

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO PEDAGÓGICO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA VIEIRA GUEDES HARTUWIG

**Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o
Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido
em Santa Maria de Jetibá/ES**

VITÓRIA – ES

2011

ADRIANA VIEIRA GUEDES HARTUWIG

**Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o
Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido
em Santa Maria de Jetibá/ES**

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

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

VITÓRIA – ES

2011

ADRIANA VIEIRA GUEDES HARTUWIG

**Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o
Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido
em Santa Maria de Jetibá/ES**

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

Aprovada em _____ de _____ de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Michalis Kontopodis
Universidade de Amsterdã
(Colaborador na Universidade de Creta)

Prof^ª. Dr. Circe Mary Dinnikov
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª Dr^ª. Maria Aparecida Santos Correa
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Valdete Coco
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª. Dr^ª. Gerda Margit Schütz-Foerste
(Professora Visitante na Universidade de Siegen/Alemanha)

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Todo-Poderoso, fonte de sabedoria e amor. Pelo dom da vida e por renovar minhas forças a cada dia. A Ele toda honra, toda glória e todo louvor.

Aos meus pais, pelo amor, zelo, dedicação e por nunca medirem esforços para que eu continuasse a estudar. Pai, obrigada por me sustentar em oração e sempre acreditar em um potencial mais elevado que eu pensava ter.

Ao Scharles, pela paciência, presença e por todo amor... À Carol, por compreender minha ausência, por suas intercessões ao Senhor e pela ternura que transmite, tenho certeza que é um presente de Deus em minha vida.

Ao prof. Dr. Erineu, orientador por estar sempre apto a estabelecer a parceria e compartilhar sua sabedoria. Agradeço por permitir a autonomia intelectual, por participar das alegrias e tristezas que o percurso permitiu viver, pela oportunidade de realizarmos este estudo.

À amiga Síntia, por sua participação na pesquisa, por todo apoio dispensado nas horas necessárias e por desejar concretamente que este estudo se concluísse.

Às professoras do município de Santa Maria de Jetibá por contribuírem com a pesquisa e acreditarem na importância de visibilizar o trabalho que realizam.

À Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá que por meio da Secretaria Municipal de Educação permitiu transformar a minha prática em uma permanente pesquisa.

Às Professoras Dr^a Gerda Margit Schütz Foerste, Dr^a Martha Tristão, Dr^a Circe Mary Silva da Silva Dinnikov, Dr^a Maria Aparecida Santos Correa, Dr^a Valdete Coco e ao Professor Dr. Michalis Kontopodis por contribuírem, de forma ímpar, através das

questões e sugestões na ocasião do Exame de Qualificação e da defesa deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por proporcionar a mim e demais sujeitos a oportunidade de estudar na Universidade e continuar provocando diálogos na busca do saber, que nunca se esgota.

“Queres ser universal? Fale
sobre a sua aldeia, ou sobre o seu quintal.”

Aleksander Púchkin

RESUMO

Esta investigação analisa o significado das ações políticas e pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) pomeranos(as) do Programa de Educação Escolar Pomerana – Proepo, em Santa Maria de Jetibá - ES. Relaciona e problematiza a criação do Proepo à questão multicultural que nos últimos anos adquire cada vez mais abrangência e conflitividade, em âmbito local e global. O desenvolvimento do processo investigativo beneficiou-se do estudo de caso. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores(as) pomeranos(as) gravadas em áudio, observações participativas em encontros de formação e análise de documentos. A pesquisa permite afirmar que o Proepo é um programa de formação bilíngue implementado, em 2005, por meio de parceria entre cinco prefeituras capixabas: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da terra, Vila Pavão e Pancas. Tem como objetivo principal 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. Ao longo do desenvolvimento do Proepo, obtiveram-se conquistas importantes: criação da Comissão Municipal de Políticas Linguísticas; aprovação da Lei Municipal de Cooficialização da Língua Pomerana e realização do Censo Linguístico, ainda em andamento. O Proepo é uma experiência de *parceria* que contribui para questionar a base de processos formativos que negligenciam as diferenças, tentando agregar todos a uma cultura e a uma língua geral ou nacional. O fortalecimento da língua e a valorização da cultura é compreendida pelos(as) professores(as) do Proepo como uma necessidade educativa que melhora a auto-estima dos(as) alunos(as) e resgata aspectos históricos e culturais das comunidades pomeranas, com importantes impactos na implementação de políticas culturais públicas locais.

Palavras-chave: Proepo. Língua Pomerana. Cultura Pomerana. Professores (as) Pomeranos(as).

ABSTRACT

This investigation analyzes the meaning of the political and pedagogical actions developed by the Pomeranian teachers from the (Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo), in Santa Maria de Jetiba in the state of Espírito Santo. Relate the creation of Proepo, to the multiculturalism debate that in the last few years has acquired visibility, in local and global settings. The development of the process of investigation has benefitted from case studies. The collection of data was done through a series of interviews semi-structured by Pomeranian teachers recorded in audio format, participatory observations in encounters of formation and analysis of documents. Research allows us to state that Proepo is a bilingual formation implemented, in 2005 through a partnership between five local governments from the state of Espírito Santo: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Vila Pavão and Pancas. Its main objective is to develop in public school a pedagogical project that values and strengthens the Pomeranian culture and language, represented by the oral and written language, dances, religion, architecture and other traditions. Throughout the development of Proepo were obtained important conquests: creation of the Municipal Commission for Linguistic Policy; approval of Municipal Law de Cooficialização of the Pomeranian language and realization of the language census, still in progress. The Proepo is a partnership experience that contributes in the questioning of the formative process of the bases that neglect the differences, trying to assemble all to one culture and one general language. The strengthening and appreciation of the culture is comprehended by the Proepo teachers as an educative necessity that improves the self-esteem of the students and rescues the historical and cultural aspects of the Pomeranian community, with important impacts on the implementation of local, cultural and public policies.

Key words: Proepo, Pomeranian language, Pomeranian culture, Pomeranian teachers.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1 – Cartaz da divulgação da Festa Pomerana.....	77
Figura 2 – Placa localizada no centro de Santa Maria de Jetibá.....	78
Figura 3 – Capa do convite da Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria de Jetibá	81
Figura 4 – Cartaz de divulgação da Festa do Colono.....	82
Figura 5 – Monumento à Família Pomerana.....	82
Figura 6 – Mapa esquemático da Antiga Pomerânia.....	86
Figura 7 – Brasão Pomerano.....	90
Figura 8 – Bandeira Pomerana.....	91
Figura 9 – Casa típica pomerana.....	92
Figura 10 – Pedra do Garrafão.....	93
Figura 11 – Localização espacial do município de Santa Maria de Jetibá.....	93
Figura 12 – Mapa com a localização das escolas do município de Santa Maria de Jetibá.....	99
Figura 13 – Alimentos da culinária pomerana.....	102
Figura 14 – Crianças da EMEF “Recreio” apresentando brincadeira pomerna Ringel, Ringel (Anelzinho, Anelzinho) no lançamento da Coletânea de Poesias.....	103

Figura 15 e 16 - Mural exposto na Festa pomerana de 2010, com desenhos das crianças de escolas municipais e artesanato de flores de palha confeccionado pelas professoras do Proepo.....	103
Figura 17 – Ficha de barraca de festa.....	110
Figura 18 – Dicionário Enciclopédico Pomerano e Livro Texto.....	110
Figura 19 – Texto em pomerano do Jornal <i>O Semeador</i>	113
Figura 20 – Terminal Rodoviário de Santa Maria de Jetibá.....	116
Figura 21 – Panfleto do Banco Sicoob.....	120
Figura 22 – Outdoor de Santa Maria de Jetibá, natal 2010.....	121
Figura 23 – Mapa do estado do Espírito Santo com a localização dos municípios parceiros do Proepo.....	144
Figura 24 – Primeiro folder do Proepo em Santa Maria de Jetibá, 2005.....	145
Figura 25 e 26 - Desenhos produzidos por alunos da 7ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Luíz Henrique Potratz.....	153

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CE - Centro de Educação

CEP - Centro de Educação Pomerana

CME - Conselho Municipal de Educação

CEUNES - Centro Universitário do Norte do Espírito Santo

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ESFA - Escola de Ensino Superior São Francisco de Assis

FARESE - Faculdade da Região Serrana

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

HAPRONT - Projeto de Habilitação de Professores não-titulados

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MinC - Ministério da Cultura

PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Proafro - Projeto de Educação Afro-brasileira

Proepo - Programa de Educação Escolar Pomerana

Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secedu - Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá

SEDU - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

1 QUANDO A IDENTIDADE QUESTIONADA APRESENTA CAMINHOS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	17
1.1 JUSTIFICATIVA.....	24
1.2 QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	30
1.3 DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	30
1.3.1 DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO PPGE/UFES.....	31
1.3.2 ESTUDO DAS TESES.....	38
1.4 METODOLOGIA	44
1.4.1 FONTES PARA COLETA DE DADOS QUALITATIVOS.....	46
1.4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	47
1.4.2.1 OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES.....	48
1.4.2.2 INSTRUMENTOS DE COLETAS.....	51
1.5 APRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	51
2 DIÁLOGOS SOBRE CULTURA, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE.....	53
2.1 CULTURA.....	53
2.2 MULTICULTURALISMO E IDENTIDADE.....	61
2.3 CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA.....	68
2.4 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA(S).....	70
2.5 IDENTIDADE E GLOBALIZAÇÃO.....	73

3 SOBRE A IDENTIDADE POMERANA E O MUNICÍPIO DE SANTA MARIA DE JETIBÁ - ES.....	76
3.2 DIÁSPORA: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS POMERANOS.....	76
3.2 OS POMERANOS: UM POVO CAMPONÊS.....	80
3.3 OS POMERANOS NA COLÔNIA DE SANTA LEOPOLDINA: OS INÍCIOS.....	85
3.4 BRASÃO POMERANO.....	90
3.5 BANDEIRA POMERANA.....	91
3.6 LOCALIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	92
3.7 ASPECTOS ECONÔMICOS.....	94
3.8 A EDUCAÇÃO E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	95
3.9 OS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS.....	99
3.10 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOS POMERANOS NO ESPÍRITO SANTO.....	104
4 A LÍNGUA POMERANA.....	105
4.1 SOBRE A LÍNGUA POMERANA.....	105
4.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA ESCRITA DA LÍNGUA POMERANA.....	108

4.3 ANÁLISE DOS JORNAIS LOCAIS, RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO, ENTREVISTAS E OBSERVAÇÕES EM ENCONTROS DE FORMAÇÃO DO PROEPO.....	111
4.4 BILINGUISMO.....	118
5 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA – PROEPO.....	122
5.1 A GÊNESE DO PROEPO: ANÁLISE DOS PROJETOS INICIAIS.....	122
5.2 O JORNAL POMMERblad.....	128
5.3 OS REGISTROS DE 2003 e 2004.....	130
5.4 ANÁLISE DA ATA DE 1991.....	131
5.5 O DIÁLOGO COM A PROFESSORA MARINEUZA	132
5.6 AS INTERFACES ENTRE O LOCAL E O GLOBAL.....	134
5.7 PARCERIA.....	140
5.8 A IMPLANTAÇÃO DO PROEPO.....	142
6 O PROEPO DESENVOLVIDO PELOS(AS) PROFESSORES(AS) POMERANOS(AS).....	148
6.1 A METODOLOGIA E OS OBJETIVOS DO PROEPO	148
6.2 O PLANEJAMENTO.....	150
6.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	153
6.4 PRINCIPAIS OBJETIVOS.....	155
6.5 OS ENCONTROS INTERMUNICIPAIS: ENCONTRÃO DO PROEPO.....	156
7 O PROEPO E A EDUCAÇÃO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ: PRÁTICAS DE REAFIRMAÇÃO LINGUISTICA E CULTURAL.....	160
7.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS	160
7.2 O CENSO LINGUÍSTICO.....	162

	16
7.3 PROEPO: UMA ESTRATÉGIA DE CORTE FUNCIONAL OU CRÍTICO?.....	166
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
9 REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	181
ANEXO A – LEI DE COOFICIALIZAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA.....	181
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS.....	182
ANEXO C – QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DO PROEPO.....	183
ANEXO D – MOMENTOS DA PESQUISADORA COM OS PARCEIROS PESQUISADOS.....	184
ANEXO E – MATERIAIS DIDÁTICOS CONFECCIONADOS PELAS PROFESSORAS.....	185
ANEXO F – QUESTIONÁRIO DO CENSO – EM PORTUGUÊS.....	188
ANEXO G – QUESTIONÁRIO DO CENSO – EM POMERANO.....	189
ANEXO H – PROJETO PRO-POMERANO.....	190
ANEXO I – JORNAL <i>O SEMEADOR</i> – 1986.....	197
ANEXO J – TEXTO EM POMERANO CONSTRUÍDO POR ALUNO DO PROEPO.....	199

1 QUANDO A IDENTIDADE QUESTIONADA APRESENTA CAMINHOS PARA A INVESTIGAÇÃO

A princípio, dois principais motivos se destacam como causas determinantes para o interesse em pesquisar as relações entre cultura pomerana e educação: A experiência migratória e as experiências pedagógicas iniciadas há quatorze anos em salas de aula multisseriadas no município de Santa Maria de Jetibá.

A experiência migratória se refere à mudança da minha família de Belo Horizonte - MG, uma das capitais mais desenvolvidas do país, entenda-se industrializada, com 2.375.444 habitantes (IBGE, 2010), para Santa Maria de Jetibá - ES, uma cidade pequena de 34.178 habitantes (IBGE, 2010). Isso aconteceu por causa do desejo de buscar melhores condições de vida e isso inclui tudo que se refere à qualidade de vida como: oportunidade de estabilidade financeira, distanciamento da violência dos grandes centros, proximidade com a natureza, e como todo mineiro que se preze, a proximidade com o mar, enfim, vantagens menos presentes em grandes capitais do nosso país, como Belo Horizonte. Esse e outros exemplos confirmam o motivo dos processos migratórios: a busca por melhores condições de existência é a mola propulsora dos processos de migração.

Aos 15 anos, meu processo de adaptação não aconteceu sem conflitos, principalmente no âmbito das questões culturais, linguísticas e identitárias. Ao me estabelecer em um meio cultural, onde as pessoas, predominantemente, eram de origem pomerana e falavam uma língua totalmente diferente - o pomerano - minha identidade passou a ser questionada por mim e pelos outros.

Eu cito esse episódio porque este reúne os dilemas e conflitos vivenciados por inúmeras pessoas no mundo todo que tentam incessantemente alcançar a "identidade", um tema inquieto e conflituoso. Quanto a essa agitação, podemos encontrar compatibilidades do que sentimos nas idéias do sociólogo Sigmund Bauman em seu livro *Identidade*. Nele, o autor relata o momento de sua vida em que foi impedido de permanecer na Polônia, seu país de origem, e assim escolhe

viver na Grã-Bretanha e é escolhido por este país também, pois neste recebe oferta para lecionar. Minha identificação com Bauman não se refere ao incidente de ter tido a cidadania negada, mas nossos sentimentos de pertença ou de “deslocamento” são semelhantes quando explica que existem dois tipos de comunidade, a de “vida” e de “destino”:

É comum afirmar que “as comunidades” (às quais as identidades se referem como sendo entidades que as definem) são de dois tipos. Existem comunidades de vida e de destino, cujos membros (segundo a fórmula de Siegfried Kracauer) “vivem juntos numa ligação absoluta”, e outras são “fundidas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios”. Dos dois tipos, o primeiro me foi negado – tal como o foi e será para um número cada vez maior de meus contemporâneos. Se não tivesse sido negado, dificilmente lhe ocorreria indagar-me sobre a minha identidade. E se você indagasse, eu não saberia que espécie de resposta você esperaria de mim. (BAUMAN, 2005, p.17)

Devido aos reflexos da globalização e do processo de dispersão de inúmeras pessoas, chamado por Stuart Hall de diáspora, não é possível vivermos juntos em “comunidades de vida”, onde podemos viver juntos numa ligação que não admite contestações e comparações. Ao estar em contato com indivíduos que possuem diferentes modos de pensar e viver é que nos deparamos com as comunidades de destino. E exatamente por existir uma infinidade de ideias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas “comunidades de indivíduos que acreditam” que é preciso comparar, realizar, revogar e negociar escolhas, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis (BAUMAN, 2005).

A questão da identidade somente é questionada com a exposição a “comunidades” da segunda categoria, ou seja, às comunidades de destino – “[...] e apenas porque existem mais de uma ideia para evocar e manter unida “a comunidade fundida por idéias” a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Ao estar inserida em um meio cultural diferente comecei a fazer comparações entre as crenças, modos cotidianos de vivência, modos diferenciados de falar, de brincar, de comer e de viver. As diferenças eram muitas, entre elas, o modo de celebrar

eventos festivos religiosos - a páscoa, o natal, o casamento, o nascimento, batismo, etc. – e a maneira de estabelecer amizades e laços de confiança. Sobre este último, gostaria de compartilhar minhas percepções.

Ao entrar em contato com outras pessoas iniciamos um processo de interação e tentativas de estabelecer amizades, porém percebi que o estabelecimento de novas relações de confiança dependia da necessidade de pertencimento e de identificação. Entre os descendentes é comum, nos momentos de encontro com o outro diferente, questionamentos como: “De que família você é?” Ou perguntam: “Aquela pessoa é de que família?” Como resposta a esses questionamentos, esperam que o sobrenome da pessoa estranha seja revelado.

Justificativas que explicam a necessidade de identificar a procedência de um desconhecido podem ser relatadas por pessoas de origem pomerana. A primeira delas pode ser caracterizada como uma herança das narrativas dos mais velhos. Minha sogra, pomerana, 65 anos, explica que antigamente, alguns viajantes que passavam por Santa Maria de Jetibá pediam pousada para as famílias. Porém, aconteceram casos que, ao amanhecer, as famílias eram surpreendidas ao constatarem que haviam sido vítimas de furto. O ato de tentar identificar a procedência de um estranho pode ser uma estratégia para garantir a sensação de segurança? Outra explicação para a necessidade de identificar um desconhecido foi proferida por ela:

Perguntamos o sobrenome de uma pessoa desconhecida para saber se ela é pomerana também. Às vezes pode acontecer de ser um parente nosso distante, e aí, isso é melhor ainda, nos sentimos em casa então (Diário de campo, setembro de 2009).

O Discurso proferido pelo Pastor Helmar Roelke durante a solenidade realizada no Palácio Anchieta, em Vitória – ES, no dia 26 de junho de 2009, em celebração aos 150 anos da Imigração Pomerana no Espírito Santo nos chama a atenção quando esclarece:

Um povo, que no século XII viu acontecer 22 guerras em seu solo, só pode ser valente e obstinado. Esse vai e vem de potências estrangeiras em solo pomerano moldou o seu jeito: desconfiado, mas leal; rude e grosso de ser, mas hospitaleiro.

Outra hipótese que explica essa curiosidade tem a ver com julgamento: “Quando queremos saber a procedência de um desconhecido, perguntamos de qual família ele é. Essa é uma forma de saber sua referência... e... saber de onde ele vem e se pertence a uma boa família ou não”. Quando questionei o que significa “ser de boa família”, a justificativa foi: “... significa que a família é honesta e trabalhadeira”. Há ainda versões que reconhecem que o interesse pelo sobrenome é uma questão de curiosidade sobre o poder aquisitivo da família “Tem gente que pergunta pra saber se a família tem dinheiro ou não”.

Mesmo que estes elementos se pareçam restritivos à ideia de ser pomerano, reconheço também que não só os pomeranos, mas todos os grupos humanos têm a tendência de se reconhecer membro de um grupo específico, do qual comunga suas regras, significados e símbolos. No entanto, essa questão de identificação era um problema para mim porque não adiantava dizer o sobrenome de minha família para os pertencentes da cultura pomerana, para eles, eu era uma estranha, desconhecida, estrangeira. No decorrer dos anos de convivência nesse meio, essas questões ficaram mais compreensíveis, principalmente a partir de experiências como moradora e professora da região, e do meu casamento com um descendente de pomeranos, pertencente a uma família tradicional de comerciantes.

Os questionamentos sobre identidade surgem cada vez mais acirrados devido aos intensos fluxos imigratórios e de comunicação que nos colocam em contato com diferentes culturas e causam o choque entre as identidades. Isso não estava tão em evidência, pois as comunidades permaneceram por muito tempo compartilhando a mesma cultura dentro de sua região ou limites, hoje com a diluição das fronteiras, as pessoas estão mais interconectadas e, portanto, as identidades colocadas cada vez mais em xeque.

Em outras palavras, a idéia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa idéia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Em 1997, após concluir o curso de Magistério no antigo 2º Grau, a problemática sobre as relações culturais e identitárias ressurgiu novamente, porém, atrelada ao campo educacional a partir da minha experiência pedagógica. Comecei a lecionar na Escola Unidocente¹ “Franz Boldt”, situada a cerca de 20 km da sede de Santa Maria de Jetibá, onde as crianças da primeira série só falavam a língua pomerana e as outras crianças das demais séries eram bilíngues português/pomerano. A situação fez gerar questionamentos: Como realizar um trabalho pedagógico significativo e de qualidade diante das diferentes características etárias, lingüísticas e culturais das crianças? Como potencializar o ensino/aprendizagem levando-se em consideração as características culturais do contexto educativo? Além de todo o processo lingüístico e comunicacional que envolve a aprendizagem da língua portuguesa e língua pomerana, como favorecer o diálogo entre os diferentes saberes e culturas?

No primeiro momento, foi um desafio muito grande me deparar com uma realidade onde as crianças ingressantes não entendiam a língua portuguesa, considerada língua “padrão” na escola e a única que eu sabia compreender. O ensino era ministrado com a ajuda das crianças da quarta série que eram bilíngües, dessa forma intermediavam a nossa comunicação fazendo as traduções necessárias. Os momentos de formação realizados pela secretaria municipal de educação eram marcados pela “orientação” de que os professores não deveriam permitir o uso da língua pomerana na sala de aula e que o papel da escola consistia em ensinar uma língua considerada nacional. Transmitia-se a enganosa concepção de que o uso da língua pomerana dificultava a aprendizagem das crianças.

Em 2001, ingressei no curso de graduação em Pedagogia da Escola de Ensino Superior “São Francisco de Assis” – ESFA, em Santa Teresa - ES. Estas

¹ Escola unidocente: unidade escolar vinculada que funciona sob a forma de extensão, mantendo apenas uma classe e, por meio desta, atende uma ou mais séries (multisseriada), sem ultrapassar a 4ª série do ensino fundamental, contando com apenas um docente "polivalente".

inquietações e desafios foram sendo compartilhado com as colegas de profissão dentro e fora da faculdade, porém naquela época, não tive a oportunidade de investigar de forma específica a temática do presente estudo porque o grupo de pesquisa ao qual eu pertencia optou em dar continuidade ao pré-projeto de pesquisa cujo tema era “Relações de Gênero no cotidiano escolar”.

Já em 2005, a oportunidade de atuar no trabalho de organização de programas de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá confirmou ainda mais as preocupações que giravam em torno de questões de como valorizar e incentivar estratégias pedagógicas que consideravam a cultura dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização professores(as), alunos(as) e familiares?

Neste mesmo ano, o Projeto de Educação Escolar Pomerana – Proepo - foi implantado em Santa Maria de Jetibá e em outros quatro municípios do Espírito Santo: Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja de Terra. Aquele momento possui um significado muito especial para mim, pois pude vivenciar intensas experiências que contribuíram para ampliar reflexões sobre a prática pedagógica e fazer com que meu interesse por estudos culturais ampliasse. Estive presente no processo de implantação do referido projeto que, em 2007, foi instituído programa, por acreditar que esse seria um trabalho contínuo e consistente, evidenciando que suas ações viessem a ser garantidas em lei. Atualmente, o Proepo é um programa político e pedagógico bilíngue que tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana.

Viver e conviver nesse espaço, como membro da comunidade, como professora do município e pesquisadora da cultura, possibilitou outro importante movimento: o de “reconhecimento de si”, pois o “estar com” transformou-se em um “ser parte de” identificando-me com a cultura local a ponto de realizar estudos voltados à educação pomerana.

Reflexões, respostas parciais, e às vezes mais conflitos, para meus embates e dúvidas sobre a relação entre cultura e educação foram encontrando diálogos a partir de 2009, quando ingressei no curso de Mestrado em Educação na UFES. Os estudos de Hall (2006, 2009), Canclini (2007), Bauman (2005), Candau (2002, 2009), McLaren (2000), Silva (2009), Fernet-Betancourt (2001), Fourquin (1993) e outros contribuíram para a compreensão de questões sobre identidade, globalização, cultura, multiculturalidade, interculturalidade e educação.

Além desses aportes teóricos, o grupo de pesquisa “Parceria e educação do campo”² orientado pelo Prof^o Dr. Erineu Foerste junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES é constantemente desafiado a investigar práticas de educação diferenciadas e as possibilidades interculturais de alguns grupos culturais no Espírito Santo que têm se organizado para resistir à homogeneização e imposição cultural. Dentre esses estão os pomeranos, indígenas, camponeses, quilombolas, assentados, etc. Este mesmo grupo desenvolve ações de formação continuada de professores³ por meio do Programa de Educação do Campo.

Acredito que as temáticas que nos propomos a refletir e pesquisar sempre trazem as impressões das necessidades sociais dos sujeitos com quem nos aproximamos, bem como suas vivências e esperanças. Diante do contexto atual em que vivemos onde as pessoas correm de um lado para outro na busca pelo desejo de segurança,

² Discute questões teóricas e práticas sobre parceria na formação inicial e continuada de professores do campo. São abordadas problemáticas relacionadas a territórios, povos, saberes, movimentos sociais e sustentabilidade. Que sujeitos vivem no campo (mulheres, homens, crianças, jovens etc.)? Quais são suas culturas? O que falam de si como sujeitos históricos (memórias, narrativos, biografias)? Que projetos de educação estes sujeitos praticam?

Endereço de acesso ao grupo na internet: <<http://cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>>

³ Curso de “Aperfeiçoamento em Educação do Campo: Interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato em processos educativos” e Curso de “Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade, interdisciplinaridade e campesinato em processos educativos” desenvolvidos em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU, Secretarias Municipais de Educação e Movimentos Sociais, bem como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC, com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE.

é muito difícil não sermos tocados pela efervescência dos estudos culturais, em especial a crise de identidade que os sujeitos estão enfrentando, tudo nos instiga a pensar a cultura dentro e fora da escola. Sobre estas implicações e muitas outras reflito neste trabalho.

1.1 Justificativa

A reclamação pela diferença ou o direito à diferença é um dos eixos centrais dos debates emergidos na atualidade, principalmente devido ao fenômeno da globalização da economia, da tecnologia, da comunicação e da cultura (CANCLINI, 2007; BAUMAN, 2005; HALL, 2009).

Em suas formas atuais, desassossegadas e enfáticas, a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites e, nesse processo, elucidando as trevas do próprio “iluminismo” ocidental (HALL, 2009, p. 43).

Isso quer dizer que as identidades, concebidas como determinadas e fixas, estão

[...] naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. [...] os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas nações imperiais, e, de fato, de todo o globo (HALL, 2009, p.43).

Nesse contexto, Silva (2009) argumenta que tornou-se lugar-comum destacar a diversidade de formas culturais do mundo contemporâneo, porém é um fato paradoxal perceber que essa suposta diversidade conviva com fenômenos igualmente surpreendentes de homogeneização cultural.

Ao mesmo tempo em que se tornam visíveis manifestações e expressões culturais de grupos dominados, observa-se o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses. Vejam-se, por exemplo, as vinhetas intituladas “sons e imagens de...”, veiculadas pela CNN, a poderosa rede estadunidense de TV a cabo, nas quais se apresentam, a cada vez, a forma sintética, supostos aspectos de diversas culturas nacionais (SILVA, 2009, p. 85).

Com essa crítica seguida de exemplo, o autor afirma que a “diversidade” cultural é *fabricada* por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização e que não se podem separar questões culturais de questões de poder. Portanto é nesse contexto que devemos analisar as conexões entre educação, currículo, formação de professores e multiculturalismo. O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que tem sua origem nos países do Norte e tal qual como a cultura contemporânea, é essencialmente ambíguo. Ele representa também um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais representadas na cultura nacional. Assim, o multiculturalismo surge como uma forma de gerenciar os problemas situados entre identidades e diferenças que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. Afinal, a atração que movimenta os enormes fluxos migratórios em direção aos países ricos não pode ser separada das relações de exploração que são responsáveis pelos profundos desníveis entre as nações do mundo (SILVA, 2009, p. 85 - 86).

Por causa dessa ambigüidade, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política porque transfere para o campo político uma compreensão da diversidade cultural que por muito tempo esteve restrita aos estudos da Antropologia. Mesmo que a Antropologia não deixasse de criar suas relações de saber-poder, ela contribuiu para desconstruir a concepção de que se pode estabelecer hierarquias entre as culturas humanas julgando-as como superiores ou inferiores entre si.

A compreensão de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes tem fundamentado e impulsionado os estudos e movimentos multiculturalistas. Porém, o multiculturalismo é caracterizado por várias concepções trazendo para o campo da educação diferentes interpretações (CANDAU, 2002, 2005; HALL, 2009; MCLAREN, 2000; SILVA, 2009). Essas leituras geram uma série de convergências, divergências, implicações, posicionamentos, dúvidas, conflitos e desafios, fazendo com que as concepções sobre o multiculturalismo oscilem desde uma perspectiva liberal ou humanista até uma perspectiva mais crítica.

A perspectiva liberal ou humanista de multiculturalismo está baseada na visão antropológica de diversidade cultural. Para a Antropologia as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. Portanto, as diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais relevantes. Os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua comum humanidade. Em nome dessa humanidade comum, a perspectiva liberal ou humanista apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade.

A visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada e rejeitada por perspectivas mais críticas e políticas porque “as diferenças culturais não podem ser entendidas separadamente das relações de poder” (SILVA, 2009, p. 86) e também porque o multiculturalismo liberal faz apelo a uma humanidade comum, como um elemento essencial e transcendental, fora da sociedade e da história. “Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado das relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como “humano” (SILVA, 2009, p. 87)”.

Silva (2009) justifica que perspectiva crítica do multiculturalismo estaria dividida entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção que poderia ser

denominada como “materialista”. Para a primeira concepção, a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo não podendo ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. “A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2009, p. 87). Além disso, o autor explica que

[...] a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada como “não-diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente”. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente (o não- diferente) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder (SANTOS, 2009, p. 87).

Este autor acredita que essa visão pós-estruturalista da diferença pode ser criticada devido ao seu excessivo textualismo, sua ênfase em processos discursivos da diferença. Ainda explica que a perspectiva “materialista”, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em contrapartida, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base de discriminação e desigualdades fundamentados na diferença cultural. Coloca o exemplo de que a análise do racismo não pode ficar restrita a processos exclusivamente discursivos, deve-se assumir o compromisso de submeter a crítica às estruturas institucionais e econômicas que estão na base.

Hall (2009, p.49) explica que apesar do “multiculturalismo” ser um termo utilizado universalmente, “sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado” e que mesmo assim, estamos implicados em suas práticas e que por isso precisamos encontrar formas de manifestar publicamente a importância da diversidade cultural.

Diante do que foi exposto, podemos indagar: Em que medida essas divergentes visões sobre o multiculturalismo influenciam a formação dos(as) professores(as) e a construção do currículo escolar? Essas diferentes concepções orientam as práticas educativas em seus diferentes contextos? Questionamentos assim têm motivado o

desejo de realizar pesquisas voltadas para a compreensão de práticas pedagógicas que consideram a cultura dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Atualmente podemos perceber o surgimento de programas educacionais específicos que tentam visibilizar, valorizar e fortalecer culturas como forma de lutar contra os processos de homogeneização e imposição cultural sofridos anteriormente, entre eles, analisamos o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo que tem se organizado como forma de resistir à homogeneização cultural e fortalecer as especificidades de sua cultura. Este programa foi implementado por cinco municípios do Espírito Santo, em 2005, seu objetivo é valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana.

É importante compreender que não é por acaso que essas manifestações têm surgido com tanta força e por isso buscamos estabelecer conexões entre esses movimentos gerados na atualidade. Essas conexões não serão possíveis sem a análise dos contextos social, cultural e político.

Em nível nacional, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, em julho de 2004, demonstra que seu objetivo é “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação”⁴. Nesta secretaria estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. Mas como garantir seu objetivo se não existem coordenadorias específicas para todos os cidadãos? E os pomeranos, ribeirinhos, seringueiros, caiçaras, etc.? Cada povo teria direito a uma coordenadoria? Qual a legislação produzida hoje sobre a diversidade lingüística e cultural?

As políticas culturais devem estar associadas à questão da democratização e essa exigência se configura como um obstáculo para o multiculturalismo. Democratizar

⁴Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 01 abr de 2004.

significa incorporar a atuação dos diferentes cidadãos; superar as desigualdades sociais e regionais; ampliar a pluralidade de interesses e visões na sociedade e não a imposição de uma cultura sobre a outra.

Acreditamos no potencial de práticas educacionais capazes de criar alternativas políticas e pedagógicas para valorização e fortalecimento da cultura de grupos excluídos, porém articular igualdade e diferença constitui outra questão que permeia este trabalho. No entanto, o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Atualmente não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se pode abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade. Santos (2001, p.10) esclarece: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. E acrescenta que trata-se portanto, de um imperativo difícil de se atingir e manter.

Candau (2005) defende a idéia de que não se deve contrapor igualdade e diferença, pois a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, mas sim à padronização, à uniformização, à “mesmice”.

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume reconhecimento dos direitos básicos de todos(as). No entanto, esses todos(as) não são padronizados(as), não são “os(as) mesmos(as)”, têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAU, 2005, p.18).

Por estas questões, a temática multicultural no campo da educação desperta inúmeros debates com diferentes opiniões, porém é fundamental para se avançar na afirmação da democracia. Não podemos deixar de reconhecer que pertencemos a um país formado por um mosaico de sujeitos que trazem consigo suas representações culturais que não podem ser negadas e discriminadas.

1.2 Questões de investigação

Nossa pesquisa investiga as ações políticas e pedagógicas desenvolvidas pelos(as) professores(as) pomeranos(as) a partir do Programa de Educação Escolar Pomerana – Proepo - em Santa Maria de Jetibá - ES.

São objetivos do presente estudo:

- Discutir os conceitos de cultura, identidade, multiculturalismo e interculturalidade;
- Pesquisar a identidade e a língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá;
- Investigar o Programa de Educação Escolar Pomerana – Proepo desenvolvido no município de Santa Maria de Jetibá/ES.

1.3 Diálogos com a produção acadêmica

Para a revisão da produção acadêmica, foram mapeadas quatro dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/UFES, no período de 1993 a abril de 2010, e duas teses de doutorado defendidas em outras duas universidades do Brasil que tratam de temas pertinentes à educação desenvolvida em contexto de comunidades pomeranas. Procuramos nesses trabalhos informações que apresentassem contribuições para a compreensão da temática do presente estudo.

1.3.1 Dissertações de mestrado do PPGE/UFES

A primeira dissertação analisada foi apresentada por Bernadete Gomes Mian, em agosto de 1993. Seu trabalho acadêmico intitulado *Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado* fez uma análise sócio-histórica da relação escola/sociedade, enfatizando a evolução da educação capixaba, e buscou investigar o processo de escolarização de descendentes de imigrantes alemães/pomeranos no Espírito Santo, com o objetivo de evidenciar fatos que explicassem as principais dificuldades escolares das crianças, filhos de imigrantes. O núcleo de imigração pesquisado foi o de uma escola unidocente da comunidade do distrito de Melgaço, município de Domingos Martins. Utilizou uma metodologia de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, usando técnicas etnográficas. Os dados coletados na pesquisa revelaram que a concepção de educação da comunidade pomerana, em geral, é de caráter imediatista e utilitário, visando principalmente o aprendizado da língua portuguesa por meio da escola. Segundo a pesquisadora, a “maior dificuldade na aprendizagem escolar das crianças pomeranas diz respeito à barreira linguística: os alunos não dominam o português e o professor não domina o dialeto pomerano, gerando um grave problema de comunicação” (MIAN, 1993, p. 119). Constatou ainda, o isolamento em que viviam essas comunidades, a ausência de programas específicos de atendimento escolar e o despreparo do professor e do sistema de educação estatal. A análise da pesquisa de Mian desencadeou algumas tensões no que diz respeito à reafirmação linguística e cultural enfatizada nos estudos do Proepo. Conforme mencionado, a pesquisadora realizou sua pesquisa num contexto de pessoas pomeranas, porém o próprio título da dissertação *Educação escolar de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado* revela que a autora identifica os pomeranos como alemães. O Professor pomerano Doutor Ismael Tressmann, ministrador dos estudos com os(as) professores(as) do Proepo, assevera: “os pomeranos não são alemães”; “o pomerano é uma língua e não dialeto”. Mian denuncia a ausência de programas específicos de atendimento escolar para os pomeranos. Assim, a pesquisa examinada nos enveredou a buscar

respostas para os questionamentos: A implementação do Proepo desencadeou mudanças? Qual o significado dessa iniciativa para os professores de Santa Maria de Jetibá?

A segunda dissertação, defendida por Gerlinde Merklein Weber, em agosto de 1998, intitula-se *A Escolarização entre Descendentes Pomeranos em Domingos Martins*. Weber primeiramente descreve o modo de vida dos descendentes pomeranos e depois discute sua escolarização. Para tal, escolheu uma comunidade rural em torno de uma escola unidocente, localizada em Melgaço, Domingos Martins - ES, onde a maioria era descendente de pomeranos. Para desenvolver seu estudo optou pela metodologia estudo de caso etnográfico e privilegiou uma perspectiva sócio-histórica. Foram realizadas observações e entrevistas da comunidade escolar e comunidade local. Em um primeiro momento a pesquisadora fez um histórico da imigração pomerana descrevendo as condições que favoreceram a emigração e a imigração e como se organizaram no Brasil. Logo em seguida expõe a influência da Igreja Luterana no processo de escolarização dos pomeranos. A pesquisadora apontou em seu estudo que a escolarização pouco leva em conta o contexto marcado por uma cultura específica cuja produção econômica se baseia na agricultura de subsistência. De modo geral, as crianças freqüentam apenas as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando resistência à obrigatoriedade de escolarização nas séries finais. A resistência à escolarização até a 4ª série, em tempos passados, em grande parte foi superada por medidas tomadas no interior da Igreja Luterana. Na época em que desenvolveu sua pesquisa confirmou que o Conselho Tutelar vinha exercendo influência para fazer cumprir a escolarização até a oitava série do ensino fundamental. Weber coloca os possíveis motivos de resistência dos descendentes pomeranos prosseguirem seus estudos para além da quarta série. Entre eles, oferta escassa, má qualidade dos transportes, horários incompatíveis, receio de mandar as meninas para a cidade, etc. Em suas considerações faz alguns destaques como: 1) O pouco envolvimento e respeito pela cultura pomerana, isso está relacionado ao currículo e à forma de envolver a comunidade no processo de escolarização; 2) Esse grupo étnico reconhece a

escolarização como meio de aprendizagem nacional e a importância de aprender a ler, escrever e fazer contas. Weber acredita que, embora precariamente, a escola vem cumprindo esse papel. Além disso, os pais acreditam que o elementar se aprende nas séries iniciais, o que transcende a isso não tem mais importância para eles, por isso resistem à obrigatoriedade de escolarização para além das 4ª série; 3) A escolarização até a 8ª série é vista como preparação para o emprego e a preocupação dos pomeranos é que os filhos dêem continuidade ao trabalho agrícola; 4) Esse grupo entende que entrando em contato com outras culturas eles perderão a originalidade de sua cultura. A pesquisa de Weber sinaliza a necessidade de uma escolarização capaz de estabelecer relação da língua pomerana com a língua portuguesa.

