

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

JANDIRA MARQUARDT DETTMANN

**PRÁTICAS E SABERES DA PROFESSORA POMERANA: UM ESTUDO SOBRE
INTERCULTURALIDADE**

**VITÓRIA
2014**

JANDIRA MARQUARDT DETTMANN

**PRÁTICAS E SABERES DA PROFESSORA POMERANA: UM ESTUDO SOBRE
INTERCULTURALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.
Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

VITÓRIA
2014

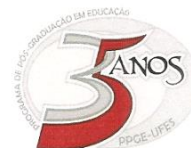
Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

D483p Dettmann, Jandira Marquardt, 1967-
Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre
interculturalidade / Jandira Marquardt Dettmann. – 2014.
189 f. : il.

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

1. Cultura. 2. Pomerânios – Educação. 3. Prática de ensino. I.
Foerste, Erineu, 1961-. 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

JANDIRA MARQUARDT DETTMANN

**PRÁTICAS E SABERES DA PROFESSORA POMERANA: UM
ESTUDO SOBRE INTERCULTURALIDADE**

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 12 de setembro de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Juçara Luzia Leite
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Joachim Born
Universidade de GIESSEN - Alemanha

A Deus que me possibilitou esta oportunidade e que guiou os meus passos nesta caminhada. A Ele toda honra e toda glória!

Ao meu esposo, Helmar Dettmann, pelo amor, companheirismo, pela compreensão e apoio em todas as horas. Obrigada por ser meu maior incentivador!

Às minhas filhas, Débora e Rafaela, pelo amor, carinho e pela compreensão em todos os momentos.

Aos meus pais, que lutaram para que eu tivesse acesso à escola e prosseguisse nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador, Prof. Dr. Erineu Foerste pela disposição e sabedoria em me acompanhar nesta caminhada, possibilitando a autonomia para a construção/reconstrução de novos conhecimentos.

À Profª Ms. Gerlinde Merklein Weber, por despertar o desejo da pesquisa em mim.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pelos conhecimentos compartilhados durante o mestrado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela dedicação e atenção.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo pela partilha de experiências, saberes e conhecimentos produzidos através das parcerias estabelecidas. À Ozirlei pelo apoio, à Walkyria pelas contribuições no estudo, à Sintia pela parceria na pesquisa, à Laura pela acolhida e companhia na caminhada.

À Profª Drª Valdete Côco e Profª Drª Juçara Luzia Leite pelas valiosas sugestões na ocasião da qualificação do trabalho que muito contribuíram para enriquecer este estudo.

Ao Professor Dr. Joachim Born, por aceitar compor a banca da defesa.

À Secretaria de Educação e a Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá pela liberação e apoio para a continuidade da minha formação profissional.

À Professora Mônica Gums Raasch pela colaboração e acolhida como sujeito desta pesquisa.

À coordenadora do PROEPO Guerlinda Westphal Passos pela colaboração.

Aos funcionários da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Recreio pela receptividade e apoio.

À CAPES pelo auxílio que viabilizou muitas oportunidades de estudo.

À FAPES pelo auxílio concedido para o estágio técnico-científico na Alemanha.

Aos amigos e familiares que mesmo com meu afastamento durante a fase final da pesquisa, oraram e torceram para a concretização desse objetivo.

Aos colegas da turma 26 do Mestrado pela receptividade e parceria nas aulas.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa analisa práticas e saberes da professora pomerana em uma escola do campo de ensino fundamental em Santa Maria de Jetibá/Estado do Espírito Santo/Brasil, para problematizar questões sobre cultura e interculturalidade. Aprofundam-se reflexões sobre quais têm sido as contribuições dessas práticas para uma educação escolar intercultural. Beneficia-se do estudo de caso para análise de documentos, observações de aulas, observações participantes em planejamentos, realização de entrevista semiestruturada com a professora e, anotações no diário de campo. Situam-se brevemente questões da história dos descendentes de pomeranos, bem como sobre as principais produções acadêmicas referentes à educação desse povo tradicional. Discussões teórico-metodológicas contribuem para compreensão e embasamento de alguns conceitos-chave, como: cultura(s) (THOMPSON, 1995; GEERTZ, 2012), interculturalismo (CANDAU, 2005; FORNET-BETANCOURT, 2004), cultura escolar e cultura da escola (FORQUIN, 1993), práticas docentes (FREIRE, 1996), saberes docentes (TARDIF, 2012), parceria (FOERSTE, 2005) etc. Aponta-se que as práticas da professora pomerana faziam parte do contexto escolar antes da implementação do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO) no que se refere ao uso oral da língua pomerana na sala de aula. As práticas da professora se ressignificam na interação com os saberes culturais, experienciais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária. Essas práticas possibilitam o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola, promovendo a vivência das experiências locais e o acesso ao saber universal. Pode-se afirmar que no contexto da escola investigada existem algumas condições que favorecem a dimensão da interculturalidade nos processos pedagógicos. Cabe aprofundar estudos sobre as contribuições da educação escolar para o ensino bilíngue e seus impactos à valorização da cultura pomerana e a consequente manutenção da língua deste povo tradicional. Tensões e conflitos foram identificados quanto ao enfoque do PROEPO ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em língua pomerana.

Palavras-chave: Educação pomerana; prática docente; interculturalidade.

ABSTRACT

This research analyses practices and knowledge of a Pomeranian teacher in a countryside elementary school in Santa Maria de Jetibá, in the state of Espírito Santo, in Brazil, aiming at problematizing culture and intercultural issues. Reflections on which contributions these practices have given to an intercultural school education have been deepened. It benefits from a case study to analyze documents, classes observations, participant observations during planning, semi structured interviews with the teacher, and field notes. Issues on the history of Pomeranian descendants as well as on the main academic productions that refer to this traditional people education have been considered. Theoretical and methodological discussions contribute to the understanding and foundation of some key concepts, such as: cultures(s) (THOMPSON, 1995; GEERTZ, 2012), interculturalism (CANDAU, 2005; FORNET-BETANCOURT, 2004), school culture, culture of school (FORQUIN, 1993), teachers practices (FREIRE, 1996), teachers knowledge (TARDIF, 2012), partnerships (FOERSTE, 2005) etc. It points out that the Pomeranian teacher's practices were part of the school context before PROEPO (Pomeranian School Education Program) was launched concerning the oral usage of the Pomeranian language within the classroom. The teacher's practices were reframed within interaction with cultural knowledge, experiences, and collectivities produced on both community and school dynamics. These practices allow the dialog between school culture and the culture of the school, by promoting the experiences of local knowhow and the access to the universal knowledge. One can allege that within the investigated school context there are some conditions that favor the intercultural dimension of pedagogical processes. It is appropriate to deepen the studies on the school education contributions to the bilingual teaching and its impacts to value the Pomeranian culture, and to, eventually, keep this traditional people's language. Tensions and conflicts were identified on the PROEPO's approach to the development of reading and writing abilities in Pomeranian language.

Keywords: Pomeranian education; teaching practice; interculturalism.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Forschungsarbeit analysiert Praktiken und Vorgehensweisen pommerischer Lehrerinnen und Lehrern in einer Grundschule im ländlichen Raum des Landkreises Santa Maria de Jetiba, im Bundesstaat Espirito Santo und beleuchtet dabei kulturelle und interkulturelle Zusammenhänge. Es werden Überlegungen angestellt, in welcher Weise diese Praktiken zu einer interkulturellen Schulerziehung beitragen. Die Arbeit nutzt Fallstudien, Beobachtung von Unterrichtsstunden, Beobachtungen während Planungsstunden, Durchführung teilstrukturierter Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern, sowie Aufzeichnungen im Feldtagebuch. Neben der kurzen Betrachtung historischer Fragen der pommerisch abstämmigen Bevölkerung, werden die hauptsächlichsten akademischen Werke zum Thema der Schulerziehung dieses traditionellen Volkes betrachtet. Eine theoretisch-methodologische Diskussion trägt zum Verständnis einiger Schlüsselkonzepte wie: Kulturen im Allgemeinen (THOMPSON, 1995; GEERTZ, 2012), Interkulturalismus (CANDA, 2005; FORNET-BETANCOURT, 2004), Schulkultur (FORQUIN, 1993), Lehrpraktiken (FREIRE, 1996), Lehrwissen (TARDIF, 2012) und Zusammenarbeit bei (FOERSTE, 2005). Es zeigt sich, dass schon vor der Einführung des Programms zur pommerischen Schulerziehung (PROEPO), die pommerische Sprache von den Lehrern benutzt wurde. Die Lehrpraktiken haben ihre Bedeutung im Zusammenspiel mit kulturellem, experimentellem und kollektivem Wissen, das im schulischen und gemeindlichen Umfeld entsteht. Diese Praktiken ermöglichen den Dialog zwischen Schulkultur und Kultur in der Schule und fördern das Ausleben lokaler Erlebnisse und einen Zugang zu universellem Wissen. Es kann gesagt werden, dass im Umfeld der untersuchten Schule einige Bedingungen herrschen, die die interkulturelle Dimension im pädagogischen Prozess fördern. Weitere Studien über den Beitrag der schulischen Ausbildung zur zweisprachigen Erziehung und seinen Einfluss auf die Bewertung der pommerischen Kultur und auf die Aufrechterhaltung der Sprache dieses traditionellen Volkes erscheinen notwendig. Im Umfeld des PROEPO Programmes wurden Spannungen und Konflikte bezüglich der Entwicklung der Sprach- und Schriftfähigkeiten in der pommerischen Sprache festgestellt.

Schlüsselwörter: Pommerische Erziehung; Lehrerpraktiken; Interkulturalität.

RESUM

Dës forschung analysirt beleewen un waiten fon dai pomerisch schaulëlersch in ain grunderschaul wat upm land ligt in municip Santa Maria de Jetibá/Espírito Santo/Brasil, taum oiwer kultur un interkulturalitëtdaile fråge stelen. Dår ware reflexione gründlig nåme oiwer wek bijdrågen fon dëse beleewen for ain interkultural schauledukation sin. Wij häwe fon begeewenhëtelëren benutst taum dokumente analysijren, schuale beobachten, participante observatione in dai schauluudichten, halwstrukturirt frågfortelen måken mit dai schaulëlersch un upsrijwen im dågbau. Dår ware daile fon dai geschichte fon dai afstämige pomerische lüür un uk oiwer dai haupte akademische produktione oiwer schauledukation fon dësem traditional folk bijbröcht. Forschijdene teoretisch-metodoloogische diskussione helpe mit for dat forstään un sin grund fon wek sloitel-koncepte, as kultur (THOMPSON, 1995; GEERTZ, 2012), interkulturalismus (CANDAU, 2005; FORNET-BETANCOURT, 2004), schaulkultur un kultur fon dai schaul (FORQUIN, 1993), lërspraxis (FREIRE, 1996), schaulëlerskentnisse (TARDIF, 2012), pårerschaft (FOERSTE, 2005) un soo wijrer. Dår wart weese dat dai pomerische schaulëlersche praxis an dem schaulkontext foir dem ümseten fom Pomerisch Schaulprogram (Proepo), wat an dai oral benuttsung fon dai pomerisch språk in dai schualekåmer angäit, anhörte. De schaulëlersch eere praxis daue sich in dai interation fon dai kulturele, experientiale-un gemainsåmkentnisse nijge sin geewe wat in dai schaul- un gemainddynamik måkt ware. Dëse praxis daue de dialoog fon dai schaulkultur un dai kultur fon dai schaul mööglich måke un drijwe dat ümgåen mit dem lokal beleewen foirwärts un dai ingang in dat universal kentniss. Wij koine hijr forsichere dat im kontext fon dai schaul wat uunersöcht wart, dat dår wek ümstän sin wat dai dimension fon dai interkulturalitët in dai pedagoogische processe uunerstüte. Dai forschunge oiwer dat bijdrågen fon dai schauledukation for dat twaispråkiglëren un eer uutwirkung an dem wërdgeewen an dai pomerisch kultur un an dat erhulen fon dai språk fon dësem traditional folk schåle fordaipt ware. Tensione un konflikte oiwer dai Schaulprogram (Proepo) perspektiv oiwer dat foirwärtskåmen fon dai schikligkët fom leesen un srijwen up pomerisch språk sin identifikt woore.

Sloitelwöör: Pomerisch edukation; lërpraxis; interkulturalitët.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Regiões de origem dos imigrantes <i>germânicos</i>	32
FIGURA 2 - Informações sobre a emigração da Pomerânia no <i>Pommersches Landesmuseum</i>	34
FIGURA 3 - Mutirão para abertura de estradas.....	37
FIGURA 4 - Mapa de localização de Santa Maria de Jetibá no Estado do Espírito Santo.....	39
FIGURA 5 - Estilo arquitetônico de algumas construções de Santa Maria de Jetibá.....	41
FIGURA 6 - Grupo de trombonistas de Santa Maria de Jetibá.....	42
FIGURA 7 - EMEIEF <i>Recreio</i>	112
FIGURA 8 - Capa da narrativa <i>Pomerisch Groutmutter un Groutfater</i>	123
FIGURA 9 - Trilha sobre o tema água.....	126
FIGURA 10 - Jogo relacionado ao tema água.....	126
FIGURA 11 - Recorte da história <i>Mutter Tilde</i>	128
FIGURA 12 - Trilha sobre alimentação.....	129
FIGURA 13 - Bonecos representando a família pomerana.....	131
FIGURA 14 - Crianças montando quebra-cabeça.....	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo.....	56
QUADRO 2 - Dissertações do Banco de dados do Centro de Aperfeiçoamento de Nível Superior.....	57
QUADRO 3 - Teses do Banco de dados do Centro de Aperfeiçoamento de Nível Superior.....	57
QUADRO 4 - Dados curriculares que possibilitam práticas com aspectos culturais locais.....	118
QUADRO 5 - Lista de Trava-línguas.....	122

LISTA DE SIGLAS

ABD - Associação Brasileira de Documentaristas

APAE - Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Centro de Educação

CMEI's - Centros Municipais de Educação infantil

CNPCT - Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CREAD's - Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ESFA - Escola de Ensino Superior São Francisco de Assis

ES - Espírito Santo

EUA - Estados Unidos da América

FAPES - Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo

FARESE - Faculdade da Região Serrana

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

HAPRONT- Habilitação de Professores não titulados

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MERCOSUL.- Mercado Comum do Sul

MFKW - *Moderne Fremdsprachen, Kulturen und Wirtschaft* (Economia)

MPA - Movimento de Pequenos Agricultores

MST - Movimento Sem Terra

NEAD - Núcleo de Educação Aberta e a Distância

ONU - Organização das Nações Unidas

PACS - Programa de Agentes Comunitários de Saúde

PMSMJ - Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEL - Programa de Pós Graduação em Linguística

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRAAD - Programa de Atenção aos Usuários de Álcool e outras Drogas

PROEPO - Programa de Educação Escolar Pomerana

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECEDU - Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá

SEDU - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

SIAB - Sistema de Informação de Atenção Básica

SMJ - Santa Maria de Jetibá

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*
(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 O INÍCIO DO DIÁLOGO ACERCA DE PRÁTICAS E SABERES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL	24
1.1 O ENCONTRO COM O TEMA	24
1.2 OBJETIVOS TRAÇADOS A PARTIR DA PROBLEMÁTICA	29
2 O POVO POMERANO: UMA APROXIMAÇÃO INTERCULTURAL EM TERRAS CAPIXABAS	31
2.1 O POVO POMERANO: HISTÓRIA E TRAJETÓRIA	31
2.1.1 Os imigrantes pomeranos no Espírito Santo	35
2.1.2 Os imigrantes pomeranos em Santa Maria de Jetibá (ES)	37
2.1.3 Santa Maria de Jetibá: aspectos sócio-econômicos	39
2.1.4 Contribuições culturais dos descendentes de pomeranos em Santa Maria de Jetibá	41
2.2 O PERCURSO EDUCACIONAL DO POVO POMERANO	44
2.2.1 Os primeiros passos até os dias atuais	44
2.3 A LÍNGUA POMERANA	49
2.4 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA (PROEPO)	51
3 DIÁLOGOS A PARTIR DOS ESTUDOS COM O POVO POMERANO: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	56
3.1 DISSERTAÇÕES	58
3.2 TESES	66
3.3 PERIÓDICO EDUCAÇÃO E PESQUISA	71
3.4 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS PARA O POVO POMERANO	72
3.4.1 Uma breve trajetória da Educação do Campo em contexto capixaba	73
3.4.2 O evento PomerBR	80
3.4.3 A experiência do estágio técnico-científico na Alemanha	82
4 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	85
4.1 CULTURA(S), MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO	85

4.1.1	Concepções de cultura(s)	85
4.1.2	A cultura escolar e a cultura da escola	87
4.1.3	Do multiculturalismo ao interculturalismo	88
4.2	ASPECTOS LEGAIS QUANTO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	93
4.3	AS CONTRIBUIÇÕES DAS PARCERIAS PARA O POVO POMERANO	99
4.4	OS SABERES E AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL	102
5	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	107
5.1	A PESQUISA	108
5.2	O CONTEXTO/LUGAR DA PESQUISA: A EMEIEF RECREIO	112
5.3	SUJEITO DA PESQUISA: A PROFESSORA POMERANA	115
6	PRÁTICAS E SABERES DA PROFESSORA POMERANA: A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE INTERCULTURALIDADE	117
6.1	SABERES QUE EMERGEM NAS PRÁTICAS DA PROFESSORA POMERANA	120
6.2	O DIÁLOGO ENTRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA ...127	
6.3	CONTRIBUIÇÕES DO PROEPO NAS PRÁTICAS DA PROFESSORA POMERANA	133
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A - PLANO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA POMERANA	157
	APÊNDICE B - PLANO DE OBSERVAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES DO PROEPO	158
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	159
	APÊNDICE D - PLANO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	161
	APÊNDICE E - DADOS HISTÓRICOS DA EMEIEF RECREIO	162
	APÊNDICE F - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM AMBIENTE EXTERNO	166
	APÊNDICE G - REGISTROS DE ENSINO SOBRE OS DIAS DA SEMANA	167

APÊNDICE H - ATIVIDADES SOBRE A FESTA POMERANA.....	168
APÊNDICE I - HISTÓRIAS CONTADAS EM LÍNGUA POMERANA.....	169
APÊNDICE J - ATIVIDADES EM LÍNGUA POMERANA	170
ANEXO A - LEI Nº 1376/2011 QUE DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA POMERANA ORAL E ESCRITA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ.....	171
ANEXO B - TERMO DE PARCERIA ENTRE OS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO PROEPO.....	173
ANEXO C - DECRETO MUNICIPAL Nº 203/2007 DA CONSTITUIÇÃO DA COMISSÃO MUNICIPAL DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	183
ANEXO D - LEI Nº 031/2009 DA COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA.	185
ANEXO E - CARTA DE SANTA MARIA ELABORADA NO II POMERBR	186

INTRODUÇÃO

A temática da interculturalidade tem sido foco de reflexões nos últimos anos no contexto da educação brasileira, principalmente pelo fato de o Brasil se apresentar como um país multicultural. Trata-se de uma perspectiva que compreende uma educação que não apenas reconhece as diversas culturas presentes no espaço escolar, mas defende a sua inter-relação. A escola como um espaço tempo privilegiado de interações de culturas, entre eu e o(s) outro(s), entre o universal e o singular, requer um (re)posicionamento metodológico que desafia professores a (re)pensarem suas práticas em sala de aula permanentemente.

A prática docente constituída na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças tem sido problematizada por alguns estudiosos como Candau (2005; 2008; 2012), Canen (2000), dentre outros. Nesse sentido, vem se constituindo em alternativa possível para ampliar o diálogo intercultural no sentido de transformar as relações de desigualdade que afetam o universo educacional principalmente de grupos não hegemônicos de culturas diversas cujas diferenças, muitas vezes, ainda não têm reconhecimento no contexto da escola.

Analisando o contexto da educação brasileira, nota-se que há muitos desafios a serem superados quando o olhar se volta para os diferentes grupos sociais do campo como os descendentes de pomeranos. Nesse sentido, este estudo pesquisou a contribuição das práticas de uma professora pomerana em uma sala de aula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola do campo da rede municipal de Santa Maria de Jetibá¹ (ES), assim como, os possíveis impactos do Programa de Educação Escolar Pomerana² (PROEPO) em sala de aula, com intuito de favorecer, pelo diálogo escolar contextualizado, a superação da

¹ Santa Maria de Jetibá fica localizada na região Centro Serrana do estado do Espírito Santo fazendo divisa com os municípios de Itarana/Santa Teresa (Norte), Domingos Martins (Sul), Santa Leopoldina (Leste) e Afonso Cláudio (Oeste).

² O Programa de Educação Escolar Pomerana é um programa político e pedagógico bilíngue implantado em cinco municípios do Estado do Espírito Santo: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja da Terra, que tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana. Em 2014 o município de Afonso Cláudio e Itarana aderiram ao Programa.

hegemonia de uma cultura escolar de currículo universalizante que desconsidera as diferentes culturas, seus saberes e vivências.

Percebe-se que os estudos realizados contemplaram aspectos significativos da educação dos povos pomeranos, mas poucos enfatizaram as práticas dos professores em escolas que os recebem, sendo assim, novos estudos podem colaborar no aprofundamento dessa temática. Essa perspectiva de pesquisa tem o intuito de promover reflexões aos profissionais da educação para que sejam mobilizados e sensibilizados para uma educação que valorize na diversidade cultural as múltiplas possibilidades de construção do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa em educação oferece elementos de análise que contribuem na formação de sujeitos capazes de defender seus direitos, espaços e interesses coletivos.

Considerando essa dimensão escolar para os estudantes que vivem e estudam em escolas localizadas em comunidades rurais predominantemente pomeranas, faz-se necessário problematizar quais saberes tem emergido da prática docente, “[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...]” (TARDIF, 2012, p.39), na interação com a diversidade presente, bem como, identificar qual tem sido a contribuição dessa prática para a educação escolar intercultural, posto o desafio de que há crianças não pomeranas na mesma sala de aula.

Dessa forma, objetivam-se reflexões que possam contribuir para uma educação plural, com propostas que venham atender as necessidades específicas dessas crianças que vivem em contextos onde vivenciam suas individualidades, considerando sua história e gama de conhecimentos, propiciando-lhes assim, o direito a uma educação que os torne sujeitos emancipados e transformadores do contexto local, e em diálogo com a sociedade brasileira. Pois, conforme Freire (1987), “Através de permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (p.92).

Diante disso, após uma visita a uma escola de ensino fundamental localizada em uma comunidade de descendentes pomeranos na zona rural do município de Santa Maria de Jetibá (ES), realizada pelo grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e

Educação do Campo (CNPq)³, coordenado pelo Professor Dr. Erineu Foerste, com a presença do Prof. Dr. Joachim Born, do Instituto de Romanística da Universidade Giessen, muitas inquietações sobre as práticas da professora naquele contexto escolar foram surgindo. Na ocasião, a maneira como a professora apresentou e conduziu as atividades provocou um interesse em problematizar como essas práticas se constituíam, quais saberes eram mobilizados na dinâmica do trabalho, bem como, compreender como essas práticas produziam a cultura da escola.

No intuito de contextualizar a pesquisa, foi realizada uma explanação sobre a trajetória dos imigrantes pomeranos, alguns aspectos sobre o município de Santa Maria de Jetibá, local em que a pesquisa foi realizada, o percurso educacional trilhado pelos descendentes pomeranos até os dias atuais, e as questões relacionadas à língua pomerana. Também foram analisados estudos sobre os pomeranos, para situar a discussão na dimensão de culturas (no plural e não no singular) e de compreender melhor as questões sobre cultura, multiculturalismo, interculturalismo, cultura escolar e cultura da escola, práticas docentes, saberes docentes, parcerias, dentre outros que surgiram à medida que a pesquisa foi sendo realizada. E assim, identificar aspectos das práticas pedagógicas numa perspectiva intercultural, que ampliam as discussões que articulam teoria e prática.

Ampliar os debates e reflexões sobre as práticas docentes fortalece a educação que respeita e valoriza as especificidades culturais presentes no contexto escolar, tais como: costumes, tradições, músicas, língua, organização do trabalho, modo de vida, dentre outras. Essa ação incentiva à (re)construção de uma proposta educacional que considera os diferentes sujeitos nos seus diversos saberes e espaços, ou seja, que oferece aos diferentes grupos sociais uma aprendizagem visando a sua autonomia. Nesse sentido, visando atender às questões surgidas e aos objetivos que direcionaram este estudo, foram organizados cinco capítulos explicitados a seguir.

O primeiro capítulo traz a trajetória da pesquisadora enquanto profissional da educação, os conflitos vivenciados enquanto estudante e os desafios enfrentados

³ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

enquanto professora em escolas com crianças pomeranas, os conhecimentos construídos e reconstruídos nos percursos de formação. Apresenta-se também a problemática e os objetivos da pesquisa, considerando-se que essa busca por respostas aos questionamentos refere-se a este tempo e lugar, reconhecendo assim, o caráter inacabado das questões que afetam a problemática da educação.

O segundo capítulo apresenta uma contextualização da pesquisa trazendo uma breve trajetória do povo pomerano, abordando a saída da antiga Pomerânia e a chegada ao Espírito Santo, mais especificamente em Santa Maria de Jetibá; uma caracterização desse município; o percurso educacional desse povo em terras capixabas, informações sobre a educação atual do município; a língua pomerana e o PROEPO.

No terceiro capítulo, apresenta-se um diálogo com pesquisas realizadas sobre os pomeranos, abarcando dissertações, teses, periódicos, além de contribuições do evento *PomerBr*, da experiência do estágio técnico-científico na Alemanha e do Programa de Educação do Campo no estado do Espírito Santo, com o intuito de compreender que o povo pomerano, em sua maioria, continua produzindo seus modos de vida e cultura no campo.

O quarto capítulo dialoga com conceitos teóricos que permeiam a temática da pesquisa abordando concepções sobre cultura(s) (CANDAU, 2002), multiculturalismo (MCLAREN, 1997; CANDAU, 2002), interculturalismo (CANDAU, 2002; 2005; 2008, FORNET-BETANCOURT, 2004), aspectos legais que amparam os diferentes grupos culturais, saberes docentes (TARDIF, 2012), práticas docentes (FREIRE, 1987; 1996), parcerias (FOERSTE, 2005), cultura escolar e cultura da escola (FORQUIN, 1993) em busca de compreender as práticas da professora e suas contribuições para a educação escolar intercultural.

No quinto capítulo, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, aspectos da escola e da comunidade escolar, e o perfil da professora pomerana.

O sexto capítulo traz a análise dos dados numa interlocução com os conceitos que

embasam a pesquisa, na tentativa de evidenciar elementos culturais e pedagógicos nas práticas realizadas pela professora pomerana, identificando os saberes que ali emergem, as contribuições do PROEPO nessas práticas, destacando principalmente a questão da cultura escolar e a cultura da escola, os conhecimentos universais e locais, as possibilidades que se abrem no convívio com as diferenças e os movimentos de resistência que possibilitam os sujeitos presentes naquele espaço, partilhar saberes sem sobreposições de uma cultura sobre a outra, numa perspectiva de interculturalidade.

Finalizando, apresenta-se nas considerações finais uma reflexão sobre os saberes e as práticas da professora pomerana evidenciando suas contribuições para a educação escolar intercultural, bem como, os questionamentos sobre as tensões e os conflitos que permeiam essas práticas e que trazem apontamentos para estudos posteriores.

1 O INÍCIO DO DIÁLOGO ACERCA DE PRÁTICAS E SABERES PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL

As inquietações relacionadas às práticas da professora pomerana numa perspectiva de interculturalidade foram surgindo ao longo da vida profissional e acadêmica da pesquisadora. Desde a vida escolar na infância, à formação profissional e continuada principalmente, sua trajetória como professora em escolas com a presença de crianças bilíngues em português/pomerano. Assim, este capítulo contempla as motivações para a realização deste estudo, a problemática que permeia o tema, e os objetivos propostos com vistas a evidenciar os elementos culturais e pedagógicos das práticas da professora e as suas contribuições para a educação escolar intercultural.

1.1 O ENCONTRO COM O TEMA

O que move o presente tema de estudo tem relação com o ser professora, falar pomerano e ser descendente de pomeranos. Além de perceber lacunas no que se refere às pesquisas sobre a educação escolar pomerana, a riqueza de práticas e experiências compartilhadas a partir de 2008, nos encontros que reuniam professores que atuavam no PROEPO e que suscitaram esta possibilidade de pesquisa. O sentimento de pertença, as experiências vividas na vida e profissão em Santa Maria de Jetibá (ES) e o comprometimento com uma educação escolar na perspectiva intercultural me constituíram professora/pesquisadora com um olhar voltado especialmente, a essas práticas docentes.

Durante minha infância falava apenas a língua materna, o pomerano e, por isso minha inserção na escola aos sete anos de idade, foi desafiadora. A professora falava apenas o português, e isso gerava medo, estranhamento porque não conseguia me comunicar com ela. Apesar desse estranhamento, tive facilidade em aprender o português e também ser alfabetizada em língua portuguesa, entretanto aconteceram fatos que marcaram a minha vida escolar. Dentre eles, uma questão me marcou profundamente, que foi a proibição do uso da língua materna na sala de

aula. Todas as vezes que a professora percebia que eu falava em pomerano, punia-me exigindo que eu preenchesse várias folhas do caderno com a frase *Não posso falar alemão na sala de aula*. Ela usava o termo alemão porque naquele período (1974) o pomerano era compreendido erroneamente como alemão. Mesmo ficando chateada com a punição, tenho orgulho de dizer que burlava essa regra e falava sempre que conseguia sem a professora perceber. Entretanto, muitos colegas por medo não o faziam e se submetiam a regra, que era adotada por ser um resquício da ditadura militar da era Vargas (1937-1945), período em que o alemão foi proibido nas escolas, e também pela concepção de que só aprenderia a ler e escrever em português aquele que não falasse o pomerano, conforme salienta Hartuwig (2011).

Minha trajetória profissional foi se constituindo como resposta a essa lacuna cultural vivenciada na escola, pois a experiência como professora em comunidades onde predominavam os descendentes de pomeranos, permitiu-me uma experiência pedagógica e cultural diferenciada, pois tinha o domínio das duas línguas. Fato este que me instiga a busca de um aprofundamento sobre as questões relacionadas às práticas da professora pomerana, principalmente da questão que envolve o diálogo das culturas na escola e dos saberes docentes. Essa temática necessita ser ampliada visando contribuir para uma educação escolar intercultural, bem como trazer visibilidade aos diferentes grupos culturais existentes no país.

A minha vida profissional iniciou-se em 1983, aos quinze anos de idade numa escola multisseriada. Muitas atribuições, para além da docência, ficavam sob a responsabilidade da professora, tinha que dar conta da merenda e da limpeza do ambiente escolar, tendo que percorrer quatro km de minha casa até a escola a pé. Não tinha nenhuma formação inicial, mas possuía vivências culturais semelhantes a dos estudantes e familiares.

Em 1984, ingressei no Magistério das Séries Iniciais que habilitava para dar aulas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Em 1986, comecei a dar aula para a educação infantil (4 - 6 anos) e durante doze anos fiquei nesta etapa do ensino, sendo que em 1998 trabalhei com alunos de cinco anos, os outros foram sempre com crianças de várias idades.

Em 2006, retornei para as séries iniciais do ensino fundamental mas somente o ano de 2008 retomei com turma multisseriada, os demais anos até 2011, trabalhei com turmas seriadas. Em 2012, afastei-me da sala de aula para cursar o mestrado.

Após cursar o Magistério das Séries Iniciais, participei de cursos de formação continuada, oferecidos pela rede de ensino municipal de Santa Maria de Jetibá, até ingressar, em 2001, no curso de Pedagogia do Educandário Seráfico São Francisco de Assis em Santa Teresa (ESFA). Em 2003, pedi transferência para a Faculdade da Região Serrana (FARESE), em Santa Maria de Jetibá (ES) para o curso Normal Superior, concluindo a primeira graduação em 2004. No segundo semestre de 2007, retornei para a FARESE para cursar as disciplinas necessárias para obter uma segunda graduação, Pedagogia, concluída em agosto de 2008.

Ainda no ano de 2008, ingressei no curso de *Especialização em Infância e Educação Inclusiva* no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Durante o curso fui despertada a investigar a educação escolar pomerana e os aspectos culturais que permeiam esse contexto. A monografia desenvolvida na ocasião com o título “A educação escolar pomerana: uma aproximação intercultural” foi um estudo de caso voltado especificamente para as experiências realizadas por uma professora da educação infantil em uma escola localizada no interior do município de Santa Maria de Jetibá (ES).

Nesse ano também, participei do curso de *Aperfeiçoamento em Educação do Campo: interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato em processos educativos* e em 2009, fiz o Curso de *Especialização em Educação do Campo: interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato em processos educativos*, através do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAAD) da UFES, e polos da Universidade Aberta de Brasília (UAB), desenvolvidos em parceria com Secretarias Municipais de Educação e Movimentos Sociais, bem como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As reflexões realizadas no decorrer desses cursos, a monografia sobre a educação escolar pomerana e o projeto de pesquisa que desenvolvi na *Especialização em Educação do Campo* que tratava do currículo das escolas do campo, me levaram a querer aprofundar estudos quanto às práticas da professora pomerana e, o desejo de superar barreiras culturais na educação escolar, assim como o preconceito linguístico outrora sofrido, impulsionaram-me a ingressar no curso de mestrado para maior aprofundamento dessa temática.

Após ingressar no mestrado em educação na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, as reflexões realizadas nas disciplinas cursadas, provocaram muitos conflitos, dúvidas e embates vividos para a reelaboração do projeto de pesquisa. Entretanto, os estudos feitos através das leituras realizadas me fizeram dialogar mais com os autores como Hall (2006), Candau (2002, 2005, 2008), Forquin (1993), Tardif (2012), Freire (1987; 1996) e outros que têm contribuído para a compreensão dos termos cultura, multiculturalismo, interculturalismo, cultura escolar e cultura da escola, práticas docentes, saberes docentes, dentre tantos que fortaleceram a ideia inicial do projeto.

Destaco aqui também, a contribuição do grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste no PPGE/UFES, pois a temática proposta para a pesquisa vem ao encontro das preocupações do grupo, que tem discutido as experiências e vivências de alguns povos e comunidades tradicionais⁴ como os pomeranos, indígenas, camponeses.

A discussão central do grupo é a preocupação com a tentativa de homogeneização cultural imposta pela globalização, e reproduzida pelos sistemas de ensino no campo, assim como, as ações e práticas escolares alternativas que visam uma educação que considere não somente a cultura escolar, mas a cultura presente na escola, ou seja, não basta dar acesso ao conhecimento universal, aos conteúdos

⁴ De acordo com o Decreto Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007, em seu Art. 3º, parágrafo I, compreende-se por 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.

prescritos pelo currículo oficial, mas considerar o mundo social, cultural dos povos camponeses, suas características singulares de vida, sua linguagem, dentre outros aspectos culturais.

Ao escolher a temática da pesquisa questionando como as práticas da professora pomerana podem contribuir para a educação escolar intercultural, tomei como referência o estudo realizado por Hartwig (2011) que apontou as contribuições do PROEPO. A autora destaca que o programa é uma iniciativa política e pedagógica de formação continuada de professores pomeranos bilíngues, que concretiza o bilinguismo nas escolas. O Programa além de dar ênfase às relações humanas que levam os professores a compreenderem que o fortalecimento da língua e a valorização da cultura é uma necessidade educativa que contribui para valorizar a cultura local, com importantes impactos na implementação de políticas culturais públicas locais, e o fortalecimento da autoestima dos alunos e de si mesmas.

A partir da implementação do PROEPO, os professores que atuavam em escolas de comunidades pomeranas passaram a ter formação específica quanto aos aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos. Esse programa atualmente é implementado em parceria com as Secretarias Municipais de Educação de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão, Laranja da Terra, Pancas, Itarana e Afonso Cláudio e tem como objetivo desenvolver nas escolas públicas um projeto pedagógico de valorização e fortalecimento da cultura e da língua pomerana, representadas por meio da língua oral e escrita, danças, religião, arquitetura dentre outros traços culturais.

Sendo assim, acredito que esta pesquisa sobre as práticas da professora pomerana torna-se relevante para trazer reflexões e subsídios aos profissionais da educação, mobilizando-os e despertando-os para uma educação que valorize as diversas culturas e se comprometa com as múltiplas possibilidades de propostas e parcerias para realizar uma educação escolar intercultural nas escolas.

1.2 OBJETIVOS TRAÇADOS A PARTIR DA PROBLEMÁTICA

O contexto educacional brasileiro vem passando por diversas transformações devido ao rápido avanço da globalização e, estas afetam diretamente a educação e a cultura, com ideais de uma cultura hegemônica, urge a necessidade de rever os reflexos desse processo na educação e, também fortalecer iniciativas que visem possibilitar mudanças no sentido de oposição e resistência por parte da sociedade aos novos valores a que vem sendo submetida, assim como reagir à tentativa de homogeneização cultural.

