



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

MAYLA RUTCHER ARAUJO

**MEMÓRIAS ANCESTRAIS E RESISTÊNCIAS CULTURAIS: O
QUE APRENDEMOS COM E A PARTIR DE NETOS/AS E AVÓS
DE IMIGRAÇÃO POMERANA?**

**VITÓRIA
2025**

MAYLA RUTCHER ARAUJO

**MEMÓRIAS ANCESTRAIS E RESISTÊNCIAS CULTURAIS: O QUE
APRENDEMOS COM E A PARTIR DE NETOS E AVÓS DE
IMIGRAÇÃO POMERANA?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosali Rauta Siller.

**VITÓRIA
2025**

MAYLA RUTCHER ARAUJO

**MEMÓRIAS ANCESTRAIS E RESISTÊNCIAS CULTURAIS: O QUE
APRENDEMOS COM E A PARTIR DE NETOS E AVÓS DE
IMIGRAÇÃO POMERANA?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosali Rauta Siller.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosali Rauta Siller

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Ozirlei Teresa Marcilino

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof.^o Dr. Rogério Drago

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof.^o Dr. Erineu Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria

Universidade Estadual de Campinas
Membro externo

VITÓRIA

2025

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

A658 Araujo, Mayla Rutherford, 1990-
m Memórias ancestrais e resistências culturais: o que aprendemos com e a partir de netos/as e avós de imigração pomerana? / Mayla Rutherford Araujo. - 2025.
143 p. : il.

Orientadora: Rosali Rauta Siller.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Infância. 2. Imigração. 3. Língua pomerana. I. Siller, Rosali Rauta. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

Ata da sessão da ducentésima décima primeira defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **MAYLA RUTCHER ARAUJO**, candidata ao título de Mestre em Educação, realizada às **09h00min** do dia **onze de abril de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Rosali Rauta Siller, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Ozirlei Teresa Marcilino, Rogério Drago, Erineu Foerste e Ana Lucia Goulart de Faria. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“MEMÓRIAS ANCESTRAIS E RESISTÊNCIAS CULTURAIS: O QUE APRENDEMOS COM E A PARTIR DE NETOS/AS E AVÓS DE IMIGRAÇÃO POMERANA?”**. Terminada a apresentação da aluna, 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, 11 de abril de 2025.



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ROSALI RAUTA SILLER - SIAPE 3083624
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 04/07/2025 às 16:25

Profa. Dra. Rosali Rauta Siller
Orientadora



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
OZIRLEI TERESA MARCILINO - MATRÍCULA 3155504
Membro - Programa de Pós-Graduação em Letras
Em 01/07/2025 às 18:32

Profa. Dra. Ozirlei Teresa Marcilino
Membro Interno (Universidade Federal do Espírito Santo)

Documento assinado digitalmente



ROGERIO DRAGO
Data: 30/06/2025 19:31:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rogério Drago
Membro Interno (Universidade Federal do Espírito Santo)



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ERINEU FOERSTE - SIAPE 302349
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 03/07/2025 às 07:30

Prof. Dr. Erineu Foerste
Membro Interno (Universidade Federal do Espírito Santo)

Ana Lucia G. de Faria

Profa. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria
Membro Externo (Faculdade de Educação da Unicamp)

Dedico este trabalho aos estudantes que fizeram parte da minha trajetória como professora da educação pública. Cada olhar curioso, cada pergunta desafiadora e cada conquista de vocês foi minha maior motivação. Que este trabalho reflita o compromisso e a esperança de um futuro no qual a educação transforme vidas, assim como vocês transformaram a minha.

AGRADECIMENTOS

A jornada para a realização desta pesquisa foi repleta de desafios, aprendizados e, acima de tudo, apoio. Por isso, expresso minha mais profunda gratidão a todos que, de alguma forma, tornaram este momento possível.

À minha família, pelo amor, paciência e incentivo em todos os momentos. Vocês foram minha base e meu porto seguro, oferecendo força e motivação para seguir em frente.

À minha orientadora, Rosali Rauta Siller, pelo suporte, pela dedicação e pelas valiosas contribuições ao longo deste percurso. Seu olhar atento, suas orientações e sua confiança em meu trabalho foram fundamentais para que eu pudesse amadurecer academicamente e concluir esta etapa.

Ao Raphael, companheiro de vida que esteve presente em todas as etapas desse processo, oferecendo apoio incondicional, paciência e incentivo nos momentos mais difíceis. Agradeço por me acompanhar de perto, compartilhando minhas conquistas; sua presença ao meu lado fez toda a diferença, e sou imensamente grata por todo o amor e parceria ao longo dessa caminhada.

A Zilá, que sempre se preocupou com meu progresso; saber que poderia contar com seu apoio me trouxe segurança e motivação para superar os desafios ao longo do caminho. Minha gratidão por todo o cuidado e parceria.

Aos meus queridos amigos Júlia, Jonas e Marcos, minha mais profunda gratidão. A Júlia, por me substituir quando precisei me ausentar e, acima de tudo, por nunca me deixar esquecer que sou capaz. Suas palavras de incentivo foram a luz nos momentos de dúvida. Ao Jonas, pelas trocas de experiências, diálogos sinceros e apoio incondicional que tornaram essa jornada muito mais leve e significativa. E ao Marcos, que nos momentos de desespero, esteve presente e foi porto seguro, seu companheirismo foi essencial nessa trajetória.

As minhas amigas de turma, Amanda, Raíza, Paula e Cristina, por compartilharem comigo esta caminhada acadêmica, tornando os desafios mais leves e os momentos de aprendizado mais ricos. A cumplicidade, o apoio e as trocas de experiências foram fundamentais para que eu seguisse em frente, especialmente nos momentos de

incerteza e cansaço. Sou grata por cada conversa, cada incentivo e cada risada que trouxeram leveza a essa jornada. Ter vocês ao meu lado fizeram toda a diferença.

À Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Antônio Gonçalves”, por me receber de braços abertos, o que tornou minha experiência enquanto pesquisadora enriquecedora, marcada pelo acolhimento e pela colaboração de todos da comunidade escolar. Agradeço às gestoras, professoras e demais funcionárias da escola que, com generosidade, compartilharam seus saberes, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

E, por fim, aos estudantes que fizeram parte da minha trajetória como professora da educação pública, vocês foram e sempre serão minha maior inspiração. Os desafios superados, as conquistas e os momentos compartilhados em sala de aula reforçam a importância da educação e o impacto transformador que ela pode ter na vida de todos nós.

A todos vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

A educação intercultural na perspectiva da decolonialidade envolve posturas políticas comprometidas com a superação das violências epistêmicas históricas, a fim de contribuir com a preservação dos saberes ancestrais que atravessam o campo educacional e a resistência cultural de povos e comunidades tradicionais. Nesse viés, esta pesquisa busca, nas memórias e histórias de crianças e de avós de imigração pomerana, saberes ancestrais que possam contribuir com práticas e políticas públicas interculturais na perspectiva da decolonialidade. Apoia-se no aporte teórico de pesquisadores/as da sociologia da infância, como William Corsaro (2011) e do grupo Modernidade-Colonialidade, formado predominantemente por intelectuais da América Latina, como Catherine Walsh (2005; 2009), Walter Mignolo (2005) e Quijano (1992); além dos historiadores e sociólogos Hobsbawm (1995, 2015), Bosi (1994) e Halbwachs (1986). Também dialoga com autores que discutem a temática da imigração, como Sayad (1998; 2000) e Haesbaert (2004). Emprega uma abordagem metodológica qualitativa, com ênfase na História Oral, por meio de entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Envolve como participantes: crianças com idades entre 4 e 5 anos, regularmente matriculadas na pré-escola; crianças com idades entre 11 e 13 anos, matriculadas nos sextos anos do Ensino Fundamental Anos Finais da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Antônio Gonçalves”, localizada na zona rural do município de Santa Maria de Jetibá-ES; avós de algumas dessas crianças, que são descendentes de imigrantes pomeranos. Assim, documenta saberes ancestrais do povo tradicional de imigração pomerana, contribuindo com a construção de uma educação intercultural, alinhada com uma abordagem decolonial desde a Educação Infantil. Infere que a transmissão do pomerano enquanto língua materna e os saberes tradicionais têm sido atravessados por processos de resiliência e adaptação, e que a construção de práticas educativas bilíngues, interculturais e decoloniais compõe um processo contínuo e coletivo, essencial para a preservação dos saberes ancestrais e para o combate às violências epistêmicas.

Palavras-chave: infâncias; imigração pomerana; saberes ancestrais; interculturalidade; decolonialidade.