A terceira dissertação analisada foi *A construção da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil*, defendida em novembro de 1999 por Rosali Rauta Siller, pertencente à linha de pesquisa Determinantes Sociopsicológicos do Desempenho Escolar. Esse trabalho também se beneficiou de um modelo qualitativo de pesquisa 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 aula de uma escola de Educação Infantil localizada no centro de Santa Maria de Jetibá, onde frequentavam crianças de quatro, cinco e seis anos. Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas com três professoras e uma amostra de 30% das famílias e análise documental. A pesquisa aponta para a necessidade de 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. Foi demonstrado o desejo das famílias em ver uma escola incentivando a valorização da cultura e da língua pomerana por meio de relatos de familiares renunciando que as crianças deveriam aprender os saberes da escola por meio das duas línguas, português e pomerano, outras sugeriram a necessidade de duas professoras: uma para falar pomerano e outra para falar português. O bilingüismo foi apresentado como proposta de trabalho pela maioria das famílias entrevistadas. A pesquisadora acredita na construção de uma Educação

Infantil de qualidade. Para isso argumenta que os professores devem exigir dos órgãos governamentais o respeito aos direitos de todas as crianças garantindo o acesso à Educação Infantil, como também exigir que seja ofertada a formação inicial e continuada aos educadores da Educação Infantil, para buscar a competência para cuidar e educar das crianças de zero a seis anos.

A quarta pesquisa foi a de Leonardo Ramlow, defendida em 2004, na área de Processos Psicossociais de Aprendizagem, denominada *Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectivas*, foi desenvolvida numa escola de Melgaço, localizada em Domingos Martins - ES, com classes de primeira série no período de 2003 e 2004. Caracterizou a pesquisa como do tipo etnográfico e estudo de caso, propondo-se a examinar, em profundidade a integração das crianças de origem pomerana no ambiente escolar, enfocando, em especial, o processo ensino-aprendizagem da escrita e da leitura. No primeiro capítulo, Ramlow apresenta os elementos motivadores da pesquisa argumentando que a escola foi sinônima de sofrimento por causa dos deboches e piadas que ouvia sobre sua origem étnica e jeito pomerano de ser. Em casa aprendia a regras morais e de comportamento que o ensinava a desconfiar de tudo e de todos. A partir da década de 80 pôde compartilhar e compreender seus sentimentos com pessoas de mesma origem e constatar que esses incômodos continuavam a ser vivenciados por crianças dessa etnia, sendo assim o valor da pesquisa se dá no âmbito de contribuir para a reflexão sobre o papel da escola diante da diversidade cultural de nosso país. O segundo capítulo faz um levantamento dos aspectos relevantes que envolvem a comunidade pomerana no Espírito Santo, como fatos históricos e sociais dos pomeranos e aspectos do pensamento de Martim Lutero que interferem diretamente na atuação da Igreja Luterana no processo educacional dos primeiros imigrantes e de seus descendentes. Aponta que o processo de imigração pomerana ocorreu articulado às duras condições de sobrevivência em seu país e aos interesses do governo português para a ocupação de território nacional, principalmente, para assumir as atividades agrícolas do país. Analisa o poder da organização da Igreja Luterana na

vida desse povo, pois ela é vista como condutora da cultura alemã para dentro das terras pomeranas, “pois quem monopoliza o saber num mundo de analfabetos tem o poder de manipular” (RAMLOW, 2004, p.24). Assim como Weber (1998) faz um estudo da influência de Martin Lutero no processo de escolarização dos pomeranos. O Capítulo três esclarece que sua pesquisa se insere na área de processos psicossociais de aprendizagem detendo-se na problemática de compreensão do processo de inserção da criança de origem pomerana no ambiente escolar, principalmente aquelas que entram na escola sem nenhum tipo de domínio da língua portuguesa e daquelas que, embora sejam capazes de se comunicar oralmente em ambas as línguas, tem sua infância vivida entre dois mundos: o mundo da família marcado pela cultura pomerana e o mundo da cultura dominante. A abordagem sócio-cultural foi necessária para compreender de que forma as aprendizagens, obtidas no ambiente cultural e familiar, podem interferir no processo de ensino/aprendizagem. Utilizou-se dos preceitos de Vygotsky e Luria, pois esses se voltam para a análise da valorização dos aspectos culturais na aprendizagem e confirmam a crença de que os valores culturais possuem significância profunda e que a ação pedagógica pautada nessa compreensão faz com que a criança se sinta respeitada e valorizada no seu jeito de ser e viver. Magda Soares é referenciada para explicar que a escola, tal como está organizada, não oferece igualdade de oportunidade para todos e rechaça as ideias que atribuem o fracasso escolar à ausência de cultura, como se houvesse cultura superior e inferior. “Negar a existência de cultura de um determinado grupo é o mesmo que negar a sua existência como tal” (RAMLOW, 2004, p. 47). Para o autor a linguagem é uma das principais barreiras encontradas no processo de escolarização das crianças de origem pomerana, que entram na escola sem o domínio da língua nacional, por isso enfatiza: “Da cultura faz parte a linguagem, cujo papel merece especial destaque. A linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão” (SOARES, 1999, apud RAMLOW, 2004, p. 47-48). Apesar do autor da pesquisa não discutir a questão polêmica sobre o pomerano ser uma língua ou um dialeto, afirma que o conceito de “deficiência lingüística” é passível de críticas, pois não existem línguas “superiores”, “inferiores”,

“melhores” e “piores”, todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social. No quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa avaliados a partir de observações realizadas na sala de aula, entrevistas com pais e membros da comunidade e discute os desafios do encontro da língua pomerana com a necessidade de se ter que escrever em português. Algumas ideias conclusivas a respeito da realidade da escola analisada e algumas sugestões para a melhoria do ensino/aprendizado das crianças de origem pomerana são apontadas no sexto capítulo. Ficou nítido que as atividades educacionais do mundo familiar/cultural, por vezes, se chocam com as que ocorrem no mundo familiar. Igualmente, a prática escolar titubeia entre o que o sistema nacional exige a ser ensinado e o que as pessoas gostariam ou sentem a necessidade de aprender. A professora que era bilíngüe português/pomerano se sentia mais segura ao lidar com crianças dessa origem do que a professora que não entendia o pomerano. Porém, para a professora bilíngüe era crucial a ponderação em não se comunicar por demais com as crianças em pomerano, pois lhe cabia a tarefa de ajudar as crianças no aprendizado do Português. Ramlow defende a necessidade da retomada dos estudos de Vygotsky para que o professor compreenda seu papel de mediador dos conflitos que se processam a partir da existência desses dois mundos a serem vivenciados pela criança. Por isso, a sua pesquisa sugere: a presença de professora bilíngüe nas séries iniciais e pré-escola; o ensino do português com técnicas de ensino de língua estrangeira para as crianças; a frequência das crianças na pré-escola para vencer o desafio das crianças poderem chegar ao ensino fundamental em condições de comunicar-se com os colegas e com a professora; aproveitamento dos conhecimentos culturais da criança na escola; ampliação da participação da família no contexto escolar. No aspecto religioso, Ramlow corrobora a pesquisa de Weber (1998) reconhecendo que a Igreja Luterana historicamente teve um enorme peso no aprendizado das primeiras letras por parte dos filhos de imigrantes fortalecendo entre os pomeranos o valor da educação. Nesse sentido propõe alianças entre o pastor da Igreja Luterana e representantes da escola local para incentivar a

frequência das crianças na pré-escola, considerada facultativa, principalmente aquelas que não sabem falar o pomerano.

A análise das dissertações foi fundamental para provocar algumas reflexões e questionamentos sobre o surgimento e o desenvolvimento do Proepo, em Santa Maria de Jetibá. Esse programa permite o diálogo entre a “cultura da escola” e a “cultura escolar”⁵? Que metodologias têm sido utilizadas em sala de aula para alcançar esse objetivo de valorização da cultura e língua pomerana? Essa formação leva os professores a refletirem sobre os problemas elencados pelos autores dessas pesquisas? O currículo mudou? E as outras crianças não-pomeranas presentes no contexto escolar, a cultura delas são levadas em consideração? Como se dá o diálogo intercultural entre as crianças inseridas nesse contexto? Porém, cabe esclarecer que alguns questionamentos suscitados merecem um estudo à parte, que, nesse momento, ultrapassa os limites impostos à pesquisa, como por exemplo, a curiosidade em saber sobre as relações que acontecem no cotidiano escolar entre crianças de origem pomerana e não-pomeranas.

Portanto, as dissertações apresentadas enfatizam o distanciamento existente entre o mundo escolar e o mundo vivido pelas crianças de origem pomerana e sugerem a presença de uma professora bilíngüe, devidamente preparada, bem como a valorização dos conhecimentos culturais e lingüísticos das crianças de origem pomerana. Diante disso, a presente pesquisa mostra-se relevante no sentido de revelar como as professoras do Proepo estão sendo preparadas para lidar com a realidade problematizada.

⁵ A diferenciação entre cultura escolar e cultura da escola é realizada por Jean Claude Fourquin. Ver capítulo 2, item 2.3.

1.3.2 Estudo das teses

Das duas teses analisadas, a primeira trata-se de um estudo Etnolinguístico e a segunda, abrange o campo da Educação com interfaces em estudos da História.

A tese intitulada *Da sala de estar à sala de baile - Estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo*, defendida pelo pesquisador Ismael Tressmann na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/RJ, em 2005, teve como objetivo descrever e analisar a arte verbal dos pomeranos do Estado do Espírito Santo, povo camponês de imigrantes europeus e ricos em tradições orais. Sua pesquisa foi realizada no município de Santa Maria de Jetibá porque a grande maioria da população é descendente de imigrantes pomeranos. O autor fez um estudo da arte verbal pomerana numa perspectiva que vai além do conteúdo para examinar também os aspectos sociais e estéticos, e coloca que a tese representa uma contribuição à documentação de execuções verbais e musicais de minorias étnicas do Brasil, especificamente de uma língua ameaçada em sua textualidade oral, até bastante conhecida e sem registro científico sistemático. Expõe um estudo sobre o campo das investigações interdisciplinares entre Antropologia e Linguística. Apresenta alguns fundamentos teóricos sobre a diferenciação entre Antropologia Linguística e Linguística Antropológica. A Antropologia Linguística seria um campo que vai para além da descrição gramatical da língua, seria a reconstrução história tentando compreender o papel representado pela língua (e outros recursos semióticos) na constituição da sociedade e suas representações culturais. A Linguística Antropológica seria um campo interdisciplinar que envolve a Linguística e a Antropologia, mas se trata de um campo da Linguística e não da Antropologia. Segundo seus estudos, a Linguística e a Antropologia tem divergido uma da outra, a primeira com visão positivista, de orientação estruturalista, a segunda assumindo posição mais interpretativa, discursiva. Após esse debate, insere a pesquisa sobre tradições orais pomeranas em um quadro interdisciplinar. Seu objetivo foi descobrir como as línguas operam na vida real, como os autores sociais criam significados através da fala em contexto, quais os aspectos estéticos do discurso, e como podem

ser traduzidos os textos resultantes desses processos dinâmicos. Entre os aspectos históricos, apresenta: a história do povo pomerano e de sua língua; dados e sobre a Antiga Pomerânia; a cristianização dos pomeranos em plena época das cruzadas; a imposição do alemão como única língua legítima, a partir da reforma; e a imigração para o Brasil. Aborda a questão do uso da fala no cotidiano e do bilingüismo. Em seguida, discorre sobre os gêneros verbais pomeranos, reunindo os diversos e mais relevantes usos da linguagem. O autor faz uma definição e descrição de gêneros da fala informal, gêneros cerimoniais e os cantos. A discussão sobre o falar e os gêneros de arte verbal é relevante porque abrange temas importantes para a Lingüística e a Antropologia. Este estudo apresenta a continuidade das indagações do autor desde sua pesquisa do mestrado, cujo objetivo foi fazer um estudo comparativo das construções verbais entre as línguas celta Larga (Tupi-Mondé) e pomerano (Germânica). Afirma que entre essas duas línguas há várias semelhanças estruturais. Dentre os motivos dessa escolha ele destaca: ser membro da comunidade pomerana e o reconhecimento de que, assim como a língua indígena, o pomerano corre risco de extinção. Para a realização da pesquisa utilizou o método etnográfico, com abordagem centrada no discurso. A coleta de dados envolveu a observação participante, gravação em fitas magnéticas/mídia e filmagens. A pesquisa traz importantes contribuições para a documentação e visibilidade das ricas execuções verbais e musicais dos pomeranos e também ao campo de estudos interdisciplinares (etnologia e Linguística). A língua é considerada o elemento de maior importância na construção dos limites da identidade étnica e social, relação aos demais grupos germânicos, italianos e aos brasileiros. O estudo demarca diferenças identitárias existentes entre pomeranos e germânicos. A língua alemã está mais próxima à esfera religiosa e a língua pomerana mais próxima ao ambiente familiar. Para os pomeranos há uma relação indissociável entre ser pomerano e ser luterano. A religião luterana está ligada à história da imigração pomerana. Na pesquisa são identificados alguns gêneros verbais pomeranos, como: gênero de fala informal (notícia/novidade, fofoca, piada, conversa comum); gênero da fala declamada (provérbios; brincadeiras infanto-juvenis); gênero de fala formal/cerimonial (fala-convite proferida pelo convidador do casamento ou do

convivido do enterro, fala do voto-conselho executada no ritual de núpcias do Quebra-Louças⁶, a fala-sussurro da benzedeira); o canto (canção de baile, acompanhada pela concertina, cantiga de ninar e cantiga de roda). Quanto à cultura dos pomeranos, afirma que essa se demonstra criativa e dinâmica, visto que a adesão a novos costumes dos brasileiros não significou uma ruptura com a tradição, mas guarda relação de continuidade com as práticas culturais da época anterior à imigração, o passado e presente estão inter-relacionados.

De forma poética e crítica, tese *Educação e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes* defendida, em 2009, pelo Professor Doutor Carmo Thum na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, analisou os silêncios e reinvenções pomeranas diante dos processos de opressão das instituições formativas. Foram considerados os seguintes aspectos: 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. O autor afirma que a imigração pomerana no Rio Grande do Sul diferencia-se de modo singular, em relação à dos outros grupos imigrantes (alemães), em função das conjunturas históricas, constitutivas dos pomeranos e do processo de isolamento e silenciamentos, vividos no sul do Brasil. Além disso, coloca que o silêncio da cultura pomerana, no bojo da cultura local, se dá sob as abas do poder: religioso, escolar, do comércio, da linguagem. Ao mesmo em que esse processo de silenciamento se dá nos espaços públicos, a vida cotidiana mantém práticas e reinventa-se, no encontro com as demais culturas locais. Essa capacidade de reinvenção desafia e torna evidente a necessidade de uma educação comprometida que respeite as diferenças e reconheça a capacidade de reinvenção da cultura local, contribuindo efetivamente, na potencialização da cultura como fonte de conhecimento. O autor percebeu e tratou a cultura pomerana, seu objeto de pesquisa, como “cultura local”

⁶ 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 espantar os maus olhares, que eventualmente possam prejudicar a vida matrimonial. Enquanto quebra as louças, a mulher profere palavras de felicitações ao casal. Os noivos costumam guardar os cacos para trazer sorte.

para isso buscou referências teóricas em Homi Bhabha. Referenciado neste autor, traz para seu estudo o conceito de “entre-lugares”:

Os entre-lugares são compreendidos por Bhabha como aquilo que está entre as coisas, entre as relações, entre os movimentos. Os estudos sobre a cultura local, seus problemas vividos, sobre como forjam os entre-lugares visa ampliar a consciência dos modos locais de resistência cultural (THUM, 2009, p. 83).

Thum afirma que estes estudos possibilitaram um olhar mais abrangente, capaz de perceber o movimento vivido nas comunidades, suas interações, seus rituais e seus modos de compartilhar princípios culturais. Ao se propor em estudar os pomeranos, denomina esse processo como uma “pomeraneidade reinterpretada”. Dentre os motivos que o levaram a escolher seu tema de pesquisa destaca a experiência de viver e conviver no espaço local, como membro da comunidade, como professor da universidade e como pesquisador da cultura. Experiência essa, que possibilitou o um ato consciente de quem, percebendo as relações de silenciamento e opressão, passou a questionar a razão de modos de viver dessa comunidade. Os princípios da educação popular, em especial a “Participação pesquisante” de Carlos Rodrigues Brandão, fizeram-se presentes no momento da coleta de dados até porque o autor considera que a educação popular tornou-se uma atitude necessária. Ao apresentar o conceito de memória parte da premissa de que a memória é vida e é sustentada pelo mundo dos vivos, em permanente movimento, entre lembrança e o esquecimento, reinventada e reinterpretada pelo tempo presente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, cuja orientação principal, em termos metodológicos foi a etnografia. A coleta de dados foi constituída por diferentes estratégias: levantamento bibliográfico, análise documental, participação pesquisante, entrevistas, conversas informais, rodas de diálogo, produção e análise de fotografias e inventários. Por meio da metodologia da Roda de Diálogo o pesquisador realizou tentativas de compreender a realidade local, pela sua própria voz, a partir dos materiais coletados e catalogados. Durante esses momentos, Thum recorreu ao processo de interpretação das imagens a partir das narrativas dos membros da comunidade pesquisada configurando-se um momento de educação popular com possibilidades de potencialização da consciência histórica. O espaço

pesquisado envolveu três escolas da Serra dos Tapes, nas zonas rurais dos municípios de Pelotas, Canguçu, Arroio do Padre e São Lourenço do Sul. O segundo capítulo narra o processo de aproximação com o campo de estudos e intitula esse percurso como “processo de errância” e de achados históricos. O capítulo três debruça sobre a questão histórica da imigração no Brasil. No processo de análise da literatura acadêmica Carmo Thum percebe os silêncios e negligências das análises macro-sociológicas. Encontra uma versão oficializada e generalizante da história dos grupos imigrantes, que, ao homogeneizar a cultura alemã como cultura dos imigrantes sob influência germânica, silencia sobre as diferenças culturais, que distinguem os pomeranos dos demais. Neste trecho da tese, podemos acrescentar que a cultura pomerana não foi apenas silenciada, mas também “pormenorizada”, no momento em que as narrativas e documentos oficiais forjam a língua pomerana como dialeto. O capítulo quatro discorre sobre o mundo escolar atual e seu entorno analisando as práticas formativas e as ações pedagógicas refletidas através da roda de diálogo. Com base na coleta dos três lugares pesquisados, o inventário da cultura material e imaterial se mostrou complexo e multicultural, aflorando a riqueza da memória social e patrimônio. Mais adiante, no capítulo quinto, são aprofundadas as análises sobre os silêncios encontrados e os modos de subsumir, presentes na cultura local. O texto percorre temas das agências formativas – escola e igreja -, sua presença e influência no espaço da pesquisa. Aborda também os ritos de passagem, o papel da mulher no casamento e as consequências da submissão consentida. Igualmente, considera o papel contemporâneo das escolas, em relação ao tema da cultura local, seus limites e suas possibilidades. A conclusão rediscute os argumentos da tese, os limites metodológicos da pesquisa e os achados da parte de campo. Considera que a cultura local, na Serra dos Tapes, é uma cultura multidiferenciada, reinventada no convívio de diferentes grupos humanos, presentes no mesmo espaço. A cultura pomerana da Serra dos Tapes sofre o silenciamento ideológico da cultura alemã; apropria-se de princípios da cultura germânica, da cultura negra, da cultura indígena e portuguesa (todas essas envolvidas pela cultura gaúcha). Dessa forma, a especificidade da cultura pomerana, no sul e do sul do Brasil, é condicionada e

reinventada pelas relações políticas que a construíram. No bojo dos festejos dos 150 anos de Colonização Pomerana na Serra dos Tapes, o trabalho de pesquisa acadêmica ganha importância, pois é instrumento capaz de superar o senso comum da apologia calendarial. O conceito de cultura é trabalhado conforme os postulados de Paulo Freire que concebe a cultura como produto da ação humana. Assim, descreve a ação humana como:

“[...] única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas e da matéria”, isso porque [...] “a ação, na medida que se empenha para fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja para a história.” Já que todos os seres humanos agem, todos somos produtores de cultura. Se somos produtores, inovamos e inventamos novas formas de nos relacionarmos com o mundo que nos cerca. Criamos, contudo, a partir do que já está posto, portanto nosso mundo presente também passado, na medida em que este nos condiciona. A ação produz o novo e, nesse sentido, a reinvenção da vida cotidiana é uma constante (HANAH ARENDT, apud THUM, 2009, p. 84-85).

Adiante segue explicando que este novo surge hibridizado e que “esse novo só possível no espaço da ação. Possível no espaço da vida pública e no exercício político” (THUM, 2009, p.85). Portanto se percebemos uma mudança local, essa só pode ser produto de uma ação política.

As teses de Tressmann e Thum, de inquestionável valor, possuem alguns pontos de contato, pois não seguem uma perspectiva hegemônica de incluir os pomeranos nos mesmos parâmetros conceituais dos grupos de imigrantes alemães e não forjam a invisibilidade das especificidades culturais e linguísticas deste povo. Por meio dessas análises, podemos verificar então, que essas pesquisas suscitam questões que se entrelaçam, principalmente ao elucidar exemplos que denunciam os ataques à alteridade e às especificidades desse povo, sinalizando, assim, a importância e a necessidade de reflexões e ações que superem esses problemas. A partir dessa constatação é que o tema da presente pesquisa ganha relevância e aponta para a necessidade de investigação de práticas políticas e pedagógicas que criam estratégias contra esses ataques.

1.4 Metodologia: As trilhas da pesquisa

Este estudo foi realizado no município de Santa Maria de Jetibá - ES tendo como foco de análise a formação dos(as) professores(as) participantes do Programa de Educação Escolar Pomerana – Proepo. O fato dessa pesquisa se constituir numa proposta de estudo de uma unidade local dentro de um sistema mais amplo, optou-se neste trabalho pelo estudo de caso.

De acordo com Lüdke e André (1986) essa metodologia se aplica aos estudos cujo interesse recai naquilo que ele tem de específico mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

A opção por um estudo qualitativo se justifica baseado no conceito desenvolvido por Lüdke e André (1986, p. 18) do que significa essa abordagem: “O estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Esses autores descrevem algumas características fundamentais do estudo de caso, entre elas destacamos algumas:

1- Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. “[...] para a apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18). Os autores nos instruem a realizar o exercício de relacionar os comportamentos e as interações das pessoas à situação específica ou à problemática determinada a que estão ligadas, pois agindo assim estaremos compreendendo melhor a manifestação geral de um problema. Nesta pesquisa que focaliza a educação pública que tem sido construída a partir do Proepo, a análise é feita em função das características específicas de Santa Maria de Jetibá, levando também em conta a história do Proepo e a situação geral do momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, escolas atendidas e aspectos administrativos.

2- Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. “O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 19). Nesse caso, alguns elementos da complexidade natural da situação estudada deverão ser evidenciados e inter-relacionados: a dinâmica dos planejamentos, do curso de formação, a proposta pedagógica, as atividades planejadas para sala de aula, os materiais didáticos produzidos.

3- Os estudos de caso nos remetem a uma variedade de fontes de informação.

A variedade de dados, coletados em diferentes momentos e situações, e a variedade de informantes são elementos primordiais a serem considerados pelo pesquisador ao realizar um estudo de caso. Assim, essa pesquisa conta com observações em diversos momentos: situações de formação dos/as professores/as e reuniões com os coordenadores/as do Proepo, reuniões com os integrantes da Comissão Lingüística, entrevistas semi-estruturadas e abertas com professores/as, assessor e coordenadores do Proepo. Apresentação de trabalhos de comunicação oral com a coordenadora do Proepo sobre o desenvolvimento do programa em Santa Maria de Jetibá nos eventos científicos: ANPEd Centro-oeste, Seminário de Educação do Norte do Espírito Santo, Seminário da Educação do Campo, Vídeo Conferência ES e SUL. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, o pesquisador pode cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados ou levantar hipóteses alternativas.

4- Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.

“O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer suas “generalizações naturalísticas” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 19)”. Essa expressão é entendida como um momento em que o leitor associa/confirma elementos encontrados no estudo com elementos que são frutos das suas experiências pessoais.

5- Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação

pesquisada suscitam opiniões divergentes, é importante que o pesquisador apresente essa divergência de opiniões e, além disso, se posicione manifestando sua opinião sobre o problema. Ao descrever a criação e o desenvolvimento do Proepo os dados foram coletados por meio de entrevistas que tentavam revelar a opinião dos professores sobre os limites e possibilidades da inovação. O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados de vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador.

6- *Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.* Os dados do estudo de caso podem ser apresentados por meio do uso de diferentes formas de linguagem: desenhos, colagens, fotografias, dramatizações, slides, etc. Os relatos escritos exprimem, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. Dependendo do tipo de usuário é possível que um único caso possua diferentes formas de relato, porém a preocupação que se coloca é com a transmissão clara e que se aproxime da experiência do leitor.

1.4.1 Fontes para coleta de dados qualitativos

O desenvolvimento do processo investigativo beneficiou-se de métodos recomendados pelos autores do estudo de caso, conforme segue:

1.4.1.1 Análise documental

A análise documental consistiu em um estudo sobre a documentação que produzida antes da implementação do Proepo, no período de 1991 a 2004, e de 2005 até 2011. Nesse processo foram selecionados documentos oficiais, técnicos, pessoais e arquivos escolares, como: atas das reuniões do Proepo (inclusive das reuniões que antecederam a sua implantação), seu projeto de criação, a lei de cooficialização da língua pomerana, reportagens em revistas e jornais que tratavam sobre a língua pomerana e o programa, relatórios das escolas sobre o Proepo, atividades escritas propostas pelos professores do Curso de Especialização da Educação do Campo, os convênios estabelecidos entre as prefeituras municipais e o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística Instituto (IPOL). As análises desta documentação tiveram como finalidade: perceber as motivações que levaram à criação do Proepo; identificar os agentes interessados em desenvolver esse tipo de educação diferenciada percebendo se esta demanda partiu de um interesse local ou esteve articulada aos interesses globais; fazer o levantamento do perfil de educação pomerana que está sendo construída com/para e pelos pomeranos de Santa Maria de Jetibá; investigar as primeiras iniciativas de propor a língua pomerana escrita.

Essa perspectiva metodológica é importante porque “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39). Além disso, o uso da análise documental é importante porque corrobora informações obtidas por outras técnicas de coleta, como no caso deste estudo que conta com a utilização de entrevistas e observações.

A opção por essa proposta se faz por considerá-la uma valiosa fonte de dados qualitativos, complementando assim, as informações obtidas por outras técnicas. Segundo Caulley apud Lüdke e André (1986) “a análise documental busca identificar dados factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

Além disso, esses autores apontam outras vantagens, como:

- Os documentos são uma fonte estável e rica, podemos consultá-los várias vezes;
- Deles podemos fundamentar afirmações e declarações porque são uma poderosa fonte de indícios e evidências;
- Permitem a obtenção de dados mesmo quando o acesso ao sujeito é impossível.

Para ter acesso às informações desses documentos foi necessário um diálogo junto à secretária de educação de Santa Maria de Jetibá e o pedido de agendamento de uma reunião junto aos demais funcionários da SECEDU. Conversamos sobre o tema deste estudo e suas intenções políticas e pedagógicas no sentido de ressaltar a importância da teorização na busca de respostas para nossos conflitos e da oportunidade de registrar e refletir sobre as boas práticas realizadas na educação, ao mesmo tempo em que são também problematizadas. Além disso, enfatizei a necessidade e o desejo de que essa pesquisa fosse construída “a várias mãos” (Brandão, 2003) já que uma pesquisa de relevância social não se faz de forma solitária, mas sim com a colaboração de todos os envolvidos.

1.4.1.2 Observações participativas

Para complementação da análise documental e com os mesmos objetivos descritos da abordagem metodológica, foram realizadas as seguintes atividades de campo:

1- Observações participativas em três reuniões intermunicipais com os coordenadores do Proepo, um encontro intermunicipal de formação de professores(as) pomeranos(as), encontros de formação e planejamento pedagógico que ocorreram semanalmente durante um período de 4 meses, totalizando a participação de dezesseis encontros (anexo D). Além disso, foram acrescentadas

outras análises realizadas em momentos de formação que ocorreram antes e durante a sistematização deste estudo. O registro dos dados coletados foi realizado em diário de campo onde pude fazer reconstrução dos diálogos que aconteceram entre os(as) professores(as) envolvidos(as) no Proepo e de outros educadores do município, descrição dos eventos educacionais, onde ocorreu e como se deu o envolvimento, descrição das atividades relacionadas aos momentos de formação, bem como o comportamento das pessoas. Os registros envolveram reflexões pessoais, metodológicas e anotações de elementos que precisavam ser mais bem esclarecidos. As observações participativas me permitiram a interação por meio de questionamentos e diálogos promovendo maior entrosamento e autoconfiança, pois assim, sentia que não era obrigada a abrir mão de minha subjetividade.

A oportunidade de escrever artigos sobre o Proepo e participar de eventos acadêmicos/científicos junto com a coordenadora do Proepo SÍntia Bausen Kuster foi de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa. Em 2010, apresentamos trabalhos de comunicação oral no X encontro de pesquisa em educação da ANPEd Centro-Oeste, em Uberlândia – MG, no I Seminário da Educação do Campo, em Santa Maria de Jetibá, e o no I Seminário de Educação do Norte do Espírito Santo – CEUNES/UFES, em São Mateus – ES. Além disso, fomos participantes do I Seminário POMERsul, que ocorreu por meio de vídeo-conferência entre os pólos UAB de São Lourenço do Sul – RS e Santa Teresa – ES, em 06 de novembro de 2010. O primeiro pólo estava sob a coordenação do Professor Doutor Carmo Thum FURG – Rio Grande e o segundo pólo sob nossa coordenação. Na ocasião, o Professor Doutor Ismael Tressmann teve a oportunidade de expor seus estudos sobre a língua pomerana. Esses momentos alicerçaram um processo de pesquisa fundamentado na interação e diálogo entre o sujeito que pesquisa e os sujeitos pesquisados e principalmente, pautando-se na crença de que a observação participante é:

O resultado de uma extraordinária convergência de pontos de vista sobre quem somos nós, afinal, seres humanos: quem somos e como pensamos, sentimos, nos relacionamos e vivemos. É toda uma imensa questão existencial e não apenas científica; vivencial e relacional, e não apenas teórica e metodológica (BRANDÃO, 2003, p. 61).

2- Entrevistas com duas professoras que estiveram envolvidos nas primeiras discussões sobre a necessidade de buscar alternativas de valorização da cultura pomerana na escola:

- A professora pomerana bilíngüe Marineuza Plaster Waindt que atua no município a cerca 25 anos. Em 1991, elaborou projetos e propôs a criação de materiais pedagógicos bilíngües para auxiliar no processo de alfabetização de crianças pomeranas.

- A senhora Guerlinda Berger, ex- secretária de educação de Santa Maria de Jetibá que atuou nos anos 90.

Essas foram identificadas por meio da análise de atas de reuniões que ocorreram na Secretaria Municipal de Educação, especificamente a partir de 1991. A análise contou também com a minuciosa leitura de um relatório elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá - SECEDU em ocasião de uma visita de avaliadores do Prêmio Inovação em Gestão Educacional 2008 que contextualiza os primeiros movimentos do Proepo.

3- Entrevistas semi-estruturadas e abertas com integrantes do Proepo: 7 professoras e a coordenadora Síntia Bausen Kuster. O objetivo foi entender como esse programa vem se desenvolvendo e como tem sido compreendido por essas professoras. O critério de escolha dos sujeitos foi de acordo com o nível de engajamento no programa, principalmente quanto à assiduidade das mesmas nos momentos destinados aos planejamentos das aulas. Nesse grupo existem 05

professoras contratadas que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma itinerante⁷ e duas professoras efetivas.

Dentre os questionamentos realizados, ressaltai, entre outros: Qual o motivo de participar do Proepo? As experiências vividas na época da escolarização influenciaram essa escolha? Quais as contribuições do Proepo para a construção da identidade cultural e para a prática pedagógica? É possível perceber mudanças no currículo e no cotidiano escolar? Como a cultura pomerana é trabalhada no currículo escolar?

Essa abordagem permitiu aos entrevistados a oportunidade de estar num ambiente que favoreceu a fala, o compartilhamento de opiniões, a vivência de consensos e contradições, onde emergem conhecimentos e valores da vida real que dificilmente seriam evidenciados por meio de aplicação de questionários fechados.

1.4.1.3 Instrumentos de coletas:

Para a coleta de dados foram utilizados instrumentos como: gravador digital, máquina fotográfica, diário de campo e entrevistas semi-estruturadas, além de um roteiro que orientou as observações participativas.

Ao observar e participar dos eventos educacionais ocorridos no município foi importante anotar percepções que apontavam convergências e divergências em diferentes situações. Tentava constantemente buscar na teoria respostas para os questionamentos que surgiam no decorrer da pesquisa. Estes questionamentos giravam em torno dos conceitos de cultura, identidade, multiculturalismo,

⁷ Professoras itinerantes: são professoras que participam do treinamento do Proepo, mas que não tem uma escola pré-determinada, atuando assim em escolas do município, com exceção daquelas escolas onde há professores fixos.

interculturalidade, globalização e parceria que são discutidos no corpo da dissertação.

1.5 Apresentação da estrutura da dissertação

Esta dissertação foi dividida em oito capítulos. Após a introdução, onde apresento a análise de quatro dissertações e duas teses desenvolvidas em contextos pomeranos, o capítulo dois traz contribuições de Stuart Hall, Néstor Garcia Canclini, Sigmund Bauman, Tomaz Tadeu da Silva, Peter McLaren, Vera Candau, Raúl Fornet-Bitancourt, Paulo Freire e Jean Claude Fourquin para realizar reflexões e ressignificações sobre cultura, multiculturalismo, interculturalidade, identidade, globalização e educação. No capítulo três apresento os sujeitos da pesquisa à luz do emblemático conceito de diáspora trabalhado por Hall (2009) numa tentativa de trazer para o texto interpretações de como é imaginada a identidade pomerana numa era de globalização crescente. As considerações sobre a língua pomerana são realizadas no capítulo quatro, nele enfatizo a importância da língua pomerana no processo de identificação da cultura e as divergências sobre a escrita da língua proposta por Ismael Tressmann. O capítulo cinco apresenta a gênese do Proepo explicitando as primeiras preocupações e iniciativas para garantir a valorização e o fortalecimento da língua e da cultura pomerana na educação. Faço referência ao conceito de *parceria* defendido por Foerste (2005) explicando a importância dessa prática para os sujeitos implicados no Proepo. O capítulo seis expõe a maneira como o programa vem sendo desenvolvido, seus objetivos e sua metodologia. O capítulo sete discute as ações de reafirmação política, cultural e linguística desencadeadas a partir do Proepo. É por último são apresentadas no texto algumas considerações tecidas a partir das informações coletadas durante a pesquisa.

2 DIÁLOGOS SOBRE CULTURA, MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

2.1 Cultura

Abordar o termo cultura exige de nós a consciência de que estamos lidando com um dos conceitos mais amplos e polissêmicos da nossa língua, havendo diversas maneiras de situá-lo, defini-lo e interpretá-lo. Além disso, nas últimas quatro décadas têm-se intensificado pesquisas, debates e políticas que envolvam a cultura levando muitos estudiosos e pesquisadores das ciências sociais a afirmar que a busca por sua definição incita mais perguntas do que respostas. Apesar disso, precisamos reconhecer que a compreensão desse termo é o fundamento para os estudos ligados à Educação, a Antropologia, a Sociologia, enfim, às Ciências Sociais em geral.

Canclini (2007) explica que até pouco tempo muitos estudiosos pretendiam encontrar um paradigma científico que organizasse o saber sobre a cultura, mesmo reconhecendo a coexistência de múltiplos paradigmas havia o anseio de eleger algum que tivesse maior capacidade explicativa. Porém, o relativismo epistemológico e o pensamento pós-moderno debilitaram, por caminhos distintos, a preocupação com a unicidade e a universalidade do conhecimento. Além disso, “A própria pluralidade de culturas contribui para a diversidade de paradigmas científicos, ao condicionar a produção do saber e apresentar objetos de conhecimento com configurações muito variadas” (CANCLINI, 2007, p. 36).

Diante desse reconhecimento, Canclini (2007) não prefere a *priori* uma versão sobre os processos sociais, mas escolhe ouvir com igual atenção os diferentes relatos/narrativas quando falamos de *cultura*.

A primeira noção apresentada se refere à cultura como “acúmulo de conhecimentos e aptidões intelectuais e estéticas” (CANCLINI, 2007, p. 37), quando se faz com que se assemelhe a educação, ilustração, refinamento e informação ampla. Bauman

(2005), explica que a palavra “cultura” entrou em nosso vocabulário dois séculos atrás como antônimo de “natureza”, denotando características humanas que, em oposição aos inflexíveis fatos da natureza, “são produtos, resíduos ou efeitos colaterais *das escolhas dos seres humanos*. Feitas pelo homem, teoricamente podem ser por ele desfeitas” (BAUMAN, 2005, p. 67).

Essa noção possui sustentação na filosofia idealista, pois a distinção entre *cultura* e *civilização* começou a ser discutido e elaborado pelos historiadores e filósofos alemães entre os séculos XVII e XIX. Entre esses, o conceito de *cultura* passou a ser utilizado em relação ao processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos, ou seja, um processo de refinamento intelectual ou espiritual, diferindo assim do conceito de *civilização*, utilizado para designar, de maneira geral, o conjunto de traços, de fenômenos culturais relativos a um ideal de progresso intelectual, técnico, moral e social.

Canclini (2007) faz a crítica sobre esta distinção entre *civilização* e *cultura* dizendo que esta ideologia não é apropriada para a caracterização da cultura, pois essa concepção

Naturaliza a divisão entre o corporal e o mental, entre o material e o espiritual, e, portanto, a divisão do trabalho entre as classes e os grupos sociais que se dedicam a uma ou a outra dimensão. Naturaliza, igualmente, um conjunto de conhecimentos e gostos que seriam os únicos que valeria a pena difundir, formados numa história particular, a do ocidente moderno, concentrada na área européia ou euro-norte-americana (CANCLINI, 2007, p. 37).

No século XIX, outro sentido de cultura muito difundido por teóricos evolucionistas foi o de transpor a teoria de Darwin sobre a evolução do homem para o plano social e cultural. Para esses pensadores, a humanidade passaria por estágios de evolução cultural, de sociedades primitivas até ao modelo civilizado. Essa visão justificava o estabelecimento de uma escala de civilização que colocava no topo as nações européias, e abaixo delas, as demais nações cujos povos eram considerados primitivos e selvagens. Essa era a forma de impor certos conhecimentos como universais e alicerçá-los com base em determinados critérios de valor, estéticos,

morais e cognitivos. Esse tipo de ideologia, por vezes, servia para o objetivo imperialista de colonização de outros territórios.

É a partir dessas idéias que surge a diferenciação entre alta cultura e baixa cultura. A alta cultura passou a funcionar como modelo daquele que é culto, que possui valores da cultura intelectual e artística, ao contrário da baixa cultura - sinônimo daqueles de cultura inferior, popular.

Isso também explica a marca elitista da concepção de cultura tão presente no imaginário social, vinculada a cultura culta, ao grau de instrução adquirida por meio da escolarização capaz de propiciar o acesso aos bens culturais gerais, às obras artísticas e a comportamentos sociais refinados. Entretanto, esta é uma concepção equivocada a respeito do que realmente significa o termo “cultura”, pois não se pode dizer que um índio, o negro, o camponês, o pomerano, dentre outros, não possuem cultura.

Logo, “a cultura pode ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano” (CANDAUI, 2002, p.72). Se for assim, toda pessoa humana é produtora de cultura independente de classe social a qual pertence e do acesso à escolarização formal.

A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas (CANDAUI, 2002, p. 72).

