importante “buscar” a melhor forma de aproximação ao seu depoente, levando em consideração o alcance dos objetivos propostos e os aspectos como o ambiente físico propício ao “encontro”, as particularidades do sujeito escolhido, a adequação da questão norteadora e da técnica de obtenção dos depoimentos. Esses fatores devidamente interligados e ajustados conduzem a descrições singulares do objeto de estudo proposto e levam a um novo conhecimento, a um desvelar de facetas do fenômeno aos olhos de quem o vivencia.

Percebi que a condução de pesquisadora na entrevista fenomenológica é gradativa e necessária ao investigador, percebendo por onde começar, o que mais incomoda ou impede o prosseguir e o que fazer para superar as dificuldades. Esta trajetória foi mais amena, pois tinha o objeto de estudo definido de forma consistente e clara. A adequação da questão norteadora revelou a importância de se elaborar uma interrogativa clara para o entendimento da depoente e alcançar a descrição das vivências singulares.

A decisão de gravar os encontros mostrou-nos que, além da depoente não ficar inibida diante dos aparelhos (gravador e câmera fotográfica), proporcionou-nos maior liberdade para atentar às falas originárias, penetrar no mundo da depoente e impregnar-nos por sua linguagem e gestos.

Finalmente, este caminhar de aproximação sujeito-pesquisador ao sujeito-pesquisado foi uma etapa que requereu tempo, reflexões constantes, “disposição para”. Não deve ser direcionado pela quantidade das entrevistas realizadas, mas pela busca da qualidade, na qual os depoimentos empáticos puderam levar à compreensão do fenômeno vivido investigado e não à explicação.

11. REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. **Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- ALTMANN, F. **A roda** – memórias de um professor. São Leopoldo: Sinodal, 1991.
- AMATUZZI, M. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papyrus, 1989.
- BAHIA, J. **O tiro da bruxa: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo**. [Tese de Doutorado em Antropologia]. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 2000.
- BENJAMIM, W. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BICUDO, M. A.; ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- BICUDO, M. A. **Estudos sobre a fenomenologia, existencialismo e educação**. São Paulo: Morael, 1994.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES M. G. M. **A Psicologia sócio-histórica**, 1996.
- _____. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL, **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Brasília: 2010.
- CARVALHO, A. de S. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1991.
- CARVALHO, R. H. **Santa Maria de Jetibá - uma comunidade teuto-capixaba**. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1978.
- CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative and story in practice and research**. In: SCHON, D. (Ed.). *The reflective turn: case studies of reflective practice*. New York: Teachers College Press, 1991.
- CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil – mito, história, etnicidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CUNHA, I. M. **Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. 19. ed. Caxambu-MG: ANPED, 1996.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Rio Janeiro: Eldorado, 1973.

DEMARTINI, Z. B. F. **Trabalhando com relatos orais:** reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Ceru, 2005.

FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org). **Usos e abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRANKL, V. E. Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo. Aparecida, São Paulo: Santuário, 1989.

_____. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, Vol. 23, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, N. Políticas públicas para mudar o cotidiano da mulher brasileira. In: **Observatório Social em Revista**, Florianópolis, ano 2, n. 5, p. 36-42, 2004.

FREIRE, P.; GADOTTI, P.; GUIMARÃES, M. **Pedagogia:** diálogo completo. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica:** fundamentos, método e pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

_____. Estudo de experiências vividas e realização pessoal. **Resumo em Ciências e Cultura.** Suplemento, p. 23-29, Vol. IV, São Paulo: 1984.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências e Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 75-84, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRANZOW, K. **Pomeranos sob o Cruzeiro do Sul**: colonos alemães no Brasil. Vitória (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. Lisboa: Porto Editora, 1992.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARTUWIG, A. V. G. **Professores(as) pomeranos(as)**: um estudo de caso sobre o PROEPO em Santa Maria de Jetibá-ES. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011).

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 8. ed. (Obra original publicada em 1927), Petrópolis: Vozes, 1999. 2 v.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida dos professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

JACOB, J. K. **Bate Paus**. Vídeo, duração: 13 minutos. Vila Pavão: Espírito Santo, 2007.

_____. **A imigração e aspectos da cultura pomerana no Espírito Santo**. Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1992.

JOSSO, C. **Da formação do sujeito... ao sujeito da formação**. Lisboa: Porto Editora, 1998.

KAAM, A. **Fundamentos existenciais da psicologia**. São Paulo: Moraes, 1998.

KALK, B. G. **Comunidade evangélica de confissão luterana em Califórnia**: do Início aos dias atuais. Domingos Martins-ES, Graficol, 1998.

KALK, C. S. **Mar Azul** - Blag Sei: Poesias de um pomerano. Vitória(ES): Arquivo público do Estado do Espírito Santo, 2009.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KREUTZ, L. A Educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LANG, A. B. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. São Paulo: USP, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n. 19, jan./abr. 2002.

_____. **Narrativa e Identidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas da atividade e do pensamento do homem. **Revista Temas**, São Paulo: Ciências Humanas, n. 4, p. 103-109, 1978.

MALTZAHAN, G. M. **Família, ritual e ciclos de vida**: estudo etnográfico sobre as narrativas pomeranas em Pelotas-RS. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico de currículo**: educação como *poiésis*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Contribuição da fenomenologia à psicologia clínica**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

_____. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo, Loyola. 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MIAN, B. G. **Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo**: Um processo pouco explorado. 1993. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

MORAES, R. **A educação de professores de ciências**: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores. 1991. 135 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

NÓVOA, A. Inovação e história da educação. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 66-74.

_____. **Os professores e as histórias de sua vida**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992.

PAIVA, A. C. A terra prometida. **Revista Geográfica Universal**, Rio de Janeiro, n. 41, fev., 1978.

PINEL, H. Ser pomerano na poética de Celso Kalk. **A Tribuna**, Vitória, (dia/mês/ano). 28/08/2004. p. 29.

_____. **Educadores da noite**. 2. ed. Belo Horizonte: NOEX-PSI, 2004.

_____. **Psicologia da educação para os cursos a distância de física e química.** Vitória: NEAAD/UFES, 2008.

_____. COLODETE, P. R. **Pesquisa no/do cotidiano:** uma proposta fundamentada em Michel de Certeau. Disponível em: <www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. **Educadores de rua, michês e a prevenção contra DST/AIDS:** uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida. 2000. 171 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Orientação individual:** anotações de aulas individuais. Vitória: PPGE/UFES, 2013 (arquivo pessoal da pesquisadora).

POLLAK, M. Memória e identidade cultural. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 92-96, 1992.

RAMLOW, L. **Conflitos no processo ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana:** diagnósticos e perspectivas. 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

RICHTER, W. L. **Nossas origens.** São Paulo. Lajeado: Cometa, 1994.

ROLKE, H. R. **Descobrimos raízes:** aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia: Vitória: UFES. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

SANTOS, E. S.; KILL, M. A.; BIGOSSO, R.; MURARI, J. B. **História, geografia e organização social e política do município de Domingos Martins.** Vitória: Brasília, 1992.

SARTRE, J-P. **O existencialismo é um humanismo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SECEDU. Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins-ES. Plano Municipal de Educação, 2012.

SCHMIDT, R. **Repensando a cultura, a literatura e o espaço de autoria feminina.** In: NAVARRO, M. H. (Org.). Rompendo o silêncio. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

SILLER, R. R. **Infância e migrações:** a vez e a voz das crianças migrantes. 2001. 179 f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

_____. **A construção da subjetividade no cotidiano da educação infantil.** 1999. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

SOARES, R. V. **Spini nei fiori**: a “nacionalização” das escolas de imigrantes no Espírito Santo, na era de Vargas. Vitória/ES: Darwin, 1997.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THUM, C. **Educação e memória**: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

TRESMANN, I. **Da sala de estar à sala de baile**: estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do Espírito Santo. 2005. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Dicionário enciclopédico pomerano-português**. Vitória: Sodré, 2006.

VELTEN, Joel Guilherme. **Entrevista**. 2009.

WAGEMANN, E. **A Colonização alemã no Espírito Santo**. Trad. Reginaldo Sant’Ana. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE em 1949. Disponível em: <<http://www.estacaocapixaba.com.br/textos/imigração>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

WEBER, Gerlinde Merklein. **A Escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. Dissertação. 188 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

12. APÊNDICE

O DIÁRIO DE CAMPO: MOMENTOS VIVENCIADOS NA TRAJETÓRIA DE APROXIMAÇÃO SUJEITO-PESQUISADOR AO SUJEITO-PESQUISADO

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.*
Clarice Lispector

Diários são como marcas em forma de escrita – depoimentos rememorados. Escrever é comunicar, descrever, desvelar, é narrar. Um diário é feito por um protagonista, a próprio punho, disposto a compartilhar uma experiência. Comunicando algo vivido e sentido, um diário é como um tecer de muitas histórias interligadas. Histórias estas também tecidas por entre outras narrativas. Mas narrar é também deixar sangrar, recordando palavras que se deixaram marcar como estilhaços de vidro ainda cortantes.

Nas palavras de Clarice: “Não, não é fácil”, porém faz-se necessário lançar “faíscas e lascas como aços espelhados”: narrar é preciso. A narrativa é necessária; é história, e história, para ser história, precisa ser contada, compartilhada. E o compartilhar, o dizer, é a própria condição do existir do homem. “Não, não é fácil.”. Não é fácil porque não são quaisquer faíscas e lascas que voam pela recordação; são faíscas e lascas como aços espelhados. Aços que pela característica de espelhados contemplam o refletir, o mostrar, o anunciar, o denunciar: o mundo em torno, os outros e nós mesmos.

Assim, o diário de campo não é apenas possibilidade de restituição da historicidade de uma pesquisa, é também o narrar da biografia, da experiência de um sujeito-pesquisador, na perspectiva de quem comunica como ocorreu o desvelar-se do outro e de si mesmo. É desse modo que tal forma de registro transpassa um simples relatório descritivo; diz da experiência vivida de cada um, sem que nela se exiba pelo mesmo estatuto. Escrever diários é momento de criação do sentido e vivido, testemunhando como registro plural e único. O diário de campo imprime as marcas da subjetividade e dos vestígios do vivido para escrever. A escrita deste diário foi um exercício cotidiano de escrever sobre o cotidiano. Foi o momento de escritura aberto para o singular, para a criação – construção e desconstrução. Foi um jogo reflexivo de espelhos que desvelou o olhar plural, que tocou e foi tocado; simultaneamente

viu e foi visto por todos, expondo a singularidade como sujeito e captando-se pela diversidade da alteridade.

Denunciador de angústias e momentos de desamparo na e da prática, o presente diário relatou sentimentos e dúvidas provocados pela arriscada experiência dos encontros com o outro e comigo mesma.

Tomei como objetivo precípua neste diário a investigação direta e a descrição de fenômenos e percepções que foram experienciados conscientemente, sem teorias para sua explicação causal, e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos. Durante a escrita das narrativas, busquei não me utilizar de critérios apriorísticos, compilando paulatinamente as observações que fazia junto ao campo e ao sujeito da pesquisa, registros estes que revelaram ser de capital importância na análise da história de vida e imprimindo outras dimensões ao sujeito-pesquisador e ao sujeito-pesquisado.

Inspirando-me premissamente na fenomenologia, visei captar informações e essências sobre/com a experiência de vida do sujeito, os comportamentos e os sentidos que atribuí à sua existência vivida-sentida-expressada, indo às “coisas mesmas”⁵¹ tal qual elas se apresentam. Apesar da peculiaridade dos modos de existência, também somos seres humanos semelhantes, existindo num mesmo mundo, e esta estrutura comum é o que nos possibilita compreendermo-nos e conhecermo-nos uns aos outros. Indo a campo, percebi que na prática não há separação entre o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo, mas sim há a predominância de ora um, ora outro. Nessa direção segui me envolvendo e me distanciando para concatenar e sistematizar os registros deste diário. O campo da pesquisa foi se desvelando na medida em que interagia com ele, despertando um conhecimento desordenado, invertendo hipóteses ou teorias explicativas que servissem de comprovação ou contestação. A proximidade e o envolvimento

⁵¹ Para Husserl (1976) propõe o “**retorno as coisas mesmas**” como ponto de partida para o conhecimento, só que não se refere a uma realidade em-si, mas como fenômeno. O recurso utilizado é a redução. Trata-se de uma mudança de atitude – da atitude natural (que acredita que o mundo existe por si mesmo, independentemente de nossa presença; não refletida, vivida no cotidiano) para a atitude fenomenológica (em que sujeito/objeto como totalidades se revelam como significações). Isso é possível colocando entre parenteses, fora da ação, a fé na existência do mundo em si e em todos os preconceitos e teorias das ciências da natureza que decorrem dessa fé. Não deve suspender somente o mundo, mas o próprio sujeito, tomando como tema de reflexão, deixando aparecer o “eu puro” ou o “ego transcendental” como expectador imparcial, apto a apreender tudo o que a ele se apresenta como fenômeno.

existencial com o sujeito da pesquisa abriram portas, falas, escutas e trocas que não podia dimensionar.

08 de abril de 2013
Quarta-feira

A DEFINIÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA E AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Após a qualificação (realizada em março de 2013), reservei alguns dias para revisar os objetivos, redefinir a quantidade de sujeitos, rever detalhes da abordagem metodológica, fazer leituras indicadas pela banca de avaliação e somente depois disso me lancei no campo de pesquisa. Comecei me aproximando do campo e do sujeito: uma professora descendente de pomeranos, residente em Domingos Martins. A escolha por essa profissional para ser o sujeito da pesquisa se atribuiu ao histórico de militância e dedicação que tem para com a causa pomerana no município de Domingos Martins. Definido então o sujeito da pesquisa, no dia 8 de abril, cheguei cedo na secretaria de educação e disse a Lilia que gostaria de ter uma conversa em particular com ela. Saimos de sua sala e nos dirigimos a uma sala de reunião, onde lhe fiz o convite para saber se aceitaria participar desta pesquisa de mestrado. Ao terminar, ouvi dela: “Será uma honra, é claro que aceito.” [me abraçando, aparentando estar lisonjeada com o convite]. Eu fiquei imensamente feliz por ela ter aceito o convite. Aproveitei o ensejo da ocasião e comecei a explicá-la os passos do trabalho, pois, por se tratar de uma pesquisa que investiga a história de vida de uma pessoa, ela nem sempre está disposta a relatar fatos e fenômenos que marcaram a sua vida. Segui falando da abordagem metodológica e um pouco da fundamentação teórica, para que ela conhecesse os próximos passos da investigação. Lilia mais uma vez se mostrou aberta à pesquisa e disse que me ajudaria em tudo que fosse possível e estivesse ao alcance dela [não demonstrando nenhuma restrição para com as posteriores investigações]. Senti um grande alívio assim que Lilia aceitou o convite, pois falar das suas subjetividades, da sua vida particular, dos fenômenos que marcaram a sua história, nem sempre o sujeito está disponível a desvelar-se. Concluída essa conversa inicial, Lilia seguiu falando do seu trabalho na secretaria de educação e nas escolas, trazendo a lume o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) e a parceria firmada entre Vila Pavão, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Santa Maria de Jetibá. Logo mostrou-me o documento que firma parceira entre os municípios citados quanto aos compromissos com a cultura e a língua pomerana. Em seguida, me apresentou a lei de co-oficialização da língua pomerana de Domingos Martins, publicada em 11 de outubro de 2011, que dispõe sobre o fortalecimento, incentivo e apoio ao aprendizado e o uso da língua co-oficial nas escolas que atendam os descendentes dos povos tradicionais pomeranos e, de brinde, me entregou a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Agradei pela riqueza de informações que estava me disponibilizando e pedi autorização para xerocar esses arquivos. Tinha em mãos documentos de capital importância que iriam subsidiar a trajetória que estava começando. De imediato, comecei a compreender um pouco mais sobre quem são os povos e as comunidades tradicionais: entendidos 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. E assim, começaram as investigações e os registros neste diário de campo que me acompanhou por vários meses.

