



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

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

CLÓVIS MARIANO DOS SANTOS

**SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE
A CULTURA POMERANA**

**VITÓRIA
2025**

CLÓVIS MARIANO DOS SANTOS

**SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE
A CULTURA POMERANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte.

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237s Santos, Clóvis Mariano dos Santos, 1975-
Saberes e práticas dos professores de história sobre a cultura pomerana / Clóvis Mariano dos Santos Santos. - 2025.
173 p. : il.

Orientadora: Regina Celi Frechiani Bitte.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Cultura pomerana. 3. Língua pomerana. 4. Professores de história. 5. Questões de identidade. 6. Saberes docentes. I. Celi Frechiani Bitte, Regina. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

CLÓVIS MARIANO DOS SANTOS

SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE
A CULTURA POMERANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rosali Rauta Siller
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

Prof. Dr.^a Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia
Membro Externo



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

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DO CANDIDATO AO GRAU DE MESTRE
PELO PPGPE/UFES

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada “**SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A CULTURA POMERANA**” elaborada por **CLÓVIS MARIANO DOS SANTOS**, candidato ao Grau de Mestre em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e cinco, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

	Aprovada	Reprovada
 Documento assinado digitalmente REGINA CELI FRECHIANI BITTE Data: 17/03/2025 10:49:16-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
 Documento assinado digitalmente ROSALI RAUTA SILLER Data: 19/03/2025 12:39:11-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>
 Documento assinado digitalmente SONIA MARIA DOS SANTOS Data: 20/03/2025 19:43:28-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/>



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

Ata da sessão da ducentésima defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **CLÓVIS MARIANO DOS SANTOS**, candidato ao título de Mestre em Educação, realizada às **09h00min** do dia **vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Regina Celi Frechiani Bitte, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoras Rosali Rauta Siller e Sônia Maria dos Santos. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A CULTURA POMERANA”**. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 26 de fevereiro de 2025.

Profa. Dra. Regina Celi Frechiani Bitte

Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
REGINA CELI FRECHIANI BITTE
Data: 17/03/2025 10:49:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosali Rauta Siller

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSALI RAUTA SILLER
Data: 20/03/2025 15:09:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos

Membro Externo (UFU)

gov.br Documento assinado digitalmente
SONIA MARIA DOS SANTOS
Data: 20/03/2025 16:27:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AGRADECIMENTOS

Ninguém alcança seus objetivos de forma isolada. Somos seres essencialmente coletivos e cada conquista reflete a contribuição de muitas mãos. Por isso, ao concluir esta etapa de estudo e pesquisa, é indispensável expressar minha gratidão àqueles que estiveram ao meu lado, oferecendo apoio e tornando essa jornada mais leve e significativa.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de força e sabedoria, por me guiar ao longo desta caminhada acadêmica. Sem sua presença em minha vida, os desafios desse percurso teriam sido ainda mais difíceis de superar.

Aos meus Pais Judith (*in memoriam*) e Emerson (Merço) pelo apoio incondicional e pelos valores que me ensinaram. A Natalina (esposa), por estar sempre ao meu lado, especialmente nos momentos mais desafiadores dessa caminhada.

À Prof.^a Dr.^a Rosali Rauta Siller, cuja motivação foi essencial para que eu ingressasse no mestrado, e que, com seu conhecimento, contribuiu significativamente para os primeiros passos dessa jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte, pela orientação sempre cuidadosa, pela excelência e rigor em suas correções, pelos valiosos conselhos e pelas cobranças construtivas que foram fundamentais para meu crescimento como pesquisador.

Expresso minha profunda gratidão à Prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos por trazer durante a qualificação enriquecedoras contribuições, que foram essenciais para o aprimoramento deste estudo.

Agradeço a Higino, Claudinéia, Livia e Tarcísio por me apoiarem e compartilharem momentos especiais, tornando essa trajetória mais leve. Minha gratidão também a Ranisses, Carol e Maria Lúcia, pelo acolhimento, carinho e por gentilmente abrirem as portas de sua casa. À Antônia (Tuninha), Vitor, Aquila, Emanuelle e Antônio pela paciência, compreensão e pelo apoio durante os domingos dedicados aos estudos.

À Silvia, Denilson e Felipe, cuja compreensão e apoio foram essenciais para que eu pudesse iniciar o mestrado antes mesmo da aprovação da licença e pudesse conciliar minhas responsabilidades profissionais com os estudos.

À Flávia Demuner, Luís Claudio, Gênesis, Jorge e Fabiana sempre disponíveis e solícitos em colaborar. Agradeço também a Traudy, Juber e Edinéia pelo apoio e orientação precisa na seleção dos sujeitos de pesquisa.

Agradeço a Marisa, Mayla, Gustavo, Guerlinda, Marineuza e Siegmund por suas valiosas contribuições, compartilhadas generosamente por meio de suas narrativas e experiências, fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Ismael Tressmann e à Josiane Arnholz, pela inestimável contribuição ao compartilharem seus conhecimentos sobre a história de luta dos pomeranos pela preservação de sua língua e cultura, bem como sobre a formação e o desenvolvimento do Programa Escolar Pomerano (Proepo).

Por fim, expresso minha mais sincera gratidão a todos que, com palavras de incentivo e apoio nos momentos desafiadores, contribuíram para a realização e conclusão desta dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo, conhecer e compreender por meio das narrativas dos professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, quais saberes mobilizam para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula. Busca ainda compreender as questões motivadoras que levaram os pomeranos a deixar sua terra natal e o contexto histórico quando da sua chegada e instalação em terras brasileiras; procura identificar os saberes mobilizados pelos professores/as de história utilizados na valorização da cultura pomerana e sua relação com a construção da identidade; busca identificar nas narrativas dos sujeitos de imigração pomerana suas lembranças em relação a sua cultura nos espaços públicos e privados, além de produzir um documentário sobre a cultura pomerana em contextos escolares. Para atingir os objetivos de nossa investigação, apoiamos nossa pesquisa nos pressupostos teóricos metodológicos da História Oral por meio dos estudos de Meihy e Passos (1996), Alberti (2004), e Portelli (2010). Ao discutir os saberes profissionais, dialogamos com Tardif (2014), Tardiff e Lassard (2012), e Monteiro (2007). Analisamos ainda as questões de identidade com base nos estudos de Bauman (2005); Hall (2006) e Silva (2014).

Palavras-chave: cultura pomerana; saberes docentes; professores de história.

ABSTRACT

This research aims to understand and explore, through the narratives of history teachers from the municipal public network of Santa Maria de Jetibá/ES, the knowledge they mobilize to address Pomeranian culture in the classroom. It also seeks to understand the motivating factors that led the Pomeranians to leave their homeland, as well as the historical context of their arrival and settlement in Brazilian lands. The study aims to identify the knowledge mobilized by history teachers to enhance Pomeranian culture and its connection to identity construction. Additionally, it seeks to identify, in the narratives of Pomeranian immigrant subjects, their memories regarding their culture in public and private spaces, alongside the production of a documentary about Pomeranian culture in school contexts. To achieve our research objectives, we base our study on the theoretical and methodological premises of Oral History through the works of Meihy and Passos (1996), Alberti (2004), and Portelli (2010). In discussing professional knowledge, we engage with Tardif (2014), Tardiff and Lassard (2012), and Monteiro (2007). We also analyze identity issues based on the studies of Bauman (2005), Hall (2006), and Silva (2014).

Keywords: Pomeranian culture; teaching knowledge; history teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Pomerânia em 1635	19
Figura 2 - Província Prussiana da Pomerânia	21
Figura 3 - Província da Pomerânia em 1938	22
Figura 4 - Região da Pomerânia após a Segunda Guerra Mundial	23
Figura 5 - Informações sobre a imigração da Pomerânia exibida no Pommersches Landesmuseum, Greifswald.....	27
Figura 6 - Embarque dos imigrantes pomeranos do Porto de Hamburgo-Alemanha	28
Figura 7 - Saída dos imigrantes pomeranos do Porto de Hamburgo-Alemanha	29
Figura 8 - Origem dos Imigrantes Germânicos no Espírito Santo	30
Figura 9 – Mutirão para a abertura de estradas	30
Figura 10 - Croqui da colônia imperial de Santa Leopoldina/ES (1878)	31
Figura 11 - Propriedade rural.....	32
Figura 12 - Ocupação pomerana nos municípios do Espírito Santo.....	34
Figura 13 - Texto em pomerano do Jornal O Semeador (8 de dezembro de 1983) .	43
Figura 14 - Capa do dicionário Cinta Larga-Português	45
Figura 15 - Cartaz do Seminário – Proposta de grafia experimental para a Língua Pomerana.....	46
Figura 16 - Capa do Dicionário Pomerano-Português e do livro: Upm Land – Up Pomerisch Språk.....	47
Figura 17 - Reunião intermunicipal em Santa Maria de Jetibá, 2004, para a implementação do Proepo	93
Figura 18 - Publicação no jornal POMMERblad – Julho/Agosto de 2003.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os saberes dos professores.....	60
Quadro 2 - Síntese do rastreamento de teses e dissertações selecionadas, que contemplam os descritores “Nacionalismo de Vargas” e “Proibição Linguística no Estado Novo” na BDTD.....	68
Quadro 3 - Síntese do rastreamento de teses e dissertações selecionadas que contemplam os descritores “Nacionalismo de Vargas” e “Proibição Linguística no Estado Novo” no Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).....	69
Quadro 4 - Síntese do rastreamento de teses e dissertações selecionadas, que contemplam o descritor “cultura pomerana” na BDTD	76

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cnep	Comissão Nacional de Ensino Primário
EC	Estado do Conhecimento
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EUV	Kulturwissenschaftliche Fakultät da Europa Universität Viadrina
Fafile	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Farese	Faculdade da Região Serrana
Furg	Universidade Federal do Rio Grande
HO	História Oral
HOT	História Oral Temática
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
IES	Instituição de Ensino Superior
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFB	Universidade Federal da Bahia
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Proepo	Programa de Educação Escolar Pomerana
Secedu	Secretaria de Educação de Santa maria de Jetibá.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A POMERÂNIA	19
2 A DIÁSPORA POMERANA E A NOVA VIDA NO BRASIL	24
2.1 OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DE OCUPAÇÃO	24
2.2 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DO SILENCIAMENTO CULTURAL E LINGUÍSTICO DOS POMERANOS.....	35
3 REFERENCIAL TEÓRICO	50
3.1 QUESTÕES DE IDENTIDADE.....	50
3.2 SABERES DOCENTES	57
4 ESTADO DO CONHECIMENTO	66
4.1 DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES: UMA CONVERSA COM AS PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS.....	70
5 A ARTE DA ESCUTA DOS SUJEITOS DA CULTURA POMERANA E DOS DOCENTES	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A	107
ANEXO B	108
ANEXO C	109
ANEXO D	110
ANEXO E	114
APÊNDICE A	128
APÊNDICE B	129
APÊNDICE C	130
APÊNDICE D	134
APÊNDICE E	137
APÊNDICE F	144
APÊNDICE G	151
APÊNDICE H	158

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce da relação entre a vida pessoal do pesquisador e sua experiência de vida como estudante e professor de História. Desde muito cedo, ainda na infância, nos idos da década de 1980, estudando na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Ponto do Alto”, no interior do município de Domingos Martins/ES algo despertou minha atenção e instigou minha curiosidade. Ainda que fosse muito jovem para compreender, não entendia por que meus colegas de origem pomerana tinham vergonha de falar sua língua materna publicamente. Apesar de não ser proibido falar a língua pomerana, havia muito preconceito com os colegas dessa origem. Além disso, por fazer parte de uma comunidade de contato, vivia no cotidiano a própria cultura pomerana através dos hábitos alimentares e de algumas tradições da cultura. Esta inquietação, em tentar entender as origens desse povo, sua língua, cultura e tradições perpassou algumas décadas até ser novamente despertada através da pesquisa acadêmica.

Muitos anos após esse período inicial de estudos, mais precisamente no ano de 1999, após a aprovação no vestibular do Curso de Licenciatura Plena em História, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola/MG vinculada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), ingressei no Ensino Superior. Que experiências significativas trouxeram a graduação. A cada aula o mundo fascinante da História se abria diante daquele estudante inquieto e curioso. Ao mesmo tempo em que a graduação avançava, houve a oportunidade de iniciar a trajetória como professor de História, na mesma escola onde havia iniciado os estudos. Ao final do ano de 2002 com grande orgulho e satisfação, encerrava os estudos universitários. Alegria imensa por trilhar o caminho da educação e ver no semblante dos meus pais (um agricultor e uma dona de casa) o orgulho e satisfação de ver seu filho concluir a graduação.

Nos anos seguintes, a carreira no magistério foi se intensificando cada vez mais, e outras inquietações surgem do trabalho em sala de aula. Quais saberes são mobilizados pelos professores de História para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula? O que teria levado os imigrantes pomeranos a deixar sua terra natal e embarcar em uma aventura em um outro país. Que saberes seriam mobilizados pelos professores/as de História em suas aulas para a valorização da cultura e identidade pomerana. Como essa cultura resiste? Quais as lembranças em relação a sua cultura

através das vozes dos sujeitos de cultura pomerana?

Essas dúvidas nos conduziram a ideia de que, o ato de educar não se limita apenas ao repasse de conhecimentos teóricos, envolvendo uma infinidade de outros saberes. Nesse sentido, desvelar outros saberes e práticas no cotidiano do professor torna-se bastante relevante para compreender uma educação que se queira integral. Assim, devemos voltar nossos olhares para a centralidade do processo educativo através da figura do professor, buscando captar seus saberes e práticas e como estes são mobilizados em seu trabalho docente.

Dessa forma, como professor de História, inserido em uma comunidade tipicamente pomerana, algumas questões e inquietações despertaram o desejo de compreender a partir da narrativa dos professores e dos sujeitos de imigração pomerana, como foi e como tem sido abordada a cultura pomerana nos anos finais do ensino fundamental. Se a cultura pomerana foi abordada, quais saberes e práticas foram e são mobilizados pelos docentes? As disciplinas ofertadas ao longo da formação inicial em história desses professores possibilitaram discutir essa cultura? A cultura pomerana é abordada na formação continuada?

Dessa forma, estabelecemos para a realização da presente pesquisa os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Conhecer e compreender por meio das narrativas dos professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, quais saberes mobilizam para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula.

Objetivos Específicos:

- Compreender as questões motivadoras que levaram os pomeranos a deixar sua terra natal e o contexto histórico quando da sua chegada e instalação em terras brasileiras.
- Identificar os saberes mobilizados pelos professores/as de história de Santa Maria de Jetibá/ES utilizados na valorização da cultura pomerana e sua relação com a construção da identidade.

- Identificar nas narrativas dos sujeitos de imigração pomerana suas lembranças em relação a sua cultura nos espaços públicos e privados.
- Produzir um documentário sobre a cultura pomerana em contextos escolares.

Para atingir nossos objetivos apoiamos nossa pesquisa nos pressupostos teóricos metodológicos da História Oral (HO).

História Oral: a arte da escuta

Para Meihy e Holanda (2007), a HO é definida como uma metodologia de pesquisa que utiliza fontes orais, normalmente coletadas por meio de entrevistas gravadas. Ela nos permite capturar as memórias, as experiências pessoais e as perspectivas de indivíduos ou grupos, que muitas vezes não são representados em fontes escritas tradicionais. Meihy e Holanda (2007) destacam que a HO, vai muito além do que apenas uma técnica de coleta de dados. Ela envolve um compromisso ético e metodológico com os entrevistados, reconhecendo suas vozes como fontes valiosas de conhecimento.

Indo ao encontro de Meihy e Holanda (2007), Alberti (2004) argumenta que a história oral não se limita a coletar fatos objetivos, ela se preocupa também com as percepções, sentimentos e interpretações pessoais dos entrevistados. Segundo a autora, “[...] a subjetividade das memórias é uma fonte rica de compreensão histórica, pois revela como os eventos foram vivenciados e interpretados pelos indivíduos” (Alberti, 2004, p. 27).

Em seus trabalhos, Alberti (2004) defende a história oral como uma forma de desafiar as narrativas dominantes que valorizam apenas os documentos oficiais. Para a autora, a HO valoriza as perspectivas e experiências de indivíduos comuns. “A história oral desafia a hegemonia das fontes oficiais, trazendo à tona as vozes daqueles que foram marginalizados” (Alberti, 2004, p. 75).

Por sua vez, Portelli (2010) argumenta que a diversidade de experiências e pontos de vista enriquece a compreensão do passado e contribui para uma história mais inclusiva e democrática. “A história oral desafia a noção de uma única verdade histórica, ao reconhecer que cada indivíduo possui uma perspectiva única e válida

sobre os eventos vividos” (Portelli, 2010, p. 103).

Já para Thompson (1998), a memória é um elemento crucial para a história oral, pois permite acessar e preservar as experiências e perspectivas individuais, frequentemente marginalizadas nas narrativas históricas tradicionais.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (Thompson, 1998, p. 25).

Contudo, precisamos delimitar os espaços de pesquisa, pois o indivíduo que descreve sua história, não constitui por si só o objeto de estudo. A própria história oral se encarrega de delimitar seu próprio campo de análise. Como bem ressalta Meihy,

há três modalidades de história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Na história oral de vida o sujeito tem maior autonomia para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal; a ele é dado espaço para que sua história seja encadeada segundo a sua vontade. Na história oral temática há maior objetividade: a partir de um assunto específico e preestabelecido, busca-se o esclarecimento ou opinião do entrevistado sobre algum evento definido. Ela tem características bem diferentes da história oral de vida, pois detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central. Na tradição oral, o foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional (Meihy e Passos, 1996, p. 37).

Nesta pesquisa, optou-se pela modalidade da História Oral Temática (HOT) que se destaca por possuir uma abordagem focada e objetiva. Possui uma estrutura mais rígida e direcionada, na qual, busca-se esclarecer aspectos particulares de um assunto. A HOT envolve a formulação de um conjunto de perguntas que guiam a entrevista, com o objetivo de coletar dados detalhados e pertinentes ao tema em questão. Isto, confere à HOT uma objetividade que se reflete na maneira de coletar, analisar e interpretar os dados.

Uma das grandes vantagens é a profundidade e o detalhamento que ela permite alcançar em relação a aspectos específicos do tema a ser estudado. Entretanto, o pesquisador deve tomar cuidado para não influenciar excessivamente as respostas dos entrevistados, mantendo a objetividade e a autenticidade das informações coletadas.

Como bem definiu Thompson (1998) “[...] a história oral devolve à história as pessoas em suas próprias palavras. Ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas”. (Thompson, 1998 p. 337). Dessa forma, ao buscar por suas memórias os pomeranos podem ressignificar sua cultura e seu lugar no mundo. Nesse aspecto, a história oral pode contribuir para trazer à tona a voz daqueles que no passado histórico foram silenciados.

Assim, a importância da oralidade na reconstrução da história, na transmissão de saberes, na ressignificação de sua identidade cultural constitui-se como um instrumento de grande relevância. Na análise de Queiroz,

[...] o relato oral está na base da obtenção de toda sorte de informações e antecede a outras técnicas de obtenção e conservação do saber; a palavra parece ter sido senão a primeira, pelo menos uma das mais antigas técnicas utilizadas para tal. Desenho e escrita lhe sucederam (Queiroz, 1988. p.16).

Para Queiroz (1988), o relato oral é uma forma crucial de transmissão de cultura, conhecimentos e valores dentro de uma comunidade. Por meio das narrativas orais, as pessoas compartilham eventos históricos, experiências comuns e interpretações do passado, contribuindo para um senso de identidade e continuidade.

Contudo, cabe esclarecer algumas diferenças fundamentais entre o relato oral e a história oral. Ambos compartilham a oralidade como meio de transmissão, entretanto, diferem significativamente em propósito, método e contexto. O relato oral é uma prática cultural cotidiana, enquanto a HO é uma metodologia de pesquisa formal que visa documentar e analisar as experiências humanas de forma sistemática. Apesar de compreender a importância do relato oral, nossa pedra fundamental nesta pesquisa é a metodologia da HO.

Fizeram parte da pesquisa, três professores/as que atuam ou atuaram no ensino fundamental da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá-ES e três sujeitos de cultura pomerana. Os professores contribuíram por meio de entrevistas, para a compreensão sobre os saberes e práticas docentes em relação à cultura pomerana. Já os sujeitos de imigração colaboraram para uma interlocução com o estudo sobre a cultura pomerana. A seguir, apresentamos os sujeitos de pesquisa:

A professora Marisa Carla Berger é licenciada em História e Pedagogia pela Fundação

Castelo Branco de Colatina/ES, possui pós-graduação (especialização) em História do Brasil; Supervisão Escolar e Geografia do Brasil, todos pela Faculdade Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Atualmente exerce a função de coordenadora escolar na EMEF “Luiz Potratz”, no município de Santa Maria de Jetibá/ES;

A professora Mayla Rucher Araújo é licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e pós-graduada em informática e educação. Atualmente é mestranda do programa de pós-graduação profissional em educação da Ufes. Neste ano, atua como professora de história na EEEFM “Graça Aranha” e na EEEFM “Herman Berger”. No ano passado atuava na EMEF “Antônio Gonçalves”, em Santa Maria de Jetibá/ES.

O professor Gustavo Soares da Rocha é licenciado em história pela instituição Estácio de Sá. Possui especialização em metodologia de ensino de história para sala de aulas com práticas pedagógicas. Atualmente, atua como professor de história da rede municipal de ensino em Santa Maria de Jetibá/ES.

Guerlinda Berger é cidadã pomerana, das primeiras famílias a chegarem à região, foi professora no município de Santa Maria de Jetibá e atualmente é aposentada.

Marineuza Plaster Waiant, cidadã pomerana, exerceu por 29 anos a função de professora (15 anos nos anos iniciais do ensino fundamental - Alfabetização; 14 anos na educação infantil) na comunidade de Alto Santa Maria, no interior do município de Santa Maria de Jetibá. Exerceu por 5 (cinco) anos o cargo de diretora escolar e atuou alguns meses nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Atualmente é professora aposentada e trabalha pelo reconhecimento e valorização da cultura pomerana. Faz parte da Academia de Letras, Artes e Cultura de Santa Maria de Jetibá (ALAC-SMJ).

Sigmundo Berger, formado em Direito pela Faresi (Faculdade da Região Serrana), atualmente trabalha como profissional liberal¹.

O critério de seleção para os professores é que fossem formados em história e que tivessem atuado ou estejam atuando na rede pública municipal de Santa Maria de

¹ As entrevistas dos sujeitos colaboradores da pesquisa, encontram-se transcritas na íntegra, nos Apêndices C, D, E, F, G e H entre as páginas 101 e 129 desta dissertação.

Jetibá-ES. Para os demais sujeitos de pesquisa, que fossem sujeitos da cultura pomerana e residissem no município de Santa Maria de Jetibá-ES.

Como chegamos até os sujeitos da pesquisa? Seguindo os caminhos de Monteiro (2007), o qual contactava um professor e solicitava que ele indicasse outro colega e assim sucessivamente, de forma a alcançar os sujeitos da pesquisa. O mesmo procedimento foi realizado para chegar aos descendentes de pomeranos.

A estrutura desta dissertação compõe-se de cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O capítulo I, “A Pomerânia”, aborda os aspectos históricos e geográficos da região da antiga Pomerânia e de seu povo, os pomeranos.

O capítulo II, “A diáspora pomerana”, analisa em sua primeira parte, os fatores de expulsão que levaram os pomeranos a deixar sua terra natal e os fatores de atração oferecidos pelo governo imperial brasileiro, bem como, da sua chegada e ocupação do território. A segunda parte do capítulo, destaca os reflexos da política nacionalista implementada durante o Estado Novo varguista na escola e na educação pública e analisa os impactos dessa política para a cultura e língua pomerana. Apresenta e contextualiza a Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009 que dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá/ES e das iniciativas de preservação linguística.

O capítulo III, intitulado de “Referencial Teórico”, em sua primeira parte estabelece o diálogo com Bauman (2005), Hall (2006) e Silva (2014) os quais abordam a questão da identidade. Na segunda parte do capítulo, adentramos nos saberes docentes estabelecendo um diálogo com Tardif (2014), Tardif, Lassard (2012) e Monteiro (2007).

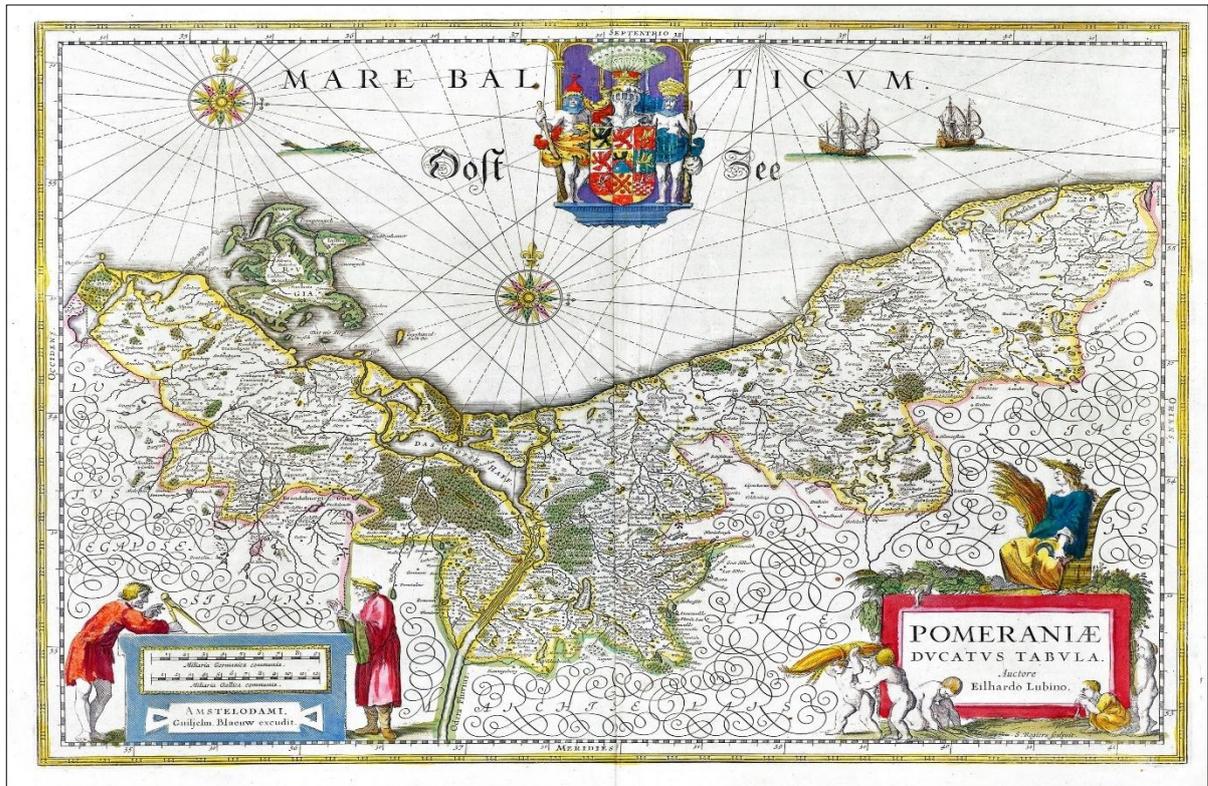
No capítulo IV, “Estado do Conhecimento”, procuramos avançar sobre as pesquisas que dialogam com o objeto de investigação, analisando suas contribuições ou mesmo lacunas e distanciamentos.

No capítulo V, intitulado “A arte da escuta dos sujeitos da cultura pomerana e dos docentes”, analisamos o relato dos professores sobre sua formação inicial e

continuada, em como, suas percepções a respeito da cultura pomerana na sala de aula. Analisamos também o relato dos sujeitos de imigração pomerana no que concerne à sua cultura e detalhamos a construção do produto educacional, que será a produção de um documentário sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) a respeito das políticas de preservação da língua pomerana.

1 A POMERÂNIA

Figura 1 - Mapa da Pomerânia em 1635



Fonte: Willem & Joan Blaeu, Atlas Blaeu (later Atlas Maior), 1662.

A região da antiga Pomerânia, localizava-se na costa sul do mar Báltico, entre os rios Oder e Vístula e possuía uma área de 38,5 km². Por volta do ano 1500 a. C., as tribos germânicas passam a ocupar de forma mais efetiva a região litorânea ocidental do Mar Báltico (Rölke, 1996). Porém, devido a Migração dos Povos, ocorrida por volta do ano 175 os povos germânicos deslocaram-se para o sul em direção ao Mar mediterrâneo e a região ficou praticamente desabitada. Contudo, na segunda metade do século VII, povos eslavos vindos do Norte, dentre os quais estavam os Wendes², passaram a ocupar a região ao longo do litoral do Mar Báltico. O nome Pomerânia, que, em alemão, significa Pommern, tem origem eslava “Po Morje”, que se traduz como “terra ao longo do mar” (Salamoni, 2001. p. 25-42).

Mas, quem são os pomeranos?

Os pomeranos são um grupo étnico de origem germânica que historicamente habitava

² Habitantes da grande pastagem (Hammes, 2010, p. 179).

a região da Pomerânia. Embora muitos pomeranos falassem variantes do baixo-alemão, existia uma língua pomerana distinta, proveniente da família linguística germânica e da subfamília baixo-saxão ou saxão das terras baixas e que ainda se preserva em algumas regiões do Brasil, como no município de Santa Maria de Jetibá/ES. Os pomeranos, em sua maioria eram camponeses e possuíam uma identificação muito forte com a terra. Mantinham uma rica tradição oral, sendo sua língua, o elemento de maior importância na construção de sua identidade.

Em virtude de sua localização o território da Pomerânia foi alvo de inúmeras disputas, conflitos e guerras que afetaram sua população. Entre os séculos X e XI a guerra entre a Dinamarca e a Polônia devastou a região. Segundo Rölke (1996), “A Pomerânia ocidental ao longo do século XII, foi alvo de 22 guerras contra dinamarqueses ao norte e poloneses ao sul” (Rölke, 1996, p.12). Após dois séculos de sucessivas guerras entre poloneses e dinamarqueses, a Polônia conquista a cidade de Stettin. A partir de então, inicia-se o processo de conversão dos pomeranos ao catolicismo romano. Rölke (1996) afirma que “[...] no dia 12 de junho de 1124 o duque Wartislaw recebeu o bispo Otto de Bamberg e sua comitiva em território pomerano. Entre o ponto de partida, Pyritz, até Wollin, o bispo batizou milhares de pessoas e construiu onze igrejas” (Rölke, 1996, p.12).

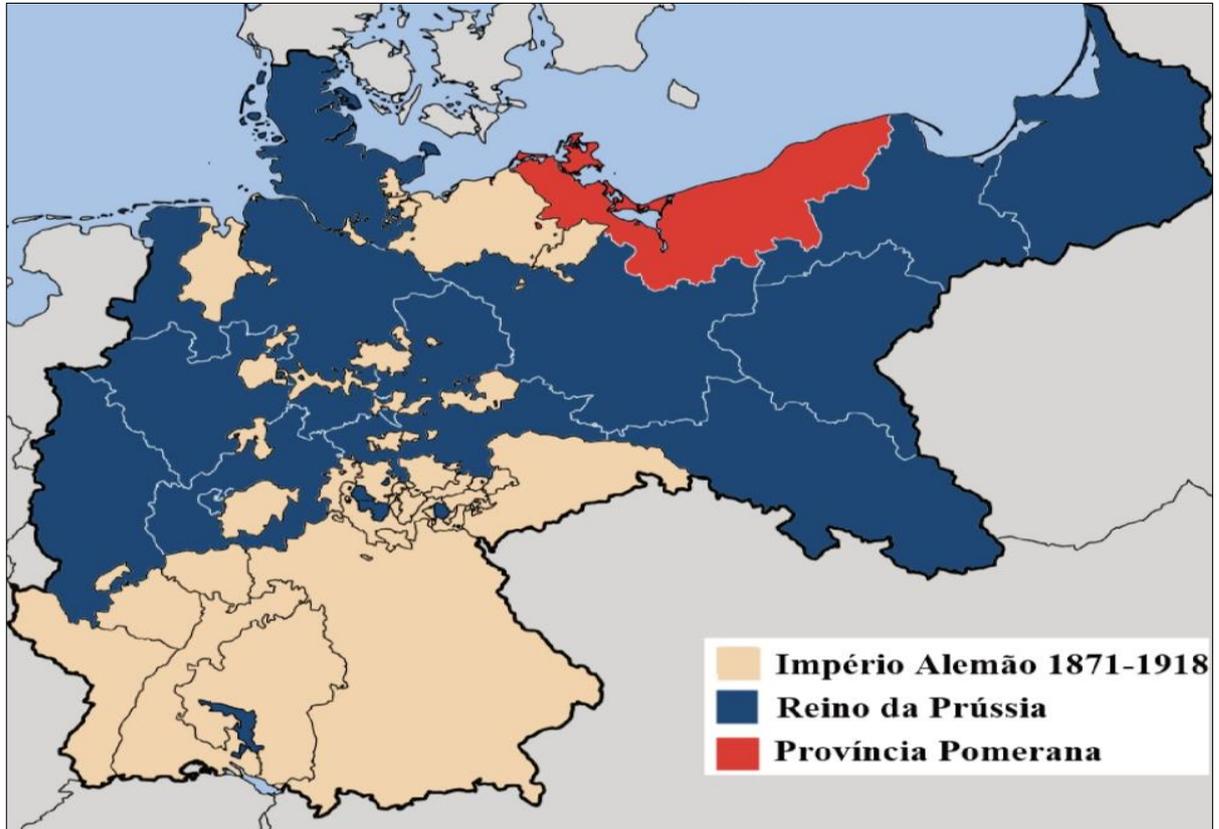
Após a ascensão de Lotário da Saxônia ao trono alemão e percebendo as intenções da Polônia em invadir novamente o território da Pomerânia, o duque pomerano Wartislaw procura ajuda do bispo Otto de Bamberg.

Dessa forma, inicia-se em 1128 a segunda viagem de cristianização em terras pomeranas. No entanto, o objetivo, dessa vez, era abrir as fronteiras ao comércio e cultura alemã e acabar de uma vez por todas com as pretensões polonesas sobre a região. Assim, “[...] de maneira pacífica e em nome de Cristo, fazem os pomeranos se tornarem comercialmente e culturalmente dependentes da Alemanha” (Rölke, 1996, p.13).

Os sucessivos conflitos não apenas resultaram em sucessivas perdas humanas e territoriais, mas também deixaram a Pomerânia vulnerável a crises que se desdobrariam pelos séculos seguintes. O autor pondera ainda que durante o século XIV, a Pomerânia teve 1/3 de sua população dizimada pela peste negra e que durante

o século XVII, a Pomerânia foi alvo novamente de disputas territoriais. Dessa vez, entre suecos e poloneses. Somente em 1720 o território é conquistado pela Prússia, que no ano de 1817 denomina a região de Província Prussiana da Pomerânia.

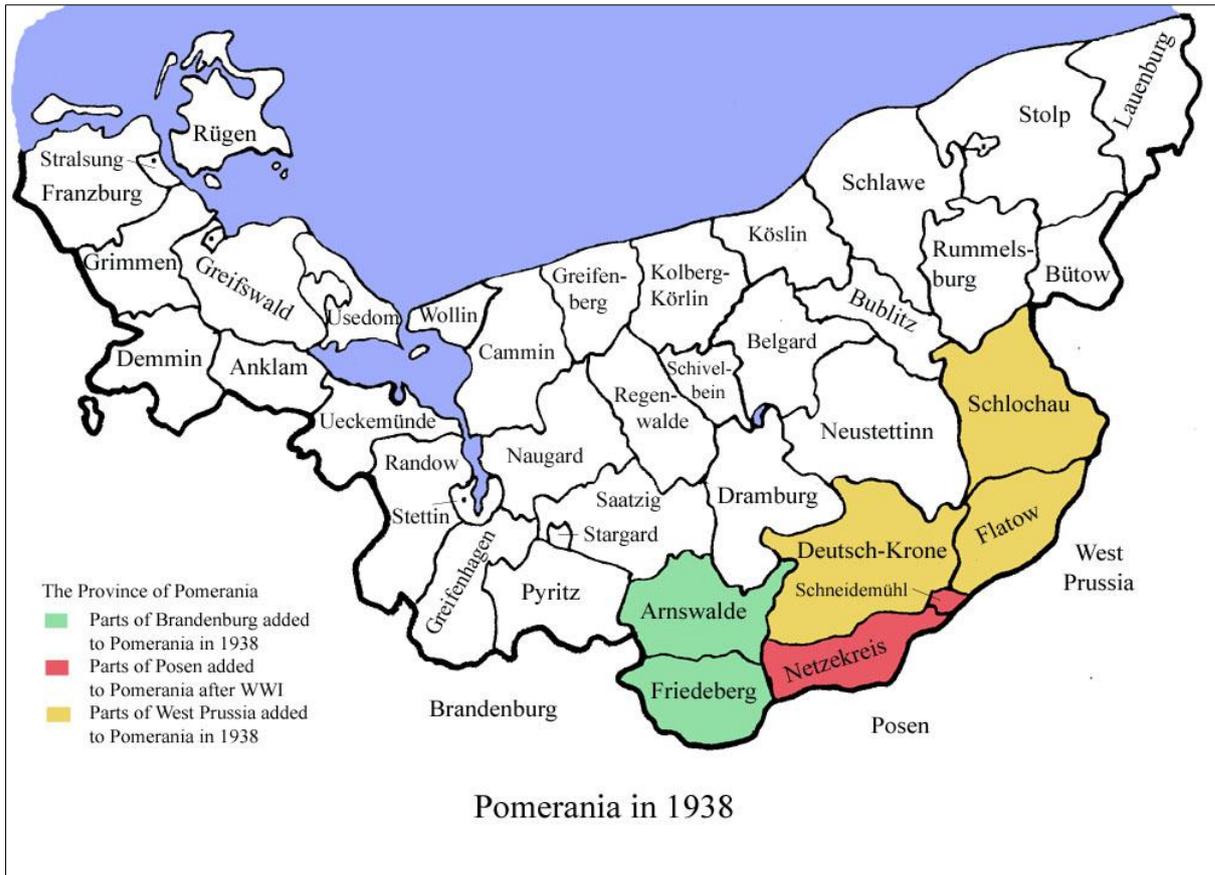
Figura 2 - Província Prussiana da Pomerânia



Fonte: Wikimedia Commons (Disponível em: <File:Map-Prussia-Pomerania.svg> - [Wikimedia Commons](#). Acesso: 08 ago. 2024).

Entre a Primeira e Segunda Guerras Mundiais, vários condados foram adicionados à Pomerânia. Antes da Primeira Guerra Mundial, Arnswalde e Friedeberg faziam parte da província de Brandemburgo, Netzekreis e Schneidemühl faziam parte da província de Posen, e Deutsch-Krone, Flatow e Schlochau faziam parte da província da Prússia Ocidental. Após a Primeira Guerra Mundial, essas áreas foram entregues à Polónia. Poucos anos depois, Netzekreis e Schneidemühl, tendo populações majoritariamente alemãs, foram autorizados a se juntar à Alemanha e passaram a fazer parte da província da Pomerânia. Em 1938, após a Alemanha invadir a Polónia, as áreas restantes dadas à Polónia foram incorporadas à Alemanha e passaram a fazer parte da Pomerânia.

Figura 3 - Província da Pomerânia em 1938



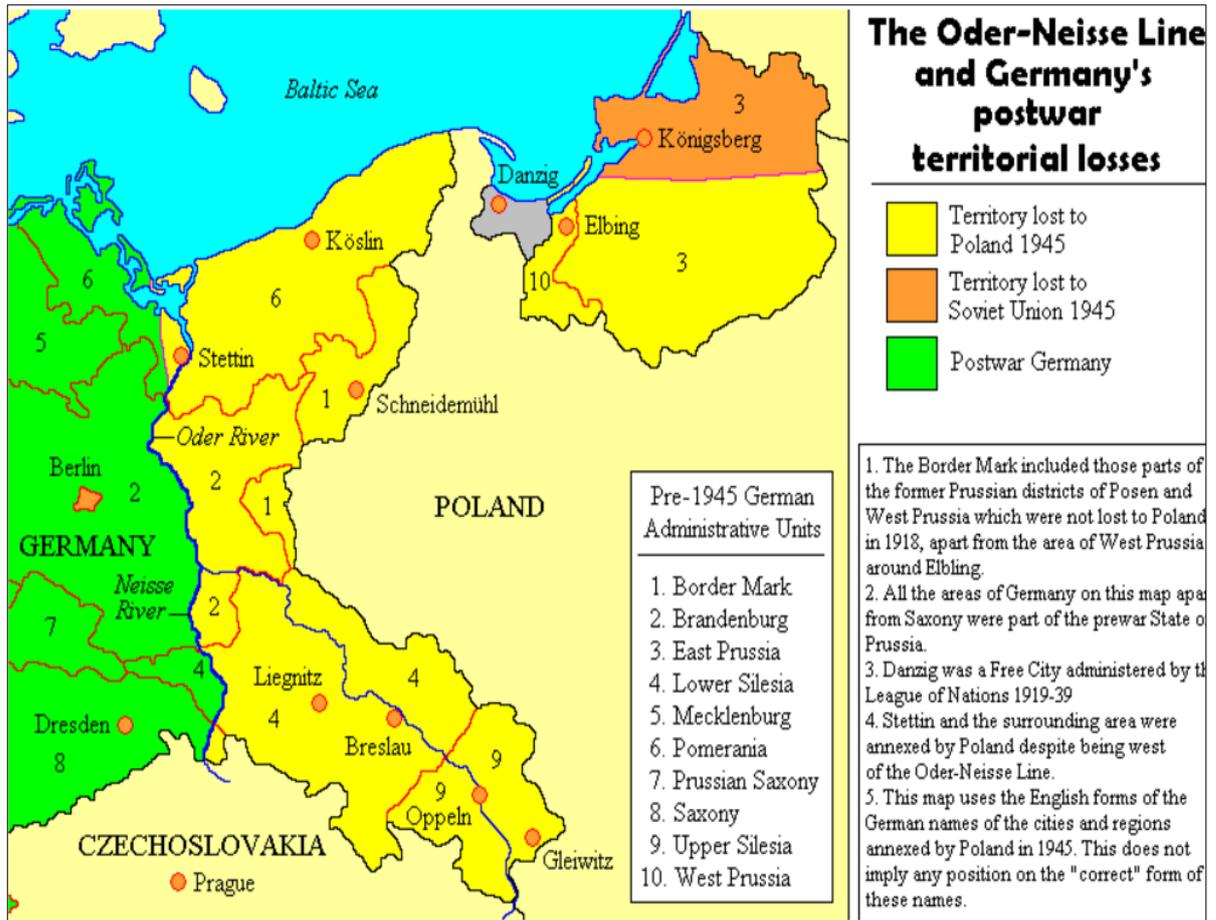
Fonte: Pomeranian Special Interest Group (Disponível em: [Map Page \(pomeranianews.org\)](http://Map Page (pomeranianews.org))). Acesso em 09 ago. 2024).