Aprendemos com Geertz (1989), que os seres humanos ao transitarem da natureza para o mundo da cultura, teceram eles mesmos suas teias de significados, esse mesmo autor assume “a cultura como essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 4). Para ele, o estudo interpretativo da cultura representa um esforço para compreender a diversidade entre as várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas e no processo de vivê-las.

Já os símbolos devem ser estudados por aquilo que podem revelar sobre a cultura. Seu foco de interesse está em entender como os símbolos moldam as maneiras como os atores sociais percebem, sentem e pensam o mundo. A da palavra “símbolo” em grego *sumbolon*, significa “sinal de reconhecimento”. Assim, os sujeitos que formam a sociedade usam e compartilham esses símbolos para expressar sua visão de mundo, valores, *ethos* e outros aspectos de sua cultura.

Para Geertz (1989), o estudo dos símbolos traz revelações sobre a cultura e confirma que nenhuma cultura é “pura”, mas sim, impregnadas por outras culturas, da mesma maneira que os discursos são impregnados por outros discursos. Ao desenvolver suas idéias sobre cultura, o autor afirma que a tentativa de desenvolver uma teoria interpretativa das culturas não podia se reter e se orientar por um conceito restrito ou reducionista de linguagem e cultura. Além disso, ele argumenta que a linguagem e a cultura são fenômenos complexos e em constantes movimentos de transformação, além disso, encontram-se interligados. A cultura e a linguagem jamais podem ser vistas como objetos isolados das suas condições de produção, elas caminham juntas, mas a interpretação que será feita vai depender do contexto a ser analisado.

Um conceito de cultura ainda muito vigente entre nós é pensar a cultura como um conjunto de características imutáveis e acabadas, que permanece fixa ao longo dos anos, além de outros traços como genuidade, pureza, autenticidade. Porém ela deve ser entendida como dinâmica produzida e modificada no tempo histórico, de acordo com a situação do contexto social vivido. Para Hall (2009, p. 43),

[...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos de nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Stuart Hall ao mesmo tempo em que nos auxilia na compreensão sobre o dinamismo da cultura, também argumenta que os movimentos atuais da globalização vêm provocando ações que subvertem cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites e desestabilizando as identidades. Nesse processo, algumas identidades não aceitam estar sujeitas ao plano da história, da política, da representação e da diferença, sendo assim, tentam tornar a cultura pura e estável, fazendo-a gravitar em torno da “Tradição”.

Grupos identitários que tentam construir e manter sua identidade cultural a partir de uma concepção fechada de cultura estão primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando passado e presente numa linha ininterrupta. “Esse elo umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade” (Hall, 2009, p. 29)”. “Tudo isso se configura como “um mito” – com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significados às nossas vidas e dar sentido à nossa história” (HALL, 2009, p. 29).

O processo de tradução seria aquele em que as pessoas retêm forte vínculo com suas tradições, mas sem a ilusão de fixar o passado. Elas negociam com as novas culturas em que vivem sem perder suas identidades. Segundo Hall (2005), a palavra “tradução”, vem etimologicamente do latim, significando “transferir”, “transportar entre fronteiras”. Mas não se trata de transferir ou transportar um significado pronto e acabado, mas um significado que será construído a partir de uma dupla inscrição: quando o tradutor constrói o significado na língua original e depois quando imagina e modela o significado novamente na língua que será transmitida.

Os descendentes de pomeranos de Santa Maria de Jetibá, constituintes de uma comunidade de tradição oral, aprenderam no Brasil, a habitar três identidades, no mínimo, a falar três linguagens culturais (pomerano, alemão e português) e a

negociar entre elas, podemos dizer que se tornaram “pessoas traduzidas”. Esse é um exemplo de hibridização⁸ cultural a ser descoberto, compreendido e visibilizado.

Um indício de que a mudança social não é apenas herança da forma antiga de organização social pomerana é o fato de que a influência de traços, elementos e características culturais dos brasileiros, principalmente dos camponeses, é muito presente nos dias atuais entre os pomeranos e em muitos aspectos: na alimentação, na música caipira, nos eventos festivos, no vestuário, nas narrativas, etc. De acordo com a narrativa de alguns pomeranos e também com a descrição de Tressmann (2005) encontramos um exemplo sobre as relações estabelecidas entre tradição e mudança. Os pomeranos mais idosos contam que suas mães diziam que o macaco, em especial o guariba e o muriqui, espécies muito presente na região de Santa Maria de Jetibá, é que traziam os bebês. Vejamos que a figura da cegonha é assim substituída pela figura do macaco, ilustrando assim, a maneira dinâmica com que os discursos recentes são incorporados aos discursos antigos. Se o macaco possui características semelhantes às dos humanos, a figura da cegonha substituída pelo macaco é até mais convincente, assim “manteve-se a idéia de reprodução social” (TRESSMANN, 2005, p. 165) entre os pomeranos.

Além disso, existem relatos de que o guariba é considerado um animal que prevê a chuva, pois revela as mudanças de tempo emitindo sons altíssimos. “Eles prenunciam chuva”, dizem os pomeranos. Estes discursos atribuem à figura do macaco um ser que é símbolo da fertilidade das mulheres e da terra, “[...] observamos, assim, que no imaginário pomerano está presente uma forte relação entre fecundidade animal, humana e agrária” (TRESSMANN, 2005, p. 166).

⁸ Partindo do pressuposto de que atualmente poucas culturas podem agora ser descritas como unidades estáveis e com limites de território delimitados, Canclini (2008), entende por hibridização processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. As estruturas chamadas discretas formam o produto de hibridizações culturais. Trata-se de um movimento não puro, transitório e provisório. Além disso, o autor afirma que hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que auxiliar nos processos de negociações interculturais recentes devido à ausência de projetos de modernização na América Latina.

Tressmann (2005) nos chama a atenção quando afirma que a situação de contexto interétnico entre pomeranos e brasileiros fez com que a própria cultura pomerana fosse reordenada. “A adesão a novos costumes não se tratou de uma ruptura com a tradição, mas guarda relação de continuidade com as práticas culturais da época anterior à chegada ao Brasil” (TRESSMANN, 2005, p. 166).

A cultura, portanto, é um processo contínuo de construção reinventada, recriada e transformada a todo momento a partir da interação social. Assim, não há como ser humano e viver uma vida humana fora do tecido social da cultura. Somos seres naturais e fazemos parte da natureza, mas a cultura é o que nos torna humanos. Somos seres culturais justamente por causa da nossa capacidade de transformar a natureza em nós e para nós criando sentidos, palavras, códigos, símbolos que só possuem significados a partir da interação e da reciprocidade que geram nossos saberes e aprendizagens próprios e locais, tão importantes como os universais.

Assim, precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre os universos de referências individuais e sociais adotando a mais ampla definição possível de cultura, uma definição que não adota uma visão da cultura demasiado restritiva e de não se centra num aspecto particular para definir o que a caracteriza.

Junto com Canclini (2007, p. 41), podemos assentir que “a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação da vida social.” A cultura apresenta-se como processos sociais, e parte da dificuldade de falar dela deriva do fato de que se produz, circula e se consome na história social, sendo assim, não é algo que pareça sempre da mesma maneira.

O autor cubano Raúl Fornet-Bitancourt ao expor suas idéias sobre o *tema “Culturas entre tradição e inovação”* (tradução nossa) considera que a cultura é dinâmica pois os homens a constrói conforme suas necessidades na luta pela qualidade de vida. As questões de como andam nossas culturas e como estamos com elas são questões que atingem a *res pública* (ao público, ou, a todos os cidadãos) e por isso

a filosofia pode contribuir ao debate público de questões públicas. Eis algumas observações que o autor faz:

A - Concebe a tensão ente tradição e inovação como uma relação dialética. Porque as culturas são históricas e práticas, são vividas e colocadas à prova a todo instante. A dialética entre tradição e inovação formaria parte do fluxo vital de cada cultura.

B - Mesmo que os membros de uma cultura queiram pertencer a uma cultura viva, não podem sacralizar suas tradições e interromper o ciclo dialético entre tradição e inovação. Nesse caso, adverte para o perigo ao fundamentalismo e a repetição de tradições declaradas como sagradas.

C – O conflito entre tradição e inovação é um fenômeno mais antigo e originário que a influência das culturas do mundo por essa modernidade que se expande primeiro desde a Europa que se reestrutura segundo as regras do capitalismo, e logo desde os Estados Unidos também. Igualmente, o autor adverte que não se deve confundir modernização com inovação. Cada cultura possui uma forma de fazer cultura, existem inúmeras possibilidades de inovação. A questão proposta é saber se queremos que a pluralidade de cultura seja também uma pluralidade de projetos.

D – Fernet-Betancourt (2011) ao inferir a pergunta “Fim das culturas tradicionais?” (tradução nossa) afirma que o fenômeno da globalização causa um processo de *desterritorialização* e *destradicionalização*, porém julga não ter uma resposta para a questão proposta. Entende por cultura tradicional, culturas em movimento e não estanques em tradições, mas culturas contextuais onde a memória histórica é o elemento norteador básico. Ao invés da globalização que suplanta todas as culturas, propõe o movimento inverso “a globalização das culturas”. Exemplifica que assim como não existe a possibilidade de uma religião universal, não se pode conceber uma cultura universal. Da mesma forma que existe a estratégia do ecumenismo entre as religiões, propõe o ecumenismo de culturas por meio da filosofia

intercultural, entendida como estratégia para a liberdade de culturas contextuais ou locais.

E – A Filosofia intercultural é entendida como diálogo intercultural, no entanto não deve ser limitado ao diálogo teórico entre os “experts” das distintas culturas. Precisa ser mais que um aporte teórico, deverá ser concebida e praticada como contrapeso e alternativa ante as estratégias de globalização dominante devendo ser fomentadas a nível comunal ou regional. Não se trata de conceber os conhecimentos históricos como dogmas, mas de salvaguardá-los como diferenças culturais.

F – Sobre a pergunta “*Qualidade das culturas?*” (tradução nossa), o autor quer saber muito mais do que do que o conceito alemão tradicional de cultura. A pergunta quer saber se nossas culturas estão à altura do que nossos membros fazem todos os dias, se estamos aptos a respeitar e a estabelecer o diálogo entre as diferentes culturas.

2.2 Multiculturalismo e Interculturalidade

Além das contribuições de estudos no campo da antropologia, lingüística, filosofia e sociologia, iniciados no século XX, recentemente, os Estudos Culturais tem sido eficazes em questionar, ou até mesmo desmoronar a racionalidade moderna sobre o conceito eurocêntrico de cultura.

Segundo Silva (2009), o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais surgiram em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. A incitação inicial

surgiu a partir de inquietações sobre a compreensão de cultura dominante presente na crítica literária Britânica, que refletia preceitos ligados à cultura das chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral, e logicamente, restrita à elite.

Silva (2009), explica ainda que desconstrução desse termo teve início com a concepção de cultura construída por Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall que foi diretor do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, durante seu período mais inventivo, anos 70. Liv Sovik, ao fazer a apresentação do livro de Hall, *Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais*, afirma que foi esse autor quem assumiu os Estudos Culturais como projeto institucional na Open University continuamente a se declarar sobre as direções de algo que se tornou um movimento acadêmico-intelectual internacional.

Para Williams (1992), a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano, não havendo graus de superioridade e inferioridade entre as culturas e suas produções e conhecimentos. Esses estudos valeram para nos mostrar a importância de entendermos que é melhor falarmos de *culturas* no plural em vez de falarmos em *cultura* no singular e com letra maiúscula. Além disso, Hall (2009) entende os estudos culturais como projeto que implica envolvimento com – e a constituição teórica de – forças de mudança econômica e social.

Os estudos culturais interpretam a cultura como um conceito estratégico para a afirmação da diferença e um campo de luta política em torno de significados sociais, nos quais os diferentes grupos sociais, situados em diferentes posições de poder, tentam e lutam para impor seus significados à sociedade em geral para marcar sua identidade.

A cultura é nessa concepção um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, 2009, p. 134).

Nesse jogo de poder, a globalização tem se mascarado como uma força capaz de atingir uma totalidade homogênea e uniforme, onde indivíduos locais seriam transformados em seres planetários, com linguagens, culturas e identidades gerais, mas alguns fatos nos provam o contrário: Observamos uma explosão de manifestações e expressões de grupos dominados como forma de resistência aos discursos hegemônicos.

A compreensão antropológica de que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra é que impulsionam os chamados multiculturalismo e interculturalismo. Porém, o multiculturalismo não possui apenas um desafio político, mas também um desafio conceitual, pois muitas interpretações desse termo têm sido feitas a partir do conceito de cultura e diferença. Conhecer esses conceitos nos permite questionar concepções que historicamente fizeram parte da produção de desiguais.

Existem várias abordagens apresentadas por diferentes autores sobre a questão do multiculturalismo e sua relação com a educação. Por ser um tema abrangente, contraditório e polêmico, está em contínuo processo de ressignificação assumindo configurações específicas conforme o contexto sociocultural e político.

O fato é que em geral a concepção de educação multicultural na educação tem se aproximado de uma perspectiva estática e essencialista, em que a cultura é considerada como “[...] um conjunto mais ou menos definido de características estáveis atribuídas a diferentes grupos e às pessoas que se consideram pertencentes a ela” (CANDAUI, 2005, p.28). Esta concepção de cultura, que tende a classificar as pessoas segundo atributos específicos de um determinado grupo social, precisa ser questionada.

Carlos Skliar (2003) coloca essa preocupação quando diz que a *especialidade multicultural* decorre, de forma menos nítida, de um olhar “neocolonizador”, mas assenta-se num discurso politicamente correto (muda-se o discurso, mas as práticas continuam as mesmas), bizarro (foco no exótico), capitalista (enquanto sistema mundial universal) e benigno (brando na descrição, caracterização e explicação das diferenças culturais). Constituindo-se enquanto uma resposta elegante da modernidade, ignorando sua brutalidade colonial, estando de certo modo ancorada na política da “mesmidade”, submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi* e, quem sabe, cultural — mas sempre de equivalência. É um outro, a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ou a ser reconhecido etc.). Observando que “o outro multicultural naufraga entre o “ser-diverso” e o “ser-diferente” (SKLIAR, 2003, p.143)”.

Sendo assim a *especialidade da diferença* opera ou acontece no ato de deslocamento plural entre muitas alternativas de interpretação, mas também é ato de posicionamento singular frente a essa luta de interpretações possíveis. A diferença, assim, não constitui um *ponto de vista*, mas uma distância que separa de um outro ou outros; é uma diferença entre perspectivas. Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença — antes ignorada, silenciada, aprisionada etc. — de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do *ser outro que é irredutível em sua alteridade*.

Hall (2009) faz uma distinção entre o “multicultural” e o “multiculturalismo”. Expõe o primeiro como um termo qualificativo, pois

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original” (HALL, 2009, p. 50).

Nesse sentido, 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 “multiculturalismo” descreve-o como termo substantivo porque se refere “[...] às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2009, p. 50). Existem muitos tipos de sociedade multicultural, como por exemplo, os países da América Latina, que por definição, apresenta-se culturalmente heterogêneo. Logo, o multiculturalismo assume diferentes contornos. Relacionando-o à educação apontamos para o fato de que determinado ensino pode ser dirigido a uma clientela culturalmente diversa sem ser multicultural.

Hall (2009) justifica que os termos “multicultural” e “multiculturalismo” são hoje interdependentes sendo impossível separá-los, porém o “multiculturalismo” apresenta algumas dificuldades próprias por causa de uma variada rede de conceituações, articulações, ideais e práticas sociais. Afirma também que o “multiculturalismo” não pode ser reduzido a uma política que converte a heterogeneidade característica das condições multiculturais a uma única doutrina, pois ele

(...) não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado das coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticos sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim há “multiculturalismos” bastante diversos (HALL, 2009, p. 50).

No contexto dos Estados Unidos, McLaren (2000) descreve quatro tendências do multiculturalismo enquanto projeto pedagógico. O multiculturalismo conservador (visão colonial) que insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo humanista liberal que busca, em nome dessa humanidade em comum, afirmar a existência de uma igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, assim todos podem competir numa sociedade capitalista. O multiculturalismo liberal de esquerda possui uma postura inclinada ao

essencialismo das diferenças não considerando que essas são construções históricas e culturais atravessadas por relações de poder. E o multiculturalismo crítico e de resistência defendendo a afirmação de que o multiculturalismo precisa ser contextualizado a partir de uma agenda de transformação para que a sociedade não se acomode às formas de organização social vigente.

O multiculturalismo crítico e de resistência rejeita-se a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual. McLaren (2000) afirma que é preciso estar atento à questão da diferença. Diferenças são determinadas por processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder. “Como educadoras(es) e trabalhadoras(es) culturais, precisamos intervir criticamente naquelas relações de poder que organizam as diferenças” (McLAREN, 2000, p. 135).

Vera Candau nos adverte que embora o autor proponha essas quatro tendências de multiculturalismo, “as características de cada posição dos mesmos tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social” (CANDAU, 2002, p.82).

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. O multiculturalismo crítico vai então valorizar essa diversidade cultural que, no passado, foi praticamente ignorada e vítima de preconceitos e condenações tácitas.

O multiculturalismo crítico é o que se aproxima da perspectiva intercultural, sendo assim Candau (2005, p. 32) defende essa proposta se posicionando da seguinte forma:

A interculturalidade orienta processos que tem como base o reconhecimento 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. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Sabemos, pois, que a escola sempre esteve apta a trabalhar com sujeitos prontos, fixos, acabados, com certezas e saberes, ou seja, imutáveis. O grande desafio nesse momento é saber como a escola se organiza para trabalhar em outra dimensão. A dimensão da perspectiva do outro que não se traduz e não se controla, mas se convive estabelecendo complexas relações.

Para promover uma educação intercultural é preciso enfrentar o desafio da mudança de olhar, é sempre difícil pensar além do que nos é dado e há momentos na vida que parece que o que nos é dado será sempre do mesmo jeito. Porém, precisamos sempre relativizar, problematizar o que nos é dado como justo e verdadeiro fazendo e expondo uma reflexão contra um modelo de sociedade hegemônico e excludente.

A proposta intercultural daria conta de preencher essa lacuna deixada pelo multiculturalismo, pois não acredita em uma *supercultura* capaz de conceder respostas aos problemas universais. A interculturalidade questiona e investiga quais são estes problemas ditos universais e se abre para o diálogo na busca solidária da resolução das perguntas.

O interculturalismo é apontado como possibilidade de promover a inter-relação entre diferentes grupos socioculturais afetando principalmente a educação em todas as dimensões, numa dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas. Essa proposta tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra as discriminações e desigualdades sociais, e nesse sentido, tenta promover relações dialógicas entre aqueles que pertencem a diferentes universos culturais, trabalhando os conflitos presentes nesta realidade.

A educação intercultural trata-se de um enfoque global que deve atingir a “cultura da escola” e a “cultura escolar”, todos aqueles que fazem parte desse processo, ou seja, todas as dimensões do sistema de ensino, e de todo o universo educacional. Sendo assim, essa proposta contribui para a construção de relações democráticas que fortaleçam os diversos sujeitos presentes nos diversos contextos interculturais.

A promoção de uma educação intercultural é uma questão bastante complexa, que exige problematizar diferentes elementos da cultura escolar e da cultura da escola e do sistema de ensino como um todo. Trata-se de uma abordagem educativa que aponta para questões radicais que têm a ver com as funções da escola hoje (CANDAUI, 2002, p.100).

2.3 Cultura Escolar e Cultura da Escola

A definição entre essas duas expressões é primordial para compreender as relações entre escola e cultura, pois:

Ensinar supõe 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 a totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano, e que constitui como que sua segunda matriz – certos elementos que se considerem como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projeto. Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele dele se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projeto repousa necessariamente, num momento ou noutro, sobre uma concepção seletiva e normativa da cultura (FOURQUIN, 1993, p.167-168).

Assim, a “cultura escolar” presume necessariamente uma seleção entre os materiais culturais disponíveis num determinado tempo histórico e social. Cabe a ela, reorganizar didaticamente os conhecimentos para torná-los compreensíveis para os alunos. A interiorização do conhecimento também é um elemento essencial da cultura escolar, pois “se trata de saber de forma que o saber se incorpore ao

indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou *habitus*” (FOURQUIN, 1993, p.33).

Candau (1997, p. 245) afirma:

Os problemas relativos à cultura escolar têm estado presentes na formação dos professores, principalmente os referentes à seleção e organização dos conteúdos das diferentes áreas curriculares e seu tratamento didático-pedagógico, algumas vezes modo acrítico e, em outros casos, numa perspectiva em que são trabalhados os pressupostos políticos-sociais e ideológicos do currículo escolar numa perspectiva crítica.

Esta autora defende a necessidade de incorporar nas questões relativas aos currículos formativos e à formação de professores, as contribuições da perspectiva sociológica e antropológica na abordagem das questões culturais, principalmente, das relações entre escola e cultura.

Fourquin (1993) atesta que a escola é também o mundo social presente no contexto escolar com características e vidas próprias, que possuem seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos singulares de regulação e transgressão, seus modos próprios de produção e gestão de símbolos.

E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da ‘cultura da oficina’ ou da ‘cultura da prisão’) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como conjunto de conteúdos, cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Nesse sentido, as “culturas híbridas” estão presentes interagindo entre ambas, a cultura escolar e a cultura da escola. Nesta rede de inter-relações, é preciso penetrar visando possibilitar uma educação como prática social onde se encontram tensões e conflitos de uma sociedade em profunda transformação.

Se a educação realiza a 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. Nesse sentido, Moreira e Candau (2003. p.161) revelam o grande desafio da escola:

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.

2.4 A Relação entre Educação e Cultura(s)

Existem diferentes formas de abordar a questão das relações entre educação e cultura(s) no contexto escolar. A partir dos anos 60, muitos paradigmas foram formulados por estudiosos que se propunham a explicar o fracasso escolar de estudantes oriundos das chamadas camadas populares ou determinados grupos étnicos. Banks (apud Candau, 2002, p.85) privilegia na sua análise dois paradigmas: o da *privação cultural* e o da *diferença cultural*.

O primeiro deles parte do pressuposto de que o fracasso escolar desses alunos ocorre devido à cultura em que estão inseridos que os impede de ter acesso aos conhecimentos da “alta cultura” ou conhecimento das humanidades. Os defensores desse paradigma acreditam que o problema se localiza na cultura de origem desses alunos e não na cultura da escola. Sendo assim, propõe que o que deve ser mudado é a cultura do aluno e não a cultura da escola. Nesse tipo de paradigma a diversidade cultural é reconhecida, porém a relação entre as culturas são hierarquizadas e classificadas em graus de superioridade e inferioridade.

O segundo paradigma, da diferença cultural, se baseia na concepção de que diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos, e modos de

comportamentos diferentes, que precisam ser reconhecidos tal como existem. Seus defensores se opõem ao paradigma da privação cultural e afirmam que as relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. Sendo assim, também defendem que a cultura da escola, construída e orientada a partir de um modelo cultural hegemônico e monocultural, é que precisa ser modificada.

“Vivemos em contextos de hibridização cultural. Reconhecer esta realidade como o húmus em que se dá a ação educativa é fundamental” (CANDAU, 1997, p. 243). Não basta reconhecer a diversidade cultural, é preciso desfazer a hierarquia entre as diferenças culturais, que as concebem como superiores ou inferiores.

Paulo Freire, por meio de suas experiências educativas a partir dos anos 60, nos recordava que o submetimento à opressão levava à internalização da auto-imagem de oprimido, de inferior. Ao expor sua famosa frase: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, Freire (1970) já fertilizava a idéia de uma proposta educacional baseada no interculturalismo quando em seus textos propunha a verdadeira atribuição da educação: a proposição de uma *ação dialógica*. Suas preocupações quanto ao respeito à cultura do aluno, ao diálogo e à liberdade, oferecem respaldos elementares para a compreensão das relações entre educação e cultura(s).

Paulo Freire defendia uma educação que devesse se afastar de ações manipuladoras e massificadoras e dizia que toda educação deveria ser um encontro entre os homens (e mulheres), “que mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1970, p.43).

Para que a educação intercultural hoje avance, precisamos enfrentar alguns desafios, como o de reconciliar os saberes dos(as) alunos(as) com a cultura escolar e desconstruir o legado dessa educação que nega a cultura do(a) aluno(a). A potência da educação – não só no sentido da escolarização, mas no sentido mais

amplo - consiste em dialogar os saberes e fazer com que cada um deles encontre o interesse e a relevância no outro.

De acordo com Fouquin (1993, p.05) “[...] existe entre educação e cultura uma relação íntima, orgânica”, e é por este motivo que o conceito de educação só ganha sentido se formulada a partir das práticas que os sujeitos de uma coletividade realizam em nome dela.

Outro desafio que se destaca dentro da perspectiva intercultural é a superação da polarização entre igualdade e diferença. No âmbito das políticas públicas e das práticas pedagógicas, o reconhecimento da diferença deve estar articulado com as questões referentes à igualdade e ao direito à educação de qualidade para todos.

Na tentativa de articular educação e cultura, os defensores da educação indígena tem sido os que mais avançaram na busca de articular políticas públicas e propostas pedagógicas que trabalham e buscam reconhecimento de sua cultura, mesmo diante de inúmeros conflitos e adversidades.

Diante desses desafios, devemos nos questionar: Qual o nosso olhar diante dos coletivos diversos inseridos na escola? Como somos formados e preparados para atuar neste contexto? Como podemos superar as visões e representações preconceituosas sobre os diferentes?

Essas questões se colocam como essenciais, pois se queremos combater os preconceitos e as discriminações, devemos primeiro entender como os valores e as relações entre as culturas em nosso sistema e a própria docência contribuíram e ainda contribuem na produção das desigualdades e hierarquização das culturas por meio da racionalidade moderna de ciência, de progresso, conhecimento, cultura e civilização, de avaliação e segregação.

Nessa dimensão a educação intercultural se configura uma abordagem nova e desafiante a ser explorada na formação de professores e no currículo escolar. Consideramos currículo escolar, o conjunto de experiências escolares que

desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por essas questões, o currículo, o coração da atividade escolar, não é um campo neutro. Portanto significa um campo de lutas, onde se enfrentam as diferentes forças políticas, sociais e culturais presentes na sociedade.

2.5 Identidade e globalização

A questão da identidade é um assunto que tem despertado grande interesse e intensos debates na teoria social. De acordo com Hall (2006, p. 7), o cerne do argumento é o seguinte: “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

A chamada “crise de identidade” é vista como uma das tramas do processo de globalização que vem causando tantas mudanças e “[...] está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p.7).

O homem pós-moderno não se reconhece mais nesta atual identidade, que está sendo oferecida pela sociedade contemporânea, pois ele vive os conflitos de ter uma identidade “deslocada”, fragmentada do nascimento até a morte. Para tentar reverter essa situação, ele busca, mesmo inconscientemente seus antigos valores culturais, em uma tentativa de afirmar seu “eu” social e satisfazer necessidades pessoais.

Em virtude da atual separação e do divórcio que se aproxima entre Estado e nação, com o Estado político abandonando as suas ambições assimilativas, declarando neutralidade em relação às opções culturais e se eximindo do caráter cada vez mais “multicultural” da sociedade que administra, não surpreende que visões ditas “culturais” da identidade estejam voltando à moda entre os grupos que buscam abrigos estáveis e seguros em meio às marés de mudança incerta (BAUMAN, 2005, p. 67 – 68).

Apesar dessas tentativas, os estudos culturais comprovam a inexistência de uma identidade cultural pura e fixa, pois todo povo é formado por mais de uma etnia, as identidades podem, no máximo, possuir um eixo comum ou uma larga gama de outras diferenças. Além de suas características biológicas, o sujeito constrói sua identidade social numa rede que é tecida nas relações de trocas de saberes, experiências, valores, modos de ser e de viver dos indivíduos. Um mesmo indivíduo pode carregar múltiplas identidades que o constitui e o insere no seu contexto social, entre elas identidades de gênero, étnica, profissional, religiosa, nacional, entre outras.

As novas identidades não se tornam única. O encontro entre duas identidades não se tornam únicas, a mesma coisa, mas possuem características étnicas, culturais, lingüísticas em comum, mas pela classe dominante são vistas como iguais. “Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade” (HALL, 2006, p.61-62).

Identidades e diferenças estão articuladas entrelaçadas, uma nunca anulando a outra. Nisso consiste a dialética das identidades e a importância da interculturalidade. Assim,

[...] parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas, menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2006, p. 87).

O reconhecimento do mosaico étnico que compõe o nosso país confere um caráter totalmente plural à nossa nação. Isso desestabiliza uma única identidade, uma única cultura. Tira o ponto de apoio que nos estabiliza como uma cultura brasileira homogênea.

Nesse processo de deslocamento, a educação escolar é também uma das referências que têm sido questionadas, sendo assim, a questão da identidade cultural está extremamente inerente ao tema de estudo desta pesquisa, pois frequentemente está associada à cultura. A identidade permeia a cultura, seu modo de estar e ser no mundo, dessa forma o professor age e atua em sua prática pedagógica de acordo ou em razão de sua identidade.

3 Sobre a identidade pomerana e o município de Santa Maria de Jetibá - ES

3.1 Diáspora: a construção da identidade dos pomeranos de Santa Maria de Jetibá

No primeiro capítulo do livro *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*, Stuart Hall cita o emblemático conceito de diáspora resgatado da História e, ainda que longínquo, mostra-nos de maneira representativa que tipo de reflexões podem ser emprestadas ou transpostas para os dias de hoje em plena época de troca cultural e da chamada hibridização no mundo global. Hall (2009) ao se referir à nação e à identidade caribenha ressalta que a questão da diáspora é colocada principalmente por causa da luz que ela é capaz de lançar sobre as complexidades. No caso deste estudo, poderíamos perguntar: Como é imaginada a identidade pomerana numa era de globalização crescente?

A pobreza, a falta de oportunidade, o sonho de uma vida melhor – os legados da expansão do capitalismo e do Império – são os motivos que impulsionaram a imigração européia no Brasil. Essa interpretação potente do conceito de diáspora é a mais familiar entre os povos de descendência pomerana. *Diáspora* significa o espalhamento, a dispersão dos povos, que de forma forçosa ou por opção própria, saem de sua terra de origem para efetivar a vida em outras regiões, países ou continentes. Esses povos abandonam seus locais de origem, mas jamais se desafeioam das origens, e tentam manter através da tradição a cultura na qual nasceram. Isso se dá pela manutenção da língua, da religião, dos costumes, modo de pensar e viver.

Os pomeranos de Santa Maria de Jetibá não são totalmente desligados de suas raízes da antiga Pomerânia, pois têm mantido vivo no exílio um forte senso do que é a “terra de origem” e tentado preservar uma “identidade cultural pomerana”. Atualmente, o município é considerado o mais pomerano do Brasil e um dos núcleos mais populosos do povo pomerano no mundo. Frases contidas em folders, placas,

propagandas de festas da cidade, no site da prefeitura e nas reportagens sobre o município demonstram claramente como a ligação com a terra natal tem se mantido forte:

- “A Pomerânia é aqui!”;
- “Santa Maria de Jetibá, o município mais pomerano do Brasil!”.



Figura 1 - Cartaz da divulgação da Festa Pomerana⁹

⁹ Festa que acontece todos os anos para comemorar o dia 6 de maio, data do aniversário de Emancipação Política do Município de Santa Maria de Jetibá. Segundo funcionários das Secretarias Municipais de Cultura e de Turismo, esse evento é importante para resgatar, cultivar e preservar as tradições pomeranas. Durante a festa, é possível conferir a exaltação da cultura pomerana por meio da encenação do Casamento Pomerano, apresentação de grupos de danças, bandas musicais e o desfile histórico que narra: a chegada dos imigrantes pomeranos no Espírito Santo, a influência da Igreja Luterana na organização das comunidades, a escolarização, a celebração da páscoa e do natal, a organização dos mutirões para a construção de casas e aberturas de estradas, o comércio, a arquitetura, a culinária, as brincadeiras antigas, o trabalho na roça, etc. A ornamentação e a apresentação dos carros alegóricos que representam os aspectos históricos e culturais não ocorre sem a participação dos diretores, professores e alunos das escolas municipais e estaduais que recebem todo apoio da Prefeitura Municipal.



Figura 2 – Placa localizada no centro de Santa Maria de Jetibá

No entanto, essa “cultura original”, no contexto diaspórico, está em constante transformação, de maneira que novos costumes acabam sendo assimilados e/ou negociados e interferem não apenas na identidade pessoal como na identidade coletiva, que por sua vez reflete a identidade cultural de determinado grupo.

Mantendo um elo umbilical com a terra natal, aqueles que passam pela diáspora mantêm consigo o desejo do retorno, da volta ao local de origem “cada disseminação carrega consigo a promessa de retorno redentor” (Hall, 2009, p. 28). No caso dos imigrantes pomeranos esse desejo não foi possível, a Pomerânia deixou de existir geograficamente, após a II Guerra Mundial, aqui tiveram que se adaptar e recriar o modo de vida camponês. Mesmo assim há relatos de que muitos construíram sua vida mantendo as lembranças do antigo território.

Quando éramos crianças cantávamos muito uma música *Ade, du main lieb Heimatland* que se reportava à Alemanha como a pátria querida e então a gente desenhava a Alemanha no coração da gente. Era uma música que a gente cantava muito quando se encontrava com as outras famílias nos sábados e domingos (Diário de campo, agosto de 2010).

O relato da senhora Guerlinda Berger¹⁰, 66 anos, também corrobora a maneira como os elos permanecem fortes, mesmo na segunda ou terceira geração. Porém,

¹⁰ Guerlinda Berger é uma professora aposentada que foi secretária de educação nos anos 90. A entrevista foi realizada em sua casa com o auxílio de gravador. Entre as principais dificuldades enfrentadas na educação daquela época, destaca o momento em que foi secretária de educação e

seria um erro entender essa tendência como algo singular e não ambíguo, pois na diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Apesar do sobrenome Berger, ser de origem alemã, Guerlinda demonstrou sinais de que em alguns momentos se identifica como alemã, outras vezes como pomerana. Quando questionei sua identidade demonstrou uma indecisão: “ah... sou pomerana, mas antigamente todo mundo achava que era alemão!” Ela contou que em sua infância conviveu com as crianças que conversavam em pomerano e alemão, assim aprendeu as duas línguas. Além disso, os pastores da Igreja Luterana realizavam os cultos nessa língua. Os hinos eram cantados em alemão. Encontramos ainda, alguns idosos que são bilíngües pomerano/alemão ou até trilingües pomerano/ alemão/português. Ao ingressar na escola aprendiam a falar em português. A afirmação da identidade e da língua pomerana é fruto dos recentes estudos sobre a cultura pomerana, antes de 2005, muitos pomeranos eram identificados e se autoidentificavam como alemães, fato que ainda persiste e é confuso entre os leigos no assunto.

A história é feita de relatos que resguardam os acontecimentos ao longo do tempo, ou pelo menos possui versões desses acontecimentos, está repleta de eventos diaspóricos, seja no período de formação de colônias e ocupação dos espaços territoriais ou quando povos vão em busca de melhores condições de vida e trabalho em outros países. Mas não apenas ela é inconfundivelmente marcada pela diáspora. As histórias, significando relatos verdadeiros ou míticos a partir de narrativas construídas por autores, também são influenciadas e encontram-se hibridizada por este elemento que é próprio da vida humana e que está em constante transformação.

A experiência diaspórica, que, aliás, é uma condição que o mundo vive hoje, influencia na construção da identidade cultural dos pomeranos e dos que fazem parte dessa convivência. Afinal, nos interstícios da história, os pomeranos e seus

viveu momentos de intensa disputa política e discriminação. Relatou que ela e o prefeito eram identificados como pomeranos e por isso, sofreram muitas críticas, coisas do tipo: “... não sabem nem falar direito, esses pomeranos são burros, não possuem competência para o cargo e isso acontecia nos momentos públicos, quando estávamos em reuniões e em palanques.”

descendentes não poderiam mais ser os mesmos, já que além deles, vieram também para o Brasil, outros europeus, como poloneses, holandeses, suíços, alemães, italianos, entre outros, e estabeleceram contato com os brasileiros que aqui viviam. Esses povos foram moldados à luz da mistura de antigos e novos costumes, línguas, experiências e sentimentos. Acerca da diáspora pomerana e das características culturais dos imigrantes pomeranos falaremos daqui para frente.

3.2 Os pomeranos: um povo camponês

De acordo com Tressmann (2005) os pomeranos são um povo camponês de imigrantes europeus rico em tradições orais e recriaram, ao longo de cento e cinquenta anos de permanência em solo sul-americano¹¹, o modo de vida camponês. O trecho do Hino do Município de Santa Maria de Jetibá e as imagens demonstradas abaixo retratam a maneira de expressar o jeito de ser pomerano:

¹¹ Em 2009, a imigração pomerana completou 150 anos no ES. Emocionantes 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. Ao presenciar este momento registrei algumas anotações no caderno de campo sobre este episódio: “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”. Será que estão imaginando o que os imigrantes sentiram e viveram durante as viagens que duravam três a quatro meses? “Seus rostos parecem orgulhosos ao representarem a história de seus antepassados.” 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. O grupo de professores(as) do Proepo de Santa Maria de Jetibá formaram um belíssimo coral orquestrado pelo Professor Ismael Tressmann. 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.

Vieram de muito longe
Esses loiros imigrantes
Trazendo a esperança
De encontrar novo horizonte
Gente humilde e sofrida,
Rostos rudes calos na mão
Nessa luta pela vida
Cresceram amando este chão

(Trecho do Hino de Santa Maria de Jetibá).



Figura 3 - Capa do Convite da Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria de Jetibá para a participação da sessão solene em homenagem aos 150 anos da chegada dos primeiros imigrantes pomeranos no Espírito Santo, 27 de junho de 2009.



Figura 4 - Cartaz de divulgação da Festa do Colono. Essa festa foi criada em homenagem aos proprietários rurais do município de Santa Maria de Jetibá. Acontece todos os anos próximo ao dia do Colono, dia 25 de julho. Em 2010, ocorreu a 29ª edição da festa. Exposições de produtos e máquinas agrícolas, shows com artistas nacionais e locais garantem a animação do evento.



Figura 5 - Monumento à Família Pomerana, na praça principal, edificando em junho de 2009, também para homenagear os imigrantes.

As imagens demonstram o modo de ser pomerano, um povo que mantém uma íntima relação com a *land*¹². O cartaz da Festa do Colono anuncia a presença de cantores sertanejos e/ou caipiras. Entre os pomeranos, além das músicas legadas pela tradição, acompanhadas pela concertina, há também uma grande preferência pela música caipira, pois as letras dessas trazem consigo, igualmente, temas ligados ao campo. “Se não tiver cantores sertanejos, os pomeranos não ficam satisfeitos com a festa”, costumam dizer os organizadores do evento.

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

Na Europa, a maioria era de origem camponesa e vivia na Pomerânia, uma região essencialmente agrícola. Além do trigo e centeio, ingredientes indispensáveis para a preparação do pão, cultivavam também cevada, beterraba-açucareira e a batata inglesa, introduzida na região no ano de 1752.

Às margens do rio Oder, que faz divisa entre Alemanha e Polônia, os camponeses cultivavam frutas, legumes e verduras. A pesca era realizada em lagos, rios e no mar. Criavam também gado, porcos, galinhas, ovinos e ganso. Este último fornecia carne e plumas para a fabricação de travesseiros e cobertores. Entre os pomeranos havia também artesãos, como seleiros, ferreiros, marceneiros, e pescadores.

¹² Termo que possui vários significados, como “roça, zona rural, sítio, campo”, “propriedade rural”, “solo”, terra”, “lavoura”, “país”, “área territorial”. Em português *Land* está relacionado à ideia de colônia, *Koloni* usado se referir à propriedade rural. Significa também a unidade familiar que ajuda na produção e consumo, juntamente com a propriedade, os animais, os objetos e valores que constituem seu modo de vida.