ABSTRACT

Intercultural education from the perspective of decoloniality involves a political stance committed to overcoming historical epistemic violence in order to contribute to the preservation of ancestral knowledge that permeates, in addition to the educational field, the cultural resistance of traditional peoples and communities. In this vein, this research seeks, in the memories and stories of children and grandparents of Pomeranian immigrants, ancestral knowledge that can contribute to intercultural practices and public policies from the perspective of decoloniality. It is supported by the theoretical contribution of researchers in the sociology of childhood, such as William Corsaro (2011) and the Modernity-Coloniality Group, formed predominantly by intellectuals from Latin America, such as Catherine Walsh (2005; 2009), Walter D. Mignolo (2005) and Quijano (1992); in addition to historians and sociologists Hobsbawm (1995, 2015), Bosi (1994) and Halbwachs (1986). It also engages with authors who discuss the theme of immigration, such as Sayad (1998; 2000) and Haesbaert (2004). It employs a qualitative methodological approach, with an emphasis on Oral History, through semi-structured interviews and discussion groups. It involves as participants: children between the ages of 4 and 5, regularly enrolled in preschool; children between the ages of 11 and 13, enrolled in the sixth grade of Elementary School II at the Municipal School of Early Childhood Education and Elementary Education "Antônio Gonçalves", located in the rural area of the municipality of Santa Maria de Jetibá-ES; grandparents of some of these children, who are descendants of Pomeranian immigrants. Thus, it documents ancestral knowledge of the traditional Pomeranian immigrant people, contributing to the construction of an intercultural education, aligned with a decolonial approach from Early Childhood Education. It infers that the transmission of Pomeranian as a mother tongue and traditional knowledge have been crossed by processes of resilience and adaptation, and that the construction of bilingual, intercultural and decolonial educational practices constitutes a continuous and collective process, essential for the preservation of ancestral knowledge and for combating epistemic violence.

Keywords: childhoods; pomeranian immigration; ancestral knowledge; intercultural decoloniality.

RESUM

Dai interkultural edukation in aine dekolonität perspektiv. Däit politik postur ümfåte wat t'hoop sin mit ain oiwerståe fon dem epistēmik gewald geschichte, därmit bijdråge mit dem bewåren fon ancestral folkswijshët wat dem edukacionel eewend doirgåe däit un dai kultur weerstand fon tradiciotional folk un gemainde. In dese richtung, des forschung suikt, in gedächtniss un geschichte fon kiner un grootülrer fon dai pomerisch inwanderung ancestral waiten wat mithelpe kan mit praktik un interkulturele publik politik fon dai dekolonität. Orientijd sich im teoretisch forschung fon dai kiner sociologi, soo as William Cosaro (2011) un fon dem modern-kolonität, gebijldet am mäiste fon interkultural fon Amerika Latain, soo as Catherine Walsch (2005; 2009), Walter Migolo (2005) un Quijano (1992); wijrer mit dai historiken un sociolog Hobsbawn (1995, 2015) Bosi 1994) un Halbwachas (1986). Däit uk mit autoren fortele wat dai inwanderung tematik ümgëit, soo as Sajad (1998; 2000) un Haesbaert (2004). Benuts aine kwalificativ metodologi, mit swårpunkt in dai oral geschichte, bijm intervijv un kreis fortelen. Inwikelt ais participijrend: kiner mit 4 un 5 jåhre ult, matrikulierjd in dai klain schaul; kiner mit 11 un 13 jåhre, matrikulierjd in dem söxt jår schaul fon "Antônio Gonçalves" schaul, ain ländlig stel fon Santa Maria de Jetibá distrikt; grootülrer fon dai schaul kiner, wat fon dai pomerische lüür inwanderung afständig sijn. Bijm insats dokumentijrt dat folkswijshët fon tradiciotional folk as pomerisch inwanderung. Däit mithelpe taum aine interkultural edukation, wat t'hoop gät mit aine dekolonial insats fon kiner edukation an. Dat däit wijse dat dai transmission fon pomerisch språk as muterspråk un dat folkswijshët hät aine process un adaptation mitmåkt un dat buugen fon swainågikkint, interkultural un dekolonial is air kontinuierlig un gemaindåm, wichtig taum dai bewårung fon folkswijshët un dem kamp fon epistemiken gewald.

Sloitelwöör: kindhët; pomerisch inwanderung; folkswijshët; interkulturalität; dekolonität.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

Proepo - Programa de Educação Escolar Pomerana

Propomus - Programa Pomerano de Música

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da Pomerânia.....	29
Figura 2: Localização de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo.....	71
Figura 3: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Antônio Gonçalves”, 2023.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e teses do descritor “infância” and “imigração”.....	34
Quadro 2: Dissertações e tese do descritor "ensino" and "pomeranos".....	39
Quadro 3: Dissertações e tese do descritor "saberes tradicionais" and "interculturalidade".....	46
Quadro 4: População de Santa Maria de Jetibá – Situação do Domicílio, Sexo e idade.....	72
Quadro 5: Santa Maria de Jetibá: número e área dos estabelecimentos agropecuários por tipologia.....	72
Quadro 6: distribuição dos estudantes por etapas e turnos.....	75
Quadro 7: profissionais da escola.....	76
Quadro 8: Atividades cotidianas realizadas pelas netas e netos com as avós.....	79
Quadro 9: Atividades cotidianas realizadas pelos netas e netos com os avôs.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
JUSTIFICATIVA: PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1 A IMIGRAÇÃO E OS PROCESSOS DE (DES)TERRITORIALIZAÇÃO, SUBALTERNIZAÇÃO E APAGAMENTO DE LÍNGUAS E CULTURAS ANCESTRAIS	20
1.1 A TRIÁDE DA SUBALTERNIZAÇÃO: COLONIALISMO, IMPERIALISMO E NACIONALISMO	21
1.2 MIGRAÇÃO, IMIGRAÇÃO E EMIGRAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE DOMINAÇÃO, DE EXPROPRIAÇÃO, DE SUBALTERNIZAÇÃO?	25
1.2.1 A imigração pomerana: políticas de colonização, expropriação do território, da língua e da cultura em Santa Maria de Jetibá-ES	27
1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	33
2 ENTRELAÇANDO MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: APORTE TEÓRICO	53
2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL: A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	53
2.2 A INTERCULTURALIDADE NA ABORDAGEM DECOLONIAL: PERSPECTIVA PARA SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA	57
3 MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO	63
3.1 MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA: UM DIÁLOGO COM HALBWACHS	63
3.2 HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA	65
3.3 O PERCURSO METODOLÓGICO	67
4 MEMÓRIAS RESISTENTES, HISTÓRIAS ENVOLVENTES: FALAS DE NETOS/AS E AVÓS DE IMIGRAÇÃO POMERANA	71
4.1 O CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA	71
4.1.1 Memórias e Histórias da Escola	73
4.2 LÍNGUA MATERNA, SABERES, FAZERES ANCESTRAIS: O QUE REVELAM AS FALAS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA E DOS 6º ANO?	78

4.2.1 Com a palavra: as crianças da educação infantil - pré-escola	78
4.2.2 Com a palavra: as crianças do 6º ano	82
4.2.3 O que revelam as falas das avós e avôs	87
5 PARA NÃO CONCLUIR... LÍNGUA E SABERES ANCESTRAIS NAS FALAS DE CRIANÇAS E AVÓS/AVÔS DE IMIGRAÇÃO POMERANA: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS, DECOLONIAIS E BILÍNGUES	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	118
ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

JUSTIFICATIVA: PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Sou migrante! Minha jornada começou no Distrito Federal, onde nasci e vivi até os 14 anos e, ao estabelecer-me com minha família no Espírito Santo, fui profundamente impactada pela riqueza e diversidade cultural que caracterizam a região. A intensa miscigenação de grupos imigrantes que compõem a história capixaba moldou as tradições, expressões artísticas e relações sociais, tornando-o um verdadeiro mosaico cultural. Esse contexto influenciou minha percepção sobre identidade, pertencimento, resistência e preservação de saberes ancestrais.

Já minha trajetória acadêmica começou na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no curso de licenciatura em História, concluído em 2015. Desde então, venho aprofundando meus estudos sobre a história do Espírito Santo, tema central de minha pesquisa de conclusão de curso, que abordou a participação feminina nas formas de proteção territorial da capitania do Espírito Santo, com destaque ao episódio de Maria Ortiz. Posteriormente, em 2018, finalizei minha pós-graduação lato sensu em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), desenvolvendo a pesquisa “O ensino de História e as tecnologias de informação e comunicação: novas perspectivas de entendimento do passado”, que analisou a inserção de ferramentas tecnológicas na educação histórica e os impactos dessa abordagem na compreensão dos estudantes. Atualmente, leciono a disciplina de História; estou há dez anos na docência - metade desse tempo se deu em escolas públicas localizadas em áreas rurais e urbanas de Santa Maria de Jetibá-ES.

Pelo fato de trabalhar durante esse tempo com crianças e jovens de imigração pomerana e, por me identificar com pautas progressistas, interessei-me por desenvolver um trabalho voltado à educação decolonial e intercultural que contribuísse com o rompimento de práticas colonizadoras, adultocêntricas, que historicamente têm intensificado as relações hierárquicas e subalternizado as minorias, especialmente os povos e comunidades tradicionais.