Dentro desse contexto, a questão das diversas culturas presentes no contexto escolar tem sido tema de discussão de Candau (2002, 2005, 2008) que tem apontando a necessidade de uma educação escolar intercultural, no intuito de valorizar grupos culturais que são submetidos a uma educação hegemônica, que não leva em conta a diversidade cultural existente. Conforme Candau (2002, p. 99)

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade.

Muitas são as dificuldades a serem enfrentadas, principalmente no que tange a formação dos professores que não tem tido acesso a essa discussão, tampouco oportunidade de problematizar a realidade em que estão inseridos. A que se considerar que a formação inicial e continuada apresenta, em sua maioria, marcas hegemônicas que visam à manutenção de um currículo universal.

Dessa forma, percebe-se que ações educacionais que contemplam os diversos sujeitos e culturas no contexto da educação escolar, ainda estão muito distantes das práticas de muitos educadores. Fato esse que sinaliza que se deve dar continuidade na realização de estudos sobre essa temática, a partir de uma perspectiva histórico-cultural dialógica (FREIRE, 1996), visando, sobretudo, contribuir para a formação de sujeitos que interagem no contexto escolar, no qual se confrontam diferentes sujeitos, culturas e saberes.

Este estudo problematiza as práticas de uma professora pomerana em uma sala de aula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando compreender como seus saberes emergem dessas práticas, como a cultura da escola dialoga com a cultura escolar e, quais têm sido as suas contribuições para uma educação escolar intercultural. Nesse sentido, o estudo centra-se nas práticas da professora pomerana em uma escola de ensino fundamental localizada em uma comunidade rural de descendentes de pomeranos do município de Santa Maria de Jetibá (ES) com o intuito de responder qual(is) sua(s) contribuição(ões) para uma educação escolar intercultural.

A pesquisa tem como objetivo geral evidenciar elementos culturais e pedagógicos presentes nas práticas da professora pomerana que contribuem para uma educação escolar intercultural, tendo como objetivos específicos compreender como os saberes docentes emergem dessas práticas; analisar como a cultura da escola dialoga com a cultura escolar e; identificar as possíveis contribuições do PROEPO nessas práticas.

Considerando os objetivos do estudo, torna-se pertinente discorrer sobre o povo pomerano, tais como, sua imigração para o estado do Espírito Santo, para a região que hoje é Santa Maria de Jetibá (ES). Aborda-se ainda, traços culturais existentes nos modos de vida e trabalho dos descendentes de pomeranos, e principalmente o percurso educacional escolar que mantém tradições e a língua, o pomerano, apesar de estar há 155 anos em terras brasileiras.

2 O POVO POMERANO: UMA APROXIMAÇÃO INTERCULTURAL EM TERRAS CAPIXABAS

Este capítulo foi escrito a partir de reflexões conjuntas com a mestranda Síntia Bausen Kuster⁵ devido à aproximação dos temas de pesquisa, sendo que a mesma problematiza a cultura e a língua pomerana em contexto escolar bilíngue, e a presente pesquisa estuda as contribuições das práticas da professora pomerana na perspectiva da educação escolar intercultural em uma escola de ensino fundamental também de contexto bilíngue, ambas em Santa Maria de Jetibá (ES).

O capítulo traz percursos do povo pomerano a partir da imigração, um pequeno histórico da educação escolar em terras capixabas, bem como, a educação escolar nos dias atuais entre os descendentes de pomeranos⁶ no município de Santa Maria de Jetibá (ES). Enfatiza-se ainda, questões específicas, como os aspectos culturais e a língua desse grupo inserido no contexto local e global. Para isso, o texto foi organizado nos seguintes subcapítulos: o povo pomerano: história e trajetória; o percurso educacional dos pomeranos; a língua pomerana; o Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO).

2.1 O POVO POMERANO: HISTÓRIA E TRAJETÓRIA

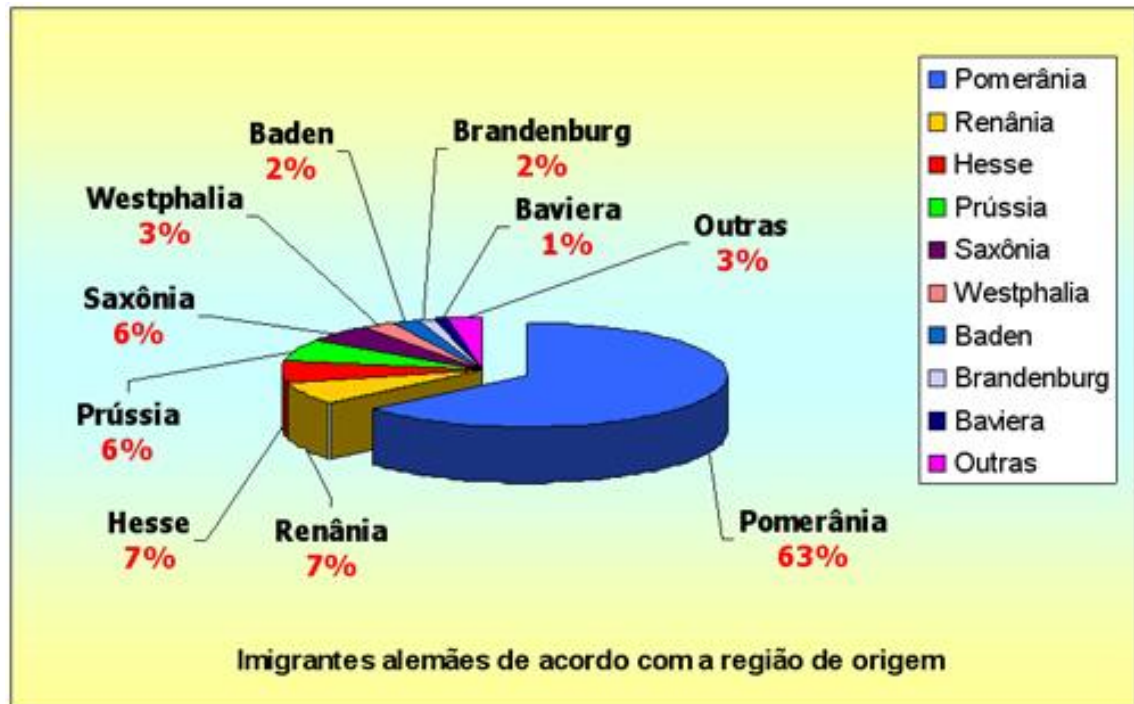
Os primeiros imigrantes *germânicos*⁷ chegaram ao Espírito Santo a partir do século XIX. Conforme Franceschetto (2003) no período de 1846 a 1900, cerca de 4000 imigrantes germânicos chegaram às terras capixabas, dentre esses, a maioria veio da antiga Pomerânia.

⁵ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Cultura, currículo e Formação de Professores, da Universidade Federal do Espírito Santo.

⁶ O termo pomeranos é utilizado neste estudo especificamente para identificar o grupo que veio na época da imigração e o termo descendentes de pomeranos refere-se as pessoas de hoje, que nasceram no Brasil, portanto compreende-se que são descendentes. O termo povo tradicional pomerano é utilizado para se referir aos descendentes de pomeranos como grupo, conforme reconhecimento a partir do Decreto Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007.

⁷ O termo germânico nesse texto é utilizado numa perspectiva apresentada por Tressmann (2008), ou seja, não se refere especificamente ao alemão, mas a um conjunto de povos que compartilham culturas, tradições e línguas em comum.

Figura 1 - Regiões de origem dos imigrantes germânicos no ES.



Fonte: <http://www.apc.es.gov.br/imigrantes/html/estatisticas.html>

A Pomerânia, região que esteve sob o domínio de vários reinos, no ano de 1815, a partir do Congresso de Viena, passou a ser Província da Prússia, e era subdividida em Pomerânia Ocidental e Oriental, localizada na costa sul do Mar Báltico. Conforme Röelke (1996), toda a região litorânea da antiga Pomerânia tem 500km de extensão, e a superfície total tem 38.409 km², o que corresponde a uma área menor que o estado do Espírito Santo, que tem 45.597km².

Conforme Roëlke (1996), nessas fronteiras localiza-se uma parte da Planície do Norte da Europa, próximas ao litoral do Mar Báltico com terras bastante férteis em que se cultivava trigo, cevada, beterraba açucareira, além da formação de bosques e pastagens, enquanto que na parte Sul o solo era mais arenoso e se produzia a batata inglesa, centeio e pinheirais. Nas regiões mais afastadas do litoral havia muitos rios e lagos, por isso também havia intensa atividade de pesca.

A expansão do território da Pomerânia, o acesso ao mar motivaram muitas disputas entre as regiões vizinhas pela região da Pomerânia, pois era um território muito cobiçado por possuir uma geografia favorável a agricultura, contendo terras férteis, muita água e por ser um grande corredor entre o mar e as outras regiões.

As terras mais férteis ficavam na Pomerânia Ocidental, que sempre foram muito cultivadas devido ao mercado próximo na cidade de Hamburgo. A Pomerânia Oriental, ficava localizada ao leste da cidade de Stettin, hoje pertencente a Polônia, de onde vieram a maioria dos imigrantes pomeranos do Espírito Santo, no ano de 1859. Essa era uma região em que o solo era menos fértil, e o clima muito frio, com geadas em boa parte do ano, portanto era menos favorável para a agricultura (RÖELKE, 1996).

Os pomeranos passaram por dificuldades como a fome, as constantes guerras e a revolução industrial. A falta de perspectiva de vida, proveniente do trabalho como diaristas em latifúndios e os conflitos religiosos motivou esse povo a deixar sua terra junto ao Mar Báltico. Os primeiros emigrantes foram para os Estados Unidos a partir de 1835, e posteriormente para a Austrália e o Brasil (RÖELKE, 1996).

Após o novo traçado político ocorrido no fim da segunda guerra mundial, a Pomerânia foi reconfigurada no mapa quanto à divisão política do território da Europa, com o Tratado de Potsdam⁸. A partir daí, a Pomerânia Oriental passou a pertencer a Polônia, origem da maioria dos pomeranos que vieram para o Brasil, como já citado anteriormente (RÖELKE, 1996).

Conforme Martinuzzo (2009) a fome, a miséria, o desemprego, as muitas guerras e a revolução industrial causaram fortes impactos no regime de trabalho dos povos germânicos. O autor afirma que “[...] Nesse ambiente de profundas mudanças sociais, econômicas e políticas é que se dá o processo de emigração de vários povos europeus, incluindo os germânicos, para outras partes do globo.” (MARTINUZZO, 2009, p.34).

Turbino (2007) destaca que o apelo do Governo Imperial brasileiro dizia que quem quisesse viver feliz deveria viajar para o Brasil. Assim, milhares de *germânicos*, diante das dificuldades em que se encontravam e atraídos por uma vida melhor “[...] apostaram numa vida nova, fugindo das guerras e das dificuldades financeiras. No

⁸ Conferência realizada em Potsdam na Alemanha, entre 17 de julho e 02 de agosto de 1945, tendo como objetivos o estabelecimento da ordem pós-guerra, os tratados de paz e o contorno dos efeitos da guerra.

Brasil, estabeleceram-se no interior e também nas forças armadas imperiais.” (MARTINUZZO, 2009, p. 34).

No que se refere especificamente aos pomeranos, conforme informações obtidas no *Pommersches Landesmuseum*⁹, em Greifswald na Alemanha, a maioria dos imigrantes da Pomerânia, emigraram para a América do Norte (EUA ca 286.000 e Canadá ca 10.000). Cerca de 10% foram para a América Latina e a maioria destes (ca 26.000) para o Brasil. Grupos menores se estabeleceram na Austrália, África do Sul ou em outros países bálticos.

Figura 2 – Informações sobre a emigração da Pomerânia no *Pommersches Landesmuseum*



Fonte: arquivo da pesquisadora. (Foto de abril de 2014)

No Brasil, a imigração *germânica* aconteceu em várias regiões. Conforme Turbino (2007) os primeiros imigrantes chegaram em 1820 e se instalaram no Rio Grande do sul. Cotrim (2005) relata a vinda de imigrantes alemães, suíços e belgas para São Paulo entre os anos de 1847 e 1857, quase no mesmo período que se deu a vinda

⁹ Visita acadêmica realizada a Greifswald na Alemanha, em abril de 2014, por membros do grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo.

destes para o estado do Espírito Santo, entre os quais se encontravam os imigrantes pomeranos.

Tressmann (2005) afirma que os descendentes de pomeranos estão atualmente em vários municípios do estado do Espírito Santo, mas destaca que estão em maior proporção em Santa Maria de Jetibá. Afirma que há descendentes de pomeranos também, em menor proporção em alguns outros estados brasileiros como no Rio Grande do Sul, nas regiões de Nova Petrópolis, São Lourenço do Sul, Canguçu, Arroio do padre, Pelotas, Santa Cruz do Sul. Em Santa Catarina, estão em Pomerode e Jaraguá do Sul e, em Rondônia estão nas regiões de Pimenta Buenos, Espigão D'Oeste e Cacoal. Estima-se que há em torno de 120 a 145 mil descendentes de pomeranos no Espírito Santo e em torno de 300 mil no Brasil.

2.1.1 Os imigrantes pomeranos no Espírito Santo

Em terras capixabas, Martinuzzo (2009) relata que a imigração *germânica* se iniciou na Colônia de Santa Isabel, criada em 1846, onde 38 famílias se instalaram às margens do Rio Jucu, a sudoeste de Vitória, atual distrito de Santa Isabel no município de Domingos Martins. Em Março de 1857, outro grupo de imigrantes se instalou na Colônia de Santa Leopoldina (que foi criada em 1856 com o nome de Colônia de Santa Maria¹⁰) a oeste do estado, local que também foi o destino da maioria dos imigrantes *germânicos*.

Conforme Martinuzzo (2009) os primeiros imigrantes capixabas se instalaram nas regiões montanhosas, mas posteriormente migraram para o norte do estado. Os estudos de Kill (1998) indicaram a presença dos imigrantes *germânicos* em várias regiões do estado do Espírito Santo, que são os atuais municípios de Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Afonso Cláudio, Brejetuba, Laranja da Terra, Itarana, Itaguaçu, Baixo Guandu, Colatina, Pancas, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Vila Valério, Águia Branca, Vitória, Vila Velha e Serra.

¹⁰ O nome Colônia de Santa Maria foi modificado para Colônia de Santa Leopoldina pelo Imperador através do decreto de 27 de março de 1857 em homenagem a sua segunda filha, Dona Leopoldina.

Atualmente, os descendentes de pomeranos estão também em outros municípios capixabas, mas com certeza nos municípios citados acima, há uma concentração maior deles, principalmente em Santa Maria de Jetibá, que é identificado constantemente como o município mais pomerano do estado do Espírito Santo, tanto através de placas indicativas para quem vem para esta região, em folders de festas, como também pela mídia, quando o referido município é citado em reportagens.

De acordo com Tressmann (2005), a maioria dos pomeranos que veio para o Espírito Santo, saía da localidade em que moravam e em pequenas embarcações navegavam pelo mar Báltico até a cidade portuária de Lübeck, e em seguida até o porto internacional de Hamburgo na Alemanha. Lá embarcavam em navios maiores para o Brasil.

No período em que chegaram ao Espírito Santo ainda não ocorrera a unificação da Alemanha, por isso na lista de imigrantes feitas pelas autoridades alfandegárias de Vitória consta que os pomeranos vieram da Prússia, sem registros do local exato (RÖELKE, 1996). As maiores quantidades de imigrantes pomeranos vieram nos anos de 1870 a 1874, ocasião em que a imigração cessou.

Conforme estudos de Francescheto (2003) e o discurso proferido por Helmar Röelke na ocasião da comemoração dos 150 anos dos pomeranos no estado do Espírito Santo, os imigrantes pomeranos chegaram às terras capixabas em 1859, oriundos da antiga Pomerânia, somavam um número de 117 pessoas que partiram do Porto de Hamburgo, em 27 de abril, a bordo do navio Eleonore. Os imigrantes chegaram ao Rio de Janeiro em 26 de junho e de lá, partiram no navio São Matheus para Vitória, onde aportaram no dia 28 de junho de 1859.

De acordo com Tressmann (2005), a travessia dos pomeranos da Europa para o Brasil foi sofrida, em embarcações à velas, durando de seis a sete semanas, o que causou a morte de muitos que foram lançados ao mar. Chegando ao porto de Vitória seguiam em canoas para o porto de Cachoeiro (Santa Leopoldina) e de lá seguiam a pé ou nos lombos de burros para as colônias destinadas a eles. Além da viagem sofrida, Granzow (2009) relata que os imigrantes também tiveram dificuldades ao chegaram às colônias destinadas a eles, com matas fechadas, sem estradas, em

que tiveram que abrir caminho e construir moradias improvisadas, realizar plantios para produzir alimentos para a própria sobrevivência.

Figura 3 – Mutirão para abertura de estradas.



Fonte: Museu de Imigração Pomerana de Santa Maria de Jetibá

Os imigrantes pomeranos, assim como a maioria dos imigrantes que vieram para o Brasil, eram camponeses, que provavelmente foram considerados como mais aptos para serem enviados a ocupar e desbravar as florestas das montanhas, como é o caso da Colônia de Santa Leopoldina, na Província do Espírito Santo, porém essa colônia nada tinha a ver com a geografia de onde os imigrantes pomeranos haviam saído, que conforme Röelke (1996) eram terras planas.

2.1.2 Os imigrantes pomeranos em Santa Maria de Jetibá (ES)

Santa Maria de Jetibá foi povoado a partir do processo de colonização iniciado por imigrantes europeus vindos da antiga Pomerânia enviados para a Colônia de Santa Leopoldina, fundada no ano de 1856, por ordem do Governo Imperial. Inicialmente se instalaram suíços, mas posteriormente também vieram os holandeses, luxemburgueses, belgas, franceses, alemães e pomeranos. Localizada às margens

do rio Santa Maria da Vitória, entre a Cachoeira Grande e a Cachoeira José Cláudio, a região foi demarcada e tinha uma extensão de quatro léguas quadradas de terra (RÖELKE, 1996; TSCHUDI, 2004).

De acordo com Tressmann (1998) os imigrantes pomeranos que se instalaram na Colônia de Santa Leopoldina eram numericamente superiores aos demais grupos, por isso, a língua pomerana passou a ser a mais usual entre os imigrantes.

Röelke (1996) destaca que nos anos de 1872 e 1873 foram registrados pelas autoridades alfandegárias 2.142 imigrantes pomeranos que se instalaram na região do entorno da Colônia de Santa Leopoldina, que se tornou o município Porto de Cachoeiro de Santa Leopoldina em 04 de abril de 1884, da qual fazia parte também a região que hoje compreende Santa Maria de Jetibá.

Conforme informações do IBGE (2014), quanto à divisão administrativa, em 1911 a atual região de Santa Maria de Jetibá, que ficava no entorno da Colônia de Santa Leopoldina, foi denominada como distrito de Jequitibá, pertencente ao município Porto Cachoeiro de Santa Leopoldina.

Em 1933, o mesmo distrito pertencia ao município que passa a ter o nome de Cachoeiro de Santa Leopoldina. Em 1943, o distrito de Jequitibá passou a denominar-se Jetibá e, o município de Cachoeiro de Santa Leopoldina como Santa Leopoldina, pelo decreto-lei estadual nº 15177, de 31-12-1943. No que se refere à divisão territorial datada de 01/07/1960 o distrito de Jetibá ainda pertencia a Santa Leopoldina e assim permaneceu até ser desmembrado de Santa Leopoldina em 1989. Mesmo pertencendo ao município de Santa Leopoldina, a região já era conhecida e denominada por todos como Santa Maria de Jetibá, mas oficialmente, recebeu este nome quando foi emancipada pela lei estadual nº. 4067, de 06/05/1988, sendo instituída em 1º de janeiro de 1989.

A emancipação de Santa Maria de Jetibá aconteceu em decorrência de um plebiscito realizado em 20 de março de 1989, que reuniu 4966 eleitores dos distritos de Garrafão e da Sede de Santa Maria de Jetibá, e destes 4404 optaram pela emancipação político-administrativa do município (PMSMJ, 2014).

2.1.3 Santa Maria de Jetibá: aspectos sócio-econômicos

Santa Maria de Jetibá está localizada a aproximadamente 87 km de Vitória, na região Centro Serrana do estado do Espírito Santo. Tem uma área de 735,579 km² (IBGE, 2014) e geograficamente faz limites com os municípios de Domingos Martins (sul), Santa Teresa e Itarana (norte), Santa Leopoldina (leste) e Afonso Cláudio (oeste). Há duas vias de acesso ao município. Uma é pela BR 101 – Norte, via Fundão e Santa Teresa na ES-261, e a outra é na BR 101-Sul, via Cariacica, pela ES-080.

Figura 4 - Mapa de localização de Santa Maria de Jetibá no Estado do Espírito Santo.



Fonte: <http://revistagloborural.globo.com>

Atualmente o município tem dois distritos, Sede e Garrafão, representados por 39 comunidades que são: Alto Caramuru, Alto Jequitibá, Alto Recreio, Alto Rio Lamego, Alto Rio Pantoja, Alto Rio Possmoser, Alto Santa Maria, Alto São Sebastião, Barracão do Rio Possmoser, Barra do Rio Claro, Barra do Rio Possmoser, Caramuru, Córrego do Ouro, Córrego Simão, Garrafão, Jequitibá, Recreio, Rio Aparecida, Rio Bonito, Rio Claro, Rio Cristal, Rio das Pedras, Rio do Queijo, Rio Lamego, Rio Novo, Rio Pantoja, Rio Sabino, Rio Taquara, Rio Triunfo, Rio Veado,

Santa Luzia, São Bento, São João do Garrafão, São José do Rio Claro, São Luís, São Sebastião de Belém, São Sebastião do Meio, Sede, Vila de Jetibá.

O município cresceu através do trabalho das mãos dos imigrantes pomeranos e conforme dados do IBGE (2010), Santa Maria de Jetibá tem 34.176 habitantes, com previsão de 37.720 habitantes para 2013, sendo que dos 34.176 habitantes 11.791 estão localizados na zona urbana e 22.387 na zonal rural.

Santa Maria de Jetibá faz parte de uma região formada originalmente por agricultores familiares, com grande diversidade de produção agrícola, caracterizado como o maior produtor de hortifrutigranjeiros do estado do Espírito Santo, abastecendo 40% do que se consome na grande vitória, além de alcançar mercados como Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. É um importante polo de produção primária, na olericultura, com cerca de dois mil agricultores produzindo aproximadamente 90 mil sacas de café anualmente, e na olericultura, são produzidas em torno de 120 a 140 mil toneladas anuais. Mas o destaque maior é a avicultura, com cerca de 4 milhões de aves poedeiras que produzem 2,8 mil ovos por dia, levando o município a posição de segundo maior produtor de ovos do Brasil (PMSMJ, 2014).

A olericultura é a atividade mais bem distribuída do município, com praticamente 80% das três mil propriedades envolvidas na produção de culturas diversificadas, em que se destacam: chuchu, repolho, cenoura, beterraba, couve-flor, pimentão, vagem, alface, alho e tomate. Além disso, tem se aperfeiçoado na produção orgânica de olerícolas e, devido ao clima favorável para a produção e a facilidade para a comercialização, outras atividades como a produção de mel, a piscicultura, a floricultura, e a produção de tubérculos tem despontado no município (PMSMJ, 2014).

Outra atividade que vem crescendo no município é o turismo, não só pela beleza natural, pelo clima frio, as festas típicas e as constantes visitas ao museu de pessoas de várias regiões, mas principalmente pelas ricas tradições culturais que os descendentes de pomeranos preservam ao longo dos 155 anos em terras capixabas, que serão abordadas com mais detalhes a seguir.

2.1.4 Contribuições culturais dos descendentes de pomeranos em Santa Maria de Jetibá

No Museu de Imigração Pomerana é possível conhecer a história dos descendentes de pomeranos, onde se encontram documentos, objetos, fotografias, que mostram a saída desse povo da antiga Pomerânia à chegada ao Espírito Santo e à Colônia de Santa Leopoldina, as aberturas de estradas, dentre outras atividades que realizaram ao desbravar a nova terra que hoje compreende a região de Santa Maria de Jetibá.

Os descendentes de pomeranos são um povo que mantém ainda hoje alguns aspectos culturais dos seus antepassados, tais como a música, o casamento pomerano, algumas características arquitetônicas das casas e principalmente a língua pomerana, que ainda é muito falada por esse grupo, melhor explicitada no tópico 2.3.

Figura 5 – Estilo arquitetônico de algumas construções de Santa Maria de Jetibá.



Fonte: <http://belezasdoes.blogspot.com.br/2013/04/santa-maria-de-jetiba.html>

A música sempre foi uma fonte de lazer para os pomeranos e é manifestada através dos vários grupos de corais, dos 10 grupos de danças folclóricas, dos 12 grupos de trombonistas, e também pelos vários tocadores de concertinas que contribuem na vivência cultural desse povo (PMSMJ, 2014).

Figura 6 – Grupo de trombonistas de Santa Maria de Jetibá.



Fonte: <http://www.pmsmj.es.gov.br>

O casamento pomerano, conforme Tressmann (2005) é uma festa de três dias, realizada na casa dos pais da noiva. Na quinta-feira, véspera do casamento (atualmente também na sexta-feira) à noite, realiza-se o ritual do *pulteråwend* que é o quebra-louças¹¹; na sexta-feira é o dia do casamento (no religioso), e acontece a festa de casamento propriamente dita, e no dia seguinte festeja-se o segundo dia de casamento.

¹¹ Ritual da festa de casamento pomerano conduzido por uma mulher, geralmente idosa, parente do noivo ou da noiva que quebra louças de porcelana no chão do salão da festa para trazer sorte a vida matrimonial. Enquanto quebra as louças, a mulher profere palavras de felicitações ao casal.

Atualmente o período dessa festa já sofreu algumas mudanças, mas mantém algumas características bem marcantes, principalmente na zona rural do município, onde o casamento ainda começa na quinta-feira (ou na sexta-feira) onde à noite se realiza o tradicional quebra-louças e na sexta-feira (ou no sábado) acontece a festa de casamento em que é servida uma farta refeição e algumas famílias ainda se reúnem no domingo, não como segundo dia do casamento, mas num pós-banquete.

As festas anuais da cidade também representam um marco importante para os descendentes de pomeranos e reúnem pessoas do próprio município, dos municípios vizinhos, e de outros estados. A principal delas é a Festa Pomerana organizada pela Secretaria Municipal de Cultura, sempre no mês de maio para comemorar a emancipação política do município e dura em torno de três a quatro dias.

Em 2014, foi a 25ª edição desta festa que relembra momentos marcantes na vida dos pomeranos através do desfile histórico, que mostra a história da imigração dos pomeranos, também as características atuais do município com intensa participação das escolas da rede municipal, estadual e privada do município. Além disso, acontece a exposição e venda de produtos artesanais da região, comidas e bebidas típicas, dentre outras.

Santa Maria de Jetibá é uma cidade que sempre teve a agricultura como principal fonte de renda e tem em seu calendário o Dia do Colono que é comemorado no dia 25 de julho. Por isso, anualmente acontece também no mês de julho, a Festa do Colono em homenagem aos colonos do município, e neste ano foi a 34ª edição desta festa.

Dentre os traços culturais, os descendentes mantêm viva a língua pomerana, presente no cotidiano das famílias, no convívio das pessoas pelas ruas e calçadas da cidade, e também no espaço escolar, onde as crianças têm aula de pomerano. Para compreender melhor essa contribuição linguística no contexto escolar dos descendentes de pomeranos, no próximo subcapítulo apresenta-se esse percurso.

2.2 O PERCURSO EDUCACIONAL DO POVO POMERANO

Aprofundar os estudos sobre a imigração dos *germânicos* no Espírito Santo e principalmente na Colônia de Santa Leopoldina, levou a compreensão de que a vida desses imigrantes ao desbravarem as regiões montanhosas foi uma tarefa muito árdua que devido à localização e o acesso a Colônia, passaram por muitas dificuldades no que se refere à alimentação, saúde, acesso a educação escolar, dentre outras. Nesse sentido, será explanado aqui de forma breve como se iniciou a educação escolar nessa colônia e como está a educação dos descendentes desses imigrantes nos dias atuais, principalmente no que se refere à língua pomerana.

2.2.1 Os primeiros passos até os dias atuais

Os imigrantes *germânicos* que chegaram ao Espírito Santo vieram de uma realidade em que as escolas eram gratuitas e públicas. Conforme Willems (1980) esses imigrantes tinham uma visão de que seus filhos necessitavam pelo menos aprender a ler e escrever, mas quando chegaram às Colônias do Espírito Santo não encontraram uma realidade que proporcionasse esse ensino.

Conforme estudos de Weber (1998) e Castelluber (2014) a administração provincial do Espírito Santo não tinha condições para dar atendimento educacional suficiente às escolas da Província e nem para as colônias, assim, inicialmente as crianças em idade escolar, recebiam alguma instrução ministrada pelos moradores das colônias em suas próprias casas. Diante dessa situação as igrejas, principalmente a Igreja Luterana, teve a preocupação em investir na construção de escolas paroquiais, que geralmente eram construídas ao lado das igrejas em regime de mutirão, e serviam tanto para as aulas como para os cultos.

A primeira escola construída na região de Jequitibá que faz parte do atual município de Santa Maria de Jetibá, conforme Castelluber (2014), data do ano de 1878, tendo como primeiro professor o Sr. Friedrich Schulz que, de acordo com Volbrecht & Schaeffer (1982), também era responsável pela realização dos cultos realizados nessa escola.

Schwarz (1993) destaca que os imigrantes pomeranos que vieram para a região em que fica a atual sede do município de Santa Maria de Jetibá, que pertencia à antiga Colônia de Santa Leopoldina, haviam concluído o ensino primário em seu país de origem e desejavam que seus filhos aprendessem a ler e escrever, entretanto não havia escolas na colônia para isso, o que fez com que recorressem aos pastores da Igreja Luterana, e assim, com a ajuda de vários imigrantes recém-chegados que foram também professores, tiveram acesso à instrução escolar, cujas aulas eram ministradas em alemão.

Conforme estudos de Hartwig (2011) essa instrução escolar teve início no ano de 1872 numa sala de aula improvisada que ficava do lado direito da atual Igreja Luterana, onde também eram celebrados os cultos realizados pelo Pastor Peter que se deslocava da comunidade de Vinte e Cinco de Julho, região que ficava no atual município de Santa Teresa.

De acordo com Gaede (2012), em 1891 aconteceu a construção de uma pequena escola na comunidade de Santa Maria de Jetibá e o professor era um colono. Essa escola também servia de capela e foi inaugurada em 26 de abril de 1892 pelo pastor da Igreja Luterana de Jequitibá, Friedrich Lorenz. A partir de outubro de 1904, ainda com a ajuda do colono, as aulas foram assumidas pelo pastor Heinrich Wrede, que também foi o primeiro pastor nessa comunidade, entre os anos de 1904 e 1923.

Os estudos de Schwarz (1993) apontam que essa situação de ensino permaneceu até o ano de 1937, quando o presidente Getúlio Vargas decretou a nacionalização do ensino, e o português foi instituído como língua oficial nas escolas. Essa medida trouxe transtornos para a comunidade de Santa Maria de Jetibá porque na época os colonos haviam terminado de construir um prédio com três salas de aula para ministrar o ensino em alemão. Na ocasião, o secretário de educação era Fernando Duarte Rabello que designou a Professora Gizela Zaloker Fayet como diretora da instituição para aplicar as diretrizes instituídas através da nacionalização. Até o referido período o ensino público era oferecido apenas nas localidades de Recreio, São Sebastião e Rio Bonito, mas a partir daí o governo construiu e fundou mais escolas, contratou professores, expandindo o ensino público para cumprir as

diretrizes da nacionalização, pois a maioria dos imigrantes falava o pomerano, denominado na época como alemão (SCHWARZ, 1993).

Os estudos de Hartwig (2011) destacam que mesmo com a expansão do ensino público, muitos alunos não permaneciam nas escolas para concluir as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), pois várias dificuldades como a falta de estradas, as longas distâncias até as escolas, faziam com que os alunos iniciassem os estudos com idade mais elevada e abandonassem antes de concluir essa etapa. Outra questão era a dificuldade de compreender o português, já que a língua falada pela maioria era a pomerana, além disso, havia ainda a falta de professores que também dificultava a escolarização desses alunos.

Weber (1998) constatou que a partir das várias dificuldades enfrentadas pelos imigrantes pomeranos em relação à instrução escolar, estes passaram a não ter a escolarização como prioridade. Essa situação só mudou a partir de uma lei interna da Igreja Luterana que determinou que só confirmaria¹² adolescentes que concluíssem a 4ª série do ensino fundamental. Conforme estudos de Hartwig (2011) os pastores da Igreja Luterana optaram por essa lei porque se preocuparam com a instrução dos filhos dos imigrantes, e assim contribuíram com o aumento das matrículas e a diminuição do índice de evasão escolar das séries iniciais do ensino fundamental. Quanto aos anos finais, do 6ª ao 9ª ano, atualmente o Conselho Tutelar e a Promotoria Pública vêm exercendo influência para fazer cumprir a escolarização conforme a legislação prevê.

Ao refletir sobre esse período em que acontecia muita evasão escolar, do qual fiz parte em torno de 1983, no início da minha vida profissional como professora de crianças descendentes de pomeranos, foi possível perceber que a Igreja Luterana ao instituir essa lei interna, tinha uma preocupação em evitar que essas crianças saíssem da escola sem ao menos ter o grau mínimo de instrução. Embora tenha se beneficiado da profunda relação que os pomeranos sempre tiveram com a religiosidade, não o fizeram para exercer o poder religioso, pois a Igreja Luterana

¹² Conforme Weber (1998) trata-se de um rito religioso em que o adolescente luterano professa publicamente a sua fé assumindo o compromisso de viver diariamente seu batismo.

desde o início da imigração dos pomeranos na Colônia de Santa Leopoldina, sempre teve preocupação e envolvimento com a escolarização dos imigrantes.

Atualmente, apesar de ter avanços na escolarização dos descendentes de pomeranos em dar continuidade aos estudos, inclusive com alguns alunos ingressando no Ensino Superior, essa questão continua sendo uma preocupação por parte dos órgãos governamentais, e muitos alunos ainda somente terminam o 9º ano através da influência do Conselho Tutelar e da Promotoria Pública, e muitos daqueles que concluem não dão continuidade no ensino médio e nem se preocupam em ingressar no Ensino Superior.

Quanto aos profissionais docentes que atuaram com os descendentes de pomeranos, desde a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa até os anos de 1980, a maioria não era habilitada para atuar nas escolas do município, portanto muitos professores que atuavam eram leigos ou estudavam enquanto já atuavam. Um dos meios de formação foi por meio do convênio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e o HAPRONT¹³, projeto desenvolvido nos anos 80. Esse convênio beneficiou a região também com a contratação de professores provenientes de municípios vizinhos, principalmente, Itarana e Itaguaçu (HARTUWIG, 2011).

Posteriormente, muitos se habilitaram fazendo o Magistério das Séries Iniciais que era ofertado na EEEFM *Graça Aranha*, somente anos mais tarde é que houve preocupações com o curso superior, inclusive vários professores chegaram a essa etapa fazendo o *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de 1ª a 4ª Séries, na Modalidade Aberta e a Distância*, implementado pela UFES em 2001, através de um consórcio interinstitucional significativamente amplo e inaugural no Estado do Espírito Santo, em treze Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (CREAD's)¹⁴, situados no interior do Estado do Espírito Santo.

¹³ Projeto de Habilitação de Professores não titulados, criado pelo Ministério de Educação e Cultura, destinado à habilitação de professores do ensino fundamental de zonas rurais, à nível de 2º Grau.

¹⁴ Atualmente o estado do Espírito Santo conta com um total de 27 Polos da Universidade Aberta do Brasil, o que favorece a presença, prioritariamente da área de educação da Universidade Federal do Espírito Santo (e de outras Universidades), na formação inicial e continuada de professores, em todos os 77 municípios capixabas, através das parcerias locais, mediadas pelo Ministério da Educação.

Em 1989, quando Santa Maria de Jetibá se emancipou de Santa Leopoldina, Hartuwig (2011) relata que havia no município 36 escolas unidocentes, 25 pluridocentes e 01 escola estadual que oferecia o ensino fundamental completo, e na zona urbana havia uma escola que ofertava o ensino fundamental e médio que é a EEEFM *Graça Aranha*.