Os pomeranos, especialmente alguns pesquisadores, têm utilizado o termo povo ou comunidade ao se autodenominarem, principalmente no sentido de se referir a um grupo de indivíduos que falam a mesma língua, tem costumes, hábitos, interesses, histórias e tradições comuns. O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos é citado no Termo de Parceria¹³, explicitando como os pomeranos se auto-identificam:

Esta declaração entende por comunidade lingüística toda sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado 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.

Justificamos assim, que os termos *povo* e *comunidade* se acham o mais propício para servir de apoio a este trabalho.

Falar a língua pomerana também é um atributo utilizado para tentar definir a identidade pomerana: “Sou pomerana porque falo pomerano” (Diário de Campo, 2009). Nesse sentido, entendemos que “as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo”¹⁴.

O povo pomerano é constituído por imigrantes europeus fiéis às tradições orais. A língua pomerana deve ser adquirida desde a infância, assim ela permanece como o símbolo mais importante da identidade étnica e sociocultural deste povo (Diário de campo, setembro de 2010).

O relato da professora Rejane confirma que a língua, considerada um dos símbolos da cultura pomerana, molda a maneira como os atores sociais percebem, sentem e pensam o mundo. Ela significa para eles um “sinal de reconhecimento” (GEERTZ, 1998).

¹³ Esse documento está explicitado no capítulo 4.

¹⁴ Trecho retirado do Resumo do relatório Mundial da UNESCO, p. 12. Disponível em > <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf> < acesso em 29 de out. de 2010.

3.3 Os pomeranos na colônia de Santa Leopoldina: Os inícios

O povoamento da região de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, foi decorrente do processo de colonização iniciado por imigrantes europeus que se instalaram na recém criada Colônia de Santa Leopoldina a partir de 1857.

Conforme registram os estudos de Tschudi (2004), Schwarz (1993), Tressmann (2005) e Röelke (1996), essa colônia foi fundada com o nome de Santa Maria, em 1856, por ordem do Governo Imperial, pelo Presidente da Província, Dr. José Maurício Fernandes Pereira de Barros e foi destinada a receber 160 colonos suíços que o Governo havia liberado de seus contratos em Ubatuba, São Paulo. Situada às margens do rio Santa Maria da Vitória, entre a Cachoeira Grande e a Cachoeira José Cláudio, foi demarcada possuindo uma extensão de terra de quatro léguas quadradas.

De acordo com Röelke (1996) e Schwarz (1993) no ano de 1859, além dos suíços, se estabeleceram na colônia de Santa Leopoldina imigrantes holandeses, luxemburgueses, belgas, franceses, alemães de vários estados e pomeranos. Porém, o fato do grupo pomerano ser numericamente superior foi propício que os demais grupos de origem européia aderissem à língua pomerana, a mais usual no cotidiano entre eles.

Os primeiros imigrantes pomeranos chegaram ao Espírito Santo em junho de 1859, época anterior ao processo de unificação da Alemanha do século XIX. Sabe-se que na listagem de imigrantes, feita pelas autoridades alfandegárias de Vitória, consta que os pomeranos vinham da Prússia, não especificavam de onde. “Como a Pomerânia era apenas uma província da Prússia, escrevia-se o nome genérico “Prússia” (RÖELKE, 196, p. 91). Provenientes, em sua maioria da Pomerânia Oriental, hoje anexada à Polônia, as maiores levas de imigrantes pomeranos chegaram entre os anos 1870 e 1874, quando a imigração também cessou.



Figura 6 - Mapa Esquemático da Antiga Pomerânia, cujo território, à beira do mar Báltico, abrangia partes da Alemanha e Polônia atuais.

Fonte: Acervo do Proepo

Os textos utilizados nos encontros de formação do Proepo trazem informações sobre a história e as dificuldades enfrentadas por esse povo. Os estudos revelam que o primeiro fluxo de pomeranos era composto de 27 famílias, totalizando 117 passageiros, todos camponeses e luteranos. Partiram do porto internacional de Hamburgo, Alemanha, a bordo do navio *Eleonor*. Após dois meses de viagem, chegaram ao porto do Rio de Janeiro, onde estava sediada a Associação Central de Colonizadores, responsável pelos contratos e transporte dos imigrantes. Após breve estadia, embarcaram no navio *São Matheus* e, finalmente, em 28 de junho desembarcam em Vitória.

Da capital, eles subiram o rio Santa Maria da Vitória em canoas até o porto do Cachoeiro, hoje Santa Leopoldina, *Bout*. Daquela localidade, seguiram a pé ou em lombo de burros para os seus lotes, localizadas dentro da mata virgem.

Para cada família eram designados cerca de 30 hectares de terra, porém ao fazer as demarcações ocorriam alguns problemas conforme registrou Rölke (1996, p. 91):

Para cada colono são designadas 62.500 braças quadradas, o que significa 30,25 ha. Os engenheiros responsáveis pela medição, nem sempre cumprem o estabelecido. Em muitos casos a medição é feita a olho, fazendo com que alguns lotes de terra só cheguem a medir 3 a 4 hectares. Isto fez com que alguns colonos imigrantes se recusassem a assumir os lotes que lhes eram designados.

De acordo com o relato do barão e diplomata suíço Johann Jakob Von Tschudi, produzido a partir de sua segunda viagem ao Brasil (maio de 1860 a outubro de 1861) que integra a obra *Viagem à Província do Espírito Santo*, a província contava com três colônias de imigrantes: Santa Isabel, Santa Leopoldina e Rio Novo. Tschudi foi enviado a essas regiões pelo governo suíço com a incumbência de fiscalizar e propor melhorias nas colônias de imigrantes aqui instaladas. Para este estudo foram analisados somente os aspectos que dizem respeito à Colônia de Santa Leopoldina.

Seus relatos denunciam as dificuldades vividas pelos imigrantes, como doenças, falta de higiene, escassez de alimentos e as más condições da Colônia. Ele também faz menção às principais queixas proferidas pelos imigrantes. Uma se refere à reclamação de que foram enganados na divisão das terras e que nenhum deles havia recebido a área fixada pelo governo. Além disso, alegaram que foram enganados pelo Governo Imperial, pois tiveram o entendimento de que não haviam sido localizados na colônia pressagiada. Acreditavam que ao invés de serem transportados para a colônia de Santa Maria, foram instalados em Santa Leopoldina. Tschudi se esforçava para esclarecer...

Em vão expliquei-lhes que aquela colônia situada no rio Santa Maria tivera o mesmo nome do rio, mas o Imperador, por decreto de 27 de março de 1857, ordenara a mudança de seu nome para Santa Leopoldina (em homenagem a sua segunda filha, Dona Leopoldina). É mentira, insistiram eles, nós sabemos melhor que o senhor (TSCHUDI, 2004, p. 37).

Tschudi descreveu o solo da região, em grande parte arenoso e quartzoso, a terra vegetal não tinha, em média, mais de duas ou três polegadas de profundidade, comprometendo assim, a fertilidade das terras o relevo em geral montanhoso. Isso exigiu que fossem cultivadas as terras situadas nos vales dos rios e córregos

afluentes ao rio Santa Maria da Vitória, onde se encontrava uma camada mais espessa de terra vegetal.

Compreende-se facilmente que em tais condições não se pode falar de fertilidade, em geral, e confesso que tirando as margens arenosas do mar e os campos pedregosos, raramente vi solo tão ruim quanto o de Santa Leopoldina. As tristes experiências dos colonos testemunham cabalmente essa esterilidade. O milho cresce pouco e dá espigas pequenas; a mandioca também é pequena, mas no segundo ano, frequentemente fica preta sob a terra. Em vão plantam feijão: ele não cresce e, o que é pior, os cafeeiros plantados morrem ao fim de dois ou três anos (Tschudi, 2004, p.33).

Indignado com a situação vivenciada pelos imigrantes suíços, Tschudi (2004, p. 33) expõe: “Parece inconcebível que o Governo Imperial tenha escolhido essa fatal localidade para uma colônia, numa Província tão rica em regiões muito férteis.” Em seguida o suíço diz que após haver ponderado cuidadosamente todas as circunstâncias, só pode explicar o fato da seguinte maneira:

O governo desejava fundar uma colônia na Província muito pouco povoada do Espírito Santo. Para a realização desse objetivo apareciam como oferecendo boas condições às terras do Governo com meios de comunicação fáceis e a uma distância média da capital da Província. Essas condições se encontravam ao longo do rio Santa Maria (Tschudi, 2004, p. 33).

Esse relato concede veracidade aos relatos históricos que confirmam: a criação dessas colônias foi uma ação da política imigrantista do Governo Imperial que tinha objetivo de promover o povoamento de imensas áreas desabitadas principalmente nas regiões montanhosas do Espírito Santo. O historiador capixaba Achiamé (2010, p.4) explica:

É lugar comum na historiografia espírito-santense a afirmação de que, durante o século XVIII, a capitania do Espírito Santo serviu como barreira para evitar o caminho às minas e, assim, os descaminhos do ouro; e de que essa ação deliberada por parte da coroa portuguesa - fortificando Vitória, por exemplo - foi causadora do atraso econômico e isolamento territorial da capitania, com reflexos na vida socioeconômica da província.

No sentido religioso, a colônia de Santa Leopoldina foi quase totalmente negligenciada, somente em 1864, por intermédio do diplomata Tschudi, a colônia recebeu um pastor luterano, Hermann Reuther, que conseguiu que fosse erguida a

primeira igreja luterana em Luxemburgo, conhecida como Leopoldina I (TSCHUDI, 2004, SCHWARZ 1993).

A partir de 1870, a grande maioria foi se localizando no altiplano de Jequitibá, estendendo até as divisas de Afonso Cláudio, Domingos Martins, Itaguaçu, Itarana e Santa Teresa. Essa grande extensão pertencia à colônia de Santa Leopoldina, porém com a criação do município de Santa Leopoldina, em 4 de abril de 1884, e a posterior emancipação dos municípios acima mencionados, o novo município subdividiu-se em distritos, dos quais o maior era Jequitibá. Inicialmente localizaram-se em São Sebastião de Baixo. O primeiro pomerano a chegar foi Fritz Klems que encontrou imigrantes católicos, que mais tarde se dirigiram para Recreio, onde há uma capela católica. Outros se localizaram nos vales dos rios Jequitibá e Caramuru.

Como o número de membros aumentou, em 1879 foi criada Paróquia Evangélica de Jequitibá. Em 1904, foi criada a Comunidade Evangélica de Santa Maria de Jetibá, desmembrada da Comunidade de Jequitibá.

Assim percebemos que a formação social do município de Santa Maria de Jetibá esteve diretamente ligada à existência de igrejas luteranas, aos poucos as comunidades foram se desmembrando e formando novas comunidades, todas elas com uma paróquia, como a sede da cidade, Recreio, Alto Recreio, Caramuru, Córrego Simão, Alto Rio Possmoser, São João de Garrafão, Barracão do Rio Possmoser, Rio Pantoja, Rio Claro, Rio Lamêgo, Baixo Rio Possmoser, Rio Taquara, Alto São Sebastião, São Sebastião de Baixo, Rio das Pedras, São Luís, Santa Luzia e Alto Santa Maria.

3.4 Brasão Pomerano



Figura 7 - Brasão Pomerano exposto no centro de Santa Maria de Jetibá em ocasião da Festa Pomerana 2011.

A antiga Pomerânia tinha como brasão a figura de um grifo cor vermelha. Esta figura sempre é representada de perfil, sendo que a parte dianteira do corpo é de águia com asas abertas e a posterior, de leão. Por meio do corpo do leão, o grifo simboliza força. A mesma simbologia vale para a parte superior: como a águia enxerga bem, o grifo também significa vigilância.

A referência mais antiga ao grifo na história da Pomerânia data de 1194. Inicialmente, o grifo era usado como selo em documentos para comprovar autenticidade. Em forma de selo, o grifo mais antigo conservado aparece num documento com data de 29 de setembro de 1214. No decorrer dos séculos, o desenho original sofreu algumas modificações estilísticas. No entanto, todos os brasões são considerados representativos, sendo variantes do modelo mais antigo. Ao lado da bandeira, o brasão é um dos símbolos dos pomeranos no mundo inteiro.

3.5 Bandeira Pomerana



Figura 8 – A bandeira pomerana possui as cores azul-claro e branco, e apresenta ao centro o brasão, em vermelho.

A antiga Pomerânia era banhada pelo mar Báltico, e todo o litoral, com seus 500 Km, contrasta o azul do mar e do céu. Ao seu oeste estavam as rochas cretáceas ou penhascos de calcário; alguns barrancos chegam a 120 metros de altura, como o “Trono Real” da ilha de Rügen. No leste viam-se as dunas, com areias finas e muito brancas.

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



Figura 9 - Casa típica pomerana

3.6 Localização e emancipação de Santa Maria de Jetibá

O município de Santa Maria de Jetibá está localizado na região Centro Serrana do Espírito Santo a aproximadamente 87 km de Vitória, e possui uma área de 735,56 Km². Geograficamente limita-se com os municípios de Domingos Martins (sul), Santa Teresa e Itarana (norte), Santa Leopoldina (leste) e Afonso Cláudio (oeste). É uma região montanhosa, com altitude que varia de 400 a 1300 metros, temperatura média anual de 20 °C, apresentando como ponto mais alto a Pedra do Garrafão (1300 m), localizada a 40 km da sede do município. Apresenta bioma de Mata Atlântica.



Figura 10 - Pedra do Garrafão, abaixo, lonas com plantações de morangos.



Figura 11 - Localização espacial do município de Santa Maria de Jetibá

Este município foi criado pela Lei Estadual nº 4.067 de 06 de maio de 1988 e instituído em 1º de janeiro de 1989 em decorrência de um plebiscito realizado em 20 de março de 1988 que reuniu 4966 eleitores dos Distritos de Garrafão e Santa Maria de Jetibá, sendo que deste total 4404 eleitores optaram por sua emancipação

político-administrativa do município de Santa Leopoldina (Fonte: Acervo da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá).

No ano da emancipação política, havia 1600 habitantes, localizados em sua grande maioria na zona rural. Atualmente, a população é de 34.178 habitantes (IBGE, 2010), sendo que 34,5% residem na zona urbana e 65,5% encontram-se na zona rural. É, portanto, um município voltado para a agricultura familiar e que possui grande diversidade de produção agrícola. A marcante atividade agrícola é explicada por seus colonizadores: “os pomeranos, um povo camponês”. Na Europa, eles tornaram a Província Pomerânia um importante celeiro agrícola (Diário de Campo, encontro do Proepo, agosto de 2010).

2.7 Aspectos econômicos

De acordo com informações encontradas no site da Prefeitura de Santa Maria de Jetibá, este município é um importante pólo de produção primária, assentado, principalmente, na avicultura, olericultura e cafeicultura, sendo considerado o maior pólo avícola do Estado e segundo produtor de ovos do país, possuindo um plantel de 4 milhões de aves poedeiras¹⁵.

Dirigida por empresários locais, a avicultura está sustentada em bases tecnológicas apropriadas e modernas que são responsáveis pela produção de 2,8 mil ovos/dia. Parte da produção avícola vem de pequenos agricultores, organizados em uma cooperativa, que fornece todos os insumos a assistência técnica e orienta a comercialização, dos quais 130 associados avícolas produzem 840 mil ovos/dia. A olericultura representa a atividade mais bem distribuída no município, praticamente alcançando 80% das 3 mil propriedades familiares existentes. A diversificação de

¹⁵ Ver site da Prefeitura Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá <http://www.pmsmj.es.gov.br/> Acesso em: 18 de fev. de 2011.

culturas é muito grande, destacando-se as produções de chuchu, repolho, cenoura, beterraba, couve-flor, pimentão, vagem, pepino, abobrinha, alface, alho e tomate. A região representa uma produção de cerca de 40% de hortigranjeiros que se consome na grande Vitória, além de alcançar mercados de Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro. A produção de olerícolas do município tem variado em torno de 120 a 140 mil toneladas anuais (Dados da Secretaria Municipal de Agricultura).

A cafeicultura também é atividade importante na região, bem distribuída entre as propriedades rurais, abrangendo 2 mil agricultores, com uma produção aproximada de 90 mil sacas de café ao ano. Devido às boas condições, tanto climáticas como de produção, e à proximidade com diversos centros consumidores, outras atividades têm despontado como a produção de mel, a piscicultura, a floricultura, a fruticultura, a produção de tubérculos, a agroindústria e o turismo.

Conforme reportagem da revista Globo Rural (2008) Tressmann costuma dizer para seus alunos: “Nós, de ascendência pomerana, juntamente com os brasileiros descendentes de outros povos, somos camponeses. Alimentamos o Brasil.”¹⁶

3.8. A Educação e as primeiras experiências

As primeiras experiências com a educação formal no município de Santa Maria de Jetibá surgiram no período da colonização quando imigrantes pomeranos, recém-chegados, sentiram a necessidade que seus filhos e filhas tivessem acesso ao ensino primário, grau mínimo de instrução, que tiveram em seu país de origem. Durante a passagem de Tschudi (2004, p. 82), observa que “o ensino escolar era muito deficiente, mas ao menos havia certa preocupação com ele”, porém não deixa detalhes de como era esse ensino.

¹⁶ Ver reportagem disponível em: <<http://www.revistagloborural.globo.com>>. Acesso em: 20 dez de 2010.

Como o poder público não oferecia este tipo de atendimento na região, pois os colonos “ficaram à sua sorte, sem assistência educacional, religiosa e sanitária” (SCHWARZ, 1993, p.14), as comunidades pomeranas tiveram que recorrer aos pastores da igreja de Confissão Luterana, já que a grande maioria pertencia a esse credo. Organizaram as salas de aula para o ensino das primeiras letras. Membros das comunidades eram designados para serem os professores e o ensino era ministrado em alemão, “foram aproveitados muitos imigrantes recém-chegados, para serem professores” (SCHWARZ, 1993, p.14).

De acordo com a informação contida no Jornal da Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental “Graça Aranha”, em 1872, após 38 anos de colonização, os imigrantes pomeranos, tiveram “as primeiras luzes de instrução instalando provisoriamente uma sala de aula no prédio onde também eram celebrados os cultos aos domingos pelo Pastor Peter, que vinha de 25 de julho, Santa Teresa. Esta sala ficava localizada ao lado direito da atual Igreja Luterana” (Jornal da EEEFM “Graça Aranha”, Santa Maria de Jetibá, 2007, 1ª edição).

Registros de Schwarz (1993) e de documentos do acervo do Proepo corroboram que esta situação persistiu até 1937, ano em que o presidente Getúlio Vargas, decretou a nacionalização do ensino, instituindo o Português como língua oficial nas escolas. Tal medida não foi bem aceita, trazendo transtornos para a comunidade de Santa Maria de Jetibá, onde havia sido construído recentemente um prédio com três salas de aula, construído pela comunidade para ministrar o ensino em alemão. Esses transtornos se referem aos desentendimentos entre o pastor e o Sr. Reynaldo Berger, que estava a favor da nacionalização. Além disso, houve um estremecimento entre a igreja e a direção da escola, que seguia o trabalho de estabelecer e aplicar as diretrizes do ensino nacionalizado.

O secretário de educação da época era o Dr. Fernando Duarte Rabello que designou a professora Gizella Zaliker Fayer para assumir a direção da instituição de ensino que contava, em 1938, com 115 alunos e duas professoras, Lydia Santa Clara e Alice Holzmeister. A escola recebeu a denominação de Grupo Escolar de

Santa Maria de Jequitibá. Foi neste mesmo ano que os alunos usaram uniforme pela primeira vez (Jornal da EEEFM “Graça Aranha”, Santa Maria de Jetibá, 2007, 1ª edição; SCHWARZ, 1993, p.38).

A partir da nacionalização, o governo implantou escolas, construiu prédios e contratou professores, expandindo o ensino público que era oferecido apenas nas localidades de Recreio, São Sebastião e Rio Bonito.

Apesar da difusão do ensino, muitos fatores interferiam no acesso e na permanência dos alunos na escola, entre eles, a falta de estradas, a distância que tinham que percorrer até a escola mais próxima, a falta de professores devido ao difícil acesso à escola, a dificuldade de entendimento do Português, já que a linguagem utilizada era Pomerano. Estes fatores faziam com que as crianças comesçassem a freqüentar a escola com idade mais elevada e abandonassem seus estudos antes de completar a 4ª série.

Em Santa Maria de Jetibá, pastores luteranos demonstraram preocupação com a escolarização de seus jovens membros e com o apoio do poder público municipal, tomaram a decisão de instituir a seguinte regra: crismar somente crianças que concluíssem a 4ª série, elevando assim o número de matrículas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a diminuição do índice de evasão escolar. Atualmente, o Conselho Tutelar e a Promotoria Pública vêm exercendo influência para fazer cumprir a escolarização até a 8ª série do ensino fundamental.

Investigamos ainda, que do período de Nacionalização até a década de 80, havia uma carência muito significativa de profissionais habilitados para atuarem nas escolas do município. Os poucos professores que atuavam eram leigos ou se habilitavam em serviço, por meio do convênio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e HAPRONT¹⁷, desenvolvido nos anos 80, o

¹⁷ HAPRONT - Projeto de Habilitação de Professores não-titulados, destinado à habilitação de professores leigos do Ensino Fundamental de zonas rurais, a nível de 2º Grau. Foi criado pelo Ministério de Educação e Cultura, na década de 70. No Espírito Santo, foi extinto em 1991.

que beneficiou a contratação de professores provenientes de municípios vizinhos, principalmente, Itarana e Itaguaçu.

No ano da emancipação do município, 1989, haviam 36 escolas unidocentes, 25 escolas pluridocentes e 1 escola estadual que oferecia o Ensino Fundamental completo. Na zona urbana havia a EEEFM “Graça Aranha” que ofertava o Ensino Fundamental e Médio.

A interpretação de relatórios e atas da Secedu nos ajuda a entender que nesse período discutia-se a implantação de uma escola de 5ª a 8ª série com um currículo voltado para as especificidades do homem do campo, incentivando a permanência da agricultura familiar, que é uma característica do município. Assim, em 1990, foi criada a Escola Família Agrícola de São João do Garrafão, com diretrizes oriundas do Movimento de Educação Promocional do Estado do Espírito Santo – MEPES – mantida através de convênio com a prefeitura e outras entidades. Esta permanece nos dias atuais e em Alto Santa Maria existe uma escola estadual com sistema alternância, por solicitação da comunidade local.

Atualmente, o município possui 26 Escolas Unidocentes, 13 escolas Pluridocentes, 05 EMEFs¹⁸, 25 Centros de Educação Infantil, 01 creche e 06 escolas estaduais, 01 Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e uma escola Cooperativista. Com o crescimento da população local, percebemos que houve uma redução de escolas unidocentes e pluridocentes, e ampliação do atendimento na Educação Infantil, 5ª a 8ª série e Ensino Médio. No total, rede municipal atende cerca de 3.294 alunos (Fonte: SECEDU).

¹⁸ EMEF – Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Estas escolas oferecem o Ensino Fundamental completo.

- *Projeto Mundo Mágico da Leitura*: Este busca incentivar a prática da Leitura de forma encantadora e prazerosa através de um grupo de professores contadores de história. Este percorre as escolas com uma biblioteca itinerante que possui um acervo bastante diversificado e atrativo.

- *Programa Agrinho*: Promovido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar - ES), Federação da Agricultura e Pecuária do ES (FAES) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), trata-se de um concurso voltados para estudantes da Educação Básica e tem o objetivo de incentivar hábitos de preservação ambiental. Para efetivarem este trabalho, os professores passam por uma capacitação.

- *PROFEI*: Programa de Formação para Professores da Educação Infantil, onde quinzenalmente os professores se reúnem para estudar. São realizadas palestras, oficinas e dinâmicas sobre temas voltados para as especificidades da infância.

- *GAZETA na Sala de Aula*: Tem o objetivo de formar professores para atuarem na sala de aula desenvolvendo nos alunos o gosto pela leitura e o senso crítico. Durante o decorrer do ano são desenvolvidas atividades como: oficinas pedagógicas, encontros regionais e seminários.

- *Escola Ativa*: Programa de formação para professores e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo. Foi criado pelo MEC/ SECAD, em 2009.

- *Fórum de Debates da Educação Infantil*: Trata-se de um evento educacional interinstitucional que reúne educadores de municípios da região centro-serrana. Em 2011, completa sua XIX edição. São organizados momentos de palestras, oficinas pedagógicas e relatos de experiências de professores/as da Educação Infantil.

Fórum do Ensino Fundamental: Desde 2006, ocorre todos os anos a nível municipal, com duração de dois dias. Nesse período, ocorrem palestras, oficinas pedagógicas e relatos de experiências de professores/as que atuam no Ensino Fundamental.

Curso de Especialização da Educação do Campo: Em agosto de 2009, teve início o “Curso de Especialização em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos”, totalizando 360h, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES, para 350 professores do campo, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Alfabetização do Ministério da Educação – SECAD/MEC, através do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (total de 10 Pólos UAB/ES, a saber: Afonso Cláudio, Aracruz, Domingos Martins, Mantenópolis, Nova Venécia, Piúma, Santa Leopoldina, Santa Teresa e Vargem Alta), com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Estiveram envolvidos cerca de 30 professores da Universidade, 10 tutores EAD e 20 tutores presenciais. Aproximadamente 30 professores de Santa Maria de Jetibá participaram dessa formação subdividida nos pólos UAB de Santa Teresa e Santa Leopoldina. Seu término ocorreu no II Seminário de Educação do Campo, ocorrido no dia trinta de novembro de 2010. Na ocasião, todos os professores participantes tiveram a oportunidade de apresentar pôsteres de pesquisas realizadas com temas voltados para as especificidades da educação do campo.

O Proepo: Implantado em 2005, tem como objetivo desenvolver nas escolas públicas um trabalho pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua oral e escrita pomerana. Além de Santa Maria de Jetibá, outros 4 municípios também fazem parte: Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão. Esse trabalho se configurou como um projeto de formação continuada para professores pomeranos bilíngües, cujo objetivo era instituir de fato o bilinguismo nas escolas. Detalhes sobre este programa estão explicitados no decorrer da dissertação já que este se configura como o tema que constitui o *corpus* pesquisa.

Como podemos observar, existem muitos programas voltados para a formação de professores. Alguns são pensados para os professores e outros são pensados por e

com os professores. Mas, ao citar esses programas, uma questão surge: Como o Proepo se articula ou dialoga com esses programas?

Além dessas formações, são realizados anualmente no município eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá e alguns em parceria com as Secretarias de Cultura, Turismo, Meio Ambiente, Saúde, Agricultura, entre eles estão: a Feira Científico-Cultural, o lançamento de Coletâneas de Poesias que ocorre todos os anos, o Festival de Conhecimentos de São João do Garrafão, as festas Pomerana e do Colono, entre outros. De forma geral, podemos dizer que as ações do Proepo se fazem muito presentes nos eventos citados, pois os conhecimentos da cultura e da língua pomerana são expostos durante esses momentos por meio de apresentações teatrais, desfiles históricos, exposições de trabalhos pedagógicos, músicas, artesanatos e brincadeiras, a cultura está presente até na alimentação que é servida durante esses eventos. Existe uma abertura muito forte para que a cultura e a língua sejam manifestadas nas escolas e nos eventos sociais do município.



Figura 13 - Alimentos da culinária pomerana: spistbuubkuuchen (Bolo Ladrão); mijchabroud (Pão de Milho); äipikuuchen (Bolo de aipim).



Figura 14 - Crianças da EMEF “Recreio” apresentando a brincadeira pomerana Ringel, Ringel (Anelzinho, Anelzinho) no Lançamento da Coletânea de Poesias, setembro de 2010.



Figuras 15 e 16 - Mural exposto na Festa pomerana de 2010, com desenhos das crianças de escolas municipais e artesanato de flores de palha confeccionado pelas professoras do Proepo.

Tradução: “O trabalho doméstico é realizado no sábado”.

3.10 Área de concentração dos pomeranos no Espírito Santo

Segundo dados fornecidos em apostilas de estudos do Proepo elaboradas por Tressmann, no Espírito Santo as comunidades pomeranas estão concentradas em quatorze municípios, formando uma área contígua que se estende da região serrana do Estado até o Norte. Na toponímia nativa, as designações *Kulland*, *Warland* e *Nord* compreendem as regiões com diferenças climáticas e as influências de altitude, assim caracterizadas:

Kulland. Terra fria, Região Serrana. Zona de temperatura amenizada pela altitude. Região situada na zona central serrana do Espírito Santo, compreendendo os municípios de Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina, Domingos Martins e partes de Santa Teresa. Na região serrana predomina o clima tropical de altitude, com temperaturas mais amenas e inverno mais rigoroso.

(ii) *Warland*. Terra quente. Região banhada pelos rios Guandu e Santa Joana, afluentes da margem direita do Rio Doce, e daí a divisa com Minas Gerais. Integram esta região os municípios de Laranja da Terra, Afonso Cláudio, Itaguaçu, Itarana e Baixo Guandu. A região é caracterizada por terrenos acidentados, altitudes mais baixas e por regime de precipitações pluviométricas regular. As chuvas são mais abundantes no verão. O clima predominante é tropical quente, com temperaturas elevadas e medianas.

(iii) *Nord*. Norte do Espírito Santo. A região capixaba que se estende do município de Colatina, passando pelo Rio Doce, ao extremo Norte do Estado. Predomina o clima tropical quente, com temperaturas elevadas e medianas, e chuvas abundantes no verão. Fazem parte do *Nord* os municípios de Colatina, Pancas, São Gabriel da Palha, Vila Valério e Barra de São Francisco.

4 A LÍNGUA POMERANA

4.1 Sobre a língua pomerana...

A língua pomerana é considerada uma língua de imigração. É falada no Brasil pelos pomeranos em comunidades no Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia, Santa Catarina e Rio Grande do Sul em decorrência da migração. É importante frisar que na Alemanha e na Polônia o pomerano é praticamente desconhecido, sendo falado no Brasil e Estados Unidos (TRESSMANN, 2005). No Brasil, maioria dos falantes são bilíngues em pomerano e português.

Nos municípios de Santa Maria de Jetibá, Vila Pavão, Pancas, Domingos Martins e Laranja da Terra é comum ouvir os descendentes de pomeranos se comunicando na língua pomerana e em locais como: em casa, no comércio, na igreja, na lavoura e nas festas realizadas nas comunidades. Grande parte das crianças aprende a língua oficial (Língua Portuguesa) na escola. Essa realidade é fato na zona rural do município; já na zona urbana o pomerano é menos falado, sendo que a maioria se expressa melhor em português.

Assim como todas as línguas que são formadas e atravessadas por inúmeros discursos, o *pomerisch* ou o pomerano é uma língua que foi formada a partir da influência de outras línguas, porém Tressmann faz questão de destacar que esta língua não descende do alemão. Essa afirmação é muito salientada em seus estudos e palestras. A ênfase é justificada pelo fato de que historicamente, a língua pomerana foi considerada “dialeto alemão” ou uma “língua-baixa”, por não possuir escrita e ser falada por pessoas humildes “alemães da roça”. Para contrariar essa ideologia, o etnolinguista Tressmann explica:

O pomerano é uma língua da família germânica ocidental e da subfamília Baixo-Saxão Oriental. Também fazem parte desta subfamília lingüística o saxônio, o holandês, o flamengo, o vestfaliano, o afrikâner, o plattdeutsch que é falado no sul do Brasil. Já o alemão, bastante presente no sul do país, pertence a um outro grupo de línguas que descendem do alto alemão. Alto porque são regiões altas ou montanhosas da Alemanha e da Suíça e que, portanto, se originou do gótico. Ele não tem esse mesmo parentesco... parentesco geral com o pomerano sim, lógico! Mas ele tem essa subfamília um pouco diferente. Isso é possível demonstrar mediante estudos da história da língua pomerana. Gostaria de frisar que a língua pomerana, ela descende do Saxão, das terras baixas e não do alemão. O pomerano não é uma língua que descende do alemão, como muitos ainda pensam. O pomerano é uma língua autônoma, verdadeira sim, assim como o inglês e o português (Pomersul¹⁹, novembro de 2011).

O povo pomerano, por muito tempo, se considerou e foi considerado pelos outros como alemães, porém com uma concepção de uma cultura alemã inferior, já que a língua pomerana falada era concebida como dialeto, pois não possuía uma escrita oficial. Conforme visto no capítulo que trata especificamente sobre o termo cultura, as diferenciações entre alta cultura e baixa cultura são fruto de uma ideologia monocultural e idealista que naturaliza a divisão entre o corporal e o mental, entre o material e o espiritual (CANCLINI, 2007). Com o objetivo de romper com essa ideologia, Ismael Tressmann explica a diferença entre língua e dialeto:

¹⁹ O I Pomersul foi um seminário sobre Cultura e Diversidade ocorrido nos dias 05 e 06 de novembro de 2010, no pólo UAB (Universidade Aberta do Brasil) – São Lourenço do Sul - RS. Na programação do dia 06, às 10:15 da manhã, foi realizada a Web Conferência: Interfaces entre RS e ES. Conexão on-line: Pólos São Lourenço do Sul e pelos Pólos São Lourenço do Sul e pelo UAB Santa Teresa – ES. O evento contou com a seguinte programação:

Prof. Dr. Ismael Tressman - FARESE- ES: A língua pomerana: dicionário etnolingüístico.

Prof. Dr. Erineu Foerste - UFES – ES: A Educação no Campo: experiência da UFES

Prof. Dr. Carmo Thum - FURG – RS: Memória e Pesquisa no Sul do Sul

Profa. Adriana V. G. Hartuwig - SME - Santa Maria de Jetibá- ES: Educação e cultura: a experiência municipal

Profa. Síntia Bausen Kuster - PROEPO - Sta. Maria de Jetibá – ES: Proepo: a experiência da política de ensino da Língua Materna nas escolas municipais

Luine Gallois - Webdesigner – FURG: Relações virtuais interativas: educação e memória em Site.

A diferença entre dialeto e língua é muito fácil de fazer. A questão da compreensão mútua que é o teste central para se distinguir uma língua da outra, ou seja, duas variedades de falas são consideradas duas línguas distintas e os falantes não podem entender um ao outro. Por exemplo, o Francês e Russo são duas línguas incompreensíveis entre si. O francês para entender o russo vai ter que estudar essa língua de maneira formal. A mesma coisa acontece com um pomerano e um alemão. Se um pomerano quer falar alemão, ele precisa de alguém para ensinar em casa ou fazer um estudo formal e vice-versa. Um alemão que venha para o Espírito Santo vai ter que aprender pomerano, senão ele não vai poder falar alemão, as pessoas não vão entender (Pomersul, novembro de 2010).

Desse modo, Tressmann explica que a língua pomerana possui gramática, classes de palavras como, adjetivos, substantivos, advérbios, verbos, complementos, e que o pomerano passou a contar com uma escrita padrão, a partir de 2005, com a implementação do Proepo, assim essa língua passa a ser ensinada em escolas de cinco municípios do Espírito Santo.

A história nos ensina que uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua. Esse é o modo mais eficaz, apesar de que é um processo lento, para impor toda a sua cultura, incluindo valores, tradições, modelo socioeconômico e o regime político e com os pomeranos isso não foi diferente.

No ano de 1530, a Reforma Luterana é introduzida na Pomerânia (ROELKE, 1996), assim, a língua alemã foi imposta e estabelecida nas igrejas, escolas e repartições públicas desta região. Depois da imigração do pomeranos, os pastores luteranos enviados para as comunidades realizavam os cultos nas igrejas e ministravam aulas nas primeiras escolas também na língua alemã. Em 1930, com a nacionalização do ensino, a política de Getúlio Vargas instituiu a proibição da língua alemã, e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa. Porém, mesmo à margem da sociedade, os praticantes da língua pomerana falada, por inúmeras vezes, optaram por estratégias de transgressão ideológica e recusa à opressão mantendo sua língua materna em diálogos com seus próximos.

Os pomeranos, marcados por uma atitude de rebeldia e violação em relação às regras impostas pelo dominador, representam vozes liminares, as quais, em nossa opinião, nunca poderão desaparecer (Diário de Campo, I Seminário de Educação do Norte do Espírito Santo²⁰ em agosto de 2010).

Consideramos, então, que a publicação do dicionário pomerano contribui para reafirmar o reconhecimento da legibilidade da cultura e da língua pomerana, já que historicamente foram negadas.

4.2 O processo de construção da proposta escrita da língua pomerana

De acordo com Tressmann, o processo de construção de uma proposta escrita da língua pomerana teve início na área da língua, em 1994, a partir de levantamentos dos sons da língua: lista de palavras por área semântica, como nome de frutas, de plantas cultivadas na horta, plantas medicinais, madeiras, animais, culinária. Depois continuou a pesquisa na área da cultura propriamente dita e estudou temas como: o calendário pomerano (os meses do ano, os dias da semana, identificação das atividades desenvolvidas em cada mês, os feriados, os dias santos, os enfeites), o casamento, as narrativas, as falas cerimoniais, a música pomerana. Os primeiros estudos foram desenvolvidos junto aos pomeranos de Rondônia, de Laranja da Terra, Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins.

Mais tarde, em 1995, começou a testar a escrita ministrando mini-cursos com alguns grupos de falantes da língua pomerana em Laranja da Terra. Assim verificou que a receptividade das pessoas era positiva e assim, incentivou pessoas da comunidade

²⁰ Seminário de Educação ocorrido nos dias 19 e 20 de agosto em São Mateus – ES, no Centro Universitário do Norte do Espírito Santo – CEUNES em parceria com a UFES. Na ocasião eu e a coordenadora do Proepo SÍNTIA BAUSEN KUSTER apresentamos o trabalho **PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA – PROEPO: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PROGRAMA POLÍTICO-PEDAGÓGICO**, na modalidade de comunicação oral.

a redigirem sobre diversos assuntos, pois a proposta escrita da língua também precisava contar com a literatura escrita, por meio de livros, jornais, revistas.

Em 1995, iniciou Pós- Graduação em etnolinguística, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Inicialmente, fez o curso de especialização em Línguas Indígenas Brasileiras, no Museu Nacional. Naquele ano, deu-se início à organização do Dicionário Pomerano-Português, inicialmente na forma de um pequeno glossário. Em 2000, defendeu sua tese de mestrado sobre um estudo comparativo entre as línguas cinta-Larga e pomerano. Posteriormente, 2005, foi o ano de conclusão da tese de doutorado, na mesma universidade, sobre a arte verbal pomerana. Durante este período, esporadicamente, continuava oferecendo mini-cursos sobre a escrita pomerana em seminários apoiados pelas prefeituras de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins e Paróquias locais da Igreja Evangélica de Confissão Luterana Brasileira (IECLB). Participaram desses eventos representantes dos municípios citados e também de Vila Pavão e Laranja da Terra.

O primeiro Seminário ocorreu em Santa Maria de Jetibá, nos dias de 04 a 06 de agosto de 1997. Contou com a assessoria de Helmar Roelke²¹, na área de História e de Joana Bahia²² que palestrou sobre os aspectos da cultura pomerana.

O objetivo geral do seminário era abrir ao público pomerano e aos pesquisadores uma ampla discussão em torno de aspectos da cultura, história e, principalmente da língua. O objetivo mais restrito era discutir com os participantes a proposta de uma grafia padrão para o Pomerano, elaborada por Tressmann, uma vez que a escrita adotada em artigos de jornais era basicamente fonética, não seguindo uma grafia padrão e, portanto, carente de uma orientação científica (Relatório do Proepo, 2008, p. 16-17).

O segundo seminário aconteceu em Domingos Martins, entre os dias 10 e 12 de novembro, no qual se deu continuidade aos resultados da escrita pomerana. Em Laranja da Terra aconteceram mini-cursos de língua pomerana onde a IECLB local e

²¹ Pastor da IECLB de Vila Velha – ES, autor do livro: *Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia*. Vitória: UFES, 1996.

²² Joana Bahia, pesquisadora da cultura pomerana. Ver *O tiro da bruxa: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos*(...), 2000.

a Associação de Plantadores de Banana consideraram importante divulgar os estudos. Em cartazes e fichas de barracas de vendas por ocasião da III Festa da Banana, 1999, eram bilíngües em pomerano e português.