Após o arranjo político ao término da Segunda Guerra Mundial, houve uma reconfiguração no mapa da região estabelecida pelo Tratado de Potsdam, que oficializou o pertencimento da Pomerânia Oriental à Polônia, região de origem de grande parte dos pomeranos que emigraram para o Brasil (Rölke, 1996. p. 37).

Uma nova fronteira foi demarcada entre Alemanha e Polônia através da linha Oder-Neisse. A linha é formada principalmente pelos rios Oder e Neisse. Todos os territórios que antes da segunda guerra mundial estavam a leste da linha Oder-Neisse foram para a Polônia ou para a URSS no pós-guerra, 23,8% deles fazia parte da República de Weimar, a maior parte da antiga Prússia. Entre os territórios que foram para a Polônia está parte da antiga província da Pomerânia alemã (item 6 do mapa).

A seguir, podemos observar parte do território alemão, perdido para a Polônia a partir da nova configuração definida pelo Tratado de Potsdam após Segunda Guerra Mundial.

Figura 4 - Região da Pomerânia após a Segunda Guerra Mundial



Fonte: Disponível em: [Beowulf: ORIGEM E FORMAÇÃO DA ALEMANHA \(PARTE 4\) \(nsantanna.blogspot.com\)](http://Beowulf. ORIGEM E FORMAÇÃO DA ALEMANHA (PARTE 4) (nsantanna.blogspot.com)). Acesso em: 09 ago. 2024.

Essas mudanças territoriais ocorridas no pós-guerra provocaram grande mobilização de populações pela Europa Oriental, cerca de 14 milhões de pessoas migraram por toda Europa. Quase todos os alemães da região da Pomerânia anexada pela Polônia saíram de lá.

As guerras ocorridas ao longo da história da Pomerânia, a situação de miséria em que se encontrava sua população, a extrema insegurança, a falta de oportunidades e o domínio do império prussiano, criaram um ambiente de profunda desesperança que culminou a partir do século XIX na diáspora pomerana.

2 A DIÁSPORA POMERANA E A NOVA VIDA NO BRASIL

Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertencço completamente a nenhum deles. E essa é exatamente a experiência diaspórica, longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma 'chegada' sempre adiada (Stuart Hall).

2.1 OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DE OCUPAÇÃO

O conceito de diáspora, vai muito além da mudança de território. Envolve um processo contínuo de adaptação que mantém um vínculo com a terra de origem, abrangendo um conjunto de experiências e práticas culturais que transformam as identidades dos grupos. Hall (2006) define a diáspora como um “[...] processo de deslocamento e rearticulação cultural que resulta de forças políticas, sociais e econômicas e que constitui identidades híbridas, formadas pela tensão entre a preservação de elementos culturais do passado e a adaptação a novas realidade” (Hall, 2023, p. 25-45).

A identidade híbrida, discutida por Hall (2006) emerge como uma resposta às pressões políticas e econômicas da Pomerânia, que os forçaram a emigrar e à necessidade de adaptação ao Brasil, onde mantiveram costumes e tradições agrícolas e comunitárias que os identificam como pomeranos.

Hall (2006) faz uma análise de que a diáspora estabelece um retorno simbólico à terra natal, não um retorno físico, mas um retorno imaginado e emocional, através de práticas culturais e afetivas. A diáspora, nesse sentido, cria uma forma de pertencimento enraizada nas tradições e memórias da Pomerânia, simbolizando um espaço de segurança e resistência cultural. Os pomeranos, ao se instalarem em comunidades agrícolas isoladas, buscaram reproduzir o modo de vida que tinham na Pomerânia, utilizando-se da agricultura e da religiosidade como formas de garantir coesão e continuidade cultural. A prática de realizar as tarefas do grupo em forma de mutirão é um exemplo típico dessa busca pela unidade cultural e que se encontra presente ainda hoje entre os pomeranos.

Nesse contexto, o processo migratório dos pomeranos, constitui um exemplo emblemático de como fatores econômicos, sociais e políticos atuaram em conjunto

para forçar um deslocamento em massa de uma população. Compreender as razões que levam um grupo de pessoas a emigrar, remete a análise de mudanças significativas ocorridas em seus territórios.

No século XIX, mudanças políticas, econômicas e sociais contribuíram para a criação de um grande contingente de desempregados na Pomerânia. (Rölke, 1996, p. 22-25). Uma dessas mudanças, foi a abolição do sistema de vassalagem que assegurava aos latifundiários a posse da terra e como consequência, a expulsão dos colonos. Conforme afirma Salamoni (2001 apud Madia Berwaldt, Nogueira e Weiduschadt, 2023),

[...] os pomeranos encontravam-se em situação de miséria, causada também pelo fim da servidão camponesa, que estava vinculada ao sistema feudal em 1807. A reforma agrária não proporcionou condições mínimas de trabalho aos ex-servos, favorecendo os ex-senhores feudais, que rapidamente retomaram suas terras, aumentando ainda mais seus latifúndios (Salamoni, 2001, apud Madia Berwaldt, Nogueira e Weiduschadt, 2023).

Apesar das precárias condições de vida ocasionadas pelo aumento dos latifúndios, entre os anos de 1800 e 1850 a região da Pomerânia passa por uma explosão demográfica, ocasionada principalmente pela diminuição das guerras, reformas administrativas e econômicas executadas pelo Estado Prussiano que controlava a região, além do início do processo industrial. Tais fatores combinados contribuíram para um aumento considerável de sua população. Conforme Rölke (1996, p. 23-24), “[...] a população do campo aumenta de pouco menos de 400 mil habitantes para 800 mil habitantes, enquanto a população das cidades aumenta de 200 mil para 300 mil habitantes”. Ao aumento populacional, soma-se a cobrança de um novo imposto, o Groschen³.

Considerando as condições precárias em que viviam os camponeses pomeranos, a cobrança de um novo imposto constituía-se como algo massacrante para uma população que vivia em condições miseráveis. Para piorar ainda mais a situação dos camponeses, há um aumento gradativo das áreas de cultivo e de pastagens levando a uma sobra de mão de obra no campo e consequentemente aumento do desemprego.

³ Um Groschen equivalia a mais ou menos o ganho de dois a três dias de trabalho (Rölke, 1996, p. 24).

Além do exposto, o fim da servidão, embora representasse uma liberdade formal para os camponeses, não foi acompanhado de políticas que lhes garantissem acesso equitativo à terra ou a outros meios de sustento, resultando em uma crescente concentração fundiária nas mãos de grandes proprietários. Essa dinâmica agravou o desemprego e deixou muitas famílias sem condições de subsistência. Ao mesmo tempo, a explosão demográfica aumentou a pressão sobre os recursos disponíveis, gerando uma competição insustentável por trabalho e terras. Sucessivas crises econômicas agravavam ainda mais a situação. A imposição de novos impostos, onerava ainda mais a população já empobrecida.

Além disso, a incipiente industrialização da região, que poderia oferecer alternativas, não foi capaz de absorver a mão de obra excedente, deixando os pomeranos sem perspectivas de melhoria em seu próprio território. Diante desse cenário de adversidade e sem alternativas viáveis, a emigração surgiu como a única saída para escapar da miséria e buscar um futuro mais promissor.

A realidade social e econômica imposta aos pomeranos desencadeou uma série de fatores de expulsão da Pomerânia, dentre os quais podemos destacar: As mudanças no sistema agrário e o fim da servidão, a concentração de terras e o desemprego, a explosão demográfica, as crises econômicas e os novos impostos e a falta de oportunidades na indústria nascente. Esses fatores combinados, levaram os pomeranos a emigrar para outros continentes com a intenção de fugir da miséria à qual estavam submetidos em sua terra natal.

Esse movimento migratório intensificou-se a partir das promessas de melhores condições de vida nos países de destino. No Brasil, os pomeranos encontraram uma oportunidade de um novo recomeço, atraídos pelas políticas de colonização oferecidas pelo governo imperial brasileiro que oferecia terras àqueles que decidissem abandonar o seu país de origem.

Esse contexto de transformações encorajou muito pomeranos a acreditar na oportunidade de uma vida melhor em outras partes do mundo. O acervo do Pommersches Landesmuseum, situado em Greifswald, Alemanha, aponta para os principais locais que a maioria dos imigrantes da Pomerânia se dirigiu.

Figura 5 - Informações sobre a imigração da Pomerânia exibida no Pommersches Landesmuseum, Greifswald⁴



Fonte: HACKENHAAR, Daniele. Vida e trajetória do povo pomerano: a imigração pomerana para o Brasil. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190780>. Acesso em: 09 out. 2024.

Aos fatores de expulsão que ocasionaram a imigração pomerana, soma-se “fatores de atração” oferecidos pelo governo imperial brasileiro que eram transmitidos via propagandas feitas por agentes de imigração enviados para os Estados Alemães com o objetivo de atrair o maior número possível de imigrantes para as terras brasileiras.

A vinda de imigrantes para o Brasil durante o século XIX, foi incentivada diante de um contexto que combinava vários fatores, como o aumento das pressões pelo fim da escravidão, a intensa pressão inglesa pelo fim do tráfico africano e o impulsionamento do trabalho livre pelo governo. Além disso, o governo brasileiro buscava promover o desenvolvimento agrícola e povoar áreas não habitadas ou pouco povoadas. Estes, portanto, seriam os fatores de atração implementados pelo governo imperial através de políticas de incentivo à imigração, oferecendo terras e suporte inicial para a

⁴ Da Pomerânia para o mundo. A maioria dos imigrantes da Pomerânia mudou-se para a América do Norte (EUA cerca de 286.000, Canadá cerca de 10.000). Em torno de 10% foram para a América Latina – destes a maioria (cerca de 26.000) para o Brasil. Grupos menores assentaram-se na Austrália, África do Sul ou nas regiões do Báltico. Familiares e conhecidos tinham um importante papel na escolha dos destinos. Por regra, não se emigra sozinho e sim em família ou grupos. Assim, 57 famílias de Lubow perto de Neustettin, buscaram um novo lar no Brasil entre 1859 e 1888. Isso representava mais de um quarto da população da vila

instalação das famílias. Portanto, a necessidade de substituição do trabalho escravo por imigrantes europeus e o fomento ao povoamento de áreas desabitadas constituem-se como os pilares centrais para a política imigratória.

Entretanto, como observa Manske (2015) há uma dualidade no processo migratório, no qual uma parcela de imigrantes é instalada como pequenos proprietários rurais, explicitando a questão do povoamento, enquanto outros são introduzidos como mão de obra para fomentar o trabalho nas grandes propriedades.

No Brasil, uma grande parte dos imigrantes dirigiu-se para a grande fazenda de café. Um número menor de imigrantes se estabeleceu como pequenos proprietários nos núcleos coloniais nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, principalmente, e só por exceção em São Paulo e outros, sem esquecer um bom número que preferiu se localizar nas cidades ou tomaram outros rumos (Petrone, 2004, p. 96).

Os primeiros imigrantes pomeranos chegaram à província do Espírito Santo no ano de 1859. De acordo com Tressmann (2006),

O primeiro fluxo de pomeranos para o Espírito Santo, especificamente, se deu em 28 de junho de 1859, época anterior à unificação dos estados alemães do séc. XIX. Provenientes, em sua maioria, da Pomerânia Oriental, as maiores levas vieram entre os anos de 1870-1873, quando a imigração também cessou. [...] Os imigrantes pomeranos saíam do porto de Hamburgo e viajavam entre seis e sete semanas. Chegavam em veleiros ou em vapores a Vitória, onde eram alojados na hospedaria “Pedra D’água”, na ilha do mesmo nome, situada na baía de Vitória. De lá seguiam a viagem em canoas, subindo o rio Santa Maria da Vitória até a localidade de Porto de Cachoeiro, hoje Santa Leopoldina, onde muitos eram alojados em barracões, em precárias instalações. De Santa Leopoldina seguiam para os lotes de terras a eles destinados no lombo de burro ou a pé (Tressmann, 2006, p. 364).

Figura 6 - Embarque dos imigrantes pomeranos do Porto de Hamburgo-Alemanha



Fonte: Museu da Imigração Pomerana-Santa Maria de Jetibá-ES

Figura 7 - Saída dos imigrantes pomeranos do Porto de Hamburgo-Alemanha



Fonte: Museu da Imigração Pomerana- Santa Maria de Jetibá-ES

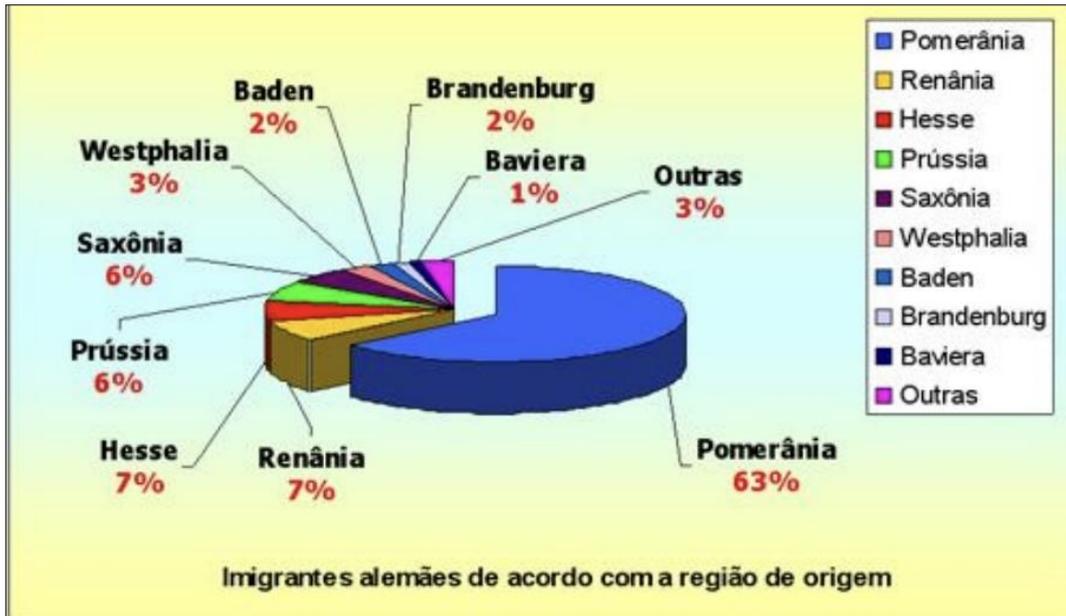
No período em que os imigrantes pomeranos chegaram ao Espírito Santo, a Alemanha ainda não havia passado por seu processo de unificação, o que só viria a ocorrer em 1871. Por isso, os imigrantes pomeranos que chegavam ao porto de Vitória/ES foram registrados pela autoridade alfandegária local, como provenientes da Prússia. Conforme aponta Manske (2015), O presidente da província do Espírito Santo, Pedro Leão Veloso, em seu relatório apresentado à assembleia legislativa em 1859⁵, aponta a necessidade de trazer braços para melhor trabalhar a fertilidade do solo e povoar áreas desabitadas. Em seu relatório Veloso ressalta as vantagens para a província do processo de colonização.

É da imigração estrangeira, o tão bem nacional, que hade esta terra derivar seo engrandecimento; assim como do emprego mais productivo do trabalho de uma classe bastarda, que se agasalha em seu seio, quase inútil para a indústria, e cuja sorte reclama séria atenção (Manske, 2015, p.37).

Diante desse quadro de apoio a ocupação do território capixaba pelos imigrantes europeus, Franceschetto (2003) afirma que no período de 1846 a 1900, cerca de 4000 imigrantes germânicos chegaram às terras capixabas, a maioria veio da antiga Pomerânia.

⁵ Relatório do presidente da província do Estado do Espírito Santo, Pedro Leão Velloso, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 25 de maio de 1859 – projeto biblioteca digital, http://www.ape.es.gov/PDF/Presidentes%20da%20provincia/1859_05_25_Pedro_Leao_Veloso1.pdf. Acesso em:01 nov. 2024.

Figura 8 - Origem dos Imigrantes Germânicos no Espírito Santo



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

Conforme Siller (2011), “Estes imigrantes trouxeram consigo suas vivências, valores, costumes, religiões, línguas e as culturas das sociedades de origem, o que acabou por alterar a composição étnica da nossa população transformando-a em multiétnica e pluricultural” (Siller, 2011, p. 31).

A chegada desses imigrantes, no entanto, foi marcada por muitos obstáculos. Granzow (2009) relata que os imigrantes tiveram muitas dificuldades devido a mata fechada e a falta de estradas, as quais precisaram ser abertas a mão.

Figura 9 – Mutirão para a abertura de estradas



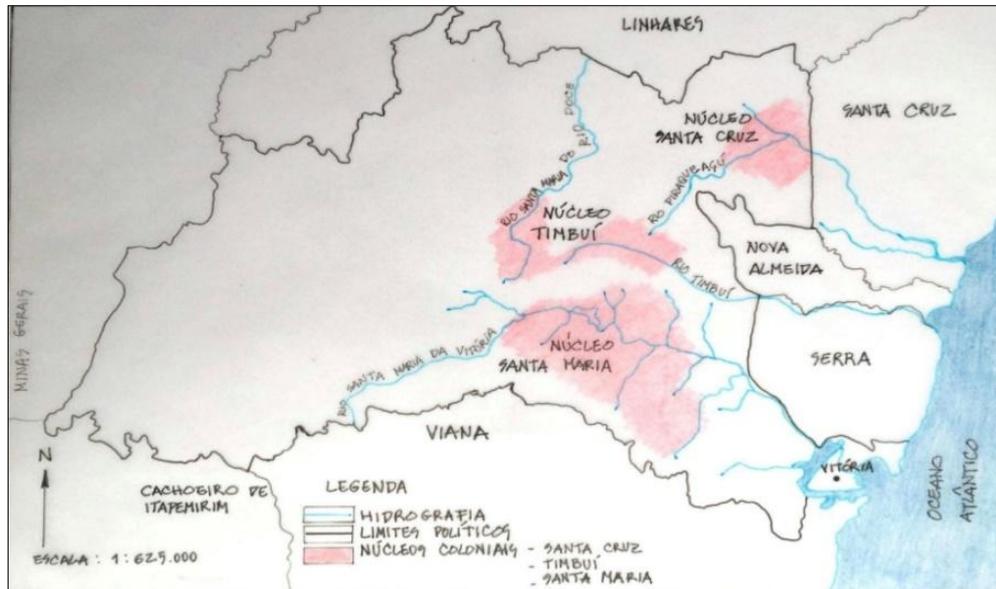
Fonte: Museu de Imigração Pomerana de Santa Maria de Jetibá.

Em terras capixabas, a ocupação do território pelos pomeranos se deu inicialmente pela região de Santa Leopoldina. Esta colônia foi sugerida ao governo imperial por parte da província do Espírito Santo, como sendo uma área adequada para o projeto de colonização. Dessa forma, em 27 de fevereiro de 1856, por meio do aviso nº 10, o governo imperial determinou que ao presidente da província do Espírito Santo que:

[...] medisse e demarcasse um terreno de quatro léguas quadradas, para o estabelecimento de uma colônia agrícola no vale do rio Santa Maria, entre as cachoeiras Grande e de José Cláudio; demarcasse nesse terreno lotes coloniais de 62.500 braças quadradas (aproximadamente 30 ha) e uma área para a sede da colônia, onde seria construído o barracão, a igreja, a casa do diretor, entre outros (Lotti, 2001).

Assim, em 1857 foi fundada a colônia de Santa Maria, posteriormente denominada Santa Leopoldina. Segundo Bergamin (2015), “[...] a colônia encontrava-se totalmente encoberta pela vegetação de Mata Atlântica em estágio primitivo de conservação e sem comunicação com qualquer região do Espírito Santo, a exceção da capital, via rio Santa Maria da Vitória” (Bergamin, 2015, p. 20).

Figura 10 - Croqui da colônia imperial de Santa Leopoldina/ES (1878)



Fonte: Planta das colônias da província do Espírito Santo – Rio de Janeiro – 1878. Inspetoria geral das terras e colonização.

Os primeiros anos de ocupação apresentaram muitas dificuldades para os pomeranos. Além de se adaptarem ao clima quente e úmido, “[...] os imigrantes enfrentaram doenças tropicais como malária e tiveram que desmatar grandes áreas de floresta para cultivar” (Paiva, 2005, p. 48). Para piorar, o apoio prometido pelo

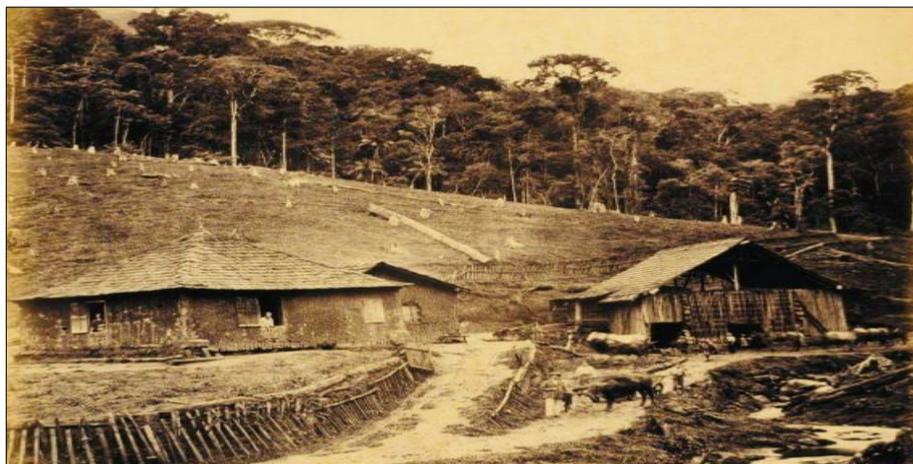
governo brasileiro muitas vezes era insuficiente ou demorava a chegar.

A falta de recursos e infraestrutura adequada levaram muitos imigrantes a passarem por períodos difíceis, com recursos mínimos até conseguirem realizar suas primeiras colheitas. Conforme relata Waiandt (2024),

A minha família, quando ela veio para o Brasil, ela não teve nem sequer uma casa para dormir. Meus bisavós dormiram no meio da floresta, com lençóis amarrados no alto das árvores, numa região onde chove, como chove em Santa Maria, onde faz o frio que faz aqui. Você imagina como foi a vida? E aí depois de um tempo, quando não se tornou mais suportável a situação, os meus trisavós, meus avós eram crianças, eles procuraram na floresta uma gruta para se abrigar, só que eles não acharam gruta porque essa região aqui não tem grutas. Então, eles encontraram uma árvore bem grande, uma árvore da floresta, da Mata Atlântica, chamada gameleira ou figueira branca, ela é conhecida pelos dois nomes. Essa árvore tem umas raízes muito altas, as raízes começam do alto do tronco e vão criando vãos em volta do tronco. Eles cobriram esses troncos com folhas de palmito e fizeram dela sua casa. A primeira criança da minha família que nasceu no Brasil, nasceu no tronco desta árvore (Waiandt, 2024).

Após a fixação do imigrante na colônia, este enfrentava inúmeras dificuldades para assegurar a sua sobrevivência e a de sua família. Dispondo de poucos instrumentos de trabalho, a tarefa de tornar o lote de terra produtivo e construir sua casa e outras edificações na propriedade, era uma empreitada bastante árdua.

Figura 11 - Propriedade rural⁶



Fonte: Dietze (1877). In: Bergamin (2015).

⁶ Propriedade do imigrante Ignaz Helmer aparentando ser bem estabelecida para os padrões da época, com edificações, alguns animais e uma parte do terreno já desmatada e ocupada por pastagens. As edificações compostas por uma casa, uma cozinha e um galpão para guardar a produção e os instrumentos de trabalho e abrigar animais, eram construídas com os materiais disponíveis na propriedade. Na frente, um pequeno curso d'água para abastecer a propriedade, uma condição fundamental para assegurar a reprodução da propriedade.

O isolamento dos pomeranos, proporcionado pela localização e dificuldades de comunicação, característica do modelo de ocupação, contribuiu para desenvolver nesse povo uma resistência à apropriação de outra cultura e desenvolver um forte senso comunitário e de cooperação, que lhes permitiu criar uma base sólida para o desenvolvimento de suas colônias e sua manutenção linguística. Waiandt (2024) afirma que, “[...] para manter uma língua, para manter uma cultura, você precisa de uma comunidade de contato. Se você não tem uma comunidade de contato, você não mantém a sua língua”. Nesse sentido, a construção de uma rede de apoio entre as famílias pomeranas foi fundamental para manter a coesão do grupo e assim, superar os obstáculos e garantir a sustentabilidade das colônias.

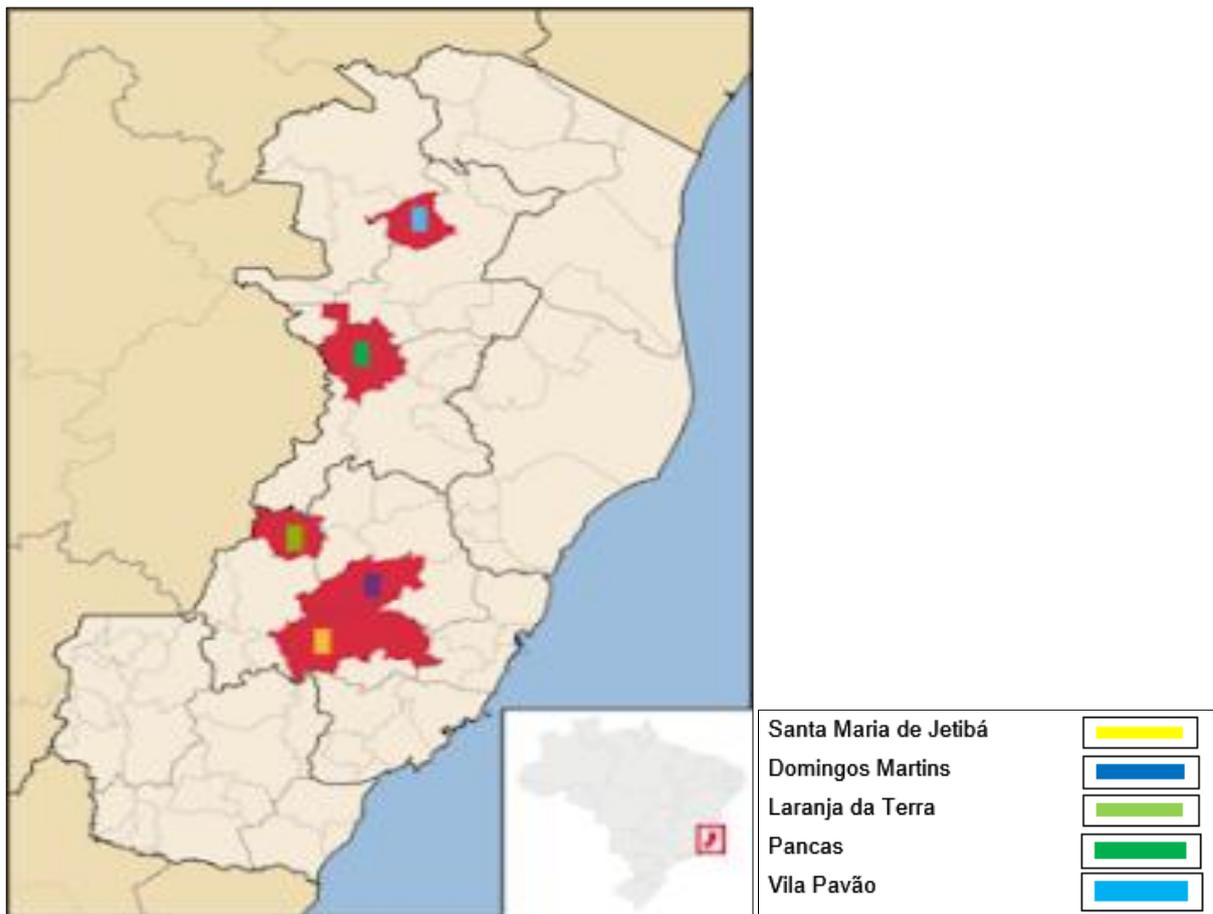
A despeito do primeiro núcleo colonial de pomeranos em Santa Leopoldina, estes se expandiram para outras áreas do Espírito Santo. Tal fenômeno, pode ser compreendido a partir da busca por terras férteis. Os pomeranos, inicialmente estabelecidos em áreas menos produtivas, foram progressivamente movendo-se em direção a regiões com solo mais propício para a agricultura, o que permitiu uma melhor subsistência e prosperidade econômica. Ademais, a necessidade de melhores condições de vida levou muitos pomeranos a deixarem suas comunidades originais em busca de uma vida melhor. Entre os municípios de ocupação pomerana no Espírito Santo, destacamos: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas e Vila Pavão.

Santa Maria de Jetibá, município da região serrana do Espírito Santo fundado em 6 de maio de 1988, através da Lei Estadual nº 4.067 foi aquele que recebeu o maior número de imigrantes provenientes da Pomerânia. Segundo Siller (2011), “Santa Maria de Jetibá/ES, é hoje o maior polo de concentração de imigrantes pomeranos no Brasil” (Siller, 2011, p. 44).

Situado na região Central Serrana, o município possui uma área de 734 Km² e está a 80 Km da capital, além de possuir uma altitude variável de 400 a 1300 metros. Formado originalmente por agricultores familiares, o município possui uma grande diversidade agrícola e é o maior produtor de hortifrutigranjeiros do Estado do Espírito Santo, respondendo por 40% da produção de hortigranjeiros consumidos na grande Vitória, além de alcançar mercados de Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro.

A marcante atividade agrícola remonta à sua colonização. O povo pomerano era eminentemente agrícola e já na Europa, a província da Pomerânia destacava-se como grande região produtora. Santa Maria de Jetibá destaca-se também como maior produtor de ovos do Brasil e anualmente chega a produzir 90 mil sacas de café. Sua população é formada em sua maioria por sujeitos de imigração pomerana e boa parte da comunidade ainda se comunica através da língua pomerana. A preservação da cultura e da língua pomerana dá às pessoas que visitam a cidade a impressão de estar ainda no início da colonização. Ao passar pelas ruas e avenidas da cidade o visitante encontrará a população de origem pomerana se comunicando em sua língua materna, o pomerano.

Figura 12 - Ocupação pomerana nos municípios do Espírito Santo



Fonte: Disponível em: east-pomeranian-dialect-ccf5c151-9c58-489c-93fb-efb6b895872-resize-750.jpg (716x1047) (alchetron.com)

Nesse processo de migração interna por vários municípios capixabas, os pomeranos contribuíram enormemente para a promoção de uma rica diversidade cultural.

Apesar disso, com o passar do tempo, os pomeranos passaram a sofrer ataques à

sua cultura e, principalmente à sua língua. A política nacionalista, implantada durante o Estado Novo varguista buscou criar uma identidade nacional homogênea, o que significou para os pomeranos uma interrupção brusca na transmissão de sua língua materna e um desafio à preservação de suas tradições.

Por meio da política educacional, o governo Vargas buscou consolidar uma identidade nacional homogênea. Manske (2015) afirma que “[...] pertencer à nação não se limitaria a territorialidade, sua condicionante seria a aceitação incondicional dos padrões culturais do Estado nação” (Manske, 2015. p. 50). Dessa forma, o aparelho estatal se voltava para as ações de controle da identidade nacional, através de estruturas que subjugavam às ações coletivas.

[...] Estabeleceu-se gradativamente um espaço hierarquizado em que se definia o que seria entendido como verdadeiramente nacional e o que seria excluído dessa compreensão. Buscava-se o pretensão coletivo, operava-se uma universalização no conceito de povo e de nação em detrimento das especificidades e diferenciações culturais. O nacionalismo desencadeava um movimento de afirmação de uma unidade simbólica, necessária pela modernização econômica [...] (Kreutz, 2003, p. 351).

Vargas almejava a integração nacional em todo o território do país e para isso, utilizará a educação como instrumento dessa política nacionalista. A partir disto, haverá uma ampla reestruturação do ensino e o nacionalismo se tornará a base da educação escolar.

2.2 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DO SILENCIAMENTO CULTURAL E LINGUÍSTICO DOS POMERANOS.

Conforme abordado, os pomeranos encontraram vários desafios como: a insuficiência de recursos ocasionando condições mínimas de sobrevivência. Em relação à educação, os imigrantes pomeranos esperavam que o governo brasileiro proporcionasse acesso à educação. Os povos germânicos que imigraram para o Brasil, vinham de uma cultura que já dependia de “[...] pelo menos o conhecimento da escrita” (Willems, 1980, p. 271). Contudo, diante da ausência de oferta educacional pelo Estado brasileiro, os pomeranos se organizaram e fundaram escolas comunitárias que foram mantidas com seus próprios recursos. Nessas escolas comunitárias (*Gemeindeschulen*), os membros mais instruídos da comunidade

ensinavam os jovens. Outro aspecto que se faz presente é a organização da comunidade em torno de seus valores e costumes. Portanto, é nesse contexto histórico que a política nacionalista irá intervir.

O impacto da proibição do uso de língua estrangeira nas escolas primárias nacionais, buscava silenciar toda e qualquer cultura, que na visão governamental, desvirtuava dos valores nacionais e para isso, o governo promoveu o fechamento de gráficas que produziam jornais em língua estrangeira. Além disso, segundo Oliveira (2009), o governo Vargas:

[...] perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas (Oliveira, 2009, p. 22).

Nesse sentido, a educação será utilizada como instrumento da política nacionalista. Este processo, se intensificou com a criação da Comissão Nacional de Ensino Primário (Cnep) em 1938 por iniciativa do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Para justificar a criação do Cnep, o ministro identificava o ensino primário como um dos grandes problemas do governo e afirmava:

Para remediar tais males, só uma solução se oferece: é a intervenção do Governo federal. Esta intervenção não significará, em nenhuma hipótese, que o Governo Federal entre a dirigir as escolas primárias do país. A administração do ensino primário é tarefa que não deve ser arreadada das atribuições estaduais e municipais. O papel da União será outro. Cumprir-lhe-á, por um lado, traçar, em lei federal as diretrizes fundamentais do ensino primário, e, por outro lado, cooperar financeiramente, com os governos estaduais e municipais, na medida das necessidades de cada qual, a fim de que, em período o mais curto possível, se liquide o analfabetismo em todo o território nacional, se nacionalize integralmente a escola primária dos núcleos de população de origem estrangeira e se eleve, obedecidos os padrões próprios e cada nível cultural do país, a qualidade da nossa escola primária (Capanema, 1937 *apud* Horta, 2010, p. 296).

Para Capanema, a educação era a chave para a unificação nacional, e a imposição do português como única língua de instrução era vista como fundamental para a integração dos diversos grupos étnicos presentes no Brasil. O objetivo da Cnep era padronizar o ensino primário em todo o país, promovendo uma educação que valorizasse aspectos da cultura e língua nacionais.

A política nacionalista, procurou retirar dos pomeranos e de tantos outros imigrantes, aquilo que representava sua maior identidade cultural: a língua. Conforme relato de

Berger (2024):

“você tinha que falar o português, é o português e acabou. Se vira! não tinha que se comunicar com outra língua, em outra língua, por quê? Mesmo porque os professores também não falavam pomerano. Era repreendido se falasse em pomerano, com certeza, não podia. Ao mesmo tempo, não tinha professor que tinha ligação com a cultura pomerana. Por quê? Justamente por causa dessa situação do getulismo, as escolas alemãs foram fechadas (Berger,2024).”

Dessa forma, por meio do Decreto Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar, passou a ser proibida. Ao se referir as escolas comunitárias cujo ensino era baseado em idiomas estrangeiros, Hunsche (1984) destaca que,

“foram proibidas as escolas comunitárias que ensinavam em idiomas estrangeiros, e o uso de línguas como o alemão, italiano e japonês foi suprimido, tanto nas escolas quanto em espaços públicos. Esta repressão linguística foi justificada pelo governo como uma medida necessária para a segurança nacional e a formação de um sentimento de brasilidade entre os filhos de imigrantes (Hunsche, 1984, p. 101-118).”

Tal discurso, contribuiu para legitimar ações repressivas, criando um ambiente de suspeita e discriminação em relação às comunidades de imigrantes, no intuito de estabelecer a integração da cultura dos imigrantes pomeranos à cultura nacional. Conforme Manske, (2015) “[...] o ideário se constituía na imposição da cultura nacional e a anulação da cultura instituída na colônia” (Manske, 2015. p. 51).

Além das questões apontadas, Manske (2015) afirma, ainda, que a educação escolar na província do Espírito Santo era oferecida de forma a não atender a necessidade educacional dos provincianos. A carência de escolas e professores, acirraram o problema, causando o fechamento de muitas escolas comunitárias. Tal atitude por parte do governo, relegou os pomeranos a condição de analfabetismo. Conforme relato de Berger, cidadão da cultura pomerana, percebemos os impactos do fechamento das escolas comunitárias.

“Justamente por causa dessa situação do getulismo, as escolas alemãs foram fechadas. O índice de analfabetismo no Brasil, nas colônias, entre as colônias estrangeiras que vieram para o Brasil e os descendentes. Você vai perceber que o índice é muito alto, porque fecharam as escolas e não ofereceram outra coisa no lugar. Não havia escola rural e as escolas comunitárias basicamente eram escolas rurais (Berger, 2024).”

Coadunando com o relato de Berger (2024), a respeito dos impactos do fechamento das escolas comunitárias, Waiandt (2024) afirma:

As comunidades pomeranas perderam o acesso à escola porque o Estado fechou a escola, mas não deu conta de suprir essas escolas com outros professores. A partir de 1950, a gente passa então a ter duas gerações de pomeranos praticamente analfabetos. [...] Isso foi um impacto muito, muito forte no sentido de a família perder até mesmo a sua vivência familiar enquanto conhecimento (Waiandt, 2024).

Tal agressão cultural e linguística em relação aos pomeranos ganhou novo contorno com a chegada dos primeiros pastores alemães. Esses líderes religiosos passaram a exigir o uso do alemão padrão nas escolas e nas práticas religiosas, substituindo, assim, a língua pomerana. Essa nova imposição configurou uma forma de agressão linguística, pois, embora o alemão padrão fosse linguisticamente próximo, não correspondia à língua pomerana falada na comunidade. Assim, os pomeranos, que já havia enfrentado a substituição de sua língua materna pelo português, agora viam sua língua ser suplantada pelo alemão. As sucessivas imposições linguísticas afetaram profundamente a comunidade pomerana, comprometendo a transmissão de saberes tradicionais. Além disso, a desvalorização da língua pomerana contribuiu para a marginalização social e cultural da comunidade pomerana.

Apesar disso, as famílias pomeranas continuaram a usar a língua materna em suas casas e nas interações comunitárias. Essa prática assegurou a continuidade da língua e das tradições culturais, funcionando como um ato de resistência silenciosa contra as políticas de assimilação. Nesse sentido, as comunidades pomeranas fortaleceram seus laços internos, criando redes de apoio mútuo que valorizavam e incentivavam o uso da língua materna em festas e eventos comunitários, reforçando sua identidade e resistindo às pressões externas. Conforme nos aponta Seyferth,

A concentração em áreas restritas, relativamente isoladas da sociedade brasileira, apesar da posterior introdução de outros imigrantes, facilitou a manutenção dos costumes e o uso cotidiano da língua alemã. A carência de serviços públicos e a instabilidade dos assentamentos, por sua vez, ensejaram a constituição de uma organização assistencial comunitária e a criação de uma rede escolar particular. A instituição chamada de “escola alemã” não surgiu motivada por princípios étnicos, irredutíveis, mas para suprir a deficiência ou ausência de escolas públicas (Seyferth, 2000, p. 291).

Nesse sentido, ao analisar a ausência do Estado na educação, Wagemann afirma que,

[...] a indiferença do Estado, no que se refere à educação, fato que propiciou aos colonos a manutenção de seu dialeto e religião e impediu o aparecimento de uma consciência nacional, possibilitando a preservação da identidade pomerana na família, na igreja e nas escolas, e estabelecendo “um firme reduto de alemanidade, no Espírito santo (Wagemann, 1949, p. 102).

Nesse quadro, “[...] pertencer à nação não se limitaria a territorialidade, sua condicionante seria a aceitação incondicional dos padrões culturais do Estado nação” (Manske, 2015, p. 50). O aparelho estatal volta-se então para as ações de controle de fidelidade e identidade nacional através de estruturas legais, as quais subjugam às ações coletivas. Conforme Siller,

[...] essa política nacionalista que não admite a pluralidade cultural, se configura com a imposição de práticas sociais de uma cultura identificada como superior associada a classe dominante e que as pessoas dos outros grupos dos segmentos populares devem assumi-la (Siller, 2011, p. 115-116).

Nesse sentido, a partir de 1916, na província do Espírito Santo, durante o governo de Bernardino de Souza Monteiro, as imposições aos pomeranos começam a ser notadas. “[...] as escolas estrangeiras, principalmente as da região montanhosa do estado, começaram a ser submetidas à fiscalização da Inspetoria Geral do Ensino, e o ensino de língua portuguesa nestas escolas tornou-se obrigatório” (Zunti, 2008, p. 28).