Frente a esse cenário, algumas questões me desafiaram a pesquisar: Como os saberes tradicionais de imigração pomerana podem contribuir para práticas na

perspectiva da interculturalidade? Como esses elementos colaboram na construção identitária dessas comunidades e na preservação de suas culturas? Para responder às questões elencadas, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, nas memórias e histórias das crianças e dos avôs e avós de imigração pomerana, os saberes tradicionais que possam contribuir com práticas interculturais na perspectiva da decolonialidade. Desse propósito, ramificam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a trajetória histórica da imigração pomerana;
- Compreender o processo histórico que culminou nas desigualdades e na subalternização dos povos e comunidades tradicionais, em especial a população de imigração pomerana;
- Investigar os saberes ancestrais da população de imigração pomerana identificando a sua transmissão e ressignificação ao longo da história;
- Identificar, nas legislações e nas políticas públicas, o reconhecimento da população de imigração pomerana e a educação destinada a ela na perspectiva intercultural;
- Realizar estado de conhecimento sobre a imigração pomerana no Brasil;
- Construir, coletivamente, material educativo bilingue (pomerano-português) com os saberes da população de imigração pomerana para promover uma educação intercultural.

Isto posto, além desta introdução e das considerações finais, esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. O primeiro, explora a trajetória histórica que levou à subalternização de povos e comunidades tradicionais. Com base nas reflexões de Hobsbawm, Fanon e Arendt, esse capítulo investiga como o colonialismo, o imperialismo e o nacionalismo interagem nos processos de dominação, exploração e marginalização desses povos. Além disso, analisa como os movimentos de migração, imigração e emigração geram tensões em uma relação de dominação, de expropriação e de subalternização de determinadas populações imigrantes, na busca de entender a íntima relação do fenômeno da imigração como fatores estruturais e históricos. O capítulo também apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre

o tema da pesquisa, com os descritores: "infância" AND "imigração"; "ensino" AND "pomeranos" e "saberes tradicionais" AND "interculturalidade".

O segundo capítulo aborda as contribuições da sociologia da infância, considerando as especificidades sociais, culturais e históricas que integram a vivência infantil, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de suas culturas e práticas sociais. analisa também, como a interculturalidade crítica na abordagem decolonial torna-se fundamental para repensar a educação na tentativa de superar a hegemonia do pensamento eurocêntrico. Pois, ao valorizar saberes tradicionais e ouvir as crianças em seus contextos socioculturais, abre-se espaço para uma educação capaz de dialogar com a diversidade e romper com estruturas coloniais.

O terceiro, apresenta o percurso metodológico utilizado na pesquisa, descrevendo a abordagem e os procedimentos selecionados para produção de dados. À luz de Halbwachs (1986) e, considerando que a memória desempenha um papel central na construção das tradições, esse capítulo dialoga com as memórias individuais e coletivas e disserta sobre o conceito de História Oral.

Por fim, o quarto capítulo analisa os dados gerados a partir das memórias e narrativas que atravessam gerações, conectando netos/netas e avós/avôs de imigração pomerana, a fim de compreender como as histórias familiares se entrelaçam com a identidade cultural e a preservação das tradições. Inicialmente, apresenta o contexto local da pesquisa, destacando o papel da escola como espaço de memória e transmissão de saberes. Em seguida, relata narrativas das crianças, suas avós e avôs, cujas falas revelam laços afetivos, práticas culturais e ressignificações da herança pomerana no cotidiano.

Esta dissertação procurou visibilizar experiências e narrativas das populações de imigração pomerana, destacando como suas memórias, saberes contribuem para a construção de suas identidades como povo de imigração e também para a preservação de suas culturas em novo território. A abordagem decolonial possibilita compreender como a lógica colonial influenciou a marginalização dessa população e como a valorização dos seus conhecimentos pode fortalecer práticas educacionais na perspectiva da interculturalidade

Assim, ao trazer para o centro do debate as histórias e memórias de avós, avôs, netas e netos, a pesquisa evidencia a riqueza das tradições pomeranas e seu impacto na formação cultural das novas gerações. Nesse bojo, a escolha metodológica baseada na História Oral permite entender como as práticas culturais são ressignificadas ao longo do tempo, uma vez que a oralidade é um meio fundamental de transmissão do conhecimento e, no caso da identidade pomerana, ela assume um papel essencial na resistência linguística dessa população, sendo as narrativas compartilhadas em pomerano entre gerações, elemento central da pesquisa.

Além disso, a observação e as rodas de conversa permitem um contato mais próximo com a realidade dos participantes da pesquisa. Ao pensar na educação intercultural como um caminho para a valorização dos saberes ancestrais, este estudo aponta a necessidade de políticas públicas que reconheçam a importância das culturas e tradições nas propostas de ensino. A produção de materiais educativos bilíngues, por exemplo, surge como uma alternativa para promover um ensino que respeite a diversidade linguística e cultural da população de imigração pomerana. Dessa forma, a pesquisa não apenas reflete sobre os desafios enfrentados por essas comunidades, mas também propõe soluções que possam contribuir para a construção de uma educação que respeite a diversidade cultural.

Espera-se que os resultados deste estudo ampliem os conhecimentos sobre a imigração pomerana e estimulem debates sobre a necessidade de uma educação baseada na interculturalidade e na decolonialidade. Ao ouvir as crianças, avós e avô, a pesquisa busca reconhecer e fortalecer a resistência cultural dessa população, incentivando a continuidade de suas tradições.

1 A IMIGRAÇÃO E OS PROCESSOS DE (DES)TERRITORIALIZAÇÃO, SUBALTERNIZAÇÃO E APAGAMENTO DE LÍNGUAS E CULTURAS ANCESTRAIS

A imigração é um fenômeno global que atravessa fronteiras e culturas; os indivíduos e grupos em movimento são afetados pelo complexo processo de desterritorialização. Segundo Sayad (1998), um imigrante:

é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito. Em virtude desse princípio, um trabalhador imigrante (...), mesmo se nasce para a vida (e para a imigração) na imigração, mesmo se é chamado a trabalhar (como imigrante) durante toda a sua vida no país, mesmo se está destinado a morrer (na imigração), como imigrante, continua sendo um trabalhador definido e tratado como provisório, ou seja, revogável a qualquer momento (Sayad, 1998, p. 54-55).

Nessa definição, o imigrante, ao ser atrelado ao trabalho, ocupa o território provisoriamente, enquanto sua força de trabalho é explorada, o que corrobora com a marginalização de suas culturas. O deslocamento de seu território de origem se configura na invisibilização de suas identidades; logo, muitos imigrantes enfrentam a subalternização de suas tradições e têm suas línguas e saberes apagados.

A subalternização de povos e comunidades tradicionais ocorre dentro de um contexto histórico amplo, estruturado por forças políticas e econômicas. O colonialismo, o imperialismo e o nacionalismo formam uma tríade que, ao longo dos séculos, estrutura relações de poder desiguais, legitimando a exploração, o apagamento cultural e a marginalização de saberes ancestrais.

Feitas essas premissas e, com base nas reflexões de Hobsbawm (1995, 2015), Fanon (1968) e Arendt (2013), propõe-se, aqui, investigar como essas forças interagem para perpetuar a exclusão e a subalternização das identidades e tradições desses povos, reforçando a necessidade de compreender as raízes históricas para vislumbrar formas de resistência.

1.1 A TRÍADE DA SUBALTERNIZAÇÃO: COLONIALISMO, IMPERIALISMO E NACIONALISMO

À luz das contribuições de Hobsbawm (1995, 2015), Fanon (1968) e Arendt (2013), apurou-se, neste estudo, o percurso histórico que levou à subalternização de povos e comunidades tradicionais¹. Esses autores discutem a relação entre história, sociedade e as transformações ocorridas. Suas obras fornecem uma base sólida para a análise de como esses povos enfrentaram e ainda enfrentam a marginalização e a subalternização de seus saberes, línguas e tradições.

Em seu livro “A invenção das tradições”, Hobsbawm (2015) destaca dois tipos de invenções de tradições: as oficiais ou políticas, criadas pelo estado ou por movimentos sociais e políticos organizados; e as não-oficiais ou sociais, criadas por grupos sem organização formal. Esses movimentos utilizaram-se da invenção de tradições oficiais para legitimar e reforçar hierarquias de poder, por meio da imposição de narrativas que promoviam a cultura dos colonizadores e marginalizavam os saberes ancestrais, os modos de ser e de viver das populações colonizadas. Para compreender esse percurso histórico, é essencial retornar ao contexto do colonialismo.

Com sua origem na expansão marítima do século XVI, o colonialismo moderno levou as potências europeias a se lançarem em busca de novas terras para suprir a crescente demanda do capitalismo mercantil. As motivações passam pela busca de recursos naturais para expansão comercial à influência política e religiosa nas terras colonizadas. O historiador Eric Hobsbawm (1988-1990), em sua obra "Nações e Nacionalismo desde 1780", descreve como o colonialismo ditou a construção das identidades nacionais:

[...] pouco é dito a respeito do que constitui "um povo". Particularmente, não há conexão lógica entre o corpo de cidadãos de um Estado territorial, por uma parte, e a identificação de uma "nação" em bases linguísticas, étnicas ou em outras características que permitam o reconhecimento coletivo do pertencimento de grupo (Hobsbawm, 1991, p. 32).