Lei de co-oficialização da Língua Pomerana em Domingos Martins.



Publicado no DIO/ES
Em 11/10/2011

Prefeitura Municipal de Domingos Martins

Estado do Espírito Santo
Rua Bernardino Monteiro, 22 - Centro - Domingos Martins - Espírito Santo
CEP 29260-000 - Fone: (27) 3268-1344 / 1239
www.domingosmartins.es.gov.br
comunicacao@domingosmartins.es.gov.br - gabinete@domingosmartins.es.gov.br

LEI MUNICIPAL Nº 2.356/2011

DISPÕE SOBRE A CO-OFFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA NO MUNICÍPIO DE DOMINGOS MARTINS, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

O PREFEITO MUNICIPAL DE DOMINGOS MARTINS, Estado do Espírito Santo, faço saber que a Câmara Municipal de Domingos Martins, usando das atribuições que lhe confere a Lei Orgânica do Município, aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.
Parágrafo Único. Fica co-oficializada a Língua Pomerana no Município de Domingos Martins.

Art. 2º A co-oficialização da língua Pomerana obriga o município a:

- I - Manter os atendimentos ao público, nos órgãos da administração municipal, na língua oficial e na língua co-oficializada;
- II- produzir a documentação pública, bem como campanhas publicitárias institucionais na língua oficial e na língua co-oficial;
- III- incentivar e apoiar o aprendizado e o uso da língua co-oficial nas escolas que atendam aos descendentes dos povos tradicionais e nos meios de comunicação.

Art. 3º São válidos e eficazes, todos os atos da administração pública, editados na língua Pomerana.

Art. 4º O uso da língua Pomerana não será motivo de discriminação, no exercício dos direitos de cidadania, assegurados pela Constituição Federal.

Art. 5º As pessoas jurídicas estabelecidas no Município de Domingos Martins deverão adotar atendimento e mensagens ao público, no idioma oficial e naquele co-oficializado por esta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se, publique-se e Cumpra-se.

Domingos Martins-ES, 10 de outubro de 2011.


WANZETE KRUGER
Prefeito

TERMO DE PARCERIA FIRMADO ENTRE OS MUNICÍPIOS

TERMO DE PARCERIA que entre si celebram as Prefeituras Municipais de Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão, por intermédio das Secretarias Municipais de Educação dos respectivos municípios, ambos do estado do Espírito Santo.

Aos quinze dias do mês de maio de 2009, os municípios de **DOMINGOS MARTINS**, inscrito no CNPJ nº 27.150.556/0001-10, **LARANJA DA TERRA**, inscrito no CNPJ nº 31.796.097/0001-14, **PANCAS**, inscrito no CNPJ nº 36.842.256/0001-12, **SANTA MARIA DE JETIBÁ**, inscrito no CNPJ nº 36.388.445/0001-15 e **VILA PAVÃO**, inscrito no CNPJ nº 34.542.057/0001-13, todos designados conjuntamente como “Partícipes” para os fins deste Instrumento.

CONSIDERANDO QUE A CONSTITUIÇÃO FEDERAL determina nos artigos:

Artigo 210

Determina que sejam fixados conteúdos mínimos para a educação básica, de maneira a assegurar a formação comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais;

Artigo 215

Garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

Artigo 216

Define como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

CONSIDERANDO QUE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece nos seus artigos:

Artigo 3º

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e o saber;

Artigo 26

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º

O ensino da História do Brasil levará em conta as condições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Artigo 28

Na oferta da 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.

CONSIDERANDO QUE A DECLARAÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS PERTENCENTES A MINORIAS NACIONAIS OU ÉTNICAS, RELIGIOSAS E LINGUÍSTICAS, aprovada pela resolução 47/135 da Assembleia Geral da ONU de 18 de dezembro de 1992 e atualizada em 13 de junho de 2008, estabelece em seus artigos:

Artigo 1

1. Os Estados protegerão a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias dentro de seus respectivos territórios e fomentarão condições para a promoção de identidade.

2. Os Estados adotarão medidas apropriadas, legislativas e de outros tipos, a fim de alcançar esses objetivos.

Artigo 2

1. As pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (doravante denominadas “pessoas pertencentes a minorias”) terão direito a desfrutar de sua própria cultura, a professar e praticar sua própria religião, e a utilizar seu próprio idioma, em privado e em público, sem ingerência nem discriminação alguma.

Artigo 4

3. Os Estados deverão adotar as medidas apropriadas de modo que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias possam ter oportunidades adequadas para aprender seu idioma materno ou para receber instruções em seu idioma materno.

4. Os Estados deverão adotar, quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto.

CONSIDERANDO QUE A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS *estabelece em seus artigos:*

Artigo 1º

1. Esta Declaração entende por **comunidade linguística** toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se autoidentifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e coesão cultural entre seus membros. A denominação **língua própria de um território** faz referência ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço.

Artigo 7

1. Todas as línguas são expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade, portanto possuem o poder de gozar das condições necessárias para seu desenvolvimento em todas as funções.

2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que se torna disponível para o uso individual, como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criativa.

Artigo 8

1. Todas as comunidades linguísticas têm direito a organizar e gerir os recursos próprios, com a finalidade de assegurar o uso de sua língua em todas as funções sociais.

2. Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor dos meios necessários para assegurar a transmissão e a continuidade de futuro de sua língua.

CONSIDERANDO A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA DIVERSIDADE CULTURAL, da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabelece em seus artigos:

Art. 1º – A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Art. 2º – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Em nossas sociedades, cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da

diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Art. 3º – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento:

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Art. 5º – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural:

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa deve poder participar na vida cultural, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos às liberdades fundamentais.

RESOLVEM, os Partícipes, celebrar o presente Termo de Parceria, nos termos das condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Constitui objeto deste instrumento o estabelecimento de compromissos entre os municípios de **Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão** no que se refere à estabilidade do Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO, implementado desde 2005, nas escolas, e que tem por objetivo desenvolver um trabalho que valorize e fortaleça a cultura e a língua oral e escrita pomerana, através do trabalho colaborativo entre as prefeituras municipais.

CLÁUSULA SEGUNDA – DOS COMPROMISSOS DOS MUNICÍPIOS

Para viabilizar o objeto deste instrumento os partícipes se comprometem a:

- Apoiar ações que fortaleçam a Cultura e a Língua Pomerana.
- Comparecer às reuniões periódicas dos coordenadores do PROEPO, com objetivo de traçar ações para o desenvolvimento do Programa.
- Oferecer formação continuada aos professores em Língua e Cultura Pomerana.
- Oportunizar aos professores participantes do PROEPO troca de experiências e encontros de intercâmbio.
- Elaborar junto aos professores a Proposta Curricular para a Língua Pomerana.
- Produzir e editar material pedagógico e didático em Língua Pomerana nos diferentes níveis de ensino, definindo as cotas necessárias para cada município.

- Apoio à aquisição e edição de outros materiais didáticos de interesse dos 5 municípios.
- Elaborar a lei de co-oficialização da Língua Pomerana, bem como a sua regulamentação e aprovação pela Câmara Municipal dos Vereadores.
- Disponibilizar equipe técnica para a realização de estudos, levantamentos, reuniões e quaisquer demais ações necessárias para a promoção de ações do PROEPO.
- Apoio financeiro às ações do PROEPO.
- Assegurar prêmio de incentivo aos educadores, cursistas do PROEPO, que desenvolvem atividades do Programa, em sala de aula.
- Garantir aos educandos o ensino da Língua, Cultura e História Pomerana, respeitando as peculiaridades regionais de cada município.
- Garantir assessoria, mediante contratação de um profissional com habilitação específica em etnolinguística, que tenha desenvolvido pesquisa de campo voltada para a Cultura e Língua Pomerana.
- Garantir que o/a coordenador/a do PROEPO seja um profissional na área da educação, que se identifique com a causa.
- Propor, avaliar e acompanhar as atividades de promoção da Língua Pomerana.

CLÁUSULA TERCEIRA – DO DIRECIONAMENTO DO TRABALHO

Fica esclarecido que cada município tem autonomia de direcionar o trabalho do PROEPO de acordo com a sua realidade e peculiaridades regionais.

CLÁUSULA QUARTA – DAS ATRIBUIÇÕES DO ASSESSOR

Compete ao assessor:

- Ministrando os cursos de Língua e Cultura Pomerana para os/as professores/as;
- Planejar com os professores/as e coordenador/a os conteúdos das aulas de Língua Pomerana a serem ministradas em sala de aula pelos mesmos/as;
- Realizar visita pedagógica nas escolas do PROEPO, em companhia do/a coordenador/a do Programa;
- Assessorar os/as coordenadores/as municipais do PROEPO, *in loco* e via correio eletrônico e telefônico.
- Realizar palestras nas escolas. Os temas focarão aspectos da história da imigração, da língua pomerana e assuntos relacionados à cultura deste povo;
- Conceder entrevistas à rádio local sobre assuntos concernentes à pesquisa, à cultura pomerana e ao PROEPO;
- Incentivar os cursistas a pesquisas como: levantamentos e descrições do artesanato pomerano (antigo e atual) e de outros aspectos da cultura, da história e da toponímia do município e região.

CLÁUSULA QUINTA – DA DIVULGAÇÃO DO PROEPO

Os municípios têm autonomia para divulgar ações do PROEPO, entretanto outras representações devem comunicar aos municípios a forma de uso das atividades do Programa.

CLÁUSULA SEXTA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA

O prazo de vigência do presente termo entrará em vigor na data da assinatura, com término em 31 de dezembro de 2011, podendo ser prorrogada (ou “prorrogado”, fazendo a concordância com “o prazo”?) mediante termos aditivos.

E por estarem juntos e compromissados com as cláusulas e condições aqui pactuadas, assinam as partes do presente Termo de Parceria em 05 (cinco) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo identificadas para que produzam os necessários efeitos legais.

Wanzete Krüger - Prefeito Municipal de Domingos Martins

Joadir Lourenço Marques - Prefeito Municipal de Laranja da Terra

Prefeito Municipal de Pancas

Hilário Roepke - Prefeito Municipal de Santa Maria de Jetibá

Prefeito Municipal de Vila Pavão

Testemunhas:

Adenilde Stein Silva
Secretária Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins

Secretário(a) Municipal de Educação de Laranja da Terra

Secretário(a) Municipal de Educação de Pancas

Maria Alice Chister Guilherme
Secretário(a) Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá

Secretário(a) Municipal de Educação de Vila Pavão

Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007.

Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT, na forma do Anexo a este Decreto.

Art. 2º Compete à Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT, criada pelo Decreto de 13 de julho de 2006, coordenar a implementação da Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: 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;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 7 de fevereiro de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Patrus Ananias

Marina Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 8.2.2007

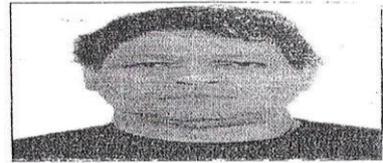
24 de abril de 2013
Quarta-feira

O SENTIDO DE SER POMERANO: UMA TEMÁTICA VITAL

Revisitando documentos do passado, consegui, com uma professora de Domingos Martins, essa publicação do professor e pesquisador Dr. Hiran Pinel, feita no ano 2004. Esse arquivo talvez seja um dos seus primeiros registros sobre a causa pomerana. Pinel tomou como premissa a poética de um jovem (brasileiro) pomerano – seu ex-aluno – recentemente falecido – e propôs terminar uma tarefa que fora drasticamente ceifada, qual seja, a de compreender o sentido de ser-sendo brasileiro, mas com liberdade de ser pomerano, a partir da poética deste jovem pomerano, Celso Kalk. Segundo palavras de Pinel, extraídas de seu blog – *Vida como Obra de Arte* – ao referir-se à pessoa de Kalk e ao contexto pomerano enfatizara: “Foi ele quem me introduziu nessa temática vital”.

A TRIBUNA- VITÓRIA-ES- QUARTA-FEIRA
28 de agosto de 2004

Jovem pomerano na poética de Celso Kalk



Hiran Pinel

Para descobrir sobre isso, recorremos ao escritor capixaba Celso Kalk, de origem pomerana. Foi professor primário e aluno de Pedagogia da Urbes/Panamericano Marechal Floriano. Escrevia talentosa e sensivelmente em português e pomerano.

O ser com seus modos de ser sendo si mesmo no mundo – é estar (pré) presente ao que se mostra, (a)parece, e ao fazer isso se deixa descrever pelo pesquisador e ser testemunhado pelo leitor. Essa revelação é subjetiva na objetividade humana.

Em “O que é ser pomerano?”, diz Celso: “Ser pomerano é ser descendente de europeus/imigrantes da extinta Pomerânia/Que hoje faz parte da Polônia e Alemanha/E termos tido uma bandeira, uma organização ao nível de nação/E ser forte, enfrentar dificuldades, sonhar com seu lugar.

É ainda falar a língua pomerana/E ser mesmo, já não falando mais/E ter olhos azuis, verdes, castanhos.../E ter cabelos loiros, pretos, grisalhos/E ser agricultor, professor, médico...

É ser orgulhoso e por vezes envergonhado/E ser de uma forma incomparável/E viver em casa de tábuas a prédios de luxo/Tem pomerano que olha da janela e vê montanhas/Tem pomerano que olha da janela e vê “Cristo Redentor”/Tem pomeranos andando em algum lugar do Brasil/Tem pomerano de Norte a Sul.

Tem pomeranos pelo mundo esquecido do seu passado/Tem pomerano que em anos de 2000 chega à escola sem falar português.

Ser pomerano é ter e ser história/E ter arriscado a mudar, sofrer, viver.../E ser luterano, católico, evangélico.../E ter um sentimento indescritível/E ser parte da cultura” (Celso Kalk, 2004).

Sentimos que essa poesia é marcada por esses modos saudosistas, tradicionais, revolucionários, ambíguos e (in)definidos de ser: tudo a um só tempo, sol-chuva, arco-fris! Uma abertura ao inusitado e ao (im)provável. Um desejo do jovem pomerano em abrir-se ao novo e às surpresas, sem perder suas ligações – um “religare” – com a “terra”.

Uma metáfora materna que pro(é)voa o Pai a sair de seu trono, cedendo ao jovem “disso

e daquilo outro e mais”. Ao tomar posse de si mesmo no mundo torna-se resiliente.

Começa-se a desfaldar uma abertura jovem para a mundanidade de ser, e ao mesmo tempo (des)velar as raízes que necessita para viver. Ser um jovem pomerano é ser um forte, opondo a essa História injusta passada, e esse presente marcado pelas oposições, solidões, alegrias, um constante abrir-se/fechar-se, fantasiar-se, fugir desse mundo pelas defensivas dos modos de ser.