Figura 17 - Ficha de barraca de festa

Fonte: Acervo Proepo, 2010.

Os resultados práticos e mais relevantes da pesquisa de Tressmann resultaram na compilação do livro-texto em língua pomerana, intitulado *Upm Land – Up Pomerisch Sprak* (Na roça em língua pomerana) e do Dicionário Pomerano-Português. Estes foram publicados em 2006 e receberam o auxílio financeiro do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDU).

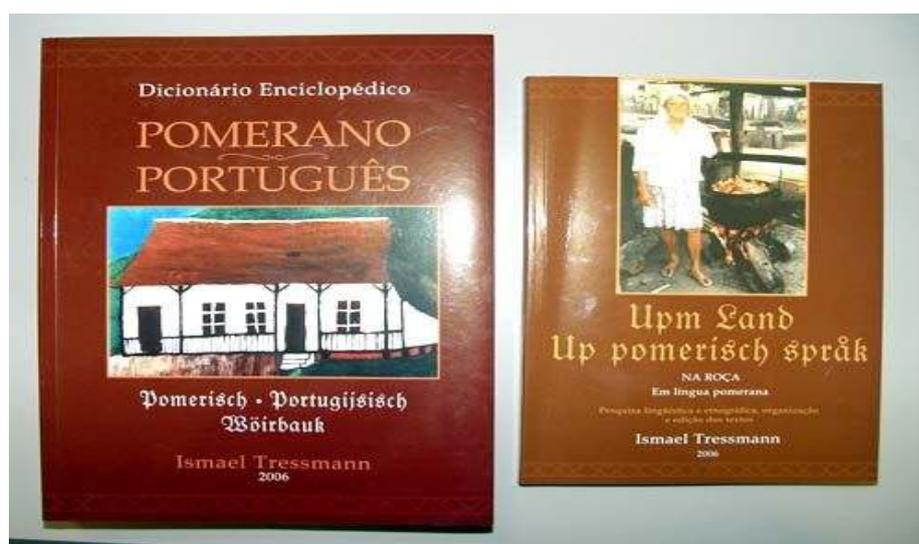


Figura 18 - Dicionário Enciclopédico Pomerano (à esquerda) e livro texto (à direita)

Dirigido às comunidades pomeranas do Brasil e a todas e todos aqueles que buscam informações sobre a língua pomerana, o Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português contém cerca de 16 mil verbetes em ordem alfabética, abrangendo o vocabulário geral, corrente da língua pomerana falada no Brasil e os vocábulos de diversas áreas. O vocabulário e as informações etnográficas e similares têm por base o pomerano falado no Espírito Santo e em Rondônia. “Lamentavelmente, por razões de tempo e de apoio financeiro, não podemos incluir nesta primeira edição dados do pomerano de Santa Catarina e de Rio Grande do Sul”, disse Ismael (Diário de Campo, 2009).

O Dicionário Pomerano e o livro texto *Upm Land*, além de apresentarem uma proposta de grafia da língua pomerana, é um instrumento de auxílio na pesquisa e no aprendizado da língua e da cultura desse povo, em nível nacional e internacional, pois nessas obras, estão contidas informações sobre as tradições culturais dos pomeranos. A publicação destes materiais representa um passo importante rumo a uma educação que reconhece e valoriza a diversidade lingüística e cultural do Espírito Santo, preconizada nos princípios legislativos do nosso país. Um trecho do Relatório do Proepo (2008, p. 21) descreve de forma sucinta o que a publicação do dicionário representa:

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

4.3 Análise de jornais locais, relatórios de avaliação, entrevistas e observações em encontros de formação do Proepo

Com o objetivo de identificar textos escritos em pomerano, antes da proposta elaborada por Tressmann, encontrei uma primeira informação sobre a existência de

manifestações isoladas da escrita pomerana num trecho do texto da pesquisadora Joana Bahia (2005, p. 142)²³.

Até a Campanha de Nacionalização, os jornais - dentre estes o Heimatbote/Correio do Lar, da Pátria - pertencentes à IECLB eram veiculados em língua alemã entre as comunidades alemãs do Estado. Atualmente algumas colunas do jornal O Semeador são escritas em alemão por pastores ou por correspondentes nascidos na Alemanha, e a seção de cartas enviadas pelos pomeranos são escritas na lógica da língua pomerana e alemã.

O Jornal O *Semeador* (anexo I) é um informativo de publicação trimestral do Sínodo Espírito Santense, da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), fundado em 1980, que propaga notícias do nosso Estado e de todo o Brasil na área eclesiástica luterana e política. A partir dessa informação, dediquei-me a investigar qual era o conteúdo dessas cartas e qual era a diferença entre a escrita proposta pelos leitores do jornal e a proposta de escrita de Ismael Tressmann. Constatei que esse jornal era o veículo de comunicação de maior relevância na década de 80, pois além de difundir informações, atuava como um propagador da língua pomerana na sua forma escrita.

O *Semeador* dedicava uma coluna para as cartas, escritas em pomerano, advindas de pomeranos camponeses de várias localidades do Espírito Santo. A primeira manifestação da língua pomerana escrita foi publicada na edição número 08, em dezembro de 1983. Inicialmente, a página era coordenada pelo Pastor Luterano Rodolfo Gaede que assim escreve:

²³ BAHIA, Joana. Um "certo" jogo de espelhos: Imigração e construção da identidade étnica de colonos de origem alemães no Estado do Espírito Santo, Brasil. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

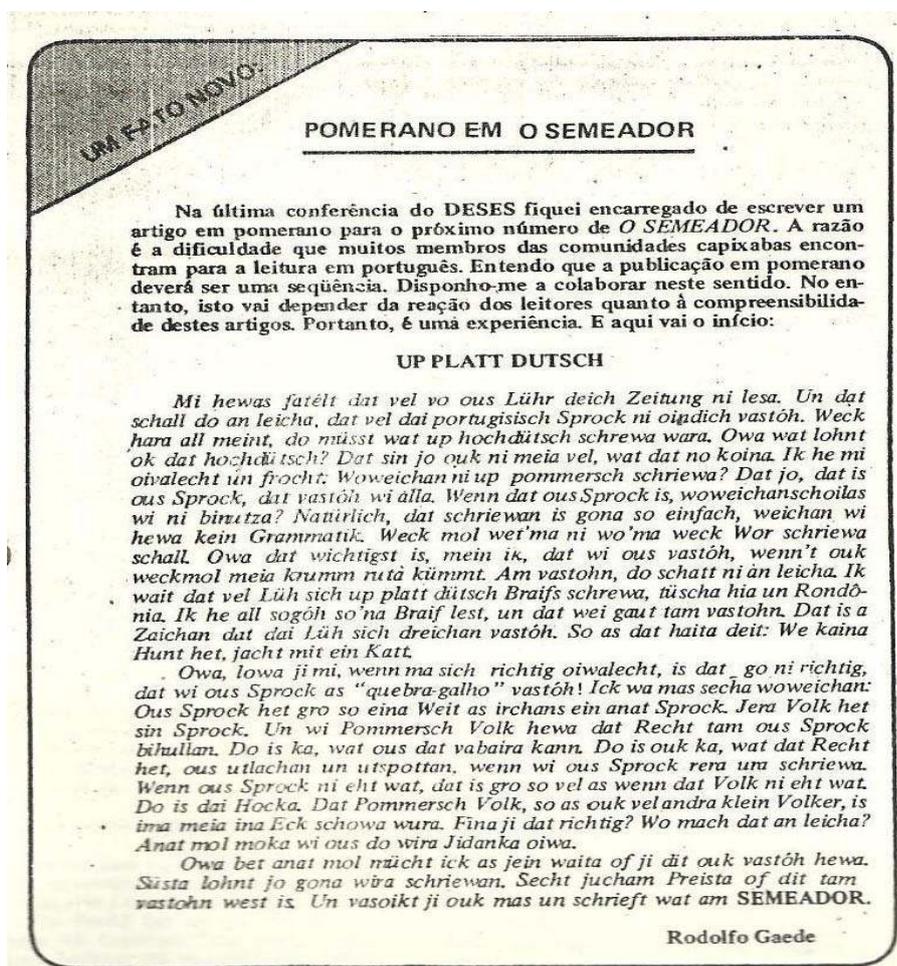


Figura 19 – Texto em pomerano do Jornal O Semeador (8 de dezembro de 1983)

Em Pomerano (Tradução nossa)

Nós estamos tentando escrever e ler um jornal na língua pomerana. No início da leitura começamos a rir porque as interpretações saem atravessadas porque aprendemos primeiro o alemão, depois o português. Porém, não entendemos direito o português e ainda falamos essa língua de forma errada. Se existe uma forma de escrever em alemão, deve existir também um jeito de escrever pomerano. Se os outros possuem uma língua escrita nós também podemos ter. Por que não escrever em pomerano? Sabemos que ao escrever sempre sai meio errado, não é fácil fazer isso, pois não tivemos aulas sobre a língua pomerana escrita, só a língua alemã. É

um pouco difícil escrever em pomerano, mas a gente se entende. Soube que escreveram uma carta em pomerano e a enviaram para Rondônia. Eu entendo o que eles lêem em pomerano. É claro que os pomeranos sempre se entendem. Há um ditado, não só os cachorros que caçam, nós também caçamos! Ou seja, nós também nos viramos. Se a gente pensar bem aos poucos a gente fala e quebra um galho entendeu? Talvez existam pessoas que caçoam do que escrevi em pomerano. Cada um entende a sua língua, nós entendemos a nossa e os brasileiros a deles. É muito triste perceber que as pessoas não se preocupam em manter a língua. Como as crianças não falam mais o pomerano é muito difícil então. Você acha certo que as crianças não falem mais o pomerano? Da próxima vez que escrever outro texto em pomerano vai ficar melhor, terei praticado mais. Pergunte ao pastor, se ele entendeu o que escrevi.

Para compreender o teor do texto contei com a ajuda de minha sogra Ivone Roöpke Hartwig, pomerana de 65 anos, que se dispôs a traduzi-lo quando mostrei o material. Numa tarde de 21 de abril de 2011, quinta-feira, véspera de sexta-feira santa, Ivone entra na minha casa com um tabuleiro de torta de bacalhau com palmito e uma travessa de canjição. Perguntei se estava disposta a ler os textos do jornal *O Semeador* e a resposta foi positiva.

Tratei de convidá-la para se assentar na cadeira e junto à mesa fui digitando no computador sua tradução. Aos poucos e com muitas dificuldades, conseguiu traduzir o texto. Primeiro os lia em pomerano e em voz alta, depois explicava o que havia entendido: “Demora um pouco entender esses textos porque não tive aulas de pomerano. Na escola fui muitas vezes castigada por não entender o que a professora falava. Deixa eu estudar primeiro e depois lhe explico.” Optei por manter a originalidade de sua tradução oral.

Ela relatou ainda que a escrita adotada nas publicações das cartas era a fonética, ou seja, escrevia-se como se pronunciava, o que dificultava muito a leitura para os assinantes. Mesmo assim, os artigos em pomerano eram muito lidos pelos pomeranos e aguardavam com ansiedade o próximo número. A partir de 1997, o

editor dos artigos em pomerano, Anivaldo Kuhn, passou a utilizar a escrita proposta por Ismael Tressmann. Este relatou que, infelizmente houve um declínio em termos de publicação de textos em pomerano porque alguns pomeranos não concordam com as regras da língua pomerana escrita: “Assim como os brasileiros não gostam das regras gramaticais, os pomeranos também não gostam” (Diário de campo, abril de 2011). Segundo Tressmann, atualmente não há consenso entre a equipe do jornal em relação à importância da continuidade de manter a página em pomerano.

Em 2005, quando começaram os estudos da escrita pomerana com os(as) professores(as) do Proepo, eles(as) relatavam constantemente que encontravam insegurança e dificuldades em aprender a escrita da língua pomerana em seus aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, um entrave comum que ocorre no estudo de todas as línguas. A maioria dos participantes do Proepo, quando questionados sobre as formas de atuação na sala de aula e as dificuldades encontradas na escola, respondia:

Na sala de aula trabalhei muito as músicas, a maior dificuldade que encontrei foi na escrita.

A minha grande dificuldade foi a escrita. Trabalhei muito com jogos de memória e músicas.

Trabalhei com atividades orais, escritas, jogos brincadeiras, músicas, etc, sempre traduzindo do pomerano para o Português para haver um melhor entendimento da clientela e justificando o objetivo do Proepo. A dificuldade maior é encontrada em relação à escrita.

(Relatório de avaliação do Proepo, 2005).

Atualmente as dificuldades na escrita ainda persistem, pois quando questionadas sobre as dificuldades encontradas para realizar seu trabalho com o Proepo respondem: [...] a escrita que eu não domino. “Nós melhoramos muito, mas sempre há palavras para corrigir” (Professora Rejane). Propor a escrita de uma língua é uma ação muito complexa, pois exigem muitos anos de estudo, atualização constante e comprometimento científico para argumentar. A proposta de grafia da escrita pomerana, em Santa Maria de Jetibá, tem sido muito discutida e polemizada.

Tressmann sente a necessidade de estar constantemente atualizando sua proposta de escrita considerando que, assim como a cultura, a língua também é dinâmica e produzida por meio de interações sociais, por isso está sempre sofrendo transformações. Durante as observações realizadas nos momentos de formação foi possível perceber que a escrita produzida pelas professoras é constantemente revisada pelo professor Tressmann, sempre havia palavras a serem corrigidas. Atualmente, as professoras afirmam ter mais segurança e entendimento das regras de construção da escrita pomerana, porém a assessoria do professor ainda se faz muito necessária, até porque o dicionário publicado precisa passar por uma revisão. “Quando as professoras apresentam dúvidas ao redigir uma palavra em pomerano, não basta consultar o dicionário, pois algumas palavras já sofreram modificações depois de 2006, quando o dicionário foi publicado” (Kuster, diário de Campo, 30 de setembro de 2010).

Em entrevista aberta, Tressmann relata sofrer momentos em que sua proposta de escrita é questionada. Ao ser consultado sobre a forma de escrever em pomerano a palavra *rodoviária* na placa de inauguração da rodoviária de Santa Maria de Jetibá, propôs: *omnibusplats*. Porém, relata que fora abordado várias vezes por pessoas que falam pomerano, que essa não é a expressão mais usual e cotidiana utilizada nessa região. Eles alegam usar o termo *upaplays*. O professor confessa que *omnibusplats* é mais usual em Laranja da Terra (região em nasceu e foi criado) e que se tivesse a oportunidade de refazer a placa, acataria a sugestão dos moradores de Santa Maria de Jetibá.



Figura 20 - Terminal Rodoviário de Santa Maria de Jetibá, inaugurado em 02-07-10

Este mesmo exemplo polêmico da placa foi citado em um encontro do grupo de professores(as) que participaram do Curso de Especialização da Educação do Campo. Ao criticarem a grafia pomerana proposta, alguns dizem que o vocabulário utilizado não é usual e nem real, pois alegam que algumas expressões são desconhecidas. A professora Rejane, comentou esse conflito:

O que me desanima no Proepo é isso, vinte e trinta criticam e uma ou duas trabalham. O nosso grupo de 5, 6 pessoas do planejamento semanal, questiona isso com o Ismael e ele tem posição, ele pesquisa e enquanto a gente bate boca com ele, porque muitas vezes é bate boca mesmo: - Ismael não é assim, ele teima que é. O quê que já aconteceu? Eu vou lá na minha sogra que mora em Garrafão e realmente eles falam diferente, o meu pomerano é um e lá é outro, isso que são os dialetos. Tem variações? Tem! Mas toda palavra tem uma raiz por trás, então tem que seguir aquilo. No português não é assim? Você fala do jeito que é correto? Não, não fala, aí é que tá! (Diário de campo, 30 de setembro de 2010).

Justificando que a língua é um organismo vivo e híbrido que ao longo do tempo vai passando por variações, adaptações e transformações, Rejane continua explicando:

No caso de palavras como, jaboticaba, chuchu e outras, a palavra é a mesma em pomerano e em português. Isso se justificaria pelo fato de que alguns elementos não eram conhecidos na Pomerânia e assim tiveram que aprender o que se falava em português (Diário de campo, 30 de setembro de 2010).

A partir das análises, verificamos que o Dicionário Pomerano é um importante instrumento didático de conhecimento e pesquisa, no entanto, sugerimos a reedição do Dicionário Pomerano atendendo duas recomendações: a edição desse material deve ser revisada e atualizada e, além de sua versão bilíngüe pomerano/português, é oportuno que sua nova edição traga também, a versão português/pomerano. Presenciei momentos em que as professoras manifestaram dificuldades, como por exemplo, o dia em que uma professora desejou pesquisar a grafia da palavra “bondoso” e não soube localizá-la no dicionário porque não se lembrava a pronúncia dessa palavra em pomerano. Nesse caso, foi preciso a ajuda do professor.

4.4 Bilinguismo

O bilinguismo pressupõe a utilização regular de duas línguas por um povo ou um indivíduo, ou seja, dois sistemas lingüísticos coexistem em uma mesma comunidade de fala (TARALLO e ALKMIN, 1987, p.12). No caso dos pomeranos, o bilinguismo é um fenômeno de natureza histórico-social, pois a migração deste povo para o Brasil os colocou em contato com grupos étnicos diferentes numa mesma região.

No contato intercultural pode acontecer bilinguismo ou a perda da língua materna por um dos grupos dependendo do tipo de experiência que esse contato acontece. No caso dos pomeranos de Santa Maria de Jetibá, em algumas famílias ocorreu a perda da língua pomerana, porém a língua ainda é muito utilizada nos diálogos do cotidiano e a preocupação desse povo é que a língua não morra.

Por uma questão de aceitação, muitos descendentes pomeranos deixaram de ensinar a língua materna aos seus filhos, adotando somente a língua oficial. Muitos relatam que negaram sua língua materna porque eram vistos como menos capazes preferindo então se identificar com a cultura em prevalência e aprender a língua oficial da sociedade. Nos arquivos do acervo do Proepo foram encontrados questionários aplicados às famílias do Centro de Educação Infantil “Recreio”, aplicados em 2008. As famílias foram questionadas sobre a relevância do trabalho com a língua pomerana na Educação Infantil, as respostas revelam o sofrimento causado às famílias pomeranas no período de escolarização, pois a língua materna não era respeitada.

Esse trabalho é muito importante, pois a nossa língua já estava se perdendo. Com o trabalho que vem sendo realizado na escola, nossos filhos valorizam e falam a língua sem vergonha, pois há algum tempo atrás os pomeranos se sentiam discriminados pela sociedade. Hoje sentimos orgulho de nossa cultura (língua).

Sim. Acho muito importante porque muitos já deixam no esquecimento a língua pomerana. Devemos passar adiante, ensinar nossos filhos a falar pomerano afinal nós somos pomeranos devemos preservar a nossa tradição, pois veio de um povo que lutou e sofreu muito.

(Acervo de arquivos do Proepo, Entrevista às famílias de alunos da escola da comunidade de Recreio, 2008)

Segundo Ismael Tressmann “a educação bilíngue deve começar na Educação Infantil” e para verificar se a língua pomerana morreu ou não basta observar as crianças de 5 a 6 anos: “O termômetro para isso são as crianças, se elas não estão falando a língua pomerana, então essa língua realmente morreu” (Diário de Campo, 14 de agosto de 2010).

No resumo do relatório Mundial da UNESCO são apontadas algumas causas que estão na origem do perigo de desaparecimento das línguas que podem ser externas (a globalização, as pressões políticas, as vantagens econômicas etc.), internas (a atitude negativa de determinada comunidade à sua língua) ou, na maioria dos casos, a combinação de ambas.

Durante o planejamento a professora Regina relatou que ao trabalhar o tema relacionado à culinária, na disciplina de Língua Pomerana, pediu aos alunos da 8ª série que pesquisassem receitas típicas dessa cultura e levassem para a aula. Uma aluna além a receita, tratou de levar para a escola um *brot* (pão) de milho, porém ao ser cobrada pela professora, entregou a receita negou-se a dizer que havia escondido o pão na cozinha porque ficou com vergonha de ser ridicularizada pelos colegas que muitas vezes discriminam os alunos que se identificam como pomeranos. A professora soube que o pão estava na cozinha porque uma outra aluna fez a revelação do ato e explicou o motivo do receio da colega. Percebemos nesse caso, a origem do risco de desaparecimento da língua baseado em causas internas, como a imagem negativa da língua e cultura pomerana. “O prestígio da língua dominante e o seu predomínio na vida pública podem levar uma comunidade a desvalorizar a sua própria língua. Assim, a revitalização das línguas depende, antes de qualquer coisa, da reafirmação da identidade cultural, por parte de uma comunidade” (Relatório da UNESCO, p.14).

No atual contexto em que vivemos, o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação pode desempenhar um papel positivo na luta pela valorização da língua e da cultura, principalmente quando os meios de comunicação e informação participam do esforço geral. Nesse sentido, é importante destacar que,

além das ações que os integrantes do Proepo vêm realizando nas escolas, os esforços também estão voltados para destacar a democratização da escrita pomerana em locais públicos, como bancos, rodoviárias, panfletos, outdoors, propagandas de festas, etc. O professor Ismael Tressmann mostrou um panfleto do banco SICOOB, escrito em português e em pomerano, demonstrando os primeiros sinais da escrita pomerana e disse que precisamos dar visibilidade à língua pomerana em diferentes meios de comunicação (Reunião com os representantes dos municípios participantes do Proepo, 24 de agosto de 2010).

Aproveite as vantagens oferecidas pelo Sicoob e tenha o sossego que você merece para desfrutar a maturidade.

Benuts dai foirdalle wat SICOOB dij anbairt. Sou kanst duu dij ruigmåke taum dijn ülligkeitstijd forgnüügen.

O Sicoob tem uma linha de crédito específica para aposentados e pensionistas do INSS, o Sicoob Tranquilidade, com parcelas descontadas diretamente no benefício previdenciário.

Dai SICOOB håt aine apart kreditdail for dai pensioniste un dai kair wat fon INSS louw krije, dai SICOOB-GELASSENHEIT, mit updailen/parcele wat direkt fom INSS-loun afreekent wart.

Você pode contratar um empréstimo de **R\$ 200 a R\$ 25 mil**. E ainda tem a facilidade de pagá-lo de **7 a 60 parcelas mensais**. A prestação pode comprometer até 29,5% da sua remuneração líquida.

Duu kanst dij gild borge fon 200 konto bet 25 duusend konto. Un kanst dat betde in 7 bet 60 mól. Dai dallebetden köine fon dijnem månastsloun bet 29,5% afreeke.

Você pode adquirir o Sicoob Tranquilidade mesmo se ainda não for associado ao Sicoob.

Duu kanst dai Sicoob-Gelassenheit krije wen duu uk kair mitglied fom Sicoob büst.

SICOOB TRANQUILIDADE
SICOOB-GELASSENHEIT

CRÉDITO PARA PENSIONISTA E APOSENTADOS DO INSS COM DESCONTO DIRETAMENTE DO BENEFÍCIO.
KREDIT FOR DAI PENSIONISTE UN DAI LÖÖR WAT FON INSS LOUW KRUGE, MIT UPDAILEN/PARCELE WAT DIREKT FOM INSS-LOUW AFREEKENT WART.

SICOOB
ASSOCIADO A VOCÊ.

Figura 21 - Panfleto do Banco Sicoob, 2010.



Figura 22 - Outdoor exposto em Santa Maria de Jetibá, Natal de 2010.

Diante desses fatos, podemos inferir que a promoção de uma educação bilíngue que inclua o uso e a valorização na língua materna constitui um importante modo de salvaguardar as línguas autóctones ameaçadas. Segundo o Resumo do Relatório Mundial da Unesco (2009, p.15), isso significa no plano internacional uma dupla perspectiva:

- 1) preservar a diversidade linguística mundial como condição necessária da diversidade cultural; 2) promover o multilinguismo e a tradução (nomeadamente nos domínios administrativo, educacional, dos meios de comunicação e do ciberespaço) de modo a fomentar o diálogo intercultural.

5 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR POMERANA - PROEPO

5.1 A gênese do Proepo: o encontro com os Projetos Iniciais

No dia 13 de abril de 2011, por volta da 19 horas, eu e uma colega de trabalho, estávamos na Escola Estadual “Graça Aranha” trabalhando na estruturação do Projeto de Língua Pomerana em nossa escola. Este tem como base a portaria nº 002-R, da Secretaria de Estado da Educação- SEDU, publicada em 20 de janeiro de 2011 que em seu artigo 5º estabelece,

Nas unidades escolares situadas em comunidades de imigrantes podem ser oferecidas línguas estrangeiras optativas como o Italiano e o Pomerano de modo a ampliar o tempo de permanência do aluno no contra turno, por meio do Programa Estadual Mais Tempo na Escola.

Este documento nos foi apresentado no dia 31 de janeiro de 2011 numa reunião pedagógica entre profissionais da educação na Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio/SRE. Convencidas da importância da valorização da língua e da cultura pomerana em nosso município, nos disponibilizamos a elaborar o projeto com o apoio dos professores e comunidade escolar. O primeiro passo foi sensibilizar os alunos, as famílias e os docentes por meio de palestras com o Professor Doutor Ismael Tressmann e com a Professora Especialista Coordenadora do Proepo Síntia Bausen Kuster. O segundo passo foi realizar um levantamento dos alunos interessados em participar das aulas, para isso enviamos correspondências para as famílias. Apuramos um total de 590 alunos/as inscritos, representando assim, 49,53% dos alunos da Educação Básica matriculados na escola. Esse é um percentual considerado alto, tendo em vista que estas aulas aconteceriam no contra turno. Após autorização do projeto pela SRE/SEDU, iniciaremos as ações previstas neste projeto.

Durante o processo de elaboração do projeto, tivemos a ideia de solicitar à Professora Síntia a disponibilização da proposta pedagógica do Proepo para termos embasamento sobre os conhecimentos a serem trabalhados em nossa escola. Fui até a Secretaria Municipal de Educação, pois sabia que a encontraria neste local

porque todas as quartas-feiras à noite os/as professores/as do Proepo se reúnem para estudar. Ao explicar o motivo de minha presença, ela se mostrou disposta a ajudar. Foi para o computador e enviou a proposta de 5ª a 8ª série por e-mail. Explicou que na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental as professoras trabalham de forma interdisciplinar a partir de projetos temáticos. Após se levantar da mesa, com uma expressão entusiasmada, abriu o armário e mostrou os documentos referentes às primeiras iniciativas sobre a criação do Proepo encontrados em arquivos antigos esquecidos nos fundos da secretaria. Foi uma surpresa muito grande me deparar com sua confiança ao disponibilizar aqueles importantes e preciosos documentos para que eu os analisasse.

Ao esquadrihar os materiais constatei que eles continham registros dos primeiros movimentos articuladores do projeto de língua pomerana no município. Datados a partir de 1991, as folhas já amareladas e com manchas de ferrugem, estavam arquivadas em pastas desbotadas. Alguns textos estavam datilografados e outros escritos a punho pela Professora Marineuza Plaster²⁴, entre esses havia bilhetes e rascunhos que indicavam a construção de projetos voltados para a questão da língua pomerana. Esses dados foram de suma importância, pois confirmavam dados descritos no Relatório do Proepo e falas da professora citada.

No decorrer da pesquisa encontrei projetos com quatro títulos diferentes: “A interferência do dialeto Pomerano na Alfabetização”; “Dicionário para escolas bilíngües”; “Dicionário para uma escola bilíngüe”; e “Projeto Pró-Pomerano”. Todos eles elaborados pela Professora Marineuza com a colaboração de pedagogas da

²⁴ Professora pomerana com larga experiência em alfabetização de crianças dessa origem. No mesmo dia em que ocorreu o I Seminário da Educação do Campo, tive a oportunidade de dialogar com ela, pois a análise de documentos já sinalizava seu envolvimento com a gênese do Proepo. Ao iniciar nosso diálogo pedi permissão para gravar nossa conversa. Expliquei o objetivo de minha pesquisa e disse que me surpreendi ao descobrir seu trabalho pioneiro em se preocupar com a escolarização dos pomeranos no município. Além de utilizar o gravador, fiz anotações de suas narrativas. Marineuza ficou emocionada ao se lembrar de sua infância e de como foi discriminada por falar em pomerano. Ela acredita que falar pomerano não é empecilho para a aprendizagem e não gosta de piadas que ridicularizam os pomeranos.

Secedu. Estes dados revelaram que o projeto passou por vários momentos de debates e reformulações.

O primeiro projeto “A interferência do dialeto Pomerano na Alfabetização” mostrava uma preocupação excessiva quanto às tentativas dos pomeranos em falar a língua portuguesa: “O dialeto pomerano é falado por mais ou menos 80% da população [...]. A passagem do pomerano para o português traz algumas complicações para o ouvinte monolíngüe português [...]”. Alguns exemplos, demonstrando a troca de artigos femininos e masculinos, foram citados: “a boi ~ o boi / uma casa ~ a casa. Em alguns casos acontecem a inversão da frase: Meu pai mordeu a cobra ~ a cobra mordeu meu pai”. A professora buscava conhecer as causas dessas trocas para então melhorar sua prática pedagógica em relação ao aprendizado das crianças na aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa. Entre outros objetivos estavam: Conhecer a gramática pomerana; Resgatar a história da língua e da cultura pomerana; Valorizar a língua do povo pomerano; Verificar a importância da escolarização para os filhos dos pomeranos; Pesquisar a língua pomerana e fazer comparações com a língua portuguesa. Sua metodologia foi planejada com base numa pesquisa de campo que iria coletar, por meio de gravações, as narrativas de pomeranos da comunidade pesquisada em diferentes ocasiões, questionários e análise de textos produzidos pelas crianças de sua escola, localizada na comunidade de Alto Santa Maria, há 20 Km da sede de Santa Maria de Jetibá. Ao contextualizar o perfil dessa comunidade local em que atuou como professora desde 1979 levantou dados que revelaram a presença de 513 habitantes, dentre os quais 16 eram monolíngües em português, 274 em pomerano, 177 eram bilíngües em português/ pomerano e 37 em pomerano/alemão.

Os Projetos “Dicionário para uma escola bilíngüe” e “Dicionário para escolas bilíngües” se diferenciam em três aspectos: títulos um pouco diferentes (um no singular e outro no plural); forma de apresentação (o primeiro está escrito em letra manuscrita pela própria autora e o segundo está datilografado); o segundo projeto estava mais completo (continha as etapas concluídas). Dentre as atividades

concluídas constavam a coleta de textos dos alunos escritos em pomerano e em português, exemplares do jornal “O Semeador” e algumas gravações. Os objetivos gerais eram: “Elaborar um Dicionário Pomerano/Alemão/Português” e “Contribuir para a redução dos índices de evasão e repetência nas escolas da região.” A análise do primeiro objetivo nos faz inferir que, em 1991, as pessoas não tinham clareza sobre as diferenças linguísticas e culturais entre pomeranos e alemães. Caracterizavam a língua utilizada pelos pomeranos como um “dialeto” ou a “língua pomerana do ramo germânico”.

Diante dessas informações encontrei-me diante de um paradoxo: Os estudos ministrados nos encontros do Proepo enfatizam para os professores que os pomeranos não são alemães e sua língua não descende do alemão. Os estudos de Thum (2009) e Tressmann (2005) denunciam as posturas de negação contra a cultura e a língua pomerana adotadas principalmente por pastores alemães. Constatamos, também nessas pesquisas, a influência dos processos interculturais entre alemães, pomeranos e outras etnias presentes desde o início da imigração. Seria possível então, nos dias atuais, realizar uma classificação acertada ou segura do que é ser pomerano ou o que é ser alemão? Por outro lado, sabemos também que a luta pelo reconhecimento cultural e linguístico se configura como uma estratégia de peleja contra todas as formas de desigualdade social.

Os projetos pretendiam ainda:

- Colocar à disposição da população pomerana e da população capixaba de contato, um instrumento que venha a facilitar a comunicação entre os dois grupos.
- Colocar à disposição dos professores, dos alunos e da escola, em regiões de imigração pomerana, uma fonte de consulta que venha a diminuir os problemas pedagógicos do bilinguismo na sala de aula.
- Desenvolver um trabalho piloto de elaboração de um sistema de escrita para a língua pomerana.
- Desencadear um processo de revitalização da língua pomerana.
- oferecer aos pesquisadores em linguística e disciplinas afins material relevante para o conhecimento do contato pomerano/português.
- Oferecer subsídios para cursos de formação dos professores que atuam nas escolas da região.

Ao realizar o estudo pormenorizado dos objetivos específicos destacados acima, percebemos que o segundo item, ao ressaltar a intenção de “**diminuir os problemas pedagógicos decorrentes do bilinguismo**”, nos incita a realizar alguns questionamentos críticos: Os problemas pedagógicos ocorriam por causa do bilingüismo? O bilinguismo era visto como problema pedagógico? Ou o problema seria de ordem pedagógica? As práticas pedagógicas indicavam como lidar com o bilinguismo na escola?

A introdução descrita no Projeto “Dicionário para uma escola bilíngue”, escrito em letra manuscrita pela professora Marineuza, esclarece que a iniciativa de pesquisa surgiu a partir da preocupação com as dificuldades de alfabetização que os alunos pomeranos enfrentavam na escola. O objetivo principal era facilitar a comunicação entre os falantes monolíngües em português e bilíngües português/pomerano. Podemos perceber que realmente a proposta de uma educação pomerana é uma ação em constante transformação e essa constatação pode ser considerada positiva ao ponderarmos que a educação deve acompanhar a cultura. Antes a ênfase do ensino era voltada para ações que “normalizassem” a aprendizagem na língua portuguesa. Atualmente, o Proepo trabalha na perspectiva de reconhecimento de sua pomeraneidade. A seguir destaco trechos para análise:

[...] o dicionário traria para esta população, uma escrita padronizada e também, um instrumento de consulta que facilitaria a comunicação entre pomeranos e portugueses, **permitindo assim, que os pomeranos se integrem à sociedade**, pois não é interesse da pesquisadora e supõe-se, nem da comunidade, permanecer isolada. (Grifo nosso)

Para os estudantes, o dicionário seria uma fonte de consulta diária, já que as crianças chegam à escola sem falar o português e assim, enfrentam uma **barreira muito grande para se adaptarem à escola e se alfabetizarem**. Com o dicionário, **as crianças seriam alfabetizadas traduzindo para o português as suas ideias e falas pomeranas**. (Grifo nosso)

(Projeto de Pesquisa Dicionário para uma Escola Bilíngüe, trechos da justificativa, 1991).

As palavras destacadas acima evidenciam concepções fundamentadas em um tipo multiculturalismo conservador que insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria (MCLAREN, 2000). Essa postura acarreta sérias

conseqüências, pois, isentar da análise os conflitos e desigualdades sociais à base de elementos tais como raça, etnia, classe social, gênero e multiculturalismo evidencia a falsa ilusão de convivemos numa sociedade homogênea. Nessa perspectiva as crianças pomeranas não têm sua alteridade reconhecida, sendo assim devem integrar-se à cultura oficial transmitida pela escola, tomada de forma acrítica e eximida de sua responsabilidade histórica e social.

A análise do Projeto Pró-Pomerano trouxe evidências que posteriormente o objetivo da pesquisa da Professora Marineuza havia sofrido mudanças:

Após um período de discussão e amadurecimento da ideia de estudar a língua pomerana para dotá-la de uma ortografia condizente com a realidade lingüística foi elaborada a presente proposta de pesquisa para a manutenção e revitalização da cultura e das tradições pomeranas (Projeto Pró-Pomerano, 1991).

No decorrer deste período as Professoras Marineuza e Charlote²⁵ preceituam ênfase à preocupação com a perda lingüística e cultura. Neste projeto, a escola foi considerada como um importante espaço para contribuir com manutenção e a revitalização da cultura e das tradições pomeranas. Se antes a escola foi considerada um dos espaços sociais responsáveis pela negação das especificidades pomeranas, agora ela passa a ser considerada ser um espaço de luta (SILVA, 2009).

De acordo com as informações contidas do projeto, a ideia da pesquisa surgiu de uma proposta do Departamento de Apoio Técnico (DAT) da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo (SEDU), representado pela linguísta Euzi Rodrigues Moraes, “para aprimorar o trabalho dos professores em sala de aula” por meio do Projeto Incentivo à Formação em Serviço do Professor Alfabetizador.

A proposta de trabalho de Marineuza foi analisada pela linguísta da SEDU, Professora Euzi Rodrigues Moraes, que percebendo a necessidade de elaboração de uma ortografia para uma língua essencialmente oral, contou com a participação

²⁵ Neste Projeto Marineuza Plaster Waindt e Charlotte Emmerich constam como autoras do trabalho.

da Professora Doutora Charlotte Emmerich do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisadora do CNPq, especialista em análise e documentação de línguas indígenas, especialmente ágrafas, para assessorar a Professora Marineuza.

A pesquisa de Marineuza foi apresentada e discutida em uma reunião aos dezoito dias do mês de março, com a presença de educadores locais. Todavia o projeto não chegou a ser implementado naquela época devido à mudança de governo estadual com a conseqüente desativação do Projeto Incentivo à Formação em Serviço do Professor Alfabetizador do DAT.

Devido à sua relevância, o projeto Pró-Pomerano foi novamente retomado em janeiro de 1993 por iniciativa do Secretário Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, o Senhor Jacob Alfredo Messer, e contou com a continuidade e apoio da posterior Secretária Municipal de Educação Senhora Guerlinda Berger Espindula. Porém, a idéia era instituir o projeto em todas as escolas municipais articulando o envolvimento dos demais municípios do estado que possuíam núcleos de falantes pomeranos: Laranja da Terra, Domingos Martins, Pancas e Vila Pavão. No entanto, mais uma vez, não houve prosseguimento, pois segundo a senhora Guerlinda, as ideias ainda estavam em amadurecimento.

5.2 O jornal POMMERblad

A retomada do projeto teve apoio de segmentos do poder público municipal e estadual, inclusive destaca-se a ação do Secretário Estadual de Educação da época, José Eugênio Vieira, que publicou em Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, do dia 7 de abril de 2003, o compromisso de iniciar, em 2004, o ensino da

língua pomerana em escolas de Pancas, Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins. Segue um trecho do jornal POMMERblad²⁶, de julho/agosto de 2003:

“José Eugênio deverá montar esse projeto ainda esse ano e fazer uma proposta para os 5 municípios envolvidos uma vez que inicialmente seria necessário a publicação de livros, dicionário enciclopédico, gramática e outros materiais didáticos necessários para a implantação do projeto. (Grifo nosso)

Sem uma análise crítica desse discurso, poderíamos pensar que realmente o projeto poderia se algo idealizado e planejado pelo Secretário de Educação, porém o que merece destaque é o fato de que a criação deste programa só foi possível graças à capacidade desse povo em articular parcerias²⁷ interinstitucionais, fortalecendo formas antigas de organização social²⁸ tão urgentes de serem visibilizadas e praticadas pela sociedade atual.

Em ocasião de uma reunião para tratar de assuntos educacionais ocorrida no dia 10 de abril de 2003, em Nova Venécia, o Secretário de Educação do Estado, afirmou a necessidade da língua pomerana fazer parte dos currículos escolares das escolas localizadas em regiões onde a imigração pomerana era predominante. Na época, este secretário afirmou que o respeito e a valorização das identidades culturais do povo capixaba era uma tarefa da escola.

²⁶ Jornal informativo das comunidades germânicas do Brasil.

²⁷ O conceito de *Parceria* será discutido neste capítulo com base nos estudos de Foerste (2005) porque nos últimos anos observa-se no contexto da educação brasileira uma tendência de implementar alternativas interorganizacionais de ação. Soluções locais são produzidas como um novo espaço de construção de cidadania, evidenciando a busca pelo fortalecimento da capacidade de intervenção local na sua articulação com a política pública. Nesse sentido podemos articular os conhecimentos sobre parceria com a criação e desenvolvimento do Proepo desenvolvido em Santa Maria de Jetibá.