O colonialismo contribuiu para a marginalização de culturas consideradas periféricas, pois o reconhecimento de determinada população como nação passa não só pela

¹ Inciso I Art. 3º Decreto 6.040 / 2007 da Constituição da República Federativa do Brasil.

dominação de um território, mas pela imposição da língua e da cultura do colonizador. Frantz Fanon, argumenta que a violência colonial

não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumaniza-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutece-los pela fadiga (Fanon, 1968, p. 9).

Tal cenário afeta de diversas maneiras as comunidades colonizadas, tendo suas línguas e saberes ancestrais subalternizados. E esse uso de línguas colonizadoras em detrimento das línguas nativas carrega a essência do processo de dominação e exploração nas colônias: ao suprimirem as línguas nativas, muitos saberes tradicionais são perdidos ou ressignificados. O monolinguismo se constitui, então, como ferramenta de opressão do colonizador. Conforme, Fanon:

A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso sobre o universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta. O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e de sua gendarmaria, o espaço do colonizado (Fanon, 1968, p. 30).

Dessa maneira, essa violência colonial não se limita à imposição física, mas se estende a uma dominação cultural. O maniqueísmo característico do mundo colonial, conforme apontado por Fanon (1968), evidencia uma dinâmica relacional que não admite a coexistência de culturas distintas; nele, o colonizado não tem o direito de manter suas tradições, pois, segundo os colonizadores, não tem valores ou ética. Pelo contrário, o sujeito colonizado é compelido a se submeter à cultura imposta pelos colonizadores, devendo abandonar os elementos considerados "nocivos" ou "primitivos" de seu modo de vida.

Não obstante, o imperialismo, uma extensão do colonialismo, intensificou a exploração de territórios e, por consequência, a subalternização de povos e culturas. No auge do século XIX, as potências imperialistas iniciaram o processo de expansão, não apenas territorial, mas também cultural e econômica sobre outras nações. A exploração ocorreu em um contexto de crescimento industrial, o que estimulou a busca por matérias-primas e mercados consumidores. Em relação a isso, Hannah Arendt afirma que o imperialismo surgiu somente a partir de 1884,

[...] do colonialismo e gerado pela incompatibilidade do sistema de Estados nacionais com o desenvolvimento econômico e industrial do último terço do século XIX — iniciou a sua política de expansão por amor à expansão, e esse novo tipo de política expansionista diferia tanto das conquistas de característica nacional, antes levadas adiante por meio de guerras fronteiriças, quanto diferia a política imperialista da verdadeira formação de impérios, ao estilo de Roma (Arendt, 2013, p. 115).

O imperialismo se difere da expansão territorial que ocorreu no Colonialismo em diversos aspectos, a saber: o patrocínio antes da burguesia comercial passa para a burguesia industrial; a busca por metais preciosos dá lugar a busca por matérias-primas e mercados consumidores e a justificativa de expansão da fé cristã aparece como missão civilizadora, pautada em teorias raciais. Assim, o imperialismo surge

[...] quando a classe detentora da produção capitalista rejeitou as fronteiras nacionais como barreira à expansão econômica. A burguesia ingressou na política por necessidade econômica: como não desejava abandonar o sistema capitalista, cuja lei básica é o constante crescimento econômico, a burguesia tinha de impor essa lei aos governos, para que a expansão se tornasse o objetivo final da política externa (Arendt, 2013, p. 122).

A pressão da burguesia industrial determinou os caminhos seguidos pelas nações europeias, aprofundando o imperialismo que repartiu o mundo entre um pequeno número de Estados, divididos entre fortes e fracos, “avançados” e “atrasados”, algo antes observado já no colonialismo, “entre 1876 e 1915, cerca de um quarto da superfície continental do globo foi distribuído ou redistribuído, como colônia, entre meia dúzia de Estados” (Hobsbawm, 1988, p. 91).

Além disso, como parte do imperialismo engendrado com essas invasões e disputas, diferentes povos foram arrancados à força de várias regiões para serem obrigados a trabalhar na condição de pessoas escravizadas, sobretudo os povos africanos. Esse sistema brutal se estendeu por séculos e foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo moderno. As economias europeias lucraram em grande medida com o comércio de escravizados e essa exploração desenfreada de recursos humanos e naturais foi um exemplo flagrante de como o imperialismo engendrado pelo capitalismo se manifestou em níveis globais. Hobsbawm (1988, p. 95), afirma que

[...] o fato maior do século XIX é a criação de uma economia global única, que atinge progressivamente as mais remotas paragens do mundo, uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo desenvolvido.

Exemplo disso foi o que ocorreu nos continentes africano e asiático, que foram espoliados de suas riquezas e de sua população, enquanto as potências imperialistas enriqueciam e consolidavam seu poder econômico e político mundialmente. As práticas imperialistas desencadearam uma série de terríveis consequências que não apenas perpetuaram a exploração e a opressão dentro dos territórios dominados, mas também forçaram o deslocamento de povos, a criação de hierarquias raciais e o apagamento de línguas e culturas.

Hobsbawm (1995; 2015) também destaca o conhecimento eurocêntrico como uma ferramenta de controle no contexto imperialista que subestima e ignora os saberes locais, contribuindo para a perpetuação da subalternização dos povos minoritários. Somado ao colonialismo e ao imperialismo, o nacionalismo implementado também foi responsável pela subalternização dessas populações. Sob a perspectiva de Hobsbawm, o nacionalismo,

[...] tornou-se um substituto para a coesão social através de uma igreja nacional, de uma família real ou de outras tradições coesivas, ou auto representações coletivas, uma nova religião secular, e que a classe que mais exigia tal modalidade de coesão era a classe média em expansão, ou antes, a ampla massa intermediária que tão notavelmente carecia de outras formas de coesão. A esta altura, novamente, a invenção de tradições políticas coincide com a de sociais (Hobsbawm, 2015, p.311).

Essas tradições pautadas pela ideia de nação não consideram a multiplicidade de grupos que podem residir no mesmo território, pois,

[...] continua intrigante o problema da relação dessa "nação" vernácula, mesmo tão alargada, com o Estado pois parece evidente que, em termos étnicos, linguísticos e outros, na maioria, os Estados, qualquer que fosse seu tamanho, não eram homogêneos e, portanto, não poderiam ser simplesmente equalizados com as nações (Hobsbawm, 1991, p. 29-30).

Em se tratando especificamente das populações de imigração, as políticas nacionalistas, por uma noção de superioridade, veem essas populações como não pertencentes à nação dominante. Quando confrontadas com a ideologia nacionalista, se deparam com a homogeneidade étnica, linguística e cultural que leva à marginalização de sua língua materna e seus saberes ancestrais.

Colonialismo, imperialismo e nacionalismo: a tríade da subalternização da população de imigração pomerana, foco deste estudo, ainda se faz presente, por meio da

persistência da colonialidade que insiste em reproduzir um cenário de desigualdades sociais, culturais e linguísticas, evidenciado pela imposição do padrão cultural dominante que não reconhece as tradições, saberes dos povos minoritários. Nesse contexto, as populações minorizadas, dentre as quais as infâncias, foco deste estudo, são muitas vezes privadas do acesso a uma educação que valorize e promova suas heranças culturais e linguísticas.

1.2 MIGRAÇÃO, IMIGRAÇÃO E EMIGRAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE DOMINAÇÃO, DE EXPROPRIAÇÃO, DE SUBALTERNIZAÇÃO?

Os movimentos de migração, imigração e emigração geram tensões nos diferentes contextos sociopolíticos pelo mundo e têm consequências nos movimentos populacionais por meio de uma série de fatores: econômicos, políticos, sociais, ambientais, dentre outros. Essas dinâmicas de relações de poder culminam em formas de dominação, expropriação e subalternização de determinadas populações imigrantes. Por conseguinte, as incertezas e a complexidade das experiências vividas pelos imigrantes nos levam a entender a íntima relação do fenômeno da imigração como fatores estruturais e históricos.

A dinâmica intrincada entre imigração e emigração sugere que esses movimentos se iniciam no país de origem e chegam até as relações de poder que as permeiam, muitas vezes usadas como mecanismo de opressão e exploração. Para diferenciar um conceito do outro, sob o ponto de vista do pertencimento nacional ou sob o ponto de vista da relação com a nação, seja da qual se é oriundo como daquela na qual reside, Sayad propõe que (1998, p. 266):

[...] a imigração pode então ser definida como a presença no seio da ordem nacional (...) de indivíduos não-nacionais, e a emigração, por simetria, como a ausência da ordem nacional de nacionais pertencente a essa ordem; o imigrante é aquele que realiza essa presença estrangeira e, correlativamente, o emigrante é aquele ausente que se encontra no estrangeiro. Assim, as duas ordens, a ordem da migração e a ordem nacional, estão substancialmente ligadas uma à outra.