O que será no futuro dependerá do cuidado de si/do outro/da natureza retirando benefícios dessas vivências adversas na diversidade. Então se descreve solidariedade, gentileza, hombridade, ferocidade, perspicácia, lutas, humildade, esforço e coragem!

A construção dessa complexa identidade do ser em ser é (de)marcada na sociedade, pelo território da Linguagem. A língua poética pomerana ou não pomerana, tem, nela mesma, um espaço/tempo onde acolhe o

ser. É na linguagem e na arte poética de Kalk que os modos de ser jovem pomerano está a se mostrar verdadeira.

Estamos diante de um jogo pomerano: que permite a descrição sentida, mas nos coloca humildes no fato vivido de que quanto mais se destampa, mais algo se esconde na subjetividade.

A linguagem do poeta trans(a)parece cuida(dor), numa corporeidade legítima, numa revel(ação) e num esconder. Um brinca/esconde. Enigmático diante do (in)consciente e do social.

Proibido em um país, para vir a um outro e através do nome recebido reconhecer-se brasileiro de origem pomerana.

É um estar sendo aberto a outros, aos novos e mesmos registros, (re)inventando-se. Ser jovem pomerano é mesmo estar sendo indescritível!

Hiran Pinel é doutor em Psicologia, mestre em Educação e coordenador do Projeto de Extensão/Pesquisa “LaborPsi” do Centro de Educação da Ufes

“Estamos diante de um jogo pomerano: que permite a descrição sentida”

03 de maio de 2013
Sexta-feira

INDO AO ENCONTRO DOS PROFESSORES DE POMERANO

Partimos às 06h30min da manhã. Tínhamos pela frente um caminho de 60 quilômetros para percorrermos até a escola, local onde ocorreria o encontro com os professores itinerantes de Pomerano. Territorialmente, Domingos Martins é um município muito extenso, por isso tamanha distância. O dia amanheceu sob um nevoeiro que encobria as montanhas e as estradas por onde passávamos. Em direção à escola fomos tomados pelo frescor das matas, pelo aroma das flores e nossa viagem foi embalada pelo som dos passarinhos, que junto de nós, começavam a despertar para um novo dia. Já no carro, entre as saudações de “bom dia”, seguimos repassando a pauta do dia. Logo cedo, fui informada que um projeto gestado por muitos anos ganhara fôlego e forma para sair do papel: a publicação de um livro didático traduzido em pomerano para as séries iniciais do ensino fundamental. Vibrei de alegria com tamanha realização e empenho da professora Lília nesse projeto. Chegando à escola, fomos recepcionados por um abraço caloroso das professoras e junto das boas-vindas gentilmente nos foi servido um chá de erva cidreira. Estávamos no início do outono, e na região serrana do Espírito Santo o frio é bastante rigoroso. O chá rapidamente nos aqueceu para começarmos as atividades. Dirigimos-nos para uma sala que já estava organizada à nossa espera. O encontro sobre a língua pomerana foi iniciado. Lília coordenou as discussões onde começou falando da importância de se fazer periodicamente os planejamentos das aulas; de saber adaptar os conteúdos às séries/idades; da importância de perceber os temas que a escola vem trabalhando na educação do campo e correlacioná-los com as aulas de língua pomerana. Discutiu-se, ainda, a relevância de planejar uma aula de pomerano que seja dinâmica, que envolva todos os alunos; que a disposição das mesas e cadeiras estejam arranjadas de modo que todos os alunos possam participar das aulas. Em suma, foi enfatizada a importância da ludicidade, da participação dos alunos, do respeito à diversidade dos saberes, enfim, foi problematizada a sistematização da língua pomerana através de aulas dinâmicas. Foi sugerido que as aulas de pomerano pudessem “sair” dos espaços formais da sala de aula, ou seja, que pudessem ser realizadas em outros espaços quais sejam: na quadra de esportes, no campinho da escola, na biblioteca, no laboratório de informática, no refeitório, facilitando a aproximação do professor com os alunos. Uma das professoras que participava do encontro levanta o dedo e decide se pronunciar dizendo: “Eu nunca sentei em fila, só no dia de prova [a professora se refere a EFA - Escola Família onde cursou o ensino médio]. Mais uma vez foi enfatizado que, ao se trabalhar a oralidade da língua pomerana, é importante que os alunos fiquem próximos do professor, facilitando assim a audição e a dicção/pronúncia das palavras. Nota-se que nessa relação dialógica proposta tanto o professor como o aluno são tomados como sujeitos ativos do processo de aprendizagem; respeitando-se sempre os conhecimentos prévios dos alunos que, em sua maioria, chegam à escola nas séries iniciais falando apenas a língua pomerana. Aos professores, competem apropriar-se desses conhecimentos prévios e ser deles o mediador dos novos outros a serem explorados, objetivando sempre a aprendizagem e emancipação desses sujeitos. Com o intuito de motivá-los, destacou-se a importância de realizar as aulas com recursos materiais e audiovisuais que proporcionem uma visão mais ampla da língua. O professor pode

trabalhar com recorte de jornais e revistas, CDs de músicas, literaturas infantis, ilustrações, fotos, dobraduras, colagens, filmes, dentre outros. Pode ser produzida uma infinidade de atividades a partir de um tema. Lília trouxe mais um exemplo de atividade: trabalhar a história infantil do “Gato e o Rato”. A partir dela, são sugeridas várias ideias como: explorar a oralidade e sonoridade das palavras; os nomes dos personagens; pode-se cantar músicas relacionadas; fazer jograis; gestos com o corpo; mímicas; explorar a cadeia alimentar desses bichos; seus habitats; a transmissão de doenças; confeccionar origamis e máscara dos bichos; produzir gráficos com a preferência dos alunos quanto aos animais; produzir oralmente outros finais para a história; fazer a brincadeira (gato e rato), enfim, a partir de um tema e da motivação para com ele, torna-se possível explorar muitas possibilidades de atividades. Concluída essa discussão sobre a história infantil, trabalhou-se com os professores outra atividade que, doravante, poderia ser realizada com os alunos nas escolas. Trata-se de uma dinâmica que enfoca as sensações, os sentimentos de como estamos e de como nos sentimos nos momentos em que estamos na escola. São apresentadas figuras com rostos (expressões) que caracterizam alegria, tristeza, choro e, de imediato, uma professora do grupo relata: hoje meu rostinho está assim [apontando para figura de um rosto triste]. E acrescenta: estou triste porque minha moto bateu o motor; ela já me ajudou muito nessas estradas de chão, mas chegou ao seu limite. Lília, logo interveio: “Fique tranquila, tudo vai se resolver e você conseguirá ir trabalhar normalmente”. Mesmo frente a tantas discussões na formação dos professores, havia tempo para conversas informais e relato de angústias das professoras. O encontro com as professoras itinerantes foi muito rico de experiências e aprendizagens. Lília encerrou a formação falando da confecção de uma mala de leitura pomerana para levar às escolas. A dinâmica da mala foi a seguinte: a escola iria receber a mala com fichas de leitura, frases e literaturas infantis traduzidas para o pomerano e ali permaneceria por duas, três semanas. Para seguir para a próxima escola, o professor, junto de seus alunos, iria produzir uma nova história, ou texto, e colocar dentro da mala e seguiria adiante; com isso, a próxima escola iria conhecer o trabalho dos alunos da escola anterior, e assim sucessivamente. Encerramos o encontro após uma fala da professora sobre a mala de leitura: “Nossa, os alunos vão amar. Em seguida, despedimo-nos e concluímos o encontro. Aproveitamos o ensejo de estarmos numa escola que trabalha a língua pomerana e fomos conhecer o trabalho de uma professora itinerante.



Lugares por onde andamos.



Flores plantadas à margem da estrada onde mora uma família pomerana.



Encontro com os professores itinerantes pomeranos.



Visita pedagógica a uma turma de Educação Infantil na EMEF Tijuco Preto.

17 de maio de 2013
Sexta-feira

O CLAMOR DAS PROFESSORAS POMERANAS

Partimos para mais um encontro de formação de professores itinerantes de língua pomerana. Aquela sexta-feira foi de muito desconforto. Acordei com uma enxaqueca terrível; a noite que acabara de passar tinha dormido muito mal com preocupações advindas da pesquisa, dos artigos que estavam sendo elaborados; dos congressos a participar e do meu vínculo de trabalho. Tudo ao mesmo tempo tumultuavam meus pensamentos. Esses meses após a qualificação foram meses que dormia em média quatro horas por noite. Meu café da manhã havia sido um remédio para dor de cabeça, para aguentar o dia que estava prestes a começar. Saímos às 06h40min da secretaria e chegamos à escola às 8h. Chegando à escola, mais uma vez fomos recepcionados pelos professores que já nos aguardavam e nos direcionamos para a sala de reunião. Junto à saudação de bom dia, uma professora [aparentando estar angustiada], diz para nós: “Meu dia não está nada bom” e começa a chorar. E continua: “Estou me sentindo angustiada, pressionada. Ninguém se preocupa com a gente quando chegamos atrasados na escola. Querem pontualidade, compromisso da nossa parte com o trabalho, mas a quem recorreremos quando estamos no meio do caminho e o pneu da moto fura? O celular não funciona em algumas localidades. Sinto que as cobranças são muito grandes em cima de nós. Sequer podemos faltar para ir ao médico”. E desabafa ainda mais: “Se eu for morrer amanhã, tenho que

avisar hoje; sinto-me sobrecarregada de serviço. Peço desculpas por chorar na frente de vocês, mas estando com esse grupo, me sinto mais aliviada porque vocês entendem o meu desespero”. Perante as considerações daquela professora, um momento de silêncio tomou conta daquele espaço. As declarações daquela professora nos pegaram de surpresa. Tivemos que rapidamente pensar numa palavra de conforto, de ajuda, de socorro para aquela professora que se desmanchava em prantos. Lilia começou falando então dos direitos do servidor de poder ir ao médico, de ser valorizado; de ser respeitado e de ser ouvido. Reforçou o papel importante que os professores itinerantes desenvolvem no município e concordou que eles são cobrados mesmo pelas escolas, bem como o trabalho dela é cobrado pela secretaria de educação. E acrescentou: “Eu também me sinto angustiada quando sei que as coisas não vão bem com os professores de línguas. Sinto-me corresponsável pelo trabalho de vocês. Se assumirmos os compromissos, temos que cumpri-los e é por isso que estamos aqui hoje, para analisarmos as nossas práticas”. Outra professora não se conteve e também falou de suas experiências de vida: “Minha família por parte de pai, todo mundo tem depressão e eu sou uma forte candidata a ter também; mas eu não quero isso para mim. Todos os dias, mesmo com inúmeros problemas, acordo e determino para mim mesma: hoje eu quero ser melhor que eu fui ontem. Determinada, sigo superando as dificuldades do dia a dia. Eu não quero passar por aquilo que meu pai passou [falando da depressão do pai]; não quero me sedar de remédios como ele foi sedado”. À medida que os relatos iam aparecendo, as outras professoras iam acrescentando lembranças de momentos difíceis que viveram: na família, no trabalho, no casamento, dentre outros. Uma professora concluiu: “Hoje está sendo o dia do desabafo!”. Percebi que as professoras necessitavam ser ouvidas; queriam falar das suas angústias, dos seus problemas que geralmente passam despercebidos, quando o foco é exclusivamente o trabalho. O clamor dessas professoras precisava ser ouvido. Foi um início de formação que nunca tinha vivido antes; fiquei impressionada com a franqueza e a emoção dos relatos das professoras. Passado os momentos de angústia e tensão, onde as professoras puderam manifestar seus desabafos, a reunião foi reajustada e Lilia deu início à discussão sobre a pauta proposta para aquele dia: analisar, orientar e propor estratégias para as aulas de língua pomerana. A partir de um artigo sobre planejamento de aula, foram discutidos os inúmeros componentes necessários para uma aula interessante: a definição do tema a ser trabalhado; os objetivos propostos para a aula; o levantamento prévio de recursos e materiais; a dinâmica e a motivação da aula; o desenvolvimento e as atividades propostas para aquele tema. Ao final do encontro, a harmonia já tinha sido restabelecida. Após uma manhã repleta de emoções e informações, encerramos a formação e as professoras foram dispensadas.



Indo ao encontro das professoras enquanto o sol nasce.



Casa de pomeranos em Tijuco Preto-D.M.



Acompanhamento pedagógico dos planejamentos dos professores de pomerano.

03 de junho de 2013
Segunda-feira

O DIA DO IMIGRANTE POMERANO NO ESPÍRITO SANTO

Com o ingresso no Mestrado em março de 2012, a secretaria municipal de educação de Domingos Martins inicialmente não me liberou [com licença] para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao curso e à pesquisa. Flexibilizou meu horário de trabalho e me manteve cumprindo horário e atribuições na secretaria de educação. Por muitos momentos me via desesperada e pensava que não conseguiria conciliar o estudo na UFES com o vínculo empregatício. Passado alguns meses, as coisas foram se ajustando e somente após um ano e oito meses, em novembro de 2013, me concederam a tão sonhada licença para dedicação exclusiva. Tenho muito a agradecer ao meu orientador; por me compreender e por não ter me deixado pedir exoneração do serviço. Em contrapartida, estando na secretaria de educação, pude acompanhar de perto todo o trabalho que era desenvolvido pela Lilia quanto a Língua Pomerana no município. Pude ajudá-la com as tarefas e ir registrando no diário de campo todos os fenômenos que emergiam daquelas experiências. Numa bela de manhã de segunda-feira, estava eu organizando uns livros para catalogá-los, quando Lilia chega perto de mim com uma pasta transparente e diz: “Olha o que eu trouxe para você”. Rapidamente olhei para aquela pasta e não conseguia imaginar o que tinha dentro dela. Lilia trazia de casa, de seu acervo pessoal [que guarda com zelo e carinho], vários ofícios que recebeu da Assembleia Legislativa do Espírito Santo em agradecimento por ela ter ajudado na elaboração e compilação de documentos, que virou projeto de lei instituindo o “Dia do Imigrante Pomerano no Espírito Santo”, comemorado em 28 de junho. Lilia me mostrava os papéis com orgulho e emoção. Eu também fiquei emocionada enquanto folheava os ofícios, os pareceres e as cópias do Diário Oficial onde constava a publicação do projeto de lei. Fiquei impressionada ao saber que ela foi uma das mentoras de um projeto de lei que se torna mais um marco no processo de reconhecimento e valorização da cultura pomerana.

OFÍCIO DE AGRADECIMENTO A SRA. LILIA JONAT STEIN

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DEPUTADO ATAYDE ARMANI

Ofício nº 177/09 – GAB/DEP/AA

Vitória-ES, 06 de julho de 2009.

Estimada Lília,

Inicialmente quero agradecer seu empenho e especial colaboração na juntada e remessa da farta documentação e elementos substanciais para elaboração do projeto de lei que instituiu no Espírito Santo o “Dia do Imigrante Pomerano”.

Para compor os seus arquivos encaminho cópia de toda a tramitação nesta Casa, que sancionado por Sua Excelência o Senhor Governador, recebeu o nº 9.258/2009.

Atenciosamente,


Atayde Armani
Deputado Estadual – Líder DEM

LILIA STEIN
DOMINGOS MARTINS/ES.