²⁸ Essas formas antigas de organização se referem ao “juntamento”, uma espécie de mutirão muito comum entre os pomeranos na Pomerânia. A continuidade dessa prática no Brasil foi determinante para preparar lavouras, construir casas e abrir estradas. Ainda hoje o sentimento coletivo dos pomeranos é identificado nas festas comunitárias e religiosas. Em casamentos, os familiares e vizinhos se unem para cozinhar e servir os convidados.

5.3 Os registros de 2003 e 2004

As informações sobre o processo de construção de uma educação diferenciada durante os anos de 2003 e 2004 foram encontradas no Relatório do Proepo, elaborado em 2008 com o objetivo de concorrer ao Prêmio Inovação em Gestão Educacional²⁹.

Em 2003, foram realizadas duas reuniões na Secretaria Municipal de Santa Maria de Jetibá com o objetivo de retomar as discussões sobre o *Projeto de Bilinguismo* nas escolas dos municípios em que estaria concentrado o maior número de falantes da língua pomerana. A primeira ocorreu em 1º de agosto e a segunda em 11 de novembro. Participaram dessas reuniões representantes dos municípios de Domingos Martins, Pancas, Laranja da Terra e Vila Pavão e Santa Maria de Jetibá. Os assuntos discutidos foram: o envolvimento das prefeituras e secretarias de cultura; elaboração do projeto-piloto para iniciar o trabalho; aproveitamento da pesquisa realizada em Domingos Martins. O projeto-piloto seria desenvolvido com professores nativos bilíngües. Ficou acordado que cada município iria realizar levantamento do número de escolas que serão envolvidas por município e professores (falantes nativos). Para o desenvolvimento do projeto ressaltou-se a possibilidade de construir o projeto com base nos dados da pesquisa de Weber (1998) desenvolvida em Domingos Martins que denunciou o pouco envolvimento e respeito pela cultura pomerana, e relacionou esse dado à forma como o currículo estava organizado e à falta de envolvimento da comunidade pomerana no processo de escolarização.

²⁹ O Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), foi criado em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação em 2006, com objetivo de identificar, registrar, avaliar e disseminar experiências inovadoras em gestão educacional desenvolvidas nos municípios brasileiros, que contribuam para o alcance dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.laboratorio.inep.gov.br>> Acesso em: 15 out. 2010.

Em 2004, o mesmo grupo de representantes dos municípios envolvidos no projeto, criou então o Projeto de Educação Escolar Pomerana (Proepo), porém o mesmo só veio a ser colocado em prática em 2005.

5.4 Análise da ata de 1991 – Assunto: O Projeto Pró-Pomerano

A reunião do dia dezanove de março de 1991 realizou-se na Igreja de Confissão Luterana no Brasil, na sede do município de Santa Maria de Jetibá, com a presença 20 participantes, entre eles, vereadores, professores de alemão, representantes da Comissão de alfabetização, supervisoras da Secretaria Municipal e duas pesquisadoras convidadas: a lingüista da SEDU Euzi Rodrigues Moraes e a Professora Doutora Charlotte Emmerisch do Museu Nacional da Universidade do Rio de Janeiro. O objetivo da reunião foi o debate sobre o Projeto Pró-Pomerano.

Após a apresentação dos participantes, a professora Charlotte agradece o convite realizado pelo município. Em seguida, comenta a importância do projeto e as vantagens do trabalho com a língua materna iniciado pela Professora Marineuza Plaster Waindt, na localidade de Alto Santa Maria, uma região localizada a 20 Km da sede. Falou também sobre a necessidade da participação da comunidade local. Porém os argumentos utilizados não foram expostos em ata.

A análise deste documento revelou, mais uma vez, a imposição da língua alemã em contextos pomeranos, bem como a falta de ênfase sobre as diferenças entre língua alemã e língua pomerana. Encontra-se em ata a informação de que em 1991, o ensino da língua alemã era obrigatória de 5^a a 8^a série nas escolas estaduais de Santa Maria de Jetibá. A professora Gerlinde sugere que talvez o ensino dessa língua devesse ser implantado no período de alfabetização.

No final da reunião algumas ações foram apontadas como necessárias: “Instalação do CME e apresentar o projeto Pró-Pomerano (anexo H) na 1ª reunião do conselho, ver os tipos de materiais didáticos, encaminhar um mapeamento da situação real do pomerano e paralelamente trabalhar na ortografia, recolher textos dos alunos, análise das estruturas do pomerano para analisar a gramática e elaboração do dicionário”. A pesquisa iniciada pela Professora pomerana Marineuza Plaster Waindt serviria como ponto de partida. A mesma ficou responsável em elaborar o esboço do projeto e encaminhar para os participantes da reunião para os devidos ajustes. Por meio da análise da lista de presença pude identificar, entre descendentes de alemães e outras etnias, cerca de seis descendentes de imigrantes pomeranos. Portanto, podemos dizer o movimento de valorização da língua foi construído a partir do estabelecimento de um diálogo intercultural e não apenas por um grupo específico de pomeranos.

5.5 O diálogo com a professora Marineuza

Diante da informação de que Marineuza era uma professora defensora da valorização da língua pomerana questioneei o motivo dela não ter prosseguido com o projeto de pesquisa ao qual se propôs a investigar. Durante entrevista realizada explicou que o Projeto Incentivo à Formação em Serviço do Professor Alfabetizador da secretaria estadual foi desativado e não teve a oportunidade de continuar sua pesquisa por meio da universidade, pois tinha seus filhos pequenos. Ismael Tressmann, seu primo, também já demonstrava interesse pelo tema, sendo assim prosseguiu com os estudos.

Sabedora da informação que Marineuza era freqüentadora do curso de formação do Proepo, perguntei o motivo pelo qual estava fora do Proepo, ela disse que adotara um casal de crianças pequenas, por isso estava sem tempo para participar de duas

formações, que no caso eram o Curso de Especialização da Educação do Campo e o Proepo. Portanto naquele momento optou por fazer a especialização, mas depois voltaria a frequentar o Proepo.

Conversamos também sobre sua experiência no período em que elaborou a proposta de um projeto baseado no bilingüismo. A professora relatou que a língua pomerana era proibida nas escolas, e as Supervisoras Pedagógicas da Superintendência Estadual de Educação supervisionavam o ensino no momento de suas visitas:

Eu e meus alunos tínhamos um combinado. Quando estávamos somente entre nós, na sala de aula, falávamos pomerano. Mas quando alguém da superintendência chegava ninguém falava pomerano, dessa forma eu alfabetizei muitos alunos, inclusive meus filhos (Diário de Campo, outubro de 2010).

Marineuza acredita que ser e falar pomerano não são motivos que justifiquem as dificuldades encontradas pelas crianças de origem pomerana, porém reconhece que a falta de preparo do professor em lidar com as diferenças era o grande entrave. Durante nosso diálogo a professora relatou memórias de sua infância ao descrever o período em que foi alfabetizada numa escola de Itarana - ES.

Nunca me esqueci de quanto fui discriminada na escola por ser pomerana, discriminada pelos colegas e pela professora. Os colegas me chamavam de cabelo de fogo, ferrugem, por causa das minhas pintas. A professora ao perceber que eu tinha dificuldades em falar português, me deixou de lado. Ela pedia para todos lerem em voz alta, menos eu. Um dia tivemos a visita de uma supervisora escolar que perguntou quem gostaria de ler. Não perdi tempo, levantei o braço e a supervisora me deixou ler. Li fluentemente. A professora levou um susto, porque ela nem havia percebido que eu sabia ler. E daquele dia em diante ela passou a me dar atenção (Diário de Campo, outubro de 2010).

A professora com lágrimas nos olhos e muito emocionada demonstrou neste relato o que marcou predominantemente as relações sociais vividas na escola pelas pessoas pertencentes a esse grupo étnico que vão desde a eliminação física do outro até o sentimento de coação interna. Nesse caso me chamou a atenção o fato da personagem não ter se retraído e ao contrário se encorajou a ler o texto para a

supervisora “Aquela era minha chance de mostrar que era uma criança capaz de fazer o mesmo que as outras”.

Marineuza relatou que nesse processo teve muita ajuda de seu pai:

Meu pai me ensinou a escrever embaixo de um pé de café, ele escrevia no chão com gravetos. Ele era pomerano, mas me ensinou a ler e escrever em português. Ele contava muitas histórias e ensinava brincadeiras, músicas e parlendas pomeranas. Muito material que confeccionei para trabalhar em sala de aula foi baseado no que ele me ensinou, alfabetizei muitas crianças pomeranas com base nesses conhecimentos (Diário de Campo, outubro de 2010).

5.6 As interfaces entre o local e o global

De maneira nenhuma podemos compreender o processo de construção do Programa de Educação Escolar Pomerana – Proepo, em Santa Maria de Jetibá-ES, de forma isolada, pois esse movimento encontra-se intimamente ligado à questão multicultural que nos últimos anos adquire cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitividade, em âmbito local e global. Defensores desse debate (CANDAU, 2005; HALL, 2009) reconhecem que estamos inevitavelmente implicados em suas práticas e que não se trata de superestimar a dimensão cultural e desvinculá-la da problemática da desigualdade e da exclusão social, nem de subestimá-la como um sub-produto desta realidade. “O importante é, tendo presente a configuração político-social e ideológica do momento, não negar a especificidade da problemática cultural nem considerá-la de modo isolado e autocentrado” (CANDAU, 2005, p. 13).

No Brasil, e particularmente no Espírito Santo, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso Estado está consolidado sob uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante, através de toda a história, uma história dolorosa e silenciadora, principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas, afro-descendentes e pomeranos.

As narrativas sobre a escolarização dos pomeranos de Santa Maria de Jetibá estão marcadas pela negação e silenciamento da alteridade pomerana. Os processos de negação se deram também no plano das representações e no imaginário social.

Por falar a língua pomerana tinha facilidade em me comunicar com os alunos e com as famílias. Por outro lado, os professores eram proibidos de falar e interpretar a língua pomerana com os alunos, até mesmo no recreio. A Secretaria de Estado da Educação fiscalizava a atuação dos professores por meio de Inspetores e, caso houvesse denúncia, eram aplicadas penalidades por descumprir as ordens, pois era uma forma de obrigar o pomerano a aprender a língua portuguesa. Era difícil tanto para o professor quanto para o aluno (Relato escrito da professora Sabina Joana Uliana que atuou pela primeira vez como docente em 1955 em escola de zona rural do então município de Santa Leopoldina, Jornal EEEFM “Graça Aranha”, Santa Maria de Jetibá, 2007 . 1ª Edição)

A Educação Escolar Pomerana, propriamente dita, surgiu no ano de 2005, quando começou a ser implantada no município, devido a alguns municípios do Espírito Santo ainda terem concentrado em sua população, muitos pomeranos. Pessoas estas que por muito tempo ficaram silenciadas, não podendo se manifestar, sendo discriminados por muitos pela língua e cultura que trazem desde a imigração. Tendo que deixar muitos costumes e principalmente a língua em muitos lugares de lado por que desde a época da colonização, a língua e seus falantes têm sofrido preconceitos e sido objeto de uma visão estereotipada, na medida em que a escola não abria espaço para que os alunos pudessem se expressar também na sua língua materna. Essa postura adotada pela escola foi reflexo da política de nacionalização do governo Getúlio Vargas. Por imposição oficial do currículo, a educação pública de qualidade para todos foi um direito negado historicamente aos sujeitos pertencentes a minorias étnicas e lingüísticas (Professora Rejane Berger, Diário de Campo, setembro de 2010).

A partir desses relatos podemos perceber como esses sujeitos históricos foram inferiorizados. A língua Pomerana foi negada duas vezes, primeiro quando constatamos que o ensino destinado aos colonos era ministrado na língua alemã (SCHWARZ, 1993; WEBER, 1998) e depois quando a obrigatoriedade era aprender a Língua Portuguesa, devido à política de nacionalização instituída por Getúlio Vargas, em 1937.

(...) até os anos de 1930, o alemão era a língua oficial ensinada nas escolas comunitárias do Espírito Santo, pelos pastores e/ou professores da Alemanha que não falavam o pomerano e sabiam muito pouco o português. Logo, as crianças não entendiam direito o que ouviam, liam e escreviam, porque o alemão não era a sua língua e as aulas aconteciam de duas a três vezes por semana, durante dois ou três anos apenas. Depois disso, normalmente as crianças ajudavam os pais na roça. Com a proibição do alemão nas escolas e igrejas, durante a Segunda Guerra Mundial, pelo governo Vargas e a chegada de pastores/professores brasileiros nas comunidades espírito-santenses, o alemão perdeu essa função (Relato escrito da professora Rosalina Koelhert, setembro de 2010).

Mas apesar da dupla negação, souberam resistir e continuam afirmando fortemente suas identidades culturais em nossa sociedade... “Entretanto, o pomerano “sobreviveu” como língua materna da maioria das famílias pomeranas.” Assim sendo, o Proepo tem resgatado a língua e envolvido elementos da cultura pomerana nas escolas (Relato escrito da professora Rosalina Koelhert, setembro de 2010).

Conscientes da urgência em criar políticas públicas para garantir a continuidade dessa língua, a partir de 1980, dirigentes municipais e educadores/as de Santa Maria de Jetibá iniciam um processo de debates acerca da problemática, além disso, identificamos ainda, três fatores indissociáveis que influenciaram os sujeitos participantes desse contexto a se organizarem e a criarem o Programa de Educação Escolar Pomerana, conforme são apresentados a seguir:

A - As problematizações e pesquisas desenvolvidas no contexto do Espírito Santo. A partir da década 80, algumas ações ligadas à intenção de valorização da cultura pomerana começam a ser fomentadas no município de Santa Maria de Jetibá: em dezembro de 1983, surge a primeira publicação de texto escrito em língua pomerana no jornal *O Semeador*; em 1991, surgem as primeiras pesquisas no Espírito Santo com temas ligados à cultura pomerana; são criados os primeiros grupos pomeranos de danças folclóricas e são criadas as festas municipais, como a Festa Pomerana e a Festa do Colono.

As pesquisas realizadas por Mian (1993), Weber (1998), Siller (1999) e Tressmann (2005) denunciaram relatos de como a cultura e a língua pomerana eram negligenciadas e pomenorizadas no contexto educacional. Esses fizeram

constatações de que as famílias estavam deixando de ensinar a língua pomerana aos seus filhos e suas filhas por motivos relacionados ao uso dessa língua no período de escolarização. As dificuldades enfrentadas na escola e em situações cotidianas ainda se encontram bem presentes no imaginário social das professoras que participam do Proepo:

Muitas pessoas não ensinaram a língua pomerana a seus filhos, para que os mesmos não sofressem o tanto que os mais velhos em sua educação escolar e na vida cotidiana, onde por muitas vezes foram rejeitados e desvalorizados por serem “diferentes” (Professora Mônica, fevereiro de 2011).

Assim, educadores, pesquisadores e dirigentes estaduais e municipais se voltam para a problemática discutindo questões sobre a necessidade de elaborar projetos de formação de professores para lidarem com crianças pomeranas, primeiramente a preocupação vai focalizar a escola e as crianças em fase de alfabetização.

B - As reformas educativas e constitucionais que reconhecem o caráter multiétnico e plurilinguístico. Essas discussões surgem atreladas ao contexto brasileiro vivido na década de 80, com os debates férteis às questões voltadas ao direito de diferentes grupos étnicos de preservar suas línguas, culturas e religiões. A garantia dos direitos indígenas conquistadas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 vai servir de inspiração para que outros grupos étnicos também reivindiquem seus direitos e elaborem estratégias de trabalho, como é o caso dos pomeranos:

Inspirados no movimento indígena e na certeza de que todo povo tem o direito de viver conforme a cultura que herdou, a partir de meados de 1980, verificamos um reavivamento da língua e da cultura pomerana, especialmente entre jovens estudantes do Espírito Santo (Trecho retirado do Relatório sobre o Proepo apresentado ao concurso *Prêmio Inovação em Gestão Educacional, 2008*, p.01).

A coordenadora do Proepo, em vários momentos, se baseia na legislação referente à educação indígena para respaldar e justificar a importância do Proepo:

A educação indígena tem seus direitos garantidos na Constituição Federal, mas eles também têm muitos problemas a serem enfrentados ainda. Nós começamos em 2005, ainda é muito recente e que bom que temos esse espaço de discussão agora nas instituições de pesquisa e precisamos realmente que o Proepo seja problematizado e visibilizado por todos (Kuster, outubro de 2010).

As professoras entrevistadas confirmaram que o Professor Tressmann costuma, durante os encontros de formação, compartilhar suas experiências vividas em contexto indígena para referenciar a importância deste programa. Além disso, foi encontrado registro que relata sua experiência em contexto indígena.

Realizo pesquisa entre os pomeranos desde 1994, quando atuava em Espigão do Oeste, Rondônia e Mato Grosso do Sul. Lá, pesquisei e atuei entre 1988 e julho de 1995 junto aos índios Cinta Larga e Zoró, nas áreas de etnolinguística e de educação escolar. A pesquisa que desenvolvi entre os povos indígenas foi muito importante e serviu de estímulo e de base para o tipo de trabalho que desenvolvo hoje: junto a um povo minoritário, cuja língua era mantida na sua forma oral e sem reconhecimento da parte dos órgãos governamentais (TRESSMANN, Relatório do Proepo, 2005, p.140).

No plano nacional, a reforma na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210, 215 e 216, resguarda a todos os grupos étnicos o direito de preservar suas línguas, os costumes e a religião.

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Em 1997, como resultado de negociações, polêmicas e pressão dos movimentos sociais, o Ministério da Educação (MEC) lança os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que apesar das críticas quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna, incorpora entre os temas transversais, o da pluralidade cultural. Encontramos nesse documento argumentos que fundamentam sua razão de existência.

É sabido que, apresentando a heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldades para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (MEC, 1997, p.22).

Neste contexto efervescente, diferentes instâncias governamentais vão implantar mudanças relativas às políticas de ação afirmativa, que a partir de então, vêm suscitando muitos debates na sociedade em geral. Em 2001, a UNESCO aprova a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

C - Os movimentos da globalização. A criação do Proepo não pode deixar de ser contextualizada com os movimentos gerados pela globalização. Esse complexo fenômeno que faz com que onde nossa contemporaneidade seja marcada pela fluidez de fronteiras nacionais, quer no sentido econômico, quer no sentido cultural, onde novas combinações de espaço-tempo são redimensionadas pela propagação crescente de recursos tecnológicos.

Hall (2009), explica que a globalização é um movimento paradoxo, pois juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a “proliferação subalterna da diferença”. Ao mesmo tempo em que, culturalmente, as coisas parecem mais ou menos semelhantes entre si (devido ao predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais

aparecem de forma destacada as produções culturais estadunidenses), assistimos a proliferação das “diferenças”.

Nesse processo, o eixo “vertical” do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças “locais”, as quais o “global-vertical” é obrigado a considerar (HALL, 2009, p. 57).

5.7 Parceria

A ideia de parceria é bastante discutida por Erineu Foerste em seu livro *Parceria na formação de professores*, fruto de sua tese de doutorado que demonstra a experiência de trabalho interinstitucional na formação de profissionais do ensino desenvolvido na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT.

Baseado em seus estudos, Foerste (2005) faz a crítica de que a educação na América Latina vem sendo crescentemente abordada pelos órgãos oficiais (que se alinham com interesses do Banco Mundial) a partir de critérios econômicos, o que tem levado a considerar a escola básica e a universidade como empresas. Está se desqualificando ou deslegitimando os profissionais da educação enquanto sujeitos do processo de reformas.

[...] quem opina hoje sobre o que tem ou não ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece de conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide (FOERSTE *apud* TORRES, 2005, p. 47-48).

Ao apontar os problemas educacionais do Brasil, principalmente aqueles relacionados à formação docente, Foerste (2005) destaca: Indissociabilidade entre teoria e prática; Formação específica e formação pedagógica; Falta de programas voltados para a formação continuada no trabalho; Ausência de políticas

interinstitucionais de valorização e profissionalização do professor; Distanciamento da universidade em relação à escola básica.

Diante dessas questões, o pesquisador acredita que a *parceria* interinstitucional contribui para o resgate da valorização da profissão docente. Entende que *parceria* e *colaboração* são termos que abarcam significados básicos de negociação e partilha de compromissos institucionais e utiliza-os 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.

Nessa perspectiva, os educadores (in)tentariam participar institucionalmente das deliberações, mas uma questão que pode ser levantada é: como promover um processo instituinte, que é um dos mais inventivos processos de produção de redes de subjetividades, com demasiadas amarras da cultura organizacional? Para que tal movimento de parceria ocorra, se faz necessário, segundo Foerste, que os professores tenham mais voz enquanto sujeitos diretamente afetados pelas reformas oficiais envolvendo o magistério.

Nos últimos anos observa-se no contexto da educação brasileira uma tendência de implementar alternativas interorganizacionais de ação. Soluções locais são produzidas como um novo espaço de construção de cidadania, evidenciando a busca pelo fortalecimento da capacidade de intervenção local na sua articulação com a política pública.

Nesse sentido podemos articular os conhecimentos sobre parceria com a criação e desenvolvimento do Programa de Educação Escolar Pomerana – Proepo desenvolvido em Santa Maria de Jetibá. As análises confirmam que esta iniciativa 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 e que esta prática é tomada pelos profissionais da educação, como uma ação que se constrói e se reconstrói coletivamente.

É importante ressaltar que a criação deste programa só foi possível graças à capacidade desse povo em articular parcerias interinstitucionais, fortalecendo formas antigas de organização social tão urgentes de serem visibilizadas e praticadas pela sociedade atual. Essas formas antigas, e que merecem ênfase, se referem a práticas comunitárias identificadas entre os pomeranos na época da imigração e nos dias atuais. O sentimento coletivo pode ser desvelado por meio de narrativas de memórias dos mais antigos e pode ser percebido nos dias atuais quando esse povo se reúne para realizar festas comunitárias, religiosas e casamentos. Filmes e documentários³⁰ sobre a cultura pomerana retratam de forma clara o sentimento comunitário dos pomeranos nos momentos em que se reuniam para construir pontes, estradas, casas, festas comunitárias, casamentos, etc.

A formalização da parceria entre os cinco municípios que, até então, era garantida através da oralidade, ficou estabelecida por meio de decreto, em junho de 2009, período marcado pelas comemorações dos 150 anos de imigração pomerana em solo espírito-santense. O termo de parceria celebrado assegura o compromisso das prefeituras em dar sustentabilidade e estabilidade ao programa.

5.8 A implementação do Proepo

A partir de diálogos entre secretários municipais, prefeitos e representantes das Secretarias de Educação Municipais e levantamento do número de falantes da língua pomerana, em 2004 é criado o Projeto de Educação Escolar Pomerana - Proepo, porém o projeto veio ser executado de fato em 2005.

De acordo com relatos e registros analisados, o espaço interstício de quatro anos, entre o processo de elaboração e a implementação do projeto ocorreu porque os

³⁰ Ver documentário "Pomeranos, a trajetória de um povo". Direção Vanildo Kruger, 2009.

sujeitos envolvidos contavam de fato com a ação do Governo do Estado. Por meio da SEDU, esperavam o financiamento para confecção de materiais didáticos, publicação do Dicionário Pomerano, contratação do Professor Ismael Tressmann, implantação do projeto nas escolas, enfim a execução de ações que o governador havia prometido. Quanto à contratação do Prof. Ismael Tressmann por parte da SEDU, não ocorreu, o impasse foi resolvido a partir do momento em que os municípios ficaram responsáveis por seu pagamento, em 2005.

A demora para execução dessa iniciativa esteve influenciada então, por motivos políticos: a espera do cumprimento da promessa política do Secretário de Educação Estadual José Eugênio Vieira em implantar um projeto que instituísse a língua pomerana na escola e a falta de continuidade desse projeto nos momentos de transição dos prefeitos. Isso prova que os organizadores do Projeto de Educação Pomerana estiveram à mercê da vontade política dos dirigentes municipais e estaduais. Nesse caso, a vontade política dos dirigentes municipais, ou seja, o poder local possui mais iniciativa e força de vontade em instituir esse projeto nos municípios, pois a partir de 2005, o Proepo começa a ser executado nas escolas municipais de Vila Pavão, Pancas, Domingos Martins, Laranja da Terra e Santa Maria de Jetibá.

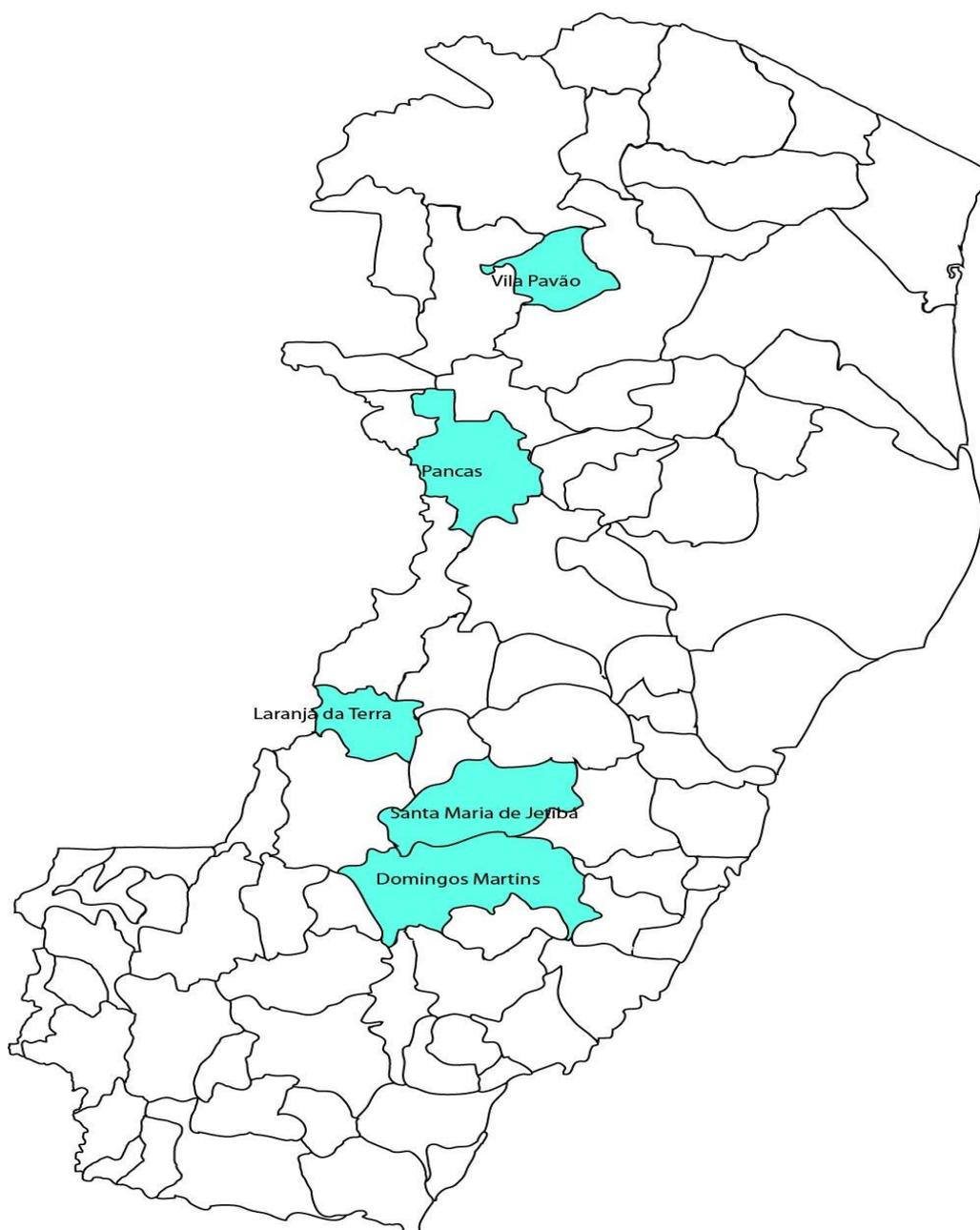


Figura 23: Mapa do estado do Espírito Santo com a localização dos municípios parceiros do Proepo.

Em janeiro de 2005, a recém empossada Secretária Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, Luzia Fiorotti Daleprane, retoma o projeto para ser discutido e reavaliado, primeiramente pela nova equipe técnica da secretaria e posteriormente em reunião entre os cinco municípios do projeto que foram convocados por ela.

Desse modo, convencidos sobre a necessidade desse projeto voltado para as especificidades dos descendentes de pomeranos e com todo o apoio de órgãos públicos municipais (Secretarias de Cultura e Turismo) a proposta se consolida.

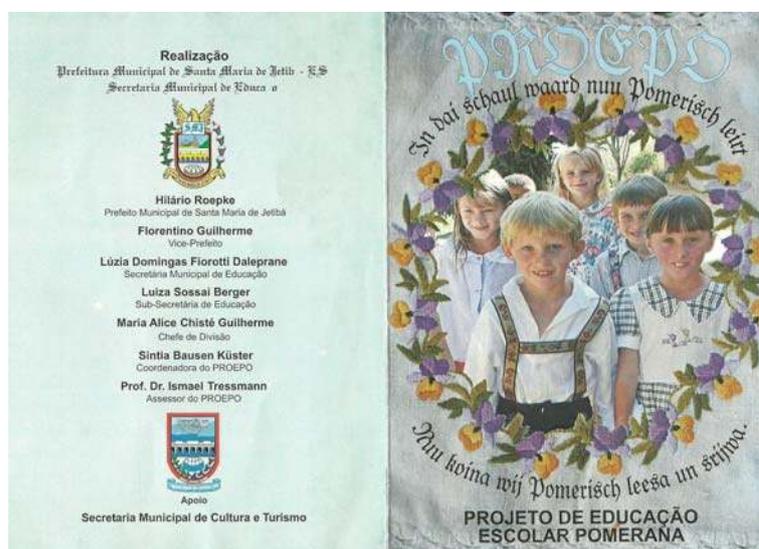


Figura 24 - Primeiro folder do Proepo em Santa Maria de Jetibá, 2005.

Nesse mesmo ano, a Secretária Municipal de Educação também articulou a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas de Ensino Fundamental de Santa Maria de Jetibá. Nesse momento, este órgão coordenou entrevistas com 1.444 famílias para fazer um levantamento sobre o número de pessoas falantes da língua pomerana. Esses dados demonstraram que 27% dos familiares falavam pomerano, 5% só entendiam, 18% não falavam e 50% não responderam. Esses dados demonstraram a importância do projeto para o fortalecimento e valorização da língua, pois muitas famílias estavam deixando de ensinar seus filhos a língua pomerana por entenderem que assim esses terão menos dificuldade no período da escolarização.

Mesmo se tratando de um projeto sustentado pela vontade de seus representantes e por órgãos municipais, o objetivo de parceria ainda é constantemente proferido e reivindicado. Além de encontrar o termo *parceria* citado em quase todas as atas de

reuniões intermunicipais do Proepo, é muito comum ouvirmos os coordenadores do mencionarem a necessidade de apoio e envolvimento da SEDU:

Síntia sugeriu reunião com a SEDU envolvendo a representação de todos os municípios para cobrar seu envolvimento com o Proepo, pois no documento Novo Currículo da SEDU, consta que esse órgão executa nas escolas o Projeto Cultura na Escola enfatizando que trabalham as culturas pomerana e italiana, porém não está acontecendo, pelo menos referente à cultura pomerana. Houve no ano de 2009, um projeto que envolveu a participação do Proepo na escola Herman Berger, aqui de Santa Maria, mas não está acontecendo mais. A reunião deverá acontecer com a presença da Adriana Sperandio, acrescenta Vera, de Laranja da Terra. Todos concordam que essa reunião a ser agendada com a equipe da SEDU, provavelmente para outubro, precisa contar com a presença dos secretários de educação dos municípios ressaltando que todos devem estar conscientes do problema e que saibam argumentar sobre a necessidade da **parceria** do Estado no fortalecimento do Proepo. (Grifo nosso)

(Ata da reunião do dia 24 de agosto de 2010 entre os municípios parceiros do Proepo)

Uma professora que atua na rede estadual também comentou sobre o assunto, no Encontro da Educação do Campo:

Mas a minha escola é estadual, os alunos são pomeranos. Eles não têm esse Proepo, e aí como fica? E todos fazem parte do mesmo município (Professora da rede estadual de Santa Maria de Jetibá que participou do curso de Especialização da Educação do Campo, Diário de campo, setembro de 2010).

Apesar dos representantes dos municípios parceiros desenvolverem o Proepo sem a ajuda do Governo do Estado, seus representantes ainda não desistiram de cobrar a responsabilidade desse órgão público em desenvolver ações que visem valorizar e reconhecer a língua e a cultura pomerana nas escolas estaduais.

Na última reunião com os coordenadores dos municípios envolvidos no Proepo, ocorrida em maio de 2011, fui convidada a compartilhar informações sobre a Portaria nº 002 – R, publicada em 20 de janeiro de 2011 que trata sobre o direito da oferta da língua pomerana em escolas situadas em comunidades de imigrantes e sobre o processo de elaboração do Projeto de Língua Pomerana a ser executado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Graça Aranha”, local que assumi cargo efetivo em setembro de 2010. Foi muito gratificante contribuir com o grupo levando

informações atuais e ouvir deles opiniões sobre o assunto. Apesar da SEDU oferecer esse direito por meio do “Programa Mais Tempo na escola”³¹, os participantes consideram a iniciativa um primeiro passo que representa mais uma conquista.

³¹ Programa da SEDU que amplia o tempo de aprendizado. No Espírito Santo, os alunos da rede pública estudam, em média, apenas 5 horas por dia. Se a escola opta pelo programa, o tempo de estudo na escola pode ser aumentado para 6 ou até 8 horas por dia.

6 O PROEPO DESENVOLVIDO PELOS(AS) PROFESSORES(AS) POMERANOS(AS)

O Proepo é um programa político e pedagógico bilíngüe que tem como objetivo principal valorizar e fortalecer a cultura e a língua oral e escrita pomerana. Foi implantado em Santa Maria de Jetibá e em outros quatro municípios do Espírito Santo: Domingos Martins, Vila Pavão, Pancas e Laranja de Terra. Foi Implantado em 2005 e envolve várias ações: formação de educadores falantes da língua pomerana para assumirem o ensino das escolas das comunidades pomeranas; contratação por parte dos órgãos públicos e/ou privados de funcionários e educadores falantes da língua pomerana, execução de concurso diferenciado para estes educadores, fortalecimento da cultura e da língua pomerana; edição de dicionários bilíngües (atualização do dicionário existente e publicação de um dicionário infantil, construção de material pedagógico, edição de livro didático com atividades em língua pomerana), ensino interdisciplinar, a co-oficialização e regulamentação da língua pomerana, extensão da carga horária para professores participantes do Proepo, construção de proposta pedagógica diferenciada, criação do Centro de Educação Pomerana (CEP). Dessas ações algumas já foram e estão sendo realizadas, outras estão em andamento ou ainda não foram concretizadas. No decorrer da pesquisa as ações desenvolvidas e previstas serão mais detalhadas.

6.1 A metodologia e os objetivos do Proepo

O desenvolvimento do Proepo conta com a assessoria do Professor Dr. Ismael Tressmann para intermediar os estudos lingüísticos apoiados no Dicionário Pomerano-Português, publicados em 2006.

Esse trabalho se configurou como um projeto de formação continuada para professores pomeranos bilíngües. O curso de formação com os professores costuma

acontecer semanalmente nos municípios e também incluem a realização de encontros entre todos os municípios para troca de experiências.

Em Santa Maria de Jetibá como nos demais municípios as aulas são organizadas de diversas formas abdicando de um modelo único, pelo fato do programa estar se moldando de acordo com as necessidades e possibilidades de cada região. Segue abaixo quadro demonstrativo de estudantes atendidos pelo Proepo:

Modalidades de ensino	Total de escolas	Total de alunos atendidos	Escolas atendidas pelo Proepo	Total de alunos
Ensino Fundamental	41	1612	22	2144
Educação Infantil	23	521	12	1150

Tabela1: Demonstrativo de estudantes atendidos pelo Proepo em 2011.

Fonte: SECEDU, 2011

A carga horária das aulas do Proepo também tem suas especificidades podendo ser de uma hora semanal, quando ministrada pelo professor itinerante, contratado para atender as escolas em que o professor regente não é bilingue pomerano/português, ou pelo professor regente que dispõe de tempo integral na sala que o realiza de forma interdisciplinar nas duas línguas.

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.

Nas Séries Iniciais do Ensino fundamental segue o modelo da Educação Infantil, porém a carga horária é de duas horas semanais pelo(a) professor(a) itinerante. É

desenvolvido de forma interdisciplinar integrado ao currículo em consonância com os eixos temáticos, também desenvolvidos a partir de projetos norteadores.

As aulas de língua pomerana desenvolvidas nas Séries Finais do Ensino Fundamental são asseguradas em lei, como disciplina obrigatória na grade curricular, é ofertada por uma hora semanal.

6.2 Planejamentos

Os planejamentos das professoras do Proepo ocorrem semanalmente na Secretaria Municipal de Educação, especificamente às quartas-feiras das 14:00 às 16:00 horas, porém ocorrem em duas modalidades que são intercaladas: uma semana ocorre com as professoras da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e na outra semana com as professoras que atuam de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental.

Os planos de aula são construídos com base nos conteúdos das diversas áreas de ensino que compõem a proposta curricular do município e também a partir de temas semestrais propostos a partir de diálogos entre pedagogas e professoras da rede municipal. A partir desses temas são elaborados projetos pedagógicos que são desenvolvidos nas salas de aulas, essa orientação é seguida por todos os educadores/as do município. Esses projetos têm o objetivo de promover a interdisciplinaridade dos conteúdos e tornar a aprendizagem significativa para os alunos, uma vez que os temas escolhidos são condizentes e contextualizados com a realidade campesina. Os planejamentos com os educadores/as do município que participam ou não do Proepo, ocorrem quinzenalmente.

A partir do tema geral, as professoras do Proepo elaboram seus planos. Esse momento ocorre com a participação da coordenadora Síntia Bausen Küster e com o

assessor, Professor Etnolinguísta Doutor Ismael do Proepo. A coordenadora fica responsável em fazer a mediação no processo de construção dos planejamentos, providenciar os recursos necessários, sugerir atividades pedagógicas, informar e dialogar com as professoras sobre as ações pensadas e desenvolvidas nas reuniões intermunicipais e da Comissão Municipal de Políticas Linguísticas. O assessor ensina às professoras integrantes do programa, a gramática e a escrita da língua pomerana. Dessa forma, costuma trabalhar com leitura de estórias, textos informativos e músicas que retratam a cultura pomerana. As professoras são incentivadas a produzir textos escritos e atividades pedagógicas que posteriormente são corrigidas pelo professor Tresssmann.

Referente à carga horária das aulas do Proepo desenvolvidas nas escolas, a professora Mônica Gums Raasch explica:

O Proepo trabalha os conhecimentos escolares de forma interdisciplinar na língua pomerana. A carga horária varia: uma aula semanal para as turmas de 5ª a 8ª séries e duas aulas semanais para as turmas de escolas rurais da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental (Diário de Campo, agosto de 2010).

A análise dos relatos das professoras e das observações durante as formações nos faz refletir sobre o que essa iniciativa representa. Em termos educacionais, podemos afirmar que esses momentos significam uma oportunidade de ruptura para com orientações que são planejadas e impostas por pessoas de fora do contexto local. A prática da autonomia é exercida de forma que as professoras pomeranas são quem constroem e assumem a educação dos(as) educandos(as) de Santa Maria de Jetibá, garantindo assim que a cultura dos sujeitos daquele contexto faça parte do cotidiano escolar.

Além disso, o Proepo se configura como uma iniciativa que rompe com o modelo pedagógico baseado no paradigma da “privação cultural”, onde o aluno sempre é o problema, onde a cultura do diferente é que não se adéqua ao modelo hegemônico, ao modelo de cultura idealista elitista onde o aluno visto como o não civilizado e a escola com a tarefa de civilizar acaba excluindo e acentuando o preconceito.