Ainda em consonância com esse autor, entende-se que a imigração não é apenas um processo de movimento físico, pois implica, também, uma dupla ausência: os imigrantes estão ausentes de seu país de origem e da sociedade de acolhimento,

sendo marginalizados e excluídos. Assim, o fenômeno da imigração pode contribuir para dissimular verdades, em especial, por:

[...] não conseguir sempre pôr em conformidade o direito e o fato, a imigração condena-se a engendrar uma situação que parece destiná-la a uma dupla contradição, não se sabe mais se se trata de um estado provisório que se gosta de prolongar indefinidamente ou, ao contrário, se se trata de um estado mais duradouro, mas que se gosta de viver com um intenso sentimento de provisoriedade (Sayad, 1998, p. 45).

Sayad (1998) destaca, ainda, as contradições enfrentadas pelos imigrantes, que são vistos como os “outros”, os “estrangeiros” na sociedade de chegada. Esse lugar de “estado provisório”, conforme salienta o autor, pode gerar dificuldades na manutenção de suas identidades culturais e sociais de origem, pois ignora que esse estado possa ser permanente para uma população específica de imigrantes. Esse caráter transitório que a ambígua experiência da imigração apresenta, sendo por vezes vista como temporária, com a esperança de retorno a terras de origem e, em outros casos com o estabelecimento de vínculos em certos locais, traz à tona desafios relacionados à identidade e ao pertencimento.

Assim, ainda segundo Sayad (1998), a maneira como os imigrantes são percebidos - como “população excedente” - não é reconhecida nem no país de origem, nem no país de destino, o que nos provoca a dialogar com autores da geografia, em especial Haesbaert (2004), que aborda os conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização, utilizados para a compreensão da imigração.

O território tem uma função central no processo de resistência cultural. Haesbaert (2004) destaca que o território, imerso em relações de dominação e/ou apropriação sociedade-espaco, desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação mais concreta e funcional à apropriação mais subjetiva e cultural-simbólica. Já a territorialidade abrange não apenas uma dimensão política, mas também interações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada à forma como as pessoas utilizam o solo, organizam-se no espaço e atribuem significado ao lugar. Portanto,

[...] todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados”. O território é funcional a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo (“lar” para o nosso repouso), seja como fonte de “recursos naturais” – “matérias-primas”

que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) (como é o caso do petróleo no atual modelo energético capitalista) (Haesbaert, 2004, p. 3).

Para uma compreensão mais aprofundada, as vertentes que definem o território são abordadas separadamente por Haesbaert (2004). No entanto, sua análise fundamenta-se em uma concepção integradora do território, que engloba as esferas política, cultural e econômica. Mais tarde, o autor adiciona a essas dimensões uma interpretação naturalista, que faz uso de “[...] uma noção de território com base nas relações entre sociedade e natureza, especialmente no que se refere ao comportamento ‘natural’ dos homens em relação ao seu ambiente físico” (Haesbaert apud Siller, 2021). A partir dessa perspectiva, é possível afirmar

[...] que a desterritorialização é um processo que faz parte dos movimentos migratórios dos quais as crianças participam. Todavia, Haesbaert (2020) considera a desterritorialização como um mito, pois o que ocorre de fato é uma reterritorialização em outros espaços, mesmo que ela seja apenas em caráter funcional. Ainda assim, desterritorialização e reterritorialização, assevera o autor, devem ser percebidos na sua indissociabilidade (Siller, 2021, p. 5).

Para compreender o processo de desterritorialização, me aproprio de Siller (2021), que utiliza Haesbaert (2004), que sob uma “perspectiva integradora”:

[...] incorpora ao conceito de território as múltiplas dimensões da sociedade (culturais, políticas, econômicas, dentre outras), considerando a natureza, pois tais dimensões encontram-se intimamente ligadas à territorialidade, aos modos como as pessoas fazem uso da terra, organizam-se no espaço e atribuem significados aos lugares. (Siller, 2021, p. 4).

O movimento migratório tem como consequência o processo de desterritorialização, mesmo que Haesbaert (2020)

considere a desterritorialização como um mito, pois o que ocorre de fato é uma reterritorialização em outros espaços, mesmo que ela seja apenas em caráter funcional. Ainda assim, desterritorialização e reterritorialização, assevera o autor, devem ser percebidos na sua indissociabilidade (Siller, 2021, p. 5).

Siller (2021) argumenta que, ao saírem de seus territórios, os imigrantes sofrem um processo de desterritorialização, pois são inseridos em um contexto onde são obrigados a abandonar suas origens. Para a autora, a reterritorialização desses grupos sociais está vinculada à identidade territorial e é preciso haver um esforço coletivo para usar o ambiente físico a fim de identificá-lo como território.

Esse apagamento das identidades culturais e sociais dos imigrantes está intimamente ligado ao uso do território, pois as dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas se misturam com os aspectos físicos e ambientais de determinada localidade. Assim, o processo de territorialização, sobretudo para as crianças, passa pela ressignificação dos saberes oriundos do seu território de origem

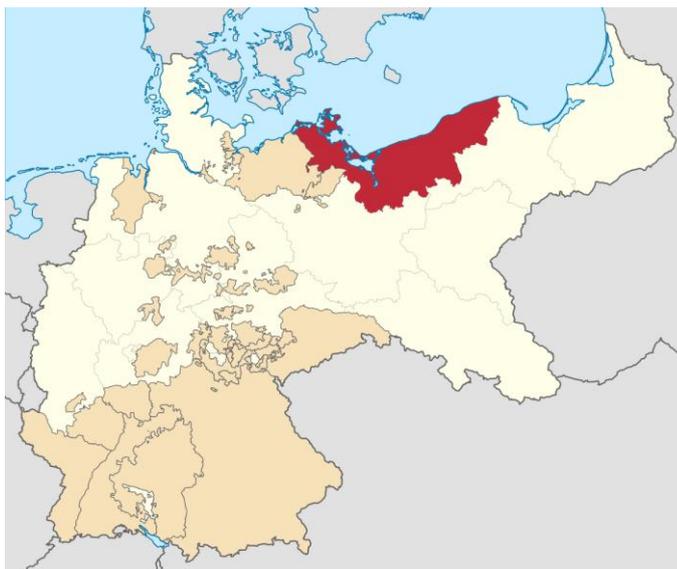
1.2.1 A imigração pomerana: políticas de colonização, expropriação do território, da língua e da cultura em Santa Maria de Jetibá-ES

Santa Maria de Jetibá-ES/Brasil teve origem em meados do século XIX, com a chegada, em 1859, dos primeiros imigrantes pomeranos. A política de colonização, expropriação do território, da língua e da cultura desses imigrantes provocou o movimento de desterritorialização dessa população, obrigando-os a saírem de seus territórios.

Os estudos de Rölke (1996) apontam que, no período de 1128 a 1400, os pomeranos sofreram com a política de “germanização”, que provocou um apagamento cultural e linguístico, com a assimilação quase em sua totalidade da cultura alemã. Neste ínterim, falava-se na Pomerânia o “Pommersch-Platt”, língua derivada do alemão baixo”. Essa política imperialista que desejava a expansão territorial foi alargada com o apoio do comércio, no sentido de estabelecer uma fronteira bem guarnecida. Foram, portanto, fatores políticos, econômicos e sociais que provocaram o processo de aculturação dos pomeranos, contribuindo, assim, para a marginalização das tradições locais e a substituição da identidade dessa população por uma nova configuração cultural (Rölke, 1996).

Outro fator que contribuiu com a colonização do território pomerano foi a Guerra dos Trinta Anos, com início em 1627, com a participação do império alemão, considerado um período devastador para a região, “as tropas imperiais confiscaram toda a colheita e animais para o seu sustento, o que tem como consequência grande fome e miséria em toda a Pomerânia” (Rölke, 1996, p. 17). Nesse movimento, a Alemanha, no afã de ampliar o seu território, iniciou uma luta com os suecos que haviam chegado na Pomerânia no ano de 1630, com esses mesmos interesses, o que resultou na “dizimação de aproximadamente 50% da população pomerana” (Rölke, 1996, p. 14).

Figura 1: Localização da Pomerânia.



Fonte: Wikipédia.

Essa política colonialista e imperialista continuou mesmo com o fim da Guerra dos Trinta Anos; ou seja, a Pomerânia permaneceu fragmentada e sujeita a influências externas, mantida sob o domínio de potências estrangeiras. Sem autonomia política, econômica e com restrições à sua língua e cultura, foi se consolidando o processo de marginalização, subalternização e inferiorização dos pomeranos.

Um outro movimento que incidiu diretamente na vida dos pomeranos, como única saída, foi a imigração, advento da Revolução Industrial, ocorrida nos séculos XVIII e XIX. O uso de máquinas na agricultura e a política dos cercamentos deixaram a população campesina à deriva. Também houve aumento da produção e da comercialização a ponto de alguns latifundiários construírem linhas férreas particulares para o escoamento de sua produção; e também do transporte de passageiros até o porto.