Vlps./

Av. Américo Buaiz, 205 / Gabinete 204 – Enseada do Suá – Vitória – ES – CEP: 29050-950
Tel. 3382-3615 / 3625 e 3382-3815/16/17 – E-mail: ataydearmani@al.es.gov.br

APROVAÇÃO DO PROJETO DE LEI QUE INSTITUI O "DIA DO IMIGRANTE POMERANO"

*Publicação
da Comissão de Justiça e
de Cultura na forma do artigo
275-B do Regimento Interno
em 27/11/09*

Plnº 144/09 02
Câmara Municipal de São Carlos
50/10

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DEPUTADO ATAYDE ARMANI

PROJETO DE LEI Nº 144 /2009

Institui no Estado do Espírito Santo o Dia do Imigrante Pomerano.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

DECRETA:

Art. 1º É instituído o "Dia do Imigrante Pomerano" no calendário oficial do Estado do Espírito Santo, a ser comemorado, anualmente, no dia 28 de junho.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, em 22 de abril de 2009.

Atayde Armani
Deputado Estadual/Líder DEM

RELATÓRIO DA COMISSÃO DE CULTURA



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA

COMISSÃO DE CULTURA

RELATÓRIO

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA	
DL 144/09	FOLHA: 12
CARIMBO / RUBRICA:	

O presente Projeto de Lei n.º 144/2009, de autoria do Deputado Atayde Armani, que institui no Estado do Espírito Santo o Dia do Imigrante Pomerano, foi lido na Sessão Ordinária do dia 27 de abril de 2009 e publicado no Diário do Poder Legislativo do dia 06 de maio do corrente, à página 1313.

Após juntado o parecer técnico da Procuradoria, a proposta foi encaminhada a Comissão de Justiça, Serviço Público e Redação que se posicionou pela constitucionalidade e legalidade. Após, foi enviado a esta Comissão para análise, parecer e deliberação, na forma do artigo 275-B do Regimento Interno, aprovado pela Resolução nº 1.600/91, tendo em vista que a aprovação dessa matéria é, a princípio, de competência das comissões, nos termos do art. 60, § 2º, XI, da Constituição Estadual.

Este é o relatório.

PARECER DO RELATOR

O Projeto de Lei n.º 144/2009, em análise, institui no Estado do Espírito Santo o Dia do Imigrante Pomerano. A proposição em estudo visa prestigiar o imigrante pomerano que se destaca no Estado do Espírito Santo, e conseqüentemente favorece na manutenção e o fortalecimento da cultura pomerana no nosso Estado.

Descrito o objeto da proposição, ressaltamos que o parecer desta Comissão se cinge à análise de seu mérito, sob a ótica da preservação, promoção e desenvolvimento cultural e histórico, em conformidade com o artigo 44-C, inciso I, do Regimento Interno, estando prejudicada qualquer análise sob o ponto de vista diverso, que compete as demais comissões permanentes, nos termos regimentais.

No Brasil, a consciência da importância do patrimônio cultural é marcante na Constituição Federal de 1988, determinando os deveres do Estado e da sociedade na preservação de bens coletivos e definindo os bens que constituem o patrimônio cultural.

PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DO ESPÍRITO SANTO EM 04 DE JUNHO DE 2009

PLN 144/09
 Diário do Poder Legislativo - 1991
EMENDA institui no Estado do Espírito Santo o Dia do Imigrante Pomerano.

RELATÓRIO

O presente Projeto de Lei n.º 144/2009, de autoria do Deputado Atayde Armani, tem como finalidade instituir no Estado do Espírito Santo o Dia do Imigrante Pomerano no Estado, a ser comemorado, anualmente no dia 28 de junho.

O Projeto passou pelo crivo da Mesa Diretora em 27/04/2009. Publicado no Diário do Poder Legislativo no dia 06 de maio de 2009.

Na justificativa de seu Projeto de Lei, o Autor faz uma sucinta explanação de sua pretensão ao propor a proposição ora em análise, onde coloca as razões que sustentam o projeto ora em exame. A destacar o seguinte:

"(...)

Na época em, que os primeiros pomeranos imigrantes para o Brasil, no final da década de 1850, a Pomerânia era Província da Prússia. A Província Prússia na da Pomerânia surgiu em 1817."

O presente Projeto de Lei veio a esta Procuradoria para exame e parecer na forma do disposto no art. 111 do Regimento Interno (Resolução n.º 1600/91) e, distribuída a matéria, coube-nos examiná-la e oferecer parecer técnico e a minuta do relator.

É o relatório.

PARECER DO RELATOR

DA ANÁLISE QUANTO AO ASPECTO DA CONSTITUCIONALIDADE FORMAL E MATERIAL, JURIDICIDADE E LEGALIDADE

O Projeto de Lei ora sob análise, naquilo que pertine à sua matéria-objeto, qual seja, institui no âmbito do Estado do Espírito Santo o dia 28 de junho, o dia do Imigrante Pomerano.

A norma disposta no Projeto de Lei estadual, no que se refere à matéria-objeto, passa pelo crivo severo da Constitucionalidade, não avança sobre a iniciativa, pois não trata de matéria de competência do Poder Executivo.

A competência no caso o Projeto de Lei de n.º 144/2009, pode tramitar porque não existe óbice, uma vez que não esbarra na Competência exclusiva do Chefe do Poder Executivo, "ex vi" do art. 63, "caput" da Constituição Estadual.

Art. 63. A iniciativa das leis cabe a qualquer membro ou comissão da Assembleia Legislativa, ao Governador do Estado, ao Tribunal

144/09
 -ES, quinta-feira, 04 de junho de 2009
 Pomerano, foi lido na Sessão Ordinária do dia 27 de abril de 2009 e publicado no Diário do Poder Legislativo do dia 06 de maio do corrente, à página 1313.

Após juntado o parecer técnico da Procuradoria, a proposta foi encaminhada a Comissão de Justiça, Serviço Público e Redação que se posicionou pela constitucionalidade e legalidade. Após, foi enviado a esta Comissão para análise, parecer e deliberação, na forma do artigo 275-B do Regimento Interno, aprovado pela Resolução n.º 1.600/91, tendo em vista que a aprovação dessa matéria é, a princípio, de competência das comissões, nos termos do art. 60, § 2.º, XI, da Constituição Estadual.

Este é o relatório.

PARECER DO RELATOR

O Projeto de Lei n.º 144/2009, em análise, institui no Estado do Espírito Santo o Dia do Imigrante Pomerano. A proposição em estudo visa prestigiar o imigrante pomerano que se destaca no Estado do Espírito Santo, e consequentemente favorece na manutenção e no fortalecimento da cultura pomerana no nosso Estado.

Descrito o objeto da proposição, ressaltamos que o parecer desta Comissão se cinge à análise de seu mérito, sob a ótica da preservação, promoção e desenvolvimento cultural e histórico em conformidade com o artigo 44-C, inciso I, do Regimento Interno, estando prejudicada qualquer análise sob o ponto de vista diverso, que compete as demais comissões permanentes, nos termos regimentais.

No Brasil, a consciência da importância do patrimônio cultural é marcante na Constituição Federal de 1988, determinando os deveres do Estado e da sociedade na preservação de bens coletivos e definindo os bens que constituem o patrimônio cultural.

Sob essa ótica, o Projeto criará um marco importante na imigração pomerana, pois fará com que essa cultura seja sempre lembrada, sendo preservados seus costumes, sua língua e sua história, oportunizando o reconhecimento e enriquecimento cultural no nosso Estado, com a instituição de uma data para sua comemoração.

Também nos cabe enfatizar a importância desses imigrantes na agricultura do Estado, que é considerada uma atividade relevante para o seu crescimento e desenvolvimento, o que os tornam ainda mais merecedores da homenagem apresentada por meio do presente projeto.

Assim, sob a ótica da preservação, promoção e desenvolvimento cultural e histórico, concluímos que o projeto de lei se configura como de interesse público, visto que os seus preceitos estabelecem ações que levam a preservação e manutenção da cultura.

1992 - Diário do Poder Legislativo

de Justiça, ao Ministério Público e aos cidadãos, satisfeitos os requisitos estabelecidos nesta Constituição.

No tocante no que diz respeito à juridicidade e legalidade, também, não existe óbice que possa impedir a tramitação regular da matéria-objeto em exame. Não existe contrariedade de norma jurídica que possa inviabilizar a tramitação regular do Projeto de Lei de n.º 144/2009.

À vista de todo o exposto, entendo que o Projeto de Lei n.º 144/2009, de autoria do Deputado Estadual Atayde Armani atende o pressuposto material de constitucionalidade (atribuição da Assembleia Legislativa, legitimidade de iniciativa e elaboração de lei ordinária) e de juridicidade.

Assim analisado, há de se concluir no sentido de que o Projeto de Lei n.º 144/2009, de autoria do Deputado Atayde Armani é materialmente constitucional, pois trata de matéria-objeto passível de tratamento pelo Poder Legislativo, formalmente também, conclui-se pela constitucionalidade, pois não invade a reserva legal do Chefe do Executivo no aspecto instrumental, ou seja, nas providências e procedimentos que determina para a implementação, execução e fiscalização da lei proposta.

Quanto a técnica legislativa, aguarda-se a redação final, se aprovado, para que seja submetido ao setor competente para opinar e corrigir eventuais vícios de técnica legislativa.

O parecer desta relatoria é pela constitucionalidade e legalidade.

PARECER N.º 251/2009

A COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA, SERVIÇO PÚBLICO E REDAÇÃO é pela constitucionalidade do Projeto de Lei n.º 144/2009, de autoria do Deputado Estadual Atayde Armani.

Sala das Sessões, 25 de maio de 2009.

THEODORICO FERRAÇO
 Presidente/Relator
CLAUDIO VEREZA
DOUTOR WOLMAR CAMPOSTRINI
LUZIA TOLEDO
LUIZ CARLOS MOREIRA
DARY PAGUNG
JANETE DE SÁ

PARECER N.º 06/2009.

COMISSÃO DE CULTURA

RELATÓRIO

O presente Projeto de Lei n.º 144/2009, de autoria do Deputado Atayde Armani, que institui no Estado do Espírito Santo o Dia do Imigrante

Vitória-ES, quinta-feira, 04 de junho de 2009

Pelas considerações aduzidas, adotamos o posicionamento favorável a aprovação da matéria, razão pela qual sugerimos aos membros desta Douta Comissão o seguinte.

PARECER N.º 06/2009

A COMISSÃO DE CULTURA é pela **CONSTITUCIONALIDADE** e **LEGALIDADE** e quanto ao mérito é pela **APROVAÇÃO**, na forma do art. 275-B, do Projeto de Lei n.º 144/2009, que institui no Estado do Espírito Santo o Dia do Imigrante Pomerano.

Sala das Comissões, 25 de maio de 2009.

CLAUDIO VEREZA
 Presidente
RODRIGO CHAMOUN
 Relator
JANETE DE SÁ
CACAU LORENZONI

12 de junho de 2013
Quarta-feira

A DIVERSIDADE CULTURAL DE DOMINGOS MARTINS

No dia 12 de junho, é comemorado o dia de Domingos José Martins, herói capixaba que morreu nessa data em 1817, na Bahia, lutando na Revolução Pernambucana pela liberdade e independência de seu povo. Em sua homenagem, o município de Domingos Martins recebeu o seu nome. Nesse sentido, o município realiza todos os anos o desfile cívico com participação das escolas e munícipes, a fim de apresentar, através do desfile, os avanços, os projetos, os aspectos culturais, étnico-raciais que atravessam e constituem a formação dos cidadãos martinenses. No ano de 2013, pude acompanhar o que foi apresentado quanto aos aspectos histórico-culturais do município. Estando trabalhando na secretaria de educação, acompanhei de perto toda a organização do desfile, me responsabilizando juntamente com Lilia de organizar a ala que trataria da cultura pomerana. As fotos que seguem são apenas uma pequena amostra do que foi apresentado:



Faixa abordando a diversidade cultural de Domingos Martins



Alunos do projeto de teatro “Criança Cidadã” representando a presença dos índios botocudos no município antes da chegada dos imigrantes



Representação da influência dos imigrantes italianos que trouxeram consigo a língua, a culinária, as danças, as músicas e as festividades.



Representação da influência dos imigrantes alemães com sua cultura, costumes e tradições.



Representação da influência da cultura africana com seus costumes e tradições



Bandeira da antiga Pomerânia tinha como brasão a figura de um grifo cor vermelha. Esta figura sempre é representada de perfil, sendo que a parte dianteira do corpo é de águia com asas abertas e a posterior, de leão. Por meio do corpo do leão, o grifo simboliza força. A mesma simbologia vale para a parte superior: como a águia enxerga bem, o grifo também significa vigilância.



Representação do casamento pomerano e seus rituais.



Representação do artesanato pomerano, destacando-se os bordados e pinturas.

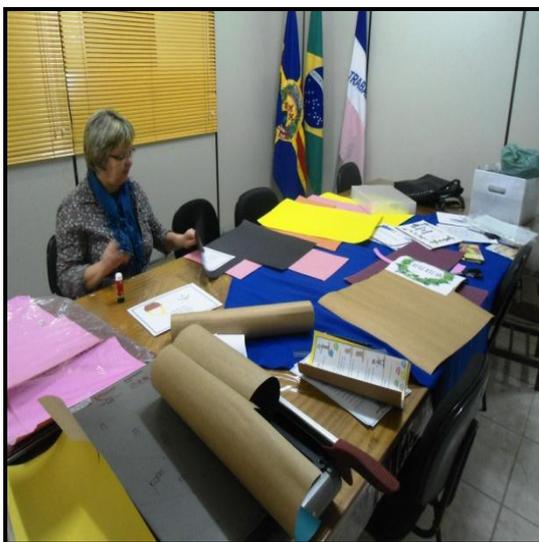


Desfile das comidas típicas pomeranas destacando-se os biscoitos caseiros, doces, geleias e o famoso pão “brote”.

16 de julho de 2013
Terça-feira

MALA DE LEITURA POMERANA

No decorrer do ano de 2013 pude acompanhar o trabalho realizado pela Lilia frente à coordenação de línguas no município, e uma das ações propostas no seu plano de trabalho foi a organização de uma mala de leitura com literaturas traduzidas para a Língua Pomerana. Como estive trabalhando na secretaria de educação, aproveitei a oportunidade para aproximar-me ainda mais do sujeito da pesquisa e auxiliá-la na confecção das obras. Foi um trabalho muito minucioso e demorado, porém gratificante, pois conseguimos concluir esse propósito e disponibilizar para as escolas uma “mala de leitura viajante”, ou seja, essa mala transitou por todas as escolas que ofertavam a língua pomerana, auxiliando os professores itinerantes em seu trabalho e fazendo com que os alunos tivessem um contato diferenciado com a língua escrita.



Lilia (à direita) e a pesquisadora (à esquerda) confeccionando literaturas infantis e fichas de leitura em língua pomerana para compor a mala de leitura.



Alguns livrinhos que passaram a compor a mala de leitura foram produzidos por professoras de outros municípios que trabalham com a língua pomerana. Eles foram disponibilizados para Domingos Martins para que a língua escrita seja fortalecida nos mais diversos municípios que eles possam chegar.