As limitações em relação a fiscalização escolar, combinada a resistência cultural à imposição do português, revela a complexidade de implementação da política nacionalista. A imposição de um novo idioma e a presença de laços culturais e linguísticos enraizados contribuíram para que criar formas de resistência no ambiente privado. Assim, a tentativa de assimilação linguística acabou gerando tensões, ao invés de promover a integração almejada pelo governo. O Relato de Berger (2024) corrobora para demonstrar as formas de resistências culturais, “[...] no nosso cotidiano, mesmo se na escola a gente não dialogava no nosso idioma, o pomerano, mas na nossa casa, nos nossos encontros, nas nossas festas, na igreja, o pomerano sempre permaneceu na nossa vida” (Berger, 2024).

Para conduzir a implantação da política nacionalista no Espírito Santo, foi nomeado ao cargo de interventor João Punaro Bley. Ele assumiu inicialmente em 1930, logo após a Revolução que colocou Getúlio Vargas no poder. Em 1937, com a instauração do Estado Novo, Bley foi reconduzido ao cargo de interventor, permanecendo até

1943. Durante esse período, ele implementou políticas de controle social e modernização administrativa, alinhadas com o projeto nacionalista de Vargas, priorizando saúde e educação para moldar a sociedade capixaba conforme o ideário varguista. Como bem observa Ackermann (2009), “[...] por meio da obrigatoriedade do decreto de nº 9.255, de 13 de abril de 1938, baixado pela Secretaria de Educação e Saúde, em seu artigo 4º determina a obrigatoriedade exclusiva do uso da língua vernacular e história da pátria” (Ackermann, 2009, p. 105). Essa imposição foi determinante para que o Espírito Santo fosse o segundo estado a nacionalizar as escolas de imigrantes, que transmitiam conhecimentos em idioma estrangeiro, apenas três meses após o Paraná ter começado o processo, no início de 1938 (Soares, 2021).

A nacionalização imposta pelo governo federal estabelecia regulamentações específicas para o funcionamento das escolas particulares, dentre elas, a proibição de idiomas estrangeiros em escolas primárias e secundárias, o ensino obrigatório em língua portuguesa, entre outras questões. “As ações que visavam à nacionalização das escolas e de outras instituições que mantivessem a língua alemã foram mais severas, com escolas e igrejas fechadas” (Manske, 2015, p. 55).

A frente no papel de abrigar os imigrantes no Espírito Santo estava o professor Fernando Duarte Rabelo que através de inspetores, fiscalizava as ações nessas colônias, como o uso da língua portuguesa e a nomeação de professores que falavam o português. No ano de 1939, o então secretário de educação e saúde assim descreveu a situação das colônias do Espírito Santo, ao apresentar junto à comissão nacional do ensino primário o documento intitulado: O problema da nacionalização do ensino no estado do Espírito Santo. Em seu texto, Rabelo (1939) expõe o cenário linguístico-cultural das colônias de imigrantes antes e depois da campanha de nacionalização.

O fator religioso, antes que qualquer outro, foi o elemento preponderante na coordenação das atividades espirituais, políticas e educativas desses aglomerados de procedência estrangeira. Como consequência de um inteligente trabalho de catequese, em torno da pessoa do pastor em regra estrangeiro sem nenhum apego à terra nem amor às suas mais caras tradições, congregavam-se os colonos, indivíduos na sua maioria de baixo nível cultural, constituindo-se por isso mesmo, dóceis instrumentos de expansão alienígena e desnacionalização (Rabelo, 1939, p. 4-5).

Em outro trecho, Rabelo (1939) descreve a negligência do poder público como fator

para a manutenção desses núcleos estrangeiros.

O regime de plena liberdade em matéria educativa, que esses núcleos alienígenas desfrutavam, era, pois, um corolário do clima criado pela própria negligência do poder público (sic) jungido às injunções políticas. Era natural, portanto, que à sombra desse indiferentismo criminoso, gerado pela transigência administrativa, medrasse e desenvolvesse a obra nefasta e desnacionalizadora dos advenas através das inúmeras escolas de cunho evidentemente estrangeiro avultando dentre elas, principalmente, as mantidas pelas Comunidades Luteranas subordinadas ao Sínodo de Berlim (Rabelo, 1939, p. 5).

Nos trechos anteriores, Rabelo descreve o papel desempenhado pela Igreja Luterana, bem como, de seus pastores, nas comunidades de imigrantes, em relação as práticas culturais. Outro aspecto relevante a se notar, é que havia por parte das autoridades locais grande preocupação e desconfiança em relação aos pastores, os quais, eram vistos pelo Estado como fomentadores da língua alemã nas colônias.

Rabelo, também chama as comunidades de “núcleos alienígenas”, mencionando que as práticas culturais desses povos eram naturais, em virtude, da ausência do poder público e chama de “obra nefasta e desnacionalizadora” a realizada em escolas estrangeiras.

Temos municípios, especialmente os de Santa Leopoldina, Santa Izabel e Santa Tereza, onde as escolas estrangeiras, quase todas dirigidas por alemães, causam mais dano que os piores males reunidos. O seu corpo docente é alemão; os seus livros e cadernos de exercícios escolares tratam de assuntos estranhos ao nosso meio; a decoração de suas paredes de aula, e até mesmo os quadros que ornaram as suas salas, são todos calcados em motivos alemães: - nada ali se vê de brasileiro. A língua usada, tanto em aula como no recreio, é a alemã e - o que sempre acontece - o ensino da língua portuguesa é entregue à direção de um professor alemão, que muito mal a fala e quase sempre procura explicar-se em língua de sua nacionalidade (Rabelo, 1939, p. 5).

Rabelo levanta ainda outra questão ao se referir ao não uso da língua portuguesa pelas crianças. “Zonas encontrei eu em minha viagem onde a língua dominante é, ora a italiana, ora a alemã, não sabendo as crianças nascidas sob o céu do Brasil uma palavra sequer de português” (Rabelo, 1939, p. 6). Ele aborda também sobre a questão dos materiais didáticos encontrados em língua estrangeira nas escolas.

Em várias escolas regidas por estrangeiros, especialmente alemães, lograram essas autoridades constatar essa obra verdadeiramente criminosa contra os sagrados interesses da Pátria, apreendendo larga cópia de panfletos, avulsos, gravuras e alegorias sobre motivos estrangeiros, bem como livros didáticos e de religião, cadernos e mapas editados em língua estrangeira (Rabelo, 1939, p. 7).

Tais fatos elencados, demonstram que a política nacionalista de Vargas trouxe enormes consequências para as colônias de imigrantes e de seus descendentes. A proibição do uso da língua em locais públicos e o fechamento de escolas e igrejas, demonstram uma tentativa de silenciamento por parte do Estado brasileiro sobre os povos imigrantes, e, conseqüentemente, os pomeranos. Tais consequências dessa política em relação aos imigrantes pomeranos e seus descendentes podem ser percebidas na narrativa de Berger,

A gente conversava em pomerano. Mas, com o passar do tempo e com o bullying que a gente sofria na escola... Nós passamos a conversar também somente em português em casa [...] ainda em casa, a minha mãe falava com a gente. Mas, pelo bullying que a gente sofria e com medo de que alguém estivesse ouvindo, a gente só repetia em português. O que eles falavam, pediam, ou brigavam com a gente em pomerano, a gente então falava em português por causa desse bullying. A gente tinha vergonha. A gente era obrigado a ter vergonha de falar uma língua que hoje para mim eu tenho orgulho de saber falar (Berger, 2024).

Contudo, apesar da realidade apresentada, a política nacionalista não atingiu seu objetivo de forma plena. Manske (2015) afirma que “[...] a pretensão da institucionalização de escolas nacionalizadas atendeu aos grupos localizados nas cidades. Já no interior dos municípios, muitos tiveram como opção o auto sacrifício da clandestinidade educacional e étnica” (Manske, 2015, p. 57).

Essa resistência cultural e linguística, marcada pelo esforço em preservar as identidades locais, também se refletiu em outros aspectos da vida comunitária, como nos veículos de comunicação. A esse respeito, Bahia (2005) afirma:

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 (Bahia, 2005, p. 142).

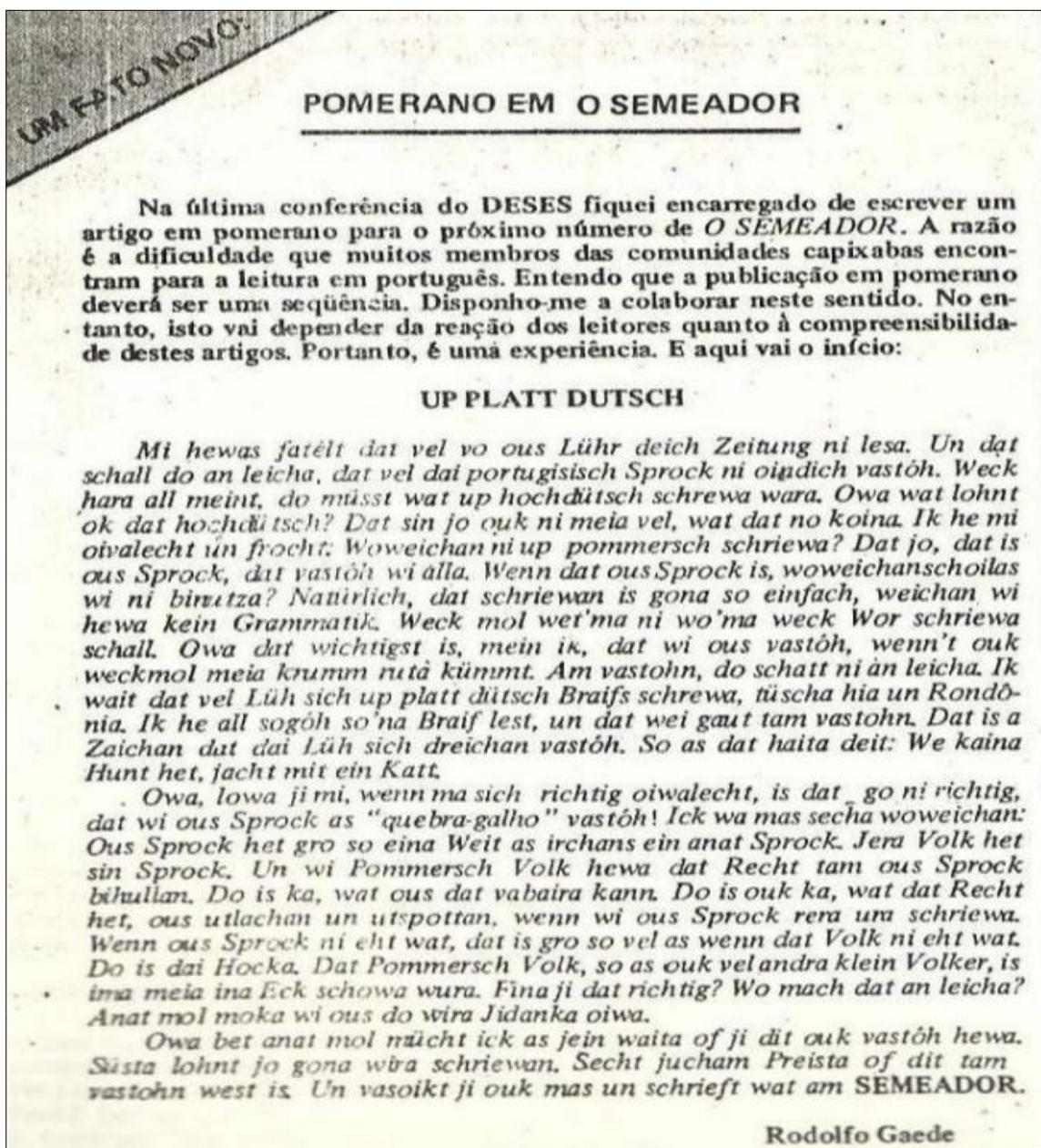
A importância desse jornal na preservação cultural e religiosa é destacada por Hartuwig (2011) que descreve *O Semeador* como

[...] 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 eclesial luterana e política (Hartuwig, 2011, p. 112).

Assim, mesmo diante das adversidades impostas por políticas nacionalistas,

iniciativas como O Semeador mantiveram viva a expressão cultural e linguística das comunidades de origem germânica. Conforme comunicação pessoal de Tressmann (2024) O Semeador, foi coordenado inicialmente pelo Pastor Luterano Rodolfo Gaede que 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.

Figura 13 - Texto em pomerano do Jornal O Semeador (8 de dezembro de 1983)



Ressalta-se que escrita adotada nas publicações era basicamente 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 bem-vindos nas comunidades, e os leitores/as esperavam com ansiedade o próximo número. A partir de 1997, o colaborador dos artigos em Pomerano, P. Anivaldo Kuhn, passou a utilizar a escrita proposta por Tressmann.

Conforme Hartuwig (2011), Anivaldo Kuhn, 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.

A partir dos anos 2000 houve um declínio em termos de publicação de textos em Pomerano por parte do Jornal. Segundo Tressmann (2024), os artigos continuaram a ser enviados ao periódico pelo organizador da Coluna,

Mas não houve consenso entre a equipe coordenadora do jornal O Semeador em relação à importância da continuidade de manter a página em pomerano, a qual alegava que “os textos em língua pomerana não eram edificantes”. Desde então, a coluna em pomerano deixou de existir (Tressmann, 2024, comunicação pessoal).

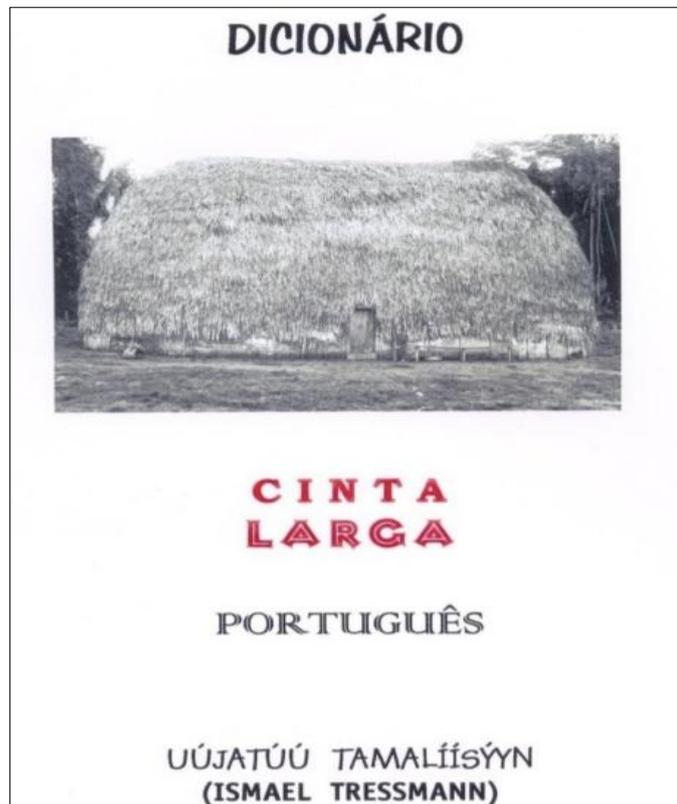
Em relação à extinção dos artigos em pomerano no Jornal O Semeador, podemos fazer algumas leituras entre as quais destacamos a de que a discussão central não era sobre as formas das publicações, feitas de acordo com a fonética, mas sim, sobre as relações de poder, sobre a valorização de determinadas culturas em detrimento de outras. Em outras palavras, é sobre decidir o que deve ser preservado ou o que deve ser conduzido ao esquecimento. Outra leitura possível é a que os textos inicialmente produzidos para publicação pelo Pastor Anivaldo Kuhn adotavam a fonética e, depois, passou-se a utilizar a escrita proposta por Tressmann; a partir de então, houve um declínio em termos de publicação, porque alguns pomeranos não concordavam com as regras da língua pomerana escrita.

Nesse ponto, levantamos alguns questionamentos para interpretação: essas regras se referiam à gramática da língua pomerana? Quem seriam esses pomeranos? Os leitores tinham contato com essa gramática para perceber e requerer tal escrita? Ou será que estamos, novamente, em uma arena de disputa de poder em relação aos teóricos que discutem a cultura pomerana, demarcando o seu lugar de domínio de escrita? Enfim, mais uma vez foi retirada a possibilidade de os pomeranos verem a

sua cultura divulgada, com a justificativa de que “[...] os textos em língua pomerana não eram edificantes” (Tressmann, 2024, comunicação pessoal). Fica a indagação: não eram edificantes para quem?

Nesse sentido, parte das ações realizadas pelo jornal O Semeador se deu a partir dos estudos antropológicos e linguísticos iniciados pelo Prof. Dr. Ismael Tressmann, ainda na década de 1990, com o povo Cinta Larga, em Rondônia. Esses estudos culminaram na elaboração do dicionário Cinta Larga-Português, fruto das suas pesquisas dedicadas à preservação e à valorização da língua e cultura desse povo indígena, e é daí que surge a ideia de uma proposta de escrita da língua pomerana.

Figura 14 - Capa do dicionário Cinta Larga-Português



Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Dr. Ismael Tressmann, 2024.

Segundo Tressmann, em comunicação pessoal, os primeiros estudos foram feitos tanto entre pomeranos de Rondônia quanto entre os de Laranja da Terra/ES. Com desses dados coletados, Tressmann iniciou sua pesquisa entre comunidades de Santa Maria de Jetibá/ES e com Anivaldo Kuhn, na comunidade de Melgaço, Domingos Martins/ES.

Conforme Tressmann (2024), a primeira proposta de escrita da língua pomerana foi elaborada no ano de 1994. No ano seguinte, foram realizados os primeiros testes relacionados à escrita com alguns grupos de falantes da língua. A partir dessas pesquisas, Tressmann deu início à compilação do *Dicionário Pomerano - Português*, inicialmente na forma de um pequeno glossário.

O trabalho pioneiro de Tressmann despertou o interesse de outros pesquisadores e de instituições preocupados com a preservação e a valorização da língua pomerana. Esse crescente movimento culminou com a realização do *I Seminário - Proposta de Grafia Experimental para a Língua Pomerana*, entre os dias 4 e 6 de agosto de 1997.

Figura 15 - Cartaz do Seminário – Proposta de grafia experimental para a Língua Pomerana



Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Dr. Ismael Tressmann, 2024.

O evento contou com o apoio da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá e da Paróquia local da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Tressmann participou como consultor na área de língua pomerana, enquanto Helmar Rölke assessorou a área de História e a antropóloga Joana Bahia palestrou sobre aspectos da cultura. O seminário contou com a participação de representantes dos municípios de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra e Vila Pavão. O objetivo geral do Seminário era abrir ao público pomerano e pesquisadores/as uma ampla discussão em torno de aspectos da cultura, história e, principalmente, da língua. A proposta principal era de discutir com os/as participantes a proposta de uma grafia padrão para o Pomerano, elaborada por Tressmann, uma

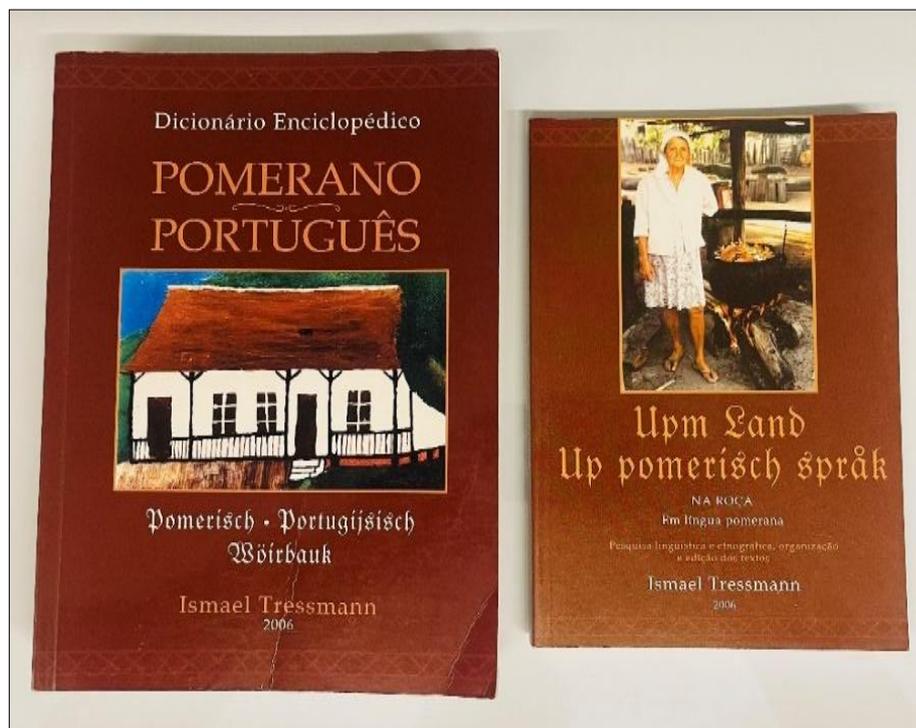
vez que a escrita adotada em artigos de jornais era basicamente fonética, não seguindo uma ortografia *standard*, ou seja, não orientada cientificamente.

No bojo desse movimento de valorização da língua pomerana, surgiu em 2003, o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), que visava fortalecer a cultura e a língua pomerana, nas modalidades oral e escrita. O Proepo foi implementado em 2005 nas escolas municipais de cinco municípios capixabas: Domingos Martins, Laranja da Terra, Pancas, Santa Maria de Jetibá e Vila Pavão.

O objetivo do Proepo, de acordo com Tressmann (2024) é desenvolver nas escolas públicas um programa político e pedagógico que valorize e fortaleça a cultura pomerana e a língua oral e escrita, representadas por meio da arte, música, arquitetura, ritos de passagens, festas.

Além da criação do Proepo, as pesquisas de Tressmann resultaram na publicação em 2006 (com o apoio financeiro da Secretaria de Estado da Educação - Sedu) do livro texto em língua pomerana, intitulado *Upm Land – Up Pomerisch Språk*, e a compilação do Dicionário Pomerano-Português.

Figura 16 - Capa do Dicionário Pomerano-Português e do livro: *Upm Land – Up Pomerisch Språk*



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2024.

Tais iniciativas foram e continuam sendo fundamentais para a preservação da língua e cultura pomerana, criando as bases para o estabelecimento de uma política formal voltada para a preservação linguística. O trabalho dedicado desse grupo e o apoio da comunidade e dos órgãos públicos foram fundamentais para o avanço significativo na valorização e preservação da língua pomerana.

Todo esse processo culminou na criação da Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009 que dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, no Estado do Espírito Santo.

Art. 1º A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil e no Município de Santa Maria de Jetibá, fica co-oficializada a língua pomerana.

Art. 2º A co-oficialização da língua pomerana obriga o município a:

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

II - Produzir a documentação pública, as campanhas publicitárias, institucionais, os avisos, as placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos e as comunicações de interesse público, na língua oficial e na língua co-oficializada;

III - incentivar o aprendizado e o uso da língua pomerana, nas escolas e nos meios de comunicação.

Art. 3º São válidos e eficazes, todos os atos da administração pública, editados na língua pomerana.

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

Art. 5º As pessoas jurídicas estabelecidas no Município de Santa Maria de Jetibá deverão adotar atendimento e mensagens ao público, no idioma oficial e naquele co-oficializado por esta Lei.

Ao cooficializar a língua pomerana, o município de Santa Maria de Jetibá deu um grande passo para a preservação linguística. O fortalecimento e a manutenção da língua pomerana contribui para assegurar sua vitalidade e permanência para as

futuras gerações. A partir da co-oficialização, o pomerano passou a ter um aparato jurídico de promoção de sua língua no município.

Essa co-oficialização desempenha um papel crucial na reafirmação da identidade cultural da comunidade pomerana. Hall (2006) afirma que a identidade é uma construção social que se desenvolve a partir de práticas culturais e históricas específicas. Nesse sentido, a co-oficialização do pomerano em Santa Maria de Jetibá fortalece o sentimento de pertencimento e continuidade cultural, ao proporcionar um reconhecimento formal que legitima e valoriza a história da comunidade.

No bojo dessas conquistas, Waiandt (2024) traz boas notícias para a preservação e desenvolvimento da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá/ES.

Nós estivemos em Brasília, eu e o professor Dr. Irineu Foerste representando a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nós fomos à Brasília reivindicar um curso de formação em letras germanísticas com formação em português, pomerano, alemão e italiano. [...] Nós conseguimos um curso de formação que será ministrado pela UFES para 200 professores da nossa região. [...] Foi uma reivindicação da comunidade pomerana aqui de Alto Santo Maria. Nós estivemos no MEC numa reunião e conseguimos. Saímos de lá e o dinheiro já está na conta da UFES. 300 mil reais para a realização do curso e a gente está em finalização para abrir as inscrições para fazer o curso. São coisas que há 10 anos atrás a gente não imaginava que era possível (Waiant, 2024).

Assim, a língua pomerana torna-se não apenas um meio de comunicação, mas um símbolo de resistência cultural, essencial para a construção e manutenção da identidade coletiva. A partir disto e com base nos estudos de Hall (2006), Bauman (2005) e Silva (2014), aprofundaremos a discussão sobre a questão de identidade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordaremos dois conceitos fulcrais para o desenvolvimento da pesquisa: o de identidade estabelecendo um diálogo com Bauman (2005), Hall (2006) e Silva (2014) e o de saberes docentes Tardif, Lassard (2012) e Monteiro (2007). Esses teóricos nos subsidiarão a tecer o conceito de identidade e a constituição do saber docente mobilizado pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula.

3.1 QUESTÕES DE IDENTIDADE

Ao discutir em seus estudos a questão da identidade, Bauman (2005) destaca que o conceito de identidade nacional é construído pelo Estado e determina uma comunidade nacional coesa onde há uma vigilância constante, cuidadosamente construída. Objetivando o “[...] direito monopolista de traçar uma fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’” e acrescenta que a identidade nacional “[...] só permitiria ou toleraria essas outras identidades se elas não fossem suspeitas de colidir (fosse em princípio ou ocasionalmente) com a irrestrita prioridade da lealdade nacional” (Bauman 2005, p. 28).

Analisando o conceito de modernidade líquida, discutido por Bauman (2005) em relação aos imigrantes pomeranos e seus descendentes, percebemos a construção de um processo de negociação identitária. Ao emigrarem para o Brasil, os pomeranos precisaram adaptar certos aspectos de sua cultura para lidar com a nova realidade. Ao mesmo tempo, tiveram que reforçar certos valores e práticas para garantir a coesão interna do grupo e sua distinção cultural frente a uma nova sociedade. Esse movimento de adaptação e resistência cultural exigia uma renegociação constante entre a tradição cultural trazida por eles e as influências do novo país. A preservação desses aspectos culturais foi essencial para os pomeranos estabelecerem um senso de pertencimento evitando a diluição de sua identidade. Conforme Berger (2024),

Nós queremos ser brasileiros e somos brasileiros. Somos o povo brasileiro. Mas a gente também quer ter a liberdade de falar a nossa língua. De poder nos expressar. Porque quando você fala a língua pomerana... eu me lembro disso na época da faculdade em São Leopoldo, quando eu fiz a faculdade. A gente falava em pomerano com os outros pomeranos que a gente tinha lá de

colega. A gente tinha um alívio no coração tão grande. Quando a gente falava entre nós a língua pomerana dava impressão de que a gente estava em casa. A saudade amenizava. Então a língua, ela aproxima o aspecto familiar. Ela te aproxima de suas raízes (Berger, 2024).

Para Bauman (2005), a identidade faz parte de um processo de construção, no qual são rejeitadas as visões essencialistas ou fixas. Ele argumenta que, na modernidade líquida, a identidade é constantemente negociada em um contexto de fluxos e mudanças. Em uma relação constante de renegociação identitária entre preservação e adaptação, os pomeranos conseguiram preservar determinados aspectos de sua cultura. Por outro lado, a integração à sociedade brasileira exigiu adaptações.

Bauman (2005) afirma que a identidade é um projeto no qual os indivíduos e grupos estão constantemente construindo seu processo identitário em resposta às condições que enfrentam. Para os pomeranos, esse projeto envolveu a negociação de uma posição entre a preservação de sua cultura e a adaptação às pressões externas, como ocorreu com a política nacionalista, implementada durante o Estado Novo, que buscava homogeneizar a cultura brasileira. Nesse sentido, a proibição do uso de línguas estrangeiras em público, obrigou os pomeranos a incorporar o português em suas vidas cotidianas, ao mesmo tempo em que tentavam preservar sua língua e sua cultura em espaços privados e comunitários.

Na análise de Bauman (2005), a tentativa de silenciar as línguas de imigrantes, pode ser analisada a partir do conceito de fluidez da identidade e das dinâmicas de poder, exclusão e construção de identidade nacional. A política nacionalista tentou criar uma identidade nacional coesa, em um contexto de diversidade cultural e linguística. Nesse sentido, ao tentar impor uma identidade nacional homogênea, o Estado procura criar uma estabilidade em um cenário de identidades culturais diversas.

Na concepção instituída pelo Governo Vargas durante o Estado Novo, a identidade nacional dependia de uma unidade hegemônica e, nesse aspecto, as colônias de imigrantes se constituíam como um problema. A campanha de nacionalização buscava o controle e a integração do elemento não-nacional à sociedade brasileira. Tal política, ao adotar um nacionalismo centralizador, buscava a unificação por meio da padronização, combatendo qualquer ação que desvirtuasse da ideia de uma pátria genuinamente brasileira, o que incluía as escolas comunitárias de imigrantes. Por isso, o governo Vargas ordenou, por meio do Decreto nº 406, de maio de 1938, que

todos os materiais usados nas escolas fossem na língua portuguesa, que as escolas fossem regidas por brasileiros natos e que não fosse permitida nenhuma publicação em livros, jornais e revistas em língua estrangeira.

Dessa maneira, os imigrantes teriam de seguir a campanha de nacionalização fortalecendo assim uma política monoglóssica, através da promoção da língua portuguesa, imposta pelo Estado como única língua nacional. Para Monteagudo (2012) o monolinguismo é algo inseparável do Estado-nação, que nasceu a partir do “[...] modelo napoleônico de estado: um estado, uma nação, uma língua” (Monteagudo, 2012, p. 47), para atingir tal objetivo, o plurilinguismo deve ser silenciado. Tal política repressora gerou impactos por várias gerações de pomeranos. Como afirma Waiandt (2024), em sua narrativa “A vida escolar foi uma vida muito, muito difícil por essa razão, pelo fato de a gente não saber falar português (eu e os meus irmãos) e sermos obrigados a falar uma língua que nos era estranha” (Waiant, 2024).

Apesar das políticas repressivas, as identidades culturais dos imigrantes não foram completamente erradicadas. Ao contrário, elas sobreviveram através da resiliência e da coragem em manter viva suas tradições e se adaptaram às novas circunstâncias. Como corrobora a narrativa de Berger (2024): “E no nosso cotidiano, mesmo se na escola a gente não dialogava no nosso idioma o pomerano, mas na nossa casa, nos nossos encontros, nas nossas festas, na igreja, o pomerano sempre permaneceu na nossa vida” (Berger, 2024).

Nesse contexto, Bauman (2005) argumenta que a identidade na modernidade líquida é resiliente e capaz de se transformar. A resistência ao ataque linguístico e cultural, levou as comunidades de imigrantes a encontrar maneiras de preservar sua língua e suas tradições, contribuindo para uma identidade híbrida e diversificada.

Por sua vez, ao discutir a formação da identidade, Hall (2006) afirma que no mundo moderno as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura

homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (Hall, 2006, p. 30).

Hall (2006) discute as culturas nacionais a partir da ideia de construções discursivas, as quais, oferecem aos indivíduos um senso de pertencimento e identidade coletiva. “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (Hall, 2006, p.51).

Essas culturas operam na articulação de elementos culturais, históricos e políticos para formar uma narrativa compartilhada sobre “quem somos”. No entanto, As identidades culturais, antes vistas como estáveis e fixas, agora são compreendidas como provisórias e sujeitas a constantes transformações.

[...] 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 assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que 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).

As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas” (Hall, 2006, p. 14). Através, e, em meio à globalização e aos diferentes movimentos em torno da discussão da identidade, emerge o movimento dos pomeranos na preservação de sua história, língua e cultura.

Tomemos como exemplo a celebração do casamento na cultura pomerana. As antigas tradições do casamento na Pomerânia foram adaptadas à nova realidade brasileira, constituindo assim um exemplo claro daquilo que Hall (2006) definiu como hibridismo cultural, ou seja, como culturas, identidades e práticas se transformam ao entrarem em contato umas com as outras, particularmente em contextos de globalização e diáspora. Nesse sentido, a cultura é sempre um espaço de negociação e transformação, com vistas à manutenção dos laços identitários. Conforme relata Waiandt (2024),

[...] A oração do quebra-louça, é um poema que é declamado. Quando se faz o quebra-louça, ela diz o seguinte: “*Preparar um casamento é como preparar uma festa para a realeza Porque no dia de hoje vocês são o príncipe e a princesa*”. [...] Por que se arma um mastro enorme com uma bandeira de casamento? Até hoje no Brasil, 165 anos depois que a gente está aqui. Porque a família que está realizando o casamento tem status de nobreza... E

a bandeira hasteada no quintal era o brasão daquela família. Na Pomerânia toda a família tinha um brasão. No Brasil deixou-se de ter o brasão, mas estende-se a bandeira com o nome dos noivos. [...] Por que os copeiros têm aquela bandeira? Porque todos os convidados na Pomerânia traziam uma pequena bandeira com seu brasão para homenagear os noivos. Na hora da dança dos noivos fazia-se um círculo dentro da sala com as bandeiras, as bandeiras eram todas estendidas no alto e os noivos dançavam debaixo daquelas bandeiras sendo abençoados pelas famílias convidadas. Como retribuição os noivos dançavam com todas as famílias convidadas, honrando dessa forma o convite que tinha sido feito e devolvendo a honra para quem tinha vindo e tinha prestigiado o casamento [...] (Waiant, 2024).

Nesse sentido, Hall (2006) argumenta que a identidade cultural na pós-modernidade não é mais fixa nem enraizada em uma origem única; ela é híbrida, dinâmica e constantemente negociada. Por isso, a interação dos imigrantes pomeranos com a sociedade brasileira gerou inevitavelmente processos de hibridização cultural, o que não significou a perda de sua identidade, mas a formação de novas formas culturais. Aquilo que é definido por Hall (2006) como “identidade em trânsito” ou “identidade traduzida”.

Este processo de hibridização cultural discutido por Hall (2006) destaca ainda que a globalização tem interferido continuamente na construção da identidade, uma vez que elementos culturais globais e locais estão se misturando fazendo surgir novas formas de expressões culturais. As culturas nacionais passam a coexistir com múltiplas identidades e influências, gerando um campo híbrido onde o local e o global se interconectam. Este processo tem gerado cada vez mais tensões entre o local e o global. Se por um lado, há uma crescente interconexão mundial que permite o intercâmbio cultural; por outro, a globalização pode gerar uma reação localista, em que comunidades buscam reafirmar suas identidades particulares em oposição ao domínio de forças globais.

Para Hall (2006), a globalização também provoca o que ele chama de “crise de identidade”, especialmente nas culturas nacionais. Essa crise decorre da fragmentação de narrativas tradicionais e da multiplicidade de identidades que emergem em um mundo globalizado. Indivíduos e comunidades passam a negociar suas posições em um cenário de fluxos culturais complexos, questionando antigas certezas sobre quem são e onde pertencem.

Assim, o conceito de globalização discutido por Hall (2006) pode ser aplicado a experiência dos pomeranos, especialmente no mundo contemporâneo. O

ressurgimento do interesse pela língua pomerana e pela cultura tradicional, combinado ao uso da internet e das redes sociais ilustra como os fluxos globais podem reforçar identidades locais ao invés de simplesmente dissolvê-las.

Por sua vez, Silva (2014) também rejeita a ideia de uma identidade fixa, argumentando que a identidade é uma construção social produzida pela diferença. Para ele, a identidade só pode ser compreendida em relação ao que ela não é, ou seja, a construção de “quem somos” depende da definição de “quem não somos”. “Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (Silva, 2014, p. 75). Nesse sentido, não são criaturas do mundo natural, mas são construídas. Portanto, nascem do mundo cultural e social. Silva (2014) argumenta que a identidade é sempre construída em relação à diferença.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (Silva, 2014, p. 81).

A fixação de uma identidade específica consiste portanto, na hierarquização das identidades e diferenças, ou seja, utiliza-se uma identidade específica como parâmetro social e cultural em detrimento de outras. Nesse contexto de hierarquização, a língua tem papel de destaque.

[...] a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum. Juntamente com a língua, é central a construção de símbolos nacionais: hinos, bandeiras, brasões. Entre esses símbolos, destacam-se os chamados “mitos fundadores”. Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heróico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial”, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos assim narrados são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia (Silva, 2014, p. 85).

A imposição linguística ocorrida durante a política nacionalista do Estado Novo não foi a primeira tentativa de silenciamento linguístico ocorrida no Brasil. Tal fato, se deu à época do governo do Marquês de Pombal com a proibição da chamada língua geral e a obrigação de se falar apenas na língua portuguesa. Através da confirmação em lei, pelo alvará de 17 de agosto de 1758, destacamos algumas considerações históricas,

referente ao parágrafo 6., que trata do ensino do português e tupi nas missões jesuíticas.

§ 6 [...] Para desterrar este pernicioso abuso será um dos principais cuidados dos diretores estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa. Não consentindo por modo algum, que os meninos e meninas que pertencem às escolas e todos aqueles índios que forem capazes de instrução nesta matéria, usem a língua própria das suas nações, ou da chamada geral, mas unicamente a portuguesa, na forma que sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado (Edelweiss, 1969, p. 18).

Portanto, “[...] quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (Silva. 2014, p. 91). A construção da identidade e diferença é um processo de poder, nas quais, as identidades dominantes são aquelas que conseguem impor suas definições e normas sobre outras. Instituições como a escola, a família e o estado desempenham um papel crucial na produção de identidades normativas. Nesse aspecto, podemos tomar como exemplo o sistema educacional. Ao promover uma visão homogênea de identidade nacional, o sistema tende a excluir e subordinar identidades culturais e étnicas diversas. Por isso, se faz tão importante as formas de resistência na construção das identidades.

Silva (2014) discute também a questão da lógica binária da identidade e da diferença. Ao analisá-la, o autor argumenta que essa visão simplista não consegue capturar a complexidade e a fluidez das identidades. As identidades são múltiplas, híbridas e em constante transformação, e não podem ser reduzidas a oposições binárias.

Argumenta que as identidades são construídas socialmente através de discursos que estabelecem dicotomias. Essas dicotomias simplificam a complexidade das identidades, naturalizando hierarquias e exclusões. Ao buscar uma unidade e uma unificação do país, a política nacionalista implementou diversas medidas para criar uma identidade nacional coesa. Tal esforço, envolveu a centralização do poder, a promoção de símbolos nacionais e a uniformização cultural. A lógica binária da identidade e da diferença, nesse sentido, pode ser entendida sobre a definição do que era ser brasileiro em oposição ao que não era.

O Estado brasileiro buscou promover a língua portuguesa como elemento central da identidade nacional. Ao fazê-lo, envolveu a repressão a outras línguas faladas por comunidades de imigrantes, como o pomerano. Essas línguas foram associadas ao

outro e vistas como ameaças à unidade nacional. A política nacionalista criou uma narrativa onde ser brasileiro significava aderir a um conjunto específico de valores e comportamentos, enquanto aqueles que não se adequavam a estes valores eram vistos como outros que precisavam ser transformados ou eliminados, reforçando a superioridade da cultura brasileira sobre as demais culturas.

Dessa forma, ao promover uma identidade nacional homogênea, essencial para o projeto de modernização autoritária, o governo buscava eliminar qualquer forma de resistência ou diversidade que pudesse ameaçar a coesão nacional.

A análise da lógica binária da identidade e diferença nos revela as limitações e os perigos de políticas nacionalistas que buscam homogeneizar a identidade nacional. A perspectiva de Silva (2014) desafia a naturalização dessas políticas, mostrando como elas são construções sociais sustentadas por relações de poder.

A crítica de Silva (2014) à lógica binária oferece uma base para a resistência e a transformação social. Ao revelar a construção social da identidade e da diferença, ela nos oferece um espaço para questionar e desafiar as normas e hierarquias estabelecidas. Portanto, a análise do processo de construção da identidade nacional nos revela um processo deliberado e autoritário de unificação cultural e linguística. A imposição do português como língua oficial e a marginalização das línguas de imigrantes, reforçaram uma política monoglóssica que visava eliminar a diversidade linguística do país. Tal política, combinada com o uso da educação e da propaganda, buscou moldar uma identidade nacional que privilegiava a unidade ao Estado Nacional e que ao mesmo tempo buscava silenciar vozes e culturas diversas.

3.2 SABERES DOCENTES

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Paulo Freire).

A reflexão sobre a construção social da identidade nacional nos coloca diante dos desafios enfrentados no campo cultural e educacional. Dessa realidade, emerge a importância de compreender como os professores, enquanto sujeitos inseridos nesse

cenário, mobilizam seus saberes para lidar com as demandas de valorização cultural em sala de aula. A análise dos saberes docentes torna-se essencial para investigar as estratégias e conhecimentos que os professores utilizam em seus fazeres e práticas docentes. Conforme nos aponta Freire (2009), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p. 47).