Em 1990 foi criada a Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, uma escola para as séries finais do ensino fundamental, com diretrizes provenientes do Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo (MEPES), mantida através de convênio com a prefeitura e outras entidades, com um currículo voltado para as questões específicas do povo que morava no campo, objetivando incentivar a agricultura familiar, característica do município. Além dessa escola que ainda existe nos dias atuais, há também outra escola que trabalha em regime de alternância, criada a partir da solicitação da comunidade de Alto Santa Maria, que é a Escola Estadual Fazenda Emílio Schroeder.

Nos dias atuais, o município possui 15 escolas unidocentes, 16 escolas pluridocentes, 02 EMEFs¹⁵, 04 EMEIEFs¹⁶, 06 CMEIs¹⁷, 02 EMEIs¹⁸, 03 creches, 07 escolas estaduais, 01 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma escola Cooperativista, uma particular e uma Família Agrícola de São João do Garrafão (já citada anteriormente). A rede municipal tem 49 escolas que atendem um total de 3.498 alunos neste ano letivo, sendo 1.322 da educação Infantil e 2.166 do ensino fundamental. A rede é composta por 259 professores, destes 105 atuam na educação infantil e 154 no ensino fundamental. Na educação infantil há 71 professores efetivos e no ensino fundamental são 61 efetivos, e os demais são contratados (SECEDU/PMSMJ, 2014).

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação, atualmente todas as escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá são atendidas pelo PROEPO, desde a creche até os anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, 15

¹⁵ Escolas Municipais de Ensino Fundamental que oferecem o Ensino Fundamental completo.

¹⁶ Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil.

¹⁷ Centros Municipais de Educação Infantil que atendem crianças de 06 meses (creche parcial) a 05 anos e 11 meses.

¹⁸ Escolas Municipais de Educação Infantil.

professores itinerantes dão uma aula semanal em língua pomerana nas diversas escolas, sendo que 06 professores dão essa aula na turma regular em que atuam.

Vale ressaltar que dados de uma pesquisa realizada sobre o PROEPO no ano de 2012, apontam que 36% dos professores da rede municipal são descendentes de pomeranos, fato que favorecia a interação na prática da língua falada, assim como pela dinâmica bilíngue que facilitava a troca cultural entre as crianças pomeranas e não pomeranas durante as atividades escolares.

Considerando que um dos objetivos específicos dessa pesquisa é analisar as possíveis contribuições do PROEPO nas práticas da professora pomerana na educação escolar, e ao afirmar que hoje todas as escolas da rede municipal de Santa Maria de Jetibá têm a aula de língua pomerana, serão relatadas em seguida, algumas informações sobre a língua pomerana.

2.3 A LÍNGUA POMERANA

A proposta da escrita da língua pomerana foi elaborada pelo Dr Ismael Tressmann, que em 1995, fez uma Pós-Graduação em etnolinguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, um curso de especialização em Línguas Indígenas Brasileiras no Museu Nacional, quando iniciou a organização do Dicionário Pomerano-Português. Defendeu sua dissertação de mestrado em 2000, sobre um estudo comparativo entre as línguas cinta-larga e pomerano. Em 2005 concluiu sua tese de doutorado sobre a arte verbal pomerana, também na UFRJ.

As pesquisas de Tressmann resultaram na elaboração do livro-texto em língua pomerana, *Upm Land – Up Pomerisch Sprak* (Na roça em língua pomerana) e do Dicionário Pomerano-Português, que foram publicados em 2006 com auxílio financeiro do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

Conforme estudos realizados por Tressmann (2005), a língua pomerana é uma língua pertencente à família linguística germânica (ocidental) e à subfamília baixo-

saxão (oriental) que se originou do saxão antigo. "Também fazem parte desta subfamília lingüística o Saxônio, o Holandês, o Flamengo, o Vestfaliano e o Afrikâner, entre outras línguas." (TRESSMANN, 2005, p. 78).

Tressmann (2005) destaca que no Brasil esta língua é falada pelos descendentes de pomeranos no Espírito Santo, em Minas Gerais, em Rondônia, em Santa Catarina e no Rio Grande do sul, regiões onde há uma concentração de núcleos de descendentes de pomeranos, em que a maioria dos falantes é bilíngue em pomerano/português. O autor ainda destaca que a língua pomerana é praticamente desconhecida na Alemanha, mas além do Brasil é falada também nos Estados Unidos.

A partir da visita realizada a cidade de Greifswald/Alemanha em abril de 2014, foi possível perceber que ainda há necessidade de aprofundar as pesquisas sobre os locais onde a língua pomerana é falada na Alemanha, pois o grupo de pesquisa teve contato com pessoas na Universidade de Greifswald que compreendiam a nossa fala em Pomerano, e uma delas conversou comigo no Pomerano/*Plattdüütsch*, com algumas variações, mas que não comprometiam a comunicação.

Segundo o linguista Matias Wolmen do centro de linguística da Universidade de Greifswald, que realiza uma pesquisa há sete anos sobre o *Plattdüütsch*, o Pomerano/*Plattdüütsch* ainda é falado por algumas pessoas em comunidades de Greifswald/Alemanha, não como uma prática cotidiana, mas sempre que os falantes são acionados por outro falante. Sendo assim, a região de Greifswald representa um importante campo de pesquisa para aprofundamento das discussões linguísticas realizadas sobre o povo pomerano no Espírito Santo, principalmente no que se refere à língua pomerana, que os descendentes dos imigrantes pomeranos mantiveram para além da 5ª geração. Língua essa, que a partir de várias discussões gerou o PROEPO.

2.4 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA (PROEPO)

O PROEPO é um programa político e pedagógico bilíngue que visa valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana, sendo implementado no ano de 2005, a partir de uma parceria entre cinco municípios capixabas: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja de Terra.

Esta parceria entre os vários municípios, antes garantida apenas na oralidade, foi oficializada através da celebração de um Termo de Parceria em junho de 2009, período marcado pela comemoração dos 150 anos de imigração pomerana em solo espírito-santense. Esse termo de parceria, com vigência prevista até o término da gestão, especificamente 2012, coaduna com compromissos éticos, funções dos envolvidos e, sobretudo, assegura o compromisso das prefeituras em dar sustentabilidade e estabilidade ao programa.

O objetivo geral do PROEPO é desenvolver nas escolas públicas um projeto pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana, representadas por meio da língua oral e escrita, danças, religião, arquitetura e outras tradições. Os objetivos específicos desse programa são:

- I - Introduzir uma educação intercultural bilíngue (Pomerano e Português);
- II- Desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana;
- III - Compreender a importância da preservação da língua pomerana como veículo de transmissão cultural dos descendentes;
- IV - Proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização da sua língua materna e saberes tradicionais;
- V - Valorizar a língua pomerana como elemento fundamental da identidade sócio-cultural no ambiente escolar, promovendo a auto-estima dos alunos;
- VI - Trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e cultural.

O trabalho com a língua pomerana na educação infantil é articulado e consolidado nas diferentes áreas do conhecimento de acordo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por meio de Projetos Norteadores pautados na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal, amparado por meio da Lei Nº 1376/2011

(ANEXO A) que dispõe sobre o ensino da língua pomerana oral e escrita nas escolas públicas municipais através do Programa de Educação Escolar Pomerana.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o programa segue o modelo da educação infantil, ou seja, a partir de Projetos Norteadores e também é desenvolvido de forma interdisciplinar integrado ao currículo instituído em consonância com os eixos temáticos. Nos anos finais do ensino fundamental a língua pomerana é assegurada em Lei, como disciplina obrigatória na grade curricular, e é ofertada em uma aula semanal de 50 minutos. Possui proposta pedagógica específica elaborada coletivamente entre os professores do programa.

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a carga horária também é de uma aula semanal de 50 minutos, podendo ser ministrada por professores itinerantes¹⁹, contratados para atender as escolas em que o professor regente não é bilíngue pomerano/português, ou pelos professores regentes que dispõe de tempo integral na sala que o realizam de forma interdisciplinar nas duas línguas, mas também reservam uma aula semanal.

Na atual gestão, 2013 a 2016, o programa está passando por reformulações coletivas entre os municípios no que diz respeito à formação de professores, principalmente no quesito da assessoria linguística. Em Santa Maria de Jetibá todas as escolas da rede municipal são atendidas pelo PROEPO, desde a creche até os anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, 15 professores itinerantes dão uma aula semanal em língua pomerana em diversas escolas, e mais 06 professores dão essa aula na turma regular em que atuam. Esse atendimento representa um avanço para as comunidades pomeranas, embora possa trazer implicações na capacitação dos professores, considerando que uma grande maioria dos professores contratados não passou pela formação específica conforme postulado pelo Termo de Parceria.

O PROEPO é coordenado por um profissional da educação, cuja função é gerenciar o trabalho pedagógico e administrativo. Até o final de 2012 a Professora Sintia

¹⁹ Professoras itinerantes são professores que participam do PROEPO, e são contratados para atenderem várias escolas do município, com exceção daquelas escolas onde há professores efetivos regulares que ministram a aula em pomerano.

Bausen Küster coordenou o programa e atualmente quem coordena é a Professora Guerlinda Westphal Passos. Para intermediar os estudos linguísticos e antropológicos, até no final de 2012, os municípios contavam com a assessoria do etnolinguista Professor Dr. Ismael Tressmann. De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, até o momento, os municípios não dispõem mais dessa assessoria. Atualmente o trabalho de formação é de responsabilidade da coordenadora do programa e, dos professores que dinamizam seus estudos através de planejamentos das aulas, oficinas didáticas entre outros.

Anualmente é promovido um intercâmbio entre os docentes dos municípios parceiros do PROEPO, chamado de *Encontrão do PROEPO*, que tem como objetivo trocar experiências, momento em que se expõem às vivências e práticas diárias do trabalho realizado pelos professores. Em 2013 esse encontrão não foi realizado por motivos de reestruturação do programa, entretanto, ocorreu novamente em abril de 2014.

Embora houvesse interesse das gestões anteriores dos municípios como Santa Leopoldina, Itarana, Baixo Guandu e Afonso Cláudio em aderir ao programa, estes não chegaram de fato a assumir o compromisso no passado. Porém, em 2014, alguns novos gestores consolidaram esta intenção, integrando-se assim, os municípios de Itarana e Afonso Cláudio como parceiros do programa.

Para formalizar esta nova parceria foi feita uma revisão do termo de parceria pelos novos gestores, com a inclusão dos municípios acima citados, e o novo Termo de Parceria (ANEXO B) foi assinado por todos os representantes presentes em Santa Maria de Jetibá, em junho de 2014, na ocasião do Encontro Intermunicipal do PROEPO.

Ao longo do processo de implantação do PROEPO surgiram questionamentos e preocupações se o espaço escolar unicamente garantiria continuidade e a manutenção da língua. Diante disso, reconheceu-se a necessidade de resguardá-la também na sociedade, principalmente nas repartições públicas do município, através de uma lei de cooficialização. Para efetivação da lei em Santa Maria de Jetibá, a

prefeitura municipal contratou o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), que atua na promoção da diversidade linguística e cultural do Brasil e dos países do Mercosul.

Por meio do Decreto Municipal nº 203/2007 (ANEXO C) foi constituída a Comissão Municipal de Políticas Linguísticas, tendo representatividade de órgãos governamentais e não governamentais para discutir assuntos pertinentes à língua e, criar o entendimento sobre o processo de cooficialização. De acordo com Oliveira²⁰ “cooficializar uma língua não se traduz em ameaça dos direitos dos não pomeranos, antes pelo contrário, é uma riqueza e uma oportunidade para que todos se tornem bilíngues”.

O atendimento público na língua oficial e na língua pomerana já era uma política informal adotada por vários segmentos públicos e privados do município, no entanto, torná-la oficial contribuiria efetivamente para o fortalecimento e a manutenção da língua de seus falantes, assegurando sua vitalidade e permanência para as gerações futuras.

Em 2009, mediante parecer jurídico do IPOL, a assessoria jurídica da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá elaborou o Projeto de Lei para a cooficialização, em junho de 2009²¹, a Lei nº 031/2009 de cooficialização da língua pomerana (ANEXO D) foi aprovada por unanimidade na Câmara. A partir de então, o pomerano passou a ter o *status* de língua oficial ao lado do português e, o município, obrigações a assegurar quanto ao seu uso na sociedade, implementando políticas

²⁰ Comentário proferido por Gilvan Müller de Oliveira, coordenador geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística - IPOL, na ocasião das reuniões de assessoria do processo de cooficialização em Santa Maria de Jetibá em 2008.

²¹ Em 2009, a imigração pomerana completou 150 anos no ES. Muitas atividades foram realizadas para comemorar essa presença, uma delas foi a homenagem do Governo do Estado aos pomeranos, através da Secretaria de Estado da Cultura e Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, realizada no dia 26 de junho, 2009, no Palácio Anchieta. A comemoração iniciou com a encenação na Baía de Vitória, com “embarques de imigrantes vestidos a caráter, no cais da Colônia dos Pescadores, da Enseada do Suá, representando a chegada dos primeiros imigrantes pomeranos no dia 28 de junho de 1859.” Depois, uma Cerimônia Oficial com o governador, prefeitos, secretários e comunidades em geral, homenagearam pessoas que realizaram trabalhos significativos em nome da cultura desse povo. No dia 29 de junho, foi realizada a Sessão Solene Extraordinária na Câmara de Vereadores de Santa Maria de Jetibá para Cooficialização da Língua Pomerana, entre outras homenagens.

públicas necessárias ao seu cumprimento. No entanto, a referida Lei ainda não está regulamentada.

Essa iniciativa nos municípios capixabas de cooficializar uma língua de imigração foi pioneira no Brasil, visto que, o primeiro município brasileiro a ter, além do português, outras línguas com o *status* oficial foi São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, porém trata-se de línguas indígenas: Tukano, Baniwa e Nheengatu.

O município de Santa Maria de Jetibá realizou um censo sóciolinguístico que teve como objetivo levantar dados concretos das línguas faladas em seu território, a fim de constatar as individualidades linguísticas específicas de cada comunidade, como perda geracional, uso, veiculação. Esse censo forneceu as informações necessárias para que o poder público pudesse converter a Lei de cooficialização da língua pomerana em realidade, implantando políticas educacionais e culturais que assegurem a concretização dos objetivos propostos.

Conforme dados preliminares do censo linguístico PMSMJ/IPOL (2012), 73% da população de Santa Maria de Jetibá se identifica como pomerano, e destes, 78% são falantes da língua pomerana. Vale ressaltar que Santa Maria de Jetibá é o único município com dados concretos do número de falantes da língua pomerana no Brasil.

3 DIÁLOGOS A PARTIR DOS ESTUDOS COM O POVO POMERANO: CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No intuito de desenvolver uma pesquisa com embasamento teórico mais coerente, fez-se necessário realizar um estudo sobre as produções acadêmicas já realizadas anteriormente sobre os descendentes de pomeranos. No mapeamento realizado foram encontradas produções na UFES, sendo cinco (5) dissertações de mestrado do PPGE e duas (2) dissertações do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), conforme (QUADRO 1). No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram localizadas mais dissertações além daquelas encontradas na UFES (QUADRO 2) e também teses de variadas instituições (QUADRO 3), e no periódico Educação e Pesquisa, mais um trabalho. Foram analisadas também algumas outras contribuições, tais como, da educação do campo no estado do Espírito Santo para com o povo pomerano, o evento *PomerBR* e o estágio técnico-científico na Alemanha, que enriqueceram o diálogo sobre o povo pomerano.

Quadro 1: Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo

TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA	ANO
Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado	Bernadete Gomes Mian	Educação	1993
A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins/ES	Gerlinde Merklein Weber	Educação	1998
A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil	Rosali Rauta Siller	Educação	1999
Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas	Leonardo Ramlow	Educação	2004
Dificuldade no domínio de fonemas do português por crianças bilíngues de português e pomerano	Ludimilla Rupf Benincá	Linguística	2008
Professores pomeranos (as): Um Estudo de Caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES	Adriana Vieira Guedes Hartuwig	Educação	2011
Descrição fonética e fonológica do pomerano falado no Espírito Santo	Shirlei Conceição Barth Schaeffer	Linguística	2012

Fonte: Biblioteca central da Ufes/2012

Nota: Quadro elaborado pela autora

Quadro 2: Dissertações do Banco de dados CAPES

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado	Bernadete Gomes Mian	UFES	1993
A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins/ES	Gerlinde M. Weber	UFES	1998
A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil	Rosali Rauta Siller	UFES	1999
Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas	Leonardo Ramlow	UFES	2004
Escolas Paroquiais Luteranas no Estado do Espírito Santo	Eliane Maura L. de Freitas	Universidade São Marcos	2006
A educação pomerana inserida no Sínodo de Missouri em Pelotas e São Lourenço: identidade e cultura escolar	Patricia Weidschadt	UFPEL	2007
Rais aus, die poltzai komm: os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode/SC	Scheila Maas	Universidade Regional de Blumenau	2010
Família, ritual e ciclos de vida: Estudo etnográfico sobre narrativas pomeranas em Pelotas (RS)	Gislaine M ^a Maltzahn	UFPEL	2011
Professores pomeranos (as): Um Estudo de Caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana – PROEPO – desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES	Adriana V. Guedes Hartuwig	UFES	2011

Fonte: Banco de dados da CAPES (2012)

Nota: Quadro elaborado pela autora

Quadro 3: Teses do Banco de dados CAPES

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
"O tiro da bruxa": identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo.	Joana Darc do Valle Bahia	UFRJ	2000
Da Sala de Estar à Sala de Baile - Estudos Etnolinguísticos de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo	Ismael Tressmann	UFRJ	2005
Silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes: educação, história e memória	Carmo Thum	UNISINOS/RS	2009
Infância, educação infantil, migrações	Rosali Rauta Siller	UNICAMP	2011
Quando preferir um samba ao Hino Nacional é crime: integralismo, etnicidade e os crimes contra o Estado e a ordem social (Espírito Santo – 1934 – 1945	Silvia Regina Ackermann	UFSCAR	2009

Fonte: banco de dados da CAPES (2012)

Nota: Dados produzidos pela autora

Ao pesquisar a produção acadêmica sobre os descendentes de pomeranos, principalmente sobre as práticas da professora pomerana por se tratar de um tema pouco explorado nos trabalhos, foram focadas as produções que tem alguma relação com a educação e alguns aspectos culturais, pelo fato de tratarem de questões mais relacionadas com a temática desta pesquisa no que se refere aos pomeranos. Não foi delimitado o período das produções como critério de escolha dos trabalhos no banco de dados da CAPES, mas descritores como: pomeranos, cultura, professora pomerana, educação, escola.

3.1 DISSERTAÇÕES

O primeiro trabalho realizado sobre descendentes de pomeranos foi realizado em 1993, pela pesquisadora Bernadete Gomes Mian, no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o título Educação Escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado. A pesquisa teve como objetivo revelar questões que explicassem as dificuldades escolares das crianças imigrantes. A metodologia utilizada pela autora foi um estudo de caso numa abordagem qualitativa com algumas técnicas da etnografia, tendo como sujeitos o núcleo de imigração de uma escola unidocente da comunidade do Distrito de Melgaço, município de Domingos Martins (ES).

Como resultado, a pesquisa de Mian (1993) trouxe reflexões quanto à educação escolar de descendentes imigrantes alemães/pomeranos no Espírito Santo apontando que esse grupo tem uma concepção de educação de caráter imediatista, ou seja, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, constatou o isolamento em que viviam essas comunidades, e a ausência de programas específicos de atendimento na educação escolar desses alunos que não dominam a língua nacional, e os educadores por sua vez, em sua grande maioria não dominam a língua falada pelos alunos, uma barreira linguística que a pesquisadora considerou como uma das maiores dificuldades para a aprendizagem das crianças.

Aprofundando um pouco mais as questões acima citadas, Gerlinde Merklein Weber realizou uma pesquisa em 1998 no Centro de Educação da UFES, com o título *A Escolarização entre Descendentes Pomeranos em Domingos Martins*. Através de um estudo de caso etnográfico realizou a pesquisa de campo numa comunidade rural em torno de uma escola unidocente localizada num distrito também do município de Domingos Martins (ES), cujos membros, em sua maioria, são descendentes de pomeranos.

A pesquisa de Weber (1998) trouxe questões mais específicas sobre como os descendentes de pomeranos vivem em seus vários aspectos, bem como quanto à educação. Considerou a questão da resistência à escolarização até a quarta série do ensino fundamental em tempos passados, mas já superados com a influência da Igreja Luterana, bem como a resistência que ainda há para cumprir a escolarização das séries finais do ensino fundamental, na qual é necessária a influência do Conselho Tutelar. Weber (1998) aponta que a oferta escassa, a má qualidade dos transportes, os horários incompatíveis, o receio de mandar as meninas para a cidade, podem ser algumas das possibilidades para a resistência desses grupos a escolarização.

Assim como Mian (1993), Weber (1998) destaca a ausência de programas escolares específicos para esses grupos. Além disso, destaca que a escolarização não leva em consideração o contexto de uma cultura específica produzida pelos descendentes de pomeranos, principalmente no que se refere ao currículo escolar. Aponta que esse grupo social reconhece a escolarização como meio de aprender a ler, escrever e fazer contas, e isso se aprende nas séries iniciais, por isso não veem a necessidade de escolarização para além da 4ª série, que é vista como preparação para o emprego, e eles querem que os filhos permaneçam no trabalho agrícola, por isso não querem que entrem em contato com outras culturas porque tem receio de perder a originalidade de sua cultura, principalmente a forte relação do trabalho com a terra.

Outro trabalho importante é de Rosali Rauta Siller que defendeu em 1999 um trabalho de pesquisa com o tema *A construção da subjetividade no cotidiano da educação infantil*, na UFES. A pesquisa foi realizada num modelo qualitativo do tipo

etnográfico com perspectiva sócio histórica. Os dados foram coletados de abril a julho de 1998, por meio de observação participante em três salas de aula de uma escola de educação infantil localizada no centro de Santa Maria de Jetibá (ES) com alunos na faixa etária de quatro (4), cinco (5) e seis (6) anos. Como instrumentos para a produção de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras, uma amostra de 30% das famílias das crianças, e análise documental.

O resultado da pesquisa de Siller (1999) demonstra a necessidade da construção da educação infantil enquanto espaço que pensa o coletivo respeitando a diferença, as singularidades, que promova autonomia, coletividade, solidariedade, cooperação, ampliação do conhecimento e criticidade. As famílias demonstraram o desejo de ver uma escola que incentive a valorização da cultura e da língua pomerana, relatando que as crianças deveriam aprender os saberes da escola por meio das duas línguas, português e pomerano, e outras sugeriram a necessidade de duas professoras, uma para falar pomerano e outra para falar português. O bilinguismo foi apresentado como proposta de trabalho pela maioria das famílias entrevistadas.

Siller (1999) argumenta que para a construção de uma educação infantil de qualidade é preciso que os professores exijam dos órgãos governamentais o respeito aos direitos de todas as crianças garantindo o acesso à educação Infantil, como também a oferta da formação inicial e continuada dos educadores da educação infantil, para que haja competência para o cuidado e a educação das crianças de zero (0) a seis (6) anos.

Em 2004, Leonardo Ramlow realizou uma pesquisa no Programa de Pós Graduação no Centro de Educação da UFES, intitulada como Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas. A pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso do tipo etnográfico, e foi realizada em turmas de 1ª série na escola de Melgaço em Domingos Martins, localizada na região serrana do estado do Espírito Santo, que abriga considerável número de descendentes pomeranos. O autor relata a sua trajetória escolar que considerou sofrida por causa de piadas que ouvia sobre sua origem e o seu jeito pomerano de ser. Na década de 80 compreendeu com outros colegas da mesma

origem que as crianças dessa etnia ainda vivenciavam isso, fato esse que motivou a sua pesquisa.

Na produção dos dados Ramlow (2004) traz algumas reflexões importantes no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de crianças de origem pomerana quanto à leitura e a escrita, apresentando as diversas interações no ambiente escolar, as dificuldades por parte dos professores mediante um grupo cultural, e destaca que a linguagem é uma das principais barreiras no processo de escolarização das crianças de origem pomerana que entram na escola sem o domínio da língua nacional.

O autor sugere através do estudo que as crianças tenham o ensino do português com técnicas de ensino de língua estrangeira, a frequência a pré-escola para poderem chegar ao ensino fundamental em condições de comunicar-se, e que os conhecimentos culturais que as crianças trazem para o contexto escolar sejam aproveitados e que haja mais participação da família no contexto escolar. Para que haja melhoria no processo ensino-aprendizagem das crianças com dificuldades, principalmente no que se refere à língua nacional, Ramlow (2004) destaca a importância da professora bilíngue nas séries iniciais, principalmente na educação infantil.

Outro trabalho sobre os descendentes de pomeranos foi realizado por Ludimilla Rupf Benincá (2008), com o tema Dificuldade no Domínio de Fonemas do Português por Crianças Bilíngues de Português e Pomerano. Trata-se de uma dissertação de mestrado no PPGEL da UFES desenvolvida em 2008. A pesquisa tenta descrever o português falado pelos descendentes de pomeranos usando como modalidade de análise a oralidade e a escrita.

De acordo com a autora, a análise dos dados aponta que as dificuldades dos alunos bilíngues de português e pomerano nem sempre são iguais aos erros dos alunos monolíngues do mesmo nível escolar, assim como as variações da fala e a sua interferência na escrita. Na oralidade, ela afirma que as maiores dificuldades se encontram na diferenciação das consoantes surdas e sonoras e na estruturação da sílaba. Na escrita, essa estruturação também é uma dificuldade, pois acontecem

muitas alterações silábicas, e também ocorre a troca de fonemas, em alguns momentos por reflexo da oralidade e em outros, por falta de domínio do código escrito.

Benincá (2008) aponta que essas dificuldades necessitam de uma atenção específica, um tratamento direcionado, mas com a preocupação de manter as marcas identitárias de uma cultura tão rica como a dos descendentes de pomeranos. Para contribuir na aprendizagem dos alunos bilíngues em português e pomerano, ela sugere que os professores do primeiro ciclo, que são os que proporcionam o ensino da língua portuguesa, recebam dos órgãos competentes, cursos de formação que aprofundem os conhecimentos sobre fonética, fonologia e também sobre os pressupostos da linguística aplicada, que poderão dar algumas indicações prévias sobre quais aspectos dos dois sistemas linguísticos que podem gerar mais dificuldades entre os alunos.

No ano de 2011, a pesquisadora Gislaine Maria Maltzahn, através de um estudo realizado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) RS, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, com o tema Família, ritual e ciclos de vida: estudo etnográfico sobre narrativas pomeranas em Pelotas (RS) analisou as mudanças e continuidades na transmissão de saberes, valores e visões de mundo entre três gerações de descendentes de pomeranos por intermédio de rituais religiosos.

Na produção dos dados a pesquisa de Maltzahn (2011) demonstrou que nas famílias pomeranas, o estabelecimento de sua identidade familiar se efetua através de rituais religiosos, como o batismo, a confirmação, o casamento e o funeral, e que esses são determinantes na sua memória para elaborar em termos gerais, os seus valores morais e as suas visões de mundo.

De acordo com a autora, a identidade familiar é marcada pelos ciclos de vida, mas em meio a mudanças e rupturas, e a partir da memória, valores e saberes se perpetuam entre as gerações, não de forma fixa e permanente, mas em constante processo de composição e recomposição, em que a memória está sempre se rearticulando. As passagens pelos rituais religiosos do batismo, da confirmação, do casamento e do funeral, que marcam os ciclos de vida, são formas de reviver os

valores e a visão de mundo do grupo familiar, apresentando transformações nas narrativas das gerações mais velhas com as da atualidade, mas que não são interpretadas como um rompimento total com os valores e saberes transmitidos pelos antepassados, e sim como readaptações e/ou reinterpretações a partir do contexto atual.

Maltzahn (2011) percebeu que nos rituais presentes nos ciclos de vida e das crenças e práticas mágicas inscritos na rememoração das três gerações entrevistadas, existe uma relação intrínseca entre uma dada estrutura social com a ação sócio histórica dos sujeitos. E na transmissão de saberes, valores e visões de mundo na dinâmica geracional, a memória das gerações mais velhas que marcam os ciclos de vida, evidencia um sentimento de pertencimento ao grupo, perpassado de geração a geração, o que contribui para manter suas identidades, dando um sentido de continuidade na atualização e recriação de uma cultura familiar pomerana.

No ano de 2011, a pesquisadora Adriana Vieira Guedes Hartuwig, através do Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da UFES, realizou um estudo com o título Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Proepo desenvolvido em Santa Maria de Jetibá (ES). A pesquisa trata-se de um estudo de caso qualitativo que teve como objetivo pesquisar a identidade e a língua pomerana, e investigar o Programa de Educação Escolar Pomerana - PROEPO, desenvolvido no município de Santa Maria de Jetibá (ES).

Hartuwig (2011) investigou as ações políticas e pedagógicas desenvolvidas pelos professores pomeranos a partir do PROEPO em Santa Maria de Jetibá (ES), e a partir da produção dos dados, ela afirma que foi possível confirmar que o programa é uma iniciativa de parceria que contribui para questionar a base dos processos formativos atuais, em especial da formação de professores, que compreendem que o fortalecimento da língua e a valorização da cultura são uma necessidade educativa que contribui para valorizar a cultura local.

De acordo com a autora, o PROEPO pode ser considerado um tipo de programa político e pedagógico porque cria estratégias para a manutenção e o fortalecimento da cultura e da língua, e também por se tratar de uma iniciativa educacional que está

relacionada ao debate de práticas de educação escolar multicultural. Os encontros de formação do PROEPO permitem que as práticas pedagógicas curriculares sejam constantemente construídas e reconstruídas com as professoras no dia-a-dia das formações, e os professores trazem relatos de que o trabalho realizado fortalece a sua autoestima e a dos alunos. Além disso, a incorporação do pomerano no currículo escolar traz motivação para os professores, os alunos e as famílias, e ainda a melhora de desempenho dos alunos, especialmente nos primeiros anos de escolarização.

Hartuwig (2011) afirma que as ações do PROEPO contribuem para a desconstrução da concepção de que o bilinguismo é uma desvantagem, um obstáculo ao êxito da educação e à aprendizagem. As preocupações sobre a visão estereotipada da escola em relação às crianças oriundas da cultura pomerana e a possibilidade da perda linguística se destacam como os principais motivos que levaram à criação dessa parceria. As práticas escolares consideram a cultura pomerana e cooperam para preencher a lacuna entre formação pedagógica e trabalho local. A partir do trabalho desenvolvido pelos professores do PROEPO constata-se que a cultura local é valorizada na escola.

Outra pesquisa relacionada aos descendentes de pomeranos foi realizada em 2012, por Shirlei Conceição Barth Schaeffer, com o tema Descrição Fonética e Fonológica do Pomerano Falado no Espírito Santo, no PPGEL/UFES. A pesquisa teve como objetivo descrever o sistema fonético e fonológico da língua de imigração pomerana. Segundo a autora, ainda há muitas questões a serem resolvidas no que se refere à organização do sistema fonológico dessa língua, tendo em vista a complexidade da mesma.

Os dados linguísticos que formaram o corpus da pesquisa foram obtidos junto a sujeitos falantes de pomerano (bilíngues e um monolíngue) residentes no município de Santa Leopoldina (ES). De acordo com a autora, para que haja uma descrição mais completa do pomerano ainda é preciso pesquisar o acento e o ritmo dessa língua de imigração, e sugere que trabalhos futuros poderão auxiliar e refinar o seu trabalho que apresenta apenas um início para a descrição fonológica e gráfica da língua pomerana.

Schaeffer (2012) destaca que os resultados dessa análise fonológica serão confrontados com a ortografia proposta por Tressmann (2006a; 2006b), que está sendo implementada aos poucos nos municípios de Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins, em que a língua pomerana já vem sendo trabalhada nas escolas através do PROEPO, assessorado por Ismael Tressmann na ocasião da realização da pesquisa.

No município de Domingos Martins, somente os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) possuem o pomerano como língua estrangeira no currículo, o que deveria ser expandido para o segundo ciclo do ensino fundamental. A autora espera que sua pesquisa contribua para o conhecimento da organização sonora da língua pomerana que ainda é muito falada em alguns municípios capixabas, em algumas regiões de Minas Gerais, em Rondônia e no sul do Brasil: Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e que auxilie pesquisadores e professores que lidam com o público em questão e demais interessados.

A leitura e análise das dissertações foram fundamentais para um melhor direcionamento desta pesquisa, trazendo questões importantes quanto aos descendentes de pomeranos, principalmente no que se refere à escolarização, pois todas apontam para a importância de uma educação diferenciada e específica para as crianças pomeranas, bem como, destacam também a importância de se valorizar os conhecimentos culturais dos alunos.

Essas questões reforçam reflexões sobre a importância de uma educação escolar com perspectiva intercultural, e também trazem questionamentos sobre a educação que se realiza hoje nas escolas em que há crianças descendentes de pomeranos. Como essa educação acontece? Que metodologias têm sido utilizadas nas práticas da professora pomerana? A formação que os professores recebem voltada para a educação escolar pomerana problematiza as questões da educação intercultural? As práticas da professora pomerana possibilitam um diálogo numa perspectiva intercultural entre as crianças pomeranas e as não pomeranas?

Esta pesquisa não dará conta de responder a todas essas questões, mas poderá trazer alguns apontamentos ou indícios que poderão contribuir para a compreensão

da importância da educação escolar numa perspectiva intercultural, e também possibilidades para orientar questões para pesquisas posteriores.

3.2 TESES

A primeira tese analisada é da pesquisadora Joana D'arc do Valle Bahia com o título "O tiro da bruxa": identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo, desenvolvida no ano 2000, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para realizar a pesquisa a autora fez uso de observação participante e entrevistas e teve como sujeitos os descendentes de pomeranos do município de Santa Maria de Jetibá (ES).

A pesquisa trata de várias questões da cultura pomerana, trabalhando os seguintes aspectos: a relação entre o uso de várias línguas e a religiosidade luterana; o cotidiano camponês; a importância do elemento mágico e fantástico nas histórias camponesas nos ritos de passagem, ou seja, é um estudo sobre as expressões da cultura camponesa de origem pomerana no contexto das relações que esta possui com a sociedade mais ampla.

O trabalho está dividido em três eixos. No primeiro eixo a autora trata do cotidiano camponês da colônia: o trabalho na *land* (terra) e no comércio, e a importância da língua e da religião na construção da identidade étnica e social dos pomeranos. No segundo eixo ela reflete sobre os ritos de passagens, enfocando o nascimento, o casamento e a morte. E no terceiro eixo, ela fala sobre os ritos mágicos.

Segundo Bahia (2000) o mundo pomerano é 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 ajudam a entender o imaginário pomerano. É com base nessa cosmovisão que os conflitos e resoluções se estabelecem.

De acordo com a autora, a preservação da língua materna, dos costumes matrimoniais, das práticas mágicas que acompanham os ritos de passagem, a

reinvenção das festas comunais, a continuidade de elementos da narrativa mágica e fantástica das histórias orais campesinas 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. Para a autora, no contexto da imigração no Brasil, nenhuma outra etnia se concentrou tanto em áreas homogêneas e compactas, concorrendo para modificar a estrutura fundiária e a vida rural dos Estados onde se estabeleceram como é o caso dos pomeranos no Espírito Santo.

A Igreja Luterana constitui-se numa das fontes identitárias dos pomeranos. Ela ajuda a criar o imaginário e a sustentá-lo. A igreja faz parte da identidade étnica e social deles. 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 (BAHIA, 2000).

Outra questão que a autora destaca é a reciprocidade entre os pomeranos, que no Espírito Santo tem o mutirão como prática comum no trabalho desde os tempos da imigração, em que foi muito utilizado principalmente na abertura de estradas e construção de moradias. Nos dias atuais o mutirão ainda acontece na limpeza de cafezais, na colheita de café, na construção de casas para futuros casais, e na preparação da festa de casamentos e quando familiares adoecem.

Em 2005, o pesquisador Ismael Tressmann realizou uma pesquisa na UFRJ, com o título *Da Sala de Estar à Sala de Baile - Estudos Etnolinguísticos de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo*, e teve como objetivo descrever e analisar a arte verbal dos pomeranos do Estado do Espírito Santo, que são ricos em suas tradições orais.

O autor examinou não só o conteúdo da arte verbal, mas também os seus aspectos sociais e estéticos, destacando que a tese traz uma contribuição à documentação das tradições orais de minorias étnicas do Brasil, que é um acervo ainda vivo entre os camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo e até bastante conhecido, mas ameaçado em sua textualidade oral e sem registro científico sistemático. A

metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi um estudo etnográfico com abordagem centrada no discurso e foi realizada no município de Santa Maria de Jetibá em que a grande maioria da população é descendente de imigrantes pomeranos.