Portanto, o Proepo é uma ação que considera a cultura dos(as) alunos(as) pomeranos(as).

O fator mais relevante desta disciplina é quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula, que não são pensados e impostos por pessoas fora da nossa realidade, como costuma acontecer com outras disciplinas e currículos. Toda a proposta e todo o trabalho realizado em sala de aula é preparado em conjunto pelos professores atuantes e sempre levando em consideração a vivência do aluno. Dando assim sentido àquilo que estamos fazendo (Rejane Berger, Diário de Campo, agosto de 2010).

Durante as observações nos encontros de formação percebeu-se que estes funcionam como ateliês de criatividade onde os educadores constroem seus materiais pedagógicos usufruindo de saberes artísticos e artesanais presentes em sua cultura.

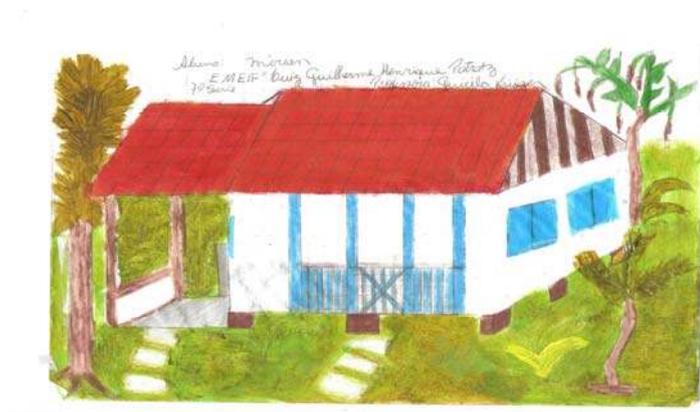
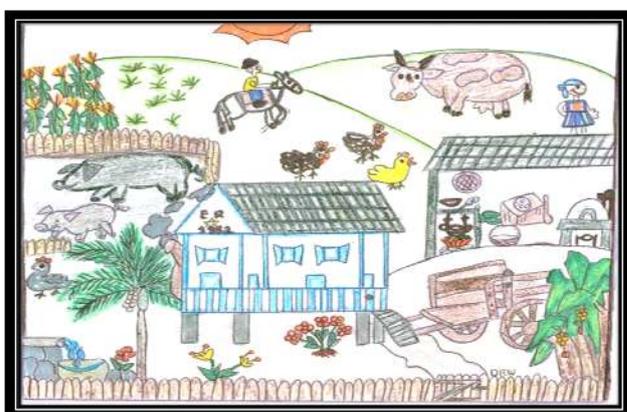
As observações durante os momentos de planejamento nos levam a crer que as professoras trabalham efetivamente com a realidade dos alunos, pois os temas trabalhados são escolhidos de acordo com o que os alunos vivenciam diariamente em suas casas. O tema que as professoras do Proepo desenvolveram no mês de setembro e outubro foi *Produção Agrícola*. Na opinião das professoras, os alunos gostam das aulas, participam, interagem com os outros alunos e professores. A professora Guicila ressaltou que a garantia do sucesso das aulas depende também da criatividade do professor que deve estar trazendo sempre algo novo, para deixar sua aula mais interessante e dinâmica.

As informações coletadas demonstram que o objetivo do Proepo vai muito além daquilo que está escrito, os pomeranos buscam o reconhecimento e garantia de direitos. Muitos são os relatos que denunciam situações de discriminação, negação e silenciamento em experiências de contato com outras culturas. Por estas razões entendemos o motivo pelo qual os estudos culturais interpretam a cultura como um conceito estratégico para a afirmação da diferença e um campo de luta política em torno de significados sociais, nos quais os diferentes grupos sociais, situados em diferentes posições de poder, tentam e lutam para impor seus significados à sociedade em geral para marcar sua identidade (HALL, 2009; SILVA, 2009).

6.3 A proposta pedagógica

O trabalho pedagógico é norteado por uma proposta pedagógica específica elaborada coletivamente entre os(as) professores(as) do programa. Os conhecimentos trabalhados não são organizados por disciplinas, mas abrangem eixos temáticos como: Aspectos da história da cultura pomerana e imigração; Aspectos gramaticais da língua (letras do alfabeto, artigos, substantivos, adjetivos, verbos Identidade lingüística); Identificação pessoal: Sobrenome, histórico Familiar; Partes do corpo; Higiene e cuidados com o corpo; Cumprimentos; Instrumentos de trabalho; Plantas medicinais; Profissões; Cumprimentos: *Moirgen, gundag, gunâwend, gunacht*; Numerais: cálculos, problemas, unidade, dezena e centena; Cores; Identidade cultural; Moradia; Diversos textos sobre o modo de vida campesina.

Percebemos que as ações do Proepo continuamente estimulam os professores a incorporar variados formatos educativos no plano de atividades, como: jogos, canções, leituras, produção de textos, dramatizações, artes.



Figuras 25 e 26 – Desenhos produzidos por alunos da 7ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Luíz Henrique Potratz.

6.4 Principais objetivos do Proepo

O Proepo tem como objetivo geral 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. E os objetivos específicos 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

Os estudos realizados nos encontros possibilitam a ampliação de conhecimentos sobre cultura, antropologia e lingüística, isso promove um melhor aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e também o aperfeiçoamento do estudo da língua pomerana que assim como a cultura se revela como um processo dinâmico e intercultural. Além de fornecer subsídios para a produção de material didático a serem usados nas escolas do município.

6.5 Os Encontros Intermunicipais: Encontrão do Proepo

Anualmente é promovido um intercâmbio entre os docentes dos municípios envolvidos no Proepo, denominado Encontrão do Proepo. O objetivo é a troca de experiências, momento em que se expõe às vivências e práticas diárias do trabalho realizado pelos professores. Esses encontros são orientados, discutidos, planejados e avaliados pelos coordenadores e professores do Proepo.

O I Encontrão foi realizado em Santa Maria de Jetibá no ano de 2005. O evento foi marcado com a apresentação do Casamento Pomerano com encenação do Quebra-louça³², além do momento em que as professoras relataram como desenvolviam o trabalho pedagógico na sala de aula com base em suas experiências vividas.

Nessa ocasião pude presenciar o otimismo das professoras em ressaltarem a importância da língua e da cultura pomerana e o quanto estavam felizes em contribuir com a educação de seus alunos rompendo com as formas de dominação e discriminação as quais foram submetidas no período da escolarização. Atualmente pude presenciar o relato da professora Mônica:

Já no Magistério fui discriminada por falar pomerano. Fiz o curso de forma semi-presencial e como requisito final precisei apresentar um trabalho oral para os professores. Quando terminei minha apresentação, uma professora disse que o trabalho estava bom, porém o meu sotaque pomerano atrapalhou. Por esse motivo minha nota caiu (Diário de Campo, fevereiro de 2011).

Os Encontrões do Proepo são marcados por rodas de piadas, apresentações musicais, danças, apresentações teatrais e oficinas de arte pomerana. Entre essas oficinas, os/as professores/as tiveram a oportunidade de aprender a recortar bandeirolas, confeccionar flores de papel, fazer pintura em ovos de galinha e ilustrar histórias com dobraduras. São atividades que oportunizam trazer à tona memórias de seus antepassados. Além disso, os Encontrões do Proepo permitem que os

³² O Quebra-louça integra um dos rituais do casamento pomerano, é realizado na sexta-feira onde uma mulher pomerana experiente profere palavras de sorte em pomerano para os noivos ao mesmo tempo que quebra louças de cozinha no salão enquanto os mesmos dançam sobre os cacos. Os cacos devem ser guardados pelos noivos, para que assim, tenham sorte no matrimônio.

educadores teorizem sobre sua prática ao mesmo tempo em que estão em permanente processo de formação. As trocas de experiências possibilitam o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem dos educadores.

O exame do relato da professora Guicila Kruger evidenciou o quanto as professoras se sentem seguras e felizes ao falarem do trabalho que realizam tendo como eixo norteador a história, os costumes e a língua de seu povo.

O Proepo trouxe a oportunidade de estarmos conhecendo, através da formação continuada, conhecimentos sobre a cultura e a língua pomerana. Estes estudos ampliam nossos conhecimentos a respeito do povo pomerano e nos fazem sentir importantes (Diário de campo, março de 2011).

As narrativas abaixo confirmam o fato de que a valorização da cultura pomerana traz inúmeros benefícios, principalmente no que diz respeito à elevação da auto-estima, primordial para o desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as). Além disso, trouxe contribuições para tornar o ensino significativo, na medida em que considera a cultura do(a) aluno(a) e incentiva a valorização das diferentes línguas.

[...] podemos observar que antes do Proepo as crianças e os adultos tinham receio e timidez em falar a língua pomerana, mas agora percebemos o orgulho e a satisfação que sentem ao perceberem e vivenciarem o conhecimento que eles possuem serem utilizados na escola.

Como pedagoga observo que o uso do bilinguismo no cotidiano escolar reforça a auto-estima e a identidade do aluno, fazendo-o sentir parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

O projeto tem contribuído de maneira significativa no processo ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que os mesmos estão mais motivados sentindo-se parte ativa, pois perceberam que a escola é um espaço onde a sua história pode e deve ser vivida [...].

Os pais estão maravilhados com a pronúncia pomerana das crianças, o interessante é que eles repetem o que aprendem para as famílias. Outro dia a mãe de uma aluna de 4 anos, relatou que essas aulas fizeram despertar o interesse de sua filha para outras línguas. Isso foi percebido porque a criança passou a se interessar por Inglês, já que seu pai tem o hábito de estudar essa língua em casa com a ajuda de livros e vídeos.

(Trechos de relatórios de avaliação/monitoramento de pedagogas e diretoras da rede municipal, SECEDU, 2008).

Segundo relatos do Professor Doutor Ismael Tressmann muitas crianças e jovens tem se recusado a falar pomerano porque o fato de ser pomerano está relacionado a ser também camponês ou “da roça” e em nossa sociedade as pessoas desse meio são consideradas inferiores. Nesse sentido o Proepo, tem contribuído para desconstruir esse tipo de ideologia.

Diante das questões que vem sendo abordadas no Proepo, percebe-se um maior envolvimento dos adolescentes com a cultura pomerana, que durante muito tempo foi desvalorizada e reprimida por muitos jovens do município, por se sentirem envergonhados de sua descendência (Trecho de relatório de avaliação/monitoramento de pedagogas e diretoras da rede municipal, SECEDU, 2008).

No entanto, foram evidenciados alguns conflitos sobre a importância e aceitação das aulas de pomerano entre os professores que não participam do Proepo. Segundo Síntia, uma professora relatou que ouviu alguns pais afirmar a falta de credibilidade no ensino da língua pomerana devido às suas infelizes experiências vividas no período da escolarização, “Eles acham que tiveram dificuldades na escola porque falavam pomerano e não querem que isso se repita com seus filhos. Fico triste porque algumas professoras que não participam do Proepo não conhecem o trabalho e por isso não sabem argumentar a importância do bilinguismo” (Diário de Campo, 2010).

Existem também algumas fragilidades, uma delas é que os temas de estudo trabalhados no Proepo não são tratados nos demais encontros de formação do município, assim como outros importantes temas que são abordados nas demais formações não são estudados no Proepo. Seria interessante que houvesse articulação dos estudos da cultura e a língua pomerana entre os diferentes programas de formação e entre todos os professores, assim como outras culturas, já que o no contexto escolar existem outros sujeitos pertencentes a outras culturas, conforme demonstra o quadro a seguir:

Descendência			
Descendência	Nº de familiares	Descendência	Nº de familiares
Portuguesa	9	Afro-brasileira	318
Alemã	26	Turca	1
Pomerana	5324	Espanhola	1
Italiana	457	Austríaca	6
Polonesa	7	Holandesa	41
Indígena	3	Branços	942

Tabela 2 – Tabela da diversidade de etnias presentes em Santa Maria de Jetibá

Fonte: SECEDU – Projeto Político- Pedagógico das escolas de Ensino Fundamental, 2005.

Temas sobre multiculturalismo e interculturalidade deveriam perpassar todas as formações. Não podemos conceber que na educação do município aconteça a supervalorização da cultura pomerana. A desconstrução da concepção de cultura como marcadora identitária e essencializada se faz necessária, caso contrário estaremos diante de um obstáculo para o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Em 2008, havia um programa de formação Proafro (Programa de Formação Afro-brasileira), que tinha como objetivo cumprir a Lei nº 10 639, sancionada em janeiro de 2003. Esta institui que todas as escolas de ensino fundamental e médio, público e particular devem incluir, obrigatoriamente, o estudo de “História e a Cultura afro-brasileira no currículo das escolas.” Esse programa de formação também trouxe inúmeras experiências de ampliação de conhecimento, porém em nenhum momento esse programa dialogou com a cultura pomerana. Atualmente o Proafro não está acontecendo, pois essa formação não tem sido priorizada na educação do município.

7 O PROEPO E A EDUCAÇÃO EM SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES: PRÁTICAS DE REAFIRMAÇÃO LINGUÍSTICA E CULTURAL

7.1 Ações desenvolvidas

A partir da consolidação do Proepo, novas racionalidades foram estudadas e difundidas transformando-se em propostas balizadoras de políticas públicas que visam garantir a reafirmação cultural e linguística.

Ao longo deste processo, surgiu o questionamento: o espaço escolar unicamente garante a continuidade e preservação 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, especificamente em Santa Maria de Jetibá, a prefeitura municipal contactou o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística -IPOL, entidade com sede em Florianópolis - SC, que atua na promoção da diversidade linguística e cultural do Brasil e dos países do Mercosul.

Essa iniciativa 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 de oficial foi São Gabriel da Cachoeira no Amazonas, porém trata-se de línguas indígenas (Tukano, Baniwa e Nheengatu).

Por meio de Decreto Municipal nº 203/2007 foi constituída a Comissão Municipal de Políticas Linguísticas, tendo representatividade de órgãos governamentais e não governamentais para discutir assuntos pertinentes à língua e, sobretudo, criar o entendimento sobre o processo de cooficialização. De acordo com Oliveira³³ “cooficializar uma língua não se traduz em ameaça dos direitos dos não pomeranos,

³³ Comentário proferido por Gilvan Müller de Oliveira, coordenador geral do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística- IPOL, em ocasião de reuniões de assessoria do processo de co-oficialização em Santa Maria de Jetibá em 2008.

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 contribuirá decididamente para o fortalecimento e manutenção da língua e de seus falantes, assegurando sua vitalidade e permanência para as gerações futuras.

Após dois anos de amplas discussões e debates, e mediante o parecer jurídico elaborado pelo IPOL e posteriormente, a elaboração do Projeto de Lei através da assessoria jurídica da prefeitura municipal de Santa Maria de Jetibá, que culminou com a Lei nº 031/2009, em junho de 2009, aprovada por unanimidade na câmara de vereadores a lei de co-oficialização da língua pomerana. A partir de então, o pomerano passou a ter ao lado do português, o *status* de língua reconhecida oficialmente e o município, obrigações a assegurar seu uso na sociedade, implementando políticas públicas necessárias ao cumprimento da lei de co-oficialização (anexo A).

Neste mesmo município está em processo de finalização o censo lingüístico que visa levantar dados concretos das línguas faladas em seu território, a fim de constatar as individualidades lingüísticas específicas de cada comunidade, sua perda geracional, seu uso, sua veiculação e que fornecerá as informações necessárias para que o poder público possa converter a lei de cooficialização da língua pomerana em realidade, concebendo políticas educacionais e culturais ligadas à cultura.

Conforme destacado no capítulo 3, algumas evidências da democratização no uso de ambas as línguas já podem ser percebidas nos municípios através de diferentes manifestações orais e escritas.

Considerando que a língua portuguesa é a língua oficial em nosso país e em nossos sistemas educacionais, faz-se necessário promover estudos com a finalidade

também de abrir espaços, implementando políticas educacionais voltadas ao atendimento das necessidades regionais dos municípios em questão, oportunizando aos falantes da língua pomerana maior inserção social e educacional.

O entendimento da demanda e da presença dos pomeranos no cenário social e político brasileiro passam hoje, necessariamente, pelo conhecimento e interesse que este povo tem do passado, a partir da valorização das fontes orais de conhecimento, o que vem a fundamentar seus direitos mais essenciais em relação, por exemplo, à educação escolar diferenciada e apoio a projetos que visam à divulgação da sua cultura.

7.2 O Censo Linguístico em Santa Maria de Jetibá

Após a cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, em 27 de junho de 2009, deu-se início ao censo lingüístico. Para os descendentes pomeranos essa é uma ação muito importante, pois, de acordo com a Síntia “teremos uma estatística que irá demonstrar o percentual de falantes da língua pomerana, além de identificar outras línguas faladas nessa localidade, como por exemplo o alemão, o Hunsrück e outras que podem ser identificadas”³⁴.

“O censo linguístico atrelado à cooficialização visa mapear e levantar dados oficiais sobre as línguas faladas no município, especialmente a língua pomerana que ainda é a língua tradicional do grupo utilizada no cotidiano de seus membros e na prática de suas atividades econômicas e culturais, a fim de fomentar políticas públicas educacionais e culturais voltadas à manutenção e revigoramento da língua materna” (KUSTER, 2010).

³⁴ Ver KUSTER, Síntia Bausen. **Censo linguístico em Santa Maria de Jetibá/ES**. INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br>>. Acesso em 13 jul 2010.

O trabalho está sendo processado pela prefeitura municipal por meio da secretaria municipal de educação e é assessorado pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas – IPOL que desde 2007 orienta e acompanha o município na sistematização e implementação de políticas públicas que assegurem o fortalecimento da língua pomerana e de seus falantes.

Em conformidade com informações acessadas no site específico dessa instituição, o IPOL é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil e constituída por profissionais de diversas áreas do conhecimento, para realizar projetos de interesse político-linguístico em sentido amplo, explicitando também alguns objetivos:

- Instaurar processos de Educação Linguística visando desenvolver reflexão e combater o preconceito na área de línguas;
- Apoiar e realizar pesquisas na área de Política Linguística;
- Capacitar profissionais;
- Traduzir, publicar e divulgar estudos na área;
- Criar e gerir um centro de documentação;
- Apoiar tecnicamente os falantes das línguas minoritárias, indígenas ou de imigração;
- Refletir e agir sobre as políticas linguísticas no/do Mercosul;
- Refletir e agir sobre as políticas linguísticas na/da Lusofonia

(IPOL. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br>>. Acesso em 13 jul 2010)

Para a realização do censo, a equipe do Instituto elaborou um questionário tomando como parâmetros outros censos realizados em outras partes do mundo, a fim de obter informações referentes ao uso, à veiculação, perda geracional da língua, entre outros. Como forma de democratizar o uso das duas línguas o questionário foi impresso em duas versões: português e pomerano, sinalizando o direito de escolha para o uso de ambas.

Trata-se de um questionário semi-aberto. Dentre as informações solicitadas no questionário estão:

- Os dados cadastrais do estudante: nome e sobrenome, data de nascimento, local de nascimento, escola, sexo, tempo em que reside no município, identificação da cor, etnia e religião.
- Identificação das língua(s) faladas em casa: só português; português e outra(s), nesse escrever quais; só outra(s) e quais.
- Especificação dos locais e das situações de uso dessas línguas: comércio, escola, igreja, trabalho, no caso de outro(s), especificar qual(is); com parentes, amigos, vizinhos.
- Especificação dos usos das línguas apontadas pelos entrevistados (em casa ou fora de casa) quanto ao entendimento, à fala, à leitura e à escrita. Para cada um desses usos foram usados os níveis: bem; razoavelmente; nada (ver anexo F).

A primeira etapa compreendeu a aplicação dos questionários em 69 instituições de ensino desde Creches a Instituição de Ensino Superior, envolvendo a rede municipal, Estadual e privada. Esse instrumento foi respondido pelas famílias dos discentes e alunos acima de seis anos, atingindo um total de 14.561 pessoas, ou seja, 42,6% da população. Desses, 6.314 foram respondidos por estudantes e 8.248 por familiares desses alunos. Os responsáveis pela distribuição e recolhimento dos questionários foram: professores, diretores, funcionários das escolas, equipe técnica da secretaria municipal de educação. Para a digitação e tabulação dos dados, foram contratados pela Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá estudantes da Faculdade da Região Serrana – Farese, estes foram capacitados pelo IPOL.

Após a conclusão da coleta e inserção dos dados na plataforma, o trabalho passará por análise de especialistas com elaboração do diagnóstico sociolinguístico e indicativos de políticas linguísticas, viabilizando a regulamentação da lei de co-oficialização, na qual ficarão previstas as medidas concretas a serem implementadas e os modos de atuação do poder público municipal na política linguística do município.

Oficialmente os resultados do censo realizado não foram divulgados, porém a diretora do IPOL, Rosangela Morello, apresentou algumas informações sobre a primeira etapa do trabalho durante o “Encontrão do Proepo”, ocorrido em julho de 2011, em Laranja da Terra. Ela demonstrou dados que revelam: apesar da primeira etapa do censo abranger apenas 42,65% da população santamariense, a língua pomerana é mais usual entre aqueles que residem na zona rural, onde está concentrada a maior parte da população do município.

População do sexo masculino	População do sexo feminino	Residentes na zona urbana	Residentes da zona rural
17.534	16.644	11.791	22.387
Total da população: 34.178 (IBGE 2010)			

Tabela 3: Rosangela Morello, 2011.

7.3 Proepo: uma estratégia de corte funcional ou crítica?

Nos últimos anos, principalmente a partir dos anos 90, temos assistido a proliferação de iniciativas por parte do Estado que pregam o reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos diferentes povos que compõem o país.

Estamos em um período no qual a diversidade linguística vem sendo mais debatida e reconhecida em diversos tipos de ações no mundo todo. Em 2008 a UNESCO (Organizações das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) proclamou o Ano Internacional das línguas. No Brasil, as ações para defender a diversidade linguística também vêm sendo cada vez mais reconhecidas pelo Estado. Há diversas iniciativas ocorrendo simultaneamente que visam valorizar e fomentar o uso das línguas brasileiras em níveis municipal, estadual e federal.

Walsh³⁵ (2009) politiza e contextualiza as reformas educativas e constitucionais que consideram a diversidade cultural ocorridas na América Latina e no âmbito inter/transnacional enfatizando que essa tendência pode ser considerada a partir de duas perspectivas: uma observa que essa presença da diversidade cultural é fruto e resultado de lutas dos movimentos sociais-ancestrais e suas demandas por reconhecimento e direitos, e, outra que considera as perspectivas ligadas aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Para tanto, descreve duas versões de interculturalidade: *funcional* e *crítica*. A partir dessas reflexões podemos contextualizar de forma crítica o debate sobre/com o Proepo e problematizar sua politização.

A autora utiliza como marco central para tal contextualização a histórica articulação entre a idéia de “raça” como instrumento de classificação e controle social e o modelo de desenvolvimento do capitalismo mundial. De forma interconectada, assim apresenta a matriz quadridimensionada da colonialidade:

1) *A colonialidade do poder*: Dimensão do pensamento – que ainda perdura - “que estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada e de supremacia: brancos (europeus), mestiços, e, apagando suas diferenças históricas, culturais e lingüísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas” (WALSH, 2009, p.14)

2) *A colonialidade do ser*: Dimensão responsável pelas categorias binárias, primitivo-civilizado, irracional-racional, mítico-científico, tradicional-moderno que justificam assim, a superioridade e a inferioridade.

3) *A colonialidade dos saber*: Este pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica. Essa razão coloca em dúvida o valor humano de pessoas que não se enquadram no perfil traçado pelo ideal moderno. Seus saberes são desvalorizados e desumanizados por sua cor, suas raízes ancestrais, sua língua ou cultura.

³⁵ Professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos, Universidade de Andinas Simón Bolívar, Sede Equador. Possui mestrado e doutorado em Educação pela University of Massachusetts (USA).

4) *A colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza*: Pouco considerada, mas que se enlança com as operações mentais descritas, se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. Fixa-se na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, classificando-as como não-modernas, pagãs ou primitivas as relações espirituais e sagradas anulando suas cosmovisões, filosofias, religiosidades e princípios.

Dessa maneira, Walsh (2009, p. 15-16) afirma que:

[...] diferença imposta desde a colônia até nossos dias não é uma diferença simplesmente assentada sobre a cultura, nem tampouco é reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe como eixo central, como vem argumentando grande parte da intelectualidade latino-americana, incluído Paulo Freire. A matriz da colonialidade afirma o lugar central de raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação.

A autora explica tudo isso para provar como o projeto hegemônico moderno operou e continua operando na atualidade por trás do discurso (neo)liberal multiculturalista. Para ela, este discurso transfere a falsa impressão de que esta racionalidade excludente está dissolvida. Porém, afirma que nos últimos anos a colonialidade do poder se encontra em processo de acomodação ou “recolonialidade” dentro dos planos globais ligados a projetos que atendem às necessidades do mercado neoliberal.

Nesse processo a diferença é incorporada e seu significado é neutralizado e esvaziado de seu significado efetivo. O reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia que tem por objetivo manter a dominação através do discurso multiculturalista e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, de cunho integracionista.

Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo os grupos historicamente excluídos” (WALSH, 2009, p. 16).

Já a interculturalidade de perspectiva crítica se encontra engajada com

[...] uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, invenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade (WALSH, 2009, p.14).

Analisando o Proepo a partir da perspectiva do multiculturalismo crítico e situando-o numa complexa conjuntura atual, esse programa se apresenta como um movimento que se identifica com uma proposta intercultural de corte funcional ou com uma proposta intercultural de perspectiva crítica?

Em entrevista, a coordenadora do Proepo revelou que a partir da interpretação dos dados coletados pela pesquisa, que está sendo realizada no município, será possível realizar reuniões em cada comunidade para ouvir as necessidades de cada grupo e assim elaborar planos de ações e metas de acordo com as proposições da coletividade.

Se o último censo linguístico realizado no país prenunciou a extinção de línguas tradicionais faladas em seu território, a ideia agora se contrapõe no sentido de legitimar a diversidade linguística existente em nosso meio, através de ações isoladas e determinadas por uma vontade política regional. Essa talvez seja uma ação afirmativa e bem sucedida de reconhecer e ampliar o quadro de legitimidade das línguas brasileiras (KUSTER, dezembro de 2010)

A partir desse argumento, podemos inferir que, apesar dos debates sobre a necessidade de uma atenção diferenciada aos falantes da língua pomerana na educação surgirem no momento da onda de reformas educativas e constitucionais dos anos 90 – as que reconhecem o caráter multi-étnico e plurilinguístico dos países e introduzem políticas específicas para os indígenas e afrodescendentes – o Proepo é também, nesse momento, um movimento instituído por uma vontade política local e que vem sido impulsionado pela criação de políticas públicas de reconhecimento por parte do município.

Não podemos deixar de considerar outras questões que insurgiram neste estudo e que repercutem mais dúvidas do que respostas: as ações propostas a partir do

Proepto se inserem num movimento que propõe uma agenda de transformação orientada pela práxis? Essas ações podem sinalizar a criação de uma sociedade que busca a equidade?

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer os caminhos da pesquisa em busca de respostas para nossas inquietações verificamos que o processo de escolarização dos pomeranos sempre apresentou problemas, principalmente no que se refere à negação da cultura e da língua desse povo. O fato de algumas crianças iniciarem a vida escolar falando somente a língua pomerana era, e para muitos ainda é, considerado um problema. Muitas professoras utilizam o discurso de que o uso dessa língua na escola dificulta a alfabetização das crianças pomeranas. Em outubro de 2010, em ocasião de uma reunião pedagógica que ocorreu na Superintendência Estadual de Educação de Afonso Cláudio, ouvimos uma professora de Santa Maria de Jetibá dizer: “Temos muitas dificuldades em alfabetizar as crianças de nossa escola, pois muitas chegam à escola falando apenas o pomerano e isso atrasa nosso trabalho”. Pesquisas realizadas em contextos educativos com a presença de pomeranos (MIAN, 1993; RAMLOW, 2004; SILLER, 1999; THUM, 2009; TRESSMANN, 2005; WEBER, 1998) demonstraram o distanciamento entre o contexto sócio-cultural de atuação profissional e a formação pedagógica das professoras, que tinham como fundamento uma pedagogia monocultural e monolíngüe. A formação ministrada e o ensino planejado eram pensados com base no conceito hegemônico de cultura, pois não consideravam e reconheciam os outros como possuidores de culturas legítimas, principalmente se esses “outros” fossem pertencentes a uma realidade campesina. Além disso, estas pesquisas constataram a ausência de ações do poder público que viabilizassem a criação de programas de formação para professores que atuavam em contextos pomeranos com vistas à promoção de debates sobre suas reais necessidades e suas possibilidades de atuação pedagógica diante das dificuldades enfrentadas.

Ao estudarmos a importância da formação de professores, Foerste (2005) coloca o quanto as especificidades das instituições escolares têm sido obscurecidas pela incorporação acrítica de teorias, conceitos e perspectivas forjadas a partir de outros interesses. A recente difusão de ideias e conceitos oriundos de teorias da

administração privada como “qualidade total”, entre outros, são transpostos de forma imediata e mecânica para os discursos educacionais. Como consequência, as especificidades das relações, problemas, valores e práticas sociais que caracterizam as instituições escolares não têm sido suficientemente reconhecidos e problematizados. Importa que os princípios teóricos e práticos que norteiam a formação de professores afastem-se dessa transposição, voltando-se para a análise das peculiaridades históricas e culturais dessas instituições, de seus agentes sociais e das tarefas específicas de seus profissionais. A partir da problemática da pesquisa os dados confirmam que o Proepo é uma iniciativa de *parceria* que contribui para questionar a base dos processos formativos atuais, em especial da formação de professores, e destaca-se como uma contribuição à crítica necessária para uma formação pedagógica capaz de estar enraizada na cultura local e em diálogo com as relações macros. O fortalecimento da língua e a valorização da cultura é compreendida pelos(as) professores(as) do Proepo como uma necessidade educativa que contribui para valorizar a cultura local explicitando dados históricos, eventos, ritos e sentidos das práticas culturais.

Em 1991, as primeiras discussões sobre as possibilidades de criação de um projeto de língua pomerana (Projeto para escolas bilíngues e Pró-Pomerano) giravam em torno de preocupações sobre como integrar os pomeranos na escola, acreditando que as dificuldades de aprendizagem eram decorrentes do uso da língua materna – o pomerano. Hoje, o Proepo possui outros objetivos e se caracteriza como um tipo programa político e pedagógico que cria estratégias para preservação e fortalecimento da cultura e da língua. Isso vem causando transformações a nível institucional, municipal e ainda que sutilmente, a nível estadual. A coordenadora Síntia Bausen Kuster explica

O objetivo do projeto é fortalecer e preservar a língua pomerana, resguardando a cultura, porque a porcentagem de crianças que falam o pomerano cotidianamente está diminuindo consideravelmente dia-a-dia. É evidente a redução do número de crianças que chegam às escolas falando somente o pomerano, como acontecia há alguns anos (Diário de Campo, dezembro de 2011).

O Proepo pode ser considerado um programa político porque se trata de uma iniciativa educacional que está estritamente relacionada ao debate e às práticas de educação multicultural. Aprendemos com Vera Candau, Tomaz Tadeu da Silva, Peter McLaren e Stuart Hall que esse termo possui uma infinidade de classificações e que os mesmos se misturam, se camuflam no horizonte das práticas realizadas. Os depoimentos dos(as) professores(as) pomeranos sobre suas experiências de escolarização fazem referência a uma prática apoiada na noção de uma sociedade monocultural, pois tiveram sua cultura e língua negadas. O debate sobre multiculturalismo inserido no contexto de luta por uma educação diferenciada é tomado então, como um campo de luta política.

É também pedagógico porque as práticas resultaram em mudanças curriculares e pedagógicas. Os encontros do Proepo permitem que as práticas pedagógicas-curriculares sejam constantemente construídas e recriadas com os(as) professores(as) no dia-a-dia das formações. Os relatos, os documentos e as ações desenvolvidas demonstram a ênfase do Proepo nas relações humanas. Durante a pesquisa, as professoras que participam do Proepo relataram com orgulho os resultados do trabalho pedagógico que realizam. Os relatos deram ênfase ao importante trabalho de fortalecimento da auto-estima dos(as) alunos(as) e de si mesmas. O reconhecimento e a valorização da língua e da cultura pomerana pelos sistemas de ensino é a oportunidade das crianças pomeranas desenvolver melhor uma estima de si mesmas e dos outros. Além da motivação dos(as) professores(as), dos(as) alunos(as) e das famílias, um dos resultados apontados pela incorporação dos estudos da cultura e da língua pomerana no currículo escolar é a melhora de desempenho dos(as) estudantes do município de Santa Maria de Jetibá, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Em 2008, a Secedu apresentou uma pesquisa revelando que todas as escolas cujos alunos da primeira série eram atendidos por professores(as) do Proepo apresentaram índice de aprovação igual ou superior a 80% nessas turmas. Já entre as escolas da primeira série que não participavam do programa, só metade apresentou o mesmo índice de aprovação. Em cinco delas (17% do total) a aprovação foi igual ou inferior a 50%. O Ideb do

município também melhorou: em 2005 era de 3,2 entre as escolas de 1ª a 4ª série. Já em 2007, este número foi para 4,3. O direito das pessoas de manter sua língua e se alfabetizar nela também é defendido pela UNESCO. Para o órgão, a alfabetização deve ser feita na primeira língua ou na língua que o aluno conhece melhor, o que facilitaria até mesmo a posterior alfabetização em outros idiomas.

Diante desses dados é possível afirmar 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, sobretudo quando a língua pomerana é ridiculamente chamada de “dialeto” ou língua “baixa”. 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(as) professores(as) do Proepo constata-se que a cultura local é valorizada na escola. Aprendemos com Jean Claude Fouquin e Paulo Freire que ao promover a ação formadora com base na cultura, há o reconhecimento de que a matriz da educação é a própria cultura.

Entretanto, o Proepo é um programa que não possui a aceitação de todos. Durante a pesquisa foram percebidos alguns conflitos que giravam em torno de questões sobre a aceitação das aulas de pomerano, pois alguns professores que não participam do programa não reconhecem a importância do programa e nem os resultados do trabalho realizado. Há também relatos de que alguns pais não valorizam o ensino da língua pomerana devido às suas infelizes experiências vividas no período da escolarização.

Normalmente, as famílias se preocupam em ensinar o português às crianças antes delas ingressarem na escola, no intuito de poupá-las de um processo sofrido como alfabetizar-se em uma língua desconhecida (KUSTER, Diário de campo, dezembro de 2011).

No decorrer da reunião entre os coordenadores parceiros do Proepo, Síntia comentou que alguns professores, principalmente alguns que não participam do

Proepo, acreditam que o ensino da língua pomerana atrapalha a aprendizagem da língua portuguesa.

Verificamos também que entre os(as) professores(as) do Proepo uma ênfase muito forte em um grupo étnico específico, os pomeranos. Possuem como objetivo a promoção de uma igualdade social para o povo pomerano a partir do reconhecimento de seus padrões culturais e linguísticos, formas pelas quais foram silenciadas e a concepção de práticas transformadoras voltadas para a superação da desigualdade especificamente direcionadas àquele grupo étnico. Os sujeitos participantes do Proepo partem do pressuposto que, ao conhecer em profundidade a cultura pomerana, que foi negligenciada, os docentes podem transferir o conhecimento e as habilidades adquiridas às situações de ensino que vivenciam. Os conhecimentos planejados e trabalhados se referem aos aspectos da cultura herdados pelos mais velhos e vivenciados desde a infância (música, culinária, contos). Porém, é preciso demonstrar certa preocupação com esta perspectiva porque a transferência dessas habilidades não pode ser garantida, pois vivemos um momento de fluxos interculturais intensos. Além disso, a concentração de um ensino a um grupo cultural único, como os(as) professores(as) pomeranos(as) do Proepo, pode levar à falsa impressão de cultura como algo fixo, estático, ignorando os processos dinâmicos pelos quais culturas de grupos em contato transformam-se permanentemente.

Sabemos que o debate sobre a importância de valorizar todas as culturas presentes no contexto educativo também é um detalhe que merece destaque e esta preocupação foi encontrada durante a análise de uma ata de reunião realizada na Secedu, em 20 de janeiro de 2005. Consta que Secretária de Educação de Domingos Martins ressaltou a preocupação de que em seu município não havia apenas crianças de descendência pomerana: “Gerlinde continua dizendo que não concorda com a implementação só da língua pomerana nas escolas, porque devemos respeitar as diversidades culturais existentes em cada município. Lembra que Domingos Martins possui Italianos, alemães e hunsrisch”.

Diante disso, o que dizer do esforço dos pomeranos em reafirmarem sua cultura e língua? Isso é um trabalho em vão? Longe disso, devemos reconhecer a capacidade de criar parcerias e resistências à homogeneização cultural, porém as tentativas de valorizar e fortalecer a língua e a cultura devem ser construídas à luz dos contatos interculturais, dos processos de negociações.

A pesquisa nos permite assentir que o Proepo pode ser considerado um ato de liberdade de culturas tradicionais e locais porque cria estratégias de defesa à cultura tradicional, entendida por seus membros como culturas em movimento e não estanques em tradições, mas culturas contextuais onde a memória histórica é o elemento norteador básico.

Sugerimos neste estudo, que os temas relacionados à língua, à cultura pomerana e aos estudos culturais sejam abordados em encontros de formação com todos(as) professores(as) do município, promovendo assim, uma formação intercultural.

Debates sobre educação intercultural precisam ser incorporados nos estudos dos Proepo, pois a construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural deve oferecer aos alunos e alunas múltiplas situações que lhes permita a condição de conhecer e compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas. Isso possibilita a reflexão sobre sua própria realidade e sobre outros contextos, as que podem estar ou não próximas a esses na forma simbólica ou material. O diálogo entre saberes só ocorre mediante o reconhecimento do próprio. As práticas escolares devem ser coerentes com a cultura escolar ou a cultura de referência daqueles membros que formam a comunidade. A desconstrução da concepção de cultura como marcadora identitária e essencializada se faz necessária, caso contrário estaremos diante de um obstáculo para o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Além disso, existem ainda muitas incoerências por parte do sistema educacional a serem superadas. Segundo os professores o PAEBES ignora completamente a realidade, embora se diga que a educação deve se adequar a realidade, cobra-se a

leitura e escrita dos alunos no primeiro ano em português, ignorando se a criança é ou não alfabetizada em pomerano. Então questionam: “Como é possível valorizar e respeitar as diferenças se o currículo das escolas não são atendidas pelo Proepo não reconhecem a cultura pomerana? Se a língua pomerana foi cooficializada porque o ensino das disciplinas escolares são ministradas somente em Português? Por que o projeto também não é 100% implementado nas escolas estaduais do município? Como resolver a dificuldade dos professores que não falam/conhecem a língua pomerana?”

Dessa forma concluímos que, apesar dessas divergências, terminamos com as palavras de Síntia que sabiamente argumenta:

Embora o Proepo não seja o modelo ideal, pois acreditamos que o tempo deveria ser maior e o número de escolas atendidas também, ressaltando que a ampliação se dá gradualmente desde sua implementação, é o caminho que estamos ladrilhando em busca de respeitar o direito daqueles que além do português possuem uma segunda língua utilizada no seu convívio diário social, carregada de significados e riquezas históricas e culturais da qual a escola não pode se daltonizar (Diário de campo, abril de 2011).

9 REFERÊNCIAS

ACHIAMÉ, Fernando. **O Espírito Santo na era Vargas (1930-1937)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ALMEIDA, Marina. **Cidade capixaba quer resgatar o idioma pomerano, cujo intercâmbio como português remonta a história da imigração**. Disponível em: [http:// revistalingua.uol.com.br](http://revistalingua.uol.com.br). Acesso em: 15 de out. 2010.