É possível inferir, portanto, que, do lado da Pomerânia, havia um cenário de disputas territoriais com contínuas guerras, por sua localização estratégica e riqueza de recursos naturais², com consequentes epidemias, desemprego, fome, causados por uma série de mudanças políticas, econômicas e sociais. Esses e tantos outros

² Situada no continente europeu, ao sul do Mar Báltico.

motivos, aliados ao aspecto subjetivo, como já dito, provocaram a imigração em massa de famílias pomeranas.

Assim, ao saírem de suas terras, experienciaram “processos de “desterritorialização e reterritorialização, em um movimento contínuo e dialético de construção e reconstrução, de fazer-se e refazer-se, em meio a rupturas, mudanças e permanências” (Siller, 2022, p. 582-583). Ainda segundo a autora, a população pomerana deixou em seus territórios “um universo simbólico, suas territorialidades primeiras, que ainda hoje as conectam a Pomerânia, de onde se originaram, mas que foram ressignificadas no território de destino, compondo novas territorialidades” (Siller, 2022, p. 582-583).

No território de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, esses imigrantes transformaram terras inóspitas em territórios que refletiam sua herança cultural; também compartilhavam e continuam compartilhando um passado comum, um grau de coesão grupal, verificado não só pelo uso da língua pomerana, como também pela religião luterana e pela agricultura familiar desenvolvida na pequena propriedade. Tais características são marcas identitárias do povo tradicional pomerano, diferenciando-o de outros grupos étnicos ali residentes. Vale dizer, que contraditoriamente, também tiveram que conviver com implicações políticas e sociais, pois estavam agora sob a tutela das autoridades brasileiras, resistindo às políticas de imposição da cultura e da língua no país de chegada - Brasil.

Apesar de adotar o português como língua oficial, o Brasil abriga uma diversidade linguística, com 274 línguas (IBGE, 2010) faladas no país atualmente. Esse cenário é resultado de uma história multicultural, que inclui povos indígenas, africanos escravizados e imigrantes europeus e asiáticos. Antes da invasão portuguesa, mais de mil línguas indígenas eram faladas no território brasileiro, mas a imposição do português como língua oficial foi uma estratégia de unificação territorial. O “Diretório dos Índios”, criado em 1755 pelo Marquês de Pombal, previa integrar os indígenas a sociedade portuguesa, “outro aspecto importante da lei do Diretório foi a imposição da língua portuguesa, a “língua do Príncipe”, em detrimento da “língua geral”, utilizada pelos jesuítas nos trabalhos pedagógicos e de catequese indígena” (Oliveira, 2018, p.5).

Quando foi revogado, em 1798, o Diretório, que foi um instrumento de assimilação forçada, já havia produzido estragos significativos, como o apagamento e a hibridização de diversas culturas indígenas. O projeto não conseguiu erradicar totalmente as identidades indígenas, pois a resistência dos povos nativos garantiu a permanência de aspectos de sua cultura, evidenciando que a imposição colonial não foi absoluta. É preciso reconhecer a ação dos indígenas na luta contra a dominação, pois ainda hoje lutam pelo reconhecimento de sua identidade cultural e pelo resgate de suas línguas maternas.

Outra política de apagamento e marginalização cultural ocorreu no século XX, no governo de Getúlio Vargas. O projeto nacionalista também reprimiu línguas de imigrantes, como o alemão, o italiano e o japonês, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial. O Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, apresenta diversas restrições relacionadas ao uso de línguas estrangeiras no Brasil, refletindo a política nacionalista da época. Os principais pontos do decreto no que diz respeito à educação, incluíam: ensino exclusivamente em português nas escolas rurais; proibição do ensino de línguas estrangeiras para menores de 14 anos; livros didáticos escritos em português; e o ensino, nas escolas para estrangeiros adultos, sobre as instituições políticas do país.

Outra medida tomada para proibir o uso de outros idiomas foi a de que qualquer publicação em língua estrangeira precisaria de autorização e registro prévio no Ministério da Justiça; além disso, os estabelecimentos comerciais, as indústrias e associações localizadas em colônias e núcleos agrícolas não poderiam ter nomes em idiomas estrangeiros. Essas medidas faziam parte da política de "nacionalização" da cultura e da sociedade; todavia, embora justificasse a integração de imigrantes e o fortalecimento da identidade brasileira, trouxe consigo diversos problemas. A imposição do português como única língua permitida na educação e na esfera pública desconsiderou a diversidade cultural e linguística do país, resultando na marginalização de comunidades imigrantes.

Apesar das restrições impostas pelo governo durante o período de nacionalização, a resistência cultural de comunidades de imigrantes permitiu a preservação de suas línguas e tradições ao longo do tempo. Um exemplo marcante é o município de Santa Maria de Jetibá, onde a forte presença de descendentes de imigrantes garantiu a

continuidade do uso da língua pomerana no cotidiano. Essa valorização culminou, em 2005, na criação do Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), que, em parceria com outras prefeituras - Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da terra, Vila Pavão e Pancas -, promoveu importantes avanços na preservação e no reconhecimento oficial do idioma.

Ao longo do desenvolvimento do Proepo, outras conquistas importantes foram alcançadas: a criação da Comissão Municipal de Políticas Linguísticas; a aprovação da Lei Municipal de Cooficialização da Língua Pomerana e a realização do Censo Linguístico. Essas medidas contribuíram para a valorização da língua como parte da identidade cultural e para a preservação de sua herança linguística. Além disso, essas iniciativas abriram caminho para a implementação de outras políticas educacionais bilíngues, garantindo que novas gerações tivessem acesso ao aprendizado formal da língua pomerana. A cooficialização da língua, tratada na lei n. 1.136/2009, possibilitou sua presença em documentos públicos, eventos culturais e na comunicação oficial do município, promovendo maior inclusão e reconhecimento da diversidade linguística local (Foerste, Born, Dettmann, 2019).

Atualmente, no Brasil, a população de imigração pomerana encontra desafios significativos para manter sua identidade cultural. Apesar disso, a forte religiosidade e a vida em comunidade permitem a preservação de tradições que ainda são vivenciadas no município de Santa Maria de Jetibá.

Embora a população de imigração pomerana pratique uma diversidade de rituais e ritos, sua religiosidade está atrelada à religião cristã. A igreja Luterana teve um papel fundamental na estrutura social dessa população, estabelecendo uma relação íntima entre igreja, pomerano e seus descendentes.

Essa relação, no entanto, cria o preceito, estabelecido pela tradição e pela religiosidade, do envolvimento da igreja, representada na figura do pastor, nos nascimentos, nos batismos, nas confirmações, nos casamentos, nas doenças e nas mortes na localidade. Em todas essas etapas, a representação da igreja é considerada necessária e essencial à conduta da crença (Manske, 2015, p. 145).

Nota-se que a igreja Luterana atuou em diversos setores que contribuíram para o desenvolvimento dos imigrantes pomeranos na sua chegada e permanência. Além da relevância no contexto social, a religião também está ligada à língua, “porque é

através da língua que os preceitos religiosos são veiculados; além disso, a religião é um importante fator de identificação de determinado grupo” (Benincá apud Manske, 2008, p. 147). Assim, a Igreja Luterana foi responsável pela introdução e preservação da língua alemã em Santa Maria de Jetibá. Nesse contexto destacamos o fenômeno das mulheres de imigração pomerana trilingues que dominam o pomerano, sua língua materna, o alemão falado na Igreja e o português, muitas vezes só aprendido na escola.

Da forte influência da Igreja Luterana na estrutura social e cultural da população de imigração pomerana, surgiram também políticas de resistência que visavam a preservação de sua identidade. A manutenção da língua pomerana, apesar da predominância do alemão nas igrejas e do português como língua oficial do Brasil, tornou-se um dos principais instrumentos de resistência cultural.

Além disso, a valorização das tradições, dos saberes e dos modos de vida em comunidade contribuíram para que os pomeranos mantivessem suas raízes, mesmo diante das tentativas de assimilação cultural ao longo da história. Assim, a transmissão oral de saberes ancestrais, as tradições em comunidades e a própria prática da religiosidade em sua língua materna são exemplos de estratégias utilizadas para assegurar a continuidade de sua identidade cultural.

1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

O Estado do Conhecimento refere-se à identificação, ao registro e à categorização que levam à reflexão e síntese da produção científica em uma área durante um período determinado. Essa construção resulta na organização de um banco de dados que sistematiza as produções científicas, permitindo uma compreensão mais profunda dos conhecimentos já existentes e identificando áreas que merecem maior exploração. No caso desta pesquisa, o foco está nos saberes tradicionais da população de imigração pomerana e no ensino oferecido a ela, explorando a abordagem da Interculturalidade Crítica sob uma perspectiva decolonial.

Para tal, foram selecionados três descritores: “infância” AND “imigração”; “ensino” AND “pomeranos” e “saberes tradicionais” AND “interculturalidade”. As pesquisas

encontradas em cada descritor serão analisadas conforme as categorias: 1. Estados de maior concentração das pesquisas; 2. Objetivos das pesquisas; 3. Concepção de educação na perspectiva intercultural nos documentos normativos; 4. Tipos de pesquisas; instrumentos de pesquisas, sujeitos, documentos analisados; 5. Resultados encontrados: lacunas, desafios e perspectivas.