Tressmann (2005) identifica alguns gêneros verbais pomeranos como a fala informal (notícia/novidade, fofoca, piada, conversa comum), a fala declamada (provérbios; brincadeiras infanto-juvenis), a fala formal/cerimonial (fala-convite proferida pelo convidador do casamento ou do convidador do enterro, fala do voto-conselho executada no ritual de núpcias, etc), e o canto (canção de baile, acompanhada pela concertina, cantiga de ninar e cantiga de roda) que é muito utilizado na linguagem dos pomeranos. Os tipos de discursos se diferenciam na questão da informalidade/formalidade dependendo do contexto em que acontecem e dos participantes, além das relações entre eles, do conteúdo abordado e das expressões textuais.

O estudo traz as diferenças identitárias entre pomeranos e alemães, e considera a língua como o elemento de maior importância na construção dos limites da identidade étnica e social, em relação aos demais grupos *germânicos*²², italianos e aos brasileiros. O autor afirma que a cultura dos pomeranos demonstra ser criativa e dinâmica, e que os novos costumes adotados com os brasileiros não causaram rupturas com a tradição, e tem uma relação de continuidade com as práticas culturais da época anterior à imigração, inter-relacionando passado e presente.

A tese Educação e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes defendida por Carmo Thum em 2009, na Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo (RS), analisou poeticamente os silêncios e reinvenções pomeranas diante dos processos de opressão das instituições formativas. O autor analisou a cultura material e imaterial, a perspectiva de ação pedagógica dos professores e os ritos de passagem comunitários, que envolvem a cultura como um todo.

²² De acordo com Tressmann (2005) os pomeranos são considerados germânicos por falarem uma língua de família germânica ocidental, da subfamília Baixo-saxão (Lowsaxon) Oriental, em que também fazem parte o saxônio, o holandês, dentre outras línguas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cuja orientação principal, em termos metodológicos foi a etnografia. A coleta de dados foi constituída através de levantamento bibliográfico, análise documental, participação pesquisante, entrevistas, conversas informais, rodas de diálogo, produção e análise de fotografias e inventários. Por meio da roda de diálogo o pesquisador tentou compreender a realidade local, recorrendo ao processo de interpretação das imagens a partir das narrativas da comunidade pesquisada. A pesquisa envolveu três escolas da Serra dos Tapes localizadas nas zonas rurais dos municípios de Pelotas, Canguçu, Arroio do Padre e São Lourenço do Sul.

Através do estudo realizado, Thum (2009) afirma que a imigração pomerana no Rio Grande do Sul é diferente de outros grupos imigrantes (alemães), devido às conjunturas históricas constitutivas dos pomeranos e o processo de isolamento e silenciamento vivido no sul do Brasil. Silenciamento esse, que segundo o autor se dá sob as abas do poder religioso, escolar, do comércio, e da linguagem, mas somente nos espaços públicos, porque na vida cotidiana mantém práticas e reinventa-se no encontro com as demais culturas locais. Para o autor essa capacidade de reinvenção demonstra a necessidade de uma educação que respeite as diferenças, contribuindo efetivamente na potencialização da cultura como fonte de conhecimento.

Thum (2009) argumenta que através da pesquisa é possível considerar que a cultura local na Serra dos Tapes é multidiferenciada, reinventada no convívio de diferentes grupos humanos presentes no mesmo espaço; sofre o silenciamento ideológico da cultura alemã; apropria-se de princípios da cultura germânica, negra, indígena e portuguesa (todas essas envolvidas pela cultura gaúcha). Assim, destaca que a cultura pomerana no Sul e do sul do Brasil é condicionada e reinventada pelas relações políticas que a construíram.

Outro trabalho analisado foi a tese desenvolvida pela pesquisadora Rosali Rauta Siller no Programa de Pós Graduação da Universidade de Campinas (UNICAMP) em 2011, com o tema Infância, Educação Infantil, Migrações, que também trouxe contribuições nos estudos que se referem aos descendentes de pomeranos. A pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças que vivem em contextos de

migração em geral, e de imigração pomerana em particular, produzem, reproduzem e difundem as práticas sociais de seus grupos étnicos culturais e de outros, por meio das relações que estabelecem com seus pares e com profissionais da educação.

A pesquisa foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil, no município de Santa Maria de Jetibá, região centro-serrana do estado do Espírito Santo. Dentre as metodologias utilizadas na produção dos dados, na análise e interpretação das vozes dos sujeitos da pesquisa que foram crianças pequenas e as suas famílias em contextos migratórios, destacam-se a etnografia e a história oral. A produção dos dados foi resultado de observações diretas por meio de registros em diários de campo, relatos das crianças, depoimentos de profissionais e de membros das famílias, filmagens, fotografias, histórias.

De acordo com Siller (2011), foi possível constatar que em ambos os contextos das escolas, as práticas dos docentes são marcadas pela abordagem monocultural e monolíngue, e talvez não de forma intencional, contribuem para apagar as diferenças de sua cultura para assimilarem um padrão homogeneizador de cultura nacional, estabelecido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais. Porém, na escola localizada fora do centro urbano, mais na roça, essa abordagem nas práticas docentes teve menos efeito, e os meninos e meninas desenvolveram um padrão cultural mais isolado, construindo sua identidade cultural de pertencimento pomerano, interpretado algumas vezes como resistência ao modelo dominante e homogeneizador.

A manifestação da identidade cultural desses grupos é manifestada principalmente através da língua materna, o pomerano, mas também na religiosidade, no trabalho, no lúdico, dentre outras, num movimento de hibridismo cultural com a cultura brasileira, porém mantendo os elementos da sua própria cultura. Entretanto, na escola localizada próxima ao centro urbano, foram percebidas práticas de meninos e meninas pomeranas estabelecidas a mais tempo na região e também as recém chegadas que demonstraram vergonha de se vincularem a origem pomerana, e também aquelas de outros grupos étnicos que sofriam um *estranhamento*, que se sentiam *fora do lugar*.

A pesquisa de Siller (2011) apontou que as instituições pesquisadas apresentam-se *enraizadas, fixas, territorializadas*, e tem como padrão uma identidade nacional que, tem como referência a língua, o povo, o território, em que as práticas docentes se baseiam na ideologia da sociedade dominante. A autora destaca que as instituições de educação infantil podem ser espaços privilegiados para trazer à tona as práticas culturais hegemônicas e que estas podem possibilitar a construção de práticas pedagógicas positivas para contribuir para a promoção do reconhecimento e do diálogo entre os diferentes grupos étnicos, com seus diferentes saberes e práticas. Nesse sentido, propõem o desafio para a construção de uma Pedagogia da Infância Intercultural e Multilíngue que lute contra a discriminação e promova uma educação emancipatória.

As quatro teses produzidas desvelam a problemática enfrentada por um grupo social que ainda mantém as suas práticas culturais vivas e dinâmicas numa sociedade que tende a homogeneização. Apesar de a pesquisa de Thum (2009) afirmar que a imigração pomerana no Rio Grande do Sul é diferente de outros grupos imigrantes (alemães), e Tressmann (2005) e Siller (2011), apresentarem a língua como principal elemento identitário dos descendentes de pomeranos em Santa Maria de Jetibá (ES), todas as pesquisas denunciam a necessidade de uma educação escolar diferenciada para atender os diferentes grupos culturais, no sentido de valorizar as suas especificidades seja pela língua, músicas, costumes, tradições, sejam pelos saberes e práticas, potencializando assim, a continuidade dessa produção cultural.

3.3 PERIÓDICO EDUCAÇÃO E PESQUISA

O artigo da pesquisadora Joana Bahia (2001), encontrado no periódico Educação e Pesquisa no banco de dados da CAPES, com o título *A lei da vida: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos*, analisa o que representa o índice de evasão escolar em uma comunidade de pequenos produtores rurais, com 90% de descendentes de pomeranos que imigraram da Pomerânia, antes de pertencer a Polônia e Alemanha.

Segundo Bahia (2001) esses grupos mantiveram o seu dialeto (em tempos passados, a língua pomerana era erroneamente considerada um dialeto do alemão, mas esse debate veio a ser consolidado a partir do pesquisador etnolinguista Tressmann [2006a; 2009] que argumentou através de seus estudos que o pomerano é uma língua, e não dialeto), suas festas, costumes culturais e maritais, a narrativa da tradição oral camponesa.

A autora ressalta mais uma vez que nenhuma outra etnia se concentrou tanto em áreas homogêneas e compactas como os descendentes de pomeranos, concorrendo para modificar a estrutura fundiária e a vida rural dos estados em que se estabeleceu. A autora aborda a relação entre o uso de várias línguas, como a portuguesa, alemã e pomerana, a religiosidade luterana, a forma de transmissão da herança da terra e a valorização desses elementos no ensino confirmatório realizado pelas igrejas Luteranas e Missouri, que levam a compreensão de valores sociais e educacionais importantes para o grupo na reprodução de sua vida campesina.

Através desse trabalho a autora examinou as representações do grupo sobre o papel social da escola, do professor e do pastor, e a sua relação com aqueles que, mantêm o seu *ethos* camponês, tais como a obediência às regras de reciprocidade, o conformismo com os princípios de hierarquia (autoridade paterna e pastoral) e a solidariedade com parentes e vizinhos.

As questões apontadas pela autora sobre a importância dos aspectos culturais para os descendentes pomeranos e a prática do bilinguismo, apontam a necessidade de práticas escolares que possibilitem uma educação escolar intercultural nas comunidades pomeranas, já que o contexto escolar atual nessas comunidades apresenta também a presença de outras culturas com as quais dialoga.

3.4 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS PARA O POVO POMERANO

Além dos estudos realizados, vale ressaltar outras contribuições acadêmicas para o povo pomerano no estado do Espírito Santo, tais como, os estudos desenvolvidos através do Programa da Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito

Santo (UFES), o evento *PomerBR*, a experiência do estágio técnico-científico na Alemanha, que possibilitam trazer visibilidade para o povo tradicional pomerano.

3.4.1 Uma breve trajetória da Educação do Campo em contexto capixaba

O programa de Educação do Campo no Estado do Espírito Santo traz pertinentes contribuições para os povos tradicionais pelo fato de focar a caminhada desses povos, dentre eles os pomeranos, principalmente no que se refere à formação de professores, que teve início com uma parceria entre o CE/UFES e Movimento Sem Terra (MST) que favoreceu a realização do Curso de Pedagogia da Terra a partir de 1999 (FOERSTE, 2004; FOERSTE e SCHÜTZ-FOERSTE, 2004; Zen, 2006; PEZZIN, 2007), sendo já formadas duas turmas de educadores sem-terra.

Em cooperação com as Secretarias Municipais de Educação e a SEDU em 2001, implementou-se a partir da UFES, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de 1ª a 4ª Séries, na Modalidade Aberta e a Distância, em treze CREAD's, situados no interior do Estado do Espírito Santo (MORETO, 2006).

Com esse Projeto, 6.152 professores graduaram-se nos 77 municípios do ES (inclusive região metropolitana)²³, tendo a oportunidade de sistematizar conhecimentos acerca de práticas educativas escolares. Todavia a Educação do Campo produzida em diferentes contextos das *terras capixabas* (FOERSTE et al., 2012) não foi contemplada de forma efetiva nos projetos pedagógicos prescritos dos dois cursos de graduação.

Entretanto, mesmo assim, tais iniciativas são lembradas pelos profissionais da educação como experiências bastante ousadas e politicamente, uma vez que tornaram possível, de maneira efetiva, pela primeira vez em 50 anos de história da única universidade pública existente no Espírito Santo, a interiorização e a descentralização do processo de formação do magistério, a partir de financiamento

²³ A região metropolitana da capital Vitória (Viana, Cariacica, Vitória, Vila Velha, Serra e Fundão) concentra hoje um terço da população do Estado do ES cuja economia já conta com significativa produção industrial. Os demais municípios desenvolvem seu modo de produção a partir da economia da agricultura familiar. Consultar: ESPÍRITO SANTO. Anuário 2012 do Espírito Santo. Vitória: A Gazeta, 2012.

oficial da União. Além disso, os movimentos sociais reconhecem que houve incremento da profissão do magistério, com fortalecimento das lutas coletivas pela construção da educação pública de qualidade para todos em todos os lugares das *terras capixabas*, do campo e das cidades.

Inegavelmente, esses cursos de graduação representaram um importante avanço no processo de profissionalização docente das redes públicas municipais e estadual, com impactos nos contextos sociais e culturais da região, principalmente no que se refere ao fortalecimento das lutas coletivas por oferta de educação básica desde a educação infantil ao pós-médio.

Apesar de essas conquistas, ambos os cursos de licenciatura apresentaram fragilidades, já amplamente discutidas e avaliadas. Principalmente no que se refere ao atendimento às demandas específicas das escolas e das comunidades do campo há muito ainda a ser realizado, uma vez que não foram tematizadas satisfatoriamente questões e abordagens teórico-práticas, ainda pouco exploradas em termos de pesquisas acadêmicas acumuladas, sobre as diversidades das histórias e culturas dos povos camponeses. Entendeu-se a necessidade do aprofundamento de estudos sobre estas problemáticas (territórios, saberes da terra, agroecologia, sustentabilidade, interculturalidade) e caberia aos professores beneficiados se aprofundar em colaboração com as comunidades locais (FOERSTE, 2004; FOERSTE e SCHÜTZ-FOERSTE, 2004; ZEN, 2006; PEZZIN, 2007; MORETO, 2006).

Os respectivos projetos pedagógicos dos referidos Cursos de Pedagogia apresentaram perfil generalista, não favorecendo a priori ao professor, a partir de seu contexto e trabalho, dimensionar de forma sistemática (acompanhada institucionalmente pela universidade) questões relacionadas ao modo de produção, cultura e etnia, para a implementação de propostas educativas assentadas em pressupostos de sustentabilidade (FOERSTE e CALIARI et al., 2009; FOERSTE, SCHÜTZ-FOERSTE, LEITE e VALLADARES et al.: 2010). Entretanto, vale ressaltar que ainda não foram feitos estudos específicos sobre as contribuições acadêmicas dessa licenciatura em especial para incremento de um currículo intercultural na perspectiva dos sujeitos camponeses, seus territórios, saberes, culturas e

identidades.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação do município de Laranja da Terra manifestou preocupação com tais fragilidades junto ao CE/UFES. As prefeituras dos municípios de Vila Pavão, Santa Maria de Jetibá e de Domingos Martins manifestaram interesse em tomar parte na parceria que aí se iniciava (FOERSTE, SCHÜTZ-FOERSTE e CHIARI-LINS et al., 2007a e 2007b).

Nesse mesmo ano, foi elaborado o Projeto Formação Continuada de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos, em colaboração com lideranças dos referidos municípios, Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo e Movimentos Sociais Campesinos, inicialmente, tratando-se de projeto piloto de um curso de extensão universitária, com carga horária de 120 horas. Os trabalhos culminaram com a realização do I Seminário de Educação do Campo, onde professores do campo dos diferentes municípios parceiros falaram com protagonismo de seus saberes e suas práticas. Na ocasião foi entregue à UFES por esses profissionais do ensino, um abaixo-assinado, solicitando formalmente oferta de um Curso de Especialização em Educação do Campo.

Foerste (2012) relata que o município de Domingos Martins fez parte desse movimento, e passou a desenvolver desde então, formações em nível de aperfeiçoamento, abrangendo a totalidade de seus professores, que somam cerca de 500 profissionais do ensino. Cada ano foi desenvolvido uma temática específica eleita pelos docentes, relacionada à educação do campo. Os trabalhos culminam sempre com a realização de um seminário anual de educação do campo.

O ano de 2012 destacou-se de modo especial para os professores de Domingos Martins, na medida em que foi produzida, como fruto da produção de cada um, e de todos, uma coletânea que foi publicada no livro Educação do Campo: Saberes e Práticas. Tratam-se de textos produzidos a partir de pesquisas sobre a prática nas escolas campesinas do município. A obra compõe um dos volumes da Coleção Educação do Campo: Diálogos Interculturais, publicada pela Editora da UFES.

A formação inicial e a formação continuada de professores que trabalham em

comunidades camponesas ainda não atendem satisfatoriamente às especificidades da Educação do Campo, apesar dos esforços coletivos no sentido de se impulsionar processos investigativos sobre práticas educativas concretas produzidas em territórios tradicionais (indígenas, quilombolas, pomeranos, assentamentos de trabalhadores rurais, sem-terra etc.).

Partindo de perspectivas interinstitucionais das políticas afirmativas para a inclusão social dos povos tradicionais, percebe-se que há ainda muito para se investir nesse tipo de formação (FOERSTE, 2005; FOERSTE et al., 2012). A construção coletiva de uma educação de qualidade no campo se apoia no trabalho interinstitucional, com pressupostos que requerem do professorado conhecimentos que favoreçam processos investigativos, de sistematização e análise de dados sobre realidades locais, com vistas à valorização das identidades, culturas e traços sócio linguísticos dos grupos étnicos com quem interage. Trata-se de registrar saberes locais.

O professor é sujeito no processo de socialização profissional docente (FOERSTE, 2005), construído por ele em diálogo com o contexto local (comunidades tradicionais), com os profissionais do ensino de todos os níveis (sindicatos, associações e movimentos sociais em geral), com os órgãos oficiais da administração educacional (ministério da educação, secretarias municipais e estaduais de educação) e com as universidades públicas, nas lutas pela escola pública de qualidade para todos.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) determina a obrigatoriedade da formação superior específica para atuar em magistério (educação básica). Se por um lado o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Modalidade Aberta e a Distância possibilitou uma expressiva quantidade de professores dos municípios capixabas formar-se na Universidade em nível de graduação, por força de lei; por outro lado, era preciso atender às demandas de formação de professores em nível de pós-graduação para atuarem em contextos camponeses, tendo, em suas especificidades culturais, linguísticas e socioeconômicas, balizadores de uma proposta de educação pública de qualidade (FOERSTE e SCHÜTZ-FOERSTE, 2012).

Ressalta-se que essa qualidade requer, além dos legítimos apoios interinstitucionais, a participação e compromisso político dos professores do campo em seus processos de socialização profissional. Na prática verifica-se que a formação inicial e continuada potencializa a politização do magistério em favor da realização de concursos públicos e implementação de políticas de carreira dos professores em todos os níveis de atuação do magistério.

O Programa de Educação do Campo/UFES dialoga com este contexto, amparado em processos colaborativos investigativos sobre culturas, dialética e hegemonia (FICHTNER et al., 2013). Desse modo se realizam estudos para planejamento e desenvolvimento do Curso de Especialização em questão. Este foi ofertado pelo PPGE/UFES, em parceria com a SECADI/MEC, SEDU, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), (Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), MST, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, comunidades pomeranas etc.), com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do NEAD/UFES, e polos da UAB (FOERSTE e SCHÜTZ-FOERSTE, 2012). Trata-se na verdade de uma ação do Programa de Educação do Campo/UFES²⁴, do qual também fazem parte projetos de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, inclusive as qualificações realizadas no projeto denominado de Escola Ativa, atual Escola da Terra no Ministério da Educação.

O mapeamento de experiências educativas em comunidades tradicionais camponesas no Estado do Espírito Santo (FOERSTE et al., 2012) constitui-se como objetivo das investigações interinstitucionais em colaboração, buscando fomentar, no meio acadêmico e contextos sociais em geral, discussões e pesquisas sobre a educação do campo. Busca-se basicamente, por meio do estudo das trajetórias já percorridas e projetos realizados e/ou em andamento na educação do campo, promover sua valorização e aperfeiçoamento, problematizar práticas excludentes (WEBER, 1998; MARTINS, 2006; PERINI, 2007), a fim de estimular reflexões

²⁴ O Programa de Educação do Campo é uma conquista coletiva dos profissionais da educação que tem como objetivos: socializar práticas de Educação do Campo; discutir questões relacionadas aos povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade; fortalecer as lutas coletivas dos sujeitos camponeses por uma educação pública de qualidade para todos no campo e nas cidades. Consultar: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/home.html>

coletivas e possíveis transformações.

O curso de especialização teve como foco investigativo questões sobre interculturalidade, agroecologia, saberes da terra (povos, territórios, movimentos sociais e sustentabilidade) e culturas dos povos tradicionais do campo, considerando a necessidade do fortalecimento dos diálogos na perspectiva intercultural e acolhimento (no sentido do cultivo da terra para a colheita, mas também da sementeira) de saberes plurais, linguagens, valores do contexto geopolítico e social de cada região e país. Coloca-se a urgência da emancipação do humano-social, com fortalecimento das lutas coletivas dos sujeitos camponeses por uma educação pública de qualidade para todos, tanto no campo como nas cidades.

Os trabalhos foram desenvolvidos a partir de Eixos Específicos, como: Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo; Introdução à Educação do Campo; Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo; Inclusão e Diversidade na Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Trata-se de cadernos de estudos impressos, também disponibilizados na página do programa <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/home.html>

Cada cursista foi desafiado a problematizar práticas pedagógicas em uma escola do campo, para desenvolver um projeto específico. Os resultados foram registrados de forma sistemática e apresentados a uma banca examinadora composta por pesquisadores da UFES, professores convidados de outras universidades e/ou instituições relacionadas à educação e estudantes de mestrado e doutorado do PPGE/UFES.

As pesquisas sobre essa produção de professores do campo possibilitaram identificar um total de 265 trabalhos no ano de 2010, que abordaram os mais diversos temas relativos à educação do campo, tais como: educação indígena, educação quilombola, educação pomerana, educação na reforma agrária, pedagogia da alternância, educação de jovens e adultos, escolas uni e pluridocentes, educação infantil, educação especial, etc. Tais temas não foram preestabelecidos pela universidade no projeto pedagógico do curso, mas emergiram das necessidades e interesses dos próprios cursistas desafiando a equipe da Universidade a incluí-los

em suas pautas de pesquisa.

O caderno de Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo²⁵, produzido pelos professores Circe Mary Silva da Silva, Erineu Foerste, Vânia Maria Santos-Wagner, Ozirlei Teresinha Marcilino apresenta contribuições para a elaboração de projetos pelos cursistas que foram desenvolvidos nas respectivas escolas do campo em que atuam profissionalmente. Houve orientação para registros sistemáticos que resultaram na elaboração de relatórios a partir dos quais os cursistas produziram seus trabalhos de final do curso.

Esses cursistas trouxeram à tona problemáticas que impulsionaram debates que apontaram para a necessidade de se pensar uma educação do campo que procure recriar suas lógicas e realidades, conforme as particularidades culturais dos povos camponeses tradicionais, em seus territórios, numa perspectiva intercultural. Uma educação do campo diferenciada e específica, em seus espaços de convivência familiar e social, tomando como ponto de partida temas como políticas públicas destinadas à educação do campo; metodologias de trabalho empregadas na educação do campo em relação aos saberes camponeses, dentre outros. Além disso, vale também aqui ressaltar a contribuição encontrada nos trabalhos que abordam, de forma tangencial, a problemática de algumas das comunidades tradicionais do Espírito Santo: as comunidades pomeranas e quilombolas.

Nesse sentido, pretende-se salientar as principais questões que têm sido discutidas sobre a educação do campo capixaba, buscando destacar a importância de se ampliarem os estudos sobre tal tema, considerando que essa questão, embora já seja foco dos estudos de alguns pesquisadores e apresentar uma situação peculiar de expansão e reconhecimento, necessita compreender as raízes dessa expansão para ajudar a situar os trabalhos realizados pelos municípios e a importância da educação do campo para o contexto educacional brasileiro.

Dessa forma, o objetivo de se ampliar estudos relacionados a contextos camponeses, é com o intuito de colocar em evidência a educação do campo, articulada ao cenário

²⁵ O volume foi disponibilizado aos cursistas em formato de caderno impresso. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/home.html>

educacional do Espírito Santo e brasileiro, buscando contribuir para ampliar as discussões sobre os novos desafios educativos demandados de forma crescente pelas comunidades camponesas e, assim, fomentar movimentos e dinâmicas que busquem melhorias na educação pública como um todo e em especial no Espírito Santo e no país, reivindicando o direito à educação do campo diferenciada, específica, de qualidade e que responda aos novos desafios impostos pela complexidade da correlação de força e poder no mundo de nossos dias.

A hegemonia do agronegócio e do projeto de progresso capitalista é confrontada e colocada em cheque pelas culturas e saberes dos povos tradicionais do campo, na perspectiva do respeito à vida. A prática da agroecologia camponesa constitui-se como base de um novo mundo, em que a humanização das pessoas e da natureza, conforme defendeu Paulo Freire (1987; 1996), é praticada como educação libertadora.

Nesse sentido, o documentário Estrada Silvestre editado pelo cineasta capixaba Ricardo Salles de Sá, que recebeu o prêmio máximo na Mostra da (Associação Brasileira de Documentaristas) ABD Capixaba 2010, tem contribuído nas discussões do grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo, pois é um documentário que traz algumas imagens que mostram as vivências de alguns povos tradicionais do Estado do Espírito Santo, como os quilombolas, os indígenas (guaranis) e os pomeranos. As cenas enfocam aspectos relacionados à religião, alimentação, educação, músicas, transmissão oral de saberes, levando a refletir sobre a educação como prática libertadora, além de apontar para a interculturalidade capixaba.

3.4.2 O evento PomerBR

O *PomerBR* é o primeiro evento relacionado a questão dos pomeranos organizado a nível nacional, e conforme histórico escrito pelo Prof. Dr. Carmo Thum (2009), a proposta surgiu para discutir questões de pertencimento e cultura dos descendentes de pomeranos, a partir do contexto da diversidade cultural, tendo como pressuposto o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) - 3 (Decreto Nº 7.037, de 21 de

Dezembro de 2009) (BRASIL, 2009), que garante a promoção de ações de afirmação do direito à diversidade das expressões culturais, garantindo igual dignidade e respeito para todas as culturas.

Até surgir a proposta do evento, o Professor Dr. Carmo relata que já aconteciam algumas ações de registro e reconhecimento quanto à cultura dos descendentes de pomeranos nos estados do Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Entretanto, compreendeu-se que a emancipação cultural se dá a partir do reconhecimento de si e dos outros, despertando a necessidade de partilhar os olhares sobre esse reconhecimento e o que se deseja como futuro enquanto grupo coletivo.

A partir do diálogo de alguns agentes das comunidades do Espírito Santo e do Rio Grande do Sul, que sentiram o desejo de partilhar os olhares coletivos enquanto povo pomerano, surgiram as ideias iniciais do PomerBr. Pretendia-se reunir representantes das comunidades pomeranas do Brasil, para colocar em diálogo os centros de produção de saberes culturais pomeranos, com objetivo de discutir ações que visam a promoção, a defesa, a pesquisa e o registro para o fomento e difusão da cultura e da língua pomerana no Brasil.

Precedido de iniciativas como o *I PomerSUL* e de reuniões articuladoras com diferentes sujeitos dos estados do RS, SC e ES, aconteceu a realização do *I PomerBR* em outubro de 2011, em São Lourenço do Sul (RS), promovido pelo Núcleo de Extensão e Pesquisa Educamemória da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto.

O *II PomerBR*, cujo tema foi Um olhar para a diversidade, foi realizado em junho de 2012, no município de Santa Maria de Jetibá (ES). Promovido em parceria entre a Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá, através da Secretaria Municipal de Educação e o Programa de Educação do Campo/UFES. Neste evento foi elaborada e apresentada a Carta de Santa Maria (ANEXO E), que traz à sociedade brasileira um conjunto de princípios e de reivindicações resultantes dos debates promovidos nos eventos do *I PomerBR* ocorrido em São Lourenço do Sul (RS) de 29 a 31/11/2011 e, do *II PomerBR* ocorrido de 14 a 16 de Junho de 2012 em Santa Maria

de Jetibá (ES), em que se manifesta explícito interesse de salvaguarda, registro, promoção e desenvolvimento sócio cultural da cultura pomerana no Brasil.

O *III PomerBR*, sediado por Pomerode, Santa Catarina, ocorreu em agosto de 2013, e neste encontro foi decidido que o evento passará a ser realizado de dois em dois anos, e assim foi votado que o *IV PomerBr* será em 2015, em Rondônia.

Os eventos do *PomerBr* trouxeram visibilidade as questões relacionadas ao povo tradicional pomerano, pois através das pesquisas e experiências compartilhadas por vários pesquisadores brasileiros, houve um fortalecimento dos vários sujeitos envolvidos na luta pela defesa e promoção da cultura e língua pomerana. No estado do Espírito Santo, a partir de discussões e debates em diversas reuniões, outros eventos tem sido realizados, como o Encontro Regional dos Pomeranos em Santa Maria de Jetibá no dia 09/07/2014, e o Encontro Estadual do Povo Pomerano programado para o dia 10/09/2014, com intuito de envolver os descendentes de pomeranos e discutir ações concretas no sentido de promover políticas públicas a favor do povo tradicional pomerano.

3.4.3 A experiência do estágio técnico-científico na Alemanha

O estágio técnico-científico realizado em abril deste ano, com apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Espírito Santo também trouxe contribuições para esta pesquisa, pois a Universidade que me recebeu, a Justus-Liebig-Universität Giessen é uma instituição que oferece através do Instituto de Romanística o ensino da Língua Portuguesa. O curso MFKW - Moderne Fremdsprachen, Kulturen und Wirtschaft (Economia) tem 100 alunos que estudam Português.

O objetivo do ensino de Português nessa instituição é que os alunos não só aprendam a falar a língua, mas que conheçam a situação linguística em todos os países onde o Português é língua oficial e também a terminologia linguística para poder estudar as línguas em contato. Foi possível perceber que o Instituto de Romanística da Universidade Giessen tem grande interesse em pesquisas no contexto latino americano, pois preparam seus estudantes a interagirem com o

contexto brasileiro para o qual já enviaram nove estudantes ao todo, cinco a Porto Alegre, e quatro para o Espírito Santo (UFES) para onde estarão enviando mais quatro no segundo semestre de 2014.

Nos encontros e reuniões realizadas com o Professor titular Dr. Joachim Born e a leitora brasileira Cláudia M. Nogueira, e a participação do grupo de pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do campo, coordenado pelo Prof. Dr. Erineu Foerste, no Instituto de Romanística da Justus-Liebig-Universität Giessen, estreitaram-se as relações científicas, educacionais e sociais entre a Alemanha e o Brasil formalizando a vinda de quatro estudantes para a Universidade Federal do Espírito Santo, através de convênio já firmado anteriormente, discutindo detalhes para a estada e a inserção desses estudantes no contexto da Universidade para o aprimoramento da Língua Portuguesa, bem como para ampliar os conhecimentos sobre a cultura brasileira.

Um momento marcante como subsídio de diálogo intercultural foi um evento realizado com os alunos da graduação do Instituto de Romanística que tem aulas de Português e Cultura Brasileira em sua grade curricular, em que foi exibido o documentário Estrada Silvestre, do diretor capixaba Ricardo de Sá, documentário já citado anteriormente, que registra saberes de algumas comunidades tradicionais do interior do Espírito Santo, trazendo vivências no campo da religiosidade, alimentação, educação, transmissão oral de saberes, abordando universos das etnias guarani, afro-descendentes e pomerana, apontando para a diversidade e a necessidade de um diálogo na perspectiva da interculturalidade.

No final da exibição do filme, os alunos participaram com questionamentos e contribuições sobre o vídeo e, na oportunidade foram socializadas as pesquisas em andamento sobre a cultura capixaba e foi debatido acerca dos conhecimentos produzidos em parcerias numa perspectiva de internacionalização e aprimoramento dos processos de ensino aprendizagem.

Outro momento que contribuiu para compreender um pouco mais sobre o povo pomerano foi a oportunidade de conhecer a Universidade de Greifswald, localizada em Greifswald, na Costa do Mar Báltico, no estado federal de Mecklemburgo-

Pomerânia Ocidental, na Alemanha, que é uma das regiões próximas de onde vieram alguns dos familiares dos descendentes de pomeranos que se encontram atualmente no estado do Espírito Santo.

Nesta instituição o grupo foi recebido pelo vice-reitor, pela diretora do programa de internacionalização e por docentes das diversas áreas do conhecimento (Antropologia, Medicina, História, Linguística, dentre outras), que compartilharam seus projetos de pesquisa, principalmente sobre um projeto que vem sendo desenvolvido no Brasil com a Universidade de Blumenau (SC), que tem como objetivo acompanhar três mil pessoas, habitantes de Pomerode, com intuito de identificar fatores de risco e condicionamentos de doenças crônicas. Há uma proposta semelhante, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo, de se estender a pesquisa aos descendentes de pomeranos nos municípios capixabas.

Ainda na Universidade de Greifswald, o grupo foi convidado a conhecer o Centro de Estudos Linguísticos onde se encontram catalogadas milhares de palavras do *Plattdüütsch*/Pomerano, fruto de pesquisas iniciadas após a Segunda Guerra Mundial. Houve oportunidade de dialogar com o linguista Matias Wolmen que vem realizando pesquisas há sete anos, especificamente voltadas para a língua *Plattdüütsch* citada anteriormente, que já resultou na elaboração de um dicionário e já com o segundo volume em andamento. Houve forte identificação com essa pesquisa por ter grandes aproximações com a língua pomerana e, durante o diálogo ficaram evidentes os interesses em realizar pesquisas futuras em parceria.

Na cidade de Greifswald foi significativo conhecer o museu histórico *Pommersches Landesmuseum*, que conta a história dos pomeranos. Lá se encontram detalhes sobre os locais de onde os pomeranos saíram e com ilustrações de mapas das regiões para onde emigraram, no caso do Brasil, compreende a região do Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Percebeu-se que não há material exposto sobre os pomeranos que se encontram no Espírito Santo, mas somente materiais com detalhes sobre os pomeranos que estão hoje na região de Santa Catarina. Essa questão motiva a dar continuidade às pesquisas, principalmente em parceria com a Universidade de Greifswald, para trazer contribuições ao povo pomerano capixaba.

4 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo são apresentados conceitos teóricos que permeiam e dialogam com a temática desta pesquisa pertinentes com a compreensão das possíveis contribuições das práticas da professora pomerana para uma educação escolar intercultural.

4.1 CULTURA(S), MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALISMO

Ao realizar uma pesquisa em um espaço que envolve um grupo social com questões bem específicas em sua cultura numa perspectiva de uma educação escolar intercultural, torna-se necessário discutir alguns conceitos que permeiam essa problemática, tais como cultura(s) e multiculturalismo, que levam a compreensão do conceito de interculturalidade apresentado na trajetória desta pesquisa.

4.1.1 Concepções de cultura(s)

O senso comum defende que a cultura é a instrução adquirida principalmente por meio do estudo, e é comum as pessoas dizerem que “O povo não tem cultura”, quando não teve acesso a educação formal. Entretanto, esta é uma concepção equivocada a respeito do que realmente significa o termo “cultura”, pois não se pode dizer que pessoas de diferentes etnias, como índios, descendentes de pomeranos, dentre outros, que não tenham tido acesso a educação, ou contato com livros, não possuem cultura. Os seus costumes, sua tradições e sua língua não representam sua cultura?

O termo cultura é bastante amplo e complexo, não pode ser concebido por uma visão reducionista que privilegia as dimensões artística e intelectual. Considera-se como cultura tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, e assim, todos são produtores de cultura (CANDAU, 2002).

Dessa forma, é possível concluir que é impossível que um indivíduo não tenha cultura, pois ninguém nasce e permanece fora de um contexto social, independente de qual for. Não se pode considerar uma determinada cultura como um modelo a ser seguido por todos, o que seria uma visão extremamente etnocêntrica (FAUNDEZ; FREIRE, 1985).

Partindo da concepção clássica desse conceito, que se refere às discussões do século XVIII e XIX, Thompson (1995) define cultura como um processo de desenvolvimento intelectual quanto à assimilação de estudos ligados ao caráter progressista moderno. Entretanto, no final do século XVIII e início do século XIX, ocorreram mudanças significativas no uso do termo cultura, perdendo este o seu caráter etnocêntrico e ligando-se mais aos estudos de costumes, práticas, e crenças.

Geertz (2012) traz a concepção privilegiando estudos das questões culturais que se aplicam a uma ciência interpretativa, em busca de significados construídos pelo homem em torno de si mesmo, e que precisam ser analisados. Entretanto, Thompson (1995) critica a abordagem de Geertz (2012), considerando que o mesmo não deu atenção suficiente às relações de conflito e poder existentes no contexto cultural e social do ser humano.

Vale ressaltar as considerações de Hall (2006, p. 97) a esse respeito:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural.

Candau (2002) apresenta o termo cultura como um conceito amplo e geral, com muitas formas de defini-lo e interpretá-lo. No imaginário social, o termo cultura está associado ao nível de instrução, à escolarização, o acesso aos conhecimentos gerais, aos bens artísticos e, ainda, à pessoa de refinados modos de comportamento social. Entretanto, esse termo não pode ser reduzido às dimensões artísticas e intelectuais, mas deve ser entendido numa concepção mais ampla.