23 de julho de 2013
Terça-feira

VISITA DOS PROFESSORES DE ITINERANTES NA SECEDU

Rotineiramente os professores itinerantes de pomerano iam até a secretaria de educação para conversar com a Lilia, para tirar dúvidas, bem como para pedir sugestão de atividades com os temas que estavam trabalhando com seus alunos. Pude acompanhar e conferir muitos desses encontros. O registro abaixo é um deles, com a presença de uma professora itinerante.



Professora Deliziane em conversa com a Lilia discutindo dúvidas de seu trabalho docente (eu acompanhando e registrando tudo, ou quase).

30 e 31 de julho de 2013
Terça e Quarta-feira

V CONFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE DOMINGOS MARTINS

A participação nessa conferência me oportunizou enxergar com mais profundidade e detalhamento o município que escolhi pesquisar. Aproximou-me da realidade vivida pelos munícipes fazendo-me compreender a vulnerabilidade e os riscos sociais que a população corre, bem como conhecer a expectativa de vida e o índice de desenvolvimento humano (doravante IDH) desse município. Pude conhecer as diversas realidades socioeconômicas, culturais, étnicas e suas expressões (questão de fronteira, imigração e migração), tendo em vista a garantia dos direitos socioassistenciais. De acordo com o último censo de 2010 (IBGE), Domingos Martins contava com 31.847 habitantes, distribuídos em sete distritos: Melgaço, Sede (Campinho), Biriricas, Santa Isabel, Aracê, Paraju e Ponto Alto (criado em 05 de julho do corrente ano). Territorialmente Domingos Martins é um município bem extenso, possuindo cerca de nove mil quilômetros de estradas vicinais. Conta com uma média de 72 comunidades em todo o seu território. Os dados da ONU sobre o IDH de Domingos Martins demonstram uma queda preocupante, se analisados os últimos dez anos. Em 2003 o IDH do município estava em 0.74, e dez anos depois, em 2013, caiu para 0.67 percentuais. Não ficaram demonstradas, na conferência, as reais razões dessa queda, mas vale destacar que o IDH é medido a partir de três fatores importantes: uma vida longa e saudável; o acesso ao conhecimento (anos médios de estudo a anos esperados de escolaridade) e padrão de vida decente. Outro aspecto que me chamou muito a atenção nessa conferência foi descobrir que 6,2% da população martinense (1.975 habitantes) vivem em situação de extrema pobreza, estando eles nas faixas etárias: de zero a três anos – 171; de quatro a cinco anos – 286; de seis a quatorze anos – 387; de quinze aos dezessete anos – 152; dos dezoito aos 39 anos – 568; dos quarenta aos cinquenta e nove – 394; sessenta anos ou mais – 17 pessoas. Analisando essa população em extrema pobreza, encontramos indivíduos com deficiência, sendo eles: 97 com alguma deficiência física, 11 com deficiência auditiva e 160 com deficiência visual. Analisando o município sob outros aspectos, de acordo com o INCRA, Domingos Martins conta com 5.700 propriedades, destacando-se dentre elas 4.753 como propriedades agrícolas (IBGE, 2010), ou seja, mais de 90% das propriedades predominam a agricultura familiar. Após essa análise macro do município, a conferência não fugiu do seu objetivo central de analisar, propor e deliberar, com base na avaliação local, as diretrizes para a gestão e financiamento da Assistência Social, reconhecendo a corresponsabilidade de cada ente federado. A conferência contou com representantes da sociedade civil e do poder público. Para uma análise mais detalhada dos eixos, os participantes foram divididos em plenárias temáticas que tinham caráter analítico e propositivo. Ao término da conferência, tivemos a plenária final em que as proposições elencadas pelos grupos foram expostas e colocadas para votação, sendo votadas as proposições que seriam apresentadas na conferência estadual (18/10/2013) e nacional (16 a 19/12/13).



Palestra de abertura na Conferência.



Participantes da conferência.



Participação nos painéis e plenárias.



13 de agosto de 2013
Terça-feira

CONFERÊNCIA INTERMUNICIPAL DE IGUALDADE RACIAL

No dia treze de agosto de 2013 participei, em Domingos Martins, da III Conferência Intermunicipal de Promoção da Igualdade Racial. O evento reuniu profissionais da área da assistência social e de diversos outros segmentos da sociedade civil dos municípios de Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá, Santa Tereza e Marechal Floriano. A conferência teve como objetivos reafirmar e ampliar o compromisso governamental e social ao racismo; avaliar os avanços e desafios a serem enfrentados e propor recomendações para o enfrentamento ao racismo. A conferência foi dividida por eixos onde pude participar do eixo “Estratégias para o desenvolvimento e enfrentamento ao racismo”, por perceber, no decorrer dessa pesquisa, os elevados casos de pomeranos que foram vítimas de preconceito. Ao término das discussões naquele dia, propomos em plenária aos demais participantes a necessidade de ampliar o compromisso governamental e da sociedade com políticas de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade como fatores essenciais à democracia plena e ao desenvolvimento com justiça social no

município. A conferência foi um encontro de ricas discussões e de troca de experiências com as municipalidades envolvidas; foram propostas inúmeras ações afirmativas para reduzir assim o preconceito e o racismo.



Registro da participação da pesquisadora na III Conferência Intermunicipal de Igualdade Racial.



Participação dos diferentes segmentos da sociedade.

15,16 e 17 de agosto de 2013
Quinta, sexta e sábado

CONGRESSO “POMMER BR” EM SANTA CATARINA

Buscando envolver-me existencialmente com o sujeito da pesquisa e com o tema linguístico em discussão, partimos para Pomerode-SC para participarmos do III POMER BR, congresso que reuniu os mais diversos pesquisadores, professores e descendentes de pomeranos do Brasil. Aproveitamos o ensejo e submetemos artigos para sessão de comunicações, abordando esta pesquisa de Mestrado e o trabalho realizado pela Lilia em Domingos Martins. Participamos de várias discussões que envolveram os aspectos linguísticos e divergentes dos imigrantes pomeranos no Brasil. Um dos pontos que ganhou destaque foi a unificação da língua escrita. Atualmente, no Brasil, temos duas correntes diferentes da língua escrita pomerana: uma defendida pelo professor Dr. Ismael Tressmann, linguista, pesquisador e autor do dicionário pomerano, e outra, defendida pela professora Dra. Ursula Wiesemann, que trabalha com traduções da Bíblia em pomerano no Rio Grande do Sul. Esta última proposta vem sendo muito questionada, pois não leva

em conta a raiz das palavras do pomerano (o pomerano é uma língua baixo-saxônica e é irmã do neerlandês, do alemão, do inglês etc.). Diante do exposto, encontramos instaurado um problema: duas grafias diferentes da língua pomerana no Brasil, o que não é bom, pois afasta as pessoas em vez de uni-las e enfraquece as conquistas, confundindo-as. No Espírito Santo é adotada a grafia defendida pelo professor Dr. Ismael Tressmann. No decorrer do congresso, assistimos a curtas metragens que abordavam os aspectos culturais e linguísticos pomeranos. Tivemos contato com exposição de fotos antigas da Pomerânia, materiais da arquitetura enxaimel e visitamos um museu pomerano. Participamos também de apresentações culturais de grupos folclóricos e fizemos um tour pela cidade de Pomerode para conhecer a arquitetura de enxaimel, técnica de construção que consiste em paredes montadas com hastes de madeira encaixadas entre si em posições horizontais, verticais ou inclinadas, cujos espaços são preenchidos geralmente por pedras ou tijolos. Técnica essa trazida para o Brasil pelos imigrantes pomeranos e alemães. Para a adaptação do enxaimel às características climáticas da região de Pomerode, foi necessária a implantação, por conta da elevada umidade local, de uma estrutura feita de pedra que sustenta as construções, evitando que a madeira se molhe. Após três dias de ricas discussões, relatos de experiências e aprendizado, o evento foi encerrado com culto em pomerano pelos pastores Aldo Beskow e Elmar Helke e definido que o congresso “POMMER BR”, que acontece anualmente, passará a acontecer bianualmente, sendo definido o Estado de Rondônia para o IV POMMER BR, em 2015.



Abertura do III POMMER BR.



Apresentação da minha pesquisa de mestrado.



Apresentação de artigo sobre “A importância da ludicidade no ensino da língua pomerana”.





Visita de campo em Pomerode para conhecer as casas de enxaimel.



Visita de campo numa propriedade de descendentes de pomeranos.



Lilia trocando contato com as professoras do Sul.

Visita ao museu pomerano de Pomerode.



Conheci outras pesquisadoras da cultura pomerana (da direita para a esquerda): Jandira M. Dettmann, Adriana V.G.Hartwig e Sintia S. Kuster. A garota com trajes típicos que aparece na foto fazia a recepção dos convidados no evento, porém não tenho seu nome.

28 de agosto de 2013
Quarta-feira

O USO DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO DA LÍNGUA POMERANA

Hoje o registro foi de felicidade: Lilia chegou à secretaria de educação extremamente feliz e entusiasmada. Havia descoberto um programa em que podia gravar e produzir miniaulas instrucionais de pomerano, unindo a grafia, as imagens e a fala. Assim que chegou, imediatamente foi ligando o seu computador para me mostrar o vídeo que acabara de produzir em casa [na noite anterior]. Em breve iria disponibilizar no Youtube e no grupo de estudo “Up Pomerich Srijwe um Leese leire” que já conta com mais de 500 participantes. Lilia estava irradiando felicidade e me dizia ter dado mais um passo em direção à divulgação da Língua Pomerana. No decorrer da semana, acessei o grupo de estudo no facebook e pude conferir os vídeos que ela já tinha postado. Meu objetivo inicial foi observar como estava sendo a repercussão entre os integrantes. Lilia também postou no Youtube o seu primeiro vídeo da série “Pomerich leiren mökt späss”, traduzindo significa: aprender pomerano é divertido. Rapidamente o vídeo ganhou espaço e repercussão na mídia. Como se pode ver no recorte abaixo, teve mais de 100 visualizações num curto espaço de tempo.



Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=K4TBV6cTiwk>. Acesso: 04/09/2013

O vídeo a seguir é continuidade da série “Pomerich Leiren Mökt Späss”, produzido e publicado pela Lilia. Buscando ajudar as pessoas que desejam aprender a Língua Pomerana, seja na forma escrita, seja na forma oral, o vídeo contribui significativamente para os interessados nesta língua.



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/607376165944848> Acesso: 20/10/2013

Assim como o primeiro, o segundo vídeo-aula foi disponibilizado no grupo do facebook, bem como no youtube, para que se tornasse acessível ao maior número de pessoas possível. Nos comentários do vídeo “Pomerich leiren mökt späss”, podemos ver a satisfação e a interação dos participantes. Através do vídeo, tornou-se possível conhecer o passo-a-passo da pronúncia correta das palavras, bem como poder copiá-lo para assistir em outra ocasião.



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/607376165944848/>. Acesso: 22/10/2013

De modo dinâmico e lúdico, Lilia seguiu criando e postando atividades no grupo “Up Pomerich Srijwe um Leese leire”, com a finalidade de facilitar a aprendizagem dos que desejam ler e falar pomerano, bem como fortalecer a língua falada e escrita daqueles que já a conhecem. Todos os anexos a seguir foram extraídos desse

grupo no facebook no dia 8 de novembro de 2013, com a finalidade de ilustrar o trabalho de fortalecimento da língua que é realizado através da rede social.

Dat Pomerisch Alfabet
O alfabeto Pomerano

A (a)	L (ell)	W (duwelt vê)
B (bê)	M (emm)	X (iks)
C (tsê)	N (enn)	Y (ypsilon)
D (dê)	O (ô)	Z (tsét)
E (ê)	P (pê)	
F (éff)	Q (quê)	As letras especiais são:
G (guê)	R (éa)	ä (é) härts = coração
H (ra)	S (ess)	ö öil = óleo
I (i)	T (tê)	ü sün = sol
J (iót)	U (u)	ã (ó).... âp = macaco
K (ka)	V (vê)	

Alfabeto pomerano e a pronúncia das letras(entre parênteses); a pronúncia facilita quem desconhece os símbolos fonéticos.De acordo com as instruções dadas pela Lilia, para pronunciar ö, ü, ä é preciso fazer bico com os lábios para que o som seja bem pronunciado.



Lilia Jonat Stein

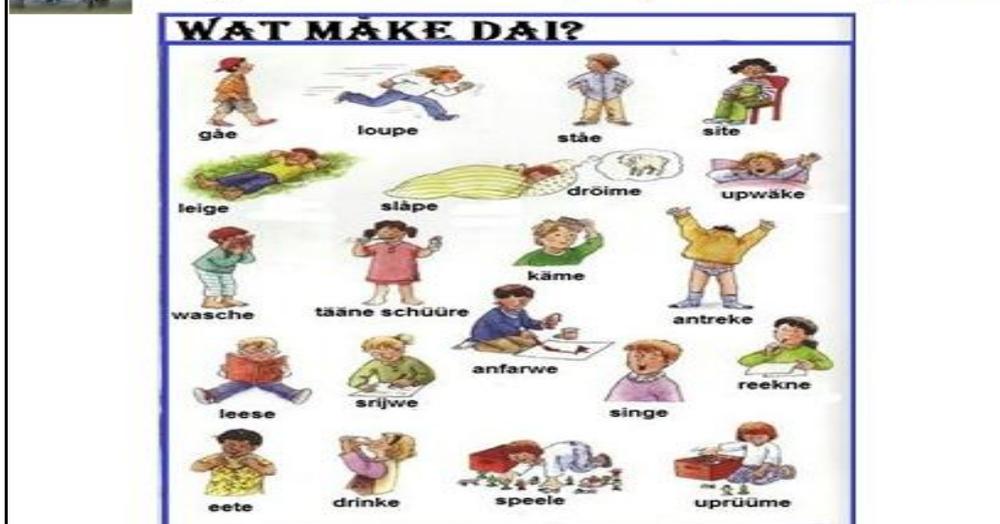
PRONOMES	VERBO SER	VERBO TER	PRONOMES	verbo dançar	verbo cantar	
PRESENTE DO INDICATIVO						
EU	ik	bün	häv	ik	dans	sing
TU	duu	büst	häst	duu	danst	singst
ELE	hai	is	hät	hai	danst	singt
ELA	sai	is	hät	sai	danst	singt
NÓS	wij	sin	häwe	wij	danse	singe
VÓS	jjj	sin	häwe	jjj	danse	singe
ELES	Sai	sin	häwe	Sai	danse	singe

Conhecendo os pronomes de tratamento e os verbos ser e ter no presente do indicativo.



Lilia Jonat Stein

Chegou a hora de conhecermos alguns verbos em pomerano



Conhecendo alguns verbos em pomerano.

Lilia Jonat Stein
Dai dāg in dai week

Conhecendo os dias da semana em língua pomerana.

Lilia Jonat Stein

Dai månate fon dem jār

januar	februar	mārts	april
mai	juni	juli	august
september	oktובר	november	deicember

Conhecendo os meses do ano em língua pomerana.

VOCABULÁRIO

- forköipe.....vender
- dai forkoup.....a venda
- dat forköipen.....as vendas
- dai forköiper.....o vendedor
- dai forköipers.....os vendedores
- dai forköipersch.....a vendedora
- dai forköipersche.....as vendedoras

VOCABULÁRIO

- dai rāt.....o rato
- dai râte.....os ratos...
- dai boum.....a árvore
- dai böim.....as árvores
- dat küüke..... o pintinho
- dai kuüken..... os pintinhos
- dai spitsbub.....o ladrão
- dai spitsjbube.....os ladrões
- dai hund..... o cachorro
- dai hun.....os cachorros

Conhecendo algumas palavras do vocabulário pomerano.