Nesse sentido, Monteiro (2007) afirma que a questão do saber tem se tornado tema central nos debates e pesquisas educacionais. A autora enfatiza que a prática docente é um espaço de produção de conhecimento que se constitui do entrelaçamento das experiências cotidianas com as reflexões teóricas. Destarte, os professores são produtores de saberes pedagógicos, transformando o conhecimento acadêmico em ferramentas de ensino que dialogam com a diversidade e as especificidades do ambiente escolar. Tardif (2014), ao abordar esta questão, destaca que os saberes docentes não são homogêneos, mas resultam da interação entre saberes acadêmicos, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Dessa forma, a prática docente é sustentada por um conjunto diverso de saberes, os quais, estão profundamente vinculados à experiência de vida dos professores e de seus contextos de atuação. Por isso, é preciso situar os saberes dos professores e analisar as inúmeras condições que interferem em sua prática. Desde suas experiências pessoais e profissionais, até as condições físicas de seu local de trabalho, bem como, suas concepções pedagógicas e objetivos educacionais. Afinal, como afirma Tardif (2014),

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

Seguindo essa mesma linha, enfatizamos que Tardif (2014, p.16-23) situa o saber docente a partir de seis fios condutores: a) *saber e trabalho* – onde o saber docente está profundamente ligado ao contexto do trabalho na sala de aula e na escola; b) *diversidade do saber* – onde o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolvem no exercício de seu trabalho, diferentes tipos de conhecimentos e habilidades provenientes de fontes variadas e de naturezas diversas; c) *temporalidade*

do saber – o saber dos professores é adquirido ao longo do tempo, influenciado pela história de vida e pela trajetória profissional. Ensinar exige um aprendizado contínuo, no qual o professor aprende a dominar gradualmente os saberes necessários à realização do trabalho docente; d) a *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber* – a experiência do trabalho docente abre espaço para a reflexividade, análise e refinamento contínuo da prática profissional, transformando o saber-fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional; e) *saberes humanos a respeito de seres humanos* – O trabalho docente é eminentemente interativo, envolvendo relações humanas complexas. Professores e alunos, assim como outros atores da escola, constroem seus saberes a partir das relações interpessoais, as quais estão permeadas por questões éticas, de valores e de hierarquia; f) *saberes e a formação de professores* - propõem a necessidade de repensar, continuamente a formação docente, levando em conta os saberes construídos pelos professores em sua prática e refletir sobre as demandas reais da profissão e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Contudo, a relação dos saberes não se restringe unicamente à transmissão de conhecimentos. Conforme afirma Tardif (2014),

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Descrevamo-los sucintamente para, em seguida, abordar as relações que os professores estabelecem com esses saberes (Tardif, 2014, p. 36).

Portanto, os saberes docentes são marcados por uma dimensão temporal que evidencia as transformações ocorridas ao longo da carreira. Nesse sentido, os saberes disciplinares estão associados ao tempo da formação inicial e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Já os saberes curriculares vão sendo absorvidos pelos professores ao longo do exercício da profissão, pois são aqueles originados por meio dos programas escolares e são muitas vezes ressignificados pela interação entre a formação e a experiência. Enquanto os saberes experienciais pertencem ao tempo vivido na prática docente. Como abordado anteriormente, o professor ao executar as funções de seu fazer

docente vai desenvolvendo um saber-fazer que lhe é próprio e que vai formando a base de sua experiência profissional. Esses saberes,

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 48-49).

Reforçando esse pensamento, Tardif, Lessard & Lahaye (1991) destacam que os professores, em suas atividades profissionais, se apoiam em diversas formas de saberes. Tardif (2014) os pontua da seguinte maneira:

O saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, enfim, o saber cultural herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos (Tardif, 2014, p. 297).

Por conseguinte e tendo em vista a pluralidade dos saberes dos professores, Tardif (2014) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. O objetivo é relacionar com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho (Tardif, 2014, p. 62). Acrescenta ainda, as fontes de aquisição desse saber e os seus modos de integração no trabalho docente.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos Professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.
--	---	--

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Segundo Tardif (2014), esse quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes: Em primeiro lugar, todos os saberes nele identificados são realmente utilizados pelos professores no contexto da sua profissão em sala de aula (Tardif, 2014, p. 63). Além disso, o quadro registra o aspecto social do saber docente.

Pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situada fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros procedem das universidades etc. (Tardif, 2014, p. 64).

Nesse sentido, segundo o autor, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (Tardif, 2014, p. 64).

Tardif (2014) aprofunda ainda mais sua análise acerca dos saberes ao afirmar que:

Pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois em cada ator a competência se confunde enormemente com a sedimentação temporal e progressiva ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (Tardif, 2014, p. 69).

Assim, compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira [...] (Tardif, 2014, p. 106).

Ao mesmo tempo, o autor explicita que o saber docente se constrói na interação entre professor e aluno. Ao investigar a relação interativa na prática docente, Tardif (2014) delimitou três características, descritas como: a relação do professor com cada indivíduo e com o grupo heterogêneo, a relação do professor com os alunos e a dimensão afetiva presente na relação professor-aluno.

Nesse diálogo sobre os saberes e as práticas docentes, Freire (2009) enfatiza que o saber ensinar não pode ser dissociado das experiências concretas e dos contextos

socioculturais vividos pelo professor. Para Freire (2009), o ato de ensinar exige respeito aos saberes que os educadores e educandos trazem consigo, destacando que a prática docente é atravessada por dimensões éticas, sociais e históricas.

Nesse sentido, o professor, através de múltiplos saberes que são mobilizados e incorporados cotidianamente em sua prática profissional vai construindo ao longo de sua trajetória uma identidade docente. Segundo Borges e Bitte (2017, p. 33), a identidade pode ser concebida como um processo permanente,

[...] e, sendo o homem um ser sócio-histórico que desempenha suas relações sociais de trabalho num tempo e espaços históricos, contraditório, múltiplo e real, podemos concluir que o homem constrói sua identidade ao produzir as condições necessárias para a sua sobrevivência (Borges; Bitte, 2017, p. 33).

Ao produzir condições à sua prática docente, os professores constroem sua identidade e condições para o exercício de sua profissão.

[...] é no exercício da docência, seja em sala de aula, ou na preparação das ações pedagógicas, que nos fazemos professores, já que o professor constrói sua identidade na prática, no “habitus”, ao mobilizar diferentes saberes inerentes ao exercício de sua função (Borges; Bitte, 2017, p. 33).

Nesse sentido, enfatizam Tardif e Lessard (2012), o trabalho do professor é, essencialmente, um trabalho de interações humanas. Esse caráter humano da docência exige competências que vão além do domínio técnico dos conteúdos.

Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente; com outros tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (Tardif, 2014, p. 130).

Desse modo, a interação e a afetividade que nascem da relação entre professor e aluno, constituem-se como elementos centrais da ação pedagógica. Por isso, não podem ser colocados à margem nos estudos investigativos sobre a prática docente.

Concordando com Tardif (2014), Monteiro (2007) ressalta a relevância de um olhar sensível às particularidades locais como elemento indispensável para uma prática educativa significativa. A autora concorda que os estudos sobre o saber docente representam um avanço significativo para a compreensão da especificidade da ação docente. Todavia, Monteiro (2007) afirma que, não apenas a questão dos saberes

precisa ser mais bem investigada, mas os saberes na sua construção escolar, a partir da finalidade educativa e da dimensão prática (Monteiro, 2007, p. 26).

Monteiro (2007), enfatiza que os saberes não são estáticos, mas construídos ao longo da formação inicial, da prática cotidiana e da interação com o contexto escolar. A autora propõe que os professores e mais especificamente, os professores de história precisam mobilizar diferentes tipos de saberes para articular conteúdos disciplinares, práticas pedagógicas e as demandas sociais que permeiam o ensino da disciplina. Para a autora, o ensino de história exige um conjunto de saberes específicos que vão além do domínio dos conteúdos históricos. Assume-se uma concepção ampla dos saberes e práticas sobre o ensino de história.

[...] as formas com que professores de História mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam, formas essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógicos e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para seus alunos (Monteiro, 2007, p. 14).

Nesse sentido, a autora evidencia a complexidade do trabalho docente na área, onde os saberes disciplinares devem dialogar com os saberes pedagógicos e experienciais. Para Monteiro (2007), a formação inicial nem sempre prepara adequadamente os professores para lidar com os desafios da prática escolar. Essa lacuna na formação inicial é ressaltada também por Tardif (2014), o qual afirma que a prática docente frequentemente revela limitações nos saberes teóricos adquiridos durante a formação. Assim, ambos os autores enfatizam a importância da formação continuada como um espaço para a resignificação e o enriquecimento dos saberes docentes, permitindo que os professores integrem de maneira mais efetiva os saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais.

Monteiro (2007) afirma que a formação dos professores tem enfatizado demasiadamente o conhecimento teórico, muitas vezes em detrimento das competências pedagógicas e das experiências práticas. Além disso, a autora argumenta que a formação de professores deve incluir uma dimensão crítica e reflexiva, que permita ao docente não apenas reproduzir conhecimentos, mas também questioná-los e adaptá-los ao contexto escolar. Sob essa perspectiva, Monteiro (2007) argumenta que, a história é uma disciplina escolar que tem (ou deveria ter) profunda relação com a prática sociopolítica e cultural [...] (Monteiro, 2007, p. 27). Em relação

aos professores de história, Monteiro (2007) busca o reconhecimento dos professores como profissionais, como sujeitos de uma prática docente.

A autora enfatiza a importância de se investigar o ensino levando em consideração os saberes mobilizados na prática de agir do professor. Monteiro (2007) cita o estudo de Tardif e Lessard (2012), sobre o saber da experiência. Estes afirmam que, “[...] o fato de que os professores valorizam o saber da experiência como fundamento de sua competência profissional, servindo este de referência para avaliar os outros saberes e definir sua pertinência” (Tardif; Lessard, 2012, p. 362). Esse reconhecimento da experiência como um elemento central no exercício docente permite compreender como os professores integram diferentes saberes em sua prática cotidiana.

Nesse contexto, Tardif e Lessard (2012) aprofundam sua análise ao afirmar que a docência, enquanto profissão, se caracteriza por ser uma atividade direcionada ao ser humano e realizada em interação com ele. Para os autores, a docência deve ser

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana (Tardif; Lessard, 2012, p. 8).

Prosseguindo nessa linha de reflexão, Tardif e Lessard (2012) destacam que a docência possui uma complexidade singular, onde o professor atua como mediador entre os conhecimentos sistematizados e as vivências e contextos dos alunos, configurando-se como uma figura central no processo educativo. Nesse sentido, a docência exige não apenas competências técnicas e pedagógicas, mas também uma dimensão ética e relacional.

Cabe ao professor criar condições de estabelecer vínculos significativos com os alunos, compreender suas necessidades e particularidades, e promover um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral do educando. Tardif e Lessard (2012) reforçam que a docência, enquanto trabalho essencialmente humano, enfrenta desafios constantes, como as mudanças nas políticas educacionais, a precarização das condições de trabalho e as demandas crescentes por resultados. Por isso, o professor precisa continuamente reinventar sua prática, mantendo o equilíbrio entre as exigências externas e o compromisso com a formação dos alunos.

Tardif e Lessard (2012) destacam, ainda, que a docência não é um trabalho isolado, mas um esforço coletivo que se insere em uma rede de relações institucionais e sociais. A colaboração com colegas, gestores e famílias dos estudantes é um elemento central para o sucesso do processo educacional.

Portanto, o compromisso do professor com a formação integral dos alunos não apenas contribui para a construção de indivíduos autônomos e conscientes, mas também fortalece a base para uma sociedade mais justa e democrática.

Autores como Tardif (2014) e Nóvoa (1992) ressaltam que os saberes dos professores não se limitam ao domínio do conteúdo, mas incluem um conjunto de conhecimentos práticos, experiências pessoais e contextos socioculturais que influenciam diretamente o ensino. Tardif (2014) destaca a importância dos saberes experienciais, construídos pelo professor ao longo de sua prática docente, enquanto Nóvoa (1992) enfatiza a necessidade de uma formação contínua e reflexiva.

No capítulo 5, abordaremos como esses saberes e fazeres docentes são essenciais à manutenção e perpetuação da língua e cultura pomerana, destacando o papel crucial dos professores para a preservação da identidade cultural pela educação.

Para aprofundar essa discussão, recorreremos as pesquisas que articulam à docência através de seus saberes e práticas com as especificidades culturais, ampliando o entendimento sobre o processo educativo e sua contribuição para a formação integral dos estudantes.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com a finalidade de embasar e subsidiar nossa pesquisa, optamos por realizar o Estado do Conhecimento (EC), a fim de dialogar com trabalhos e autores que abordam a temática sobre os saberes e práticas docentes. Ao mesmo tempo em que buscamos, autores que abordam a temática da cultura pomerana em suas pesquisas. Dessa forma, e, em consonância com os objetivos traçados, realizamos um rastreamento bibliográfico em plataforma de trabalhos acadêmicos a procura de pesquisas que dialoguem com nossa temática.

O estado do conhecimento permite que se tenha acesso a informações acerca do que se tem discutido em relação a produção científica de uma determinada área, possibilitando uma reflexão sobre sua relação com a pesquisa proposta. Nesse sentido, o estado do conhecimento pode ser entendido como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Neste estudo, optamos pelo rastreamento de teses e dissertações com o objetivo de construir um estado do conhecimento que possa contribuir para reflexões, as quais possam ajudar a ressignificar as possibilidades e objetivos de investigação.

Romanowski e Ens (2006) enfatizam que a revisão do estado do conhecimento deve ser compreensiva e criteriosa. As autoras sugerem que “[...] esse processo não deve se limitar à simples descrição das pesquisas, mas deve envolver uma reflexão crítica sobre a contribuição de cada estudo para o campo em questão” (Romanowski; Ens, 2006, p. 37-50). Em nossa pesquisa, a construção do estado do conhecimento nos permite analisar os limites e possibilidades, pois

[...] possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados — reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo — abrindo assim inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes

de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Portanto, o rastreamento de produções acadêmicas em torno do nosso objeto de pesquisa, que é compreender o nacionalismo varguista na sala de aula e o silenciamento linguístico dos pomeranos, constitui-se como parte importante da pesquisa porque “[...] favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação à aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155); tornando-se crucial a uma investigação criteriosa na base de dados a ser utilizada.

Em nossa pesquisa, optamos pela investigação dos trabalhos inseridos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A BDTD foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e seu lançamento oficial ocorreu no ano de 2002. Desde sua fundação, a BDTD possibilitou a comunidade acadêmica brasileira a publicação de suas pesquisas (teses e dissertações) produzidas no Brasil e no exterior, possibilitando uma maior visibilidade sobre a produção científica nacional.

No período do nosso rastreamento, a biblioteca contava com cerca de 133 instituições de ensino e pesquisa espalhadas pelo país, 596.838 dissertações, 221.812 teses e 818.650 documentos. Devido a amplitude da biblioteca, optamos por filtrar os trabalhos que caminham ao encontro de nossa temática de pesquisa.

Iniciado o levantamento, selecionamos trabalhos acadêmicos que pudessem contribuir com nossa pesquisa. Em primeiro momento, usamos um recorte temporal de (2010-2022) e utilizamos os descritores “Nacionalismo de Vargas” e “proibição da língua estrangeira”.

Ao utilizar o descritor “Nacionalismo de Vargas”, encontramos 11 trabalhos dentro do recorte temporal estipulado. Destes, 10 (dez) trabalhos eram dissertações de mestrado e 1(um) trabalho era tese de doutorado. Foram selecionados 2 (dois) trabalhos que abordavam a política nacionalista no Estado Novo e o silenciamento linguístico dos pomeranos.

Ao utilizar o descritor “proibição da língua estrangeira,” não foram contemplados nenhum trabalho. Diante disso, optamos por alterar o descritor para: “proibição linguística no Estado Novo”. Com a utilização desse novo descritor, encontramos 8 (oito) trabalhos – sendo: 4 (quatro) dissertações de mestrado e 4 (quatro) teses de doutorado, dos quais 3 (três) trabalhos faziam referência a temática pesquisada.

Diante de poucos trabalhos encontrados na BDTD, optamos também pela pesquisa no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde encontramos 1 trabalho que coadunava com nossa pesquisa.

A esse respeito, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) discute o fato de que as pesquisas não são apenas reflexo do trabalho do pesquisador, mas, também, da instituição onde são conduzidas. A autora enfatiza que as pesquisas são produtos sociais, moldadas por valores e interesses das organizações acadêmicas onde são realizadas e não apenas o esforço individual do pesquisador. Ademais, “[...] aponta que as políticas institucionais de pesquisa, os incentivos à produção científica e as estratégias de financiamento costumam moldar a agenda de pesquisa de uma instituição” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 85-87).

Portanto, as pesquisas não podem ser dissociadas das dinâmicas institucionais que as sustentam. Elas se traduzem como um resultado conjunto entre o pesquisador e a instituição, permitindo uma visão mais ampla e crítica do papel das organizações acadêmicas na produção do conhecimento e na formação de novos pesquisadores.

Assim, da pesquisa realizada na plataforma digital da BDTD, identificamos e selecionamos os trabalhos constantes no Quadro 1 e no Quadro 2 apresentando o resultado do rastreamento e das produções que possam contribuir para o desenvolvimento da nossa pesquisa, elencando alguns aspectos relevantes, a saber:

Quadro 2 - Síntese do rastreamento de teses e dissertações selecionadas, que contemplam os descritores “Nacionalismo de Vargas” e “Proibição Linguística no Estado Novo” na BDTD

AUTOR	IES	PROGRAMA	TIPO DE DOCUMENTO	ANO	TÍTULO
ALVES, Andrea Andrade	Unesc	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do	Dissertação de Mestrado	2015	Educação em língua materna de quem? O descendente europeu em Orleans

		Extremo Sul Catarinense- Unesc			(SC) no contexto da política nacionalista de Vargas (1930)
PEREIRA, Márcio José	UFPR	Programa de Pós- Graduação em História, da Universidade Federal do Paraná.	Tese de Doutorado	2017	Sentimentos, ressentimentos e violência: a ação da polícia política no Paraná em relação aos indivíduos de origem germânica. (1942-1945)
CORROCHE, Pablo de Couto	UFRGS	Programa de Pós- Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Dissertação de Mestrado	2019	“Estado novo” - uma análise de discursos conservadores durante o regime Vargas no Brasil.
SOUZA, Luana Cyntia dos Santos	UFRGS	Programa de Pós- Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Dissertação de Mestrado	2017	Revitalização de línguas minoritárias em contextos plurilíngues: o Pomerano em contato com o Português
MAYWORM, Maria Clara Castellain	UFF	Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da UFF	Dissertação de Mestrado	2021	Co-oficialização de Línguas em municípios brasileiros: Uma perspectiva à luz do Direito Linguístico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Quadro 3 - Síntese do rastreamento de teses e dissertações selecionadas que contemplam os descritores “Nacionalismo de Vargas” e “Proibição Linguística no Estado Novo” no Repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

AUTOR	IES	PROGRAMA	TIPO DE DOCUMENTO	ANO	TÍTULO
BREMENKAMP, Elizana Shaffel	Ufes	Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos do centro de ciências humanas e naturais da Ufes	Dissertação de Mestrado	2014	Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Os trabalhos elencados contribuem para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois se apresentam como sustentação teórica nas reflexões que serão desenvolvidas a partir dos dados que encontraremos a partir das entrevistas com os sujeitos de pesquisa.

4.1 DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES: UMA CONVERSA COM AS PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS

Apoiando-nos nas leituras das teses e dissertações que compõe nosso rastreamento bibliográfico, procuramos analisar as contribuições e limitações dos trabalhos que possam dialogar com a nossa pesquisa. Nesse sentido, Morosini, “ênfatiza a importância de uma abordagem reflexiva e crítica na revisão da literatura, sugerindo que os pesquisadores devem não apenas catalogar estudos anteriores, mas também analisar as contribuições e limitações desses trabalhos” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 85-87).

Alves (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada *Educação em língua materna de quem? O descendente europeu em Orleans (SC) no contexto da política nacionalista de Vargas (1930)*, oferece uma visão sobre como a política nacionalista de Vargas impactou a educação dos descendentes de imigrantes europeus em Orleans, Santa Catarina. Alves (2015), busca contextualizar historicamente a política nacionalista varguista demonstrando as tensões entre o Estado e os esforços das comunidades de imigrantes para preservar suas identidades culturais e linguísticas.

A pesquisa se apoia em uma revisão da literatura e em fontes primárias, como documentos oficiais e relatos orais, para construir uma narrativa coerente e fundamentada. A dissertação procura demonstrar como as escolas de imigrantes em Orleans serviam como espaços de resistência cultural contra a política nacionalista varguista.

Uma das contribuições desta dissertação, foi evidenciar a capacidade das comunidades de imigrantes na defesa de sua educação em língua materna. O trabalho detalha as estratégias utilizadas por essas comunidades para manter a instrução em suas línguas nativas, mesmo diante da repressão estatal.

A dissertação não apenas descreve a política de nacionalização varguista, mas também faz uma crítica ao demonstrar as implicações negativas desta para a diversidade cultural e para as minorias étnicas do Brasil. A dissertação reforça essa perspectiva ao documentar os efeitos dessas políticas em uma comunidade específica, no caso, Orleans/SC.

Apesar de suas contribuições valiosas e do uso de uma variedade de fontes primárias, a inclusão de mais entrevistas com descendentes de imigrantes poderia ter enriquecido a análise qualitativa. Ao mesmo tempo, os relatos orais dos sujeitos de pesquisa poderiam oferecer uma compreensão mais profunda das experiências vividas pelos próprios descendentes em relação à preservação de sua língua materna. A dissertação poderia explorar também as consequências dessa política no longo prazo para as comunidades de imigrantes afetadas.

A Tese de doutorado de Pereira (2017), intitulada “*Sentimentos, ressentimentos e violência: a ação da polícia política no Paraná em relação aos indivíduos de origem germânica (1942-1945)*” oferece uma análise detalhada e crítica sobre a atuação da polícia política durante o período da Segunda Guerra Mundial, focando particularmente nas comunidades de origem germânica no Paraná. Este estudo aborda as interações entre políticas de segurança, identidade étnica e repressão estatal.

Pereira (2017) investiga a aliança do Brasil com os países aliados durante a Segunda Guerra Mundial demonstrando as consequências diretas dessa aliança para as comunidades de imigrantes, especialmente aquelas de origem alemã, italiana e japonesa, que foram vistas com suspeita e frequentemente perseguidas. A pesquisa procura destacar como a polícia utilizou a guerra como pretexto para justificar ações repressivas contra essas comunidades, exacerbando sentimentos de ressentimento e violência.

O autor utiliza fontes primárias, como documentos oficiais, registros de prisões e relatos orais, para construir uma narrativa rica e detalhada. Segundo Starling, “[...] a análise de fontes primárias é crucial para a reconstrução de narrativas históricas que capturam a complexidade das relações de poder e resistência” (Starling, 2018. p. 73).

Uma das principais contribuições da tese é a revelação das práticas cotidianas de vigilância e repressão empregadas pela polícia política. O estudo detalha como essas práticas funcionavam como ferramentas de controle social. Ao mesmo tempo, mostra como a lógica da segurança nacional foi instrumentalizada para legitimar a violência estatal. A tese também discute os impactos psicológicos e sociais da repressão nas comunidades de origem germânica, os quais, buscavam explorar os sentimentos de

medo, insegurança e ressentimento que surgiram como consequência da perseguição.

Embora o foco regional permita uma análise detalhada e contextualizada, uma abordagem comparativa com outras regiões do Brasil poderia oferecer uma visão mais abrangente das políticas repressivas em nível nacional. Comparações com estados que também tinham comunidades de origem germânica, como Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo, poderiam enriquecer a pesquisa.

Outro aspecto a ser discutido na pesquisa de Pereira (2017) é que embora a tese faça uso extensivo de fontes primárias, a incorporação de uma gama maior de estudos teóricos e históricos sobre repressão política e imigração poderia fortalecer a contextualização histórica da pesquisa. De acordo com Cardoso, “[...] a integração de diversas perspectivas teóricas é crucial para uma compreensão completa e multifacetada dos fenômenos sociais” (Cardoso, 2009, p. 57). Nesse sentido, as estratégias de resistência utilizadas pelas comunidades de origem germânica poderiam ter sido exploradas para oferecer um contraponto em relação à narrativa predominante de vitimização.

A dissertação de mestrado intitulada *“Estado Novo - Uma Análise de Discursos Conservadores Durante o Regime Vargas no Brasil”* de Corroche (2019) investiga os discursos conservadores que emergiram e se consolidaram durante o Estado Novo, o regime autoritário liderado por Getúlio Vargas entre 1937 e 1945.

Em sua dissertação, Corroche (2019) utiliza uma abordagem metodológica que combina análise de discurso e estudos históricos. Sua pesquisa se concentra em diversos textos e pronunciamentos oficiais, artigos de jornal e outras fontes primárias que buscam demonstrar o pensamento conservador da época. Sua análise, revela como os discursos conservadores foram fundamentais para sustentar o regime autoritário de Vargas à medida que promoviam valores como ordem, disciplina, nacionalismo e tradição. A pesquisa destaca como os discursos conservadores foram instrumentalizados para justificar a repressão política, a censura e outras medidas autoritárias.

No desenvolvimento da dissertação, Corroche (2019) evidencia essa dinâmica ao demonstrar como os discursos de Vargas e seus apoiadores construíram uma narrativa de ameaça interna e externa que justificava a centralização do poder. A pesquisa detalha também como a retórica da ordem, da segurança nacional e do anticomunismo foi utilizada para mobilizar apoio popular e marginalizar opositores. A dissertação demonstra como os discursos conservadores ajudaram a criar um consenso em torno das políticas do Estado Novo.

A pesquisa contribui para demonstrar o papel da mídia na disseminação dos discursos conservadores. Ao analisar artigos de jornais e outras publicações da época, a dissertação revela como a mídia foi cooptada para servir aos interesses do regime, propagando suas mensagens e silenciando vozes dissidentes. Sobre isso, Habermas destaca que “[...] a esfera pública pode ser manipulada para servir aos interesses dos governantes, especialmente em contextos autoritários” (Habermas, 1989, p. 116).

Em sua dissertação intitulada *“Revitalização de Línguas Minoritárias em Contextos Plurilíngues: O Pomerano em Contato com o Português”*, Souza (2017) analisa a revitalização da língua pomerana, uma língua germânica falada por descendentes de imigrantes na região sul do Brasil, em um contexto em que o português é a língua dominante.

A pesquisa utiliza uma abordagem interdisciplinar, na qual, combina teorias da sociolinguística, antropologia e educação para analisar os esforços de revitalização linguística. A dissertação examina as iniciativas comunitárias, políticas públicas e práticas educacionais que visam preservar e revitalizar o pomerano, destacando as estratégias utilizadas para promover o bilinguismo e o plurilinguismo. Procura demonstrar ainda, como a comunidade pomerana tem mobilizado recursos culturais e educacionais para sustentar sua língua, apesar das pressões assimilacionistas do português.

A autora identifica práticas eficazes, como a criação de escolas bilíngues, a oferta de cursos de língua pomerana para jovens e adultos, e a organização de eventos culturais que promovem o uso do pomerano. Bagno argumenta que “[...] o apoio educacional e cultural é fundamental para a revitalização de línguas minoritárias” (Bagno, 1999, p. 84). Nesse sentido, a dissertação traz evidências concretas.

A pesquisa examina também como as legislações e programas governamentais têm incentivado a preservação do pomerano, destacando o papel do Estado na promoção da diversidade linguística.

Souza (2017) argumenta que a revitalização do pomerano não é apenas uma questão linguística, mas também um esforço para reforçar a identidade cultural e o senso de pertencimento comunitário. A pesquisa demonstra como a revitalização linguística pode fortalecer as identidades culturais em contextos plurilíngues.

Em sua dissertação, *“Co-oficialização de Línguas em municípios brasileiros: Uma perspectiva à luz do Direito Linguístico”*, Mayworm (2021) se concentra na análise da co-oficialização de línguas, uma prática que, possui implicações significativas para a preservação e valorização de línguas minoritárias.

A autora apresenta uma revisão da legislação brasileira relacionada à oficialização de línguas, destacando as lacunas presentes no marco legal vigente. Este levantamento contribui para entender as limitações e possibilidades do processo de co-oficialização linguística.

O estudo também realiza um mapeamento dos municípios brasileiros que adotaram políticas de co-oficialização, analisando os impactos sociais e culturais dessas medidas. A pesquisa se vale de estudos de caso para ilustrar como a co-oficialização pode promover a inclusão social e o reconhecimento de identidades linguísticas marginalizadas. Por exemplo, a co-oficialização do Hunsrückisch em Antônio Carlos/SC é citada como um exemplo de sucesso, resultando em maior valorização da cultura local e melhor acesso a serviços públicos para a população falante dessa língua (Schäffer, 2012). A dissertação discute, ainda, a importância da co-oficialização como ferramenta de resistência contra a homogeneização cultural imposta pelo predomínio do português.

Apesar das contribuições acerca da co-oficialização linguística, a predominância de uma abordagem eminentemente jurídica, que, embora necessária acaba limitando a compreensão das dinâmicas sociolinguísticas envolvidas na co-oficialização.

Na dissertação intitulada *“Análise Sociolinguística da Manutenção da Língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo”*, Bremenkamp (2014) se

concentra na análise da preservação e manutenção da língua pomerana nesse município da Serra Capixaba, o qual possui uma significativa comunidade de descendentes pomeranos.

A pesquisa contribui para o campo da sociolinguística ao documentar e analisar a vitalidade de uma língua minoritária no Brasil. A autora utiliza uma abordagem metodológica, que inclui entrevistas, observações de campo e análise de materiais linguísticos, mapeando a situação atual da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá.

O estudo analisa os mecanismos sociais e culturais que favorecem a continuidade do uso da língua pomerana. Segundo Maher, “[...] a preservação de línguas minoritárias no Brasil está frequentemente associada a práticas comunitárias de resistência cultural e a iniciativas de educação bilíngue” (Maher, 2007). A autora confirma essa perspectiva ao demonstrar como a comunidade pomerana de Santa Maria de Jetibá utiliza a língua em contextos familiares, religiosos e educacionais, reforçando assim sua transmissão.

A pesquisa destaca também a importância das políticas públicas e das iniciativas locais na promoção da diversidade linguística. A dissertação aponta para a existência de projetos educacionais que incorporam o ensino da língua pomerana nas escolas municipais. Contudo, a dissertação poderia ampliar sua análise em relação a outros municípios onde residem pomeranos.

Após a análise dessas dissertações e teses, podemos perceber que existem estudos que se aproximam da nossa pesquisa, ainda que não completamente em relação a metodologia de pesquisa, mas aproximando-se através de relatos orais e entrevistas. Alves (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada *Educação em língua materna de quem? O descendente europeu em Orleans (SC) no contexto da política nacionalista de Vargas (1930)*, se apoia em uma revisão da literatura e em fontes primárias, como documentos oficiais e relatos orais.

Pereira (2017), em sua tese de doutorado intitulada *“Sentimentos, ressentimentos e violência: a ação da polícia política no Paraná em relação aos indivíduos de origem germânica (1942-1945)”*, utiliza relatos orais como componente metodológico.

Por sua vez, Bremenkamp (2014), na dissertação “Análise Sociolinguística da Manutenção da Língua Pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo”, utiliza uma abordagem metodológica, que inclui entrevistas, observações de campo e análise de materiais linguísticos, mapeando a situação atual da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá.

Esses estudos contribuem com nossa pesquisa, na medida em que demonstram em suas análises, as ações de repressão cultural e linguística em relação aos pomeranos e as resistências culturais forjadas.

Na qualificação, por sugestão da banca, voltamos a BDTD com o descritor “cultura pomerana” e com recorte temporal entre 2010 e 2023 encontramos 18 trabalhos. Selecionamos 06 trabalhos que possuíam uma maior relação com a pesquisa.

Essa busca abriu novos horizontes que iam para além do nacionalismo varguista na sala de aula e o silenciamento linguístico dos pomeranos, objeto inicial desta pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa inicial realizada na BDTD foi importante na compreensão dos contextos em que se inserem os pomeranos e a sua cultura. Por isto não as descartamos. Mas a nova busca na BDTD redirecionou o objetivo geral desta pesquisa que é o de conhecer e compreender por meio das narrativas dos professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá-ES, quais saberes mobilizam para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula.

Quadro 4 - Síntese do rastreamento de teses e dissertações selecionadas, que contemplam o descritor “cultura pomerana” na BDTD

AUTOR	IES	PROGRAMA	TIPO DE DOCUMENTO	ANO	TÍTULO
HARTUWIG, Adriana Vieira Guedes	Ufes	Programa de Pós- Graduação em Educação	Dissertação	2011	Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES
SCHMIDT, Adrielle	UFV	Programa de Pós- Graduação em Economia Doméstica	Dissertação	2015	A Comida na Cultura Pomerana: Simbolismo, Identidade e Sociabilidade.
NEUNFELD, Beatriz Hellwig	Furg	Programa de Pós- Graduação Mestrado	Dissertação	2016	A História Oral na Escola: Memórias e Esquecimentos na Cultura do Povo

		Profissional em História			Tradicional Pomerano e no Ensino de História em São Lourenço do Sul/RS
DOS SANTOS SOUZA, Luana Cyntia	UFRGS	Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado em Sociolinguística.	Dissertação	2017	Revitalização de Línguas Minoritárias em Contextos Plurilíngues: O Pomerano em Contato com o Português
KOELER, Edinéia	Ufes e EUV	Programa Pós-Graduação em Educação da Ufes e à Kulturwissenschaftliche Fakultät da Europa Universität Viadrina (EUV)	Tese	2021	Povo Tradicional pomerano: Culturas, Memórias e Educação.
DETTMANN, Jandira Marquardt	Ufes	Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2014	Práticas da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

A dissertação de Hartuwig (2011), intitulada *Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES*, apresenta uma análise sobre o papel da educação escolar bilíngue na preservação da cultura pomerana no município de Santa Maria de Jetibá/ES. A autora centra sua pesquisa no Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo). O Proepo objetiva integrar a língua e a cultura pomerana ao currículo escolar, de forma que a cultura pomerana possa manter suas tradições.

Hartuwig (2011) destaca que o Proepo não se trata apenas de um esforço educacional, mas também de um projeto de resistência cultural, onde a educação se transforma em uma ferramenta fundamental para a reafirmação identitária dos pomeranos. O programa busca preservar a identidade cultural através de aulas bilíngues, eventos culturais e a promoção da história pomerana nas escolas da região.

A pesquisa demonstra sua relevância, ao oferecer uma visão sobre como programas educacionais podem ser importantes na preservação cultural de grupos minoritários, como os pomeranos. Além disso, o estudo revela as complexidades envolvidas na implementação de um programa bilíngue em um ambiente escolar brasileiro, relacionados à aceitação da comunidade.

A dissertação de Schmidt (2015), “*A comida na cultura pomerana: simbolismo, identidade e sociabilidade*”, utiliza a alimentação como elemento central na manutenção e transmissão da cultura pomerana no Brasil, especialmente nas comunidades de Itarana e Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo. Trata-se de um estudo etnográfico que adentra na vida cotidiana e nas festividades dos descendentes de pomeranos, com o objetivo de compreender a comida como um elemento simbólico da preservação de preservação da identidade e da construção de laços sociais.

Para Schmidt (2015), a comida está intrinsecamente ligada às dinâmicas culturais e sociais de qualquer grupo. No caso dos pomeranos, a alimentação desempenha um papel crucial na reconstituição de sua identidade cultural. Argumenta que, embora a migração tenha rompido fisicamente o vínculo com a terra natal, os hábitos alimentares permitiram uma continuidade simbólica e emocional com o passado. Na nova terra, os pomeranos tiveram de adaptar suas tradições alimentares às novas condições climáticas e à disponibilidade de ingredientes, mas, ao mesmo tempo, conseguiram preservar rituais que mantiveram vivas suas práticas culturais.

Dessa forma, a comida se constitui como uma ferramenta que reforça os laços familiares e comunitários. O convívio em torno da mesa, o preparo de pratos tradicionais, e a partilha de alimentos em eventos festivos são práticas que carregam significados profundos, e é por meio dessas práticas que a cultura é constantemente lembrada e reforçada.

A pesquisa traz importantes contribuições para os estudos sobre cultura e migração, ao destacar a comida como uma via de resistência cultural e de reinvenção da identidade. Ao analisar a forma como os pomeranos adaptaram suas práticas alimentares ao Brasil, a autora mostra a resiliência de uma cultura que, mesmo distante de sua terra natal, conseguiu manter elementos-chave de sua identidade.

A dissertação de Neunfeld (2016), intitulada “*A História Oral na Escola: Memórias e Esquecimentos na Cultura do Povo Tradicional Pomerano e no Ensino de História em São Lourenço do Sul/RS*”, faz uma análise sobre a interseção entre memória coletiva, história oral e educação, com foco na cultura pomerana. Neunfeld investiga como a história e a identidade cultural dos pomeranos são transmitidas nas escolas de São

Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul, e as implicações desse processo para a preservação ou apagamento de memórias culturais.

A autora parte da valorização da história oral como ferramenta pedagógica e cultural, argumentando que, para o povo pomerano, a oralidade desempenha um papel central na transmissão de saberes, tradições e memórias. A autora problematiza a questão da invisibilidade dessa cultura no currículo oficial e no ensino de história, destacando que, apesar da importância da tradição oral, há um processo de esquecimento coletivo e apagamento das contribuições culturais dos pomeranos dentro do contexto educacional formal. A dissertação baseia-se em entrevistas realizadas com membros da comunidade pomerana e professores locais, buscando compreender como a memória oral é incorporada (ou negligenciada) nas práticas pedagógicas e como os próprios pomeranos se percebem em relação à sua história.

Ao inserir a história oral no contexto escolar, Neunfeld (2016) sugere que essa prática contribuir para fortalecer a identidade cultural entre os alunos descendentes de pomeranos. Ao entrevistar membros da comunidade pomerana, a autora revela como a memória é um processo dinâmico, no qual certas narrativas são enfatizadas enquanto outras são esquecidas.

A dissertação de Souza (2017), intitulada *Revitalização de Línguas Minoritárias em Contextos Plurilíngues: O Pomerano em Contato com o Português*, apresenta uma análise sobre a situação linguística do pomerano no Brasil. A autora, investiga as tensões entre o pomerano e o português em localidades como Santa Maria de Jetibá (ES) e Canguçu (RS), áreas que possuem uma expressiva população descendente de imigrantes pomeranos.

A pesquisa parte de uma perspectiva sociolinguística para examinar o comportamento linguístico dos falantes de pomerano em diferentes gerações, estratos sociais e contextos de uso, focando principalmente na transição entre a língua pomerana e o português. Souza (2017) analisa como a substituição linguística está avançando nas gerações mais jovens, principalmente pelo uso português na escolarização e nas interações sociais mais amplas.

A dissertação faz uma abordagem qualitativa e quantitativa, baseada em entrevistas e observações diretas em campo, traçando um panorama das condições socioculturais e educacionais que estão moldando o cenário plurilíngue dessas comunidades. Nesse sentido, uma das conclusões da pesquisa é a constatação de que o pomerano, embora ainda vivo em alguns domínios sociais, como na igreja e no comércio local, está progressivamente desaparecendo do espaço familiar e escolar, locais essenciais para a transmissão do idioma.

Destaca também a falta de suporte institucional, o que, na visão da autora, contribui para a erosão da língua pomerana. Contudo, a autora aponta que as tentativas de revitalização, embora ainda incipientes, têm potencial de crescimento se apoiadas por políticas públicas eficazes e por uma valorização cultural mais abrangente.

A tese de doutorado de Koeler (2021), intitulada “*Povo Tradicional Pomerano: Culturas, Memórias e Educação*”, é uma investigação profunda sobre os mecanismos de preservação cultural, memória coletiva e educação nas comunidades pomeranas do Brasil, com foco em Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo.

O trabalho da autora procura integrar referências teóricas de áreas como a educação, antropologia cultural, história e estudos da memória, e foi realizada em parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e a Europa-Universität Viadrina (EUV), na Alemanha. Dessa forma, há uma ampliação da pesquisa ao inserir a cultura pomerana em um contexto mais amplo preservação cultural e políticas educacionais.

Koeler (2021) investiga como o povo tradicional pomerano, preserva sua cultura e memória por meio da educação e de práticas comunitárias. A pesquisa analisa o papel da educação formal e informal nas práticas culturais cotidianas e na transmissão de tradições. A investigação foca no conceito de patrimônio cultural imaterial, o qual inclui aspectos como arquitetura, culinária, festas, música, dança e rituais religiosos, reconhecendo que a cultura pomerana está em constante processo de reinvenção e adaptação às novas realidades sociais e econômicas.

A autora traz uma abordagem qualitativa, baseada em observação participante e entrevistas narrativas com membros da comunidade pomerana. A tese discute como a memória coletiva do povo pomerano é preservada, principalmente por meio da

oralidade e de rituais religiosos e festivos, que funcionam como mecanismos de continuidade cultural. Koeler (2021) também analisa o papel das políticas públicas, como o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), que busca inserir a língua e a cultura pomerana nas escolas, promovendo uma educação bilíngue e culturalmente sensível.

O estudo revela que o sistema educacional desempenha um papel ambivalente: se por um lado, pode ser um instrumento de assimilação linguística e cultural ao priorizar o português e os valores da sociedade dominante; por outro, pode ser um veículo de resistência e revitalização cultural quando adequadamente adaptado para integrar a cultura local, como é o caso do Proepo.

A dissertação de Dettmann (2014), intitulada “*Práticas da Professora Pomerana: Um Estudo sobre Interculturalidade*”, investiga as práticas pedagógicas de uma professora pomerana no ensino fundamental em uma escola rural de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, com o objetivo de analisar como essas práticas promovem a interculturalidade e a preservação cultural. A pesquisa situa-se em comunidade fortemente marcada pela imigração pomerana, a qual, busca equilibrar a preservação de sua identidade cultural com a integração a educação oficial.

A dissertação utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em estudo de caso, que inclui observações de aulas, entrevistas semiestruturadas e participação em planejamentos escolares. Tem como foco central a investigação das práticas interculturais que a professora emprega para mediar o encontro entre a cultura escolar formal e a cultura pomerana, marcada pela oralidade, pelo uso da língua pomerana e pelos valores comunitários tradicionais. A autora destaca também a importância de práticas para a preservação da identidade pomerana, especialmente o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), que busca valorizar a língua e cultura pomerana nas escolas.

A pesquisa de Dettmann (2014) contribui na análise dos estudos sobre educação intercultural, ao demonstrar como a cultura pomerana pode ser integrada nas práticas pedagógicas de maneira a enriquecer a experiência educacional dos alunos. A autora analisa também a resignificação das práticas docentes, ao demonstrar como a professora adapta suas práticas ao contexto local, promovendo uma forma de

educação que valoriza tanto o saber local quanto o saber universal, demonstrando que esse tipo é crucial em comunidades que enfrentam o risco de perda cultural, especialmente devido à pressão do monolinguismo em português.