Conforme Forquin (1993), a cultura é como um patrimônio de conhecimentos e de competências, instituições, valores e símbolos, construídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade particular. Para o autor, é possível afirmar que

[...] ensinar supõe querer fazer alguém ascender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura - no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído [...] (FORQUIN, 1993, p.167-168).

Sendo assim, o referido autor percebe a educação como um empreendimento cuja responsabilidade é transmitir e perpetuar a experiência humana, ou seja, a transmissão cultural se processa pela educação. Não se pode pensar uma educação fora do âmbito de uma determinada cultura, assim como sua influência direta sobre os conteúdos da mesma. Em suas palavras

Pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que ela é pela educação, pelo trabalho paciente e continuamente recomeçando de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana (FORQUIN, 1993, p.14).

Assim, esta pesquisa toma como referência a concepção de Forquin (1993, p 168), da “cultura como mundo humanamente construído”, e sem a qual a educação não é nada. Nesse sentido, percebe-se a relevância que as questões culturais têm para o ser humano, e o quanto é importante compreender as práticas desenvolvidas pela professora pomerana em contexto de crianças descendentes de pomeranas, que tem uma cultura rica que precisa ser contextualizada, valorizada e visibilizada. Para Freire (1996, p. 56), “O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade [...].”

4.1.2 A cultura escolar e a cultura da escola

Além da definição de cultura, Forquin (1993) traz ainda a diferença entre cultura escolar e cultura da escola. A cultura escolar se remete a um conjunto de conteúdos selecionados didaticamente para ser transmitido como conhecimento no contexto escolar, num determinado momento histórico e social; e a cultura da escola é o

mundo social presente no contexto escolar com características e vidas próprias. Nesse sentido, as culturas híbridas estão presentes interagindo entre ambas, numa rede de relações na qual é preciso penetrar de forma consciente visando possibilitar uma educação como prática social onde se encontram tensões e conflitos de uma sociedade em profunda transformação, onde diversas culturas se relacionam e se reinventam.

Se a educação produz cultura, podemos dizer então, que ela fará isso por meio do currículo escolar. O currículo em ação deve então contemplar a diversidade, a descontinuidade e a diferença, tendo em vista que o Brasil é um país de sociedades multiculturais com ritos, tradições e formas de saber divergentes. Para Moreira e Candau (2003, p. 161)

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Quando o olhar se volta para a cultura pomerana, principalmente para os alunos das escolas em contextos de imigração pomerana, percebe-se que o desafio se torna ainda mais intenso, pois além da riqueza da diversidade que os alunos trazem consigo, tem também uma língua própria, a língua pomerana. Se a escola tem como papel dar conta dessa diversidade, levando em conta o universo cultural dos alunos, é necessário que os conteúdos trabalhados estejam atravessados pelo conhecimento cultural e social dos sujeitos presentes em seu contexto. Para Freire (1996, p. 63) “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.”

4.1.3 Do multiculturalismo ao interculturalismo

A partir das discussões relacionadas à valorização das diferentes culturas, surgiram termos como multiculturalismo e interculturalismo que precisam ser compreendidos, considerando que os mesmos são essenciais para os estudos culturais, bem como para a temática desta pesquisa, que trata das práticas da professora pomerana num

universo multicultural, em que várias culturas se fazem presentes no contexto escolar. O desafio está na compreensão da forma como as várias culturas dialogam no espaço escolar sem que haja sobreposição ou imposição cultural.

Para uma maior aproximação de questões como a articulação entre educação e cultura, é fundamental compreender melhor o termo multiculturalismo, pois o mesmo pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas, portanto torna-se necessário conhecer as diferentes interpretações dessa expressão.

Para Forquin (1993), o termo multiculturalismo possui simultaneamente um sentido descritivo, normativo, ou prescritivo. No sentido descritivo, entende-se o termo como a situação “objetiva” de cada país, no qual há grupos de diversas origens étnicas, geográficas, línguas, valores, religiões, refletindo a realidade multicultural de uma determinada sociedade. Quanto ao sentido prescritivo, para o autor, o multiculturalismo assume diferentes contornos, relacionando-o a educação, aponta para o fato de que determinado ensino pode ser dirigido a uma clientela culturalmente diversa sem ser multicultural.

McLaren (1997) aponta quatro tendências do multiculturalismo enquanto projeto pedagógico, o multiculturalismo conservador, o humanista liberal, o liberal de esquerda, e o crítico, entretanto considera que as características da posição dos mesmos tendem a se misturar no horizonte geral da vida social.

O multiculturalismo conservador defende o projeto de construção de uma cultura comum, deslegitimando dialetos, línguas, saberes, crenças, valores de outros grupos culturais, reduzindo-os a cultura dominante com base nos padrões das classes médias, ou seja, assimilando todos à ordem social vigente.

O multiculturalismo humanista liberal defende a igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, permitindo que todos concorram na sociedade capitalista, porém, para isso, considera ser necessário vencer obstáculos criando-se programas específicos dentro do modelo social vigente, os quais possam melhorar as condições econômicas e socioculturais das classes dominadas. Para o autor, esta posição,

geralmente se reveste de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia os grupos dominantes.

O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade étnica pode abafar diferenças culturais importantes como diferenças de gênero, classe social e sexualidade. É uma posição que tende a dar destaque as diferenças, mas sem levar em conta que estas são construções históricas, culturais, atravessadas por relações de poder, além de favorecer certo elitismo populista, e praticamente desconsiderar a cultura dominante.

A última posição é a tendência na qual se situa o multiculturalismo crítico de resistência. McLaren (1997) afirma que o mesmo deve ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação para que não corra o risco de se acomodar à ordem social vigente. Para o autor essa tendência entende as representações de raça, gênero, classe, como produto de lutas sociais.

Para Candau (2002, p. 84), a tendência do multiculturalismo crítico de resistência

Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas que os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.

Diante desses apontamentos, percebe-se que o termo multiculturalismo abrange a questão do reconhecimento das diversas culturas, entretanto não há uma preocupação na questão da inter-relação entre esses grupos sócio culturais, no sentido de possibilitar um diálogo entre os diversos sujeitos nas suas diferenças para uma troca de saberes. Saberes esses que estão presentes no espaço da escola onde há crianças descendentes de pomeranos e não pomeranos e que necessitam ser problematizados. Nesse sentido, é preciso questionar se as práticas da professora pomerana possibilitam em seu contexto essa inter-relação entre os diferentes grupos culturais, ou se atendem apenas a cultura dominante como sugere o multiculturalismo conservador destacado por McLaren (1997).

A partir destas considerações sobre o multiculturalismo, é necessário pontuar algumas questões sobre o interculturalismo, que para Candau (2002), é a promoção

deliberada entre diferentes grupos culturais numa determinada sociedade. A perspectiva intercultural concebe as culturas um contínuo processo de elaboração e reconstrução, cada um com suas raízes, mas históricas e dinâmicas, sem fixar as pessoas em determinado padrão cultural.

Candau (2005) sugere a interculturalidade como a inter-relação entre diferentes grupos sócio-culturais, portanto, esta afeta a educação em todas as dimensões, numa dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas. Nessa visão, há reconhecimento do direito a diferença e a luta contra as discriminações e a desigualdade social, busca-se promover relações dialógicas entre aqueles que pertencem a diferentes universos culturais, trabalhando os conflitos presentes nesta realidade.

A educação escolar intercultural trata-se de um enfoque global que deve atingir a cultura da escola, a cultura escolar, e todos aqueles grupos que fazem parte desse processo, ou seja, todas as dimensões do sistema de ensino, e de todo o universo educacional. Sendo assim, deve afetar os diferentes aspectos do currículo explícito, bem como, o currículo oculto, para que se possam construir relações democráticas que fortaleçam os diversos sujeitos presentes nos diversos contextos interculturais.

Segundo Jordán (1996), o multiculturalismo e o interculturalismo são termos usados com frequência, como sinônimos, porém o autor faz uma diferenciação entre os mesmos. Destaca como mais adequada a expressão do termo interculturalismo para a abordagem que tem como foco a educação.

Jordán (1996) defende que a educação intercultural não é uma educação compensatória, assimilacionista, nem um conjunto de atividades pensadas e dirigidas a grupos culturais minoritários. Nesse sentido, o estudo concebe os descendentes de pomeranos como grupo social com especificidades culturais, que resistem ao tempo e ao espaço, em interação com outros grupos sociais ora mantendo suas diferenças ora realizando trocas que enriquecem sua vivência, e sinalizam a reinvenção da cultura, e o hibridismo cultural.

Sedano (1997), afirma que o interculturalismo é a inter-relação entre as diferentes culturas, enquanto que o multiculturalismo e o pluriculturalismo indicam as várias culturas presentes em uma mesma sociedade.

Conforme Mason (2001) deve haver certo cuidado com o uso do termo multiculturalismo, considerando que este é “entendido como uma tentativa de dar resposta à questão do ajuste inadequado entre equidade social e diversidade cultural” (p.11).

Diante das discussões, sobre a marginalização a que muitos grupos culturais foram submetidos na sociedade capitalista, Canclini (2006) defende que os debates apontam para o termo interculturalidade como o mais adequado, pois traz a possibilidade da troca de saberes, o diálogo entre os diversos grupos culturais nas suas diferenças, e a construção de novas formas de ser e produzir, as trocas entre os diversos sujeitos que possibilitam a produção de culturas híbridas.

Fornet-Betancourt (2004, p.13) apresenta a interculturalidade como possibilidade de

“[...] uma nova interdisciplina, com a compreensão do intercultural como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente, na qual se vai forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças”.

Para o autor a interculturalidade aponta para a inter-relação entre os diferentes grupos culturais, ou seja, não basta apenas um diálogo entre as culturas, mas é preciso que haja uma relação dinâmica, dialógica, como forma de enriquecimento do ser humano, através da qual se conhecem e reconhecem as suas tradições, e se previnem contra os conflitos apresentados pela hegemonia.

A interculturalidade proposta por esse autor sugere uma convivência qualitativa dos diferentes grupos culturais de forma comunicativa e interativa, que leve os sujeitos à reflexões profundas sobre o contexto em que se encontram possibilitando a sua ressignificação, num respeito mútuo, que contribuirá na busca de alternativas concretas contra uma ideologia dominante que busca uma igualdade cultural.

Essa é uma proposta que poderá trazer contribuições para o contexto educacional, como no caso das comunidades de descendentes pomeranos, em que se produzem saberes específicos, que penetram o espaço da sala de aula e que requerem um reposicionamento quanto aos conhecimentos produzidos e as implicações destes na educação.

Apesar dessa proposta para a interculturalidade, Fornet-Betancourt (2001) afirma que pode haver conflitos quanto às tradições e inovações, mas acredita que é possível os diferentes grupos conviverem de forma pacífica, relacionando-se de forma ética, sem que uma cultura se sobreponha a outra.

Freire (1996, p. 60) afirma que

[...] a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Sendo assim, Candau (2008), propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, e diz que esse termo é considerado o mais adequado para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, articulando políticas de igualdade e de identidade.

Outra característica da interculturalidade afirma que os processos de hibridização cultural são intensos e que mobilizam a construção de identidades em permanente construção, supondo que as culturas não são puras. Essa é uma questão bem presente no contexto em que esta pesquisa foi realizada, pois apesar dos descendentes de pomeranos preservarem aspectos culturais da sua cultura e manterem a língua pomerana, não se trata de um grupo com uma cultura intacta, mas são influenciados pelo contexto e há indícios de que se reinventam a partir dele, num processo vivo e dinâmico.

4.2 ASPECTOS LEGAIS QUANTO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Refletir sobre cultura(s), e principalmente sobre a educação escolar intercultural

requer também uma preocupação em compreender o embasamento legal que ampara os sujeitos que se encontram no espaço escolar, pois esses são fundamentais para a concretização de políticas públicas voltadas para os diferentes grupos culturais, tão presentes na escola atual. Sendo assim, serão apresentados alguns artigos de algumas leis que trazem possibilidades para ações concretas para contemplar os direitos do povo tradicional pomerano, dentre outros diferentes grupos culturais presentes na sociedade brasileira.

A Constituição Federal (BRASIL, 2013) determina em seus artigos 210, 215 e 216:

Art. 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;

Art. 215 - Garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e que o Estado deve proteger as manifestações das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

Art. 216 – Define como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Percebe-se nesta Lei que as questões culturais sempre foram percebidas pelos governantes, entretanto nunca houve uma preocupação em se cumprir esses direitos da sociedade multicultural que compõe a nação brasileira. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece nos artigos 3º, 26 e 28:

Art.3º

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e o saber;

Art. 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 européia.

Art. 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.

Mesmo sendo previstas em Lei, as diretrizes curriculares nacionais sempre estabeleceram metas hegemônicas que favorecem a cultura dominante, que em nada contemplavam as especificidades culturais presentes nos espaços escolares em nosso país, principalmente de grupos pertencentes às comunidades dos povos e comunidades tradicionais, como é o caso dos pomeranos.

A Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (UNESCO, 1992) , aprovada pela Resolução 47/135 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), de 18 de dezembro de 1992 e atualizada em 13 de junho de 2008, estabelece nos artigos 1º, 2º e 4º:

Art.1º

1. Os Estados devem proteger a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e lingüística 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.

Art.2º

1. As pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e lingüísticas (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.

Art.4º

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.

Essa declaração deixa claro que o Estado tem obrigação quanto a elaboração de políticas públicas que favoreçam tanto as questões de identidade, especificidades culturais, como linguísticas, entretanto, as ações nesse sentido sempre tiveram que partir da sociedade civil, que através de lutas e movimentos, obtiveram algumas

conquistas enquanto grupos organizados, mas que não cumprem a totalidade do que é previsto na legislação.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) estabelece

Art. 1º - A diversidade cultural: o 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 e as liberdades fundamentais.

Percebe-se que a diversidade cultural considerada como patrimônio comum da humanidade é necessária para o ser humano, e contribui em diversos fatores para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, nota-se que é possível que os diversos grupos culturais convivam de forma harmoniosa, interagindo e exercendo sua cidadania a partir de um diálogo intercultural.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) afirma que

A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos étnicos ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (art. 26, § 2º).

Essa manifestação sobre a necessidade da educação estar a serviço da tolerância, da compreensão e amizade entre as nações e os diferentes grupos culturais e religiosos, como citado acima é um discurso complexo já que é sentido na pele que a sociedade capitalista tende a submeter os sujeitos, nivelando-os como consumidores, competidores, egoístas etc. Porém, os Direitos Humanos apontam a necessidade de se opor a esse massacre capitalista.

Nesse sentido, o decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007), contribui para trazer visibilidade aos descendentes de pomeranos ao decretar, nos artigos 1º ao 3º:

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.

A partir desse decreto, algumas ações se tornaram possíveis, também para o povo tradicional pomerano, que foi reconhecido como tal, e tem tido oportunidade de expor suas reivindicações a partir das discussões que tem acontecido a nível estadual, regional e nacional.

O decreto 7.387 de 9 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010) que trata da diversidade linguística tem contribuído para o avanço das discussões e ações quanto as questões linguísticas no que se refere ao povo pomerano. Assim decreta nos artigos 1º ao 8º:

Art. 1º - Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

Art. 2º - As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Art. 3º - A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de “Referência Cultural Brasileira”, expedido pelo Ministério da Cultura.

Art. 4º - O Inventário Nacional da Diversidade Linguística deverá mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico.

Art. 5º - As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público.

Art. 6º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios serão informados pelo Ministério da Cultura, em caso de inventário de alguma língua em seu território, para que possam promover políticas públicas de reconhecimento e valorização.

Art. 7º - O Ministério da Cultura instituirá comissão técnica com a finalidade de examinar as propostas de inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística, integrada por representantes dos Ministérios da Cultura, da Educação, da Justiça, da Ciência e Tecnologia e do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 8º - Poderão propor a inclusão de línguas no Inventário Nacional da Diversidade Linguística à comissão técnica, órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, entidades da sociedade civil e de representações de falantes, conforme normas a serem expedidas pelo Ministério da Cultura.

Analisando os aspectos legais acima relacionados, pode-se observar que há uma busca de um ideal de igualdade e qualidade para a educação, mas na prática essas questões não são tão simples, já que o sistema de ensino quando elabora suas

metas para a educação, nem sempre leva em conta a diversidade cultural presente nas escolas.

Dentro desse contexto, enquanto os avanços acontecem a passos lentos, a atuação de professores, em consonância com o currículo e a formação deve levar em conta os diversos fatores, como os sociais, os culturais, bem como a história de vida de cada aluno, como também características pessoais, principalmente, uma atenção especial ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima, pois esta muitas vezes tem sido afetada devido a preconceito linguístico e cultural.

No contexto do município de Santa Maria de Jetibá, a questão da diversidade linguística e cultural é evidente, e não há como negar a presença da cultura e da língua pomerana nas escolas, e o papel desta na formação e no desenvolvimento das potencialidades dos alunos, que trazem um universo cultural cheio de particularidades, além de crianças chegarem à escola falando somente a língua materna, o pomerano.

Colocar em prática o que a legislação prevê para os povos e comunidades tradicionais é uma tarefa às vezes complexa, mas as possíveis parcerias entre professores, comunidades, municípios e outras instituições, enquanto grupos coletivos tornam-se um caminho viável para tal questão.

4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DAS PARCERIAS PARA O POVO POMERANO

A parceria é um conceito fundamental para o povo tradicional pomerano, pois esta já fazia parte da vida deste povo desde a imigração quando realizaram a abertura de estradas, construções de moradias a partir de mutirões, que podem ser vistos nas fotos expostas no Museu de Imigração Pomerana. Também se uniram para o plantio de lavouras, e posteriormente para a realização de festas de casamentos, construções de igrejas, escolas, dentre outras atividades.

Da mesma forma, a parceria se fez presente no percurso educacional dos descendentes de pomeranos, pois esta foi estabelecida também quando os

imigrantes se uniram e pediram ajuda para a escolarização dos seus filhos, conforme já relatado no capítulo 2.

É uma prática que ainda hoje se mantém em algumas comunidades, principalmente nas lavouras, nas construções de casas, festas religiosas e festas nas escolas. E também foi a partir da parceria que se idealizou e implementou o PROEPO, que envolve municípios, instituições de ensino, escolas e professores, dentre outros. Para Foerste (2005, p. 37 - 38)

[...] Parceria ou colaboração interinstitucional referem-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. Por entender que tanto a *parceria* como a *colaboração* abarcam os significados básicos de negociação e partilha de compromissos institucionais, ambos os termos serão utilizados nas abordagens aqui feitas, sempre para significar o trabalho articulado entre universidade, Secretarias de Ensino, escola básica e entidades de organização do professorado, bem como para se referir ao trabalho de cooperação entre profissionais do ensino.

O novo Termo de Parceria assinado pelos sete municípios em junho deste ano representa uma parceria interinstitucional que formaliza o compromisso das prefeituras em dar estabilidade e sustentabilidade ao programa que tem como principal objetivo desenvolver nas escolas públicas um projeto pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana.

De acordo com Hartwig (2011), o PROEPO, “tem se configurado como um tipo de parceria educacional, que envolve a criação de políticas balizadoras de direitos e o desenvolvimento constante da formação docente [...]” (p.141). De acordo com Foerste (2005, p.72) a parceria educacional,

[...] pode ser tomada como um movimento que está marcado por discussões que tratam dos novos papéis (ainda difíceis de precisar) requeridos e atribuídos às pessoas, em momentos de crise, épocas favoráveis a grandes transformações econômico-políticas e socioculturais.

Considerando que o foco desta pesquisa é problematizar as práticas da professora pomerana, destacam-se ideias sobre a parceria na formação de professores. Nesse sentido, Foerste (2005) apresenta três tipos de parceria: a colaborativa, a dirigida e, a parceria oficial.

A parceria colaborativa é aquela que emerge de um longo processo de trabalho entre professores da universidade com os profissionais do ensino básico, visando à garantia de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação docente. Ela busca alternativas acadêmicas que garantam a relação teoria/prática na formação dos profissionais na universidade, além de se constituir como uma das bases a serviço da profissionalização de professores.

A parceria dirigida é compreendida como uma estratégia da racionalidade técnica dos cursos das universidades, que conta com as escolas da educação básica em que os professores precisam aprender o que fazer e como fazer, e a universidade tem o poder de decisão quanto a essa formação, que tem sido constantemente criticada por não valorizar os saberes da experiência docente. Quanto à parceria oficial, ela representa a alternativa do governo oficializada por decreto, em que as tarefas são previamente definidas e distribuídas para as instituições cumprirem (FOERSTE, 2005).

O autor salienta que a parceria dirigida e oficial são muito criticadas pelos pesquisadores e professores do ensino básico, pois consideram que ambas não conseguem resultados significativos nas suas ações. Quanto à parceria colaborativa é vista como aquela que dá condições para um diálogo a partir dos interesses em comum, no sentido de negociar o que é específico entre escolas e universidades.

A parceria colaborativa é a que mais se identifica com esta pesquisa, pois evidenciar elementos das práticas da professora pomerana, requer observar os planejamentos dos professores realizado através do PROEPO, bem como o encontro anual dos professores dos diversos municípios envolvidos para a troca de experiências. Entende-se que esse movimento dentro do PROEPO se constitui como uma parceria colaborativa e, por meio dela, é possível perceber, quais princípios têm norteado as práticas da professora pomerana e qual o impacto dessa parceria nas práticas realizadas.

4.4 OS SABERES E AS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL

Com o intuito de promover reflexão acerca do que representam os saberes docentes, uma vez que problematizar as práticas da professora pomerana requer tal problematização, realiza-se um diálogo tomando como ponto de partida as concepções discutidas por Tardif (2012). O autor discute os diferentes saberes que se constituem na vida do profissional docente, além de considerações deixadas por Freire (1987; 1996) no que dizem respeito às práticas docentes, fundadas no caráter inacabado do ser humano e de sua necessidade de interação com o outro.

Tardif (2012) destaca a existência de saberes oriundos da formação profissional (ciências da educação), saberes disciplinares, saberes curriculares, e os saberes experienciais. Os saberes oriundos da formação profissional são aqueles que os professores adquirem por meio da instituição em que se formaram, podendo ser transformados em práticas científicas se forem incorporados às práticas docentes. Entretanto, o autor evidencia que estas também são movidas pelos saberes pedagógicos, que são provenientes de reflexões sobre as práticas docentes com intuito de conduzi-las e orientarem a prática educativa, a partir de uma ideologia de doutrinas dominantes e de algumas formas e técnicas de saber/fazer.

Quanto aos saberes disciplinares, Tardif (2012) afirma que estes são integrados às práticas docentes por intermédio da formação inicial e contínua, através das disciplinas que compõem os diversos cursos das universidades, o que corresponde às diversas áreas do conhecimento, emergindo do aspecto cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Segundo esse teórico, além dos saberes disciplinares, os professores se apropriam dos saberes curriculares, tais como os objetivos, os conteúdos e os métodos que são apresentados nos programas escolares da instituição escolar em que atuam.

E por último, e não menos importantes, Tardif (2012) destaca os saberes experienciais, concepção fundamental para a temática desta pesquisa, por se tratar especificamente das práticas dos professores na sala de aula. Diante dessa constatação, concorda-se com esse autor, quando afirma que os professores

[...] desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2012, p. 39).

Os saberes experienciais são considerados fundamentais para as práticas da professora pomerana, pelo fato de esta atuar em um contexto cultural, com especificidades culturais que não estão contempladas no currículo universal, não sendo, portanto, adquiridos através dos saberes da formação profissional, podendo ser atravessadas pelos disciplinares e curriculares. Sendo assim, pressupõe-se que essas práticas se constituem através dos saberes experienciais, tornando-se, por isso, importante problematizá-las, com o intuito de identificar os saberes que emergem dessas práticas junto a crianças pomeranas, e as possíveis contribuições que elas trazem para a construção do conhecimento e para a educação escolar intercultural.

Os saberes experienciais são essenciais, mas não se pode perder de vista que as práticas docentes devem ser constituídas também através dos saberes da ciência da educação, dos saberes disciplinares, e curriculares, pois é desenvolvendo os diversos saberes que o conhecimento vai sendo construído/reconstruído. Conforme Tardif (2012, p.39)

Essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

O que preocupa, é que, conforme Tardif (2012), as pesquisas têm demonstrado que os saberes da formação profissional, os disciplinares e curriculares são incorporados às práticas docentes, mas não são produzidos e legitimados por elas, ou seja, esses saberes são concebidos sem levar em consideração a realidade dos espaços escolares. Os saberes curriculares e disciplinares são apenas transmitidos numa relação de exterioridade, reproduzindo os programas escolares produzidos e legitimados por outros.

Compreendendo que a escola não é um espaço em que apenas se reproduzem saberes, adentrou-se no cotidiano da professora pomerana para conhecer o

universo cultural que a permeia, para compreender o que move a sua ação nesse contexto, em que diferentes sujeitos têm a possibilidade de construir conhecimentos através de um diálogo intercultural.

Pensar as práticas docentes numa perspectiva de educação escolar intercultural implica reconhecer que os saberes docentes não podem ser concebidos de forma dissociada da realidade docente, de suas representações e de seu saber. Sendo assim, a elaboração de programas escolares e curriculares devem envolver os professores, pois é necessário que os saberes experienciais adquiridos através das práticas docentes em contextos com múltiplas culturas sejam considerados nessa elaboração.

Falar dessas práticas nos remete aos ensinamentos propostos por Freire (1987) que defende que o homem é um ser da práxis: da ação e da reflexão. É um ser que não pode ser entendido fora de suas relações com o mundo, considerando que é um ser do trabalho e da transformação do mundo. Dessa forma, há uma necessidade do homem de refletir sobre as suas concepções e, os seus atos. O autor afirma que “[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, [...]” (FREIRE, 1987, p. 92).

Essa visão de Freire (1987) leva a compreensão do homem como ser histórico-cultural, que transforma o mundo e seu próprio modo de ser, e ao fazê-lo, cria novas referências e novas formas de pensar, sendo desafiado a refletir a partir da prática. Sendo assim, os homens que

“[...] através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. [...]” (FREIRE, 1987, p. 92).

Freire (1987) defende que esse processo é fundamental para a educação, pois vê o ato educativo como um ato libertador que se constitui numa ação transformadora. Essas questões demonstram que é necessário que os professores compreendam o ensino como função social, para que possam refletir sobre que tipo de escola

querem para os seus alunos, e qual a contribuição disso quanto ao meio sociocultural em que os educandos vivem. Nesse sentido, Freire (1996, p. 39) afirma que “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Segundo Freire (1996), a educação só é comunicação, diálogo e reflexão à medida que promove encontros de sujeitos interlocutores, buscando juntos o conhecimento que leva à transformação, ao invés de apenas reproduzir a ideologia dominante. Assim, ele afirma que

“[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. [...] (FREIRE, 1996, p. 58).

É importante refletir sobre uma educação voltada para essas questões, com práticas docentes que preparam futuras gerações para a apreciação da diversidade cultural, de forma a desafiar preconceitos e promover uma educação escolar intercultural para a cidadania.

Para o alcance de tal objetivo, Freire (1987, p. 26) mostra que antes de mais nada, é preciso compreender que ser educador é assumir uma opção política, uma vez que o “mito da neutralidade da educação é impossível”. A partir desse entendimento, percebe-se que, ao entrar numa sala de aula, seja como professor ou mesmo como pesquisador, desenvolve-se uma atividade política contra alguém e, ao mesmo tempo, a favor de alguém, ficando bem claro não “ser possível pensar [...] a educação, sem que esteja atento à questão de poder.” (FREIRE, 1987, p. 27). Assim, é preciso ter clareza quanto à opção política que se tem para que haja coerência nas práticas docentes.

Diante disso, a partir do ponto de vista de que “todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (FREIRE, 1987, p. 57). Fica explícito que não são apenas os educandos que precisam estudar mais, ler mais, mas os professores também precisam dessa busca incessante, uma vez que “estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema. Estudar

é um dever revolucionário.” Buscando sempre um “saber de experiência feito.” (FREIRE, 1987, p. 67-68). Assim sendo, Freire (1987) postula que não há práticas sem teorias nem teorias sem práticas.

A partir dessas considerações, compreende-se que as práticas da professora pomerana podem ser um ato educativo que contempla o contexto das crianças descendentes de pomeranas, em que a cultura escolar possa dialogar com a cultura da escola, promovendo reflexões que levem a transformação da realidade sempre que esta se fizer necessário.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser (AMORIM, 2004, p.11).

A partir dos estudos realizados até aqui, buscando compartilhar um pouco sobre os caminhos trilhados pelo povo pomerano e as pesquisas já realizadas a partir deles, esta pesquisa se insere no âmbito da perspectiva intercultural, problematizando as práticas da professora pomerana e os saberes que emergem a partir destas, focando principalmente o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola. Precisamente a pesquisa tem o objetivo de evidenciar elementos culturais e pedagógicos nas práticas da professora pomerana e suas contribuições para uma educação escolar intercultural em uma sala de aula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental do campo na rede municipal de Santa Maria de Jetibá (ES).

No decorrer do estudo são tomadas como referência algumas palavras que surgiram a partir das questões problematizadoras que instigaram a pesquisa. Os saberes docentes representam principalmente os saberes provindos a partir da experiência da professora pomerana na sala de aula, que surgem a partir do meio em que esta vive. Tardif (2012) destaca que os professores adquirem saberes específicos, através da sua experiência diária e, a partir do contexto em que estão inseridos.

As práticas docentes referem-se especificamente as práticas realizadas pela professora pomerana em contexto cultural específico com crianças descendentes de pomeranos. Práticas que para Freire (1987), devem se basear no diálogo, unindo ação e reflexão sobre a situação, para oportunizar aos educandos uma reflexão sobre si mesmos e sobre o mundo, questionando e problematizando a realidade em que vivem para que possam assim, agir e transformar a sociedade.

As reflexões sobre cultura escolar e a cultura da escola neste estudo são no intuito de compreender que a sala de aula é um espaço em que o mundo social e cultural está presente e deve dialogar com os conhecimentos propostos pelo saber instituído através do currículo, como propõe Forquin (1993).

A interculturalidade é tratada numa perspectiva de compreender o espaço escolar com a presença de diferentes culturas, que dialogam entre si convivendo com as diferenças sem uma cultura se sobrepôr a outra, mas com possibilidade de ampliar os conhecimentos através da partilha de diversos saberes, e também de se precaver contra os princípios da hegemonia, através da qual se objetiva a homogeneização das culturas (CANDAU, 2002; 2005; FORNET-BETANCOURT, 2001; 2004).

5.1 A PESQUISA

Nessa perspectiva de diálogo, compreendeu-se que é preciso deixar claro o caminho investigativo da mesma, e mesmo que isso não seja tão fácil, apresenta-se aqui os caminhos trilhados no desenvolvimento do estudo.

Para tanto reitera-se a principal questão que norteou esta investigação, que é compreender quais têm sido as contribuições das práticas da professora pomerana, em uma sala de aula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental localizada no município de Santa Maria de Jetibá(ES), para uma educação escolar intercultural. Para obter resposta a essa questão outros questionamentos surgiram, tais como: Que saberes emergem dessas práticas? Como a cultura da escola dialoga com a cultura escolar? Quais as possíveis contribuições dessas práticas a partir da implantação do PROEPO na educação escolar?

Visando obter as possíveis respostas para as questões acima citadas foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo (ANDRÉ, 2005), tendo como sujeito uma professora pomerana e o contexto que permeia as suas práticas. Trata-se de um estudo de caso pelo fato de apresentar uma particularidade, ou seja, focaliza uma situação particular. Segundo André (2005, p. 16), o estudo de caso

[...] não é um método específico, mas uma forma particular de estudo. Em geral, as técnicas de coleta de dados são as usadas nos estudos sociológicos ou antropológicos, como por exemplo, observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o estudo, e sim o conhecimento que dele advém.

A principal característica do estudo de caso segundo André (2005) é a ênfase no particular, na singularidade, ou seja, a situação pesquisada é uma representação única da realidade, historicamente situada. A pesquisa se situa numa abordagem qualitativa pelo fato de a mesma se ater ao conhecimento construído no contexto escolar através das práticas docentes, no sentido de compreender como essas práticas acontecem, quais as contribuições das mesmas para a educação escolar intercultural. A pesquisa numa abordagem qualitativa se fundamenta

[...] numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores [...] (ANDRÉ, 2005, p.47).

Na realização deste estudo de caso foram utilizados alguns instrumentos para adentrar no contexto da professora pomerana, no intuito de produzir dados que tragam possíveis respostas aos questionamentos que permeiam esta pesquisa, num diálogo com os conhecimentos já construídos anteriormente.

Um dos instrumentos utilizados foi a análise de documentos que se constitui como fundamental neste estudo, pois possibilita uma base para a triangulação dos dados. Conforme Lüdke; André (2008, p. 39)

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os documentos analisados foram o Programa de Educação Escolar Pomerana - PROEPO, o Projeto Político Pedagógico e o currículo dos anos iniciais da escola pesquisada. Essas análises foram realizadas no mês de fevereiro, março e abril de 2013, visando compreender os objetivos e os pressupostos que direcionam as práticas realizadas pela professora.

Outro instrumento escolhido foi a observação de aulas, observações essas, num esforço de distanciamento do contexto, como destaca André (2005, p.26) “para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os

costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados.” Nos planejamentos, as observações foram participativas, pelo fato de permitir uma aproximação do pesquisador com a situação pesquisada, “afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005, p.26).

Assim, após realizar o primeiro contato com a diretora da escola, que prontamente afirmou que se a professora concordasse não teria nenhuma objeção quanto a pesquisa ser realizada naquele espaço, marcou-se um encontro com a professora de língua pomerana para expor-lhe os objetivos do estudo e para convidá-la a participar da pesquisa, e esta concordou imediatamente em contribuir para tal.

As observações quanto às práticas da professora pomerana (APÊNDICE A) aconteceram no período de abril a dezembro de 2013, durante a aula de língua pomerana que acontece uma vez por semana durante 50 minutos. Tiveram o intuito de compreender como esta realiza suas práticas, quais objetivos que direcionam as mesmas; o que trabalha (oralidade, escrita, aspectos culturais); se as práticas são direcionadas apenas pelo PROEPO; como estabelece o diálogo entre cultura escolar e cultura da escola; e quais tensionamentos aparecem nessas práticas.

Quanto aos planejamentos do PROEPO (APÊNDICE B) as observações aconteceram no mesmo período em que ocorreram as observações das aulas, conforme citado acima, entretanto estes eram realizados quinzenalmente com duração em média de duas horas e meia. Este momento foi direcionado a partir das seguintes questões: o que é discutido ou realizado no planejamento; como acontece o planejamento diante da cultura da escola; se os planejamentos são apenas para aplicar um programa; se os sujeitos que fazem parte dos planejamentos se constituem como um grupo.

Foi também realizada uma entrevista com a professora, sujeito da pesquisa, gravada em áudio²⁶. Essa representa um dos instrumentos básicos para a produção dos dados em um estudo de caso, pois possibilita a obtenção das informações de forma

²⁶ Para a realização da entrevista, gravação do áudio e utilização dos dados foi aplicado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à professora (APÊNDICE C).

imediate, além de permitir correções e adaptações pela sua flexibilidade. Na entrevista,

[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p.33-34).

A entrevista com a professora pomerana (APÊNDICE D) foi realizada em dezembro de 2013, com intuito de compreender algumas questões que permeiam as práticas da professora no que se refere ao contexto da sala de aula, sua formação, os planejamentos, e a relação com o PROEPO. Para tal, foram utilizadas as seguintes questões: a trajetória como professora em comunidades pomeranas; como recorria a língua pomerana antes da implementação do PROEPO; as contribuições do PROEPO nas suas práticas; como e quando recorre a língua pomerana nas aulas; como os saberes como descendente de pomerana constituem os saberes nas práticas que realiza; contribuição das práticas realizadas para a formação dos alunos.

Além desses instrumentos, foram registradas também no decorrer dessa caminhada algumas informações no diário de campo, o que contribuiu para captar os momentos inesperados da pesquisa, que se constituem a partir das observações na sala de aula, as participações em conversas informais relacionadas ao contexto da temática da pesquisa, nas reuniões, nos planejamentos, nos relatos, dentre outros momentos que se tornaram enriquecedores para a pesquisa.

Os dados produzidos a partir dos documentos, das observações na sala de aula, dos planejamentos, a entrevista e o diário de campo, possibilitaram o corpo de análise desta pesquisa, no diálogo com o conhecimento teórico, e com sensibilidade para compreender as experiências vivenciadas, objetivo esse, proposto para que a análise resulte em um trabalho de qualidade, relacionando a teoria com a prática. Segundo André (2005, p. 41), usar a sensibilidade na produção dos dados é um momento em que

[...] o pesquisador vai fazer uma “leitura” interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas, também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim, à sua sensibilidade. É esse movimento de vai-e-vem da empiria para a teoria e novamente da teoria para a empiria, que vai tornando possível à produção de novos conhecimentos.