“infância” AND “imigração”

Dos trinta e cinco resultados para “infância” AND “imigração”, foram selecionados nove trabalhos que dialogam com a pesquisa, sendo seis dissertações de mestrado e três teses de doutorado, como observado no Quadro 1, que apresenta os títulos, autores, ano de publicação e orientadores/as das pesquisas.

Quadro 1: dissertações e teses do descritor “infância” AND “imigração”

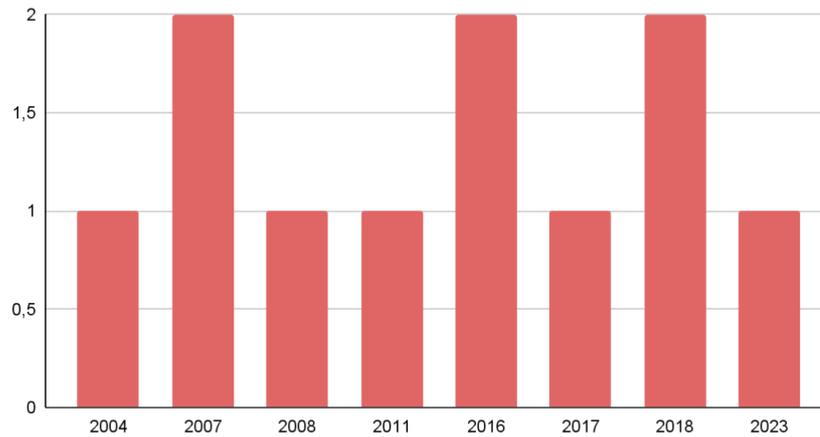
Nº	Ano	Títulos	Autores	Instituição	Orientador/a	Tipo de pesquisa	
						Mest.	Dout.
1	2016	Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância	BEZERRA, Cecília Braga	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Profª. Drª. Lucienne Martins Borges	x	
2	2018	Narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação Infantil	SANTOS, Priscila da Silva	Universidade de São Paulo - FEUSP	Prof. Dr. Emerson de Pietri		X
3	2011	Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes	SILLER, Rosali Rauta	Universidade Estadual de Campinas	Profª. Drª Débora Mazza		X
4	2016	Educação e civilidade nas memórias	IWAMOTO, Vivian	Universidade Federal da Grande	Profª. Drª. Magda Carmelita Sarat Oliveira	x	

		de infância de imigrantes japoneses		Dourados - UFGD			
5	2004	Histórias de Estrangeiros no Brasil: Infância, Memória e Educação	OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	Profª. Drª. Elizabeth Figueiredo de Sá		X
6	2007	A infância e a Adolescência na colônia alemã de General Osório (1909-1979)	STÜRMER, Dilce Maria	Universidade de Passo Fundo	Prof. Dr. Mário Maestri	x	
7	2018	Ser criança imigrante boliviana na Ocupação Prestes Maia: O cotidiano e os sonhos da infância	GONÇALVES, Carolina Abrao	Universidade de São Paulo - FEUSP	Profª. Drª. Marcia Aparecida Gobbi	x	
8	2017	Escola modelo de língua japonesa de dourados-ms”: movimentos, histórias e memórias de mulheres	KOCHI, Joice Camila dos Santos	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Profª Dra. Magda Sarat	x	
9	2023	A infância imigrante na internet: uma análise das imagens de crianças venezuelanas em Teresina no Google imagens	CABRAL, Diego Lima Iglesias.	Universidade Federal do Piauí - UFPI	Profª. Drª. Marta Maria Azevedo Queiroz	x	

Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

Quanto ao período de publicação dos trabalhos, pode-se observar que o tema tem sido estudado há um tempo considerável, entre 2004 e 2023, como mostra o Gráfico 01.

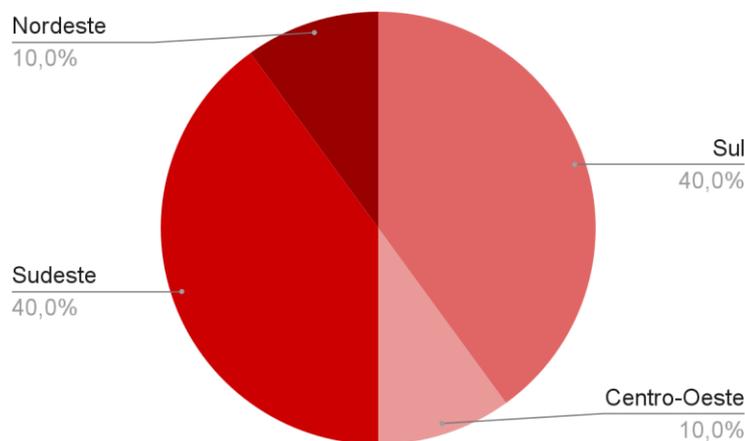
Gráfico 01: período de publicação “infância” AND “imigração”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

Em relação às regiões em que as pesquisas foram realizadas, observamos no gráfico 2 que as pesquisas se concentram mais nas regiões sul e sudeste.

Gráfico 2: das regiões das pesquisas “infância” AND “imigração”



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

Boa parte das pesquisas são da área da Educação, mas há também uma da Psicologia e outra da Comunicação. Os termos que mais aparecem nas pesquisas são: imigração, educação, infância, identidade, narrativas e memórias. As pesquisas analisadas possuem uma gama de objetivos que se relacionam com os impactos

psicológicos da imigração em crianças, com os processos de hibridização identitária de crianças em contexto de imigração na Educação Infantil, com a reprodução de práticas sociais e a constituição da educação voltada para os imigrantes.

As metodologias adotadas nessas pesquisas, em geral, são de abordagem qualitativa. A maioria utiliza etnografia e História oral com entrevistas semiestruturadas. Foram também utilizados métodos como diário de campo, fotografias, filmagens e análise de documentos. Como o foco das pesquisas está nas infâncias imigrantes, a sociologia da infância aparece como referencial teórico na maioria das pesquisas; utilizou-se também semiótica.

As pesquisas se fundamentam em diversos referenciais teóricos para sustentar suas análises. No estudo sobre saúde mental infantil foram utilizados pressupostos psicanalíticos e a perspectiva intercultural para compreender os impactos psicológicos da imigração. O estudo sobre hibridização identitária se apoia na Sociologia da Infância, explorando as interações e diferenciações entre crianças. Outras pesquisas se alicerçam em autores como Hall, Ginzburg e Elias para analisar as práticas sociais e identidades culturais.

Entre os resultados, destacam-se aspectos críticos relacionados às experiências das crianças imigrantes, como as situações ameaçadoras, de rupturas e perdas enfrentadas por elas, resultando em sofrimento psíquico significativo. Outro resultado aponta que o processo de hibridização identitária de crianças em contexto de imigração tem três categorias de diferenciação: horizontal, hierárquica e diaspórica, que moldam as interações e percepções das crianças imigrantes. No contexto de Santa Maria de Jetibá-ES, os Centros Municipais de Educação Infantil foram caracterizados como instituições "enraizadas" com uma forte identidade nacional, já a pesquisa sobre a educação japonesa em Dourados-MS mostrou que o coletivo e os valores da hierarquia e autodisciplina são prioritários para o grupo, refletindo um sentimento ambíguo entre ser japonês no Brasil e brasileiro no Japão.

A concepção de educação na perspectiva intercultural é abordada em algumas das pesquisas mencionadas, destacando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural nas práticas educativas. Como a pesquisa "Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses" de Vivian Iwamoto (Iwamoto,

2016), que destaca a ambiguidade entre ser japonês no Brasil e brasileiro no Japão, indicando a necessidade de uma abordagem educacional que acomode e respeite essas identidades culturais complexas. Essa perspectiva intercultural é essencial para apoiar a integração das crianças imigrantes enquanto preservam seus valores e tradições culturais.

A pesquisa "Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes" de Rosali Rauta Siller (Siller, 2022), utiliza a interculturalidade como uma lente analítica central para entender e valorizar as diversas práticas culturais e sociais das crianças de imigração pomerana e suas famílias. A investigação revelou que as instituições de educação infantil no município adotam predominantemente uma abordagem monocultural e monolíngue, que tende a assimilar as crianças a um padrão cultural hegemônico.

Os estudos fornecem um panorama das experiências e desafios das crianças imigrantes, destacando a necessidade de abordagens educacionais e políticas públicas que considerem as particularidades culturais e psicológicas dessas populações. A perspectiva intercultural é usada para evidenciar como a integração dessas diversas culturas no ambiente educativo pode enriquecer o desenvolvimento das crianças. E a pesquisa desafia as instituições educativas a adotarem uma pedagogia intercultural e multilíngue, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural e promovendo uma formação que valorize as diferentes identidades e culturas presentes no mesmo contexto.

"ensino" and "pomeranos"

Com este descritor, foram encontrados dezessete resultados, cinco teses de doutorado e doze dissertações de mestrado. O Quadro 2 apresenta os títulos, autores, anos de publicação e orientadores/as dos trabalhos.