Os trabalhos analisados trazem grandes contribuições para nossa pesquisa, na medida em que abordam temas como a importância da história oral, o papel da educação e a atuação dos professores em suas práticas e fazeres docentes, contribuindo para a preservação do patrimônio cultural pomerano.

5 A ARTE DA ESCUTA DOS SUJEITOS DA CULTURA POMERANA E DOS DOCENTES

“O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na história oral” (Alessandro Porttelli)

A partir da escuta atenta dos professores de História da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES e dos sujeitos de cultura pomerana, analisamos seus relatos, ouvindo atentamente suas vozes. Para tal, a história oral constitui-se como uma ferramenta indispensável neste processo de investigação de nosso objetivo de pesquisa, sempre atentos a ética conforme nos orienta Porttelli (*apud* Meihy e Holanda, 2007, p. 58).

De acordo com Meihy e Holanda (2007), a História Oral nos oferece um caminho para captar as experiências vividas, permitindo compreender os processos pelos quais as memórias individuais e coletivas se articulam. Por isso, a utilização da HO se configura como essencial para acessar os sentidos atribuídos por esses professores a suas ações e aos saberes que mobilizam em sala de aula. Em relação aos sujeitos de imigração pomerana, a HO nos permitiu desvelar às memórias sobre sua cultura, língua e tradições.

Nesse sentido, buscamos no campo educacional ouvir os professores de História sobre seus saberes e práticas docentes. Afinal, a história oral não é apenas a escuta do que dizem os professores, mas “[...] remete a experiência filtrada pela memória sempre em busca de seu sentido social”(Meihy; Seawright, 2021, p.13) muitas vezes influenciadas por contextos culturais específicos. Como nos relata Waiandt (2024):

Quando eu fui professora, eu recebi diversas advertências, [...] Eu trabalhei aqui na comunidade de Alto Santa Maria por 29 anos. [...] acreditava-se que o pomerano atrapalhava na alfabetização, então era obrigado de se falar português para não atrapalhar a alfabetização. Para não atrapalhar a aprendizagem, sendo que era exatamente o contrário, o aluno conseguia aprender melhor quando ele entendia o que era... [...] Para amenizar a situação, para tentar fazer um trabalho com dignidade com as crianças pomeranas, eu fiz um acordo com a minha comunidade, com os meus alunos. Enquanto nós estivéssemos na sala de aula sozinhos, nós falaríamos em pomerano e eu os esclarecia em pomerano, eu os respondia em pomerano e depois dizia em português da forma como tinha que ser dito, como tinha que ser feito.

A política nacionalista implementada por Getúlio Vargas durante o Estado Novo (1937-1945), marcada pela tentativa de promover a homogeneização cultural, com o objetivo

de fortalecer uma identidade nacional brasileira, teve profundas consequências para diversas comunidades culturais no Brasil, incluindo os pomeranos. Entre as medidas adotadas, destaca-se a proibição do uso de línguas estrangeiras em espaços públicos, com o objetivo de apagar traços culturais considerados estrangeiros, favorecendo a cultura e o idioma português como símbolos de unidade nacional.

O relato da professora pomerana coloca em evidência como essa política monoglóssica afetou diretamente as práticas culturais e linguísticas da comunidade. Ao proibir o uso do pomerano, uma língua central para a identidade desse povo, o governo contribuiu para a marginalização cultural entre os falantes. A crença equivocada de que o pomerano prejudicava a alfabetização em português reflete a ideologia que desvaloriza a língua materna como obstáculo a criação de uma unidade nacional.

Entretanto, como destaca a professora, a proibição teve o efeito oposto ao pretendido. A aprendizagem era mais eficaz quando os alunos podiam se expressar e compreender os conteúdos em sua língua nativa. Ao adotar estratégias de resistência, como o uso do pomerano em sala de aula, a professora buscou preservar a dignidade e os direitos linguísticos das crianças. Esse gesto de resistência evidencia a força da identidade cultural pomerana frente às políticas monoglóssicas.

Nesse contexto, Bauman (2005), destaca que, em tempos de adversidade, as identidades tendem a se fortalecer como forma de resposta às ameaças externas. A repressão à língua pomerana como parte de uma política nacionalista, pode ser vista como um catalisador para o fortalecimento dessa identidade cultural, pois, diante da tentativa de apagamento, os membros da comunidade buscam reafirmar sua singularidade. Dessa forma, o gesto da professora ao manter o uso do pomerano em sala de aula, mesmo sob restrições, não é apenas uma prática pedagógica, mas um ato de reafirmação identitária. A resistência expressa sua recusa em submeter-se à narrativa dominante e demonstra como as identidades, longe de serem passivas, são ativamente construídas e defendidas em interações cotidianas.

Embora profundamente arraigados na experiência do professor, muitos métodos pedagógicos como o exposto na fala de Waiandt (2024) frequentemente não estão formalizados em documentos curriculares ou teorias educacionais. A professora

desenvolveu métodos específicos para que as crianças pudessem aprender o português. Primeiro produzia o texto em pomerano para depois fazer a tradução para o português.

Eu tinha alunos que produziam textos em pomerano e depois a gente fazia a tradução para a língua portuguesa para eles aprenderem a escrever, porque a cadência da língua pomerana, a ordem da frase na língua pomerana é completamente diferente do português. Então quando o aluno ia produzir um texto, ele dizia muitas vezes o inverso do que ele queria dizer, por que ele não entendia, por que não conseguia se expressar em português. [...] Então eu explicava para eles tudo em pomerano, depois a gente fazia tradução para o português e dessa forma eu os ensinava. Mas era o meu acordo com os meus alunos, nas outras escolas isso não acontecia (Waiant, 2024).

No contexto das práticas docentes relacionadas à cultura pomerana, a história oral foi crucial para desvelar como os professores integram elementos dessa cultura em suas atividades pedagógicas no decorrer do processo histórico em relação as práticas desenvolvidas em sala de aula. Assim destaca Berger (2024):

Nós já fizemos vários projetos onde trabalhamos tanto a questão da imigração... a parte histórica da vinda dos pomeranos, a cultura que eles trouxeram, o que eles preservam. Depois de ter estudado tudo, nós fizemos um dia... uma culminância bem grande com a vinda das famílias. As famílias vieram nesse dia e aí trouxemos um tocador de concertina... fizemos a encenação do casamento pomerano, do quebra-louça. Toda essa parte de cultura, da música, os pratos típicos. Então nós fizemos um momento com toda a comunidade escolar (Berger, 2024).

As práticas pedagógicas descritas por Berger (2024) e Waiandt (2024) destacam como a valorização da cultura pomerana em sala de aula contribui para a construção de um senso de pertencimento e fortalecimento identitário. Hall (2006) complementa essa discussão ao afirmar que a identidade não é apenas um reflexo de tradições herdadas, mas também o resultado de uma articulação ativa entre passado e presente. Segundo Hall (2006), o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica (Silva, 2014, p.28).

A integração de elementos culturais pomeranos na educação, como a tradução do pomerano para o português ou a realização de eventos que celebram a imigração e os costumes da comunidade, demonstra como os professores atuam como mediadores de uma identidade cultural que é simultaneamente preservada e reinventada.

Essas práticas demonstram uma resistência à homogeneização cultural, promovendo o reconhecimento das identidades locais. Conforme Bauman (2005), sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade (Bauman, 2005, p. 83).

Nesse sentido, a escolha de atividades pedagógicas que valorizam a língua, a música e os costumes pomeranos reforça a ideia de que as identidades não são passivas, mas, ao contrário, são construídas ativamente em um campo de batalha de interações sociais e educacionais. A sala de aula, nesse aspecto, se torna um espaço de reafirmação identitária, permitindo que os alunos se reconheçam como parte de uma tradição cultural que, apesar das pressões da modernidade, mantém-se viva.

A valorização da identidade cultural, encontra um de seus alicerces na preservação da oralidade, que atua como um meio de transmissão de saberes e tradições. Nesse sentido, a oralidade não apenas reforça a conexão dos indivíduos com sua herança cultural, mas também evidencia o papel ativo das comunidades na construção e manutenção de suas identidades.

Da oralidade, emergiram narrativas que evidenciam a presença de saberes oriundos da vivência comunitária e da tradição oral. Esses saberes são muitas vezes transmitidos de forma informal e refletem o descompasso entre a cultura local e as exigências de um currículo escolar desvinculado da realidade do aluno. Conforme Rocha (2024):

[...] penso que o conteúdo de história é um conteúdo disto tudo que os nossos alunos hoje não querem. É bem vasto também. Mas a gente precisa de alguma forma trazer esse aluno para aquilo que faça sentido para ele. [...] Tem um material que eu trabalho, que é um folheto⁷. Eu conheci esse material em 2018 quando cheguei aqui. Esse folheto traz toda a narrativa da história dos pomeranos. Daquele conteúdo, daquele folheto, daquela literatura que está ali, a gente consegue montar sequências didáticas para trabalhar o povo pomerano. Esse folheto é de grande impacto, pois o aluno pomerano se reconhece. Ele está falando da minha família, ele está falando da minha origem [...] (Rocha, 2024).

Essa relação entre os saberes da experiência e as demandas escolares pode ser compreendida a partir da análise de Monteiro (2007), que destaca a pluralidade dos saberes docentes em contextos diversos. Argumenta que os saberes docentes não

⁷ O folheto citado pelo entrevistado encontra-se no anexo E desta dissertação, entre as páginas 115 e 128.

se limitam ao domínio teórico ou técnico adquirido na formação inicial ou continuada, mas incluem também os saberes experienciados, àqueles originados das práticas sociais e culturais dos professores.

A partir dessa lógica, Tardif (2014) argumenta que,

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (Tardif, 2014, p. 230).

Indo ao encontro de Tardif (2014) quando este aborda a questão do saber-fazer mobilizados na ação cotidiana, podemos perceber por meio dos relatos dos professores ouvidos nesta pesquisa seus saberes e práticas diante da falta de materiais didáticos para suas aulas. Conforme Araújo (2024):

Não tive acesso a materiais didáticos específicos da emigração pomerana. Acredito, inclusive, que nas escolas da prefeitura deveria ter esse tipo de material. É importante para a gente conseguir fazer uma conexão ali do nosso conteúdo, com a cultura deles. Então, não tive acesso e o conteúdo que eu tenho, o material que eu tenho, é de pesquisa própria mesmo, que eu mesmo criei (Araújo, 2024).

A fala de Araújo (2024) nos remete novamente a Tardif (2014) quando este afirma que o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática.

O professor não é um mero reproduzidor dos saberes acadêmicos e pedagógicos. Ele age sobre sua prática e a organiza a partir de sua vivência e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor (Tardif, 2014, p. 232).

Nesse sentido, o professor age, cria e busca no seu ofício, suplantar as dificuldades referentes a ausência de materiais didáticos para o seu trabalho docente. Como afirma Rocha (2024),

[...] a gente tem uma limitação de alguns locais com relação à internet. A internet nas escolas não é para os alunos. Então, nós precisamos recorrer muito a esse recurso, que é o livro didático, que é o material que está na mão do aluno. A partir da possibilidade de ter esses livros na escola disponíveis. Mas eu, particularmente, acho que como grande maioria dos meus colegas, professores de História, trabalha os nossos objetos de conhecimento refinando a busca por outras literaturas para não ficar preso ao livro didático.

Então eu trabalho com a internet... faço pesquisas, trabalho com o livro didático... enfim, com todo o material relacionado que eu consigo encontrar, até meu próprio material que vou adaptando, a gente procura fazer dessa forma (Rocha, 2024).

A fala dos professores entrevistados sobre a falta de materiais adequados para suas aulas e suas ações em decorrência desse fato, demonstram e corroboram com Monteiro (2007) quando diz que, “[...] os saberes produzidos apresentam, assim, configurações próprias desses professores, das quais eles são autores [...]” (Monteiro, 2007, p. 229). Nesse sentido, é necessário compreender esse “algo mais” presente quando esse profissional age, mobilizando saberes, em situações em que a complexidade, a instabilidade e o inusitado são a regra e não à exceção.

Além disso, Monteiro (2007) ressalta que a prática docente é um espaço de mediação, onde os saberes oriundos das vivências culturais e comunitárias são articulados às exigências institucionais. No caso da cultura pomerana, essa mediação torna-se visível na forma como os professores integram narrativas locais, histórias de vida e práticas culturais ao ensino de história, promovendo uma abordagem que valoriza a identidade e a memória da comunidade. O que contribui para reforçar o papel dos professores como agentes de preservação cultural, ao mesmo tempo em que constroem vínculos identitários com a comunidade na qual trabalham. Conforme demonstra Rocha (2024),

Nesse primeiro momento que eu cheguei, em 2018, eu fui trabalhar numa escola que é no interior do município de Santa Maria de Jetibá/ES, na comunidade do Gonçalves, Garrafão. E lá... na EMEF Antônio Gonçalves, foi feito um trabalho da Secretaria Municipal de Educação (SECEDU), de resgate cultural da história do local... da localidade. Neste trabalho nós fizemos algumas entrevistas com os moradores mais antigos que moravam em torno da escola até chegar à escola que é hoje. Nós ouvimos algumas pessoas da localidade e foi muito interessante porque eu me lembro de um senhor, que nos atendeu nessa entrevista e ele lembrava até o nome da primeira professora que ele teve nessa escola, um senhor de 88 anos [...] ele lembrava as práticas que ela utilizava na sala de aula e ele falava inclusive que naquela época os professores vinham da Grande Vitória ou de Santa Leopoldina pois não havia professores da região. As aulas aconteciam de 15 em 15 dias pois não era possível os professores/as ficarem os 30 dias, ainda mais em uma época em que o transporte era limitado.

O relato de Rocha (2024) demonstra que a relação dos professores com a cultura local na qual a escola está inserida é de suma importância para trazer um significado à prática docente. Outro ponto que destacamos na entrevista de Rocha é que, ele é um professor que veio de outra localidade e outra cultura. O projeto desenvolvido em

parceria com a Secedu o propiciou construir vínculos identitários com a comunidade pomerana.

[...] Eu sou de fora daqui, então o meu entrosamento com a cultura pomerana foi dado aqui. Conheci aqui, de ver de perto, De conviver, né? A convivência, até a própria língua de fato, que chama a atenção quando a gente chega no município, ao menos a gente percebe ao ver as pessoas na rua falando outro idioma (Rocha, 2024).

No desenvolvimento do projeto Rocha (2024) teve a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a história dos pomeranos, quando um dos entrevistados relata as condições em que viviam os pais de seu bisavô, e como isto o impactou:

[...] quando os pais de seu bisavô chegaram, eles ficaram 40 dias numa quarentena ali em Santa Leopoldina, num galpão para ver quem tinha alguma enfermidade. Depois disso, eram distribuídos aos lotes de terra que era proposto pelo governo imperial e aí foram para aquela localidade. Ele conta que os pais de seu bisavô, quando chegavam ao local tinham de decidir se plantavam a roça ou faziam a casa, pois não tinham recursos para fazer tudo ao mesmo tempo. E aí eles iam morar dentro de árvores. Eles cavavam os troncos das árvores mais grossas e iam morar dentro das árvores. [...] ganhava-se um saco de fubá, charque, que é a carne seca e feijão. Ganhavam algumas ferramentas e a escritura do lote para que eles pudessem ir para onde eles fossem morar. Era mata fechada... não tinha nada. Não tinha nenhuma melhoria no local [...] quando nós remontamos essa história lá do Gonçalves, isso nos impactou bastante (Rocha, 2024).

No entanto, será que a formação inicial dos professores de história abarca os saberes da prática ou limita-se apenas às questões da formação acadêmica? A cultura local em seus mais variados aspectos tem espaço nas universidades ou o saber já instrumentalizado sobrepõe-se aos valores da cultura e história local?

Tardif (2014) argumenta que a formação para o magistério esteve dominada sobretudo do pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional.

Quando questionamos os sujeitos de pesquisa acerca de sua formação inicial, suas respostas demonstraram uma desconexão entre o estudo acadêmico e a ação profissional. Conforme relato de Araújo (2024), sobre a formação inicial, “Eu não estudei sobre a cultura pomerana na graduação. Eu estudei uma matéria de história do Espírito Santo, com foco no período colonial” e continua, “[...] na formação continuada teve algumas formações, mas nada ligado à cultura.” Na mesma linha, a respeito da formação inicial e continuada, Rocha (2024) afirma que, “[...] o único contato que nós tivemos na formação inicial foi falando da imigração no Brasil e aí

abrangendo de forma genérica todos os povos que migraram para o Brasil. Mas especificamente do povo pomerano, não. Em relação à formação continuada, afirma Rocha (2024) que,

Na formação continuada nós temos durante todo ano uma formação ofertada pela Secretaria de Educação do município de Santa Maria de Jetibá/ES. Parte dessa formação é voltada para a cultura pomerana, mas de forma também genérica. Não posso dizer para você que é uma formação continuada aprofundada, que é uma formação continuada especificamente na questão pomerana, porque não é. Mas de forma superficial se aborda temas relacionados à cultura pomerana (Rocha, 2024).

Como podemos perceber, existe um distanciamento entre a formação inicial dos professores de história em relação à realidade das escolas onde estão inseridos. Tardif (2014) apresenta a formação inicial como o momento em que o professor tem acesso aos saberes acadêmicos e pedagógicos. Tais saberes, oriundos das universidades são projetados para fornecer uma base teórica sólida, no intuito de preparar os docentes para o domínio dos conteúdos disciplinares e das estratégias metodológicas de ensino.

No entanto, Tardif (2014) argumenta que existe uma distância entre a formação inicial e a prática real da docência. Para o autor, há uma relação que privilegia o conhecimento teórico em detrimento do aprendizado prático, o que dificulta sua aplicação no contexto escolar. Isso reforça a necessidade de articulação entre teoria e prática, bem como a valorização dos saberes experienciais, que só serão adquiridos ao longo do tempo. Nesse sentido, Tardif (2014) afirma que,

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2014, p. 48-49).

A formação de professores, portanto, deve levar em conta os saberes da experiência, que incluem a vivência pessoal e comunitária. Tardif e Lessard (2005) argumentam que os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas mediadores culturais que operam dentro de um contexto social e histórico específico.

Nesse sentido, o papel do professor perante a cultura local é fundamental para colaborar na construção e reafirmação da identidade cultural. Professores oriundos dessas comunidades, ou que atuam nela, enfrentam o desafio de resgatar e valorizar aspectos culturais que foram suprimidos por políticas opressivas. Nesse aspecto, ainda que o professor/a não esteja inserido propriamente na cultura local, ele/a precisa compreender os aspectos locais para que possa assim produzir sua prática. O relato de Berger (2024) demonstra isso,

Aqui em Garrafão não tinha nenhuma professora em 1987 que falava a língua pomerana. Eram professoras de Itarana... de descendência italiana... e vinham para cá para ensinar e alfabetizar as crianças que não sabiam falar uma palavra em português. E essas professoras foram heroínas, mas elas respeitavam a cultura pomerana e respeitavam as crianças. Faziam de tudo para tentar entendê-las e alfabetizá-las na língua portuguesa (Berger, 2024).

No caso específico de professores que atuam em comunidades formadas por sujeitos de imigração pomerana isto torna-se ainda mais relevante, uma vez que estes sujeitos sofreram com a proibição de falar sua língua durante o Estado Novo varguista. No relato dos professores entrevistados, ainda hoje é perceptível os impactos dessa política de homogeneização. Conforme Rocha (2024),

[...] Quando você tem diversos alunos de cultura pomerana, descendentes de pomeranos, filhos de pomeranos, que os pais falam pomerano, mas o filho já não fala é preocupante e isso está cada vez mais frequente.[...] Então eu penso que isso é reflexo dessa política nacionalista, da tentativa de homogeneizar uma dita cultura do povo brasileiro que se reflete até hoje. Por outro lado, eu acredito que nesse município a gente vê que ainda persiste. A cultura ainda resiste. [...] (Rocha, 2024).

Indo ao encontro da fala de Rocha (2024), A política nacionalista implementada durante o Estado Novo (1937-1945) era voltada à construção de uma identidade nacional homogênea, com forte repressão à diversidade cultural e linguística. Tal política manifestava-se com o propósito de promover a supremacia da língua portuguesa e o enfraquecimento de práticas culturais e linguísticas de comunidades de imigrantes. O objetivo era alinhar a sociedade ao projeto modernizador e centralizador do Estado, impondo uma cultura oficial que marginalizava as comunidades de imigrantes, gerando perdas nos laços linguísticos, culturais e de identidade desses grupos.

Contudo, apesar da repressão, algumas comunidades, como os imigrantes pomeranos que habitavam regiões da serra capixaba, resistiram à tentativa de

assimilação cultural. A imposição de uma identidade única, fomentou estratégias de resistência que permitiram a preservação de suas práticas culturais. Essa resistência, em meio à violência simbólica e material promovida pelo Estado, evidencia as limitações de políticas nacionalistas autoritárias em erradicar identidades profundamente enraizadas, ao mesmo tempo que desconsidera a riqueza e a complexidade da pluralidade cultural brasileira.

Nesse sentido, o movimento de revigoração da língua e da cultura pomerana se consolidou a partir do momento em que os pomeranos se organizaram de forma articulada, reivindicando aos órgãos públicos seus direitos enquanto pomeranos.

Portanto, era necessário que o movimento de articulação em favor da língua pomerana partisse dos próprios pomeranos. Assim conforme afirma Tressmann (comunicação pessoal, 2024) os pomeranos,

[...] conscientes da necessidade de uma ação articulada e abrangente em relação à valorização e ao fortalecimento da língua pomerana na escola e em outros ambientes, no ano de 2003 um grupo de pomeranos/as pesquisadores e de representantes de algumas prefeituras municipais iniciaram um debate visando a possibilidade da criação de um projeto de educação escolar voltado para a manutenção e o fortalecimento da língua pomerana e de seus falantes (Tressmann, comunicação pessoal, 2024).

Desse modo, o ano de 2003 torna-se particularmente marcante para o início da consolidação do Projeto de Educação Escolar Pomerana (Proepo). Nas palavras de Tressmann (comunicação pessoal, 2024), “Podemos afirmar, com grande margem de acerto, que o Proepo nasceu da confluência das aspirações das comunidades pomeranas, apoiadas por segmentos do poder público municipal e estadual”.

Dessa forma, em 7 de abril de 2003, o então secretário de Estado da Educação José Eugênio Vieira, publica no Diário Oficial do Estado uma nota afirmando que iria introduzir em 2004, o ensino da língua pomerana em escolas de Pancas, Santa Maria de Jetibá e Domingos Martins. Em reunião, no dia 10 de abril de 2003, em Nova Venécia, para tratar de assuntos da rede estadual de educação, o secretário de Estado da Educação disse, entre outros assuntos, que “[...] a língua pomerana deveria fazer parte dos currículos escolares das escolas dos municípios onde a migração pomerana fosse predominante”. Segundo o secretário, respeitar e valorizar as

identidades culturais do povo capixaba é uma das tarefas da escola (Tressmann, comunicação pessoal, 2024).

Com o apoio do poder público estadual, o nascimento do Proepo começa a materializar-se. No dia 1º de agosto de 2003, foi realizada, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, a primeira reunião com o intuito de discutir as considerações feitas pelo secretário de Estado da Educação em relação ao ensino da língua pomerana nas escolas dos municípios em que estão concentrados o maior número de pomeranos. Estiveram presentes no encontro pesquisadores, secretários e representantes das secretarias municipais de educação e cultura de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Vila Pavão e Pancas, o vice-prefeito de Vila Pavão e o etnolinguista Ismael Tressmann.

Figura 17 - Reunião intermunicipal em Santa Maria de Jetibá, 2004, para a implementação do Proepo



Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Dr. Ismael Tressmann, 2024.

A ideia foi amadurecendo, e no ano seguinte, em 2004, este mesmo grupo, juntamente com representantes de cinco secretarias municipais, criou o então Projeto de Educação Escolar Pomerana (Proepo). No início daquele ano, o município de Laranja da Terra, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, também passou a

participar das discussões em torno do projeto (Tressmann, comunicação pessoal, 2024).

Figura 18 - Publicação no jornal POMMERblad – Julho/Agosto de 2003

POMMERblad - Julho/Agosto/2003

MUNICIPIOS QUEREM O PROJETO DA LÍNGUA POMERANA



Jorge Kuster Jacob, Jocelene Knack do Nascimento, Toninho Pacheco, Ismael Tressmann, Leticia Volheres, Mônica Nickel e Bernadete Dettman construindo um projeto para o Ensino da Língua pomerana

No dia primeiro de agosto último, em Santa Maria de Jetibá com a presença de secretários e representantes das secretarias municipais de educação e cultura de Santa Maria de Jetibá, Vila Pavão, Domingos Martins e Pancas junto com o lingüista pomerano Ismael Tressmann e o vice-prefeito de Vila Pavão Toninho Pacheco foi realizada a primeira reunião para viabilizar o Projeto do secretário de Estado da Educação/SEDU, José Eugênio Vieira para o ensino da língua pomerana nas escolas destes municípios como forma de resgatar e valorizar a cultura pomerana no Espírito Santo. A presença pomerana destes municípios é predominante, a língua é mantida e com ela inúmeras manifestações culturais.

O Projeto é uma idéia de José Eugênio depois que constatou que o Espírito Santo tem aproximadamente 150.000 descendentes pomeranos de um total de 300.000 no Brasil. No Espírito Santo aproximadamente 65% ainda fala a língua pomerana e com ela arrasta uma infinidade de manifestações culturais que identificam a imigração germânica no Espírito Santo.

Nessa reunião, depois de ouvirem o relato de experiência do lingüista Ismael Tressmann, o único no mundo que tem literatura, pesquisa, metodologia na língua pomerana, o grupo de secretários vai-se reunir com o Secretário de Estado José Eugênio para concretizar o projeto.

Depois de ter assessorado uma equipe de técnicos na elaboração de um projeto para o ensino da língua dos povos indígena Cinta Larga no Mato Grosso e mais de 10 anos de pesquisa com a língua pomerana no Espírito Santo, Ismael Tressmann expôs as idéias de um projeto que deve ser apresentado ao Governo do Estado nos próximos dias.

“O ensino da língua pomerana nas escolas públicas é um direito constitucional, assim como qualquer língua indígena. Esse projeto só não existe no Espírito Santo por falta nossa. Nós não nos organizamos para isso. Nesse sentido é louvável a iniciativa do Secretário José Eugênio, mas as prefeituras também devem estar sensibilizadas para a importância do projeto e dispor de recursos para essa parceria além da sensibilização da comunidade” – disse com muita autoridade no assunto, o pesquisador Ismael Tressmann.

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 implantação do projeto. A formação de professores que falam a língua pomerana seria a etapa seguinte e a terceira parte envolveria dois grupos de alunos: aqueles que já falam a língua pomerana e aqueles que não falam e queiram aprender.

Na reunião também foi discutido a idéia de parceiros que com a SEDU poderiam estar contribuindo com o projeto, além das prefeituras, fariam-se convite a Secretaria de Estado da Cultura/SECES, universidades, consulados e empresas que poderiam estar participando do projeto que envolveria toda uma estrutura.

O próximo passo é entrar em contato com o Secretário de Estado da Educação, José Eugênio para apresentar o resultado desse primeiro contato. Essa primeira Reunião foi coordenada pelo Secretário Municipal de Educação e Cultura de Vila Pavão, Jorge Kuster Jacob que fará contatos com a SEDU e marcará uma reunião para dar andamento ao projeto que deverá ter início já no ano de 2004.

Estiveram nessa primeira reunião, na sala de reuniões da prefeitura de Santa Maria de Jetibá, Jorge Kuster Jacob e o vice-prefeito Toninho Pacheco de Vila Pavão, a pedagoga Eliana Pelacani Berger e a secretária de educação ...de Santa Maria de Jetibá, as pedagogas Mônica Nickel e Leticia Volheres de Domingos Martins e a secretária de educação, Jocelene Knack Nascimento de Pancas que saíram muito entusiasmados com tudo que ouviram sobre a questão do único lingüista pomerano do mundo Ismael Tressmann.

Fonte: Arquivo pessoal do Prof. Dr. Ismael Tressmann, 2024.

Segundo (Tressmann, comunicação pessoal, 2024). Entre reuniões periódicas, levantamentos do número de falantes da língua pomerana nos municípios e conversas com a secretaria de Estado da Educação, o projeto só veio a se tornar realidade no início de 2005.

Com a implementação do Proepo nos municípios de Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas e Vila Pavão, a cultura e a língua pomerana passaram a ser mais valorizadas no ambiente escolar e no dia a dia das pessoas. Nas festas municipais e escolares também são divulgados aspectos da cultura, como culinária, músicas e danças.

Atualmente em Santa Maria de Jetibá, as atividades do Proepo se concentram em oferecer cursos de capacitação de língua pomerana, prestar consultoria às escolas e às demais secretarias da prefeitura municipal, nas áreas de língua e cultura pomerana. Além disso, confeccionar e organizar materiais didáticos, revisar as produções didáticas dos professores/as, orientar os(as) professores(as) nos planejamentos pedagógicos coletivos, motivar as pesquisas de campo e bibliográficas, incentivar a arte, a música e as artes cênicas nas escolas, promover eventos relacionados à língua e cultura pomeranas, elaborar materiais informativos (folders, banners, cadernos temáticos), além de ministrar palestras nas escolas.

As atividades desenvolvidas nas escolas são voltadas para o fortalecimento da língua e da cultura pomeranas, tais como: aspectos da gramática, literatura pomerana, produção textual, narrativas, músicas, jogos didáticos, brincadeiras, dramatizações. Nas festas municipais e escolares são divulgados aspectos da cultura, como culinária, músicas e danças.

Desse modo, a contribuição do Proepo é particularmente importante em um momento em que o mundo inteiro, científico ou não, se volta para o problema da extinção de línguas minoritárias e da urgência de intervenções de políticas públicas para garantir sua sobrevivência e vitalidade.

No entanto, para que a língua pomerana continue viva, é preciso muito mais do que a atuação da Escola. Conforme (Tressmann, comunicação pessoal, 2024) O uso da língua escrita e falada na escola, por si só, não garante a preservação do idioma nativo. Os pais devem continuar a ensinar o Pomerano aos filhos como primeira língua, desde a primeira infância, e incentivá-los a falá-la no lar.

Com essa orientação, a política educacional para a modalidade de educação escolar pomerana tem se pautado pela necessidade de que se reforcem as ações específicas de formação de professores/as pomeranos/as e de produção de materiais educativos diferenciados. Nas palavras de Tressmann, a formação de membros das comunidades pomeranas como professores/as para as escolas localizadas nas comunidades desse povo de cultura tradicional é um desafio e deve ser uma prioridade, para todo o sistema educacional (Tressmann, comunicação pessoal, 2024). Desse modo, faz-se necessário compreender a organização social, a cultura e

a linguagem das comunidades pomeranas. Sem tal compreensão, a elaboração do currículo está fadada a ser descontextualizada da realidade local, trazendo elementos e valores estranhos a esta realidade.

A tarefa de formular um currículo que contemple toda gama de seus próprios conhecimentos e conhecimentos relevantes a outras culturas, compete não somente aos professores/as pomeranos/as, mas também aos professores de outras áreas, como os professores de História, bem como, suas comunidades e as secretarias de educação responsáveis por essa atribuição.

A situação descrita ilustra bem como políticas de assimilação cultural influenciam a formação identitária de famílias pomeranas e, conseqüentemente, o processo educacional em comunidades de imigrantes como Santa Maria de Jetibá/ES. Seguindo nessa linha, Araújo (2024) destaca:

Eu já ouvi relatos de pessoas mais velhas falando sobre este tema. Inclusive uma pessoa que era professora na época, uma senhora, ela falou que foi bem complexo, pois os alunos não falavam português dentro das escolas e elas tiveram que passar por cima dessa proibição algumas vezes. Eu acho que é complicado para um povo negar a língua materna. Realmente faz parte da identidade cultural do povo. Se a gente for pensar o principal aspecto que a gente pensa aqui em Santa Maria de Jetibá é a tradição da língua. (Araújo, 2024).

Nesse sentido, a formação continuada de professores pode ser um espaço para ressignificar essas perdas culturais. Uma formação docente que valorize os saberes da experiência abre caminho para que educadores explorem narrativas familiares e comunitárias como recursos pedagógicos.

Dessa forma, a presente pesquisa optou pela construção de um produto educacional que pudesse servir de reflexão sobre como os saberes e práticas dos professores de história podem contribuir para a afirmação da identidade cultural pomerana em sala de aula. Para tanto, optou-se pela gravação de um documentário em forma de roda de conversa mediada por um apresentador com os professores que atuam no Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) da prefeitura municipal de Santa Maria de Jetibá, de forma a debater sobre a construção de materiais didáticos permanentes, formação continuada específica para atuar com a cultura pomerana em sala de aula envolvimento da disciplina de História e a organização de eventos que valorizem a cultura e a língua pomerana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos até aqui, refletem sobre os achados que emergiram da investigação acerca dos saberes e práticas docentes dos professores de História sobre a cultura pomerana. Partindo de uma inquietação pessoal que se transformou em uma questão de pesquisa, o presente trabalho, sustou-se por meio do diálogo permanente com os autores da História Oral (HO) (Meihy e Passos, 1996), (Alberti, 2004), e (Porttelli, 2010). Para atender as questões de identidade, fincamos nossa base nos estudos de (Bauman, 2005); (Hall, 2006) e (Silva, 2014) e na discussão dos saberes e práticas docentes, dialogamos com (Tardif, 2002), (Tardif e Lassard 2012) e (Monteiro 2007). Por fim, dialogamos com os autores das teses e dissertações que sustentaram a construção do estado do conhecimento, que objetivava buscar compreender de que forma os professores de História abordam a cultura pomerana em sala de aula e como as narrativas dos sujeitos pomeranos contribuem para a preservação e a ressignificação dessa identidade cultural.

Para nos orientar teoricamente, por meio de um caminho que correspondesse ao nosso objetivo da pesquisa, que é, conhecer e compreender por meio das narrativas dos professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, quais saberes mobilizam para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula, dialogamos com autores que abordam a questão de identidade, com a finalidade de nos ajudar a compreender como os pomeranos e seus descendentes ressignificaram sua identidade cultural no Brasil. Com base, nos estudos de Bauman (2005) percebemos que houve a construção de um processo de negociação identitária, na qual aspectos da cultura precisaram ser adaptados à nova realidade. Ao mesmo tempo, tiveram que fortalecer valores e práticas como forma de manter a coesão interna do grupo, de maneira a criar uma distinção cultural frente a uma nova sociedade. Esse movimento de adaptação e resistência cultural exigia uma constante renegociação entre os valores culturais trazidos pelos imigrantes pomeranos com as influências do novo país. A preservação de sua cultura foi essencial para que os pomeranos estabelecessem um senso de pertencimento evitando a diluição de sua identidade.

Ao mesmo tempo, dialogamos também com os autores que abordam a questão dos saberes e práticas docentes, com o objetivo de compreender como os professores/as,

mobilizam seus saberes para lidar com as demandas de valorização cultural em sala de aula, investigando as estratégias e conhecimentos que os professores utilizam em seus fazeres e práticas docentes.

Partindo dessas concepções e cientes de que no alcance de nossa pesquisa encontraríamos dificuldades, nos debruçamos a realizar um rastreamento bibliográfico que pudesse nos situar acerca dos saberes e práticas docentes. Ao mesmo tempo em que buscamos, autores que abordavam a temática da cultura pomerana em suas pesquisas. Dessa forma, e, em consonância com os objetivos traçados, realizamos um rastreamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD), que nos retornou inúmeras pesquisas. Após a análise das pesquisas, selecionamos àquelas que melhor coadunavam com a nossa temática de pesquisa.

A realização do estado do conhecimento contribuiu para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois os trabalhos contribuíram com as reflexões que foram desenvolvidas juntamente com os dados coletados nas entrevistas com os sujeitos de pesquisa.

O levantamento bibliográfico demonstrou através das pesquisas que tratam dos saberes docentes, que estes não se limitam à formação inicial, mas se desenvolvem continuamente ao longo da prática profissional, evidenciado a importância de valorizar o papel ativo do professor na construção de conhecimento. O levantamento revelou também a necessidade de um esforço educacional que valorize a cultura pomerana nas escolas do município de Santa Maria de Jetibá, como forma de reafirmar a identidade pomerana, através da preservação de sua língua e cultura.

Por meio da metodologia da História Oral Temática (HOT), foi possível captar as percepções e memórias dos professores e dos sujeitos de cultura pomerana, revelando a riqueza e a profundidade dos saberes que permeiam o cotidiano das comunidades escolares.

As narrativas dos professores/as entrevistados permitiram constatar que há uma dissonância entre o currículo oficial e a História local. Em muitos casos, a cultura pomerana, só é trabalhada dentro da aula de história, quando se estuda a imigração. Fica explícito nos relatos que muitas vezes se deixa a cargo da disciplina de Língua Pomerana o papel de preservação cultural.

Os resultados da pesquisa revelaram que os saberes docentes, especialmente aqueles vinculados ao caráter experiencial, desempenham um papel fundamental na mediação entre o conhecimento histórico e as vivências dos alunos. O estudo evidencia também as limitações na formação inicial e continuada dos professores de História em relação a cultura pomerana. A pesquisa demonstra através das vozes dos professores/as entrevistados que a formação inicial dos professores/as de História não aborda a cultura pomerana. Em relação à formação continuada, a pesquisa aponta que parte da formação é voltada para a cultura pomerana, mas de forma genérica, abordando apenas superficialmente alguns temas e aspectos culturais.

As entrevistas realizadas com os sujeitos de imigração pomerana, demonstraram que a política nacionalista implementada durante o Estado Novo varguista, contribuiu para um vácuo na educação, uma vez que o fechamento das escolas comunitárias, contribuiu para o surgimento de gerações de pomeranos analfabetos. Além disso, muitos relatos afirmam que a prática do bullying se tornou comum nas escolas em relação aos pomeranos, fazendo-os a evitar falar a língua pomerana publicamente. Apesar disso, os relatos demonstram formas de resistência cultural, as quais permitiram que a cultura pomerana se mantivesse viva até os dias atuais.

Essa forte resistência cultural e linguística resultou em um movimento de fortalecimento da língua pomerana através de iniciativas que partiram da própria comunidade e de pesquisadores, que com o apoio das entidades governamentais culminou no Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) e na cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá.

Em relação ao Proepo, a pesquisa demonstrou que este tem sido um importante instrumento para a manutenção e valorização da língua e cultura pomerana. Entretanto, as entrevistas com os professores de História, demonstraram um distanciamento dessa disciplina com a cultura pomerana, abordando a história e cultura pomerana somente de forma pontual. Portanto, a que se pensar em um currículo que possa integrar as demais disciplinas escolares em relação a diversos aspectos que perpassam pelo modo de vida, pela cultura, e pela língua pomerana.

Nesse sentido, o documentário elaborado como produto educacional reforça o compromisso desta pesquisa com a valorização e a preservação da cultura pomerana.

Trazendo as vozes daqueles que, por vezes, foram marginalizados em narrativas históricas dominantes e contribuindo com um olhar atento sobre a continuidade e aperfeiçoamento de ações para a manutenção e ampliação da língua e cultura pomerana.

Esta dissertação não esgota em si os estudos sobre saberes e práticas docentes, nem tão pouco a cultura de um povo imigrante que aqui no Brasil ressignificou sua trajetória e identidade. Contudo, esta pesquisa pode e deve contribuir para a compreensão do papel do professor como mediador do processo educativo e para o fortalecimento de práticas pedagógicas que possam integrar os estudos acadêmicos com as experiências da prática docente, sugerindo caminhos para que futuros estudos e políticas educacionais aprofundem a relação entre prática docente, cultura, história e educação.

REFERÊNCIAS

- ACKERMANN, S. R. **Quando preferir um samba ao hino nacional é crime: integralismo, etnicidade e os crimes contra o estado e a ordem social (Espírito Santo – 1934-1945)**. 2009. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- ALVES, A. A. **Educação em língua materna de quem? O descendente europeu em Orleans (SC) no contexto da política nacionalista de Vargas (1930)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAHIA, J. Um “certo” jogo de espelhos: Imigração e construção da identidade étnica de colonos de origem alemães no Estado do Espírito Santo, Brasil. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, X., 20 a 26 de março de 2005, São Paulo. **Anais** [...]. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/05.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevistas a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERGAMIN, M. C. **Da penúria ao sucesso econômico: o processo de formação e desenvolvimento territorial de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BREMENKAMP, E. S. **Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BORGES, V. J.; BITTE, R. C. F.. Estágio curricular supervisionado: identidade e saberes docentes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 30-47, jan./abr. 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v 9i1.799. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6900>. Acesso em: 24 nov. 2024.
- CARDOSO, F. H. **O Brasil e a modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CORROCHE, P. C. **“Estado novo” - uma análise de discursos conservadores durante o regime Vargas no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- DETTMANN, J. M. **Práticas da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

EDELWEISS, F. **Estudos Tupis e Tupis-guaranis: confrontos e revisões**. Rio de Janeiro, Ed. Livraria Brasileira, 1969. Disponível em: http://biblio.etnolingustica.org/edelweiss_1969_estudos. Acesso em: 13 nov. 2024.

FRANCESCHETTO, C. Imigrantes no Espírito Santo. Vitória, 2003. In: DETTMANN, J. M. **Práticas da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

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

HABERMAS, J. **A transformação estrutural da esfera pública: uma investigação sobre uma categoria da sociedade burguesa**. Cambridge: MIT Press, 1989.

HACKENHAAR, D. **Vida e trajetória do povo pomerano: a imigração pomerana para o Brasil**. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMMES, E. L. **São Lourenço do Sul: radiografia de um município – das origens ao ano 2000**. São Leopoldo: Studio Zeus, 2010. v.1.

HARTUWIG, A. V. G. **Professores(as) Pomeranos(as): um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

HORTA, J. S. B. A política educacional do Estado Novo. In: SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 283-299.