5.2 O CONTEXTO/LUGAR DA PESQUISA: A EMEIEF RECREIO

Com o intuito de elaborar um conjunto de conhecimentos que leve a reflexões a partir das ações desencadeadas, e para chegar aos resultados propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo na EMEIEF *Recreio*, com observações em uma sala de aula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, com uma professora que dá aulas em pomerano.

Figura 7 - EMEIEF Recreio.



Fonte: Jandira Marquardt Dettmann (12/07/2013)

A turma em que a pesquisa foi realizada era composta inicialmente por 25 alunos do 2º e 5º ano, com 08 crianças bilíngues em português/pomerano. A partir do mês de julho, o 5º ano foi substituído pelo 4º ano, devido a um aumento no número de alunos no 5º ano. A partir dessa mudança, a turma passou a ser composta por

20 alunos do 2º e 4º ano, com 06 crianças bilíngues em português/pomerano. A ida a campo foi realizada no ano letivo de 2013, como já explicitado anteriormente.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental *Recreio* fica localizada no município de Santa Maria de Jetibá, a 7 km da Sede. Atende alunos de educação infantil de 04 e 05 anos (1º e 2º períodos) e ensino fundamental do 1º ano a 8ª série/9º ano, num total de 209 discentes. Essa clientela é composta por alunos da comunidade de Recreio, São Sebastião de Recreio, Rio Novo e Santa Luzia.

Conforme dados contidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o prédio escolar passou por várias etapas de reestruturação até chegar à atual estrutura. (APÊNDICE E). O prédio escolar hoje dispõe de uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, quatro salas de aula, um almoxarifado, um depósito de material de limpeza, uma despensa, um refeitório, uma cozinha, um sanitário para funcionários e oito sanitários para alunos (masculino e feminino).

O quadro de funcionários é composto por 01 diretora, 02 coordenadoras de turno, 02 pedagogas, 16 professores, 01 secretário, 01 bibliotecária, 01 coordenadora do Programa *Mais Educação*, 04 serventes, e 02 merendeiras.

Conforme informações no PPP, a escola realizou uma pesquisa em que constatou que a maioria dos componentes da comunidade escolar é descendente de pomeranos e se ocupa com a hortifruticultura. As mulheres lidam com os afazeres domésticos e ainda acompanham os trabalhos realizados no campo.

A pesquisa constatou que as famílias que compõe a comunidade escolar da EMEIEF *Recreio*, dos 328 integrantes paternos e maternos, 16% possuem o ensino fundamental completo, enquanto 54% não o concluíram. Já no ensino médio, observou-se um percentual maior de conclusão, sendo que 8% terminaram os seus estudos enquanto 4% ainda não completaram essa etapa de escolarização básica. Quanto ao ensino superior, apenas 5% dos familiares passaram por esse nível de ensino e, em torno de 13%, não informaram a escolaridade.

Constatou-se também que as famílias têm dado uma atenção especial ao processo ensino/aprendizagem, pois 78% dos pais e mães têm participado de atividades desenvolvidas pela escola. Quando se trata do acompanhamento da vida escolar dos filhos esse percentual aumenta para 93% dos familiares que relataram o interesse em participar da aprendizagem, visando ajudar os filhos a vencer as dificuldades.

As famílias mencionaram alguns fatores que consideram muito positivo na escola, que são as aulas de língua pomerana, música, educação física, o projeto de contação de história, campeonatos, comprometimento dos professores com o aprendizado dos alunos, cumprimento da carga horária, bons professores e serventes, tarefas extraclasse, merenda de boa qualidade e o bom relacionamento interpessoal entre os alunos.

A EMEIEF *Recreio* destaca em seu PPP que tem como finalidade buscar uma educação integral, participativa, promotora de uma consciência crítica, criativa, democrática, formando agentes de seu próprio desenvolvimento e da transformação social. Tem-se como principal objetivo munir o educando de conhecimento para a vida, orientando-o para uma educação continuada, permanente, com os demais agentes educativos, sobretudo a família, que o apoiará no exercício da cidadania e preparo para o trabalho. Para isso, toma como base a LDBEN (BRASIL, 1996, Art. 2º) que consta que a educação é

[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Percebe-se que a EMEIEF *Recreio* tem preocupação em realizar um trabalho que envolva a comunidade, tornando-a mais próxima, favorecendo assim, os aspectos educacionais. Nesse contexto, realizam planejamentos, discutem e organizam projetos de trabalho que contemplam a realidade escolar, visando atender aos anseios da comunidade escolar.

5.3 SUJEITO DA PESQUISA: A PROFESSORA POMERANA

Num primeiro momento, a intenção era realizar uma pesquisa com mais professoras pomeranas que atuam no município de Santa Maria de Jetibá, entretanto considerando a situação de pesquisa, optou-se por apenas uma professora, pois seria necessário acompanhar as atividades da mesma para analisar suas práticas, e envolver mais professores significaria envolver várias escolas, percorrer longas distâncias que trariam dificuldades para o desenvolvimento do estudo, sendo o tempo inviável para tal.

Essa professora foi eleita para esta pesquisa pelo fato da mesma falar a língua pomerana, por dar aula de pomerano numa turma regular, por ter formação específica através do PROEPO desde a sua implementação, e por ter despertado o interesse quando apresentou algumas atividades realizadas com seus alunos, na ocasião de uma visita à EMEIEF *Recreio* por representantes do grupo de pesquisa Culturas, parcerias e Educação do Campo, coordenado pelo Professor Dr. Erineu Foerste, com a presença na ocasião do Prof. Dr. Joachim Born, do Instituto de Romanística da Universidade Giessen, como já citado anteriormente.

Vale ressaltar que no início da pesquisa, pensou-se em mudar para uma escola unidocente com crianças do 1º ao 5º ano, estudando na mesma sala, entretanto a professora pediu para dar continuidade a pesquisa na sala dela, frisando que gostaria muito de fazer parte da pesquisa. Essa atitude surpreendeu a pesquisadora porque muitas vezes os professores apresentam resistência em participar de pesquisas pelo receio de serem observados em suas práticas diárias.

A professora tem graduação em Pedagogia e Letras, Especialização em Educação Infantil; Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Literatura Brasileira, e está na função docente há 14 anos. Participou 8 anos do curso de formação do PROEPO, mas atua há 6 anos como professora pomerana. Na EMEIEF *Recreio* a mesma está há 5 anos. É filha de agricultores residentes em contexto campesino, descendentes de pomeranos. Nasceu e foi criada na comunidade de Recreio, no município de Santa Maria de Jetibá, onde reside e atua atualmente. Sua formação básica foi em escolas públicas e a formação acadêmica em rede privada. Atualmente é contratada da rede

de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá. Atua também como docente em jornada dupla, às vezes, na mesma escola e, em dias alternados, em outras escolas como professora itinerante de língua pomerana.

A partir do percurso trilhado, são apresentados no próximo capítulo, dados produzidos durante a pesquisa considerados significativos para tentar trazer respostas aos questionamentos propostos pelo estudo.

6 PRÁTICAS E SABERES DA PROFESSORA POMERANA: A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA NUMA PERSPECTIVA DE INTERCULTURALIDADE

Neste capítulo, a partir da interação com o campo da pesquisa e na interlocução com os estudos teóricos, são apresentados os dados com os quais se buscou evidenciar elementos culturais e pedagógicos das práticas da professora pomerana e suas contribuições para a educação escolar intercultural em uma sala de aula com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo na rede municipal de Santa Maria de Jetibá (ES).

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa e, principalmente a partir dos dados produzidos na interlocução prática, várias questões foram sendo evidenciadas, tais como, práticas e saberes da professora pomerana; indícios de perda geracional da língua²⁷ na turma em que a pesquisa foi realizada; as contribuições do PROEPO nas práticas da professora pomerana; a reinvenção da cultura pomerana a partir da interação com outras culturas; o diálogo da cultura da escola com a cultura escolar. Apesar de esses indícios serem instigantes e merecerem análise, entende-se que o tempo estabelecido para esta pesquisa não possibilita esse aprofundamento, portanto optou-se por focar os saberes da professora pomerana; o diálogo da cultura da escola com a cultura escolar e, as contribuições do PROEPO nas práticas da professora pomerana, como proposto inicialmente.

Como ponto de partida para as reflexões sobre a temática, entendeu-se a necessidade de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa análise possibilitou um primeiro olhar, sobre como as práticas da professora durante as aulas de língua pomerana se constituem a partir dos documentos oficiais que regem a escola.

²⁷ Considerando que a turma dos anos iniciais do ensino fundamental em que a pesquisa foi realizada tem somente 6 crianças falantes da Língua Pomerana, entende-se que há indícios de perda geracional da língua nesse contexto, pois esse fato indica que não houve transmissão da mesma por parte dos pais, uma vez que consta no PPP que a maioria são descendentes de pomeranos.

No PPP da EMEIEF *Recreio*, a língua pomerana é citada como parte diversificada do currículo do ensino fundamental de 9 anos, entretanto, ao analisar a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação que é o documento oficial de todas as escolas municipais dessa modalidade, percebeu-se que é somente nos anos iniciais que a mesma entra como parte diversificada, pois nos anos finais a língua pomerana faz parte da grade curricular, ou seja, está contemplada como disciplina no currículo. Observou-se também que os aspectos culturais aparecem como possibilidade de serem trabalhados no currículo dos anos iniciais na disciplina de história e, estão organizados da seguinte forma:

Quadro 4: Dados curriculares que possibilitam práticas com aspectos culturais locais.

PRIMEIRO TRIMESTRE	
1º ANO	Eu e minha família • Conhecendo minha história. • Histórias das crianças de hoje e do passado.
2º ANO	Eu e a escola • Levantamento de diferenças e semelhanças individuais, sociais e culturais entre os alunos da classe/escola, no que diz respeito a: idade, sexo, origem, costumes, organização familiar, atividades dos pais, lazer, religião.
3º ANO	A comunidade onde está inserida a escola • Tradições e costumes locais.
4º ANO	A criança e sua história • Origem étnica e geográfica das famílias do município. • Época do deslocamento das famílias para o município. • Costumes e tradições: mudanças e permanências (comida, vestimentas, língua, religião, festas, lendas e mitos).
TERCEIRO TRIMESTRE	
1º ANO	• As diferenças culturais e sociais: índios, negros, pomeranos, italianos, etc.
3º ANO	• As diferenças culturais e sociais: índios, negros, pomeranos, italianos, etc.

Fonte: Proposta Curricular da SECEDU/SMJ/2013

Nota: Quadro elaborado pela autora

A inserção desses conteúdos possibilita que os professores trabalhem as questões culturais das crianças descendentes de pomeranos, tanto os aspectos históricos como também costumes e vivências que preservam no cotidiano e, que estão presentes no espaço escolar.

Ao adentrar no universo do trabalho da professora pomerana, através dos planejamentos, das observações das aulas, e da entrevista percebeu-se a realização de práticas que estão em consonância com o objetivo geral do PROEPO, principalmente no que se refere à valorização e fortalecimento da cultura e da língua pomerana, e por proporcionar conhecimentos universais a partir da valorização da língua materna e de saberes tradicionais que persistem na comunidade em que a escola está inserida.

Conforme observado nos planejamentos relacionados ao PROEPO em que a professora participa, as aulas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental são planejadas a partir de temas geradores como: história dos pomeranos; comidas típicas; páscoa; meio ambiente; corpo humano; festa junina; animais; natal etc. As professoras se reúnem em grupos de interesse e de acordo com essas etapas do ensino e, em conjunto elaboram textos escritos em pomerano, atividades de interpretação, cruzadinhas, calendário pomerano, teatro em pomerano, músicas, e traduzem textos e narrativas, além de trocarem experiências vividas nas comunidades em que trabalham.

Na elaboração dessas atividades são explorados aspectos históricos e culturais, tais como, história da imigração, músicas, comidas típicas, costumes como o casamento pomerano, páscoa, dentre outros, mas percebe-se que sempre há uma tentativa de relacioná-los aos conteúdos trabalhados através do currículo prescrito, prática que vai ao encontro do que sugere Forquin (1993), de que o aluno deve ter acesso ao saber elaborado e universal. Percebeu-se essa relação quando a professora e outros colegas planejaram atividades relacionadas à alimentação, pois houve preocupação em abordar a importância da alimentação para a saúde do ser humano correlacionando-a aos alimentos típicos consumidos diariamente por pomeranos. (Diário de campo: 10/04/2013)

A oralidade da língua pomerana é bastante frisada, mas há também uma preocupação com a escrita, principalmente em traduzi-la conforme a proposta linguística orientadora elaborada por Tressmann (2006a; 2006b). Na questão da escrita, os professores muitas vezes, apresentam dúvidas e recorrem constantemente ao dicionário pomerano elaborado pelo referido autor. A exemplo

disso, observou-se que os professores tiveram dúvidas durante os preparativos de um teatro sobre o natal quanto à palavra presépio, recorrendo ao dicionário citado. (Diário de campo: 20/11/2013)

As narrativas, as músicas e os jogos estão presentes constantemente nas sugestões e atividades propostas pelos professores durante o planejamento. Inclusive, em um desses planejamentos a professora pesquisada afirmou para os demais professores que “A melhor forma de trabalhar a realidade é através de jogos”, segundo ela, fixam melhor o que se pretende com os alunos, por representarem um desafio que os envolve. (Diário de campo: 24/07/2013)

Além do planejamento das aulas propriamente ditas, outras atividades são realizadas pelo grupo. Durante o planejamento, a coordenadora apresentou o histórico do PROEPO, pois segundo seu entendimento, considera importante os professores conhecerem, já que nem todos estão no programa desde a sua implementação. (Diário de campo: 07/08/2013)

Ao acompanhar esses planejamentos, nota-se a constituição de uma parceria entre os docentes e outros profissionais da educação, em que se planejam aulas, produzem materiais pedagógicos, além da troca de experiências concretas.

6.1 SABERES QUE EMERGEM NAS PRÁTICAS DA PROFESSORA POMERANA

Ao destacar os saberes que emergem das práticas da professora pomerana, tomou-se como base as concepções de Freire (1987; 1996) em relação às práticas e, em diálogo com Tardif (2012), que afirma que a prática docente é constituída a partir de diversos saberes adquiridos de diversas maneiras e estão interligados nas práticas realizadas pelos professores. A partir das observações, perceberam-se saberes experienciais e curriculares que foram emergindo das práticas da professora pomerana.

Nas observações realizadas durante o ensino de língua pomerana, verificou-se que a professora cumpre o que é planejado nos encontros do PROEPO, ou seja, as

aulas são preparadas a partir de temas geradores. Entretanto, apesar da professora trabalhar com base nos temas propostos, ela não se limita ao que é planejado, tenta buscar mais conhecimentos do contexto em que está inserida. Isso se confirma quando relata que:

Sempre quando eu preciso de alguma coisa, assim que eu quero, às vezes, a gente não quer ficar sempre na mesmice, a gente procura mudar, aí eu pergunto a minha mãe, pergunto os meus tios, igual parlendas antigas, brincadeiras antigas para retomar isso para nossa atualidade e até esses dias eu fui na casa do Senhor Eitel Schneider e ele tem muita coisa em pomerano que ele passa pra gente, que é o *Swâr Sâts* (trava-línguas), que ele passou bastante para mim, então eu já trabalhei isso na sala de aula também com os alunos e a gente vai pesquisando pra aula ser mais motivadora. (Professora Mônica Gums Raasch)

A professora demonstra que suas práticas se ressignificam a partir do que é planejado no PROEPO, pois os saberes culturais que possui a movem para a busca de mais conhecimentos para melhorar as suas práticas, como docente. Tardif (2012, p.230) afirma que

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir do qual ele a estrutura e a orienta.

Compreende-se que a professora pomerana possui esse saber fazer nas suas práticas ao enunciar:

Quando o tema, por exemplo, é trabalho campesino, se fala das ferramentas de roça, aí a gente vai puxando também outros assuntos, histórias que os camponeses contavam, parlendas em pomerano, trava-línguas, que eles adoram. As crianças gostam e os antigos também gostam de falar. Igual uma assim: *drei gau bra bac blera* (três boas largas folhas para assar) (risos). Vai falando e eles caem na risada quando eles podem transmitir esse conhecimento pra gente. *Drei gau bra bac blera, drei gau bra blac blera, drei gau bra blac blera*, e outras assim, é... *drei pepa kein in dem pepa pot, drei pepa kein in dem pepa pot, drei pepa kein in dem pepa pot* (três caroços de pimenta dentro do pote de pimenta), assim tem vários. (Professora Mônica Gums Raasch)

A afirmação da professora de que as crianças gostam de trava-línguas foi constatada nas aulas, pois realmente despertam grande interesse nas crianças, pelo desafio que representam na oralidade e pelo caráter lúdico, inclusive por aquelas crianças que não falam a língua pomerana. (Diário de campo: 04/10/2013)

Quadro 5 – Trava-línguas em pomerano (tradução nossa)

Swår Säts (Trava-línguas)

“Fritz eet geirn frisch fisch.” (Frederico gosta de comer peixe fresco)

“Swijn swans.” (Rabo de porco)

“Mari, marak, wat häst duu im sak?” (Maria, marak, o que você tem no saco?)

“Fâter slöit sijr kүүke doud un muter brüld sijn ougen roud.” (Vovô mata seu pinto batendo e vovó chora até os olhos ficarem vermelhos)

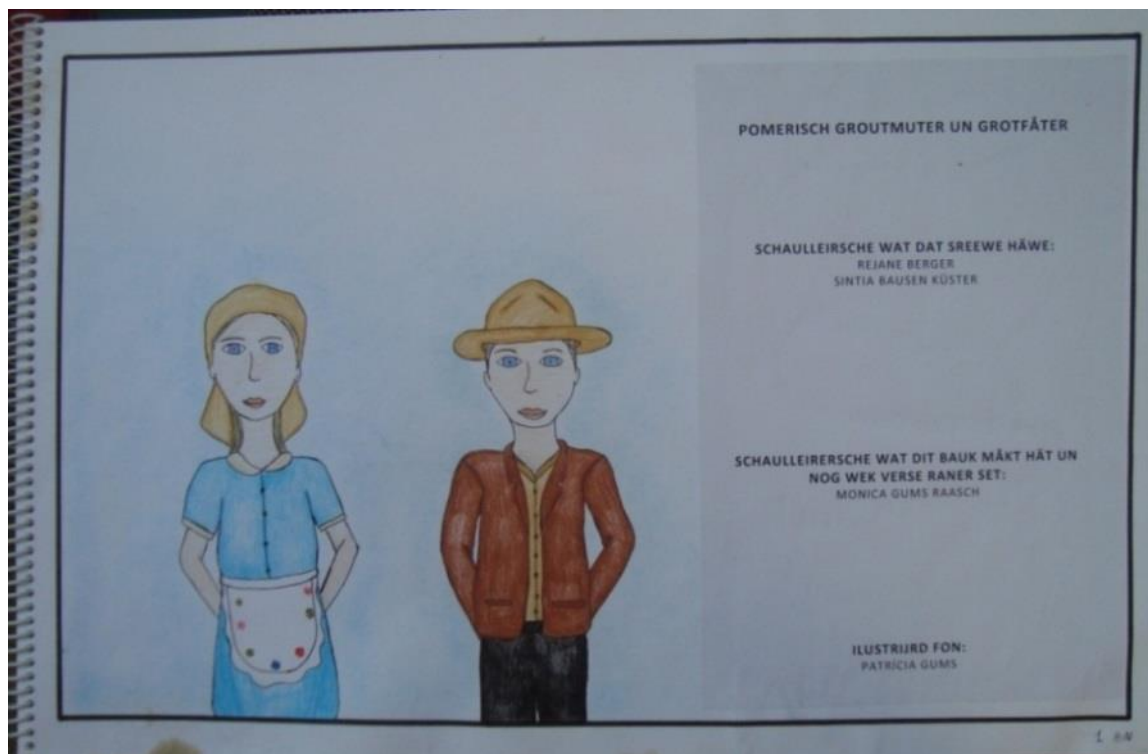
Fonte: Elaborado pela autora

Partindo do ponto de vista apresentado por Freire (1987) que compreende o homem como ser histórico cultural, que transforma o mundo e seu próprio modo de ser, e ao fazê-lo, cria novas referências e novas formas de pensar, sendo desafiado a refletir a partir da prática, percebe-se que os saberes culturais da professora pomerana constituem seus saberes nas práticas docentes, saberes esses que conforme Tardif (2012) se desenvolvem a partir do trabalho cotidiano e do conhecimento do meio, que surgem através da experiência individual e coletiva.

Além do trava-línguas, a professora trabalhou aspectos históricos do povo pomerano, a saída da Pomerânia, a travessia, a chegada ao Brasil, as lutas para desbravar a terra, correlacionando o estudo referente ao município. Conforme a professora informou, esse conteúdo estava sendo trabalhado nas aulas anteriores, devido à aproximação da festa de emancipação política do município, a Festa Pomerana, na ocasião. (Diário de campo: 05/04/2013)

O tema foi trabalhado a partir de uma narrativa contada em língua pomerana por dois alunos e traduzida pela professora.

Figura 8 - Capa da narrativa *Pomerisch Groutmutter un Groutfäter* (História da vinda dos pomeranos)



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nota-se na imagem, ilustração feita por uma estudante do ensino fundamental, a reprodução de vestuário típico. Nos traços que apontam a figura feminina, o vestido, o avental e o lenço reafirmam trajes da dona de casa, que ainda hoje são usados por muitas mulheres pomeranas do campo; o chapéu indicia um costume do homem camponês agricultor, também usual até os dias atuais. Esses saberes explícitos na linguagem não verbal são (re)produzidos pelas crianças a partir da motivação da professora, de seus saberes experienciais e práticos como descendente pomerana adquiridos e construídos coletivamente através da sua vivência com familiares e pessoas da comunidade local, os quais constituem suas práticas docentes.

A professora também ensinou uma música em pomerano relacionada ao tema e contextualizou a história de vida dos pomeranos pontuando que, eles, desde a imigração, mantêm como costume comemorar/confraternizar ao concluírem alguma atividade conjunta. Assim, ela diz:

Os vizinhos ajudavam em tudo, na construção das casas e a noite eles dançavam, faziam uma festa comemorando. É o mutirão que eles fazem até hoje em dia quando faz alguma parreira de chuchu, quando faz casa, quando bate uma laje. Só que hoje em dia o que acontece? Eles tomam

muita cachaça e cerveja junto. Naquela época eles tomavam uma dose pequena e acabou, mas hoje em dia as pessoas exageram e isso não faz bem. Isso destrói famílias, não pode, faz mal. (Diário de campo: 12/04/2013)

Neste enunciado a professora aborda a importância do mutirão que conforme Bahia (2000) é uma prática comum no trabalho desde os tempos da imigração, e Hartwig (2011) acrescenta que essa prática se configura como uma parceria entre os pomeranos, que eles mantêm até os dias atuais. Na oportunidade, a professora problematizou uma questão social, o alcoolismo que afeta atualmente também muitos descendentes de pomeranos. A professora reflete sobre traços da realidade local atual e, insere no currículo escolar saberes que são produzidos a partir de um costume cultural, como o caso dos mutirões.

Assim como em outros municípios, o alcoolismo tornou-se também um problema no município de Santa Maria de Jetibá (ES). Conforme o Sistema de Informação de Atenção Básica (SIAB), executado pelo Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), foi constatado em 2011, que das 32.292 pessoas cadastradas, 428 são etílicas, ou seja, 1,33% da população cadastrada. Entretanto estima-se que há muito mais pessoas pelo fato de haver regiões não cadastradas no programa e também por ter aqueles que negam o alcoolismo. Esses dados resultaram no Projeto de Lei Nº 062/2011 que cria o Programa de Atenção aos Usuários de álcool e outras Drogas (PRAAD) no município de Santa Maria de Jetibá (PMSMJ, 2014).

Essa postura da professora remete ao pensamento de Freire (1987) que defende que o homem é um ser da práxis: da ação e da reflexão. É um ser que não pode ser entendido fora de suas relações com o mundo, considerando que é um ser do trabalho e da transformação do mundo. Dessa forma, há uma necessidade do homem de refletir sobre as suas concepções e, os seus atos. Ele afirma que “[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, [...]” (p. 92)

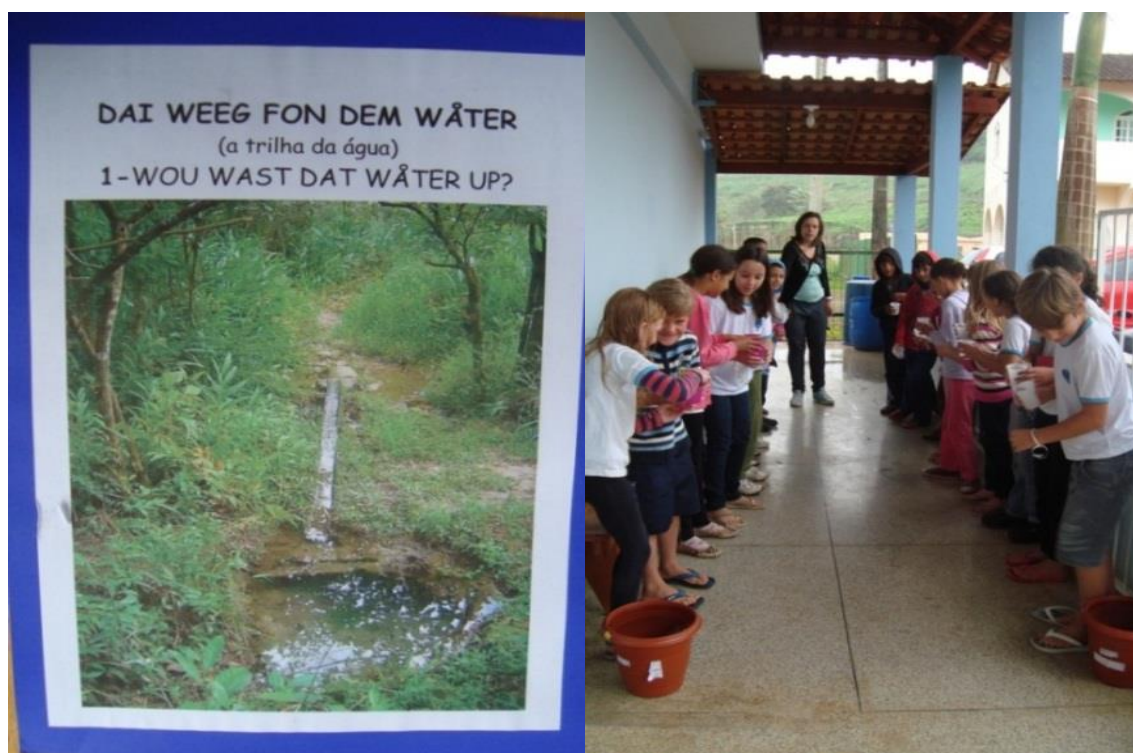
Dessa forma, é possível entender que os saberes experienciais dos professores são fundamentais nas práticas do contexto escolar, em que muitas vezes surgem questões complexas da realidade dos alunos, que necessitam de habilidade por

parte dos mesmos para lidar com essas situações e que não podem ser ignoradas, mesmo quando não são previstas no currículo prescrito.

Além dos saberes experienciais evidenciados nas práticas da professora pomerana, destacaram-se também os saberes curriculares, que conforme Tardif (2012, p.38) são aqueles que [...] “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados [...]”. O autor afirma que estes se apresentam sob forma de programas escolares que os professores aplicam. Essa concepção indica que os saberes curriculares se manifestam no espaço escolar através da ação pedagógica dos professores ao executarem os programas escolares que são criados pelo sistema educacional, ou seja, na instituição escolar em que atuam.

Esse saber se evidencia nas práticas da professora pomerana quando esta trabalhou com o tema água e a partir dele explorou os hábitos de higiene, poluição e importância da água para a saúde do ser humano. Essa temática não está diretamente relacionada a questões culturais, ao modo de viver dos pomeranos, mas a professora falou de alguns aspectos presentes na comunidade local, como o cuidado com as nascentes, a construção de cacimbas quando as nascentes secam, além de aproveitar a oportunidade para o registro escrito do tema em língua pomerana e também de leitura. A professora usou como recurso uma trilha onde explorou a temática em estudo e realizou um jogo para abordar a questão do desperdício da água pela sociedade contemporânea. A introdução dessa aula foi em sala de aula e os jogos foram desenvolvidos em ambiente externo (APÊNDICE F). (Diário de campo: 26/07/2013)

Figura 9 e 10 - Jogos relacionados ao tema água.



Fonte: arquivo da pesquisadora

No decorrer das observações, percebeu-se que a metodologia utilizada pela professora pomerana é bastante dinâmica, pois utiliza diversas estratégias como, narrativas, músicas, jogos, danças, dramatizações, bolsa de leitura (APÊNDICE F), dentre outras, mobilizando saberes diversos em um currículo real/vivido, sem perder de vista o prazer em ensinar e aprender com as crianças.

Ao falar da sua trajetória como professora pomerana ela confirma dizendo

Eu trabalho muito com história, mas trabalho também com músicas, brincadeiras, jogos... alguns jogos que eu tenho e faço, jogo de memória, quebra-cabeça, boliche. Eu já peguei turmas menores da educação infantil, que é tudo no concreto mesmo, não trabalha nada em folha, então tem que elaborar bastante atividade desse tipo: jogos e brincadeiras e, muita oralidade. As turmas maiores a gente trabalha com isso também porque eles gostam e, também uso um pouquinho da escrita, mas o foco maior é a oralidade, não é assim uma aula maçante que tem que ser muita escrita, é mais a oralidade mesmo. (Professora Mônica Gums Raasch)

Essa forma de desenvolver o trabalho, como demonstra o enunciado, desvela o zelo da professora ao preparar suas aulas. Esse cuidado é confirmado quando ela fala da contribuição das suas práticas para a formação dos seus alunos.

Essas práticas contribuem para a vida da criança junto com a família, quando eles chegam em casa e falam com os pais o que eles aprenderam na escola. E quando eu vou para a sala de aula eu me preparo bastante. Nos finais de semana as vezes eu sento para fazer livros e coisas assim, porque através da história...que a criança adora ouvir histórias em pomerano, ela aprende, ainda mais quando elas são bem ilustradas. Eu sempre puxo em cima da história, bem ilustrada, bem escrita em pomerano, e aí eu levo pra sala de aula e com isso eles fixam o olhar ali e gostam mesmo da aula e, aquilo eles não esquecem tão fácil, vira e volta eles falam: - Professora, você podia trazer aquela história de novo, mas eu sempre já tenho outras histórias, já vou fazendo outras, agora inclusive fiz uma do casamento pomerano. (Professora Mônica Gums Raasch)

Esses enunciados confirmam o que pôde ser observado, nas práticas da professora pomerana emergem tanto os saberes experienciais que a mesma traz em sua trajetória como docente e pomerana, como também os saberes curriculares. Essas práticas corroboram com as ideias de Forquin (1993), quando esse afirma que o desenvolvimento intelectual deve ser apoiado nos conteúdos prescritos e a partir da totalidade da cultura.

Dessa forma, entende-se que esses saberes podem favorecer o diálogo entre cultura escolar e cultura da escola como apresentado a seguir.

6.2 O DIÁLOGO ENTRE CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA

Ao identificar os saberes experienciais e curriculares que se evidenciam nas práticas realizadas pela professora pomerana percebe-se que os aspectos culturais são bem explorados, conforme já destacado, e quase sempre estão vinculados ao conteúdo prescrito pelo currículo oficial da escola, possibilitando assim o acesso ao saber elaborado, mas em diálogo com os saberes locais. Forquin (2000) afirma que os professores podem fazer uma escolha na sua maneira de ensinar através do universo cultural presente no espaço escolar. Nesse sentido, o autor postula que

[...] Se o professor pode escolher seus exemplos pedagógicos neste ou naquele universo cultural, pode também destacar o que há de verdadeiramente humano em cada uma dessas manifestações culturais e apreciar o que é particular segundo os parâmetros do que é universal. (FORQUIN, 2000, p.63)

Essa escolha fica evidente quando a professora trabalha com as comidas típicas dos descendentes de pomeranos, que são preservadas até os dias atuais, vinculados ao conteúdo alimentação que foi introduzido a partir da história *Muter Tilde* (Vovó Tilde).

Figura 11 – Recorte da história *Muter Tilde* de autoria da Profª Marineuza Plaster Waiandt



Fonte: arquivo da pesquisadora.

No decorrer da história a professora faz inferências sobre as comidas típicas que as famílias pomeranas ainda preservam, fala da importância deles quando diz “Dat mijlchebroud dät stärke de ganse betmirdag. Wee dâr moirgens air stük fon eet, dâit kaine hunger aire forneeme.” (O pão de milho sustenta a manhã inteira. Quem come um pedaço de manhã não sente fome antes do almoço). “Wat mache jij geir eete wen jij ruuter gâe taum fristick?” (O que vocês gostam de comer quando saem para a merenda?) E as crianças responderam “suite rijs” (arroz doce), prato tipicamente pomerano. Dialogou sobre a necessidade de uma alimentação saudável e os malefícios de uma alimentação industrializada quando diz: “Wen jij denke dat jij koine ales eete wat getrecht forköft wart, den multe jij waite dat is ni sou gesund sou ais boune, rijs um gruinweesend.” Se vocês pensam em comer lanches então vocês tem que saber que isso não é saudável como feijão, arroz e salada.” (Diário de campo: 18/04/2013)

A abordagem da professora sobre uma alimentação saudável é um conhecimento produzido pela cultura escolar, mas esta não ignorou um elemento presente na cultura da escola, quando deu destaque também aos alimentos típicos das famílias pomeranas, possibilitando assim, o diálogo com a cultura da escola presente no espaço escolar.

Essas práticas remetem a abordagem de Forquin (1993) no que se refere a questão da cultura escolar que são conhecimentos transmitidos didaticamente no espaço escolar, e a cultura da escola que é o mundo social presente na escola. O autor alerta que não se pode valorizar em excesso o contexto cultural e perder de vista a dimensão formativa da escola.

Ainda no trabalho com a temática alimentação a professora usou como recurso uma trilha, a partir da qual aproveitou para explicar para as crianças o que são números pares e ímpares, e também as formas geométricas a partir do dado utilizado no jogo.

Figura 12 – Trilha sobre alimentação



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Ao trabalhar as comidas típicas a professora listou estas em conjunto com os alunos

no quadro e utilizou cartões que continham a figura dessas comidas com os respectivos nomes escritos em pomerano. (Diário de campo: 26/04/2013)

Nas aulas regulares, a professora estava trabalhando os dias da semana e os meses do ano, então aproveitou e ensinou estes também na língua pomerana (APÊNDICE G). Os dias da semana foram trabalhados a partir de uma música com movimentos. (Diário de campo: 26/04/2013)

Essas atividades realizadas pela professora pomerana envolvendo a escrita de palavras são atravessadas por informações que fazem parte do contexto familiar e comunitário das famílias pomeranas, pois as crianças citaram comidas que gostam e também alguns costumes dos descendentes de pomeranos conforme os dias da semana, como por exemplo, o sábado é o dia de fazer a faxina da casa e, no domingo costuma ter a sopa doce. Nota-se nessas práticas que o espaço escolar é constituído pela cultura da escola, pois os conhecimentos são construídos através dos saberes que emergem a partir do contexto vivenciado pelas crianças.

Na análise das práticas realizadas pela professora pomerana percebe-se que os conteúdos estão constantemente atravessados nas temáticas, ou seja, ela não dá a aula de língua pomerana de forma dissociada, mas integrada aos conteúdos prescritos pelo currículo da instituição, o que favorece a prática pedagógica num contexto mais amplo.

No final de semana em que estava acontecendo a Festa Pomerana, a professora trabalhou uma atividade escrita com cruzadinha sobre o que teria na Festa Pomerana: menininha pomerana, menino pomerano, etc (APÊNDICE H). Trabalhou também a temática da família, abordando os componentes que iriam à Festa Pomerana: pai, mãe, irmão, irmã, avô, avó, etc, e o que as pessoas vestiriam (APÊNDICE H) para ir à festa (Diário de campo: 03/05/2013).

Nessa atividade, apesar da relação com a emancipação histórica do município, e a composição da família, a professora valorizou mais a questão cultural, provavelmente pelo envolvimento da escola nessa festa em que participa no desfile

histórico que acontece anualmente e relembra a história dos pomeranos desde a imigração.

Figura 13 – Bonecos representando a Família Pomerana



Fonte: arquivo da pesquisadora

A professora também trabalhou o tema animais, focando os insetos, os animais domésticos e os animais aquáticos. A temática foi introduzida a partir de uma visita realizada a uma pessoa da comunidade que tinha vários animais. Essa questão foi observada quando fez uma lista em conjunto com os alunos dos animais vistos na visita. As crianças relataram o nome dos animais em pomerano que foram citados pela família que os recebeu.