Lilia Jonat Stein
Dica 1: Para quem deseja aprender a escrever em pomerano...

OS PRONOMES PESSOAIS

<p>ik → eu duu → tu/você hai → ele sai → ela senhora</p>	<p>wij → nós jij → vós/vocês sai → eles/elas Sai → o senhor, a</p>
--	--

Letras especiais

<p>ä → é/ê Mäake (méka) → moça Schäir (schêi) → tesoura Härts (rérts) → coração Nääs (néés) → nariz ovelha</p>	<p>ã → o Wäter (vóta) → água Fäter (fóta) → pai Päter (póta) → padre schâp (schóp) →</p>
--	--

Conhecendo os pronomes pessoais.



Conhecendo as frutas.

Lilia aproveita o grupo no facebook para compartilhar atividades didáticas realizadas nas escolas. Como exemplo, trazemos abaixo um vídeo gravado com crianças na escola municipal de Califórnia em Domingos Martins, onde na aula de Pomerano elas cantam e dramatizam uma música em pomerano. Nesse dia, Lilia estava fazendo acompanhamento pedagógico junto ao professor itinerante.



É interessante observar a participação das pessoas do grupo. Não constam todos os comentários, mas em um deles, da Vanilda S. S. Dias, é possível perceber a identificação, o pertencimento com o grupo, com o vídeo apresentado. Ela enfatiza: “Tenho muito orgulho de ser pomerana”, isso é muito importante, pois além do fortalecimento da língua, o grupo de estudo dá visibilidade aos trabalhos

desenvolvidos, oportuniza a participação de pessoas de diferentes estados e municípios e torna-se uma rede de aprendizagens coletivas.



As crianças cantando e dançando uma música em pomerano.



Lilia cantando junto às crianças de Califórnia-D.M.

06 e 07 de junho - etapa municipal
24, 25, 26 e 27 de setembro - etapa estadual

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: ETAPAS MUNICIPAL E ESTADUAL

No ano de 2013 pude acompanhar e participar das etapas municipal e estadual da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Foi um momento muito especial na minha vida profissional e na história das políticas públicas do setor, constituindo-se um espaço de deliberações e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de estado. Para avaliar a tramitação e a implementação do Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação e no desenvolvimento das políticas públicas, as conferências foram divididas em sete eixos centrais de estudo, destacando-se:

Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação;

Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos;

Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência. Tecnologia, saúde, meio ambiente;

Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem;

Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social;

Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho;

Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

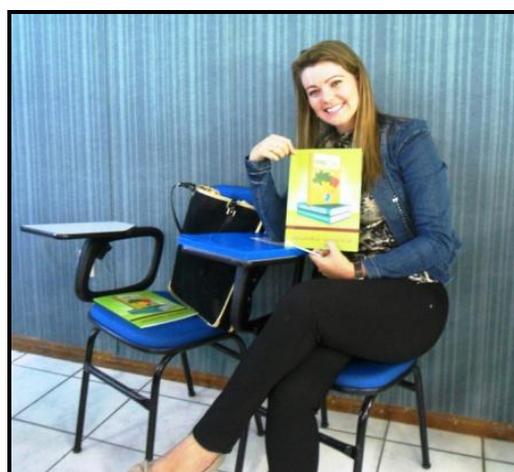
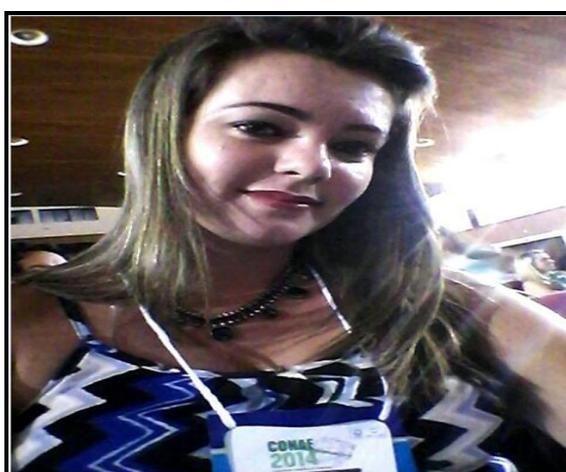
Como delegada (com direito a voz e voto) participei dos colóquios, das palestras temáticas, da sistematização das emendas e das plenárias no eixo de Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. A escolha por esse eixo se deu por considerar as políticas educacionais e o reconhecimento da diversidade interligado à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma sociedade inclusiva. Nas discussões de que participei, evidenciou-se a necessidade de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, dentre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos. A participação nessas conferências foi de suma importância, pois estive em contato com pessoas que compõem os mais diferentes coletivos políticos, tais como o movimento negro, quilombola, de mulheres, LGBT, ambientalista, povos do campo, povos da floresta e das águas, das comunidades tradicionais, de inclusão das pessoas com deficiência, dentre outros, que afirmam o direito à diferença e instigam a adoção de políticas públicas específicas, fazendo avançar, na sociedade, a luta política pelo reconhecimento, contra o racismo, pela valorização da diversidade e a construção de ações afirmativas destinadas aos grupos historicamente discriminados, como por exemplo, os pomeranos. Mesmo já tendo concluído a pesquisa, em novembro de 2014 ocorrerá a etapa nacional, e já confirmei a participação na conferência. Quero acompanhar de perto as deliberações que foram por nós propostas e conhecer o Plano Nacional de Educação nos seus diferentes eixos.



Etapa intermunicipal realizada em Marechal Floriano-ES (06 e 07/06/13).



Etapa estadual realizada em Aracruz-ES (24, 25, 26 e 27/09/13).



Participação na Conferência Estadual e Municipal, respectivamente.

Em novembro de 2014, mesmo já tendo concluído essa pesquisa, participei da etapa nacional em Brasília com o objetivo de acompanhar se as proposições elencadas por nós (municipalidade e estado) desencadearão em deliberações no próximo Plano Nacional de Educação.

30 de setembro de 2013
Segunda-feira

OS JOGOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Ser pesquisadora é investigar todos os fenômenos, fontes e ser colaboradora. Estando acompanhando de perto o trabalho desenvolvido pela Lilia (por ser o sujeito da minha pesquisa), percebia que ela precisava de ajuda. Dentre as múltiplas funções que exercia, Lilia acalentava o desejo de ver os jogos didático-pedagógicos que confeccionou catalogados. Eram mais de 40 jogos produzidos, mas estavam arquivados num armário e nem todos os professores tinham acesso. Resolvi ajudá-la e ela aceitou prontamente. Fotografei todos os jogos e pouco a pouco fui organizando-os, digitando e catalogando. Frente a tantas outras atribuições, Lilia não teria tempo para fazer isso. Senti-me tocada e motivada a contribuir. Com a catalogação desses jogos, Lilia tem disponível um acervo que pode socializar com todos os professores, e/ou mesmo que os jogos se danifiquem com o tempo, ela tem o acervo registrado. Vale destacar que os jogos, em sua grande maioria, foram

confeccionados com materiais que iriam para o lixo e foram por ela, reaproveitados. Como nas escolas de Domingos Martins os alunos têm aula de Pomerano nas séries iniciais, todos os jogos destinam-se a essa faixa etária. Vejam como ficaram alguns deles:

1. CASTELO ENCANTADO



OBJETIVOS: Explorar o tato, a percepção, a oralidade em língua pomerana; despertar a atenção para a grafia correta das palavras; trabalhar contação de história

FAIXA ETÁRIA: 8, 9 e 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS:

Caixa de papelão vazia; Rolo de papelão; Objetos diversos; Fichas com os nomes de objetos; Enfeites para decoração; E.V.A para o telhado.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Distribuem-se as fichas com os nomes dos objetos que estão dispostos dentro do castelo. Cada criança recebe uma ficha. Sorteia-se uma criança para começar a brincadeira e com os olhos vendados, ela tateia os objetos contidos dentro castelo. Sem vê-los retira um objeto. Ao retirá-lo, pronuncia o nome dele em pomerano. A criança que tem escrito o nome do objeto se identifica, associando o objeto à oralidade e à escrita da palavra. Na sequência da brincadeira, a criança que estava com a ficha é quem vai tirar o próximo objeto do castelo e assim sucessivamente. Outra opção de brincadeira é fazer a contação de história, explorando junto com participantes, o imagético, a fantasia, a ficção, a partir dos objetos contidos dentro do castelo.

2. JOGO DE LATA



OBJETIVOS: Explorar a oralidade; trabalhar a produção de frases e pequenos textos orais; associar as figuras à grafia; trabalhar a coordenação motora fina, dentre outros.

FAIXA ETÁRIA: 5 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Latas de leite vazias; Figuras de objetos, animais, frutas; uma caixa de papelão para armazenamento; uma bola de meia ou revestida de areia para ter peso.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Organizam-se as latas em forma de pirâmide (5,4,3,2,1). Pode-se brincar com vários participantes. Cada participante, terá o direito de jogar uma bola em direção às latas com a finalidade de derrubá-las. Após cada arremesso, as latas são reorganizadas em forma de pirâmide novamente. Ganha a brincadeira quem derrubar mais latas ou quem souber pronunciar as palavras que estão fixadas nas latas.



3. CAIXA DE ENCAIXE- SÓLIDOS GEOMÉTRICOS



OBJETIVOS: Explorar a oralidade; a coordenação motora; a associação de forma e espaço; trabalhar as cores dos sólidos geométricos.

FAIXA ETÁRIA: 8 e 9 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Caixa de papelão vazia com recortes vazados de sólidos geométricos (cubo, pirâmide, cone, cilindro, esfera, prisma, paralelepípedo); sólidos geométricos feitos em madeira ou material resistente; fita adesiva colorida e CDs velhos para decorar.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Com os sólidos geométricos dispostos numa mesa, a criança tentará encaixar peça por peça na caixa. Pode-se explorar a oralidade quanto ao número de lados dos sólidos, a quantidade de sólidos dispostos, bem como as cores das figuras em pomerano.

4. CALCULANDO UNIDADES, DEZENAS E CENTENAS



OBJETIVOS: Explorar a oralidade e diferenciação entre unidade, dezena e centena. Trabalhar a coordenação motora; despertar a atenção; explorar os números múltiplos.

FAIXA ETÁRIA: 9 aos 12 anos

MATERIAIS UTILIZADOS:

Caixa de papelão; Três tubos vazados e três bolinhas coloridas que entre nos tubos.



DESCRIÇÃO DO JOGO:

A brincadeira será individual, onde o/a participante tenta encaixar as bolinhas coloridas de acordo com o descrito nos tubos (unidade, dezena e centena). Explora-se a coordenação motora enquanto trabalha-se matemática.

5. JOGO DE ENCAIXE



OBJETIVOS: Associar figura à imagem; explorar a grafia das palavras, a oralidade.

FAIXA ETÁRIA: 8 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Crivo (pente) de ovos vazia; Tampinhas de refrigerante; Figuras de objetos, parte do corpo, frutas, meios de transporte; E.V.A. para decorar; Lista com o nome dos objetos.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Colam-se as figuras e o nome dos objetos nas tampinhas de refrigerante (professor). Feita essa etapa, o jogo está habilitado para ser usado. Distribuem-se as peças (tampinhas) para os participantes, e cada um, com seu tabuleiro (crivo) procura encaixar uma figura com seu nome respectivo. Vence a criança que preencher o tabuleiro primeiro e que esteja com as figuras e os nomes organizados corretamente.

6. JOGO DA MEMÓRIA



OBJETIVOS: Trabalhar a percepção e a atenção; respeito às regras do jogo; associação de figura e grafia do nome das frutas.

FAIXA ETÁRIA: 5 a 7 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: CDs velhos; E.V.A. para decorar; Figuras de frutas.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Dispõe os CDs virados com as figuras para baixo, de modo que todas as figuras fiquem escondidas. Cada jogador poderá virar duas peças (CDs) do jogo. Ao virar e descobrir as figuras iguais marca-se ponto e passa a vez para o próximo jogador. Não sendo figuras iguais, viram-se novamente as peças e continua o jogo com o próximo jogador.

7. TEXTO FATIADO



OBJETIVOS: Trabalhar ordem, sequência textual, narratividade; explorar a oralidade e grafia das palavras no texto.

FAIXA ETÁRIA: 9,10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Caixas de remédio vazias; história sequenciada com imagem e texto; papel colorido para decorar.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Dispõem-se as caixas com imagens e texto sobre a mesa, com a superfície virada, escondida e dá-se início ao jogo. Cada participante vira duas peças por vez e vai tentando montar a sequência do texto, associando a figura ao texto.

8. DESCOBRINDO AS PALAVRAS



OBJETIVOS: Explorar a oralidade; associar a figura à palavra; fixar a grafia das palavras.

FAIXA ETÁRIA: 7 aos 10 anos



MATERIAIS UTILIZADOS: Caixa de fósforos vazia; figuras de frutas; grafia com nome das frutas.

DESCRIÇÃO DO JOGO: Embaralham-se as caixas com as frutas. Cada participante pega uma caixa na mão e diz em pomecano o nome daquela fruta, em seguida confere a grafia da palavra dentro da caixa de fósforos. Os demais participantes estarão atentos observando se o que foi dito está correto. Não há vencedor ou perdedor nessa brincadeira, o objetivo maior é o envolvimento e a atenção de todos os alunos para execução da dinâmica.

9. O QUE É O QUE É?



OBJETIVOS: Associar a palavra à figura; trabalhar o nome dos animais e objetos; explorar as características dos bichos; diferenciar objetos de animais.

FAIXA ETÁRIA: 8 aos 11 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Crivo de ovos; tampinhas de refrigerante; figuras de animais; nomes dos animais e objetos.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Organiza-se as tampinhas com as figuras dos animais e objetos no tabuleiro, encaixando-os. Em seguida, começa a brincadeira, em que cada participante pega uma outra tampinha com o nome do animal ou do objeto e encaixa do lado da figura. Acertando, passa a vez para o próximo jogador e assim, sucessivamente.

10. QUEBRA-CABEÇA (adaptado)

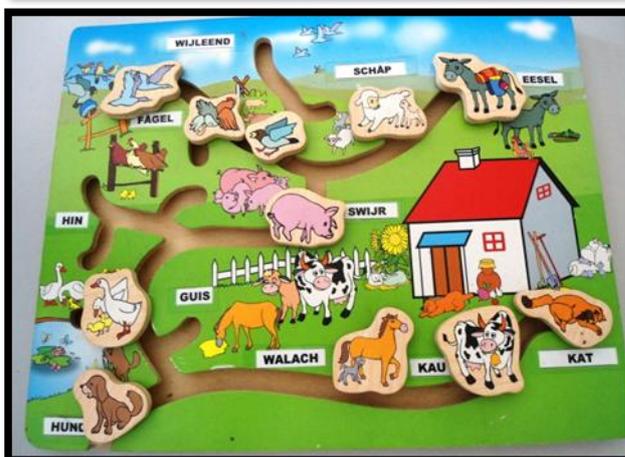


OBJETIVOS: Trabalhar a coordenação motora; associar a figura do animal ao seu habitat; explorar a leitura e grafia do nome dos bichos; trabalhar a oralidade.