HUNSCHE, C. A. A política linguística do Estado Novo. **Revista Brasileira de História**, v. 4, n. 8, p. 101-118, 1984.

IOTTI, L. H. (org.). **Imigração e colonização: legislação de 1747 a 1915**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do RS – Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

KOELER, E. **Povo tradicional pomerano: culturas, memórias e educação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo e Europa Universität Viadrina, Vitória/Frankfurt (Oder), 2021.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos da educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAHER, T. M. **Multilinguismo e línguas minoritárias no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

MANSKE, C. M. R. **Pomeranos no Espírito Santo**: história de fé, educação e identidade. Vila Velha, ES: Gráfica e Editora GSA, 2015.

MADIA BERWALDT, M. S. G.; NOGUEIRA, G. M.; WEIDUSCHADT, P. Língua pomerana: entre apagamentos e resistências no contexto escolar. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 76, p. 413-424, jul./dez. 2023.

MAYWORM, M. C. C. **Co-oficialização de línguas em municípios brasileiros**: uma perspectiva à luz do Direito Linguístico. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; PASSOS, E. M. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B. **Memórias e narrativas**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2021.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. **Gragoatá**, v. 17, n. 32, 30 jun. 2012.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NEUNFELD, B. H. **A história oral na escola**: memórias e esquecimentos na cultura do povo tradicional pomerano e no ensino de história em São Lourenço do Sul/RS. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies-Brésil**, n. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Brésil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

PAIVA, M. A. **Os Pomeranos no Espírito Santo**. Vila Velha: Editora Brasileira, 2005.

PEREIRA, M. J. **Sentimentos, ressentimentos e violência**: a ação da polícia política no Paraná em relação aos indivíduos de origem germânica (1942-1945).

2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PETRONE, M. T. S. Imigração. In: BORIS, F. (org.). **História geral da civilização brasileira: sociedades e instituições**. t. 3, v. 2, 7. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

PORTTELLI, A. **A história oral como arte da escuta**. São Paulo: Parágrafo Editorial, 2010.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”**. São Paulo: Editora Vértice, 1988.

RABELO, F. D. **O problema da nacionalização do ensino, 1939, ES**. Memorial apresentado à comissão nacional de ensino primário em 1939 acerca da colonização estrangeira no Espírito Santo.

RÖLKE, H. R. **Descobrimos raízes: aspectos geográficos e culturais da Pomerânia**. Vitória: Ufes. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, jan./abr. 2006.

SALAMONI, A. P. **História da Pomerânia: imigração e identidade cultural**. São Paulo: Editora Pomerana, 2001.

SCHÄFFER, H. **Hunsrückisch: cultura e língua dos imigrantes alemães no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SCHMIDT, A. **A comida na cultura pomerana: simbolismo, identidade e sociabilidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

SEYFERTH, G. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: BORIS, F. (org.). **Fazer a América**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SILLER, R. R. **Infância, educação infantil, migrações**. Campinas, SP: 2011.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, P. A. **Colonização e Cultura: os pomeranos no Espírito Santo**. Vitória: Editora Capixaba, 2001.

SOUZA, L. C. S. **Revitalização de línguas minoritárias em contextos plurilíngues: o pomerano em contato com o português**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

STARLING, H. **Histórias de um Brasil clandestino**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.

TRESSMANN, I. **Dicionário enciclopédico pomerano**: português. Santa Maria de Jetibá/ES, gráfica e encadernadora Sodré Ltda, 2006.

TRESSMANN, I. **Comunicação pessoal**. Santa Maria de Jetibá/ES, 2024.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Edição revisada e ampliada.

ZUNTI, M. L. G. **Entre o legal e o real – história da educação no Espírito Santo**: panorama retrospectivo da educação primária (1920/1990) e a educação de jovens e adultos (1970/1990). Linhares: Gráfica Rossi, 2008.

WAGEMANN, E. **A colonização alemã no Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Serviços Gráficos do IBGE, 1949.

WILLEMS, E. **A aculturação dos alemães no Brasil**: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Nacional, 1980. P. 271.

Fontes Orais:

ARAUJO, Mayla Rutcher. **Saberes e práticas dos professores de História sobre a cultura pomerana**. [Entrevista cedida a] Clóvis Mariano dos Santos. Santa Maria de Jetibá, 27, nov. 2024.

BERGER, Guerlinda. **Saberes e práticas dos professores de História sobre a cultura pomerana**. [Entrevista cedida a] Clóvis Mariano dos Santos. Santa Maria de Jetibá, 20, ago. 2024.

BERGER, Marisa Carla. **Saberes e práticas dos professores de História sobre a cultura pomerana**. [Entrevista cedida a] Clóvis Mariano dos Santos. Santa Maria de Jetibá, 13, ago. 2024.

BERGER, Sigmundo. **Saberes e práticas dos professores de História sobre a cultura pomerana**. [Entrevista cedida a] Clóvis Mariano dos Santos. Santa Maria de Jetibá, 13, ago. 2024.

ROCHA, Gustavo Soares da. **Saberes e práticas dos professores de História sobre a cultura pomerana**. [Entrevista cedida a] Clóvis Mariano dos Santos. Santa Maria de Jetibá, 26, nov. 2024.

WAIANDT, Marineuza Plaster. **Saberes e práticas dos professores de História sobre a cultura pomerana.** [Entrevista cedida a] Clóvis Mariano dos Santos. Santa Maria de Jetibá, 13, nov. 2024.

ANEXO A



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

LEI Nº 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. 1º. *A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil e no Município de Santa Maria de Jetibá, fica co-oficializada a língua pomerana.*

Art. 2º. *A co-oficialização da língua pomerana obriga o município a:*

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

II – *produzir a documentação pública, as campanhas publicitárias, institucionais, os avisos, as placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos e as comunicações de interesse público, na língua oficial e na língua co-oficializada;*

III – *incentivar o aprendizado e o uso da língua pomerana, nas escolas e nos meios de comunicação.*

Art. 3º. *São válidos e eficazes, todos os atos da administração pública, editados na língua pomerana.*

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

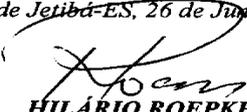
Art. 5º. *As pessoas jurídicas estabelecidas no Município de Santa Maria de Jetibá deverão adotar atendimento e mensagens ao público, no idioma oficial e naquele co-oficializado por esta Lei.*

Art. 6º. *Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.*

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

Registre-se. Publique-se. Cumpra-se

Santa Maria de Jetibá-ES, 26 de Junho de 2009.


HILÁRIO ROEPKE
Prefeito Municipal

RECEBEMOS
Em 26/06/2009
Câmara Munic. de Sta. Maria de Jetibá

CÓPIA

ANEXO B**MODELO DE TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA****TERMO DE CESSÃO DE ENTREVISTA**

Pelo presente termo, eu, xxxxxxxx xxxxxx xxxxx, brasileiro (a), residente e domiciliado (a) na cidade de Santa Maria de Jetibá/ES, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha entrevista, transcrita e autorizada para leitura, realizada na cidade de Santa Maria de Jetibá/ES, no dia xxxxxxxx xxxxxx 2024, para Clóvis Mariano dos Santos, Mestrando em Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Pela presente cessão, autorizo o uso integral ou em partes do texto transcrito, sem restrições de prazos e citações e identificação por nome, desde a presente data, para fins de subsidiar atividades acadêmicas do mestrando, junto ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no intuito de contribuir com informações para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica que comporá a sua Dissertação de Mestrado.

Santa Maria de Jetibá, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx 2024.

Identificação e assinatura do entrevistado (a) - nome
CPF xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

ANEXO C**MODELO DE TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUDIOVISUAIS****TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUDIOVISUAIS**

Pelo presente termo, eu, xxxxxxxx xxxxxx xxxxx, brasileiro (a), residente e domiciliado (a) na cidade de Santa Maria de Jetibá/ES, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos audiovisuais de uma gravação realizada na cidade de Santa Maria de Jetibá, no dia xxxxxxxx xxxxxx 2024, para Clóvis Mariano dos Santos, Mestrando em Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Pela presente cessão, autorizo o uso integral ou em partes da gravação audiovisual, sem restrições de prazos e citações e identificação por nome, desde a presente data, para fins de subsidiar atividades acadêmicas do mestrando junto ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no intuito de contribuir com informações para a construção do produto educacional, exigência do PPGPE para a finalização do curso de mestrado. O produto educacional consistirá em um documentário, com professores de História da Educação Básica de escolas municipais de Santa Maria de Jetibá/ES e cidadãos(as) pomeranos sobre os impactos da política nacionalista implementada por Vargas durante o Estado Novo, seus impactos sobre o silenciamento linguístico dos pomeranos, bem como, este conteúdo é trabalhado em sala de aula através dos saberes e fazeres docentes.

Santa Maria de Jetibá, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx 2024.

Identificação e assinatura do (a) participante - nome
CPF xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

ANEXO D**MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) de História da rede municipal de Santa Maria de Jetibá e sujeito de imigração pomerana.

Estamos convidando-o(a) para participar da pesquisa: "SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A CULTURA POMERANA".

Esta pesquisa está sendo realizada pelo mestrando Clóvis Mariano dos Santos, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte, e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O estudo tem por objetivo conhecer e compreender por meio das narrativas dos professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, quais saberes mobilizam para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula. Busca compreender as questões motivadoras que levaram os pomeranos a deixar sua terra natal e o contexto histórico quando da sua chegada e instalação em terras brasileiras; Procura identificar os saberes mobilizados pelos professores/as de história de Santa Maria de Jetibá/ES utilizados na valorização da cultura pomerana e sua relação com a construção da identidade; Busca identificar nas narrativas dos sujeitos de imigração pomerana suas lembranças em relação a sua cultura nos espaços públicos e privados. A pesquisa visa ainda a produção de um documentário sobre a cultura pomerana em

contextos escolares. Dessa forma, a pesquisa justifica-se por poder contribuir para o debate a respeito das práticas docentes e sua relação com a cultura pomerana. Partindo das vozes de professores de história da rede municipal de ensino em Santa Maria de Jetibá/ES, poderemos desvelar os saberes e práticas desses professores em relação a cultura pomerana, sua história, língua e tradições culturais e como esta temática chega aos estudantes, alimentando e instigando a produção de novos saberes e práticas docentes. Ao mesmo tempo, ao ouvir as vozes dos sujeitos de imigração pomerana, nos possibilita entender e adentrar com maior profundidade na cultura pomerana, buscando compreender esta rica cultura, suas tradições, sua língua e demais aspectos a respeito do povo tradicional pomerano.

Sua participação em nossa pesquisa se fará através de uma entrevista com duração aproximada de 1 hora, respondendo a questionamentos que possam contribuir para uma melhor compreensão a respeito da cultura pomerana. As entrevistas serão realizadas presencialmente, obedecendo a todos os protocolos de saúde e segurança sanitária orientados pelos órgãos de saúde estadual e municipal. A critério do(a) entrevistado(a), os dias e horários, serão definidos previamente, considerando as possibilidades que melhor atendam sua rotina.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido(a). Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A pesquisa envolve riscos mínimos como situações de desconforto, como constrangimento ao responder alguma questão. Como forma de amenizar os riscos, caso surjam alguma dessas situações, retiraremos os apontamentos sem prejuízos para o participante e para a pesquisa, e nos colocaremos à disposição do(a) participante para qualquer necessidade.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir de forma relevante para a compreensão sobre os saberes e práticas docentes e a forma como estes se relacionam com a cultura pomerana em Santa Maria de Jetibá. Bem como, compreender os motivos que levaram os pomeranos a emigrar para o Brasil e as dificuldades culturais e linguísticas em seu processo de adaptação ao novo país.

Os benefícios da realização desta pesquisa, bem como seus resultados, podem contribuir para ampliar o debate sobre como a educação pode contribuir para a relação do pertencimento cultural, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento sobre a cultura pomerana e seu povo. A pesquisa também possui relevância social ao dar visibilidade as narrativas orais de professores(as) e sujeitos de imigração pomerana, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção de sua história e cultura.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação pelo PPGPE/UFES ou ainda publicados em revistas científicas nacionais e internacionais, sem a identificação. Caso o entrevistado dispense o critério de invisibilidade, este terá seu nome publicado na dissertação, bem como em outras publicações. Também esclarecemos que as entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas posteriormente, não havendo divulgação de voz.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde constam o telefone e endereço do pesquisador, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Uma via será arquivada pelo pesquisador e a outra será fornecida a você. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso sofra eventual dano decorrente da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o Sr. ou a Sra. pode contatar o pesquisador Clóvis Mariano dos Santos no telefone (27) 99973-2943, pelo e-mail clovis.santos@edu.ufes.br ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910, endereçando ao Centro de Educação.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone **(27) 3145-9820**, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.

Declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) verbalmente sobre o presente documento, e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar e que voluntariamente:

() Aceito participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa

_____, _____ de _____ de 2024.

PESQUISADOR:

Nome: Clóvis Mariano dos santos

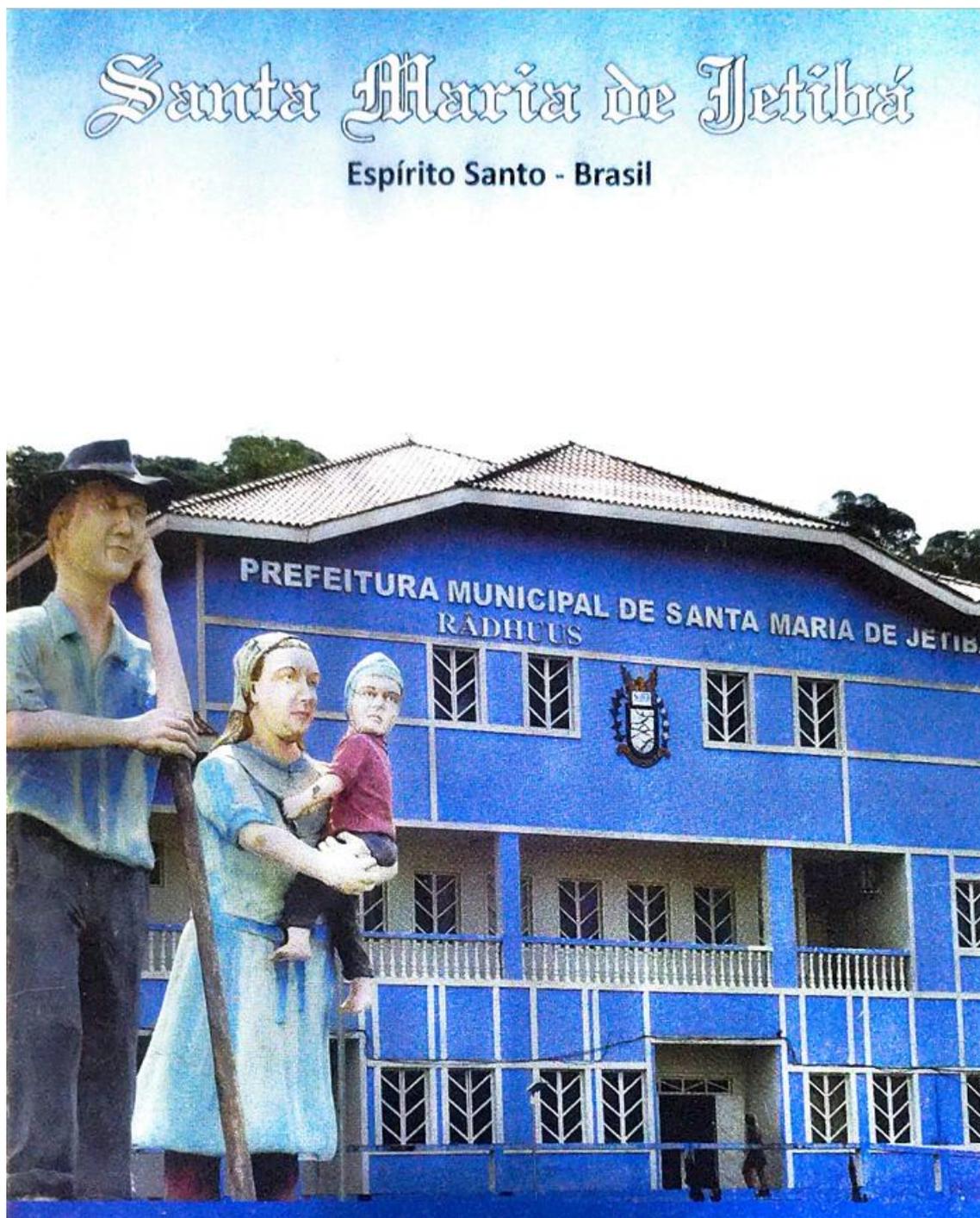
Assinatura: _____

SUJEITO DE PESQUISA:

Nome:

Assinatura: _____

ANEXO E



COMO CHEGAR

População: 39.396* habitantes - Área: 736 KM
Acesso Rodoviário: ES 080 ES 355 ES 264



*População estimada, dados IBGE censo 2010.

● Distâncias

Vitória.....	80km
Itarana.....	32km
Santa Leopoldina.....	33km
Itaguaçu.....	42km
Domingos Martins.....	58km
Santa Teresa.....	27km
Afonso Cláudio.....	75km
Fundão.....	57km



● Telefones Úteis:

SAMU.....	192
Polícia Militar.....	190 / (27) 3263-1139
Prefeitura Municipal.....	(27) 3263-4800
Polícia Civil.....	(27) 3263-1387
Rodoviária.....	(27) 99947 1888
Hospital.....	(27) 3263-1730 / 3263-1171
Bombeiros Voluntários.....	(27) 99882-4235

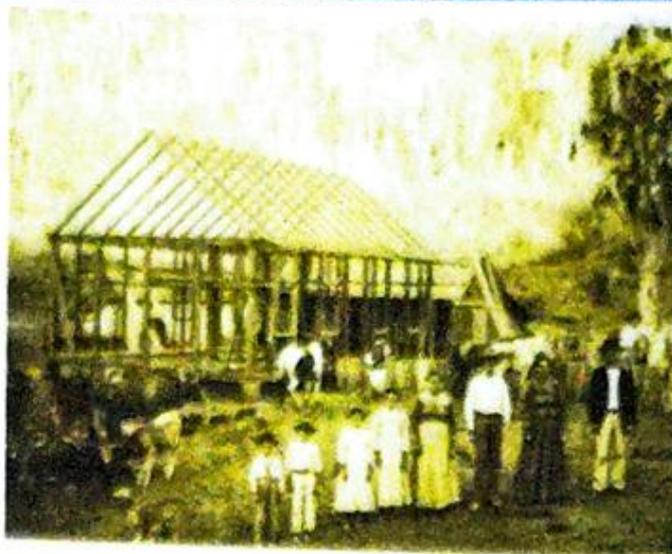
● Informações Turísticas

SECRETARIA DE CULTURA E TURISMO

Tel.: (27) 3263-4835

07:30 às 11:00 e 12:30 às 17:00 horas

HISTÓRICO



Santa Maria de Jetibá é considerada o marco da cultura pomerana no Estado do Espírito Santo. A chegada dos primeiros imigrantes oriundos da Pomerânia ocorreu a partir do ano de 1857, na Colônia de Santa Leopoldina, no altiplano de Jequitibá, hoje município de Santa Maria de Jetibá, emancipado no dia 06 de maio de 1988.

A preservação dos costumes e da identidade do povo pomerano está intimamente ligada à transmissão e vitalidade da sua língua a futuras gerações, motivando um intenso movimento por parte de grupos no sentido de evidenciar a cultura de seus antepassados através da dança, música, manifestações populares e da gastronomia.

Visitar Santa Maria de Jetibá é estar num espaço geográfico com um dos melhores climas do mundo que aliado às belezas naturais e arquitetura proporcionam a sensação de estar em uma cidade européia.

● Pomerânia

A antiga Pomerânia localizava-se na Europa, entre o Mar Báltico, Alemanha e Polônia. A Pomerânia como um todo, desapareceu do mapa depois de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, na disputa de território. A Pomerânia Oriental foi integrada a Polônia.

● Língua Pomerana

“A língua pomerana é o maior fator de integração entre os descendentes de pomeranos e a maior marca cultural do Município”.

Permanece viva junto à comunidade pomerana em seus diálogos.

A língua pomerana foi co-oficializada no Município em 04 de junho de 2009, pelo Projeto de Lei 031/2009.



● Concertina

Trazida pelos imigrantes, é o instrumento que mais toca o coração e a alma do pomerano.

Atravessou séculos e está presente em todas as festas, atividades coletivas, encontros comunitários, casamentos, forrós e festas nas comunidades.

Os tocadores geralmente são auto-didatas.

● Trombonistas

Os trombonistas fazem parte da história de Santa Maria de Jetibá desde os seus primórdios.

O primeiro documento que atesta a existência de um coro de trombones no município, tem a data de 29 de outubro de 1911. Atualmente existem 25 grupos ativos, com aproximadamente 700 trombonistas.



● Danças Folclóricas

Resgatar a arte nativa dos antepassados: com este objetivo surgiu na década de 60, o primeiro Grupo de Dança Folclórica de Santa Maria de Jetibá. A partir dos anos 80, houve o surgimento de inúmeros grupos.

Atualmente existem 16 grupos.

● Monumento do Imigrante Pomerano

Inaugurado em homenagem aos 150 anos da Imigração Pomerana no ES (2009), representa a tradicional família pomerana, fica localizado na Praça do Imigrante Pomerano.



EVENTOS



- **Programação de Páscoa
Abril**

Decoração e resgate da tradição de Páscoa Pomerana na Praça Florêncio Augusto Berger

- **Festa Pomerana - Maio**

Evento que visa resgatar, cultivar as tradições Pomeranas e comemorar a Emancipação Política do Município, além de proporcionar bem estar social e cultural. A história da Imigração Pomerana é contada através de desfiles históricos Pomerano.



- **Feira do Morango - Setembro**

Evento criado para integrar produtores de morango do município e região. Realizado na Comunidade São João de Garrafão.

- **Festa do Colono - Julho**

Evento realizado em homenagem ao colono "maior riqueza do Município", que é formado por 70% de propriedades rurais. Consta na programação: exposições agrícolas, apresentações folclóricas, salão do agronegócio e atrações voltadas às formas de produção do homem do campo.



- **Festa do Colono - Julho**

Evento realizado em homenagem ao colono “maior riqueza do Município”, que é formado por 70% de propriedades rurais. Consta na programação: exposições agrícolas, apresentações folclóricas, salão do agronegócio e atrações voltadas às formas de produção do homem do campo.



- **Festival de Danças Folclóricas**

O festival de danças é um encontro de gerações, que resgata e fortalece a cultura germânica por meio dos grupos existentes no Espírito Santo com a participação de outras etnias.

- **Programação Natalina**

Decoração dos espaços públicos e festividades natalinas (coral, presença do papai Noel) durante todo o mês de dezembro.



- **Circuito Turístico “Terras Pomeranas”**
- **Circuito Turístico “Caminhos Pomeranos”**

Encantos da cultura pomerana, paisagens rurais, além de descobrir a vida saudável e o prazer da simplicidade do campo. Os Circuitos oferecem visitação à propriedades de agricultura familiar, orgânica, produção de flores e frutas, onde poderá se deliciar com os produtos típicos da agroindústria como pães, biscoitos, geléias, vinhos e o tradicional mijilchabroud (pão de milho pomerano).

Escolha o seu roteiro!

- **Sítio Mata Verde**
27 99925 3168
- **Sítio Hammer Tesch**
27 99936 0380 / 99729 2593
- **Sítio Elvis**
27 99768 1831
- **Sítio Elio & Irene**
27 99839 9282
- **Mirante Sandbarg**
27 99952 0850
- **Sítio Família Simpsons**
27 99781 5560
- **Recanto da Natureza**
27 99903 5260
- **Produtos Berger**
27 99737 8856 / 99737 8832
- **Sítio Ninke**
27 99992 7274
- **Lucineia Flores**
27 99527 6498
- **Sítio Rigonini**
27 99696 0614
- **Sítio Dois Irmãos**
27 99879 8271
- **Sítio Muriqui**
27 99750 1005

ONDE FICAR

ZONA URBANA

- **Hotel Pommerhaus**
(27) 3253 1718
- **Hotel Boa Vista**
(27) 3253 1345
- **Hotel Montanhez Marquardt**
(27) 3253 2130
- **Hotel do Careca**
(27) 99796 2390/99801-9812
- **Aconchego Cama e Café**
(27) 99887 7267 / 99895 9096

ZONA RURAL & ALDIAMENTOS

- **Pousada Paraíso**
(Rod. Luiz Stange, km 2,5 - Viradas)
(27) 3253 1464 / 99832-2528
- **Sítio Vale Verde**
(Alto São Luís - 4 km)
(27) 99983 8035 / 99608 3134
- **Waiand's Hutus**
(Estrada Rio Probsthosen)
(27) 99900-2325 / 99822 6309
- **Pousada Ilha Berger**
(Rod. Dalmácio Espindula - 5 km)
(27) 99700 1256 / 99934 6559
- **Bar Clube Gabriel**
(Rio Plantaja)
(27) 99754 5021 / 99931 4440
- **Sítio Dourado**
(Alto Santa Maria)
(27) 99920 4760
- **Sítio Vida Orgânico**
(São Bento - São João do Garrafão)
(27) 99700 1256 / 99934 6559

BOITE BRANCA*RESTAURANTES & LANCHONETES & PIZZARIAS*

- **Restaurante, Churrascaria e Pizzaria Majeski**
(Centro) (27) 3263-1291
- **Restaurante, Pizzaria e Lanchonete do Gaúcho**
(Centro) (27) 3263-1503
- **Restaurante Fogão a Lenha**
(Centro) (27) 3263-2101 / 99967-2019
- **Recanto do Jajá (Almoço aos Domingos)**
(São Sebastião do Meio - 3 Km) - (27) 99801-0426 / 99807-0346
- **Restaurante Temperos do Jajá**
(Centro) (27) 99801-0426 / 99801-0346
- **Restaurante Express**
(Centro) (27) 3263-1539 / 99808-1539
- **Marcos Chopp - Restaurante e Choperia**
(Centro) (27) 99908-7675 / 99978-6190
- **Restaurante da Valda**
(Centro) (27) 99842-6935
99935-6278

-
- **Restaurante Algo Mais**
(Anexo ao Posto Manancial em São Luis) (27) 3263-1325
 - **Restaurante e Lanchonete Sabor Capixaba**
(Centro) (27) 99634-1940
 - **Donieda Casa de Pães - Padaria e Restaurante**
(Centro) (27) 3263-1157 / 99578-1711
 - **Petiscaria Empório Santa Maria**
(Centro) - (27) 3119-0162 (Noite) 99930-0283
 - **Bar - Petiscaria Castanheira**
(São Luis) - (27) 99602-9015 / 99824-6931
 - **LF Lanchonete e Choperia**
(São Luis) (27) 99959-5851 / 99531-60057
 - **Restaurante Concórdia**
(Centro) (27) 99989-6687
 - **Cardamomo Bistrô**
(Centro) (27) 99727-9006
 - **Padaria Laélia**
(Centro) (27) 3263-2527/3263-1530
 - **Restaurante da Lu**
(São Luis) (27) 99834-2309
 - **Restaurante Sabor de Minas**
(Centro) (27) 99791-4689
 - **Restaurante Portelinha**
(Belém) (27) 99723-6248
 - **Padaria e Lanchonete Corona**
(Centro) (27) 3263-1711
 - **Restaurante da Regina**
(Centro) (27) 99960-6891
 - **Restaurante e Pizzaria do Teté**
(Centro) (27) 3263-1105
 - **Pimentas Restaurante**
(Centro) (27) 99921-8706
 - **Lanchonete e Pizzaria do Pavão**
(Centro) (27) 3263-2261
 - **Café Bistrô**
(Centro) (27) 99993-9503

- **Restaurante Kiabai**
(Centro) (27) 3263-2694
- **Restaurante da Frida**
(Centro) (27) 99700-1129
- **Casa de Chá Beijinho Doce**
(Centro) (27) 3263-2113
- **La Kambusa**
(Centro) (27) 99902-0333
- **Drink's Chopperia e Lanchonete**
(Centro) (27) 99953-6529
- **Macadâmia Café Restaurante**
(Centro) (27) 99842-9507
- **Restaurante da Vera**
(Centro) (27) 99896-6848
- **Padaria e Restaurante São Luíz**
(São Luíz) (27) 3263-1652
- **Restaurante Gebel**
(São Luis) (27) 99976-7672
- **Restaurante Victória**
(Centro) (27) 99712-3846
- **Espetinho do Joacir**
(Centro) (27) 99631-3057
- **Restaurante da Irlene**
(São Luiz) (27) 99518-9002
- **Império do Sabor**
(Centro) (27) 99226-1776
- **Restaurante A Guilhermina**
(Centro) (27) 99905-6279
- **Restaurante Ki Delícia**
(Belém) (27) 99699-1660
- **Lanchonete Kuster**
(Centro) (27) 3263-1683
99611-0835
- **Lanchonete Bom Sabor**
(São Luis) (27) 3263-2336
99723-5117
- **Restaurante Cor e Sabor**
(Centro) (27) 99620-3221
- **Lanchonete Saborear**
(Centro) (27) 3263-2739
99916-0931

Santa Maria de Jetibá

Espírito Santo - Brasil



Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá
Secretaria de Cultura e Turismo



APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA VOLTADA PARA OS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL: FORMAÇÃO / ATUAÇÃO / DESAFIOS / POSSIBILIDADES.

1. Gostaria que você se identificasse, relatasse sua formação inicial, a instituição que leciona e o tempo de atuação na docência. E, se for pomerano, poderia relatar sobre sua origem e qual é a sua língua materna?
2. Em sua formação inicial você se recorda de ter estudado sobre a cultura pomerana? E na formação continuada ou em serviço?
3. A política nacionalista de Vargas proibiu o uso da língua estrangeira em estabelecimentos públicos. Como você percebe esta proibição na construção da identidade do povo pomerano em Santa Maria de Jetibá no estado do Espírito Santo?
4. Como você planeja suas aulas em relação a cultura pomerana? Quais recursos utiliza?
5. Poderia nos relatar algum projeto em que trabalhou a dança, a música, a culinária da cultura pomerana?
6. Quais materiais didáticos você teve ou tem acesso para o planejamento de suas aulas? Como foi o seu acesso a esses materiais?
7. Você tem conhecimento sobre alguma lei que reestabelece a cultura pomerana nas escolas de SMJ? Se positivo. Como ela se efetiva na prática?
8. Você professor de história dialoga com o professor que trabalha a disciplina de língua pomerana?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA VOLTADA PARA OS SUJEITOS DA CULTURA POMERANA.

1. Gostaria que você se identificasse, relatasse um pouco sobre sua origem pomerana e respondesse qual é sua língua materna?
2. Qual o idioma que vocês se utilizavam para se comunicarem em sala de aula ou mesmo no recreio?
3. Você se recorda de como era a relação dos alunos com o professor(a)? Em algum momento você e seus colegas foram impedidos de falar na língua pomerana?
4. Em casa, junto com sua família, vocês conversavam somente em pomerano ou o português também era falado. E hoje em dia, Vocês conversam em pomerano em casa? Fale um pouco sobre como era essa vivência?
5. Durante o governo Vargas, mais especificamente no período conhecido como Estado Novo, foi implantada uma política nacionalista que proibiu o uso da língua estrangeira pelos imigrantes. Você acredita, que essa proibição pode ter impactado na língua pomerana, levando os pomeranos a terem “vergonha de falar pomerano” fora de casa?
- 6 . Você se recorda se o/a professor/a trabalhou a cultura pomerana em suas aulas?
7. Você tem conhecimento sobre alguma lei que reestabelece a cultura pomerana nas escolas de SMJ? Se positivo. Como ela se efetiva na prática?

APÊNDICE C

ENTREVISTA COM A PROFESSORA BERGER

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistada: Marisa Carla Berger

Entrevistador: Clóvis Mariano dos Santos

Clóvis: Boa tarde professora! Estamos aqui hoje para poder realizar a nossa entrevista. Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação em nossa pesquisa, por aceitar de livre e espontânea vontade, contribuir conosco para conhecer e compreender por meio das narrativas dos professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, quais saberes mobilizam para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula. Muito obrigado por sua participação em nossa pesquisa, ela faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O pesquisador é o professor Clóvis Mariano dos Santos e orientadora a professora Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte.

Perguntas:

1. Gostaria que você se identificasse, relatasse sua formação inicial, a instituição que leciona e o tempo de atuação na docência. E, se for pomerano, poderia relatar sobre sua origem e qual é a sua língua materna?

Me chamo Marisa Carla Berger. Sou formada, licenciada em História. Trabalho na EMEF “Luiz Guilherme Henrique Potratz”, em Santa Maria do Jetibá. Também trabalho na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, professor Herman Berger. Trabalho na docência há 24 anos, sendo que na EMEF “Luiz Guilherme Henrique Potratz”, eu tenho 16 anos de efetivo trabalho, com três anos de atuação em sala de aula na disciplina de História e 13 anos na coordenação escolar.

2. Em sua formação inicial você se recorda de ter estudado sobre a cultura pomerana? E na formação continuada ou em serviço?

Na minha formação inicial, no curso de História, eu estudei sim o conteúdo sobre a Era Vargas, com ênfase no Estado Novo, entretanto, mais focado na área da economia, das políticas como o trabalhismo. Todas as formações continuadas também que eu fiz durante todo esse período como docente sempre focaram mais nessas áreas, economia e política.

3. A política nacionalista de Vargas proibiu o uso da língua estrangeira em estabelecimentos públicos. Como você percebe esta proibição na construção da identidade do povo pomerano em Santa Maria de Jetibá no estado do Espírito Santo?

Minha família é uma família pomerana e meu pai sofreu muito com essas proibições. Ele não viveu na era Vargas naquele momento, mas ele... sofreu as consequências dessa proibição. Com isso, meu pai não passou essa cultura pomerana, essa identidade do povo pomerano para os filhos. Hoje eu sofro um pouco com essa perda cultural de identidade da minha descendência pomerana, visto que eu não falo a língua e pouco tenho de outros aspectos da cultura. Desde a adolescência, até mesmo no início da sua vida adulta, ele passou por essas privações de não poder ter a sua cultura e isso influenciou todos os filhos, todas as gerações da nossa família.

4. Como você planeja suas aulas em relação a cultura pomerana? Quais recursos utiliza?

A gente trabalhava muito essa questão de... de trazer sempre para a realidade deles. Pedíamos para eles trazerem, quando a gente trabalhava a questão da cultura pomerana, o que eles tinham em casa. As fontes históricas (fotos, fotos antigas). A gente trabalhava... a gente fez aqui uma vez um projeto bem grande, todo voltado na época da festa pomerana, onde nós trouxemos um tocador de concertina, encenamos o casamento pomerano. A gente olha mesmo a realidade deles, né? Porque tem coisas que quando vamos planejar as aulas, a gente tem que parar para pensar e trazer para a realidade deles, dentro da cultura deles onde encaixa. Porque senão, fica tão fora da realidade deles que eles não conseguem absorver nada.

5. Poderia nos relatar algum projeto em que trabalhou a dança, a música, a culinária da cultura pomerana?

Sim! Projetos interdisciplinares. Nós já fizemos vários projetos onde a gente trabalhou tanto a questão da imigração... a parte histórica da vinda dos pomeranos, a cultura que eles trouxeram, o que eles preservam. Depois de ter estudado tudo, nós fizemos um dia... uma culminância bem grande com a vinda das famílias. As famílias vieram nesse dia e aí trouxemos um tocadour de concertina... fizemos a encenação do casamento pomerano, do quebra-louça. Toda essa parte de cultura, da música, os pratos típicos. Então nós fizemos um momento com toda a comunidade escolar.

6. Quais materiais didáticos você teve ou tem acesso para o planejamento de suas aulas? Como foi o seu acesso a esses materiais?

Na rede municipal a gente tem muito o apoio do Proepo. Nós temos bastante coisas da cultura que eles fazem lá no Proepo e enviam para nós. Eles produzem material. Além do dicionário, que é mais voltado para a língua, a gente tem também aquilo que eles planejam para as aulas... eles planejam apostilas... também materiais que vem na língua pomerana, tudo escrito em pomerano. Então eles fazem e oferecem para todo mundo que trabalha com o pomerano na rede, todos recebem auxílio do proepo. Os professores de História... Nós vamos até o professor de pomerano para que ele ajude, que auxilie a gente. Se nós não somos da cultura pomerana eles ajudam para que a gente possa ter esse acesso, né? Esses dias mesmo a professora de pomerano... Ela fez aqui no 8º ano um trabalho com todas as comidas típicas. Posteriormente teve um momento em que eles trouxeram e fizeram aquele café pomerano... No caso do 8º eles estudam imigração no conteúdo de história. Então você consegue casar as duas coisas.

7. Você tem conhecimento sobre alguma lei que reestabelece a cultura pomerana nas escolas de SMJ? Se positivo. Como ela se efetiva na prática?

Sim! Tem aquela lei de 2009, que estabeleceu a questão de ser bilingue, de ter a cooficialização da língua pomerana. Na prática, a gente sabe que ela ainda fica um pouco aquém... mas ela se efetiva mais na prática com a disciplina de língua pomerana mesmo, que é obrigatória. Nas escolas a gente tem do 1º ao 5º ano duas aulas de pomerano na grade curricular. Você vem com duas aulas até o 5º ano.. dos 4 aninhos até os 10 anos. Aí quando vai para o 6º ano vem uma aula só, porque passa a ter duas de inglês.

8. Você professor de história dialoga com o professor que trabalha a disciplina de língua pomerana?

Sim! Todos os professores de História e os demais professores, eles sempre estão em contato com os professores de Língua Pomerana como um apoio, já que eles têm uma formação dada pela Secretaria de Educação, que é onde eles se encontram, acho que a cada 15 dias para a confecção de todo o material didático deles. Eles têm uma formação maior que nós, no que se refere a cultura Pomerana. Então... todas as vezes que é preciso, a gente recorre a eles para que eles nos auxiliem nos projetos e até mesmo na tradução. Quando a gente precisa de alguma coisa por exemplo, a tradução ou colocar nas duas línguas, nós vamos até o professor(a) de pomerano. Vou relatar um exemplo que aconteceu com meu filho, que estuda pomerano na rede estadual, no Graça Aranha, no 3º aninho. Ele chega com um monte de coisa da disciplina de pomerano. Eu mesmo sendo pomerana... sabia só palavras básicas, como carne... café... que eu lembro do meu pai falando? O que era carne, o que era café, essas coisas. O resto eu não sabia. Eu falei, pelo amor de Deus... só que eu tinha que ir para a escola 9h. Então eu falei... Espera que vou dar um jeito. Aí mandei mensagem para uma pessoa do 1º ano daqui da escola... Sandra, pelo amor de Deus, me ajuda. Não sei o que é isso... olha aqui, não sei o que é esse... Ela mandou para mim tudo. Então envie para o meu marido e resolveu. Mas eu não sei falar, não sei escrever.

APÊNDICE D

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ARAÚJO

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistada: Mayla Rutcher Araújo

Entrevistador: Clóvis Mariano dos Santos

Clóvis: Boa tarde professora! Estamos aqui hoje para poder realizar a nossa entrevista. Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação em nossa pesquisa, por aceitar de livre e espontânea vontade, contribuir conosco para conhecer e compreender por meio das narrativas dos professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, quais saberes mobilizam para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula. Muito obrigado por sua participação em nossa pesquisa, ela faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O pesquisador é o professor Clóvis Mariano dos Santos e orientadora a professora Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte.

Perguntas:

1. Gostaria que você se identificasse, relatasse sua formação inicial, a instituição que leciona e o tempo de atuação na docência. E, se for pomerano, poderia relatar sobre sua origem e qual é a sua língua materna?

Eu sou Mayla Rutcher Araújo e tenho formação inicial em História. Graduei na Ufes e tenho uma pós-graduação em informática e educação. Atualmente sou mestranda do programa de pós-graduação profissional em educação da Ufes. Atuo na escola Graça Aranha e na escola Herman Berger, no município de Santa Maria de Jetibá. Ano passado, atuava na EMEF “Antônio Gonçalves”, que é uma escola próximo a comunidade do Garrafão, no interior do município de Santa Maria de Jetibá/ES.

2. Em sua formação inicial você se recorda de ter estudado sobre a cultura pomerana? E na formação continuada ou em serviço?

Eu não estudei sobre a cultura pomerana na graduação. Eu estudei uma matéria de história do Espírito Santo, com foco no período colonial. E na formação continuada teve algumas formações, mas nada ligado à cultura.

3. A política nacionalista de Vargas proibiu o uso da língua estrangeira em estabelecimentos públicos. Como você percebe esta proibição na construção da identidade do povo pomerano em Santa Maria de Jetibá no estado do Espírito Santo?

Eu acredito que... Eu já ouvi relatos de pessoas mais velhas falando sobre este tema. Inclusive uma pessoa que era professora na época, uma senhora, ela falou que foi bem complexo, pois os alunos não falavam português dentro das escolas e elas tiveram que passar por cima dessa proibição algumas vezes. Eu acho que é complicado para um povo negar a língua materna. Realmente faz parte da identidade cultural do povo. Se a gente for pensar o principal aspecto que a gente pensa aqui em Santa Maria de Jetibá é a tradição da língua.

4. Como você planeja suas aulas em relação a cultura pomerana? Quais recursos utiliza?

Eu falo da imigração pomerana de maneira geral, não especificamente da cultura. Quando a gente está falando de imigração nos oitavos anos, os recursos que eu utilizo são materiais que a gente consegue... online. Principalmente não tem muito material didático em relação a esse conteúdo. Aqui em Santa Maria, não tem nada que eu conheça. Acho que é só nesse momento mesmo em que abordo a questão de imigração que insiro os pomeranos.

5. Poderia nos relatar algum projeto em que trabalhou a dança, a música, a culinária da cultura pomerana?

É... nós fizemos um projeto multidisciplinar, com a professora de Língua Pomerana liderando. Nós trabalhamos todos esses aspectos: a dança, a música, a culinária. Fizemos uma encenação do casamento pomerano. Tudo muito organizado, como manda a regra mesmo. Todos os aspectos da cultura foram respeitados e foi um evento bem interessante.