Trabalhou também com várias histórias em língua pomerana: os animais, a metamorfose da borboleta (APÊNDICE I), e, a tartaruga (APÊNDICE J). O tema culminou em quebra-cabeças desses animais na língua-pomerana. (Diário de campo: 04/10/2013).

Figura 14 – Crianças montando quebra-cabeça



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Ao observar a participação e o envolvimento das crianças pomeranas e, das não pomeranas durante as aulas, percebe-se que as práticas da professora pomerana possibilitam que as crianças pomeranas e as não pomeranas dialoguem através de saberes universais e, também com aqueles produzidos na comunidade local, promovendo assim, o diálogo intercultural, em que diferentes culturas em um espaço multicultural se conhecem e reconhecem a partir de vivências e experiências promovidas através de saberes experienciais e também curriculares. Percebe-se também que a aula de língua pomerana possibilita que as crianças não pomeranas tenham oportunidade de conhecer aspectos culturais e linguísticos do povo pomerano, pois participam e demonstram gostar dessas aulas.

Observa-se que a professora elabora suas aulas de língua pomerana interligadas a outros momentos de aula com os alunos, pois essa visita não aconteceu durante a aula de língua pomerana, em que o tempo não é suficiente para tal. Além disso, percebe-se que tem uma preocupação em estimular a aprendizagem dos alunos, pois usa de várias estratégias para envolvê-los na sua dinâmica de trabalho. Esse cuidado em envolver os alunos também é observado quando a professora usa de

dupla tradução em tudo o que é falado nas aulas de língua pomerana, tanto as atividades escritas como as orais. Essa dupla tradução ocorre pelo fato de haver na sala de aula crianças pomeranas e também as não pomeranas.

Ao se preocupar em realizar essa dupla tradução de todas as falas, a professora demonstra que respeita a diversidade presente na sala de aula, pois assim como tem crianças descendentes de pomeranos que são bilíngues, tem aquelas que não falam o pomerano, e também as não pomeranas. Dessa forma, a professora contribui para que haja a promoção do diálogo entre os conhecimentos e saberes que reconhecem e valorizam as diferenças culturais, permitindo que os diferentes sujeitos sócio culturais se reconheçam, rompendo assim, com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAUI, 2012).

6.3 CONTRIBUIÇÕES DO PROEPO NAS PRÁTICAS DA PROFESSORA POMERANA

Escolher o PROEPO na sua relação com as práticas da professora, como uma das questões para análise dessa pesquisa teve o intuito de compreender qual(is) as contribuição(ões) desse programa diretamente nas práticas realizadas pela professora pomerana. Essa análise foi baseada nos objetivos do programa, nos planejamentos dos professores, nas observações realizadas nas aulas de língua pomerana de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e, na entrevista com a professora pomerana.

Como já citado anteriormente, as aulas de língua pomerana acontecem uma vez por semana com duração de 50 minutos. Percebeu-se que a professora utiliza bastante a escrita no quadro e também com algumas atividades em folhas, entretanto ficou evidente que o foco maior dessas aulas é a oralidade e os aspectos culturais (história da imigração, músicas, casamento pomerano, comidas típicas, etc) preservados pelos descendentes de pomeranos.

Ao falar da sua trajetória como professora no ensino em comunidades pomeranas a professora relata que já participa do PROEPO há 8 anos, mas como professora de

língua pomerana está há 6 anos. Diz que é muito bom dar aula de pomerano porque domina a língua e que isso facilita para os alunos entenderem as atividades quando as explica. Isso se percebe quando fala “Eu me sinto muito feliz porque é uma coisa que realmente eu gosto, de trabalhar com a língua pomerana”. Afirma ainda: “Os alunos se sentem mais seguros para interpretar um texto.”

Afirma ainda que a língua pomerana já fazia parte das suas práticas antes da implementação do PROEPO. Nesse sentido ela relata:

Eu já trabalhava na sala de aula a oralidade, porque a escrita, eu escrevia até no quadro algumas coisas para eles entenderem às vezes, mas não é igual a escrita que o Professor Ismael passava, mas os alunos me entendiam. Eu falava a língua pomerana com os alunos em qualquer hora. Eu achava assim que é muito gostoso falar o pomerano com eles porque eles eram pomeranos, então eu pensava assim: pra que falar o português se eles falam o pomerano? Então eu brincava com eles na hora do recreio em pomerano, do meu jeito assim, mesmo que não era tudo catalogado, as músicas e tudo, mas a gente traduzia e eles adoravam. Até hoje eu tenho boas lembranças dessas escolas mais longe do centro porque perto do centro o pessoal já fala mais português, agora quando é mais longe, retirado, eles já falam mais pomerano e quando a professora é pomerana então, eles vibram mesmo. (Professora Mônica Gums Raasch)

Apesar de relatar que já realizava essas práticas, ela afirma que a implementação do PROEPO nas escolas foi importante. Assim ela diz:

Ah...ele trouxe bastante contribuição que aí eu passei a ter uma segurança maior porque uns anos atrás, eu ficava meio que assim, porque não podia ensinar pomerano, e depois veio esse programa e passou a ter nas escolas, e isso contribuiu muito. Contribui assim como eu falei, nas interpretações, nas atividades, quando os alunos não entendem o português, então a gente transmite em pomerano e eles já interpretam melhor, eles tem maior facilidade para fazer as atividades deles. (Professora Mônica Gums Raasch)

Ao falar do PROEPO a professora dá ênfase de que ele contribui para que os alunos compreendam melhor a língua portuguesa, enfatiza a dificuldade destes na interpretação de textos quando não dominam a língua oficial, o português. Nesse sentido ela ressalta:

As crianças que só falam o pomerano em casa sentem uma dificuldade e aí que é importante a professora de pomerano. Isso é porque eles não praticam o português. Até eu tenho, pelo fato de eu falar só o pomerano em casa, até hoje em dia tenho muita dificuldade em interpretar, nossa, eu tenho que sentar antes e ler várias vezes o texto para conseguir, porque se é um texto em pomerano eu interpreto rapidinho, agora quando é um texto em brasileiro, ainda mais escrito com aquelas palavras mais difíceis aí eu tenho que sentar e ficar um bom tempo assim, pra conseguir assimilar aquilo. Eu penso que o aluno também é assim, então a professora de língua

pomerana ali naquele momento também é importante porque ela ajuda a transmitir aquele texto que está em português e, falar em pomerano pra ele conseguir assimilar melhor. (Professora Mônica Gums Raasch.)

Esses enunciados indicam que o PROEPO contribui para que os alunos entendam melhor a língua portuguesa, já que algumas crianças, quando estão com a família praticam mais a língua pomerana, uma especificidade presente nos espaços escolares das comunidades pomeranas, indicando a necessidade de programas escolares específicos, conforme apontaram estudos anteriores de Mian (1993), Weber (1998), Siller (1999), Ramlow (2004).

Os estudos de Hartuwig (2011) apontaram que a partir da implementação do PROEPO as práticas escolares passaram a considerar a cultura pomerana e cooperaram “para preencher a lacuna entre formação pedagógica e trabalho local” (p. 173). Dessa forma, entende-se que o programa contribui nas práticas da professora pomerana, a medida que possibilitou de forma efetiva a presença desta na sala de aula, através de formação específica e continuada para atender crianças bilíngues em português/pomerano, contribuindo na aprendizagem e também na educação escolar intercultural promovida através do diálogo entre cultura escolar e cultura da escola.

Vale destacar que a professora pomerana afirma que recorre a língua pomerana sempre que necessário, e também quando as crianças querem saber algo:

Eu uso aquela uma aula de pomerano que é bastante assim, só naquilo, mas no decorrer da aula quando precisa a gente fala pomerano também, até porque os alunos querem saber. Às vezes é aula de arte: Ah, pinta de vermelho. Como é vermelho em pomerano professora? Roud, wimas roud an vawa (vermelho, vamos pintar de vermelho), coisa assim, então no decorrer a gente, claro, também fala, a hora que tiver oportunidade, momento. Acho que nem é oportunidade, momento, é quando surgir a necessidade mesmo. (Professora Mônica Gums Raasch)

Entretanto fala com pesar sobre esse tempo estabelecido:

Pena que é assim pouco tempo na sala de aula com os alunos. A gente fala diariamente, mas é pouco assim, igual nas escolas da EMEF é uma aulinha só, 50 minutos e os alunos no São Sebastião, por exemplo, eles falam muito pomerano, então eles sentem falta daquela aula, aí é só 50 minutos, é pouco tempo sabe e eu gosto mesmo, eu me dedico muito, eu elaboro minhas questões todas, eu tenho tudo guardado, uso e recorro diariamente a isso. Eu gosto mesmo e quando preciso, eu pesquiso, vou atrás da minha mãe que tem muito conhecimento nessa área, meus tios, então eles

passam muito para mim e aí é muito gratificante ser professora de língua pomerana. (Professora Mônica Gums Raasch)

Nesse enunciado a professora faz uma referência às aulas que dá como itinerante em outra escola, em que têm apenas 50 minutos semanais para realizar seu trabalho. As ideias apresentadas vão ao encontro do que se identificou nas aulas observadas, de que o PROEPO não dá conta de um de seus objetivos específicos que é desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana, pois o tempo das aulas não é suficiente para esse aprofundamento.

A professora confirma isso quando diz “Essa aula é pouco. É só uma sementinha que se planta, mas é pouco demais. O aluno que não sabe a língua sai no 9º ano com algumas frases básicas.” Quanto aos alunos que sabem ela afirma que “aquele que sabe aprende mais porque já tem conhecimento e aí é mais fácil.” (Professora Mônica Gums Raasch)

Ao observar as aulas de língua pomerana nota-se que esta não está apenas presente durante as aulas de pomerano, pois na própria sala de aula a escrita está em vários espaços, como nos cartazes de ajudantes do dia, cartões com os numerais, com os cumprimentos, com oração, nome dos animais no armário da sala (ANEXO J). Além disso, nota-se também que a aula de língua pomerana vai para além do espaço da sala de aula, como nas atividades do mural, e também nas comemorações e eventos realizados na escola, na qual a professora envolve as crianças com apresentações em língua pomerana, tais como, músicas, teatros, dentre outros.

Assim, a partir das observações e dos enunciados da professora, compreendeu-se que o PROEPO contribui em suas práticas porque a partir de sua implementação ela passou a recorrer a língua com mais liberdade, além do acesso a formação específica que o programa promoveu e dos quais ela participou durante 8 anos, bem como a parceria estabelecida entre os professores nos planejamentos para a elaboração de materiais para as aulas, o que é feito pelas próprias professoras, pois não há materiais pedagógicos editados para essas aulas. Quanto a formação ela afirma: “Eu gostava muito de fazer o curso do PROEPO, eu me sentia muito em

casa fazendo esse curso. É uma coisa que adoro fazer, adoro ouvir, adoro estudar, adoro cantar. Isso faz parte da minha vida, eu acho que é muito legal.”

Ressalta-se que no momento os professores não estão participando de curso de formação específica para a aula de língua pomerana, pois o programa está passando por reformulações. O novo Termo de Parceria assinado em junho de 2014 pelos sete municípios parceiros garante essa formação e, conforme informações da atual coordenadora do PROEPO em Santa Maria de Jetibá, todos os encaminhamentos estão sendo realizados em conjunto com os demais municípios para o cumprimento dessa ação.

Outra questão observada quanto ao PROEPO é que este contribui também na valorização da língua para que esta possa continuar sendo praticada pelos seus falantes. Percebe-se isso quando a professora foca a oralidade na sala de aula e também quando enuncia:

Quando as crianças chegam em casa e falam com os pais, passam para eles o que aprenderam, e muitos pais são descendentes pomeranos e estão deixando de falar em casa com os filhos, mas quando eles veem que o filho chega em casa com uma resposta em pomerano ou algo que eles querem ensinar para os pais, os pais passam a valorizar mais. A gente vê muito isso, parece que estava sendo esquecido um pouco, mas agora com essa língua na sala de aula isso está sendo mais valorizado pelos pais e pelos alunos. Eles estavam deixando de falar porque era falado sempre: o pomerano não tem valor, o pomerano não vai ser mais usado, é proibido na sala de aula e agora, com toda essa mudança que teve em relação a isso, a nossa mente abriu também, então a gente frisa isso na sala, como um ponto positivo para que o aluno entenda que isso é uma cultura, isso é uma língua que precisa ser preservada e que eles não devem ter vergonha do que eles são e devem falar. (Professora Mônica Gums Raasch)

Nesse enunciado ficam evidentes os conflitos já vivenciados pelos descendentes de pomeranos devido a sua língua, pois a professora frisa a não valorização da língua em tempos passados e também usa a palavra vergonha que indica que há pessoas que estavam deixando de falar pomerano porque tinham esse sentimento quanto a sua língua, mas destaca que a aula de língua pomerana a partir da implementação do PROEPO trouxe um incentivo para que as pessoas voltassem a falar mais, ou seja, houve uma valorização da língua, o que contribuiu para que as famílias intensificassem a prática da língua materna.

Essa é uma questão visível inclusive no centro da cidade quando se vê pessoas andando nas calçadas conversando em pomerano, pois antes desse movimento de valorização que envolve o PROEPO e também outras ações como *outdoors*, folhetos bancários, músicos que cantam na língua pomerana, as pessoas ficavam inibidas em falar devido ao preconceito já sofrido quando havia pressão para a aprendizagem do português.

As análises evidenciam que o PROEPO traz contribuições nas práticas da professora pomerana, quanto à preservação dos elementos culturais que ainda estão presentes na vivência dos alunos, tais como, as músicas, as narrativas, as comidas típicas, o casamento pomerano, dentre outros, e também na valorização da língua pomerana como prática no cotidiano das famílias pomeranas, além de contribuir na aprendizagem dos alunos quanto à compreensão da língua portuguesa.

Apesar das evidências de que o PROEPO contribui nas práticas da professora pomerana, percebe-se também que há tensionamentos e conflitos em relação ao programa. Dessa forma, surgem alguns questionamentos quanto a aula de língua pomerana, pois há aqueles que entendem que não há motivos para preservar uma língua que é falada apenas em algumas localidades, e que não traz retornos para as pessoas, assim, como acontece com o inglês. Percebe-se nessa ideia uma visão capitalista, sem levar em consideração a língua pomerana como um bem imaterial, que contribui na preservação da cultura, além de ser, conforme Schaffel (2014) uma exceção a Lei da Terceira Geração, pois a maioria das línguas de imigração não resiste para além desta geração.

Outro questionamento é se essa aula de língua pomerana na sala de aula não seria uma imposição para as crianças não pomeranas, assim como o português foi um dia para os descendentes de pomeranos. Entende-se que não há como fazer essa comparação, pois a língua portuguesa foi imposta para os imigrantes pomeranos integralmente nas aulas e a língua pomerana se restringe a 50 minutos de aula semanais. Percebe-se que essa aula pode ser considerada mais como oportunidade para as crianças não pomeranas terem acesso a uma vivência cultural diversificada, como possibilidade para troca de experiências e construção de novos saberes, entretanto, essa é uma questão que merece um estudo a parte, pois é fundamental

entender o que pensam os alunos e as famílias não pomeranas a respeito das aulas de língua pomerana.

Observou-se também a pequena quantidade de crianças que falam a língua pomerana na turma em que a pesquisa foi realizada, pois considerando que no PPP da escola consta que a maioria da comunidade escolar é formada por descendentes de pomeranos, entende-se que deveria haver mais crianças falantes numa sala com 20 alunos. Há que se questionar se nessa comunidade está ocorrendo a perda geracional da língua pomerana, e quais fatores tem influenciado para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar estas considerações, compartilha-se que esta pesquisa não pretende trazer respostas a todas as lacunas que se apresentaram durante o percurso, nem conclusões sobre a educação escolar intercultural de forma ampla, mas pretende trazer alguns apontamentos que surgiram através da aproximação com as práticas da professora pomerana em uma escola de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental do campo no município de Santa Maria de Jetibá (ES), que podem trazer contribuições para a educação escolar intercultural.

O estudo teve início a partir de inquietações da pesquisadora quanto à educação escolar pomerana que surgiram no decorrer da vida profissional e acadêmica, principalmente a partir da trajetória como professora em escolas com crianças bilíngues em português/pomerano, ao perceber lacunas referentes às pesquisas sobre a educação escolar pomerana no que se refere às práticas da professora nesses espaços, suscitando assim, esta possibilidade de pesquisa com um olhar focado para as práticas docentes, numa perspectiva intercultural.

Enquanto professora de séries/anos iniciais, a preocupação era exercer a função com compromisso e responsabilidade, visando contribuir na educação dos alunos de forma a levá-los principalmente a uma postura de autonomia para a busca de mais conhecimentos. Enquanto pesquisadora, houve necessidade da apropriação de habilidades necessárias para a produção de conhecimentos acadêmicos. As leituras, as escritas e as escutas constituíram o caminhar até aqui, como professora/pesquisadora na área de educação, com muitos aprendizados, alguns indícios e vários questionamentos.

Ao iniciar a pesquisa sobre as práticas da professora pomerana, houve a necessidade de trazer para conhecimento do leitor algumas informações a respeito dos descendentes de pomeranos em Santa Maria de Jetibá, tais como: quem são, de onde vieram, como vieram, onde se instalaram, alguns aspectos culturais e educacionais, dentre outros. Além disso, foi necessário conhecer o que já havia sido estudado por outros pesquisadores acerca do tema proposto.

Esse estudo das pesquisas já realizadas sobre a educação escolar em contexto de comunidades pomeranas aponta para um cenário preocupante em algumas questões, mas indica também um pequeno avanço em outras. Inicialmente, confirmou-se que nenhum estudo abordava especificamente as práticas da professora pomerana, o que favoreceu para dar continuidade ao tema delimitado para esta pesquisa.

Os estudos realizados por Mian (1993), Weber (1998), e Ramlow (2004) apontaram a ausência de programas específicos de atendimento a alunos descendentes de pomeranos bilíngues ou que não dominam a língua nacional. A pesquisa de Siller (1999) indicou a necessidade da educação escolar bilíngue nas escolas e sua tese, em 2011, propõe a construção de uma Pedagogia da Infância Intercultural e Multilíngue, assim como Thum (2009) aponta que a capacidade dos pomeranos de manter e reinventar suas práticas culturais demonstra a necessidade de uma educação que respeite as diferenças.

Atualmente, percebe-se que algumas dessas questões já são contempladas nos espaços escolares do município de Santa Maria de Jetibá, e o Programa de Educação Escolar Pomerana - PROEPO contribui para isso, pois tem como objetivo atender às especificidades das comunidades em que há crianças pomeranas. Hartuwig (2011), afirma que, a partir desse programa, as práticas escolares consideram e valorizam a cultura pomerana na escola.

Outras questões que se destacam nos estudos já realizados são em relação aos cursos de formação sobre fonética, fonologia, e alguns pressupostos da linguística aplicada para os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, para que possam compreender algumas dificuldades linguísticas dos alunos descendentes de pomeranos, sugeridas a partir da pesquisa de Benincá (2008), e que ainda continuam sendo uma necessidade. Além disso, Schaeffer (2012) aponta que ainda há muitas questões a serem resolvidas no que se refere à organização do sistema fonológico da língua pomerana, tendo em vista a complexidade da mesma.

Entretanto, apesar dessas fragilidades, a partir das análises realizadas em relação às práticas da professora pomerana, surgem algumas questões que sinalizam que

essas práticas contribuem para a educação escolar intercultural, principalmente na perspectiva apresentada por Candau (2002), que considera que a educação intercultural, apesar de ser complexa, deve problematizar os diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola, bem como do sistema de ensino como um todo, por ser essa uma função da escola na atualidade.

As escolas, atualmente, têm em seu contexto diferentes famílias, culturas, etnias, línguas, e isso requer uma educação diferenciada, que considere essa diversidade cultural como possibilidade para uma prática docente intercultural, possibilitando aos educandos um diálogo que leve a um processo de reflexão e ação. Uma prática docente baseada no respeito às diferenças, que possibilite o diálogo entre as culturas, buscando a igualdade sem que haja a imposição de uma cultura sobre a outra, no intuito de superar a discriminação e a exclusão, tão presentes na sociedade atual.

Compreende-se que construir uma prática docente voltada para a educação escolar intercultural, no sentido de atender aos novos desafios que a diversidade cultural exige, é uma tarefa complexa, pois requer um olhar para as instituições da educação, a escola, a sala de aula, e principalmente para a prática docente. Para Freire (1987), essa prática deve se basear no diálogo, unindo ação e reflexão sobre a situação, para oportunizar aos educandos uma reflexão sobre si mesmos, sobre o mundo, questionando e problematizando a realidade em que vivem, para que possam assim agir e transformar a sociedade.

Assim, esta pesquisa inserida na linha de pesquisa cultura, currículo e formação de educadores, no campo da educação, analisou qual(is) as contribuições das práticas da professora pomerana para a educação escolar intercultural, a partir de alguns eixos como, os saberes que emergem nas práticas da professora pomerana, o diálogo entre cultura escolar e cultura da escola, as contribuições do PROEPO nas práticas da professora pomerana. A partir da interação com essas questões no campo da pesquisa, surgiram algumas evidências que trazem indícios de uma educação escolar com perspectiva intercultural.

Através das aproximações com a professora pomerana, observou-se que esta

realiza suas práticas através de uma aula semanal planejada a partir de temas geradores em consonância com a proposta curricular dos anos iniciais do ensino fundamental. Os planejamentos são realizados através do PROEPO, e percebeu-se que estes possibilitam uma parceria entre os professores. Parceria esta que pode ser compreendida como uma parceria colaborativa, não entre professores da educação básica e universidade, mas uma parceria entre professores que se reúnem como sujeitos que têm interesses em comum frente à realidade em que atuam. Conforme Foerste (2005, p.87), a “parceria é compreendida como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades, entre outros aspectos”.

Ao acompanhar as aulas da professora pomerana em uma escola de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, percebeu-se que em suas práticas emergem saberes experienciais e curriculares. Conforme Tardif (2012), os saberes experienciais são constituídos a partir do trabalho cotidiano dos professores e do conhecimento do meio em que vivem. São saberes que “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva [...]” (p. 39). Os saberes curriculares o autor define como aqueles relacionados aos objetivos, conteúdos e métodos apresentados nos programas escolares da instituição escolar, também necessários para o processo educacional.

Observou-se que as práticas da professora pomerana se ressignificam na interação com os saberes culturais, experienciais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária, pois os saberes culturais que possui a movem para a busca de mais conhecimentos para melhorar as suas práticas, como docente. Essas práticas possibilitam o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola, promovendo a vivência das experiências locais e o acesso ao saber universal. Forquin (1993) destaca que no espaço escolar há um mundo social com características e vidas próprias que ele denomina como a cultura da escola e há também a cultura escolar que é o conjunto de conteúdos selecionados didaticamente, para ser transmitido como conhecimento no contexto escolar, de acordo com o momento social e histórico.

Quanto ao PROEPO, evidenciou-se que as práticas da professora pomerana faziam parte do contexto escolar, antes de sua implementação no que se refere à língua pomerana na sua oralidade, já que a professora recorria à língua sempre que havia necessidade em sua atividade docente com crianças descendentes de pomeranos, que chegavam a escola falando apenas a língua materna, o pomerano, e com aquelas crianças que tinham dificuldades em compreender a língua oficial, o português. Entretanto, com a implementação do PROEPO, estas práticas se tornaram oficiais e estruturadas porque, a partir do programa, a professora passou a ter formação específica para trabalhar com a língua pomerana, trazendo assim, contribuições para um trabalho pedagógico mais direcionado para as especificidades presentes no espaço escolar.

Nota-se também que o PROEPO contribui nas práticas da professora pomerana, quanto à preservação dos elementos culturais que ainda estão bem presentes na vivência dos alunos de comunidades pomeranas, tais como, as músicas, as narrativas, as comidas típicas, o casamento pomerano, dentre outros, além de contribuir na aprendizagem dos alunos quanto à compreensão da língua portuguesa, e principalmente na valorização da língua pomerana como prática no cotidiano das famílias pomeranas, contribuindo assim, para a vitalidade da mesma.

Percebeu-se nas práticas realizadas pela professora a presença da ludicidade que propicia o envolvimento das crianças pomeranas e as não pomeranas numa dinâmica que possibilita que as crianças não pomeranas tenham acesso aos elementos culturais dos descendentes de pomeranos interagindo com o meio em que se encontram, num movimento que se constitui como um diálogo intercultural.

Entretanto, o tempo determinado para esse trabalho nas escolas representa uma fragilidade, pois traz questionamentos quanto a sua eficácia, principalmente em relação aos professores itinerantes que contam somente com essa uma aula semanal para o trabalho com a língua pomerana e, estes representam a maioria hoje no município. Observou-se que esse pouco tempo contribui para o não cumprimento de um dos objetivos específicos do programa, que é desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita em língua pomerana. Isso indica que há uma necessidade de se reavaliar os objetivos do programa, seja para elaboração de

políticas que cumpram os objetivos traçados, seja para a reelaboração do mesmo naquilo que se propõe.

Na análise desses três eixos relacionados às práticas da professora pomerana, destacam-se alguns elementos que evidenciam que essas práticas contribuem na educação escolar intercultural. Dentre os elementos que podem ser elencados estão os saberes que emergem dessas práticas, que são os experienciais e os curriculares. Outro elemento é o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola promovido através dos saberes presentes nas práticas da professora pomerana na interlocução dos aspectos culturais com os conhecimentos universais prescritos pelo currículo escolar. E por último, a vitalidade da língua pomerana na sua oralidade, possibilitada pelas vivências da professora e aprimorada pelo Programa de Educação Escolar Pomerana - PROEPO.

Nas práticas realizadas pela professora pomerana, sujeito desta pesquisa, emergem também alguns elementos culturais e pedagógicos que favorecem a perspectiva intercultural. Como elementos culturais evidenciam-se os conhecimentos que a professora tem enquanto descendente de pomeranos e, também aqueles que busca no meio comunitário em que vive e, como elementos pedagógicos ressalta-se a estratégia de ensino utilizada em suas aulas, tais como, a dupla tradução, as narrativas, as músicas, etc que favorecem o diálogo intercultural entre as crianças presentes no espaço escolar.

A dupla tradução realizada pela professora é um dos elementos que mais se destaca como perspectiva de contribuir para a educação escolar intercultural, pois é a partir dela que as crianças presentes no contexto escolar podem compreender melhor os conhecimentos que lhe são oferecidos através de sua língua materna, possibilitando um diálogo com os conhecimentos universais propostos pelo currículo escolar, e também um diálogo entre as diversas culturas presentes na sala de aula e, com outros espaços que compõe a multiculturalidade do nosso país.

Ao articular os vários elementos em suas práticas a professora pomerana possibilita a compreensão do intercultural [...] como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente, na qual vai se forjando uma tomada de posição ética a favor da

convivência com as diferenças” (FORNET-BETANCOURT, 2004, p.13), em um diálogo que não busca sobreposições, mas que se abre para partilhar suas riquezas e seus saberes. Essa posição ética também se constitui num movimento de resistência, pois ao decidir conviver na diferença, decide-se também em preservá-la.

Assim, nas interlocuções e diálogos realizados nesta pesquisa, diante das tensões e conflitos apresentados, suscitando a necessidade de aprofundar estudos sobre as contribuições da educação escolar para o ensino bilíngue e seus impactos à valorização da cultura pomerana e, a consequente manutenção da língua deste povo tradicional, o estudo possibilita afirmar que no contexto da escola investigada existem algumas condições que favorecem a dimensão da interculturalidade nos processos pedagógicos, pois nas práticas realizadas pela professora emergem saberes que promovem o diálogo intercultural.

REFERÊNCIAS

ACKERMANN, Silvia Regina. **Quando preferir um samba ao Hino Nacional é um crime**: integralismo, etnicidade e os crimes contra o Estado e a ordem social (Espírito Santo – 1934-1945. Tese de Doutorado em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BAHIA, Joana D'Arc Valle. **“O tiro da bruxa”**: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo. [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 2000.

_____. **A “lei da vida”**: confirmação, evasão escola e reinvenção da identidade entre os pomeranos. Periódico da CAPES Educação e Pesquisa, 2001, Vol. 27, p.69-82.

BENINCÁ, Ludimilla Rüpff. **Dificuldade no Domínio de Fonemas do Português por Crianças Bilingues de português e Pomerano**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. PPGEL. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília: Senado Federal, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em

24/07/2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

_____. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Decreto Nº 6.040, De 7 De Fevereiro De 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 10/06/2014.

_____. **Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.** Decreto Nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em 26/03/2014.

_____. Inventário Nacional da Diversidade Linguística. Decreto Nº 7.387, de 9 de Dezembro de 2010. **Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências.** Casa Civil, Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Acesso em 10/04/2014.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s).** Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** In Revista Brasileira de Educação. Vol.13 nº 37. Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2008.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** In Revista Educação e Sociedade. Vol. 33. Jan./Mar. 2012.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares.** In Cad. Pesqui. nº 111. São Paulo. Dec. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20/09/2012.

CASTELLUBER, Arildo. **Ensino primário e matemática dos imigrantes descendentes germânicos em Santa Leopoldina (1857-1907).** Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

COTRIM, Gilberto. **História Global.** São Paulo: Saraiva, 2005.

DETTMANN, Jandira Marquardt. **A educação escolar pomerana: uma aproximação intercultural.** Monografia do curso de Especialização em Infância e Educação Inclusiva. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

ESPÍRITO SANTO. **Anuário 2012 do Espírito Santo.** Vitória: A Gazeta, 2012.

FAUNDEZ, Antônio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FICHTNER, Bernd *et al.* **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação.** Vitória: EDUFES, 2013.

FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da Terra – Uma Avaliação da Experiência da Universidade Federal do Espírito Santo.** Vitória: PRONERA/Ação Educativa (Relatório de pesquisa/Avaliação externa do PRONERA), 2004.

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

FOERSTE, Erineu e SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Professores, Sem-Terras e Universidade: Qual parceria. In. ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. ; CASTAGNA-MOLINA, M. ; DE JESUS, M. (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva.** São Paulo/Brasília: Ação Educativa/PRONERA, 2004, p. 211 – 228.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; CHIARI-LINS, Andreia (Orgs.). **Educação do campo**: identidades culturais. Vitória: Centro de Educação/UFES, 2007a.

_____. **Projeto político pedagógico**: interculturalidade e campesinato em processos educativos. Vitória: Centro de Educação/UFES, 2007b.

FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério (Orgs.). **Introdução à educação do campo**. Vitória: PPGE/UFES, 2009.

FOERSTE, Erineu; MARCILINO, Ozirlei Teresinha; SANTOS-WAGNER, Vânia-Maria; SILVA DA SILVA, Circe Mary (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em educação do campo**. Vitória: PPGE/UFES, 2009.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; LEITE, Juçara Luzia; VALLADARES, Marisa Teresinha (Orgs.). **Interculturalidade e interdisciplinaridade na do campo**. Vitória: PPGE/UFES, 2010.

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

FORNET-BETANCOURT. Raul. **Transformación Intercultural de La Filosofía**: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde latinoamérica em el contexto de la globalización. Desclée de Brouwer: Bilbao, 2001.

_____. **Interculturalidade**: crítica, diálogo e perspectiva. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

_____. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n.73, dezembro, p.47-70, 2000.

FRANCESCHETTO, Cilmar. **Imigrantes Espírito Santo**. Vitória, 2003 (Em fase de publicação – circulação restrita).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Eliane Maura Littig. **Escolas Paroquiais Luteranas no Estado do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado em Educação, Administração e Comunicação. Universidade São Marcos. Vitória, 2006.

GAEDE, Valdemar. **Presença Luterana no Espírito Santo: os primórdios da presença luterana no estado do Espírito Santo e a história da Paróquia de Santa Maria de Jetibá**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1ª ed. – [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GRANZOW, Klauz. **Pomeranos sob o cruzeiro do Sul: colonos alemães no Brasil**. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Infográficos: dados gerais do município de Santa Maria de Jetibá**. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=320455&search=e>

spirito-santo%7Csanta-maria-de-jetiba%7Cinfograficos:-dados-gerais-do-municipio.
Acesso em 05/02/2014.

JORDÁN, José Antônio. **Propuestas de educación intercultural para profesores**. Barcelona: CEAC, 1996.

KILL, Miguel A. **Terra Capixaba: Geografia & História**. Vitória: Edição do autor, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 11ª reimpressão. São Paulo: EPU: 2008.

MAAS, Scheila. **Rais aus, die polatzai komm: os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode/SC**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina, 2010.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MALTZAHN, Gislaine Maria. **Família, ritual e ciclos de vida: Estudo Etnográfico sobre narrativas pomeranas em Pelotas (RS)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Pelotas/RS. Rio Grande do Sul: 2011.

MARTINS, Marinete Souza Marques. **A infância do movimento em movimento: linguagem e identidade sem terrinha**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2006.

MARTINUZZO, José Antônio. **Germânicos nas terras do Espírito Santo**. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009.

MASON, Rachel. **Por uma Arte-educação multicultural**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001.

MIAN, Bernadete Gomes. **Educação Escolar de Filhos de Imigrantes Alemães no Espírito Santo: Um Processo Pouco Explorado**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE- Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N 23. Rio de Janeiro. Mai./agos. 2003.

MORETO, Charles. **Formação de educadores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. In Assembléia geral das nações unidas, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.efc.ca/pages/law/un/un-rights.html>. Acesso em 18/06/2013

PERINI, Luciene. **A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

PEZZIN, Josimara. **Ser professor Sem-Terra**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Dispõe sobre a oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, estado do Espírito Santo**. Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=604>. Acesso em: 26/02/2014.

_____. **Cria o Programa de Atenção aos Usuários de Álcool e outras Drogas (PrAAD) de Santa Maria de Jetibá e dá outras providências**. Câmara Municipal De Santa Maria De Jetibá. Projeto de Lei nº 062/2011

<http://www.camarasantamaria.es.gov.br/sno/spl/documentos/PL622011.pdf>. Acesso em: 05/07/2014

RAMLOW, Leonardo. **Conflitos no Processo de Ensino-aprendizagem escolar de Crianças de Origem Pomerana**: diagnóstico e perspectivas. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2004.

RÖELKE, Helmar. **Descobrimdo raízes**: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia. Vitória: UFES, 1996.

SCHAEFFER, Shirlei Conceição Barth. **Descrição Fonética e Fonológica do Pomerano Falado no Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2012.

SCHAFFEL, Elizana Brememkamp. **Análise Sociolinguística da Manutenção da Língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá**. Dissertação de Mestrado em Linguística na Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

SCHWARZ, Francisco. **O município de Santa Maria de Jetibá**: o município mais pomerano do Espírito Santo. 1ª Edição, 1993.

SEDANO, Antônio Muñoz. **Educación intercultural**: teoria e práctica. Madri: Escuela Espanõla, 1997.

SILLER, Rosali Rauta. **A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória, 1999.

_____. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

THUM, Carmo. **Educação e memória**: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. Tese de Doutorado em História da Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2009.

TRESSMANN, Ismael. Bilinguismo no Brasil: o caso da comunidade pomerana de Laranja da Terra. **Revista da Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro (ASSEL - Rio)**. Rio de Janeiro, IFRJ, 1998.

_____. **Da Sala de Estar à Sala de Baile**. Estudo Etnolinguístico de Comunidades Camponesas Pomeranas do Estado do Espírito Santo. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Upm Land**: up pomersch sprak (Na roça: em Língua Pomerana). Santa Maria de Jetibá, 2006.

_____. **Dicionário Enciclopédico Pomerano**: português. Santa Maria de Jetibá, 2006.

_____. **A Co-oficialização da Língua Pomerana**. FARESE: 2009. Disponível em: <http://farese.edu.br>. Acesso em 03/12/2009.

TSCHUDI, Johann Jakob. **Viagem à Província do Espírito Santo**. Vitória, Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2004.

TURBINO, Nina. **A germanidade no Brasil**. Porto Alegre: Sociedade Germânia, 2007.

UNESCO - Organização das Nações unidas para educação, ciência e cultura. **Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas**. 18 de dezembro de 1992. Disponível em: <http://www.unesco.org/most/lnlaw7.htm>. Acesso em 19/06/2013

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural** In Conferência geral, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 19/06/2013

WEBER, Gerlinde Merklein. **A Escolarização entre Descendentes Pomeranos em Domingos Martins**. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 1998.

WEIDSCHADT, Patricia. **A Educação Pomerana inserida no Sínodo de Missouri em Pelotas e São Lourenço**: identidade e cultura escolar. Dissertação de Mestrado em História da Educação. Universidade Federal de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2007.