FAIXA ETÁRIA: 5 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS:

Tabuleiro com figuras de animais e seus respectivos habitats. Esse jogo foi adaptado para a língua pomerana.



DESCRIÇÃO DO JOGO: A brincadeira pode ser individual ou coletiva. Tem por direcionamento fazer com que a criança desloque as figuras dos bichos até seus respectivos habitats. Pode-se, ao término da brincadeira, explorar a oralidade.

11. JOGO DA MEMÓRIA



OBJETIVOS: Explorar a oralidade, a atenção, a percepção; trabalhar regras; explorar a associação de figura e grafia.

FAIXA ETÁRIA: 7 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS:

Disquetes velhos; Figuras (duplas) de frutas e seus respectivos nomes.



DESCRIÇÃO DO JOGO:

Dispõem-se os disquetes virados na mesa, de modo que não seja possível identificar onde estão as figuras das frutas. Dando sequência ao jogo, um participante vira duas peças a fim de encontrar duas figuras iguais. Não encontrando, as peças são colocadas novamente na mesa e segue o próximo participante. O jogo termina quando todas as peças forem viradas e encontradas os respectivos pares. Ganha a partida o participante que conseguir o maior número de pares de fruta. Pode-se explorar a oralidade no momento em que cada criança vira a peça do jogo, dizendo o nome da fruta.

12. BOLICHE



OBJETIVOS:

Explorar a oralidade; trabalhar as quatro operações matemáticas; números múltiplos; números pares e ímpares; números crescentes e decrescentes; maior e menor; composição de numerais.



FAIXA ETÁRIA: 8 aos 11 anos

MATERIAIS UTILIZADOS:

10 garrafas vazias de água mineral (500ml); papel colorido para decorar.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Organizam-se as garrafas em formato de pirâmide no chão, podendo ser em números crescentes, decrescentes ou misturados. A criança joga a bolinha tentando derrubar os pinos (garrafas). A partir das garrafas derrubadas pode-se explorar o objetivo que for proposto, como por exemplo: das garrafas derrubadas, quais são pares e quais são ímpares? E assim por diante. Ou ainda explorar a adição entre as peças caídas; a multiplicação; a composição de numerais, dentre outros.

13. PALAVRAS, NÚMEROS E QUANTIDADES



OBJETIVOS: Explorar a oralidade; trabalhar numerais, quantidades e a grafia dos numerais.

FAIXA ETÁRIA: 5 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Tampas de sorvete; figuras diversas representando quantidade como, por exemplo: duas laranjas; três canetas; quatro anéis, cinco peras, e assim por diante.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Cola-se nas tampas o numeral cardinal, a grafia do numeral e a quantidade que representa aquele numeral. Feito essa etapa, todas as tampas serão dispostas numa mesa, de modo que fique escondido o que nelas constam e assim inicia-se o jogo da memória. O objetivo é fazer com que cada criança consiga encontrar o numeral, a grafia daquele numeral e a respectiva quantidade que o representa. Esse jogo pode envolver vários participantes. Assim que o participante encontra as três peças, passa-se ao próximo jogador. Não encontrando as peças compatíveis, devolvem-se as peças ao jogo e dá-se sequência com o próximo participante.

14. JOGO DE ENCAIXE



OBJETIVOS:

Explorar a oralidade, as formas; Trabalhar a associação dos objetos, animais aos seus nomes grafados.

FAIXA ETÁRIA: 7 aos 10 anos

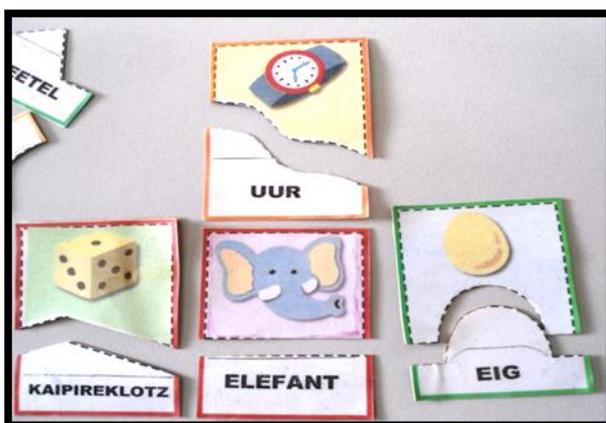
MATERIAIS UTILIZADOS:

Figuras de animais e objetos com seus respectivos nomes.



DESCRIÇÃO DO JOGO:

Dispõem-se todas as peças viradas sobre uma mesa, de modo que não consiga saber que figuras e que palavras são aquelas. Inicia-se o jogo fazendo com que um participante vire concomitantemente duas peças, tentando encaixar a figura ao seu nome. Feito isso, marca ponto. Errando o nome e a figura, o participante devolve as peças ao jogo e segue com o próximo jogador.



15. ANIMAIS E SEUS NOMES



OBJETIVOS:

Explorar a oralidade e a associação de animal e grafia dos seus nomes. Trabalhar as características dos bichos dentre outras características.

FAIXA ETÁRIA: 5 aos 12 anos



MATERIAIS UTILIZADOS:
 Miniaturas de animais e fichas com seus respectivos nomes



DESCRIÇÃO DO JOGO:
 As fichas com os nomes dos animais podem ser distribuídas para os jogadores. O jogador pode ler a ficha que está consigo e pegar na mesa o animal que aquela ficha representa. Pode trabalhar também as características dos bichos, a sua alimentação, o habitat, enfim, podem ser explorados inúmeros outros objetivos.

16. DESCOBRINDO PALAVRAS (PORTUGUÊS/POMERANO)



OBJETIVOS:
 Explorar a oralidade; associar a figura do animal ao seu nome em português/pomerano, bem como a separação de suas sílabas.

FAIXA ETÁRIA: 7, 8 anos



MATERIAIS UTILIZADOS:
 Papelão; papéis coloridos para decorar; figuras de animais; grafia dos nomes dos animais em língua pomerana e portuguesa com a respectiva separação de sílabas.



DESCRIÇÃO DO JOGO:

É feito uma dobradura com o papelão de modo que encaixe a figura do animal sobre a grafia do nome, dando mobilidade de deslocamento. A brincadeira consiste em associar o nome do animal com sua grafia em pomerano e em português, bem como é possível explorar a separação das sílabas. Pode-se explorar a oralidade desses nomes e a distinção da grafia português/pomerano.

17. DOMINÓ DE PALAVRAS



OBJETIVOS: Trabalhar sequência; associar palavras às figuras; trabalhar a grafia das palavras.

FAIXA ETÁRIA: 8 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS:

Caixas de leite vazias; figuras de vegetais e frutas; papel colorido ou adesivo para decorar.



DESCRIÇÃO DO JOGO:

Embaralham-se as peças do dominó e divide-as igualmente entre o número de participantes. Feita essa etapa de divisão, inicia-se a partida da brincadeira onde cada jogador tenta encaixar o nome à figura disposta na mesa. Por intermédio dessa brincadeira, a criança deve estar atenta ao encaixe correto da palavra à figura e vice-versa. Ganha a partida quem encaixar primeiro todas as suas peças no dominó.



18. TRILHA DOS BICHOS



OBJETIVOS:

Explorar a oralidade a partir do nome dos animais, bem como da instrução da trilha e os numerais dispostos; trabalhar sequência e regras de jogo.

FAIXA ETÁRIA: 9,10 anos



MATERIAIS UTILIZADOS:

Papelão; figuras de animais; dois pinos (na foto, cachorrinhos); instrução de sequência da trilha.



DESCRIÇÃO DO JOGO:

Joga-se o dado e inicia-se a partida. A brincadeira pode ser realizada com dois ou mais participantes. A partir do numeral indicado no dado após ser jogado, anda-se as casas necessárias. Vence o participante que chegar primeiro ao término da trilha.

19. ALFABETO MÓVEL



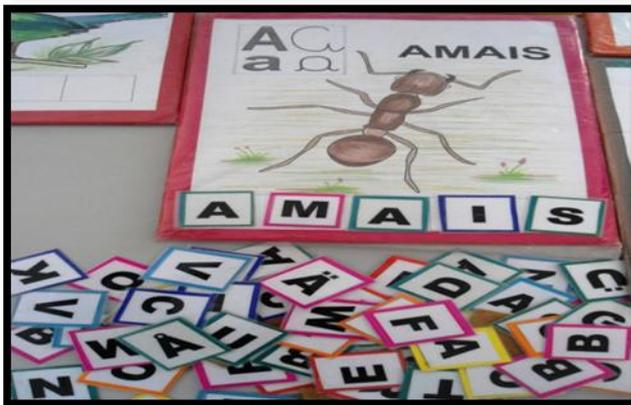
OBJETIVOS:

Explorar a oralidade; ordem alfabética; produção de palavras; associar a grafia à figura.

FAIXA ETÁRIA: 6 aos 10 anos

**MATERIAIS UTILIZADOS:**

Papelão; papéis coloridos para decorar; figuras de animais e objetos.

**DESCRIÇÃO DO JOGO:**

As cartelas com as figuras do alfabeto são distribuídas aos participantes e eles terão que formar o nome do animal ou do objeto com letras do alfabeto móvel. Ao final da cartela alfabética, há espaço para que a criança forme o nome do animal ou do objeto que está ilustrado.

20. CARTAZ DE PREGA

OBJETIVOS: Formar palavras a partir das figuras com fichas alfabéticas; explorar a oralidade.

FAIXA ETÁRIA: 8 aos 11 anos

MATERIAIS UTILIZADOS:

Figuras de animais e objetos; alfabeto fatiado; TNT costurado em pregas.

**DESCRIÇÃO DO JOGO:**

As figuras dos objetos e dos animais são organizadas na primeira prega da esquerda para a direita. A partir da figura indicada, cada jogador tentará formar a palavra que a ela se refere. Pode-se explorar a ortografia bem como a oralidade das palavras.

21. DADO GEOMÉTRICO



OBJETIVOS: Explorar a oralidade; trabalhar as formas geométricas e as cores.

FAIXA ETÁRIA: 9 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Caixa de papelão; CD e papeis para decorar;



DESCRIÇÃO DO JOGO:

Cada participante joga o dado. Ao cair na face que fica para cima, o jogador irá mencionar que figuras geométricas são aquelas e que cores aparecem.

22. JOGO DA MEMÓRIA



OBJETIVOS: Explorar a oralidade; a associação da imagem a grafia das palavras; desperta a atenção.

FAIXA ETÁRIA: 7 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS:

Tampas de pote de margarina; figuras de animais e grafia dos nomes dos animais.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Viram-se todas as tampas na mesa, de modo que não seja possível visualizar nem as figuras nem os nomes. Cada jogador poderá virar duas tampas ao mesmo tempo, tentando encontrar o animal e seu respectivo nome. Se encontrar o par, o jogador tira as peças do jogo e o próximo participante segue brincando. Vence a brincadeira o participante que conseguir formar o maior número de pares.

23. JOGO DA MEMÓRIA



OBJETIVOS: Explorar a oralidade quanto às partes do corpo, nomes das frutas, dos animais e dos objetos; despertar a concentração e atenção quanto às regras do jogo; associar palavra ao objeto.

FAIXA ETÁRIA:



MATERIAIS UTILIZADOS: Caixas de leite vazias; figuras de frutas, objetos, animais e partes do corpo.



DESCRIÇÃO DO JOGO: As peças do jogo são dispostas sobre uma superfície plana. Inicia-se o jogo tentando localizar os pares: fruta-nome; objeto-nome; parte do corpo-nome; animal-nome. Encontrando o par de cada figura, vence o participante que mais pares fizer no decorrer da partida.

24. MALA DOS BICHOS



OBJETIVOS: Associar o animal a escrita de seu nome na ficha; explorar a oralidade.

FAIXA ETÁRIA: 6 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Uma mala para armazenamento dos bichos; bichos de pelúcia, de madeira, borracha; fichas com os nomes dos bichos.



DESCRIÇÃO DO JOGO: A brincadeira consiste em desvendar o nome dos bichos que são tirados da mala. As fichas podem ser distribuídas aos alunos e a cada bicho tirado da mala. O participante que está com a ficha levanta a mão e sinaliza com a mão que está com o nome daquele animal. O objetivo principal é fazer com que os alunos assimilem o nome do animal com sua grafia, bem como estejam atentos para as fichas dos colegas que podem cometer equívocos ao mostrar a ficha que não condiz com o animal. Pode-se explorar também os sons que os animais emitem/fazem.

25. FORMANDO PALAVRAS E FRUTAS



OBJETIVOS: Formar palavras a partir das imagens de frutas. Explorar a oralidade, as características das frutas (formato, cor, sabor, cheiro). Trabalhar a separação de sílabas e número de sílabas.

FAIXA ETÁRIA: 7 e 8 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Figuras de frutas; nomes das frutas.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Todas as peças do jogo são dispostas sobre uma superfície plana, de modo que as figuras e as palavras fiquem escondidas. Dado início à brincadeira, cada participante pode virar até três peças do jogo, tentando formar o nome da fruta. Vence a brincadeira o participante que conseguir formar o maior número de palavras de frutas.

26. PRODUÇÃO DE FRASES E TEXTOS



OBJETIVOS: Explorar a oralidade; conhecer os animais e suas classificações (répteis, anfíbios, peixes, aves e mamíferos).

FAIXA ETÁRIA: 8 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Caixas de gilete de barbear; figuras de animais; frases sobre os animais.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Pode-se trabalhar apenas a oralidade a partir dos nomes dos animais ou a leitura das frases relacionadas a eles. Outra possibilidade de brincadeira é embaralhar todas as peças do jogo, incluindo as imagens e as frases, e os alunos terão que agrupá-las conforme as características dos animais.

27. JOGO DA MEMÓRIA



OBJETIVOS: Associar a grafia das palavras à imagem respectiva; explorar a leitura e oralidade das palavras.

FAIXA ETÁRIA: 7 aos 10 anos

MATERIAIS UTILIZADOS: Caixas de bala (tic-tac); figuras diversas.



DESCRIÇÃO DO JOGO: Organiza-se a metade das caixas com as figuras dos objetos e a outra metade com o nome dos objetos. Todas as peças são dispostas numa mesa, de modo que os nomes e as figuras fiquem escondidos e embaralhados. Ao iniciar a brincadeira, cada participante deverá virar duas peças, ou seja, duas caixinhas, e elas deverão ser respectivamente a figura e a grafia de seu nome. Caso não seja, as peças voltam para jogo e dá-se sequência à brincadeira. Vence o participante que conseguir formar o maior número de pares.