6. Quais materiais didáticos você teve ou tem acesso para o planejamento de suas aulas? Como foi o seu acesso a esses materiais?

Não tive acesso a materiais didáticos específicos da emigração pomerana. Acredito, inclusive, que nas escolas da prefeitura deveria ter esse tipo de material. É importante para a gente conseguir fazer uma conexão ali do nosso conteúdo, com a cultura deles. Então, não tive acesso e o conteúdo que eu tenho, o material que eu tenho, é de pesquisa própria mesmo, que eu mesmo criei.

7. Você tem conhecimento sobre alguma lei que reestabelece a cultura pomerana nas escolas de SMJ? Se positivo. Como ela se efetiva na prática?

Eu conheço a lei 1136 de 2009, que cooficializa a língua pomerana aqui em Santa Maria de Jetibá. Eu vejo que nas escolas ela se efetiva através do Proepo. Só que, de fato, eu acho que é muito pouco porque são duas aulas por semana. E para o ensino fundamental II é uma aula por semana. Não é bem o que a gente... que eu acredito que realmente teria algum efeito. Sobre o resto do município eu acho que essa lei não se aplica, porque de fato não tem esse bilinguismo que deveria de fato estar em todas as instâncias aqui do município.

8. Você professor de história dialoga com o professor que trabalha a disciplina de língua pomerana?

Eu já fiz um projeto com uma professora de língua pomerana e uma vez também eu fiz uma atividade. Fiz uma atividade com as crianças numa turma de 6º ano. A maioria dos alunos já tinha contato com a Língua pomerana, e falava fluentemente. Ela fez umas traduções de uma historinha na sala de aula e foi bem interessante. Mas projetos mais elaborados, de fato, nunca fizemos.

APÊNDICE E

ENTREVISTA COM O PROFESSOR ROCHA

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistada: Gustavo Soares da Rocha

Entrevistador: Clóvis Mariano dos Santos

Clóvis: Boa tarde professor! Estamos aqui hoje para poder realizar a nossa entrevista. Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação em nossa pesquisa, por aceitar de livre e espontânea vontade, contribuir conosco para conhecer e compreender por meio das narrativas dos professores/as de história da rede pública municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, quais saberes mobilizam para trabalhar a cultura pomerana em sala de aula. Muito obrigado por sua participação em nossa pesquisa, ela faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O pesquisador é o professor Clóvis Mariano dos Santos e orientadora a professora Dr^a Regina Celi Frechiani Bitte.

Perguntas:

1. Gostaria que você se identificasse, relatasse sua formação inicial, a instituição que leciona e o tempo de atuação na docência. E, se for pomerano, poderia relatar sobre sua origem e qual é a sua língua materna?

Meu nome é Gustavo Soares da Rocha. Eu tenho 44 anos e sou professor há 10 anos. Sou formado pela instituição Estácio de Sá. Minha primeira graduação é em História, licenciatura em História. Minha especialização é em metodologia de ensino de história para sala de aulas com práticas pedagógicas.

2. Em sua formação inicial você se recorda de ter estudado sobre a cultura pomerana? E na formação continuada ou em serviço?

Não, de forma alguma. O único contato que nós tivemos na minha formação inicial foi falando da imigração no Brasil e aí abrangendo de forma genérica todos os povos que imigraram para o Brasil. Mas especificamente do povo pomerano? Não. Na formação

continuada nós temos durante todo ano uma formação ofertada pela Secretaria de Educação do município de Santa Maria de Jetibá. Parte dessa formação é voltada para a cultura pomerana, mas de forma também genérica. Não posso dizer para você que é uma formação continuada aprofundada, que é uma conformação continuada especificamente na questão pomerana, porque não é. Mas de forma superficial se aborda temas relacionados à cultura pomerana. Esse é o contato que nós temos vindo da secretaria com relação à formação continuada. As outras formações que fazemos não têm relação com a cultura pomerana.

3. A política nacionalista de Vargas proibiu o uso da língua estrangeira em estabelecimentos públicos. Como você percebe esta proibição na construção da identidade do povo pomerano em Santa Maria de Jetibá no estado do Espírito Santo?

Eu penso que sobre esse aspecto, nessa tentativa de homogeneizar e criar uma dita identidade do povo brasileiro, nós tivemos duas consequências. Uma delas é que contribuiu para a morte da língua, para a diminuição dos falantes. Quando você tem diversos alunos de cultura pomerana, descendentes de pomeranos, filhos de pomeranos, que os pais falam pomerano, mas o filho já não fala é preocupante e isso está cada vez mais frequente. Eu comecei a trabalhar aqui em Santa Maria já tem 7 anos, 2018. Eu percebo que ano a ano isso vem diminuindo, que são esses alunos falantes da língua. Como eu pego aula no município, no ensino fundamental (6º ao 9º ano), a gente percebe claramente os alunos chegando no 6º ano sem falar pomerano e são crianças pomeranas, filhos de pomeranos. E quando a gente faz aquela pergunta na sala de aula, se o pai fala pomerano, eles respondem que sim. Então eu penso que isso é reflexo dessa política nacionalista, da tentativa de homogeneizar uma dita cultura do povo brasileiro que se reflete até hoje. Por outro lado, eu acredito que nesse município a gente vê que ainda persiste. A cultura ainda resiste. Então assim, você vê que isso acontece com algumas pessoas, não é todo o povo, não é todo descendente Pomerano. Mas em algumas pessoas isso é muito forte, por isso, é que de fato eu penso que isso é consequência de uma política que se tentou e que deu errado, de homogeneizar. Mas enfim, é o que eu consigo perceber na minha prática diária.

4. Como você planeja suas aulas em relação a cultura pomerana? Quais recursos utiliza?

Na nossa prática docente, a gente tem um currículo e ao mesmo tempo a gente quer também abarcar outras situações... Tem as questões étnico-raciais... enfim... a gente tem tantas questões que nós, enquanto professores de história, bem, pelo menos assim penso, nós somos tão obrigados... mas acho necessário que nós tenhamos esses diálogos em sala. Penso que é necessário e importantíssimo que façamos esses diálogos em sala de aula. Paralelamente a isso, trabalhando aqui nesse município, a gente tem a questão pomerana, que, como eu disse anteriormente, eu vejo como uma preocupação. Até para que essa cultura não acabe de fato. Penso que um dos primeiros aspectos para se ter cuidado é com a morte da língua. Ela é um fator, que pode levar a morte da cultura. Em relação ao planejamento, eu tento de alguma forma trazer pesquisas sobre o tema. A gente tem um material... não muito vasto para esse tipo de abordagem, mas eu tento trazer pesquisas de internet, correlacionar. Até porque tem uma lei municipal... nós temos uma lei de 2009 de cooficialização da língua para manter a cultura pomerano de fato. Eu penso que no conteúdo de história a gente precisa de fato trazer. Então, as práticas que eu tento em sala de aula é a pesquisa... trazer falantes da língua para fazer trabalhos relacionados a algo como, a memória, a identidade. Eu acho que isso está muito próximo do nosso conteúdo de história e penso que é algo interessante, inclusive para o aluno. Porque eu, por exemplo, penso que o conteúdo de história é um conteúdo, disto tudo que os nossos alunos hoje não querem. É bem vasto também. Mas a gente precisa de alguma forma trazer esse aluno para aquilo que faça sentido para ele. Então, como eu tenho alunos de descendência pomerana, eu me sinto quase que na obrigação de fazer esse paralelo, de linkar aquilo que dá em relação aos conteúdos com os objetos de conhecimento da cultura pomerana. Então, é o que eu tento fazer. Eu sou de fora daqui, então o meu entrosamento com a cultura pomerana foi dado aqui. Conheci aqui, de ver de perto, De conviver, né? A convivência, até a própria língua de fato, que chama a atenção quando a gente chega no município, ao menos a gente percebe ao ver as pessoas na rua falando outro idioma. Então assim, eu acho que na prática docente, o que eu tento fazer é isso. Quanto aos recursos... como eu disse, a gente tem assim... alguns livros de escrita pomerana, mas nada que seja aprofundado na questão histórica. Então, o que a gente tem é pesquisa, a gente monta nosso próprio

material, a gente vai pegando esse arsenal que a gente encontra na internet, vai montando nosso próprio material. Tem um material que eu trabalho, que é um folheto que eu conheci esse material em 2018 quando cheguei aqui. Esse folheto traz toda a narrativa da história dos pomeranos. Daquele conteúdo, daquele folheto, daquela literatura que está ali, a gente consegue montar sequências didáticas para trabalhar o povo pomerano. Esse folheto é de grande impacto, pois o aluno pomerano se reconhece. Ele está falando da minha família, ele está falando da minha origem, então assim, eu gosto muito desse material e tento trabalhar com ele ano após ano. Como eu te disse, os materiais não são vastos, são bem escassos mesmo, mas o professor vai se reinventando.

5. Poderia nos relatar algum projeto em que trabalhou a dança, a música, a culinária da cultura pomerana?

Sim. Interessante que esse projeto foi o meu primeiro contato quando cheguei aqui no município em 2018. Nesse primeiro momento que eu cheguei, eu fui trabalhar numa escola que é no interior do município de Santa Maria de Jetibá/ES, na comunidade do Gonçalves, Garrafão. E lá... na EMEF Antônio Gonçalves, foi feito um trabalho da Secretaria de Educação (Secedu), de resgate cultural da história do local... da localidade. Neste trabalho nós fizemos algumas entrevistas com os moradores mais antigos que moravam em torno da escola até chegar à escola que é hoje. Nós ouvimos algumas pessoas da localidade e foi muito interessante porque eu me lembro de um senhor, que nos atendeu nessa entrevista e ele lembrava até o nome da primeira professora que ele teve nessa escola, um senhor de 88 anos. Memória boa. Ele lembrava o nome dessa professora, ele lembrava as práticas que ela utilizava na sala de aula e ele falava inclusive que naquela época os professores vinham da Grande Vitória ou de Santa Leopoldina pois não havia professores da região. As aulas aconteciam de 15 em 15 dias pois não era possível os professores/as ficarem os 30 dias, ainda mais em uma época em que o transporte era limitado. Ele contava que, inclusive... o bisavô dele tinha vindo do navio, bebê de colo, e quando os pais de seu bisavô chegaram, eles ficaram 40 dias numa quarentena ali em Santa Leopoldina, num galpão para ver quem tinha alguma enfermidade. Depois disso, eram distribuídos aos lotes de terra que era proposto pelo governo imperial e aí foram para aquela localidade. Ele conta que os pais de seu bisavô, quando chegavam ao local tinham de

decidir se plantavam a roça ou faziam a casa, pois não tinham recursos para fazer tudo ao mesmo tempo. E aí eles iam morar dentro de árvores. Eles cavavam os troncos das árvores mais grossas e iam morar dentro das árvores. Eu achei muito interessante porque é um fato marcante desse período... Para poder fazer a roça, para poder plantar a roça. Porque ganhava-se um saco... na lembrança dele, ganhava-se um saco de fubá, charque, que é a carne seca e feijão. Ganhavam algumas ferramentas e a escritura do lote para que eles pudessem ir para onde eles fossem morar. Era mata fechada... não tinha nada. Não tinha nenhuma melhoria no local... Essas comunidades foram sendo criadas em torno desse trabalho. Quando nós remontamos essa história lá do Gonçalves, isso nos impactou bastante... pois quando a gente pensa na história dos imigrantes no nosso país, a gente acha que a imigração foi feita de forma mais organizada. Entretanto, nós percebemos que não foi assim. A gente percebe que era um projeto simplesmente de ocupação por imigrantes, mas um projeto sem muita... sem muita organização, pensando no que as pessoas teriam que ter quando chegasse. Eles tiveram que ir à batalha para construir. Então, é um projeto de história oral que nós fizemos, um levantamento da história daquele local. A gente ouviu várias pessoas na época e foi um trabalho bem bacana, com a participação dos alunos, com as participações dos avós dos alunos, e assim... foi bem legal.

6. Quais materiais didáticos você teve ou tem acesso para o planejamento de suas aulas? Como foi o seu acesso a esses materiais?

Pergunta fácil de responder porque na rede municipal a gente utiliza o livro didático como fonte primária para o trabalho e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento com os alunos. Até porque a gente tem uma limitação de alguns locais com relação à internet. A internet nas escolas não é para os alunos. Então, nós precisamos recorrer muito a esse recurso, que é o livro didático, que é o material que está na mão do aluno. A partir da possibilidade de ter esses livros na escola disponíveis. Mas eu, particularmente, acho que como grande maioria dos meus colegas, professores de História, trabalha os nossos objetos de conhecimento refinando a busca por outras literaturas para não ficar preso ao livro didático. Então eu trabalho com a internet... faço pesquisas, trabalho com o livro didático... enfim, com todo o material relacionado que eu consigo encontrar, até meu próprio material que vou adaptando, a gente procura fazer dessa forma.

7. Você tem conhecimento sobre alguma lei que reestabelece a cultura pomerana nas escolas de SMJ? Se positivo. Como ela se efetiva na prática?

Sim, eu tenho conhecimento da lei nº 1136, de 2009 que oficializa a língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá como língua cooficial. Na prática, eu percebo que a rede municipal... não só a rede municipal, mas também na rede estadual se ensina ao pomerano dentro das escolas. Então eu acho que... inclusive, se a língua não morrer nos próximos 10 anos é por causa dessa lei. Penso que isso seja um fato. Na prática é isso, é trazer essa... obrigatoriedade para o ensino dentro das escolas é uma salvaguarda, a forma de guardar essa língua, de salvaguardar, de deixá-la viva ali... atuante. Os alunos nossos precisam aprender, precisam passar por esse componente curricular trimestralmente. Então, eu acho isso fantástico. Como eu disse, para que guarde a língua, para que não se permita a morte de fato da língua pomerana. Como nós já dissemos, a morte da língua é a morte da cultura. Então, quando morre a língua é porque a cultura já foi.

8 – Você professor de história dialoga com o professor que trabalha a disciplina de língua pomerana?

Sim! Trabalhar de forma conjunta acho que é primordial. Até porque, se não for dessa forma a gente não consegue impactar. Eu, por exemplo, penso que eu tenho que ensinar história fazendo sentido na vida do meu aluno. Eu não consigo ver aquela história... quando estava lá no Ensino Fundamental... Quando tínhamos que aprender o nome de pessoas, dos personagens... Não faz qualquer sentido isso. Na minha prática, por não gostar disso, eu também não quero que meu aluno tenha, então eu não oferto isso para ele. Eu acho que é primordial que eu tenha esse diálogo com o professor de língua pomerana. É uma cultura, como eu disse, que me foi apresentada ao chegar aqui. Eu tive contato porque cheguei como professor. Então, tive que me reinventar enquanto professor para ir para essas salas de aula, para atender esse novo público. Eu acho que isso é o legal da educação, a gente buscar, ter interesse e ir atrás. Considero isso primordial. Porque na medida que eu consigo, por exemplo... trabalhei agora recentemente a questão étnica racial... e aí lá na nossa escola... Hoje eu trabalho Escola do Recreio. Nós conseguimos fazer um trabalho étnico racial não só voltado para aprender a Lei 10.639, que é aborda a questão dos pretos, dos povos de descendência africana, e nem só para atender a Lei 11.645 que é para falar dos

povos indígenas. A gente fez um projeto mais geral. A maioria dos meus alunos não são pretos e nem indígenas. A maioria dos meus alunos são pomeranos. Então, nós fizemos na mesma questão da consciência negra... nós fizemos uma consciência anual. Nós trabalhamos a questão da consciência negra, que é muito importante e tem que ser trabalhada. Trabalhamos a questão indígena não só num período... Mas é importantíssimo o que fazemos. Não somente os professores de história. Não somente a área, de humanas (história e geografia), mas os professores em geral. A gente tem que ter essa pegada diariamente no nosso planejamento. Nós trabalhamos também a questão da cultura pomerana. A imigração pomerana e sua importância. Até porque, vou retomar aqui, mas sem ficar repetitivo, a gente tem essa percepção de que nossos alunos precisam ser impactados para que isso se perpetue, para que continue. Senão a língua vai morrer de fato, e a cultura vai acabar. Nós fizemos um projeto muito legal, muito bacana. Teve envolvimento da comunidade, dos alunos, pois trouxemos na culminância do projeto as culturas. Então acho que isso foi bacana, foi bem legal, pois como eu disse, dialogou com o aluno. Atender essas leis, eu acho que é papel nosso mesmo, de fato. A educação e o professor têm que ter esse compromisso de que nós somos formadores... e não só formadores... Temos que ter compromisso social, compromisso político, compromisso humano e ético. Eu acho que isso está dentro da nossa prática e não é uma questão de opção. Nós temos que ter a consciência de que precisamos trabalhar para a formação do cidadão. Para além de ensinar um conteúdo de revolução francesa para o meu aluno, eu preciso ensiná-lo que ele é um cidadão político e atuante. É isso que eu penso quando entro na sala de aula. O ensino da história e o estudo da história tem que impactar socialmente o sujeito. Senão, não faz sentido.

APÊNDICE F

ENTREVISTA COM BERGER, CIDADÃO DA CULTURA POMERANA.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Siegmund Berger

Entrevistador: Clóvis Mariano dos Santos

Clóvis: Bom dia Sr. Siegmund! Estamos aqui hoje para poder realizar a nossa entrevista. Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação em nossa pesquisa, por aceitar de livre e espontânea vontade, contribuir conosco para conhecer e compreender as questões motivadoras que levaram os pomeranos a deixar sua terra natal e o contexto histórico quando da sua chegada e instalação em terras brasileiras; Bem como suas lembranças em relação a sua cultura nos espaços públicos e privados. Muito obrigado por sua participação em nossa pesquisa, ela faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O pesquisador é o professor Clóvis Mariano dos Santos e orientadora a professora Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte.

Perguntas:

1. Gostaria que o senhor se identificasse, relatasse um pouco sobre sua origem Pomerana e respondesse qual a sua língua materna?

Meu nome é Siegmund Berger, eu sou nascido em Itaguaçu, no ano de 1961. Estudei até o segundo grau na época, lá. Fiz técnico em contabilidade e depois eu fiz minha formação em teologia em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. Trabalhei lá mais três anos e vim para Garrafão, Santa Maria de Jetibá/ES, em 1987. Aqui em Garrafão, trabalhei como pastor, atuando como pastor da Igreja de Confissão Luterana, durante 18 anos. Fui um dos criadores e idealizadores junto com o Helmar Potratz que era o prefeito, da Escola Família de São João de Garrafão, que utiliza a pedagogia da alternância. Depois do segundo momento da criação da Escola Família, que foi as séries finais do ensino fundamental, passamos para o ensino médio profissionalizante

técnico em agropecuária com qualificação para hortifruticultor orgânico. Esse era o curso. Depois, como o segundo passo, terceiro passo aliás, o primeiro passo foi criar a escola família, séries finais de ensino fundamental, depois o ensino médio e aí criamos a Faresi, que é a faculdade da região serrana que lamentavelmente fechou no ano passado. Mas ainda tive o privilégio de ter sido presidente dessa instituição por um período e fiz meu curso de direito também na faculdade Farese. Eu comecei na primeira turma e essa turma se formou e a faculdade fechou. Infelizmente. Minha língua materna é Pomerano.

2. Qual idioma que vocês utilizavam para se comunicar em sala de aula ou mesmo no recreio?

Eu estudei em Itaguaçu/ES e eu estudei na época em que o auge era o tal do Jecatatu. Quem morava na roça e não tinha valor. Ele era... tinha aquele... chapéu todo estragado, um monte de mosquito voando atrás dele, magricelo, só pele e osso, com barrigão cheio de lombriga, sapato furado, um cachorrinho andando atrás dele... essa era a imagem do agricultor que a gente tinha. E essa imagem era muito negativa. Por outro lado, a gente... na época... na década de 60, naquela situação, nós estávamos vivendo um período de industrialização. Então, nós tínhamos o costume de ser, pelo fato de ser pomerano, a gente tinha o costume de comer o *Mijlchabroud*, que é o pão de milho, feito de milho. Mas aí era chique comer pão de trigo porque passava pela indústria. A gente teve que se adaptar a não fazer mais café com... adoçar com rapadura, mas ter que usar o açúcar branco, que era o industrializado e na época as panelas deixavam de ser panelas de barro e panelas de ferro, para ser panelas de alumínio que passavam pela industrialização. E isso tudo envolvia também a própria questão da língua, porque eu também fui vítima do getulismo, quando foi proibido a se pensar em falar qualquer outra língua que não fosse a língua portuguesa na escola. Então, pelo fato de a gente ser da roça, ser pomerano e falar a língua pomerana, a gente passou por um bullying muito violento. Pelo fato de falar pomerano, a gente era rebaixado ao ponto de ter que, quase perder a própria identidade por causa disso. Então a gente se sentia envergonhado pelo fato de ser da roça e por causa do processo de industrialização, pois o chique na época era ir para o Rio de Janeiro, para ter emprego lá no Rio de Janeiro e trabalhar em fábrica no Rio de Janeiro. Esse era o chique na minha época lá em Itaguaçu/ES, lá pelos idos de 1967, 1968. Além do

processo de industrialização, ainda tinha resquícios do pós-guerra, onde era proibida a língua alemã. Então, nessa situação que a gente... nesse contexto que a gente teve que viver, né? Então era português, e na marra, e com bullying ainda.

3. Você se recorda de como era a relação dos alunos com o professor(a)? Em algum momento você e seus colegas foram impedidos de falar na língua pomerana?

A relação era muito respeitosa. O professor era autoridade mesmo. Tinha respaldo na própria família. Se a gente levasse um puxão de orelha, que na época era possível da professora ou do professor, chegava em casa e se a minha mãe soubesse, era uma coça na certa. Apanhava de vara de guaxumba. Porque era uma extensão da autoridade. O professor era uma extensão da autoridade da família, de pai e mãe. Era a sua representação em sala de aula, na escola e a questão do respeito, era uma coisa muito grande. Por quê? Por exemplo, nós tínhamos, só fazendo um adendo, nós tínhamos o que se chamava de educação moral e cívica, uma matéria fundamental, importantíssima, que foi esquecida, deixada de lado. Então, eu me lembro que um colega meu, um dia, ele saiu do banheiro e não tinha toalha, não tinha papel toalha porque tinha que lavar a mão e enxugar na roupa. Ele, por brincadeira, foi na bandeira, pois na escola toda sala de aula tinha uma bandeira e enxugou a sua mão na bandeira. Tomou uma suspensão de uma semana e eu fiquei sabendo que ele apanhou em casa por causa disso, por causa do fato de ter feito isso, de ter enxugado a mão na bandeira brasileira, A relação com os professores era uma relação... você tinha que falar o português, é o português e acabou. Se vira! não tinha que se comunicar com outra língua, em outra língua, por quê? Mesmo porque os professores também não falavam pomerano. Era repreendido se falasse em pomerano, com certeza, não podia. Ao mesmo tempo, não tinha professor que tinha ligação com a cultura pomerana. Por quê? Justamente por causa dessa situação do getulismo, as escolas alemãs foram fechadas. O índice de analfabetismo no Brasil, nas colônias e entre as colônias estrangeiras que vieram para o Brasil e os descendentes, você vai ver que o índice é muito alto, porque fecharam as escolas e não ofereceram outra coisa no lugar. Não havia escola rural e as escolas comunitárias basicamente eram escolas rurais.

4. Em casa, junto com a sua família, vocês conversavam somente em pomerano ou o português também era falado? E hoje em dia, vocês conversam em pomerano em casa? Fale um pouco sobre como era essa vivência?

A gente conversava em pomerano, né? Mas só que, com o passar do tempo e com o bullying que a gente sofria na escola, nós passamos a conversar também só em português em casa. Tanto que eu cheguei até uma época a esquecer a língua pomerana. Eu tive que reaprendê-la e rememorar tudo isso em 1981, quando eu fiz um estágio em Jatibocas, Alto Jatibocas, município de Itarana/ES, e ali então eu tive que reaprender a falar a língua pomerana pelo fato de ter que me comunicar em pomerano. Então ali foi que eu reaprendi a língua pomerana, em 1981. O bullying é um problema muito sério que te causa trauma, né? Então você tinha vergonha de falar, causava vergonha. Então, às vezes se falava uma outra palavra em pomerano ainda em casa, a minha mãe falando para a gente. Mas pelo bullying que a gente sofria e com medo de que alguém estivesse ouvindo, a gente só repetia em português. O que eles falavam, pediam, ou brigavam com a gente em pomerano, a gente então falava em português por causa desse bullying. A gente tinha vergonha. A gente era obrigado a ter vergonha de falar uma língua que hoje para mim eu tenho orgulho de saber falar.

5. Durante o governo Vargas, mais especificamente no período conhecido como Estado Novo, foi implantada uma política nacionalista que proibiu o uso da língua estrangeira pelos imigrantes. Você acredita, que essa proibição pode ter impactado na língua pomerana, levando os pomeranos a terem “vergonha de falar pomerano” fora de casa?

Com certeza, claro. Foi o bullying imposto, mas também a ferro e fogo, né? porque, por exemplo, os alemães e pomeranos eram assistidos pelos pastores alemães e esses pastores foram proibidos de celebrar em alemão. O meu tio Ricardo Berger, ele nessa época, pelo fato de ter sido um dos primeiros diáconos a serem formados pela Associação Diacônica Luterana, que antigamente era a Fundação Diacônica Luterana, em Serra Pelada, Afonso Cláudio/ES. Ele assumiu toda uma região que ia de Itaguaçu, Palmeira, Colatina, Santa Teresa... ele ia então fazer as celebrações, porque os pastores estavam presos. Os professores foram presos. Por que esses professores foram presos? Porque na realidade eram professores que eram mantidos

também pela Alemanha, pelo governo de Hitler, antes da guerra, né? Então, com aquele medo que o governo brasileiro tinha de que o Brasil se tornasse uma colônia alemã, sendo que a imigração mais forte dos alemães foi para região sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, um tanto em São Paulo, mas também aqui no Espírito Santo e um tanto em Minas, entraram também para Minas. O governo alemão, eles financiavam os pastores e financiavam também os professores e então foram presos justamente por causa desse financiamento do governo alemão aqui no Brasil. E aí então, foi totalmente proibido, né? E as consequências foram drásticas, tanto que eu falei antes do analfabetismo. Mas não só o analfabetismo, mas toda a parte cultural. Eu me lembro que o meu pai comentava que durante a Segunda Guerra Mundial... meu pai era ainda criança, ele se lembra que chegou a polícia, eu não sei agora que tipo de polícia era, mas era a polícia do governo. Não tinha relação com o município, mas talvez seria hoje a polícia federal ou talvez o exército, alguma coisa assim. Eles chegaram e invadiram à casa do meu avô, lá no interior do Itaguaçu/ES em Triunfo, jogaram todos os livros em alemão que eles tinham, as bíblias... bíblias antigas que herdavam dos pais, onde tinham todos os registros de nascimento, batismo, confirmação, de onde é que vieram da Alemanha, tudo certinho. O governo não tinha registros, eram registros que o governo não tinha. Com a imigração eles tinham tudo dentro das bíblias e isso foi tudo jogado no terreiro. Eles jogaram querosene em cima, colocaram fogo e apontando armas para minha família... eles foram emparedados e apontando armas ficavam em volta dando tiro. Digamos assim, como se fosse um brado de vitória, pois era mais uma ideologia alemã que estava caindo, se deteriorando, entendeu? Quando eu falo alemão e pomerano, é porque existe uma proximidade muito grande entre o alemão e o pomerano. Porque a Pomerânia foi uma área de litígio. Às vezes a Polônia invadia, às vezes a Alemanha invadia e os pomeranos quando vieram para cá, eles tinham uma aproximação muito grande com os alemães porque havia uma proximidade também com a própria língua e os pomeranos foram assistidos pelos alemães também, não pelos poloneses, mas pelos alemães, tanto em termos de escolaridade, as escolas comunitárias, como também nas igrejas. O governo alemão é que dava subsistência e condição para a alfabetização. Esses professores comunitários, eles lecionavam assim como o meu trisavô, que foi o Hermann Berger. Ele lecionava Bíblia, catecismo, hinário, alemão para aprender uma língua para ler e escrever e matemática. Eram essas cinco

matérias que ele lecionava. Então... sofreram uma repressão violenta em relação aos seus documentos. Inclusive me contaram que tinha uma certidão, eu não me lembro agora, meu pai contava isso, tinha uma certidão que tinha um vínculo da Alemanha com o meu avô, que era Germano Berger. A polícia pegou óleo de rícino e dobrou essa folha, essa certidão, em pedacinhos, colocou óleo de rícino e obrigou o meu avô a comer. Obrigou! E nessa época também tinha os minicampos de concentração. Você sabia disso? Que no Brasil já teve campo de concentração? Só que com outros nomes. Eles diziam que era um lugar onde aqueles ficavam presos mas eram muito bem tratados, com o regime dos direitos humanos, não sei mais o que, e tal, mas a gente tem relato de que teve gente que morreu lá por falta de assistência médica, por fome, por miséria, por falta de sanidade, porque eles não tinham um lugar certo para fazer as suas necessidades, não podiam tomar banho, entendeu? Então era tipo um campo de concentração, meio que limitado. Não era tipo aqueles da Alemanha, mas era um campo para onde os alemães eram levados, eram colocados lá, os professores e os pastores, eu não me lembro agora o nome que eles davam. Não sei se era uma coisa de retiro, não sei, eu posso depois até passar para vocês. Não me lembro.

6 . Você se recorda se o/a professor/a trabalhou a cultura pomerana em suas aulas?

Olha só, não. Não, a professora não trabalhou a cultura pomerana nas aulas. Inclusive, a gente era proibido de falar em pomerano. A gente não podia falar não. Éramos proibidos. Havia um bullying sobre a gente, como eu já te falei, faziam um bullying com a gente, bullying... pelo fato de ser pomerano, comedor de brot azedo, tomador de café de rapadura, alemão do pé rachado e assim por diante. E se a gente por acaso falasse uma palavra em português que fosse errada, a gente sofria bullying também por isso. Não era só o jeito de ser, o fato de nos ligar com a cultura pomerana. A gente então era rechaçado, era colocado para baixo, era diminuído. Não podia, por exemplo, tinha um colega lá que se a gente conversasse em pomerano, a professora vinha e puxava a orelha. Não podia não. Era proibido.

7. Você tem conhecimento sobre alguma lei que reestabelece a cultura pomerana nas escolas de SMJ? Se positivo. Como ela se efetiva na prática?

Sim, é um ganho muito grande. Isso é a valorização da cultura, valorização das raízes pomeranas. É o objetivo de não se perder raízes. Porque hoje nós somos um povo brasileiro, com certeza amamos nossa pátria, não queremos abandonar nossa pátria. Nós não queremos ser colônia de ninguém, não. Nós queremos ser brasileiros e somos brasileiros. Somos o povo brasileiro. Mas a gente também quer ter a liberdade de falar a nossa língua. De poder nos expressar. Porque quando você fala a língua pomerana, eu me lembro disso na época da faculdade em São Leopoldo, quando eu fiz a faculdade. A gente falava em pomerano com os outros pomeranos que a gente tinha lá de colega. A gente tinha um alívio no coração tão grande. Quando a gente falava entre nós a língua pomerana dava impressão de que a gente estava em casa. A saudade amenizava. Então a língua, ela aproxima o aspecto familiar. Ela te aproxima de suas raízes. Ele faz com que você tenha chão para você dar um salto para frente. Então, eu acho que isso foi uma grande coisa, essa lei, e depois, então, as outras coisas que foram feitas. Por exemplo, o Dr. Ismael Tresmann, ele editou um dicionário em pomerano que ajudou muito. Professores começaram a dar aula em pomerano. Então isso foi uma grande coisa. Eu me lembro que quando eu cheguei em Garrafão... era um desastre para as nossas crianças. Por quê? Aqui em Garrafão não tinha nenhuma professora em 1987 que falava a língua pomerana. Eram professoras de Itarana... de descendência italiana... e vinham para cá para ensinar e alfabetizar as crianças que não sabiam falar uma palavra em português. E essas professoras foram heroínas, mas elas respeitavam a cultura pomerana e respeitavam as crianças. Faziam de tudo para tentar entendê-las e alfabetizá-las na língua portuguesa. Então eu acho que é um ganho histórico. É um momento, assim, de... através do próprio poder público, dizer na oficialidade de que nós reconhecemos que aqui existe uma cultura pomerana e ela precisa ser valorizada e não pode ser esquecida, porque é a raiz desse povo que construiu esse município de Santa Maria de Jetibá/ES.

APÊNDICE G

ENTREVISTA COM BERGER, CIDADÃ DA CULTURA POMERANA.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Guerlinda Berger

Entrevistador: Clóvis Mariano dos Santos

Clóvis: Boa tarde D. Guerlinda! Estamos aqui hoje para poder realizar a nossa entrevista. Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação em nossa pesquisa, por aceitar de livre e espontânea vontade, contribuir conosco para conhecer e compreender as questões motivadoras que levaram os pomeranos a deixar sua terra natal e o contexto histórico quando da sua chegada e instalação em terras brasileiras; Bem como suas lembranças em relação a sua cultura nos espaços públicos e privados. Muito obrigado por sua participação em nossa pesquisa, ela faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O pesquisador é o professor Clóvis Mariano dos Santos e orientadora a professora Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte.

Perguntas:

1. Eu gostaria que a senhora se identificasse, relatasse um pouco sobre a sua origem Pomerana e respondesse qual é a sua língua materna?

Eu sou Guerlinda Berger, eu sou da linhagem dos Berger e Graünke, moradores bem antigos de Santa Maria de Jetibá. Fui professora e sou aposentada. Minha língua materna é o pomerano.

2. Qual o idioma que vocês utilizavam para se comunicarem em sala de aula ou mesmo no recreio?

Bem, na sala de aula, logicamente, era o português. Mas eu lembro nitidamente que na sala de aula era a comunicação do silêncio, que eu peguei naquela época da palmatória, em que o material escolar era quadro de giz, apagador, o sarrafo, a régua

de madeira. Então, a criança ficava muito restrita à comunicação, uma vez também que a gente falava o idioma pomerano, que dificultava a comunicação do professor. Mas... O que mais eu lembro, o que mais me mantinha silenciosa, era o medo. O medo de não saber responder e levar uma reguada. Isso marcou bastante a minha vida nos primeiros anos escolares aqui em Santa Maria. Mas a minha professora era uma professora de origem alemã.

Então, ela também não sabia falar o pomerano. Ela se comunicava no idioma alemão. Aí, mais um motivo, o silêncio. Na hora do recreio, eu lembro muito bem, com as amiguinhas, que era só pomerano. Nós tínhamos que aprender, logicamente, o português, porque ela, inclusive a professora de... a professora Guerda, ela não podia falar o português por aquele perigo com a implantação da política nacionalista, proibindo o uso da língua estrangeira. Havia um ambiente bem de cautela entre as pessoas pomeranas. Não foi tão recente não, porque isso foi até 1942. Eu nasci em 1945, depois da guerra. Mas ficaram resquícios daquele medo, porque o pai de dona Guerda, ele foi preso. Ele era pastor e foi preso. Então a própria professora, eu acho que ela evitava falar em alemão. Ela era professora nota 10. Eu lembro que a minha alfabetização foi assim... Até hoje eu lembro, até a minha cartilha eu lembro dela, que o nome de Bitu Batibola era o método eclético da Sentenciação. Então, vem a frase, depois a palavra, depois a sílaba e a letra. Então, ela era uma pessoa que tinha, assim, qualidades de regência de classe extraordinária. Mas a nossa comunicação, eu lembro que era o silêncio. A gente não se comunica muito não.

3. Você se recorda de como era a relação dos alunos com o professor(a)? Em algum momento você e seus colegas foram impedidos de falar na língua pomerana?

Olha, eu não tenho essa recordação da Dona Guerda chegar a falar. Vocês não podem falar pomerano. Eu não tenho... essa lembrança de jeito nenhum. Eu lembro muito bem o final de ano, o primeiro e o segundo ano que eu passei. Eu lembro muito bem de final de ano, a comunicação era mais ativa, porque a prova que nós fazíamos vinha lacrada dentro de um envelope, vinha da Secretaria de Estado da Educação de Vitória, através de um inspetor escolar. E era essa figura, esse profissional que abria o envelope e distribuía as provas. As provas vinham impressas, e quando isso acontecia, a comunicação era logicamente em língua portuguesa, dona Guerda ficava

caladinha. Era o inspetor que dirigia todo aquele momento para nós, e o medo ainda era muito presente entre meus coleguinhos e a minha pessoa, porque a prova era respondida com caneta tinteiro. A carteira era adequada para isso, tinha aquele local na carteira de madeira onde o tinteiro ficava e a gente enfiava dentro da... na casa do vidrinho, aquela caneta tinteira e tínhamos que limpar direitinho, usar o mata-borrão. Então era uma situação assim, não sei se é constrangedora, mas uma situação muito difícil. Tipo uma imposição. Tipo uma imposição, então... Eu não sei como a gente conseguia obter resultado positivo na prova, porque Dona Guerda ficava assim mais ou menos um, dois meses antes da prova, final de ano, que aconteceu no final de novembro, treinando só aquele exercício do uso da caneta tinteiro em mata-borrão. Aquilo me marcou muito, mas tenho lembrança também, que eu sempre fui uma aluna, né, de... resultados muito bons e aqueles alunos que moravam mais distantes, a reprovação era certa. Eu tinha um contato assim, com muitos primos, pois nossa família era numerosa. A nossa comunicação entre... mesmo sendo pomeranos, sempre era muito grande, então a gente tinha aquela parte social mais desenvolvida e a gente tinha essa facilidade de também transmitir isso num papel que era a prova, enquanto os coleguinhos da roça, a reprovação sempre era certa. É muito triste.

4. Em casa, junto com sua família, vocês conversavam somente em pomerano ou o português também era falado. E hoje em dia, Vocês conversam em pomerano em casa? Fale um pouco sobre como era essa vivência?

Somente em pomerano. Eu já adiantei, eu sou de uma família numerosa, então a nossa comunicação sempre foi muito assim, presente, muitas pessoas, mas somente em Pomerano. Dificilmente passava um Mascate, ou na época passava aqui em Santa Maria, lembro quando tinha 5, 6 anos, as boiadas que vinham de Aimorés, Minas Gerais passava aqui. Aí a mamãe ficava, pelo amor de Deus, em pomerano, né? Não saiam de casa, porque são pessoas... *Schuat lia*, pessoas brasileiras. O *Schuat* para nós (na época) não se referia a cor negra. Para nós na época o *Schuat* era a pessoa que falava português. Então a mamãe sempre recomendava para não sair de casa porque as pessoas *Schuat lia* (brasileiros) iam passar por ali. Eram os boiadeiros com gado zebu, gado bastante assim, bravo. Então a gente tinha muito medo desse gado também. E uma coisa que também me marcou bastante, né, sobre a nossa língua, né, o *Schuat* ser diferente da palavra negro, ter uma explicação diferente para a palavra,

mas ligado ao significado da língua e não a raiz da palavra. É totalmente diferente do que as pessoas imaginam. O erro que eu cometi, eu e meus irmãos, foi pela discriminação, bullying que nós sofremos na escola, não aqui em Santa Maria, mas fora de Santa Maria, que nós saímos de Santa Maria para cursar o ginásio. Pela discriminação, eu tinha assim, não vergonha, mas um sentimento oposto ao pomerano. Eu não ensinei meus filhos a falar o pomerano. Nossa! Eu não ensinei nem um deles e meus irmãos também não ensinaram. Então, não sei se era um trauma que a gente tinha de ter tido aqueles momentos tão tristes na vida. Primeiro, aqui o silêncio. E em Vitória, isso daí em Vitória, sempre que a gente passava em Santa Leopoldina, Nós viajamos em cima de caminhões, porque não havia veículo pequeno. Passávamos em Santa Leopoldina, alguns jovens e até adultos nos chamavam de alemão comedor de repolho, alemão comedor de tomate, alemão, até um dito popular que nos magoava muito. Então, aquilo nos marcou bastante. Era bullying. Até na escola, no colégio americano antes que eu estudei lá também, eles riam quando eu falava. Pois eu trocava o masculino pelo feminino... A questão do artigo, eu trocava. Porque eu não estava assim, em condições de um português. Eu falava um português traduzido, ou um português quase que... obrigatório. Pois eu tinha que falar, escrever e falar. Agora não era a minha linguagem corriqueira, então lá no Colégio Americano eu sentia assim risos. Uma vez... algo que me marcou muito lá em Vitória é que eu era menininha moça tinha 12, 13 anos, apareceu um pano cheio de sangue na sala de aula e aí aquilo me marcou muito. Os meninos, os colegas, chutaram aquele pano embaixo da minha carteira e eu não sabia do que se tratava. E aí eu rindo, eu falei assim, quem se cortou? O que ocasionou mais risadas e eu fui parar na sala do diretor. O diretor era o Dr. Alberto Stange, ele era de origem, mas falava só alemão. Aí ele perguntou em alemão o que é que houve. Eu falei, eu não sei, acho que alguém se cortou. E era um pano, né, de... Que naquela época as mocinhas usavam para... Hoje usa-se absorvente. Naquela época usava-se um paninho higiênico. E aquilo me marcou muito. Então, acho que foi um dos motivos que eu não queria que meus filhos aprendessem a falar de pomerano. Porque são traumas que a gente carrega o resto da vida. Mas em compensação, tinha uma professora lá, de artes, ela me pegava no colo Viu que eu fui muito humilhada? Ela me pegava no colo e me ensinou a desenhar, a pintar, a reconhecer cores que eu não... Aqui em Santa Maria eu nunca tinha usado um lápis cor. Aí ela me fez reconhecer as cores e a escola também me deixou marcas

muito boas, positivas e vontade de querer continuar estudando e permanecer lá. Depois fiz faculdade, mas não sei se eu me arrependo... Não sei se eu me arrependo de não ter ensinado o pomerano para os meus filhos. Então hoje eu não sei se... Acho que nem uma mãe quer que o filho passe o que eu passei, né? Lá naquela escola e fui descobrir isso muito depois, porque... antigamente os pais não orientavam os filhos sobre sexualidade, sobre menstruação, nada disso. Então foi uma coisa que realmente me marcou, que eu acho que jamais esquecerei. Mas foi uma ótima aluna participei da maratona de matemática, era melhor aluna de inglês, francês, latim, até de português.