ANDRÉ, Marli E. D, A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva, Freud e a História da educação: possíveis aproximações. In: FILHO, Luciano de Farias. **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BAHIA, Joana. **Um "certo" jogo de espelhos: Imigração e construção da identidade étnica de colonos de origem alemães no Estado do Espírito Santo, Brasil**. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo.

BAUMAN, Sigmundo. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Diferentes, Desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

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

_____. Multiculturalismo e educação: Questões, tendências e perspectivas. In **Sociedade, Educação e cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORNET-BETANCOURT, Raul. Transformación intercultural de la filosofía. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2005a.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

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

_____. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

IBGE. Mapas Temáticos. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>> Acesso em: 25 mai 2011.

JORNAL DO GRAÇA ARANHA, Santa Maria de Jetibá-ES, 2007, 1ª edição.

POMERANOS, a trajetória de um povo. Direção: Vanildo Kruger. Santa Maria de Jetibá: Kriarte filmes, 2009. 1 DVD.

KUSTER, Sintia Bausen. **Censo linguístico em Santa Maria de Jetibá/ES**. INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br>>. Acesso em 13 jul 2010.

KUSTER, Síntia Bausen. **Censo Linguístico em Santa Maria De Jetibá/ES**. Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística. Disponível em: <http://www.ipol.org.br>. Acesso em: 09 de out. 2010.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 28 de jan. 2010.

MIAN, Bernadete Gomes. **Educação de filhos de imigrantes alemães no Espírito Santo: um processo pouco explorado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

O Semeador. Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Jornal para as comunidades capixabas, Vitória, ES, n. 11, junho. 1986.

PARAÍSO, M. A. **Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente**. Educação e realidade, v. 1, n. 21, p. 137, jan./jun. 1996.

POMMERblad. Informativo das comunidades germânicas no Brasil, n 60, edição especial. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ – ES. Disponível em: <<http://www.pmsmj.es.gov.br>>. Acesso em 30 jun. de 2010.

RAMLOW, Leonardo. **Conflitos no processo de ensino-aprendizagem escolar de crianças de origem pomerana: diagnóstico e perspectiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

RÖLKE, Helmar Reinhard. **Descobrimo raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da pomerânia**. Vitória: UFES, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES. RELATÓRIO DO PROEPO. Prêmio Inovação Educacional, 2008.

SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES. Lei nº 1136/2009, de 26 de junho de 2009. Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, Estado do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.ipol.org.br>. Acesso em 19 jul 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. **As tensões da modernidade**. Fórum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas, 2001, Disponível em: <<http://www.forumsocialmundial.org.br>>. Acesso em: 15/10/10.

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

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILLER, Rosali Rauta. **A constituição da subjetividade no cotidiano da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

SILVA, Tadeu Tomaz da. Os estudos culturais e o currículo. In **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARALLO, Fernando; ALKMIN, Tânia. **Falares crioulos: línguas em contato**. São Paulo: Ática, 1987.

THUM, Carmo. **Educação e memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

TRESSMANN, Ismael. **Da sala de estar à sala de baile - Estudos etnolinguísticos de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo**. 2005. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2005.

TRESSMANN, Ismael; DALEPRANE, Luzia Fiorotti; KUSTER, Síntia Bausen. **O programa de Educação Escolar Pomerana**. II Congresso Consad de Gestão Pública: Painel 54: Inovações em programas educacionais, 2008. Disponível em: <HTTP:// www.seplag.rs.gov.br.> Acesso em: 23 dez 2009.

TSCHUDI, Johan Jacob Von. **Viagem à Província do Espírito Santo: Imigração e colonização Suíça 1860**. Vitória.: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2004.

UNESCO. Relatório Mundial da Unesco: **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural – Resumo**. Paris, 2009. Disponível em: <<http://www.observatodiodiversidade.org.br>>. Acesso em 2 de set. 2010.

UNESCO. Declaração Universal dos direitos lingüísticos. Disponível em: <<http://unesco.pt>>. Acesso em 30 de set. 2010.

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WEBER, Merklein Gerlinde. **A escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

VEIGA-NETO. Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 1-10 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

ANEXO - A**Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

LEI n° 1136/2009

DISPÕE SOBRE A CO-OFICIALIZAÇÃO 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. 1°. *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. 2°. *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. 3°. *São válidos e eficazes, todos os atos da administração pública, editados na língua pomerana.*

Art. 4°. *O uso da língua pomerana não será motivo de discriminação, no exercício dos direitos de cidadania, assegurados pela Constituição Federal.*

Art. 5°. *As pessoas jurídicas estabelecidos 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. 6°. *Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.*

Art. 7°. *Revogam-se as disposições em contrário.*

Registre-se. Publique-se. Cumpra-se
Santa Maria de Jetibá-ES, 26 de Junho de 2009.

HILÁRIO ROEPKE
Prefeito Municipal

ANEXO - B**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTA****TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo presente termo, eu, _____

residente á rua _____, bairro, _____,
cidade _____, portador a do RG _____,
CPF, _____ concedo informações através de entrevista e/ou
questionário para utilização destinada a fins de pesquisa acadêmica desenvolvida
pela mestranda Adriana Vieira Guedes Hartuwig.

_____, _____, de _____ 20__.

Assinatura

ANEXO - C

QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS DO PROEPO

1. Qual é o seu nome completo?
2. Qual a sua data de nascimento?
3. Nome completo dos seus pais?
4. Como foi a sua experiência como aluna? Em que ano?
5. Qual é a sua formação?
6. Em quais escolas atuou?
7. Quando começou a lecionar?
8. Você acredita que os alunos que falam o pomerano possuem mais dificuldades de aprendizagem?
9. Por que você participa do Proepo?
10. Por que a língua pomerana é importante para a cultura pomerana?
11. Quais as dificuldades encontradas para realizar seu trabalho?
12. Qual a importância da escola nesse processo de fortalecimento e valorização da cultura?
13. O que você pensa sobre as outras culturas presentes na escola? Como valorizá-las em sala de aula?
14. O que pensa sobre a prática pedagógica intercultural? Isso é discutido nos momentos de formação que você participa?
15. Na sua opinião, o que as famílias pensam sobre o Proepo?
16. O seu histórico de vida escolar influencia suas escolhas e sua prática pedagógica?

ANEXO - D**MOMENTOS DA PESQUISADORA COM OS PARCEIROS PESQUISADOS**

Encontro do Proepo 2011- Professoras de Santa Maria de Jetibá

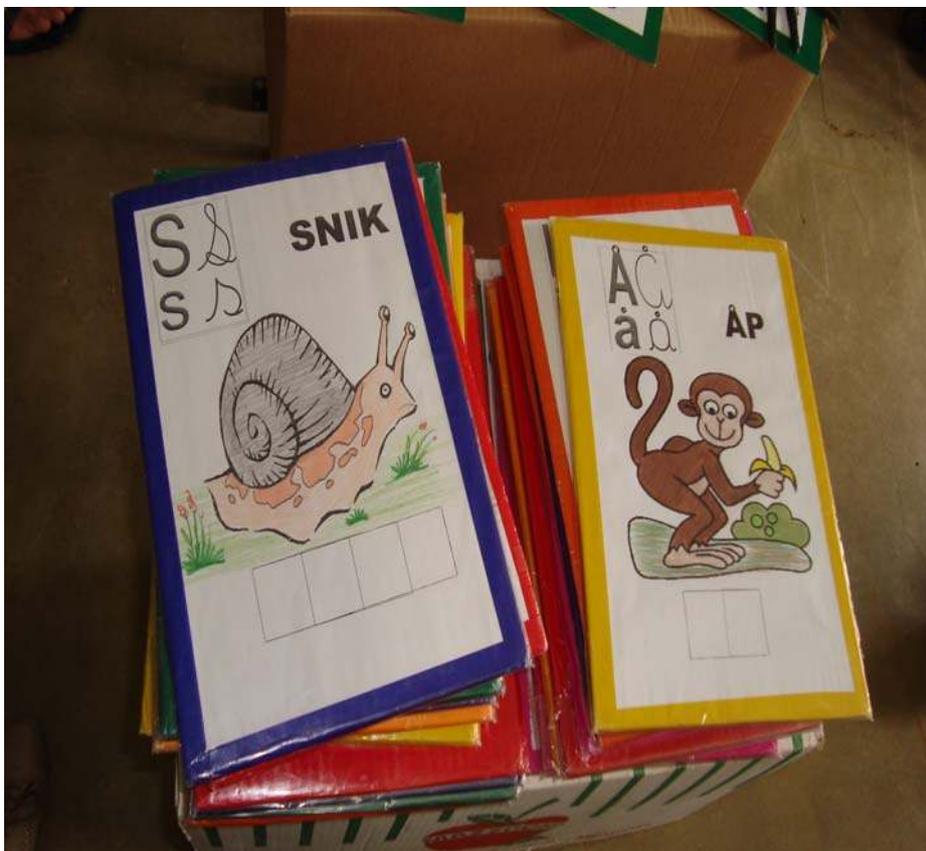


Professor Ismael Tressmann, Adriana Hartwig, Rosangela Morello e Sıntia Kuster

ANEXO - E

MATERIAIS DIDÁTICOS CONFECCIONADOS PELAS
PROFESSORAS POMERANAS

RÓ-





ANEXO - F

QUESTIONÁRIO DO CENSO – EM PORTUGUÊS



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá
ESPIRITO SANTO



Querido(a) estudante!

Estamos fazendo um levantamento das línguas faladas em Santa Maria de Jetibá e precisamos saber quais línguas os(as) estudantes e seus familiares falam ou usam em casa e na comunidade. Estamos enviando este questionário em duas versões: português e pomerano. Escolha uma versão para responder. Agradecemos a sua colaboração.

CENSO LINGUÍSTICO SANTA MARIA DE JETIBÁ (ES) – ESTUDANTE
FICHA CADASTRAL DO(A) ESTUDANTE

Data de preenchimento: ___/___/_____
Escola: _____
Aluno(a): Nome: _____
Sobrenome: _____
Série/ano: _____ Turma: _____
Data de nascimento: ___/___/_____
Sexo: () masc. () fem.
Local de nascimento: Cidade: _____
Estado: _____ País: _____
Local de residência: Bairro: _____

Cidade: _____
Desde que ano mora na região de S. Maria? _____
Cor: () amarela () branca () parda () preta
() indígena
Etnia (pode marcar mais de uma opção):
() pomerana () holandesa () tirolesa
() huunspuklich () alemã () italiana
() indígena
() outra(s). Qual(is)? _____
Religião: () luterana (IECLB). () missúri (IELB)
() católica () outra. Qual? _____

Nas questões abaixo responda com o nome que você normalmente usa para a língua. Observações: 1. Um dialeto é também uma língua. 2. Pomerano é uma língua e alemão é outra.

1. Que língua(s) você fala ou usa **EM CASA**?

I) () só português.

II) () português e outra(s). Qual(is)? _____

III) () só outra(s). Qual(is)? _____

2. De todas as línguas que você fala ou usa (em casa ou fora de casa), em quais situações e locais você a(s) utiliza?

Língua A: _____ () com parentes () com amigos () com vizinhos
() comércio () escola () igreja () trabalho () outro(s). Qual(is)? _____

Língua B: _____ () com parentes () com amigos () com vizinhos
() comércio () escola () igreja () trabalho () outro(s). Qual(is)? _____

Língua C: _____ () com parentes () com amigos () com vizinhos
() comércio () escola () igreja () trabalho () outro(s). Qual(is)? _____

Língua D: _____ () com parentes () com amigos () com vizinhos
() comércio () escola () igreja () trabalho () outro(s). Qual(is)? _____

3. Das línguas que você fala ou usa (em casa ou fora de casa) como você entende, fala, lê e escreve?

Língua A: _____

Entende: () bem () razoavelmente () nada

Fala: () bem () razoavelmente () nada

Lê: () bem () razoavelmente () nada

Escreve: () bem () razoavelmente () nada

Língua B: _____

Entende: () bem () razoavelmente () nada

Fala: () bem () razoavelmente () nada

Lê: () bem () razoavelmente () nada

Escreve: () bem () razoavelmente () nada

Língua B: _____

Entende: () bem () razoavelmente () nada

Fala: () bem () razoavelmente () nada

Lê: () bem () razoavelmente () nada

Escreve: () bem () razoavelmente () nada

Língua D: _____

Entende: () bem () razoavelmente () nada

Fala: () bem () razoavelmente () nada

Lê: () bem () razoavelmente () nada

Escreve: () bem () razoavelmente () nada

ANEXO - G

QUESTIONÁRIO DO CENSO – EM POMERANO



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá
ESPIRITO SANTO

**Laiw schaulekind!**

Wij daue nuu air upneemen fon dai språke fom municip Santa Maria de Jetibá mâke. Wij wile waite wat fon språke daue dai schaulekiner un eer frütin t'huus un in dai gemaind fortele urer benutse. Wij schike juuch dit frågblad in twai språke: Portugijsisch un Pomerisch. Duu schast dij ain version utsuike taum antwouren. Danke schön for dijn hülfp.

SPRÅKCENSUS FOM MUNICIP SANTA MARIA DE JETIBÁ (ES) - SCHAULEKIND**KADRASTBLAD FOM SCHAULEKIND**

Dätum: ____/____/2009
 Schaul: _____
 Schaulekind: Foirnåme _____
 Hijneråme _____
 Serie/Jår: _____ Klass: _____
 Geburtsdätum: ____/____/____
 Sex: () maskulin. () feminin
 Geburtsstel: Stad _____
 Staat: _____ Land: _____
 Woonstel: _____
 Stad: _____

Fon wou na an woonst duu in deisem municip? ____
 Felfarw: () geel. () wit. () bruun. () swart.
 () indianisch
 Folk (duu kast meir as ain wål ankrütse):
 () pomerisch. () hollänisch. () huunspuklich
 () tirolisch. () düütsch. () italieenisch.
 () indianisch.
 () anerd/andrer. Wat fon? _____
 Religion: () lutherisch (IECLB), () Missouri (IELB)
 () katolisch. () anerd. Wat fon? _____

In dai fråge wat uuner sin duu schast antwouren mit dem nåme wat duu for dai språk benutst.
 Observationen: 1. Air dialekt is uk ain språk. 2. Dat Pomerisch is ain språk un Düütsch is ain anerd.

I. Wat fon språk/e däist duu **T'HUUS** fortele?

I) () blous Portugijsisch.

II) () Portugijsisch un andrer. Wat fon språk/e? _____

III) () blous anerd/andrer. Wat fon? _____

2. Fon ale dai språke wat duu fortelst urer benutst (t'huus urer andrer stele), in wat fon situationen un stele benutst duu eer?

Språk A: _____ () mit frütin. () mit groutfrütin. () mit nåwers
 () hanel. () schaul. () Kirch. () arbeit. () anerd/andrer. Wat fon? _____

Språk B: _____ () mit frütin. () mit groutfrütin. () mit nåwers
 () hanel. () schaul. () Kirch. () arbeit. () anerd/andrer. Wat fon? _____

Språk C: _____ () mit frütin. () mit groutfrütin. () mit nåwers
 () hanel. () schaul. () Kirch. () arbeit. () anerd/andrer. Wat fon? _____

Språk D: _____ () mit frütin. () mit groutfrütin. () mit nåwers
 () hanel. () schaul. () Kirch. () arbeit. () anerd/andrer. Wat fon? _____

3. Fon ale dai språke wat duu fortelst urer benutst (t'huus urer andrer stele), wou däist duu eer forståe, fortele, leese un srijwe?

Språk A: _____
 Forståist: () gaud. () halwweeg. () nischt

Fortelst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Leest: () gaud. () halwweeg. () nischt

Sriwst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Språk C: _____

Forståist: () gaud. () halwweeg. () nischt

Fortelst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Leest: () gaud. () halwweeg. () nischt

Sriwst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Språk B: _____

Forståist: () gaud. () halwweeg. () nischt

Fortelst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Leest: () gaud. () halwweeg. () nischt

Sriwst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Språk D: _____

Forståist: () gaud. () halwweeg. () nischt

Fortelst: () gaud. () halwweeg. () nischt

Leest: () gaud. () halwweeg. () nischt

Sriwst: () gaud. () halwweeg. () nischt

ANEXO - H

PROJETO PRÓ-POMERANO

PROJETO PRÓ-POMERANO

(Ante-Projeto)

MARINEUZA PLASTER WAIANDT
CHARLOTTE EMMERICH

Histórico:

Após um período de discussões e amadurecimento da idéia de estudar a língua Pomerana para dotá-la de uma ortografia condizente com a sua realidade lingüística foi elaborada a presente proposta de pesquisa para a manutenção e revitalização da cultura e das tradições pomeranas.

A idéia deste estudo surgiu de uma proposta do Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT) da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Espírito Santo (SEDU) para aprimorar o trabalho dos professores em sala de aula através do Projeto Incentivo à Formação em Serviço do(a) Professor(a) Alfabetizador(a): Sub-Projeto Pesquisa. Atendendo a este convite, a Professora Marineuza Plaster Waiandt, MAPI, da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, lotada na Escola Pluridocente e Municipal "Fazenda Emilio Schroeder", com larga experiência em alfabetização de crianças monolíngües em língua pomerana e consciente das dificuldades que o ensino estritamente em português acarretava para aquela parcela infantil da população, submeteu um projeto de pesquisa. A sua proposta visava contribuir para a redução dos índices de evasão e repetência na escola através da elaboração de material didático bilíngüe que permitiria aos alunos em fase de alfabetização aprender de forma gradual o português, minimizando assim as conseqüências do contato permanente com uma língua nova, desconhecida.

A proposta da pesquisa foi examinada pela lingüista da SEDU Profa. Euzi Rodrigues Moraes, Ph.D., que, vendo tratar-se de um estudo que implicava, como pressuposto básico, a elaboração de uma ortografia para uma língua de uso essencialmente oral, lembrou o nome da Profa. Dra. Charlotte Emmerich, Professora Titular do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Pesquisadora do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica), especialista em análise e documentação de línguas indígenas brasileiras, essencialmente ágrafas, para assessorar a pesquisa da Profa. Marineuza. A Professora Charlotte foi convidada a participar do referido Projeto pelo Senhor Secretário Estadual de Educação e Cultura por iniciativa da então Secretária Municipal de Educação Profa. Zilá Ferreira Potratz.

A idéia e proposta contidas no Projeto inicial da Profa. Marineuza foram expostas e discutidas em uma reunião realizada sob a chancela da Secretaria

Municipal de Educação de Santa Maria de Jetiba, em 19 de março de 1991, com a presença de numerosas autoridades locais ligadas à educação.

Todavia, o Projeto não chegou a ser implementado naquela ocasião devido à mudança do Governo Estadual com a conseqüente desativação do Projeto Incentivo do DAT;

No entanto, face à relevância da proposta contida no Projeto da Professora Marineuza Plaster Waiandt para a Comunidade de Alto Santa Maria em específico, com prováveis desdobramentos para as demais comunidades do Município e até mesmo para outros municípios, núcleos de falantes pomeranos, o Projeto foi retomado em janeiro de 1993 por iniciativa do então Secretário Municipal de Educação Senhor Jakob Alfredo Messer e conta com o interesse e apoio da atual Secretária Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá Senhora Gerlinda Berger Espíndola.

O PROJETO:

A pesquisa está sendo desenvolvida inicialmente com membros da Comunidade de Alto Santa Maria pela atuação da Professora Marineuza naquela Comunidade, visto ser pressuposto imprescindível o perfeito entrosamento entre o pesquisador e a população pesquisada. Como a Professora em questão trabalha naquela Comunidade desde 1979, ela goza da confiança e do respeito necessários para que os entrevistados sintam-se plenamente à vontade para prestar os depoimentos e entrevistas desejados com a máximo grau de espontaneidade, fundamentais à qualidade dos dados coletados.

O trabalho de pesquisa desenvolvido em Alto Santa Maria assume assim o caráter de **Projeto Piloto**, podendo atividades análogas serem programadas para as demais comunidades do Município de Santa Maria, caso estas venham a demonstrar interesse por fazê-lo.

Espera-se ainda que os resultados obtidos no Projeto Piloto possam igualmente vir a beneficiar os demais Municípios que têm núcleos de imigração com histórias e problemas semelhantes.

Dada a amplitude de aspectos a serem enfocados e pesquisados, decidiu-se elaborar o Projeto em forma modular, o que permite desenvolver concomitantemente várias das atividades programadas, devendo a pesquisa como um todo estender-se por um período de quatro (4) anos.

Como **PRIMEIRO MÓDULO**, propõe-se a **DOCUMENTAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA**. Este trabalho consistirá da recolha de textos em língua pomerana através de entrevistas realizadas pela Profa. Marineuza com membros representativos da Comunidade de Alto Santa Maria, preferencialmente pessoas com mais idade e histórias de vida e experiências marcantes na Comunidade.

Esta documentação será obtida através de gravações em fitas cassette com posterior transcrição fonética da entrevista em língua pomerana e tradução interlinear em português seguida de uma versão da sentença para o português fluente.

Como a documentação pretendida tem por objetivo recuperar a memória ainda preservada de fatos e episódios ligados à história da imigração pomerana no Estado do Espírito Santo e da fundação dos municípios por eles habitados, a documentação não ficará restrita a um corpus limitado de horas de gravação, podendo ser ampliado até o fim do Projeto na medida que foram surgindo entrevistas de interesse para a Comunidade Pomerana.

Com base nestas entrevistas se desenvolverá o **SEGUNDO MÓDULO**, que consistirá da **ANÁLISE FONÉTICO-FONOLÓGICA DA LÍNGUA POMERANA**, visando a elaboração e proposta de uma ortografia para a língua pomerana, a qual deverá ser submetida ao aval e discussão da Comunidade Pomerana antes de sua implantação e oficialização.

Para que a documentação e a respectiva transcrição fonética sejam feitas de forma lingüisticamente correta, a pesquisadora Marineuza vem recebendo treinamento lingüístico, devendo ser utilizados igualmente recursos como a análise expectográfica dos sons para assegurar a precisão dos resultados.

Concomitantemente à documentação de entrevistas e depoimentos, pretende-se também coletar o maior número possível de **MANIFESTAÇÕES DA LITERATURA ORAL POMERANA**. Com este objetivo, serão registrados contos, ditos populares, provérbios, cantigas, poesias e outras formas literárias de cunho popular que puderem ser detectadas.

O acervo assim elaborado constituirá um **ARQUIVO SONORO** que juntamente com as transcrições das gravações e outros textos que forem coletados poderão vir a compor um **CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DA LÍNGUA POMERANA**, o qual, após o término do Projeto, poderá ser incorporado ao acervo do Museu da Imigração Pomerana do Município de Santa Maria de Jetibá.

Para a consecução dos dois (2) módulos acima descritos, o Projeto conta com dois (2) pesquisadores: uma, falante nativa de pomerano, responsável pela coleta dos materiais acima mencionados e uma lingüista encarregada do treinamento lingüístico, sobretudo nos aspectos fonéticos das transcrições e responsável pela análise fonológica da língua pomerana.

O treinamento fonético da Professora Marineuza deverá ocorrer ao longo dos primeiros seis (6) meses do projeto e a análise fonético-fonológica estará completada em sua versão preliminar ao término do primeiro ano da pesquisa e ficará a cargo da Profa. Charlotte Emmerich.

De posse de um acervo representativo de entrevistas, depoimentos e histórias de membros conhecedores dos hábitos e das tradições da Comunidade e das manifestações de literatura oral pomerana, poder-se-á passar à etapa seguinte do Projeto que englobará mais três (3) módulos, a saber: ANÁLISE MORFO-SINTÁTICA E ELABORAÇÃO DE UMA GRAMÁTICA DA LÍNGUA POMERANA, ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM LÍNGUA POMERANA e LEVANTAMENTO E ESTUDO DO USO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA POMERANA.

No módulo que visa a elaboração de uma gramática da língua pomerana pretende-se trabalhar a partir dos textos coletados. Serão analisados os níveis morfológico, sintático e discursivo com vistas a descrever as estruturas gramaticais da língua pomerana em seus diversos graus de complexidade. Paralelamente, trabalhar-se-á na elaboração de um dicionário pomerano-português/português-pomerano, estando ainda planejado dar a este dicionário uma dimensão trilingüe, o alemão. Esta decisão se justifica por ser o pomerano uma língua de filiação lingüística germânica à semelhança do alemão com o qual aparenta ter parentesco relativamente próximo.

Concomitantemente ao trabalho do módulo acima descrito pretende-se desenvolver as atividades previstas no módulo relativo ao material didático. Desta forma, enquanto se trabalhar na gramática e no dicionário, também será desenvolvido trabalho relativo à elaboração de livros-texto sob a coordenação e com a orientação da Profa. Marineuza Plaster Waiandt. Terá este material didático a finalidade de servir de material de transição para os alunos monolíngües em pomerano nos primeiros anos da escola de primeiro grau. Este material terá, evidentemente, também o objetivo de familiarizar alunos por ventura monolíngües em português com a língua pomerana.

Pretende-se ainda elaborar, a partir dos contos e histórias infantis coletadas, livros de histórias em quadrinhos, com a participação direta dos alunos.

Espera-se assim fazer retornar à sala de aula, sob a forma de textos didáticos e textos ilustrativos, a memória cultural pomerana recolhida na fase inicial do Projeto. Pretende-se desta maneira repassar à criança o saber dos seus antepassados pomeranos, revitalizando as raízes culturais da população escolar, preparando-os e predispondo-os a absorver com igual motivação os valores culturais da cultura brasileira.

Visto que boa parte dos materiais didáticos em língua pomerana serão desenvolvidos com a participação direta dos alunos, espera-se que estes materiais venham a constituir parte viva da escola, sob a forma de uma biblioteca que será instalada na própria escola, funcionando a literatura infantil assim produzida como material de consulta e uso permanente dos próprios autores. Para valorizar o trabalho criativo da criança em sala de aula, pretende-se ainda que periodicamente

sejam feitos filmes em vídeo dos trabalhos efetuados em sala de aula e estes também incorporados à biblioteca com finalidade análoga à dos livros-texto.

Com o intuito de fazer da escola um núcleo de fortalecimento da identidade étnica e cultural, serão incentivados na escola o ensino de técnicas de artesanato, tais como bordados, tecelagem, cestaria, etc.

Com o mesmo intuito, serão incentivadas e organizadas manifestações de cunho cultural e artístico, tais como: grupo de canto, grupo de danças e grupo de teatro, utilizando para tais atividades cantos e histórias coletadas na fase inicial do Projeto. Pretende-se dessa maneira contribuir para ampliar o universo da criança pomerana ensinando à criança pomerana, lado a lado, o folclore da sua terra natal brasileira e o de seus ancestrais, pomeranos, levando-a a adquirir valores e um patrimônio ao mesmo tempo bilíngüe e bicultural.

Como **TERCEIRO MÓDULO** desta segunda fase da pesquisa se prevê fazer um levantamento e estudo abrangente do **USO E MANUTENÇÃO DA LÍNGUA POMERANA**. Este trabalho deverá ser realizado no Município como um todo não se restringindo à Comunidade de Alto Santa Maria e tem como finalidade estudar as atitudes que têm tanto os falantes nativos de pomerano quanto os de português com relação à estreita convivência destas duas línguas no Município. Pretende-se detectar a natureza dos fatores que determinam a manutenção ou perda da língua pomerana e as mudanças eventuais que possam estar ocorrendo na língua pomerana em decorrência dos variados graus de bilingüismo dos seus falantes. Para que a pesquisa proposta no presente módulo possa efetivamente ser uma radiografia da situação lingüística do Município, seria desejável que um maior número de pesquisadores possa colaborar. Desde já conta-se com o interesse da lingüista Profa. Dra. Euzi Rodrigues Moraes, além das autoras do presente Projeto.

Para a execução deste bloco de atividades, compreendendo os três módulos acima descritos, prevê-se em torno de dois (2) anos.

Equipamento: 04 gravadores portáteis, de pequeno porte, porém elevado padrão de qualidade. O gravador cassette SONY Modelo TCM85V, por exemplo, seria indicado para fazer os registros previstos no módulo relativo ao uso e manutenção da língua pomerana.

Para a confecção de uma videoteca escolar é necessário que fique estabelecido o uso periódico do equipamento disponível na Secretaria Municipal de Educação, devendo a escola ser munida de um vídeo cassette para exibição e estudo dos vídeos incorporados à biblioteca da escola. Para todos os trabalhos acima descritos que implicam em realizar gravações, necessita-se de fitas cassette, preferencialmente as com 60 minutos de duração. Este material poderá ser adquirido à medida que se fizer necessário. Na segunda etapa do trabalho, para a qual está prevista a impressão de livros-texto, o Projeto espera contar com o apoio da Secretaria Municipal da Educação. Para todas as atividades acima descritas, há necessidade de

material de escritório, a saber: papel, pastas, arquivo de 04 gavetas para armazenar os materiais transcritos, um arquivo de madeira para armazenamento do acervo sonoro e um arquivo para fichas (fichário).

Para agilizar os trabalhos de todos os módulos, inclusive para a confecção do material didático, é importante que se disponha de um computador e uma impressora e disquetes.

Na terceira fase do Projeto, os módulos previstos terão o formato de treinamento e reciclagem de professores. Esta fase corresponde, em princípio, ao quarto ano do Projeto e propõe-se para esta fase a programação de cursos intensivos ou seminários que serão realizados sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, visando:

- 1) O treinamento para professores bilíngües que atuam junto a comunidades pomeranas. Este treinamento terá finalidade de familiarizar os professores bilíngües com os livros-texto em língua pomerana como material auxiliar para a fase de transição. Entende-se por fase de transição o período correspondido entre o momento em que a criança ingressa na escola como falante nativa de pomerano e é confrontada com a alfabetização e os conteúdos das disciplinas que lhe são apresentadas em português. Neste momento crucial em que a criança enfrenta um universo cultural e linguístico diverso ao seu é preciso que o professor domine técnicas e disponha de materiais que permitam servir de ponte para que o processo de aprendizagem da criança se faça sem bloqueios ou traumas maiores. Este treinamento visará, portanto, preparar o professor bilíngüe para auxiliar os alunos monolíngües a desenvolverem o processo de aprendizagem gradativa e naturalmente sem se sentir isolada pela falta de compreensão do que lhe é ensinado e que pode resultar no isolamento da criança dentro da sala de aula com conseqüências psicológicas que venham a retardar ou mesmo impossibilitar a aprendizagem da criança. Estas dificuldades, que a rigor são meramente decorrentes da ininteligibilidade por parte da criança de uma língua nova até então desconhecida para ela se não forem superadas prontamente, com a ajuda do professor, resultarão no "aluno-problema" em sala de aula.
- 2) Treinamento para professores monolíngües em português e/ou professores bilíngües em pomerano e português. Este treinamento visa dotar os professores que atuam em salas onde há alunos de origem pomerana de noções básicas da gramática da língua pomerana. O treinamento tem a finalidade de familiarizar os professores através de uma análise contrastiva das estruturas gramaticais do português e do pomerano com as diferenças de ordem de palavras que caracterizam as duas línguas. Através do conhecimento das diferenças estruturais existentes entre o português, uma língua neolatina, e o pomerano, uma língua germânica, o professor terá melhores condições de explicar aos seus alunos estas diferenças e evitar "erros" na construção de frases, pois, enquanto no português a ordem normal dos elementos na frase é a seqüência: sujeito, verbo, objeto, em línguas germânicas, como o alemão e o pomerano, por exemplo, predomina

a ordem: sujeito, objeto, verbo. Quando o aluno não aprende espontaneamente esta diferença, ou não é alertado para ela, tende a construir sua frase em português fazendo inversões de objeto e verbo que resultam frequentemente numa sentença de difícil compreensão e errada segundo os padrões do português.

3) Cursos de atualização ou reciclagem. Estes cursos têm a finalidade de retomar e/ou avançar com a temática desenvolvida nos cursos de treinamento propostos nos itens 1) e 2). Estas atividades estão previstas para o último ano do Projeto, porque a sua temática e o seu conteúdo se baseiam nos resultados das análises linguísticas propostas para as primeira e segunda fases do Projeto. Ao término de quatro *anos de* trabalho intensivo com o patrimônio cultural e linguístico da língua pomerana, espera-se ter alcançado o conhecimento suficiente das características e do uso desta língua para fazê-la retornar aos seus usuários através da escola e sob a forma de textos, gramática, dicionário e manifestações artísticas e artesanais que venham a contribuir efetivamente para a revitalização e manutenção da cultura e língua pomeranas, patrimônio não só da comunidade pomerana do Espírito Santo como do Estado e do País no qual vivem e para cujo progresso contribuem.

Marleneza Pastorelli

Charlote Emmerich

ANEXO - I

JORNAL O SEMEADOR - 1986



O SEMEADOR

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL
Jornal para as Comunidades Capixabas

Nº 11 - JUNHO - 1986 - DISTRIBUIÇÃO INTERNA

EDITORIAL

Temos a alegria e a satisfação de poder trazer às famílias capixabas esta edição do jornal "O Semeador". Já faz mais de ano que ele havia deixado de circular. Atendendo às solicitações de vários leitores e pelo fato de "O Semeador" ser um espaço aberto para as notícias e assuntos que são do interesse das comunidades, dispusemos a novamente colocar este jornal comunitário em circulação.

"O Semeador" circula agora em novo formato, mais prático e mais econômico. Por outro lado, esperamos poder distribuir, a partir da próxima edição, um encarte contendo Estudo Bíblico. Desejamos com isso auxiliar os membros para uma melhor compreensão de temas da teologia e do luteranismo.

Os Distritos realizaram seus Concílios Distritais durante os meses de abril e maio. Publicamos o que aconteceu em cada um deles.

Dedicamos uma página do jornal para atender e publicar as cartas escritas na língua pomerana. Queremos com isso valorizar a história e divulgar a cultura do povo pomerano.

A luta das comunidades para conseguir o soro anti-oftídico ainda é grande e não pode acabar. A organização popular para enfrentar este problema são as "Schlangenkassen". Mas existe uma luta maior e que envolve muito mais gente, que é a luta pela Reforma Agrária. As comunidades, as paróquias e os distritos estiveram diretamente envolvidos com o movimento dos Acampamentos do Km 41, auxiliando-os para que à sua luta fosse vitoriosa.

CONCÍLIO NO DISTRITO ECLESIÁSTICO SUL DO ESPÍRITO SANTO

Nos dias 18, 19 e 20 de abril, próximo passado, realizou-se o XVIII Concílio do Distrito Eclesiástico Sul do Espírito Santo, na Paróquia de Rio Ponte, com a participação de cerca de 45 pessoas entre pastores, delegados das Paróquias, membros do Conselho Distrital e outros (assistente hospitalar, representante da OASE e secretária regional).

Os principais temas abordados no Concílio foram: prestação de contas da tesouraria do Distrito referente ao ano de 1985 e orçamento para o ano de 1986; Núcleo Avançado da Faculdade de Teologia; segundo pastorado para a Paróquia de Domingos Martins; reestruturação da IECLB; alteração da Constituição da IECLB; FERAP; assistência hospitalar.

Visto que a maior parte dos assuntos tratados nesse Concílio foi de ordem burocrática e administrativa, a participação dos delegados foi mínima, ouvindo-se inclusive o seguinte comentário na avaliação final: "o Concílio nada mais foi do que uma conferência pastoral, onde os delegados só participaram com o seu voto nas decisões tomadas". Os delegados solicitam que se aborde nos Concílios questões mais práticas referentes às suas comunidades e paróquias.

Por outro lado, louvou-se a iniciativa do Concílio de encaminhar moções corajosas e de âmbito social, como a que foi dirigida ao Presidente da República José Sarney, exigindo a imediata implantação do plano de Reforma Agrária, visando a atender as 2000 famílias sem terra do Estado.

De Filizilda Kunde

CONCÍLIO DO DISTRITO ECLESIÁSTICO NORTE DO ESPÍRITO SANTO

O XVIII Concílio do DENES realizou-se nos dias 02 a 04 de maio de 1986 na comunidade de Floresta, Paróquia de São Bento. O tema escolhido foi: "Por Jesus Cristo: Paz com Justiça". O palestrante, pastor Paulo Roberto Rückert, de Linhares, com base no tema, fez uma retrospectiva histórica das Constituições brasileiras. Ressaltou que o poder econômico se fez presente e determinou a elaboração das Constituições. Por isso, é importante que o povo seja alertado sobre este risco também em nosso momento histórico.

Os conciliares, em unanimidade, decidiram levar o tema às comunidades para ser amplamente discutido.

O Concílio também se preocupou com a falta de soro anti-oftídico no Espírito Santo. O DENES tem algumas ampolas conseguidas na troca por cobras com o Instituto BUTANTAN de São Paulo. Estas serão distribuídas em locais estratégicos, de fácil acesso aos trabalhadores rurais. Os locais são: comunidade de Floresta, Vila Pavão e Vila Valério.

O Concílio foi encerrado no domingo, dia 04 de maio, às 10 horas, com culto na comunidade de Floresta, onde o Pastor Regional Henrique Seick abordou o tema da IECLB.

De Armando Strassmann

CONCÍLIO NO DISTRITO ECLESIÁSTICO GUANDU

O VII Concílio Distrital Eclesiástico Guandu realizou-se em Crisólúma, nos dias 09 a 11 de maio. O tema "Constituinte à luz do tema do ano: Por Jesus Cristo - Paz com Justiça" foi apresentado pelo Pastor Regional Henrique Seick.

Durante os debates, sentiu-se a necessidade de que alguma coisa de concreto fosse feita nas comunidades, no que diz respeito à conscientização dos membros em vista das eleições para a Constituinte. A resolução final dos conciliares foi de que o Conselho Distrital providencie a elaboração de material, a ser distribuído em âmbito distrital, que informe os eleitores a respeito dos candidatos a deputado federal e senador (perfil político-econômico). Também foi sugerido pelas conciliares de que, em cada edição do jornal "O Semeador", sejam publicadas informações sobre a Assembleia Nacional Constituinte.

Foi aprovado também a criação do segundo pastorado na Paróquia de Palmira de Santa Joana a partir de janeiro de 1987, entre outras resoluções, foram aprovadas as seguintes moções:

- solicitando a instalação do Núcleo Avançado da Faculdade de Teologia, em Vitória;
- não aceitando a proposta de reestruturação da IECLB apresentada pela Comissão eleita no último Concílio Geral; e propondo a extinção da referida Comissão e a formação de comissões regionais para elaborar outra proposta de reestruturação.

Durante o culto de encerramento do Concílio foi feita a apresentação do Pastor Col. Oscar Meitas Sobrin a Paróquia de Crisólúma.

De P. Valdemar Gaede.

ANEXO - J

TEXTO EM POMERANO PRODUZIDO POR ALUNO DO PROEPO

Wij woone upm land

Nós moramos na roça

Wij woone upm land um plante mandjuk taum farin máken.

Moramos na roça, onde plantamos mandioca para fazer farinha

Den make wij de farin mang dai boune, un dâr air stük flaisch tau un dat eete wij.

A farinha é misturada com feijão e junto um pedaço de carne, assim é a nossa alimentação

Den gâe wij up dat land taum boune un mijlche plante.

Na roça também plantamos milho e feijão

Dai boune neeme wij taum eeten un de mijche taum dai eende, huiner um köich futre.

O feijão vai para nossa alimentação, e o milho para alimentar as galinhas, os patos e a gado.

Den slachte wij dat fai af taum forköipe urer taum eeten.

Os animais são abatidos para comer, mas também para vender

Ous land is seir gaud um hât grout weird. Dâr plante wij ales wat wij wile, un daue ous fai uptreke.

Nossa roça é muito boa e tem muito valor. Lá plantamos e criamos tudo o que necessitamos para viver.

Sou make wij dat taum leewen un ous eeten fordaine.

Assim é a nossa vida e é desse jeito que ganhamos nosso alimento.

Schaul: EMEIF "Luis Guilherme Henrique Potratz"

Schaulleirersch: Guécila Krüger

Schaulekiner: Clébio Retz, Denison Reetz, Márcio Lúcio Brunow, Rodrigo Goll un Roberson Ratunde.

Schaulegrup: 8ª série

Tradução: Sântia Bausem Kuster