Março a novembro de 2013

FORMAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES: EDUCAÇÃO DO CAMPO

Buscando conhecer e retratar os aspectos do campo de pesquisa [o município de Domingos Martins], no decorrer de 2013, acompanhei de perto e participei da formação continuada destinada a todos os professores da rede municipal de ensino. Na companhia inseparável de Lilia, foi a oportunidade que tive de estar perto dos professores [itinerantes ou não] para conhecer os seus desafios, as suas dificuldades, os seus avanços, as suas experiências e, acima de tudo, conhecer a proposta de trabalho deles, voltada para a educação do/no campo. Percebi, no decorrer dos encontros, que os professores reconhecem como essencial os cursos de formação continuada, pois estes discutem e contemplam as mais diferentes áreas do conhecimento e propõem que os professores fortaleçam uma educação crítica, que supere as desigualdades, a exclusão social, o preconceito, o modelo hegemônico e monocultural de educação. Investigando o programa de formação continuada dos professores de Domingos Martins, foi notório perceber que este vem ganhando mais força a cada ano com discussões que perpassam a conceituação da educação do campo e seus marcos legais; a formação dos diferentes territórios; a sustentabilidade; a interculturalidade e a educação especial numa perspectiva inclusiva; temas esses que já foram sistematizados em artigos [em estudos anteriores], bem como serviram de instrumento potencializador na (re)elaboração do projeto político pedagógico das instituições de ensino do município. Muitos diálogos foram estabelecidos com as leituras e contribuições de Paulo Freire no que atravessam a educação do campo. Os resultados parciais desta formação foram organizados e sistematizados na publicação do livro *“Educação do Campo: Saberes e Práticas”* (EDUFES, 2012), no qual constam os artigos e relatos de experiências dos professores com os projetos desenvolvidos nas unidades escolares. A materialização desse livro perpassou por quatro diferentes eixos, a saber: 1º Eixo) A formação do professor do campo; 2º Eixo) Territórios campestres; 3º Eixo) Sustentabilidade; 4º Eixo) Saberes e práticas. Todo o processo formativo de professores nesse município foi sendo tecido de forma consistente, amalgamando a profissão docente, a escola e o contexto social. Nesse sentido, a formação continuada não se restringe à resolução de problemas pontuais da didática, mas sim para a análise dos conhecimentos sociais e o seu enfrentamento, como nos desafia Saviani (2001, p. 35) ao propor “[...] uma pedagogia histórico-crítica pautada no materialismo histórico-dialético”. No ano de 2013, a proposta de formação de professores continuou sendo propulsora de novas aprendizagens e de sistematização de muitos conhecimentos. O objetivo norteador de toda a proposta para o corrente ano foi o de promover a formação continuada dos professores, em núcleos regionais, para aprofundamento dos eixos “Cultura e Linguagem”. As linhas de pesquisas com ênfase na formação continuada do professor apontam o modelo reflexivo como uma estratégia importante na preparação do docente frente aos desafios da gestão da sala de aula e dos sujeitos com quem trabalha diretamente. Neste sentido, foi proposto aos professores da rede municipal a leitura de um livro: “Cultura, Dialética e Hegemonia: pesquisas em educação”, sob organização dos professores Dr. Erineu Foerst, Gerda Margit, Schutz-Foerste, Bernd Fichtner e Marcelo Lima. Trazendo a lume as contribuições desse livro, notamos ser este uma amostra importante e crescente na produção acadêmica brasileira no que tange ao campo da educação na perspectiva sócio-histórica, partindo do diálogo entre as tradições do pensamento brasileiro de forma peculiar com Paulo Freire e autores

como Lev Vigotski, Mikail Bakhtin, Antonio Gramsci e Georg Lukás. Percebemos nas discussões com os professores que as temáticas de investigação trazidas por esses teóricos problematizaram e dialogaram com suas práticas educativas e abarcaram com propriedade as relações sociomateriais complexas, colocando em questão problemas da área educacional decorrentes de vieses políticos e éticos. Exemplo disso é a distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, a competição e o consumismo, valores dominantes no mundo todo. Teorias e práticas da educação constituem forças propulsoras para desenvolver qualitativamente novas relações sociomateriais, considerando os contextos culturais diversos. Estudar as concepções de “libertação”, “cultura”, “dialética” e “hegemonia” de um povo foi iniciativa fecunda para entender esses conceitos no processo político pedagógico do município, do Espírito Santo, do Brasil e do mundo globalizado. O estudo desse livro trouxe grandes contribuições para tentar entender o sentido da práxis pedagógica, a fim de não continuarmos reproduzindo dicotomias entre as dimensões teóricas e metodológicas, entre o pensar e o fazer educação. Percebemos que ele foi organizado pensando a produção do conhecimento e os processos formativos de modo imbricado. Para melhor compreendê-lo, o livro foi organizado em eixos onde no primeiro realçam-se as dimensões da cultura e hegemonia com textos que recuperam tais categorias em Paulo Freire e Antônio Gramsci e com experiências concretas sobre professores do campo e a pedagogia da terra. No segundo eixo, de caráter histórico-conceitual, as análises centram-se sobre a historicidade ou dialeticidade do real, destacando as categorias de particularidade e mediação, mormente na obra de Lukács. No terceiro e último eixo, o foco foi a linguagem como mediação na pesquisa sócio-histórica. Finalmente, os textos centraram-se na relação cultura, linguagem, educação, apontamentos e reflexões sobre pesquisa em política educacional. Notei que a docência requer domínio dos conhecimentos científicos, essencialmente no que tange à compreensão do tripé pedagógico: ensino, pesquisa e extensão. O tempo-escola e o tempo-formação se imiscuem em espaços formativos, pois compreendemos que o trabalho do professor e da sala de aula também é formativo. A metodologia da formação ratificou os pressupostos metodológicos da Proposta Pedagógica do município, ao elencar como princípio metodológico o ensino com pesquisa. O ensino com pesquisa partiu de uma situação-problema sobre a realidade local, buscando uma aproximação com a pesquisa científica a partir de projetos de intervenção, que estimulassem a reflexão e a intervenção sobre/com o meio. Esses projetos foram colocados em prática no decorrer do ano de 2013. Ao todo participaram da formação 412 professores, culminando na elaboração de 137 projetos de intervenção relacionados às suas respectivas realidades e demandas educacionais, tendo como eixo central as percepções acerca da cultura e da linguagem. Aprendi nos encontros de formação que o ensinar com pesquisa requer a compreensão dos cinco passos propostos pela pedagogia crítico-social a considerar: 1) **Consideração dos diferentes níveis de compreensão da prática social:** professores e alunos se encontram em diferentes níveis de compreensão da prática social. O professor dialoga com os alunos para entender os seus respectivos níveis de compreensão, seus conhecimentos prévios, o seu senso comum e a utilidade na prática social cotidiana, realizando um levantamento de questões ou problemas envolvendo essa temática; 2) **Problematização:** identificar com os alunos os principais problemas postos pela prática social e quais conhecimentos eles precisam dominar ou se apropriar; 3) **Instrumentalização:** se refere à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos e necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Esta

apropriação pelos alunos depende da mediação dos conhecimentos, direta ou indiretamente, feita pelo professor; 4) **Catarse**: incorporação dos instrumentos culturais transformando-os em elementos ativos de transformação social; 5) **Ponto de chegada ou prática social final**: a compreensão da prática social implica na transformação das relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. O caminho formativo nesse sentido privilegia as diferentes relações que são estabelecidas em um contexto histórico e em um espaço-tempo construído na escola pela comunidade escolar envolvendo diferentes classes sociais, étnicas, raciais, sexuais e religiosas, visando à superação de práticas excludentes ou deslocadas do seu contexto social. À guisa conclusiva remete-me a perceber que a formação nesse município não trata o conhecimento dos professores e dos alunos de forma reducionista e acabada, mas sim considera a complexidade e multidimensionalidade da educação. Notei que essas abordagens de formação continuada adotada por Domingos Martins defendem a ideia de um professor reflexivo, que assume a prática enquanto processo de ação/reflexão/ação, articulada às posturas multiculturais, promovendo a formação do professor pesquisador multiculturalmente comprometido. Tal perspectiva representa uma via pela qual as conexões entre universo microssocial da sala de aula e a realidade cultural e social mais ampla possa se efetuar, possibilitando desafiar discursos que congelam identidades e reforçam preconceitos. Para tanto, considero de suma importância que a formação continue a analisar a prática docente em conjunto com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Isso porque a compreensão acerca das relações de poder, exploração, preconceito, dentre outros, na sociedade são fundamentais para que o trabalho dos professores esteja voltado para a superação da desigualdade e da exclusão social. Nesse sentido, ao desenvolver uma prática pedagógica crítica, não basta a celebração da pluralidade ou a tolerância da diferença. É importante que haja um investimento de esforços na busca da superação das condições que perpetuam as desigualdades e a exclusão, desenvolvendo-se dentro de uma linguagem da vida pública, da comunidade emancipatória, do comprometimento individual e social. Isto porque as escolas e outros locais sociais e culturais raramente estão subjugados pelo processo hegemônico, pois nestes locais há também luta e resistência. Notei que em Domingos Martins a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, ela “está no chão da escola” e potencializa processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza cada um dos sujeitos nele implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados grupos socioculturais. Favorece assim a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, bem como a valorização do outro, do diferente e o diálogo inter/multicultural.



Professora formadora Janinha Gerke de Jesus
(Doutoranda em Educação-UFES/PPGE).



Participação da pesquisadora nos encontros.
(Doutoranda em Educação-UFES/PPGE).



Professora formadora Arlete Pinheiro Schubert
(Mestre em Educação-UFES/PPGE).

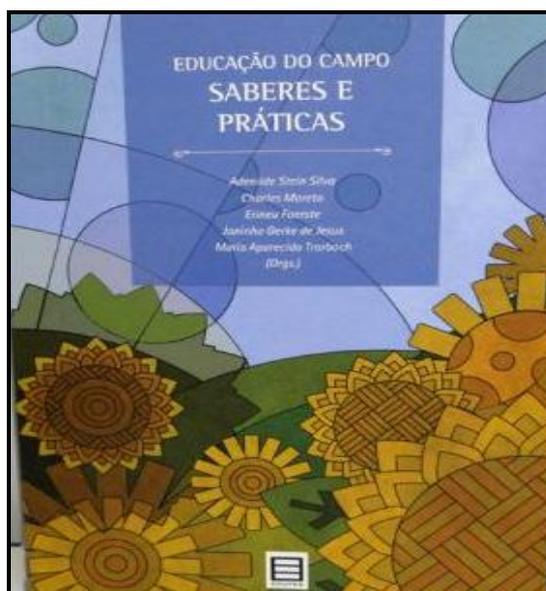


Estudo dirigido do livro "Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação".

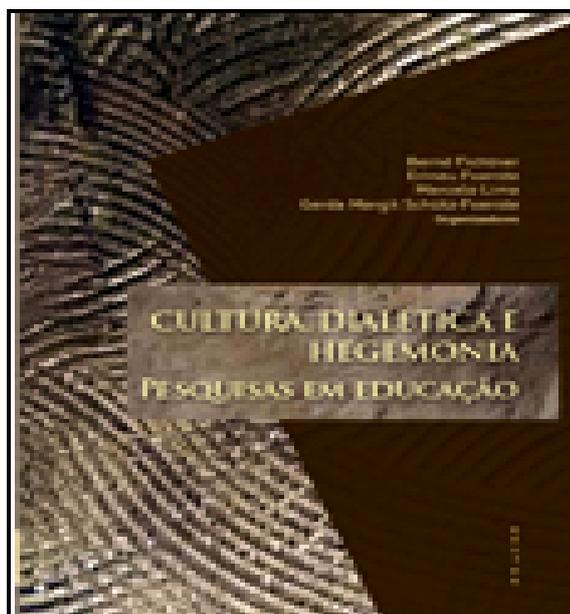


Participação dos professores de todas as áreas na formação em educação do campo.





No livro *“Educação do Campo: Saberes e Práticas”* (EDUFES, 2012), constam os artigos e relatos de experiências dos professores com os projetos desenvolvidos nas unidades escolares de Domingos Martins. A materialização desse livro perpassou quatro diferentes eixos, a saber: 1º Eixo) A formação do professor do campo; 2º Eixo) Territórios campestinos; 3º Eixo) Sustentabilidade; 4º Eixo) Saberes e práticas.



O livro *Cultura, Dialética e Hegemonia: pesquisas em educação* foi o escolhido pelos professores de Domingos Martins para ser estudado no decorrer do ano de 2013. A coletânea de textos busca compreender a historicidade do real e revelar as relações sociais e exploração e alienação. A “libertação” e a “hegemonia” são paradigmas fundamentais para entender (ou tentar) a história das ideias e o processo político-pedagógico da segunda metade do século XX no Brasil, na América Latina e no assim chamado mundo globalizado. Estudos no campo da educação têm ampliado qualitativamente essas discussões com importantes repercussões nos processos de ensino e aprendizagem.

Maio a outubro de 2013

FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE LÍNGUA POMERANA

Durante todo o ano de 2013, estive acompanhando o trabalho realizado pela professora Lilia. Pude visitar as escolas que trabalham com a Língua Pomerana, acompanhar a formação específica junto com os professores itinerantes e conhecer de perto o trabalho realizado por esses professores.



Formação de professores.



Apresentação da mala de leitura e colaboração da pesquisadora nas formações.



Foto com Lilia, as professoras de língua pomerana e o registro de uma apresentação em Power Point sobre a história e a cultura da pomerânia discutida com as professoras.

DAT POMERISCH ALFABET

Letras	Pronúncia	Letras	Pronúncia
A	a	N	ênñ
B	bê	O	ô
C	tsê	P	pê
D	dê	Q	qué
E	ê	R	éa
F	éf	S	éss
G	guê	T	tê
H	ra	U	ú
I	i	V	vê
J	iot	W	duvelt 'vê"
K	cá	X	iks
L	éll	Y	ípsilon
M	êmm	Z	tsét



Atividades apresentadas e estudadas na formação de língua pomerana.

Uso do U com trema

Ü

- Ü é ≠ de I, e ≠ de U
- Para pronunciar Ü posicione os lábios em forma de bico.

DAT KÜÜKE

O PINTINHO

DAT KÜÜKE KAN NI KIJKE.

O PINTINHO NÃO CONSEGUE ENXERGAR.

DAI HÛT

a cabana

HÛT IS GROUD HIT IN DAI HÛT.

HOJE O CALOR É GRANDE NA CABANA.

Conhecendo a grafia e a pronúncia das palavras.

DAI LÛSS

O CACHORRO VIRA-LATA

DAI LÛS

O PIOLHO

DAI LÛSS HÁT LÛS

O CACHORRO VIRA-LATA ESTÁ COM PIOLHO

DAI LÛS KRÛPT LIJS UP DEM KOP

O PIOLHO ANDA DE LEVE NA CABEÇA

DAI MUL A GAMELA
IN DAI MUL IS FEELE MÛL
NA GAMELA TEM MUITA POEIRA

DAT MUUL A BOCA
DAT MUUL MÛST UUTSPUILT
ERA PRECISO ENXAGUAR A BOCA

DAI MÛL O PÓ/POEIRA
DAI MÛL WEIGT BRAID
O PÓ SE ESPALHA

DAI KUM A TIGELA
MIJN MUTER HÁT FEEL KÛM
MINHA MÃE TEM MUITAS TIGELAS

Estudos linguísticos trabalhado com as professoras.

13.2. MAPA DOS DISTRITOS DE DOMINGOS MARTINS-ES

Domingos Martins



13.3. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo _____ presente _____ termo, eu,
residente á _____
rua _____, bairro,
_____, cidade _____,
portadora do RG _____, CPF, _____ concedo
informações através de entrevista e/ou questionário para utilização destinada a
fins de pesquisa acadêmica desenvolvida pela mestranda Marciane Cosmo
(Matrícula: 2012130033).

Domingos Martins, 31 de janeiro de 2014.

Assinatura