5. Durante o governo Vargas, mais especificamente no período conhecido como Estado Novo, foi implantada uma política nacionalista que proibiu o uso da língua estrangeira pelos imigrantes. Você acredita, que essa proibição pode ter impactado na língua pomerana, levando os pomeranos a terem “vergonha de falar pomerano” fora de casa?

Esse receio, sim, mas a prática a gente nunca deixou. Receio, dado as circunstâncias, bullying e a dificuldade também na sala de aula, a matéria que eu senti mais dificuldade foi história, para entender, história, geografia. Então, eu acho que isso realmente deixa... Bem, eu tenho em minha experiência de vida esse bullying, mas o pomerano em si, generalizando, eu não sei responder não, porque nós continuamos falando do nosso Pomerano, né? E no nosso cotidiano, mesmo se na escola a gente não dialogava no nosso idioma o pomerano, mas na nossa casa, nos nossos encontros, nas nossas festas, na igreja, o pomerano sempre permaneceu na nossa vida.

6 . Você se recorda se o/a professor/a trabalhou a cultura pomerana em suas aulas?

O poder público municipal e estadual esteve praticamente ausente no início da colonização. A nossa história é muito rica em vocábulos, expressões, frases que definem nosso envolvimento na educação, nos distritos de Jetibá, Garrafão e na Vila de Santa Maria de Jetibá, município de Santa Leopoldina. As escolas eram de difícil acesso e os prédios não possuíam nenhuma infraestrutura de funcionamento. A nossa clientela era constituída por pomeranos e raramente por descendentes de italianos,

holandeses e afrodescendentes. Crianças defasadas por idade, repetência e evasão, com carência de materiais escolares. As professoras ficavam em casas de famílias da comunidade e aos poucos as alunas estudavam e tornavam-se novas professoras. Havia muitas escolas fechadas. Mesmo assim, foram organizadas festas que retratavam a cultura pomerana. Inspirada em festas que valorizavam o colono no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, A festa do colono passou a ser organizada por toda a comunidade, pais de alunos, comerciantes e escolas, sendo atualmente uma das principais festas do ano em Santa Maria de Jetibá. A organização dos grupos de danças folclóricas também surgiu a partir das escolas e do trabalho das professoras.

7. Você tem conhecimento sobre alguma lei que reestabelece a cultura pomerana nas escolas de SMJ? Se positivo. Como ela se efetiva na prática?

Bem, eu posso dizer que conheço, né, no dia que ela foi implantada, que eu estava presente. Eu não colaborei na formação dos artigos, nada disso não, porque já tinha uma equipe muito boa aqui. Eu, o Tressmann. Professor Ismael Tressmann. Antes disso também tinha a doutora Euzi, que começou tudo aqui em Santa Maria, não foi Ismael não. Doutora Euzi e Doutora Charlotte. Doutora Charlotte era linguista no Rio de Janeiro e doutora Euzi, secretária de Estado de Educação, foram elas que iniciaram todo esse trabalho de tornar a língua pomerana uma língua aceita. Foram elas, depois foi dando continuidade. Foi dando continuidade com Ismael, que também fez doutorado em linguística, que fez um trabalho em Rondônia, se não me engano, com os indígenas. Depois ele veio e complementou trazendo todas as informações, trouxe a lei, acho que veio com ele também, com Ismael. E a gente participava de todos os encontros. A senhora acha que esta lei é importante para a preservação da língua? Toda lei é importante, né? Eu acho que desde que ela seja levada em consideração o vigor dela. Mas muita coisa aqui em Santa Maria eu não vejo mais em vigor. Por exemplo, o nome das ruas, por exemplo, eu não sei, eu não vejo placas mais assim, bem visíveis. Eu também não sei. Depois que eu me afastei esses nove anos, se... pessoas que falam os dois idiomas. Eu não sei, depois que eu me afastei por esses 9 anos, se a execução dela está realmente em dia. E na escola eu não peguei a regência dos professores do idioma alemão. Mas eu saí, me aposentei, então a prefeitura eu sei que, né, conheço as professoras, mas eu não posso lhe dizer se realmente está sendo assim, funcional, se está valendo. Eu achei a escrita assim, bem complicada,

com muitos sinais, e o que eu achei diferente foi a pronúncia de textos do Pomerano de Santa Maria com os textos que estão nos... livrinhos que eu, um ou outro que eu consegui ler. Então quando eu leio eu não consigo pronunciar porque é um pomerano que não é de Santa Maria, é um pomerano que parece que é de Laranja da Terra, de outros municípios. Então eu não sei se isso vai interferir. Eu fiquei assim afastada por muitos anos, eu não tenho assim noção do que está acontecendo numa sala de aula na língua pomerana, não tenho noção.

APÊNDICE H

ENTREVISTA COM BERGER, CIDADÃ DA CULTURA POMERANA.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Entrevistado: Marineuza Plaster Waiandt

Entrevistador: Clóvis Mariano dos Santos

Clóvis: Boa tarde D. Marineuza! Estamos aqui hoje para poder realizar a nossa entrevista. Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação em nossa pesquisa, por aceitar de livre e espontânea vontade, contribuir conosco para conhecer e compreender as questões motivadoras que levaram os pomeranos a deixar sua terra natal e o contexto histórico quando da sua chegada e instalação em terras brasileiras; Bem como suas lembranças em relação a sua cultura nos espaços públicos e privados. Muito obrigado por sua participação em nossa pesquisa, ela faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O pesquisador é o professor Clóvis Mariano dos Santos e orientadora a professora Dr.^a Regina Celi Frechiani Bitte.

Perguntas:

1. Gostaria que você se identificasse, relatasse um pouco sobre sua origem pomerana e respondesse qual é sua língua materna?

Meu nome é Marineuza Plaster Waiandt. Eu nasci no interior do município de Itaguaçu, em uma comunidade não tão pomerana. Era só a nossa família que falava pomerano, mas eu aprendi português só aos sete anos de idade, quando eu fui para a escola, porque em casa a gente falava somente o pomerano, a minha língua materna... eu sempre falei pomerano, eu consigo me expressar muito mais tranquilamente em pomerano que em português, às vezes eu preciso, eu sempre falo com as pessoas, não se incomodem, porque às vezes eu preciso parar para pensar como que eu vou falar determinada expressão em português, porque para mim ainda até hoje é mais fácil falar pomerano. Eu vim para Santa Maria de Jetibá aos 14 anos e foi aí que eu me encontrei enquanto ser humano, dentro da minha comunidade, dentro do meu povo. Eu me sentia em casa em Santa Maria, depois que eu vim morar aqui, porque

quando eu morava no município de Itaguaçu, eu era um ser estranho no meio de uma cultura diferente, porque todos da comunidade que eu morava, que eu nasci, falavam italiano. Falavam italiano, não. Falavam português, mas eram de descendência italiana. Então, a gente era motivo constante de chacota, de piadas sem graça. A vida escolar foi uma vida muito, muito difícil por essa razão, por fato de a gente não saber falar português, eu e os meus irmãos, e a gente ser obrigado a falar uma língua que nos era estranha. Então, foi muito difícil essa época.

2. Qual o idioma que vocês se utilizavam para se comunicarem em sala de aula ou mesmo no recreio?

Na minha infância, na minha idade, na minha primeira etapa da escolaridade, era somente português. Ainda que a gente não soubesse falar, a gente não podia falar outra língua e não tinha com quem falar dentro da sala de aula porque era só nós... Eu, meus primos e meus irmãos que falávamos Pomerano. Todos os outros falavam em português, então a gente era obrigada a falar português. No meu primeiro ano de escolaridade, eu fui praticamente abandonada dentro da sala de aula, porque quem me alfabetizou foi o meu pai. Ele me ensinou a ler e escrever em casa porque a minha professora nunca se deu conta de que eu existia dentro da sala de aula. Eu fui deixada de lado. Como eu era mais alta que os outros alunos, eu era a última da sala de aula onde eu ficava no meu cantinho e ali abandonada. A minha professora nunca se deu ao trabalho de pelo menos verificar se eu estava fazendo as tarefas, se eu sabia alguma coisa, se resolvia as atividades. Meu pai era alfabetizado, muito bem alfabetizado, apesar de ele ter estudado só até a quarta série, ele sabia ler muito bem, entendia muito bem, sempre foi uma pessoa muito... que correu muito atrás de conhecimento, então mesmo não tendo o conhecimento oficial de uma escola, ele tinha um conhecimento muito intenso e era ele que me ajudava então em casa, e aí aconteceu uma coisa muito engraçada, bem no finalzinho do ano a gente recebeu a visita de uma pessoa de fora que veio para a escola para verificar o conhecimento dos alunos. Eu acredito que tenha sido uma inspetora, pedagoga, supervisora, alguma coisa assim. Essa pessoa veio e ela perguntou para os alunos quem gostaria de ler e a minha ousadia, naquela hora falou mais alto, eu fui a primeira a levantar a mão dizendo que eu gostaria de ler. Eu acho que a minha professora quase teve um enfarto naquela hora, porque ela nunca tinha se dado ao trabalho de tomar minha leitura, de

verificar... Eu lia em casa, para o meu pai. Eu lia, lia... A maioria era jornal velho, porque o meu pai comprava as coisas e vinha embrulhado em jornal. Então era o material de leitura que eu tinha em casa, era jornal velho. Me levantei... A inspetora me chamou para a frente da turma, eu li o texto... A melhor leitura de toda a turma foi a minha, eu li com entonação, com ritmo, com uma pronúncia correta e eu ganhei um prêmio como melhor aluna da turma e a partir dali eu passei a ser notada pela minha professora e pelos meus colegas, antes disso não. E terminei a minha quarta série, depois disso sempre fui muito bem reconhecida, sempre sendo destaque na turma e depois eu tive que parar de estudar porque a gente não tinha nenhuma escola que é de continuação além da quarta série na comunidade. A escola mais próxima ficava a quase 40 quilômetros de distância, então não tinha como estudar, não tinha como ficar fora de casa também. Eu tive que interromper meus estudos e eu consegui só dar continuidade quatro anos depois quando eu fui para um internato, mas também só durante um ano porque minha porque a minha família tinha dificuldades financeiras. Nesse período eles mudaram de Itaguaçu aqui para Alto Santa Maria e aí de novo o acesso a gente não tinha, né? Para ir daqui até onde ficava o internato era mais de 30 km também e a única forma de ir era a pé. A gente conversava entre os alunos, mas geralmente só português, a gente não se atrevia a falar pomerano porque era um tipo de... Os outros debocharem da gente. A gente tinha apelidos como... Eles não chamavam a gente pomerano. Eles nem sabiam o que era pomerano porque isso nunca foi falado na escola, nunca foi estudado, nunca foi mencionado sequer a nossa cultura. Mas a gente era chamado de alemão comedor de brote azedo, alemão do pé rachado. Eram os nossos apelidos. Galinha ruiva, por eu ser ruiva, né? Então, sempre fui chamada de galinha ruiva, tanto que minha mãe pintou meu cabelo de preto para ver se parava as ofensas, mas já tinha sido enraizado e não teve como mudar. E assim, não havia nenhuma interferência de professor no sentido de proteger a gente, de ajudar a gente, de amenizar a situação. Muito pelo contrário, o professor ria junto. O professor ria junto com os colegas que ofendiam a gente e magoavam a gente.

3. Você se recorda de como era a relação dos alunos com o professor(a)? Em algum momento você e seus colegas foram impedidos de falar na língua pomerana?

Sempre, sempre. Quando a gente falava, era escondido. A gente não se atrevia a abrir a boca para falar em pomerano na frente do professor. Nunca a gente podia falar. A gente tinha que falar a língua que o professor falava, que era português. E depois, quando eu terminei meus estudos... não... eu comecei a trabalhar antes de terminar meus estudos como professora. Eu fui proibida de falar pomerano com os meus alunos mediante ameaça de demissão, ameaça de punição. Quando eu fui professora, eu recebi diversas advertências, advertências verbais, advertências esquecidas. Aqui em Alto Santa Maria. Eu trabalhei aqui na comunidade de Alto Santa Maria por 29 anos. A história era a seguinte, acreditava-se que o pomerano atrapalhava na alfabetização, então era obrigado de se falar português para não atrapalhar a alfabetização, para não atrapalhar a aprendizagem, sendo que era exatamente o contrário, o aluno conseguia aprender melhor quando ele entendia o que era... Então eu passei, eu tenho até uma ex-aluna minha que ela fez um relato agora no mês de setembro no evento que ela me deixou muito emocionada, que ela contou o nosso acordo, professor e aluno que nós tínhamos na escola. Para amenizar a situação, para tentar fazer um trabalho com dignidade com as crianças pomeranas, eu fiz um acordo com a minha comunidade, com os meus alunos. Enquanto nós estivéssemos na sala de aula sozinhos, nós falaríamos em pomerano e eu os esclarecia em pomerano, eu os respondia em pomerano e depois dizia em português da forma como tinha que ser dito, como tinha que ser feito. Eu tinha alunos que produziam textos em pomerano e depois a gente fazia a tradução para a língua portuguesa para eles aprenderem a escrever, porque a cadência da língua pomerana, a ordem da frase na língua pomerana ela é completamente diferente do português. Então quando o aluno ia produzir texto, ele dizia muitas vezes o inverso do que ele queria dizer, por que ele não entendia, por que não conseguia se expressar em português. E esse acordo os meus alunos seguiram, eles mantiveram esse acordo, eles nunca me deduraram. Então eu explicava para eles tudo em pomerano, depois a gente fazia tradução para o português e dessa forma eu os ensinava. Mas era o meu acordo com os meus alunos, nas outras escolas isso não acontecia.

4. Em casa, junto com sua família, vocês conversavam somente em pomerano ou o português também era falado. E hoje em dia, Vocês conversam em pomerano em casa? Fale um pouco sobre como era essa vivência?

Em casa a gente falava somente em Pomerano. Inclusive, eu convivi com os meus bisavós que vieram da Pomerânia. Eles não falavam português, meus avós também não falavam português, só os meus pais que falavam. Meus bisavós chegaram naquelas últimas levas de imigrantes e quando criança, então a minha bisavó, ela veio em 1878 e eu consegui conviver com ela. Ela faleceu com quase 100 anos de idade, mas era somente pomerano. A gente falava somente o pomerano dentro de casa. A língua portuguesa era uma língua social. Mas era uma língua social, mas fora da família, a língua que a gente falava quando a gente tinha que ir para médico, quando tinha que resolver alguma coisa na escola, porque nem no comércio, muitas vezes a gente não falava português, era pomerano também e em casa até hoje nós falamos somente em pomerano na nossa família. Tanto que os meus filhos só se dirigem a mim falando em pomerano. Mesmo quando a gente está em público, quando eles têm que falar comigo, eles chegam e falam em pomerano, porque é a nossa língua materna. O meu filho é professor de física, aqui da escola Emílio Schereder. Ele agora está partindo para o doutorado, terminou o mestrado dele em física. Ele fez no IFES. Ele trabalha como professor de física e a física já é um conteúdo complicado para muitas pessoas. Imagina para uma criança pomerana, que sua língua materna é pomerano e que chega na escola falando português, mas falando aquilo que é do seu cotidiano e não o que é próprio de uma matéria tão desconhecida. Para que ele tivesse sucesso com os alunos dele, ele começou a explicar o conteúdo de física em Pomerano. A nossa escola, aqui da comunidade, ela tem um diferencial, porque a filosofia da escola é a seguinte, se você fala pomerano e o seu aluno te pergunta em pomerano, responda-o em pomerano, porque ele está te perguntando em pomerano, porque é a língua que ele vai entender melhor e ele abraçou isso muito bem, então hoje, às vezes ele chega em casa e fala assim, nossa, hoje eu dei quatro aulas de física e eu não falei cinco minutos em português. Eu falei mais tempo em Pomerano, explicando o conteúdo em Pomerano e os alunos conseguem entender muito melhor. Para a comunidade pomerana isso é uma conquista muito grande. A gente tem vários professores que são da comunidade, que se formaram e hoje voltaram. Inclusive o diretor da escola é filho da comunidade, estudou aqui até concluir o ensino médio,

depois fez o superior e o mestrado dele fora, mas ele nunca saiu da comunidade. Então, as famílias da comunidade podem chegar na escola. O diretor se chama Jorge Schneider. É um rapaz jovem, foi meu ex-aluno, e hoje deve ter seus 36 anos no máximo. É uma pessoa bem jovem e ele tem essa filosofia e esse carinho com os pomeranos de trabalhar dessa forma. Então, a maioria dos professores que falam pomerano trabalham seu conteúdo em pomerano. Ele é escrito em português, as atividades são resolvidas em língua portuguesa, mas o conteúdo é explicado em Pomerano para que o aluno entenda. Isso é uma conquista muito grande para a comunidade. Quando a gente lembra que em 1980 falar pomerano na escola era proibido, em 2024 é incentivado, então é uma conquista muito grande. Para manter uma língua, para manter uma cultura, você precisa de uma comunidade de contato. Se você não tem uma comunidade de contato, você não mantém a sua língua. Então, veja o seu caso, você é de origem italiana, mas você tem uma afinidade com o pomerano, por causa da comunidade de contato. O pomerano é sempre muito tachado como uma pessoa fechada, como uma pessoa que não se envolve, difícil de lidar com pessoas de fora. Só que se você conviver com uma pessoa pomerana, você percebe que é exatamente o contrário. É lógico que a primeira vez que você chega na casa de um pomerano, entrar dentro de casa, ele vai te atender lá no quintal, ele vai te dar bom dia, vai conversar com você. A segunda vez que você chega, ele já te convida para a varanda. A terceira vez que você chega, você já está sentado na mesa da família e almoçando junto. O povo pomerano é um povo muito acolhedor, um povo que faz qualquer coisa pelo outro... Aí dizem que o pomerano discrimina... Gente, o pomerano não discrimina. O pomerano pode até ficar retraído por ele não conhecer. Agora, ele discriminar, ele dizer que ele não vai te receber porque ele te discriminou, isso não é verdade. Eu tenho na minha família duas tias irmãs do meu pai, que hoje estão com quase 80 anos e que são casadas com afrodescendentes. Tenho um tio que é casado com a irmã da minha mãe que também é afrodescendente. Inclusive ele aprendeu a falar pomerano com a família. Ele fala pomerano com a gente. Aí as pessoas falam assim... mas o pomerano não casa com gente de outra origem. É mentira gente, minhas tias são casadas há mais de 50 anos e há 50 anos atrás isso já não existia, como é que isso vai existir hoje? Isso não existe. É lógico que os pomeranos são mais casados com mulheres pomeranas porque a comunidade de contato é entre pomeranos. A gente não tem outras descendências como maioria na

nossa comunidade, então você se casa com quem você convive, com quem você conhece, você não vai importar ninguém de fora para se casar, né? Então são coisas assim que muitas vezes são analisadas e os pomeranos são rotulados por situações que alguém viu de fora e achou que era dessa forma.

5. Durante o governo Vargas, mais especificamente no período conhecido como Estado Novo, foi implantada uma política nacionalista que proibiu o uso da língua estrangeira pelos imigrantes. Você acredita, que essa proibição pode ter impactado na língua pomerana, levando os pomeranos a terem “vergonha de falar pomerano” fora de casa?

Com certeza isso impactou e impactou muito. Para você ter uma ideia, até 1950, as escolas, até 1945 já começou a diminuir, mas até 1950 a gente ainda tinha escolas mantidas pela comunidade pomerana. A comunidade pomerana construía o prédio. As comunidades pomeranas, elas construía seu espaço para acolher as crianças para elas aprenderem, para elas irem para a escola, para estudarem. Um professor da própria comunidade, uma pessoa da própria comunidade que fosse letrada, que tivesse um certo conhecimento era escolhida para ser esse professor e as famílias ajudavam da forma que elas podiam. Muitos eram com alimentos, outros eram com dia de trabalho para esse professor, para ele se manter, para ele ser o professor da turma. A partir de 1950, o estado proíbe definitivamente e todas as escolas, as últimas foram fechadas em 1950. As comunidades pomeranas, elas perderam o acesso à escola porque o Estado fechou a escola, mas não deu conta de suprir essas escolas com outros professores. A partir de 1950, a gente passa então a ter duas gerações de pomeranos praticamente analfabetos. Eles eram alfabetizados pelas suas próprias famílias com o conhecimento que tinham em língua alemã, mas não tinham acesso a uma educação formal, a uma visita, a um espaço de convivência com alunos, com professores para a aprendizagem. Isso foi um impacto muito, muito forte no sentido de a família perder até mesmo a sua vivência familiar enquanto conhecimento. Porque nas escolas comunitárias os alunos aprendiam a ler e escrever em língua alemã. Tinha aulas de conhecimentos gerais, que era história, ciências, esse tipo de conhecimento, aritmética, que eram os cálculos, e aí se aprendia aquilo que de fato era essencial para a vida cotidiana do aluno. Era medir a terra, era medir a madeira, era calcular a área do terreno, eu tenho tantos metros quadrados de terreno, eu quero plantar isso,

quantas mudas eu preciso? qual é o espaçamento? então tudo isso se aprendia na escola. Você imagina o impacto que foi isso para essas duas gerações quando elas perderam esse conhecimento. Também tinham aulas de religião, que era o catecismo, a bíblia, o hinário. A escola era muito vinculada à igreja, a igreja luterana e isso foi um impacto muito grande. Aí, quando depois vem o professor da cidade grande, que não fala português, começa-se então aquela história, nossos filhos precisam aprender o português para não passarem pelas humilhações que a gente passou. Porque você ser chamada de um monte de nome ruim. A gente teve casos, por exemplo, de pessoas que foram presas porque tiveram que fazer um depoimento judicial e não conseguiram se expressar em português. Que foram presas por causa disso, que foram humilhadas, que foram espancadas. Então você imagina a humilhação que isso foi para os pomeranos. Uma outra história, durante a Segunda Guerra Mundial é que a gente teve uma perseguição ferrenha de um grupo conhecido como Melicianos, eles eram chamados de bate-paus. Eles entravam nas casas das famílias, eles retiravam tudo aquilo que era escrito em língua alemã, em língua pomerana, levavam junto, queimavam, tiravam as coisas de valor e levavam junto. E aí os pomeranos, para proteger os seus materiais, levavam isso... as partes escritas, colocavam em baús e impermeabilizavam. Levavam para floresta e enterravam para esconder, para não ser queimado, porque na maioria das vezes eram livros religiosos e para um povo que tem a religião como centro da sua vida, você ver os seus livros sendo queimados, era muito difícil de suportar. Quando esse grupo entrava em casa e não encontrava esses objetos, eles eram severamente espancados, eram humilhados de todas as formas. Em algumas famílias, eles entravam dentro de casa, pegavam os potes de mel, abriam, faziam as pessoas se despirem e ficarem nuas, jogavam mel nas pessoas, rasgavam os cobertores, os travesseiros de pena, jogavam por cima desse mel para as penas grudarem e faziam as pessoas desfilar pela estrada afora, para mostrar para os outros o que acontecia com quem não colaborava com esse grupo, entregando a documentação, os livros escritos em alemão e isso para os pomeranos foi humilhante demais. Os antigos fizeram um pacto de que eles não contariam essa história para as novas gerações. Eles esconderam isso porque eles fizeram um pacto de que eles somente contariam as coisas boas. As coisas ruins, elas foram escondidas. Eles protegeram enterrando as memórias para que as novas gerações não sofressem isso. Então, os pomeranos de fato, muitos procuraram não mais ensinar seus filhos falar

em pomerano para que estes não sofressem as mesmas humilhações, as tristezas, as dores que eles sofreram e que passaram. A gente só sabe, por exemplo, essa história dos livros, das humilhações que os pomeranos passaram, porque isso foi contado em confiança para um pastor da Igreja Luterana e ele registrou isso por escrito. Ele registrou isso por escrito porque ele não poderia contar para ninguém por que era uma confiança, mas como ele escreveu, então depois a história se tornou conhecida de novo. A minha família, quando ela veio para o Brasil, ela não teve nem sequer uma casa para dormir. Meus bisavós dormiram no meio da floresta, com lençóis amarrados nos altos das árvores, numa região onde chove, como chove em Santa Maria, onde faz o frio que faz aqui. Você imagina como foi a vida. E aí depois de um tempo, quando não se tornou mais suportável a situação, os meus trisavós, meus avós eram crianças, eles procuraram na floresta uma gruta para se abrigar, só que eles não acharam gruta porque essa região aqui não tem grutas. Então, eles encontraram uma árvore bem grande, uma árvore da floresta da Mata Atlântica, chamada gameleira ou figueira branca, ela é conhecida pelos dois nomes. Essa árvore tem umas raízes muito altas, as raízes começam do alto do tronco e vão criando vãos em volta do tronco. Eles cobriram esses troncos com folhas de palmito e fizeram dela sua casa. A primeira criança da minha família que nasceu no Brasil, nasceu no tronco dessa árvore. Então eu sempre falo assim, a gente não quer se comparar à tragédia que os negros viveram na escravidão, mas a vida dos pomeranos não foi fácil, também não. Não foi fácil, os negros tinham a senzala, os pomeranos nem a senzala tinham, eles tiveram que encarar a floresta aberta mesmo e se virar dentro dela. As doenças tropicais que eles não conheciam, não sabiam como lidar sem acesso a médicos, sem acesso a remédios, sem acesso a nada, né? Nada, nada. Então foi uma... Foi uma vida muito difícil, mas é um povo que consegue se reerguer das cinzas. Se você olha, por exemplo, o município de Santa Maria hoje, né? Os pomeranos estão aqui há 165 anos. Chegaram aqui, era uma floresta. Hoje o município de Santa Maria de Jetibá é o maior produtor de ovos, maior produtor de gengibre, maior produtor de inhame, maior produtor de morango. Produz 70% de tudo que passa pela Ceasa-ES, legumes que passa pelo Ceasa-ES, vem no município de Santa Maria. É o sétimo PIB do estado do Espírito Santo. Ele só fica atrás dos municípios produtores de petróleo e em contrapartida nós temos a maior... Apesar do nosso município ser tão rico em agricultura, o nosso município ainda tem a maior cobertura vegetal nativa do Estado

do Sul Santo. 45% do nosso município é mata-atlântica ainda e tem essa preservação, você não vê uma voçoroca, você não vê uma área de erosão, você não vê um assoreamento, você não vê nada disso. Tem pouca água? Tem, porque a água é usada na agricultura, mas não porque não produz água. Não é porque não tem produção de água, tem muita produção de água, mas ela é muito usada na agricultura e na avicultura. É a forma que o Pomerano, por exemplo, o Pomerano é um povo que trabalha muito, muito simetricamente e está muito acentuado à geometria. Então, todos os canteiros, toda a roça Pomerano, ela é organizada geometricamente de uma forma que não há desperdício de solo, não há desperdício de um canteirinho, de um lugarzinho do solo. Então o solo é muito bem aproveitado e muito bem cuidado. Não é que a gente não tenha, por exemplo, uma situação de uma chuva forte que ela vai fazer uma lavagem do terreno, que vai ter uma enxurrada que vai carregar. Mas quando isso acontece, no outro dia o pomerano está lá fazendo a contenção da encosta porque não acontece de novo e não acontece de novo com técnicas rudimentares, aprendidas e passadas de geração em geração através da história oral. E assim, por exemplo, o jeito de viver do povo pomerano, né? na mesa é o momento de a gente colocar conversa em dia, de conversar sobre os assuntos da família. Cada refeição é um momento de confraternização entre a família e de colocar a vida em dia. Então, são nesses momentos que isso acontece, de dividir o prato na mesa, na hora de se sentar à noite, de conversar. Eu sempre brinco com as pessoas que nos visitam que a gente está naquela era de fofocar sentado no sofá, e não no WhatsApp, do contato visual, de ter que falar com outro, de se visitar, né? E assim, é interessante a nossa escola, a nossa escola realiza isso. A escola visita que tem filhos na escola, todos eles. Os professores são divididos em equipes, faz parte do currículo da escola. O professor recebe essas horas. A escola tem carro, tem combustível que coloca na mão do professor e todas as famílias são visitadas para sentar-se ao lado do pai e da mãe e conversar sobre a educação do filho... de ouvir o pai e a mãe para saber o que que está acontecendo, o que que ele espera da escola. Creio que seja a única escola pública do Brasil que faz isso, é a nossa escola. Eu acredito que é uma escola que marca a vida. A gente tem um grupinho, por exemplo, de alunos que canta músicas, pomeranas e outras músicas também. E o interessante é que esses meninos não falavam mais pomerano. Adolescentes de 13, 14 anos que não falavam mais pomerano, mas que agora estão correndo atrás para aprender. Em casa a família fala,

aí fizeram os pais retomarem o costume de falar pomerano, estão aprendendo. Quando tem dificuldade, por exemplo, de leitura, de vez em quando eles aparecem aqui em casa pedem ajuda para quando eles precisam pronunciar, não conseguem pronunciar corretamente, têm dificuldade com a pronúncia e tal, de pedir ajuda para a gente. E isso está sendo muito, muito bacana. E assim, a gente tem muitas conquistas. Por exemplo, no dia 7 de dezembro de 2024 nós vamos lançar a coletânea dos irmãos Grimm em pomerano. A segunda edição do dicionário, um livro de histórias sobre a trajetória de um menino pomerano saindo da Pomerânia e vindo para o Brasil, na versão de uma criança como ela via e percebia o mundo acontecendo. Sair da Pomerânia e vir para o Brasil, o que isso foi na cabeça de uma criança? São dois volumes, o nome do livro é O Pequeno Colecionador de Estrelas. A gente também conseguiu agora via Universidade Federal... nós estivemos em Brasília, eu e o professor Dr. Irineu representando a UFES.. nós fomos à Brasília reivindicar um curso de formação letras germanísticas com formação em português, pomerano, alemão e italiano, o dialeto italiano falado em Santa Teresa/ES e a gente conseguiu, nós vamos ter uma graduação na UFES. A gente já tem os caminhos todos, agora é só documentar direitinho. E nós conseguimos um curso de formação em Língua Pomerana ministrado pela UFES para 200 professores da nossa região. Um curso de aperfeiçoamento em Língua Pomerana, porque o que a gente vive hoje em dia, por exemplo, nossos professores de pomerano... temos aulas de pomerano em todas as escolas do município, mas são professores que na área de Pomerano são leigos, que eles não têm um documento, são falantes, conhecedores, como ninguém da história, da cultura, da língua, mas não tem um papel que lhes dá o direito de concorrer a um concurso público e aí a gente conseguiu isso e a partir de fevereiro a gente já vai ter. Foi uma reivindicação da comunidade pomerana aqui de Alto Santo Maria. Nós estivemos no MEC numa reunião e conseguimos. Saímos de lá e o dinheiro já está na conta da UFES. 300 mil reais para a realização do curso e a gente está em finalização para abrir as inscrições para fazer o curso. São coisas que há 10 anos atrás a gente não imaginava que era possível. Então, são muitas conquistas que a gente tem também.

6 . Você se recorda se o/a professor/a trabalhou a cultura pomerana em suas aulas?

Nunca. Nunca foi nem mencionado. A gente vivia... a minha época de aluno foi aquela época mais acirrada daquele nacionalismo, da honrar a bandeira, jurar a bandeira, cantar hino, então era isso. Mas assim... em aula de história nunca foi mencionado a existência do povo como era. Depois, quando eu me tornei professora no município de Santa Maria, aí sim, a gente tinha que trabalhar porque tinha que trabalhar a comunidade. Aí a gente trabalhava a cultura pomerana. Fazia pesquisa, fazia levantamento com os alunos, mas tudo em português. Existia a comunidade, ela tinha que ser estudada, ela tinha que ser mencionada porque a gente tinha que trabalhar a comunidade do aluno, mas tinha que ser em português, não podia ser em pomerano. Por exemplo, as consequências de toda essa história de proibição e tal, fez com que muitas coisas, passassem despercebidas para os pomeranos. Por exemplo, se você for para a comunidade hoje perguntar para as pessoas comuns porque a noiva pomerana se casava de preto, eles não vão mais saber responder. Não vão saber responder porque eles perderam essa parte da história. Isso foi... Deixou de existir, né? O feudalismo foi pouco acentuado entre os pomeranos. Existiam, sim, questões de feudalismo e tal, mas não foi aquela coisa ferrenha, por exemplo, que aconteceu na Itália. É o primeiro fato histórico. Segundo fato histórico, a lei da primeira noite era uma lei papal, instituída pelo papa da época e os pomeranos não eram católicos, eles eram luteranos. Então eles não deviam obediência a uma lei católica. Essa é a segunda questão. A terceira questão, entre os pomeranos é que a liberdade sexual sempre existiu. Não existia aquela coisa séria, não a mulher tem que casar virgem. Isso nunca existiu. Tanto que a casa dos pomeranos era construída de uma forma que tinha um quarto exclusivo, que tinha entrada pela varanda, que era conhecido como quarto da noiva, onde a noiva podia receber o seu parceiro antes do casamento. Então, não havia a cobrança da virgindade entre os noivos pomeranos. Aí você começa a analisar. Então, se não existia a virgindade, o feudalismo não era acentuado, a noiva tinha toda uma liberdade sexual antes do casamento, ela não era cobrada. Então como explicar que existia esse costume? Outra coisa, o feudalismo deixou de existir na Europa 200 anos antes dos pomeranos virem para o Brasil. Então por que aqui no Brasil, até 100 anos depois de estarem no Brasil, os pomeranos continuavam se casando de preto? Não tem lógica essa explicação, não tem lógica. Se você começa a fazer o levantamento dos fatos históricos, você percebe que tem alguma coisa lá de estranho nessa história. Aí tem a outra história que ela diz que os

pomeranos se casavam de preto porque as mulheres estavam de luto, porque na cultura pomerana é a mulher que deixa a família e vai morar com a família do marido. Então seria a morte social dela que ela... deixaria de ter aquela vida e viria para uma outra vida desconhecida e que em sinal de tristeza ela se casava de luto. Primeira questão, quando a gente tem 17, 18 anos que era a idade que a mulher se casava, você não pensava muito no que vai ser depois... A alegria que tem em um casamento pomerano, dias de festas, não existe tristeza ali. Se alguém estivesse triste seria a mãe da noiva, que talvez estivesse preocupada com a sua filha e tal. Mas não a noiva em si. Então é uma história também que não se sustenta. Ela não se sustenta. Olha só, tem várias... tem várias versões... mas assim, a que me parece mais coerente para mim enquanto pomerana é a história da tradição do casamento pomerano. A oração do quebra-louça, que é um poema que é declamado quando se faz o quebra-louça, ela diz o seguinte: *“Preparar um casamento é como preparar uma festa para a realeza Porque no dia de hoje vocês são o príncipe e a princesa”*. Uma festa para a realeza. Quem na antiga Pomerânia tinha o direito de usar preto? A realeza. Preto era a cor da realeza, era a cor da nobreza porque era o tecido mais difícil de se produzir. A cor preta, era a cor mais difícil de se produzir. Dentro da cultura pomerana, as mulheres é que teciam os seus próprios tecidos de algodão cru ou de lã, que era a cor clara. Então todos... no casamento usavam cor clara, com exceção dos noivos, porque eles eram os noivos, eles representavam a nobreza. Aí tem toda aquela tradição, né? Por que que se arma um mastro enorme com uma bandeira de casamento? Até hoje no Brasil, 165 anos depois que a gente está aqui. Porque a família que está realizando o casamento tem status de nobreza... E a bandeira hasteada no quintal era o brasão daquela família, porque na Pomerânia toda a família tinha um brasão. No Brasil deixou-se de ter o brasão, mas estende-se a bandeira com o nome dos noivos. Porque ali, aquela família tem status de realeza. Até hoje, Todos os convidados de um casamento pomerano estão ali para servir os noivos e não para serem servidos. Então é dessa forma. Toda comida do casamento, todas as famílias do casamento que estão convidadas ali, elas ajudam, elas colaboram, elas estão lá para servir, para ajudar. E aí tem a bandeira dos copeiros, né? Por que os copeiros têm aquela bandeira? Porque todos os convidados na Pomerânia traziam uma pequena bandeira com seu brasão para homenagear os noivos. Na hora da dança dos noivos fazia-se um círculo dentro da sala com as bandeiras, as bandeiras eram todas estendidas no alto e os noivos

dançavam debaixo daquelas bandeiras sendo abençoados pelas famílias convidadas. Como retribuição os noivos dançavam com todas as famílias convidadas, honrando dessa forma o convite que tinha sido feito e devolvendo a honra para quem tinha vindo e tinha prestigiado o casamento. Então são coisas assim, por exemplo, de todas as versões que eu conheço sobre o uso do vestido preto essa é que faz mais sentido. Eu sempre falo assim, eu conto todas as versões, cada um acredita naquela que ele quiser, que lhe ele é mais coerente. A questão do luto não faz o menor sentido, até porque o preto não é cor de luto pomerano. A cor do luto pomerano é roxa. Antigamente todos os caixões eram forrados de roxo, não existia um caixão preto. Os caixões eram forrados de roxo porque roxo era a cor da morte, era a cor do luto. Então, por que seria preto a cor do luto da noiva? Não faz sentido. E são coisas que, histórias que foram criadas... essa por exemplo do feudalismo, ela se tornou uma história muito... presente depois daquele filme, não tem aquele filme lá que ele conta uma história de uma a prima notte? Quando esse filme se tornou popular que ele acontece... É o filme Coração Valente. Depois desse filme, ela se tornou uma história visível, porque antes disso ninguém nunca tinha nem comentado essa história. E aí alguém achou a história bonita e botou os pomeranos no meio dela e contou adiante. Quando eu ouvi essa história pela primeira vez, eu fui direto para minha avó que ainda era vivo e disse Vó, a senhora se casou de preto, minha mãe se casou de preto, me conta essa história, por quê? É, porque era moda, era bonito, preto era a cor mais bonita até hoje, né? Um pretinho básico, você está em qualquer lugar bem-vestido, né? Aí eu contei para ela a história que eu tinha ouvido, ela falou assim, quem foi que te contou essa asneira? Porque para ela foi uma asneira, ela falou, isso não existe, nunca existiu. E até hoje, a família pomerana quando ela faz um casamento, ela é dona daquele pedaço lá. Ali entra quem ela quiser, ela tira do quintal quem estiver incomodando. Até hoje é assim, se tiver um bêbado lá incomodando, é tirado do quintal, é levado para fora, o seu lugar não é aqui, porque ela é dona daquele pedaço. Então, a história faz mais sentido.

7. Você tem conhecimento sobre alguma lei que reestabelece a cultura pomerana nas escolas de SMJ? Se positivo. Como ela se efetiva na prática?

Eu não sei o número da lei. Mas a gente tem no município a cooficialização da língua pomerana. E a partir da cooficialização, ela se torna uma língua valorizada também

nas escolas. A partir daí, então, se institui o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) e a gente passa a ter aulas em pomerano. No princípio, elas têm essa aula de pomerano. Mas é uma aula que não é suficiente, porque hoje ela se tornou uma aula assim como uma aula de inglês. Ela existe na escola, mas ela não tem aquela finalidade que ela deveria ter de integrar, de agregar a comunidade à escola. A gente precisa trabalhar muito isso, é uma questão de sobrevivência da própria língua pomerana, a gente tem que trabalhar isso hoje na escola. A lei existe, mas a regulamentação das aulas de pomerano dentro da escola não existe. Ela é tratada de acordo com o que o governo do município pensa. Como até hoje a gente teve prefeitos descendentes de pomeranos, sempre foi respeitado isso, mas o dia que a gente tiver um prefeito que não seja descendente de pomeranos... Deveria ter uma política de Estado, uma política... Mesmo que ainda fosse municipal, uma política pública para fazer isso... Para fazer isso... e isso é um trabalho... bem ferrenho que a gente vai ter de enfrentar. Assim... por exemplo, a gente hoje tem a liberdade do aluno falar em pomerano dentro da sala de aula, durante a aula, de perguntar, de conversar com o colega, sem nenhum problema... mas enquanto aula curricular, está deficiente, tá bem deficiente... Eu falo o seguinte, o que a gente precisa hoje, dentro da comunidade Pomerana, é reencantar o próprio povo pomerano da sua cultura. O pomerano perdeu o encanto da sua cultura, ele precisa ser reencantado, ele precisa descobrir a riqueza da sua cultura, ele precisa descobrir que as suas histórias são histórias importantes, porque isso ficou um pouquinho... é toda essa questão, por exemplo, da proibição do pomerano ser ridicularizado pelo fato de falar pomerano, tudo isso fez com que ele perdesse o encanto pela sua cultura, não é só pela língua, é pela cultura mesmo, perdeu o encanto pela cultura e a gente precisa reencantar. Esses meninos, por exemplo, que eu citei da música, eles foram reencantados. Quando eles descobriram que eles podem cantar uma música pomerana, que ela é bonita, que ela é gostosa de cantar, que ela tem uma melodia própria, eles se encantaram de novo pela cultura pomerana... E agora eles querem saber a história do seu povo, o que está atrás disso. Então isso a gente precisa fazer... e isso é muito urgente, que tem que ser feito. Eu tenho, assim, nítido, como a cultura chama a atenção das pessoas. Eu estava no casamento do meu sobrinho, umas três semanas atrás, e aí tinha um garoto de 12 anos tocando concertina. Tocando e tocando muito bem. Ele é um músico nato, né? Olha... em volta do menino, parou todo mundo. Todo o público do casamento estava

em volta do menino. Ele parou de tocar e foram para o conjunto, dispersou tudo. Cada um foi se sentar na sua mesa, conversar com seus amigos lá e alguns dançando. Mas enquanto o menino estava tocando a música genuinamente pomerana, estava todo mundo lá. Duas horas da tarde, três horas da tarde, todo mundo que estava no casamento estava em volta do menino, cantando junto com ele e ouvindo a música.