WILLEMS, Emílio. **A Aculturação dos alemães no Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

VOLBRECHT, Edgard; SCHAEFFER, Dario Geraldo. **A Igreja Luterana de Jequitibá**: resumo histórico dos cem anos de existência da Igreja de Jequitibá. Vitória: Renograf, 1982.

ZEN, Elieser Toretta. **Pedagogia da Terra**: a formação do professor sem terra. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

APÊNDICE A - PLANO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA POMERANA:

- 1) Objetivos que direcionam as práticas da professora pomerana.
- 2) Foco do trabalho: oralidade, escrita, aspectos culturais, entre outros.
- 3) Direcionamento das práticas: apenas o PROEPO?
- 4) Como estabelece o diálogo entre cultura escolar e cultura da escola nas práticas realizadas.
- 5) Tensionamentos que aparecem nessas práticas.

APÊNDICE B - PLANO DE OBSERVAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS DOS PROFESSORES DO PROEPO:

- 1) O que é discutido ou realizado no planejamento?
- 2) Como acontece o planejamento diante da cultura da escola?
- 3) Os planejamentos são apenas para aplicar um programa?
- 4) Os sujeitos que planejam se configuram como um grupo?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário/a, da pesquisa **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade**, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de **Jandira Marquardt Dettmann**. A pesquisa tem como objetivo investigar elementos culturais e pedagógicos das práticas de uma professora pomerana em uma turma de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal do município de Santa Maria de Jetibá/ES.

Para obter as informações necessárias, utilizaremos para a produção de dados instrumentos como a observação e a entrevista gravada e transcrita. Você está sendo consultada sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar as observações referentes às suas práticas como professora nos espaços escolares, assim como, autorizar o uso das respostas em estudos sobre a contribuição das práticas e saberes docentes para a educação escolar intercultural. Informo que você tem garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa do estudo e de esclarecimento quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Comprometo-me a utilizar os dados produzidos somente para pesquisa científica, podendo os resultados ser veiculados em livros, artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Havendo concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure Jandira Marquardt Dettmann – janmdett@hotmail.com - (27) 99994-2955.

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa **Práticas e Saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade**. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Santa Maria de Jetibá/ES,.....de de 2013.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

APÊNDICE D - PLANO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A - Apresentação dos objetivos da pesquisa ao entrevistado e agradecimento pela colaboração e pedido para a gravação das falas.

b - Informações para identificação da entrevistada no diário de campo, como: idade, formação, área de atuação, tempo de trabalho docente, tempo de participação no PROEPO, entre outros.

Perguntas desencadeadoras:

- 1) Fale sobre a sua trajetória como professora em comunidades pomeranas.
- 2) E antes da implementação do PROEPO, você recorria à língua pomerana nas suas práticas? Como?
- 3) Quando, como e por quanto tempo recorre a língua pomerana nas suas aulas?
- 4) Qual a contribuição do PROEPO nas suas práticas?
- 5) Como seus saberes como descendente de pomerana constituem seus saberes nas práticas que realiza?
- 6) De que forma as suas práticas contribuem para a formação dos seus alunos?

APÊNDICE E - DADOS HISTÓRICOS DA EMEIEF RECREIO

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico da escola, o prédio escolar passou por três momentos até chegar à estrutura atual, sendo que antes de ter a construção de uma escola, as aulas eram ministradas numa casa cedida pelo Sr. Otto Thom, que era filho do doador do terreno da escola. Nessa época, só se aceitava matrículas para rapazes e era oferecido ensino primário, porém a demanda era somente de 1º ao 3º ano.

Os conteúdos ministrados eram de português, matemática e atividades voltadas para a agricultura e fruticultura. Os próprios alunos plantavam as frutas e verduras, e uma parte desses produtos era consumida e o restante da produção Sr. Otto Thom vendia no mercado em Vila Rubim, Vitória. O lucro obtido era revertido em material para construção da escola. O primeiro professor nessa comunidade foi Sr. Carlos Luz Cardoso Silva e o Sr. Silvio Rossi exercia o cargo de inspetor escolar.

O antigo Grupo Escolar da Comunidade de Recreio foi construído num terreno doado pelo Sr. Henrique Thom e inaugurado em 1940, na administração do Prefeito Municipal de Santa Leopoldina Sr. César Müller, com nome de *Grupo Escolar Anna Pena*. As atividades tiveram início em 1941 e nessa década atuaram vários professores, sendo os primeiros Valdemar Passos que ministrava aulas para o 1º ano e Urbano Ignácio Costa para o 2º e 3º ano e, o inspetor era Agenor de Souza Lê, de Vila Velha, que chegava a comunidade de carona e geralmente ficava hospedado na casa do Sr. Otto Thom, onde pegava um cavalo emprestado para se locomover para as demais escolas.

O atendimento regular da escola tornou-se precário após a 2ª Guerra Mundial devido a problemas enfrentados pelo Governo Estadual e por esse motivo a escola foi fechada por duas vezes.

Essa escola teve várias denominações e até 1985 a merenda e a limpeza eram tarefas dos professores juntamente com os alunos, somente em 1986 houve a contratação de Amélia Lagasse para a função de servente.

No ano de 1994, atendendo a uma reivindicação da comunidade local, a Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá passou a oferecer o ensino de educação infantil para a faixa etária de 04 à 06 anos, e assim foi criada a Unidade de Ensino Municipal Pré-Escola Recreio, em 01/02/1995, de acordo com o ato legal 9394/95, atendendo no princípio a 29 alunos, no turno matutino, numa das salas da escola de Ensino Fundamental, num espaço pequeno, inadequado à faixa etária, medindo 5m x 9m, sendo a primeira professora dessa turma Irani Soares Carvalho.

Com a crescente demanda de alunos e a precariedade do espaço físico, a antiga escola permaneceu por 06 décadas e no ano de 2000 foi demolida e no mesmo local foi construído outro prédio com área de 17,50m x 30m (525 m²), composto por 04 salas de aula, 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 depósito, 01 secretaria, 01 sala dos professores, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 depósito de material de limpeza, 01 refeitório, banheiros masculino e feminino, 01 banheiro para os funcionários, cujas instalações no decorrer dos anos foram sendo adequadas as necessidades para o bom funcionamento da escola.

O novo estabelecimento foi inaugurado em dezembro de 2000 quando era denominada *Escola Pluridocente Recreio e Pré-Escola Recreio*. O quadro de funcionários era composto por 03 professoras e 02 serventes.

A partir de 01/02/2002 a Unidade Educacional *Pré-Escola Recreio* passou a denominar-se *Centro de Educação Infantil Recreio*. Em 2004, por reivindicação da comunidade local, abriu-se a 5ª série no turno vespertino com um número de 35 alunos, alguns vindos de transporte escolar das escolas vizinhas de Rio Novo, Adolfo Stange e Santa Luzia. Com a criação da 5ª série, a escola passou a denominar-se *Escola Municipal de Ensino Fundamental Recreio*. No mesmo ano criou-se o Conselho Escolar e foi contratada uma funcionária para atuar como secretária nos trabalhos administrativos da escola.

Em 2005, ampliou-se o ensino até a 6ª série e devido à demanda, aconteceu a eleição da primeira diretora da escola, na qual foi eleita a professora da 3ª série, Sra Glória Friedrich Seick, que assumiu a direção da *EMEIEF Recreio* no dia 1º de abril do mesmo ano.

Nos anos seguintes gradativamente foram sendo oferecidas as demais séries até ter o ensino fundamental completo. No ano 2006 e 2007 também teve no horário noturno uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) das séries finais do ensino fundamental, com objetivo de ampliar os conhecimentos e concluir as séries finais do ensino fundamental. Nesse período também teve uma turma de Alfabetização de Adultos.

O mandato da diretora venceu em 1º de abril de 2008, mas para unificar as eleições de diretores das EMEFs da Rede Municipal foi prorrogado por prazo indeterminado. No ano de 2008 foi necessário à locação do salão da Igreja Luterana devido a crescente demanda de alunos e, a escola não possuir quantidade de salas necessárias.

No ano de 2010 foi iniciada uma obra de ampliação do prédio escolar, sofrendo inclusive algumas alterações no projeto, principalmente no que se refere à mudança de escada para rampa, em atendimento às novas exigências da acessibilidade.

Em 1º de agosto de 2011 teve eleições para diretor e coordenador, na qual tiveram candidatas únicas e assim foi reeleita a Srª Glória Friedrich Seick (diretora) e a Srª Elzinete Henke Lagasse (coordenadora) para atuar no turno vespertino.

O novo prédio escolar foi inaugurado no dia 21/06/2012 e as aulas nesse espaço tiveram início em 25 de junho de 2012. Esse prédio tem 1382m e possui: 07 salas de aula, 01 sala de vídeo, 01 sala de informática, 01 sala de música, 01 sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), 01 biblioteca, 01 sala dos professores, 01 sala de secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de supervisão, 01 sala de coordenação, 01 cozinha, 01 depósito de merenda, 01 depósito de material de limpeza, 01 depósito de material pedagógico, 01 área de serviço, 01 refeitório, 01 área coberta de recepção, banheiros masculinos e femininos para alunos nos dois pavimentos, 02 banheiros para alunos com necessidades especiais, 02 banheiros para professores, 01 banheiro social e 01 banheiro para serventes.

Em abril de 2012 já na etapa final da obra, iniciou-se o projeto da área de lazer x jardim e outros serviços com a equipe de pedreiros da Secretaria de Educação e

apoio de alguns funcionários da Secretaria do Meio Ambiente. Essa área de jardinagem foi idealizada a fim de valorizar o novo prédio escolar e oferecer mais lazer e segurança aos alunos.

APÊNDICE F – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM AMBIENTE EXTERNO



Trilha no pátio externo da escola.
Fonte: arquivo da pesquisadora

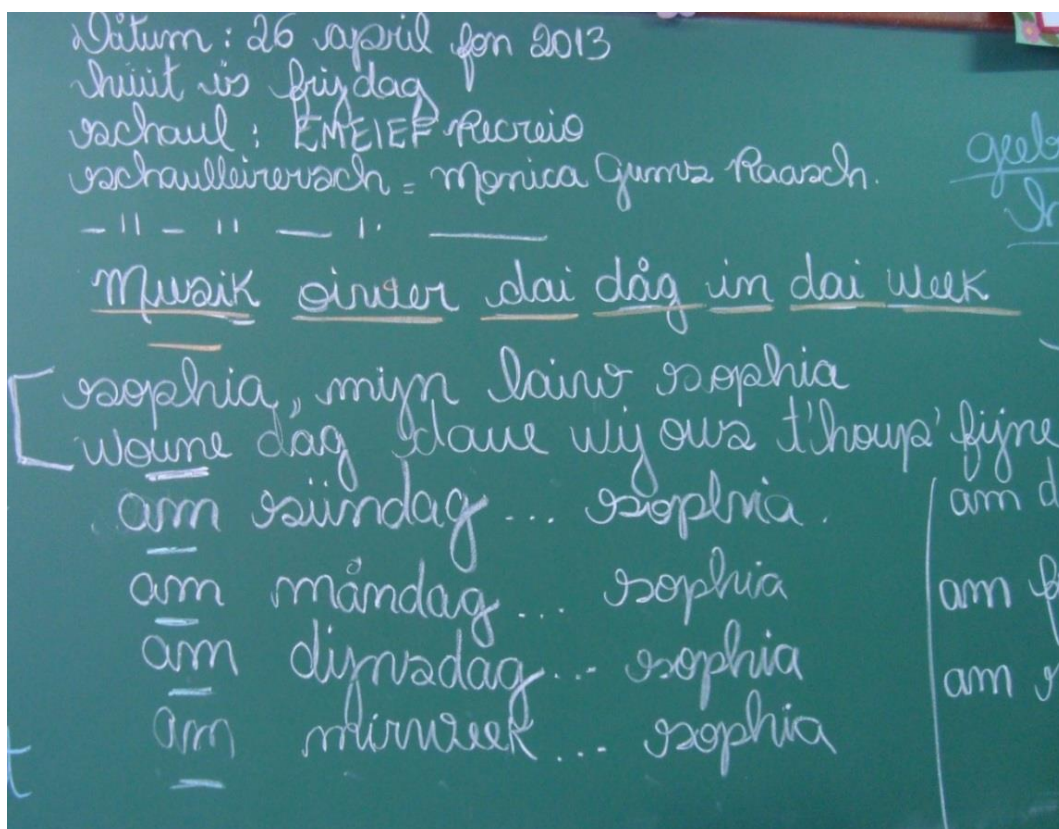


Bolsa de leitura.
Fonte: arquivo da pesquisadora

APÊNDICE G – REGISTROS DE ENSINO SOBRE OS DIAS DA SEMANA



Dias da semana e meses do ano
Fonte: arquivo da pesquisadora



Música com os dias da semana
Fonte: arquivo da pesquisadora

APÊNDICE H – ATIVIDADES SOBRE A FESTA POMERANA

KRÜTTSWÖR FOR DAI DAILE WAT INE POMERISCH FEST SIND

SPIELEN – KLAIKJONG – GROUTMUTER – DRINKEN – FRUUGES – KLAIMÄÄKE – EETEN
MUSIKANTE – DANSE – GROUTFÄTER – KUCHEN – LUSTIGKEIT – HOCHTUD

1 P
2 O
3 M
4 E
5 R
6 I
7 S
8 C
9 H
10 F
11 E
12 S
13 T

WAT PASST SICH T'HOUP

<input checked="" type="checkbox"/> 1 KLAIKJONG	<input type="checkbox"/> MÄÄKE
<input checked="" type="checkbox"/> 2 GROUTFÄTER	<input type="checkbox"/> FRUUG
<input checked="" type="checkbox"/> 3 FÄTER	<input type="checkbox"/> BRUUDMÄÄKE
<input checked="" type="checkbox"/> 4 JONG	<input type="checkbox"/> KLAIMÄÄKE
<input checked="" type="checkbox"/> 5 KEIRL	<input type="checkbox"/> MUTER
<input checked="" type="checkbox"/> 6 BRUUDJONG	<input type="checkbox"/> GROUTMUTER

Mónica Gurns Raasch, Célia Lemke e Guerlinda Westphal Passio

① mijn familiech
wat up'm fest gait.

- * Groudfäter - avô
- * Groutmuter - avó
- * fäter = pai
- * muter = mãe.
- * Brauerer = irmão
- * suester = irmã
- * Kind = criança

Atividades sobre a composição da família: avô, avó etc

Fonte: arquivo da pesquisadora

SRIJW HIJR UUNER DAI NAMEN WAT SICH DAI LÜÜR ANTREKE DAUE TAUM POMERISCHE FEST:

SCHAU –HOUS –HAUD –BLAUMEKRANS –STRÜMP –SCHÖRT
HOUSEDRÄAGERS –KLEID –HEMD –BLAUME

01 – WAT TREKT MA SICH UP'M FUIT? _____

02 – DER _____ SEET SICH DAI KEIRL UPM KOP.

03 – DAT TREKT SICH DAI KEIL AN MIT DEM HEMD. _____

04 – AIRER SICH DAI SCHAU ANTREKE DAUE MUD MAN SICH DAI _____ ANTREKE.

05 – DAT IS AIN HÜLSCHIGKEIT WAT SICH DAI FRUUGES BESMÜKE MANK DAI HÅRE, RINERNÄIGT IN DE JAK UN IN DE SCHÖRT. _____

06 – DAT DAUE DAI POMERISCHE LÜÜR SICH ANTREKE TAUM ANSUG UN IS OIWERKRÜTST UPM RÖIGE. _____

07 – DAI FRUUGES URER MÄÄKES KOINE DAT BLOUS ANTREKE. _____

08 – DAI KEIRLS TREKE SICH UNER DE HOUSEDRÄAGERS AIR _____

Vestimentas e calçados para ir a Festa Pomerana

Fonte: arquivo da pesquisadora

APÊNDICE I – HISTÓRIAS CONTADAS EM LÍNGUA POMERANA



História dos animais
 Fonte: arquivo da pesquisadora



História da Borboleta
 Fonte: arquivo da pesquisadora

APÊNDICE J – ATIVIDADES EM LÍNGUA POMERANA



História da tartaruga

Fonte: arquivo da pesquisadora



Exposição escrita na sala de aula.

Fonte: arquivo da pesquisadora

ANEXO A - LEI Nº 1376/2011 QUE DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA POMERANA ORAL E ESCRITA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

LEI Nº 1376/2011

DISPÕE SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA POMERANA ORAL E ESCRITA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS ATRAVÉS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA.

O Prefeito Municipal de Santa Maria de Jetibá, Estado do Espírito Santo.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. *Fica estabelecido o Ensino da Língua Pomerana na Rede Municipal de Ensino.*

Art. 2º. *O ensino da língua pomerana será ofertado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nas escolas públicas municipais, organizadas de acordo com a modalidade expressa abaixo:*

- I – na Educação Infantil: será articulado e consolidado nas áreas do conhecimento de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil;*
- II – nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: será desenvolvido de forma interdisciplinar integrado ao currículo, em consonância com os eixos temáticos;*
- III – nas Séries Finais do Ensino Fundamental: será ofertado como disciplina obrigatória na grade curricular.*

Parágrafo Único – *Caberá à Secretaria Municipal de Educação a adequação e implementação do Programa de Educação Escolar Pomerana até que todas as escolas sejam atendidas.*

Art. 3º. *O ensino da língua pomerana nas escolas tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua pomerana, nas modalidades oral e escrita e seus objetivos específicos são:*

- I – introduzir uma educação intercultural bilingue, pomerano e português;*
- II – desenvolver nos alunos a habilidade de leitura e escrita na língua pomerana;*
- III – compreender a importância da preservação da língua pomerana como veículo de transmissão cultural dos descendentes;*
- IV – proporcionar aos alunos acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização da sua língua materna e saberes tradicionais;*
- V – valorizar a língua pomerana como elemento fundamental da identidade sócio-cultural no ambiente escolar, promovendo a auto-estima dos alunos;*
- VI – trabalhar a importância da língua pomerana e o modo de vida camponês como fatores de identidade étnica e cultural;*

Art. 4º. *A Secretaria Municipal de Educação adotará as providências para a formação e contratação de professores para administrarem as aulas de língua pomerana.*

Art. 5º. *As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, da Secretaria Municipal de Educação, suplementadas se necessário.*


CÓPIA



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Art. 6º. O Poder Executivo Municipal regulamentará a presente Lei através de Decreto Municipal, no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a promulgação desta inclusive, organizando a grade curricular.

Art. 7º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º. Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se. Publique-se. Cumpra-se.

Santa Maria de Jetibá-ES, 17 de Agosto de 2011.


HILÁRIO ROEPKE
Prefeito Municipal

ANEXO B - TERMO DE PARCERIA ENTRE OS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO PROEPO



TERMO DE PARCERIA que entre si celebram as Prefeituras Municipais de Afonso Cláudio, Domingos Martins, Itarana, 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 07 dias do mês de junho de 2014, os municípios de **AFONSO CLÁUDIO**, inscrito no CNPJ nº 27.165.562/0001-41, **DOMINGOS MARTINS**, inscrito no CNPJ nº 27.150.556/0001-10, **ITARANA**, inscrito no CNPJ nº 27.104.363/0001-23, **LARANJA DA TERRA**, inscrito no CNPJ nº 31.796.097/0001-14, **PANCAS**, inscrito no CNPJ nº 27.174.150/0001-78, **SANTA MARIA DE JETIBÁ** inscrito no CNPJ nº 36.388.445/0001-38 e **VILA PAVÃO** inscrito no CNPJ nº 36.350.346/0001-67, 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 26º

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 28º

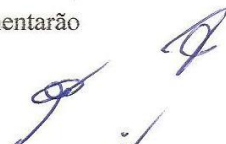
Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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 LINGUÍSTICOS estabelece em seus artigos:

Artigo I

1. Esta Declaração entende por *comunidade linguística* toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se auto identifica 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:

Artigo 1 – A diversidade cultural, 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 necessário 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.



Artigo 2 – 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.

Artigo 3 – 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.

Artigo 5 – 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 e às liberdades fundamentais.

RESOLVEM os Partícipes, celebrar o presente Termo de Parceria, nos termos das condições seguintes:













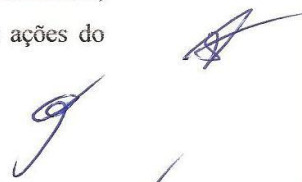
CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Constitui objeto deste instrumento o estabelecimento de compromissos entre os municípios de **Afonso Cláudio, Domingos Martins, Itarana, 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.
- Revisitar junto aos professores a Proposta Curricular para a Língua Pomerana.
- Viabilizar recursos para produzir e editar material pedagógico e didático em Língua Pomerana nos diferentes níveis de ensino, definindo as cotas necessárias para cada município.
- Apoiar à aquisição e edição de outros materiais didáticos de interesse dos 07 municípios.
- Disponibilizar modelo da lei de Co-oficialização da Língua Pomerana, e aprovação pela Câmara Municipal dos Vereadores para os municípios que estão ingressando no PROEPO agora.
- Disponibilizar equipe técnica para a realização de estudos, levantamentos, reuniões e quaisquer demais ações necessárias para a promoção de ações do PROEPO.
- Apoiar financeiramente 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 linguística para revisar as atividades elaboradas pelos municípios, bem como orientar nas questões referentes a gramática pomerana a ser trabalhada nas formações continuadas com os professores.
- Garantir assessoria pedagógica para o programa- PROEPO
- Garantir que o coordenador municipal para o 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 DOS ASSESSORES

Compete ao assessor linguístico:

- Elaborar conteúdos da gramática pomerana para a formação continuada de Língua e Cultura Pomerana para os/as professores/as;
- Fazer a revisão final das atividades elaboradas pelos professores/as e coordenador/a dos municípios a serem ministradas em sala de aula;
- Auxiliar a assessora pedagógica do PROEPO em suas dúvidas, via correio eletrônico e telefônico quando necessário.
- Realizar palestras quando solicitado. Os temas enfocarão aspectos da história da imigração, da língua pomerana e assuntos relacionados à cultura deste povo;
- Conceder entrevistas sobre assuntos concernentes à pesquisa, à cultura pomerana e ao PROEPO;

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

- Incentivar os professores a pesquisa etnográfica, 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.

Compete ao assessor pedagógico:

- Ser a ponte para comunicação entre assessor linguístico e municípios;
- Trabalhar junto ao assessor linguístico contribuindo na elaboração de materiais de estudo;
- Contribuir com sugestões didático pedagógicas para tornarem as aulas do PROEPO mais dinâmicas envolvendo a ludicidade;
- Ministrando formações, oficinas de música e confecção de materiais concretos com sólidos recicláveis em língua pomerana para os professores dos municípios;
- Fazer uma pré-revisão das atividades elaboradas nos municípios;
- Encaminhar as atividades pré-revisadas por meio eletrônico ao assessor linguístico;
- Selecionar e organizar as atividades por temas para elaboração de “Apostila de Atividades” a ser disponibilizada para os municípios;
- Atender os municípios que necessitam apoio pedagógico com a implantação do PROEPO;

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 de 07 de junho, com término em 31 de dezembro de 2016, podendo ser prorrogada 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 07 (sete) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo identificadas para que produzam os necessários efeitos legais.




Wilson Berger Costa
 Prefeito Municipal de Afonso Cláudio




Luiz Carlos Prezoti Rocha
 Prefeito Municipal de Domingos Martins




Ademar Schneider
 Prefeito Municipal de Itarana




Joadir Lourenço Marques
 Prefeito Municipal de Laranja da Terra



Agumair Araújo Nascimento
 Prefeito Municipal de Pancas




Eduardo Stuhr
 Prefeito Municipal de Santa Maria de Jetibá




Eraldino Jann Tesch
 Prefeito Municipal de Vila Pavão

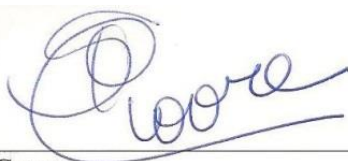
Testemunhas:



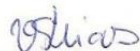
Glida do Rosário Zanelato Belizário
 RG: 607.463 - ES
 CPF: 053.574.407-27
 Secretária Municipal de Educação de Afonso Cláudio



Roseli Gonoring Hehr
 RG: 1.251.500 - ES
 CPF: 015.418.097-18
 Secretária Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins



Rosilei Sarnaglia Covre
RG: 794.497 - ES
CPF: 005.287.057-09
Secretária Municipal de Educação de Itarana



Vanilda Schulz Dias
RG : 898.730 - ES
CPF: 002.368.047-40
Secretária Municipal de Educação de Laranja da Terra



Cleves José da Rocha
RG : 343.703 - ES
CPF: 471.951.697-15
Secretário Municipal de Educação de Pancas



Charles Moura Netto
RG: 56.410.096-MG
CPF: 088.646.497-86
Secretário Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá



Marlene Moronari de Oliveira
RG : 1.602.593 - ES
CPF: 558.388.047-34
Secretária Municipal de Educação de Vila Pavão

ANEXO C - DECRETO MUNICIPAL Nº 203/2007 DA CONSTITUIÇÃO DA COMISSÃO MUNICIPAL DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

- considerando o disposto nos Arts. 71 e 72, Inc. VI da Lei Orgânica do Município de Santa Maria de Jetibá;

DECRETA:

Art. 1º - Fica constituída a Comissão que atuará na Legitimação da Língua Pomerana no Município de Santa Maria de Jetibá - ES.

Art. 2º - A Comissão de que trata o Artigo 1º será constituída de 10 (dez) membros de forma paritária, contemplando Órgãos Governamentais e Não Governamentais.

Art. 3º - Ficam designados para comporem a Comissão de Legitimação da Língua Pomerana, os representantes indicados de cada segmento como segue:

I- Representantes de Órgãos Governamentais:

- **Conselho Municipal de Educação:**
Titular: SINTIA BAUSEN KÜSTER
Suplente: MÔNICA KÜSTER GUMS
- **Secretaria Municipal de Cultura e Turismo:**
Titular: LEANDRO DA SILVA
Suplente: NILTON CAPAZ
- **Poder Legislativo:**
Titular: ADILSON ESPÍNDULA
Suplente: NELSON MIERTSCHINK
- **Professores Estaduais:**
Titular: JANISMARY SCHMIDT SUSSAI
Suplente: LEONORA BOONE
- **Professores PROEPO:**
Titular: MARINEUZA PLASTER WAIANDT
Suplente: MÔNICA RAASCH GUMS

II- Representantes de Órgãos Não Governamentais:

- **Associação de Produtores Rurais:**
Titular: VALDEMAR FLEGLER
Suplente: ADEMAR KRÜGER (fórmula)



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

- **Sociedade Civil e Organizada:**
Titular: VALÉRIO KURTH
Suplente: SCHARLES ROBERTO BELKE
- **Instituições Bancárias e Comerciais:**
Titular: LEVANIR HENCHER ZANONI
Suplente: MARTIM JACOB FILHO
- **Representantes de Instituição Superior:**
Titular: ISMAEL TRESSMANN
Suplente: SANDRA MARIA GUISSO
- **Representantes Comunitários:**
Titular: GUERLINDA BERGER ESPÍNDULA
Suplente: DAVID RAASCH

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º - Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se, Publique-se e Cumpra-se.

Santa Maria de Jetibá-ES, 20 de Agosto de 2007.


HILÁRIO ROEPKE
Prefeito Municipal

ANEXO D - LEI Nº 031/2009 DA COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

PROJETO DE LEI Nº 031/2009

DISPÕE SOBRE A CO-OFFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

O Prefeito Municipal de Santa Maria de Jetibá, Estado do Espírito Santo.

Faço saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil e no Município de Santa Maria de Jetibá, fica co-oficializada a língua pomerana.

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, as campanhas publicitárias, institucionais, os avisos, as placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos e as comunicações de interesse público, na língua oficial e na língua co-oficializada;

III – incentivar o aprendizado e o uso da língua pomerana, nas escolas 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 Santa Maria de Jetibá deverão adotar atendimento e mensagens ao público, no idioma oficial e naquele co-oficializado por esta Lei.

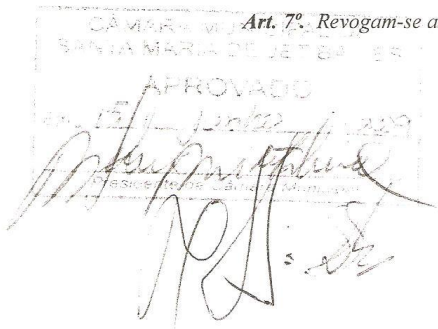
Art. 6º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 7º. Revogam-se as disposições em contrário.

Registre-se. Publique-se. Cumpra-se

Santa Maria de Jetibá-ES, 04 de Junho de 2009.

Hilário Roepke
HILÁRIO ROEPKE
 Prefeito Municipal



CÓPIA

ANEXO E - CARTA DE SANTA MARIA ELABORADA NO II POMERBR

CARTA DE SANTA MARIA DE JETIBÁ

Os participantes do II PomerBR reunidos em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, Brasil, em 16 de junho de 2012, apresentam à sociedade brasileira um conjunto de princípios e de reivindicações resultantes dos debates promovidos nos eventos I PomerBR ocorrido em São Lourenço do Sul (RS) de 29 a 31/11/2011 e II PomerBR ocorrido de 14 a 16 de Junho de 2012 em Santa Maria de Jetibá. Eventos esses que tiveram como objetivo reunir representantes das comunidades pomeranas do Brasil para discutir ações que visam a promoção, a defesa, a pesquisa e o registro para o fomento e difusão da cultura e a língua pomerana no Brasil. Considerando as proposições realizadas pelos presentes na plenária de construção da Carta de Santa Maria de Jetibá (ES) em 16/06/2012 – II PomerBR e das ações de discussões decorrentes do I PomerBR os participantes manifestam explícito interesse de salvaguarda, registro, promoção e desenvolvimento sócio-cultural da cultura pomerana no Brasil. Tendo como base os argumentos abaixo relacionados:

Considerações Gerais:

- considerando a Constituição Federal de 1988 em seus artigos: Artigo 210 que 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 que 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 que 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 o Decreto Presidencial 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais;
- considerando a importância passado, presente e futura do povo pomerano na formação social econômica, política e cultural do Brasil;
- considerando que o povo pomerano tem a terra, o território, a linguagem, os rituais, os saberes e a cultura como seus maiores patrimônios; que os mesmos sempre tiveram uma postura de conservação ambiental e tem a terra como espaço de sobrevivência, a tratam e cuidam com dedicado espírito de conservação; que os pomeranos em sua grande maioria são colonos que praticam a agricultura familiar ou ações de produção e comércio agregadas a essa atividade;
- considerando que os conflitos de território e conflitos ambientais nos espaços ocupados pelos pomeranos são causados por interesses alheios aos seus;
- considerando que os pomeranos, como povo tradicional, busca a convivência e a interculturalidade a partir das referências da cultura local e que desta forma se identifica e também se diferencia a cada contexto sócio-geográfico;

- considerando a necessidade de aprofundamentos de estudos sobre diferentes aspectos da cultura pomerana, compreendemos que todo o movimento de pesquisa/investigação/interpretação realizada nos espaços geo-sócio-políticos onde habitam os pomeranos, necessitam aportar contrapartida de devolução reflexiva das ações realizadas com vistas a promover a emancipação local e que essas ações sejam articuladas a partir de processos de formação e organização política para garantir a promoção da cultura local e viabilização de políticas públicas dentro da perspectiva da diversidade;

- considerando a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona,1996), que no seu Artigo 1.º considera como comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. Considera ainda em seu Artigo 8.º que todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais, indica-se a Cooficialização da língua Pomerana, língua oficial em municípios, visto que o povo pomerano tem o direito de ter sua língua e cultura valorizadas também nos espaços educativos, sociais e escolares;

- considerando a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco (2002 e 2005) ratificadas pelo Estado brasileiro em 2007 onde se tem por premissa que a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade; que é necessário proteger e promover a diversidade das expressões culturais;promover o respeito pela diversidade das expressões culturais e a conscientização de seu valor nos planos local, nacional e internacional declaram que o Povo Pomerano tem direito a manter viva sua língua e cultura, conforme reza a Constituição Federal do Brasil (1988) e as decorrentes legislações do Estado Brasileiro e da Unesco.

- considerando as constantes ameaças à produção e reprodução dos saberes e fazeres do povo pomerano que constituem a diversidade cultural no Brasil;

Propomos ao Estado Brasileiro, às instituições e ao Povo Pomerano:

- Formar uma Rede Nacional de Comunidades Pomeranas;

- Dar continuidade aos encontros acadêmico-pedagógicos para reunir sujeitos interessados nas questões referentes à língua, cultura, memória e história dos pomeranos;

- Criar uma instituição representativa que lute por direitos de reconhecimento e a viabilidade da promoção e fortalecimento da língua e da cultura pomerana do Brasil;

- Publicizar as ações de pesquisas sobre as comunidades pomeranas em âmbito nacional;

- Potencializar interação do conhecimento e experiência acumulados na academia com saber popular e pela articulação com organizações de outros setores da sociedade;

- Fomentar políticas públicas sobre o tema em âmbito regional e nacional estabelecendo redes de organização social;
- Promover formação continuada de professores e acadêmicos; agricultores, agentes culturais e lideranças locais,
- Integrar ações de formação e pesquisa a partir das instituições de suporte da educação;
- Estabelecer parcerias interinstitucionais entre diferentes instâncias;
- Realizar Seminários, Congressos e Fóruns de apresentação de experiências e pesquisas científicas desenvolvidas em contextos de comunidades pomeranas;
- Assegurar a representação dos povos pomeranos no Conselho de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e nos Conselhos Estaduais de Educação e/ou Cultura;
- Criar editais específicos para o povo pomerano.

Declaramos ainda que:

- Desejamos o diálogo com os outros povos (quilombolas, povos do campo, indígenas; e demais);
- Somos desejosos que nosso 'Olhar para dentro' seja capaz de compreender os lugares onde estamos e os dos demais presentes no espaço;
- Desejamos a promoção da educação dos povos tradicionais do campo;
- Precisamos investir na participação/criação de instâncias representativas através de Comissões Nacionais, Comissões Estaduais, Comissões Parlamentares para ampliar e promover o debate sobre o tema e propor políticas públicas de fomento e manutenção da língua e cultura;
- Consideramos que o levantamento de dados dos Povos Pomeranos no Brasil necessita atingir a todos os pomeranos do Brasil; e que seja criado um espaço de Publicação das ações mediadas a partir de um Fórum das Comunidades Pomeranas;
- Considerar o modo campesino de viver do pomerano numa perspectiva de incluir a Educação no Campo;
- Visar e realizar projetos para financiamento de publicação de materiais (livros, CD's, jogos), histórias e atividades para professores e alunos e comunidade em geral;
- Há necessidade de fomentar a publicação de pesquisas atualizadas como fonte de pesquisa para professores e alunos (se possível com exemplares para escolas para facilitar trabalhos pedagógicos);
- Fomentar a formação, efetiva e crescente, no que se refere à quantidade de professores bilíngues Pomerano/Português nas escolas em municípios com incidência de pomeranos em todo Brasil;

- Criar um intercâmbio, um canal aberto, entre todas as escolas das diversas cidades e estados que tem interesse em realizar trabalhos relacionados a cultura Pomerana (como um todo), para que assim possamos nos fortalecer e nos apropriar de um material concreto com base nas práticas realizadas; sendo necessário promover intercâmbios entre lugares e instituições inter-estaduais.
- Criar um estatuto falando dos direitos dos Pomeranos enquanto cidadãos brasileiros e de povo tradicional;
- Instituir a Educação Bilingue, com estrutura de atendimento e formação docente adequada ao ensino da Língua Pomerana;
- Receber recursos financeiros para garantir o acompanhamento pedagógico exclusivo nos trabalhos desenvolvidos na sala de aula com a língua Pomerana;
- Receber recursos financeiros para aquisição e/ou edificação de espaços comunitários de memória, de formação e de registro da memória, de material didático impresso e pedagógicos para melhor realização dos trabalhos; de material consumível;
- Garantir a permanência dos pomeranos em suas propriedades rurais tendo como direito usufruir os recursos naturais gerando a sua sustentabilidade e as gerações futuras a partir do fomento de políticas públicas;
- Considerando que o povo pomerano é trabalhador e busca sempre garantir economia de sobrevivência, buscou muito, as novas colônias. Mas agora ele está diante do desafio da sustentabilidade. Seria oportuno articular estratégias e ações de formação para o povo/ lideranças do campo para este novo contexto;
- Fomentar programas para promover e registrar a memória, as narrativas, o modo de vida e a arte pomerana;
- Potencializar as lideranças para sua articulação e organização;
- Integrar os mais diversos setores sociais para discutir políticas para os povos tradicionais.

Santa Maria de Jetibá, 16 de junho de 2012.

Os participantes do II PomerBR, reunidos em Santa Maria de Jetibá, ES.