Quadro 2: dissertações e teses do descritor "ensino" and "pomeranos"

Nº	Ano	Títulos	Autores	Instituição	Orientador/a	Tipo de pesquisa	
						Mest.	Dout.
1	2019	Festa, dança e alegria: uma etnografia musical pomerana ao sul do sul do Brasil – São Lourenço do Sul/RS	SILVA, Danilo Kuhn da	Universidade Federal de Pelotas	Profª. Drª. Isabel Porto Nogueira		X
2	2022	Práticas de letramento durante o ensino remoto em uma comunidade pomerana do campo	MADIA, Myrna Susan Gowert	Universidade Federal do Rio Grande	Profª. Drª. Gabriela Medeiros Nogueira	x	
3	2020	Receitas Culinárias Pomeranas: Integrando saberes e sabores em uma escola multisseriada do município de São Lourenço do Sul	GEHRKE, Tamires Holz	Universidade Federal de Pelotas	Profª. Drª. Rosaria Ilgenfritz Sperotto	x	
4	2021	Influências do pomerano na leitura de palavras cognatas em inglês	GRIEP, Gabriela Wally	Universidade Federal de Pelotas	Prof. Dr. Bernardo Kolling Limberger	x	
5	2021	Povo tradicional pomerano:	KOELER, Edineia	Universidade Federal do	Prof. Dr. Erineu Foerste		X

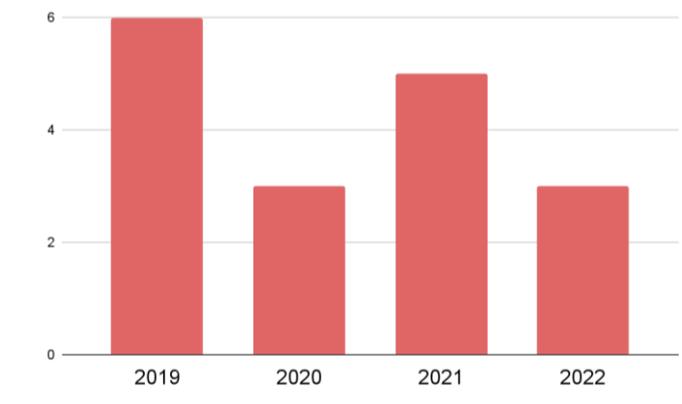
		culturas, memórias e educação		Espírito Santo			
6	2021	Entrelaçando o diário de viagem com narrativas pomeranas: uma abordagem de ensino de Artes Visuais a partir do contexto dos alunos	RUTZ, Mairin Jordane	Universidade Federal de Pelotas	Prof. Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo	x	
7	2022	A botânica nos impressos de educação e ensino primário gaúcho nos anos de 1951 a 1971	SELL, Leia Beatriz	Universidade Federal de Pelotas	Profª. Drª. Vania Grim Thies	x	
8	2019	A saúde de uma comunidade escolar pública do município de Santa Maria de Jetibá-ES: um estudo sobre a esquistossomose	BUSS, Glauciomar	Universidade Federal do Espírito Santo	Profª. Drª. Erica Duarte Silva	x	
9	2021	O rito da confirmação luterana e o processo escolar dos pomeranos na serra dos tapes – RS (1938-1971)	ROMIG, Karen Laiz Krause	Universidade Federal de Pelotas	Profª. Drª. Patricia Weiduschadt	x	

10	2019	Percepção e conhecimento linguístico na aquisição da escrita de alunos bilíngues (pomerano/português)	BLANK, Marcella	Universidade Federal de Pelotas	Profª. Ana Moresco Miranda Drª. Ruth		X
11	2019	Da latência à visibilidade: práticas educativas de prevenção ao suicídio	FRIEDRICH, Lilian Hoffmann	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Prof. Leonardo Bis dos Santos Dr.	x	
12	2021	Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas/RS – Brasil	GOCKS, Cintia	Universidade Federal de Pelotas	Profª. Rosaria Ilgenfritz Sperotto Drª.	x	
13	2019	A matemática escolar presente na cultura pomerana e seus contextos em Santa Maria de Jetibá: fontes e vestígios (1971 - 1978)	BRANDAO, Luana Kathelena Ribeiro	Universidade Federal do Espírito Santo	Prof. Moyses Goncalves Siqueira Filho Dr.	x	
14	2022	“UMA SEMENTE DENTRO DA GENTE”: relação escola-família-comunidade	SILVA, Mariana Petri da	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Prof. Alexandre Carvalho da Fonseca Dr.		X

		na formação do sujeito agroecológico em uma comunidade pomerana					
15	2020	A contribuição da igreja evangélica de confissão luterana no Brasil para o desenvolvimento do processo educacional no município de Domingos Martins – ES	ROSARIO, Antonio do	Faculdade Unida de Vitória	Profª. Drª. Claudete Beise Ulrich	x	
16	2020	Escola multisseriada, infâncias e comunidade tradicional pomerana: diálogos mediados por imagens e memórias	DELBONI, Juber Helena Baldotto	Universidade Federal do Espírito Santo	Profª. Drª. Gerda Margit Schutz Foerste		X
17	2019	O português como língua de herança: o plurilinguismo no contexto escolar de quatro estudos europeus	MAGALHAES, Carolina da Silva Vieira	Universidade Federal de Fluminense	Profª. Drª. Monica Maria Guimarães Savedra	x	

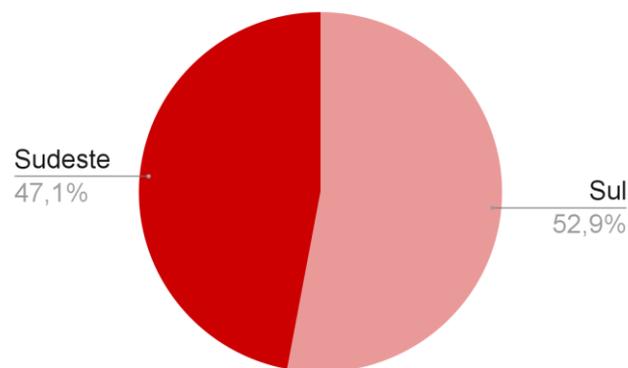
Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

As publicações decorrem no período de 2019 a 2022; o ano de maior concentração das pesquisas é 2019, seguido de 2021. Os anos de 2022 e 2023 aparecem com a mesma quantidade de publicações, como é possível observar no Gráfico 3:

Gráfico 03: período de publicação "ensino" and "pomeranos"

Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

Em relação às regiões em que as pesquisas foram realizadas, observamos no gráfico 4 que apenas a Região Sul e a região sudeste aparecem nos resultados, mais especificamente concentradas nos estados do Rio Grande do Sul, com nove pesquisas, e do Espírito Santo com oito pesquisas.

Gráfico 4: das regiões das pesquisas "ensino" and "pomeranos"

Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

A concentração das pesquisas sobre a imigração pomerana nas regiões sul e sudeste do Brasil se deve principalmente à distribuição geográfica das populações de imigrantes pomeranos que se estabeleceram no país. A presença da população de imigração pomerana nessas regiões deixou um legado cultural significativo, incluindo a preservação da língua pomerana. Pesquisadores (as) interessados (as) na cultura e história dessas comunidades muitas vezes se concentram nessas áreas para documentar e compreender o impacto da imigração pomerana no Brasil. Quanto aos termos mais frequentes nas pesquisas, estão: pomeranos, língua pomerana, cultura,

educação, memória, sociologia do desenvolvimento rural e identidade. A maioria dos estudos estão relacionados ao ensino nas escolas com o público de imigração pomerana.

Os objetivos das pesquisas abordam tópicos educacionais e sociais, que incluem|: a análise das relações entre o ritual da confirmação e o processo escolar em escolas luteranas; a influência da Igreja Luterana na educação; a identificação de temas da Botânica; a visibilização do problema do suicídio e a promoção de práticas educativas de prevenção; a discussão do ensino com base na Pedagogia Freireana; a relação entre escolas multisseriadas de Ensino Fundamental e a comunidade; a investigação sobre o ensino de Português como Língua de Herança em quatro países europeus; o estudo das brincadeiras de crianças na Educação Infantil durante a pandemia; a análise do ensino de Matemática para descendentes de pomeranos; e a compreensão da contribuição de uma Escola Família Agrícola na formação de sujeitos engajados na agricultura sustentável em um contexto de transição agroecológica. Cada pesquisa aborda um aspecto específico do ensino e da educação, visando aprofundar o entendimento em sua respectiva área.

A metodologia utilizada em todas as pesquisas é a de cunho qualitativo, em sua maioria com foco etnográfico. Observa-se, ainda, pesquisa ação, história oral e estudo de caso, com o emprego de estratégias diferenciadas: investigação, observação, descrição, entrevista, questionário e análise documental. A maioria dos trabalhos fazem parte da área da educação com doze teses e dissertações. Conta ainda com uma tese em memória social e patrimônio cultural e dissertações em letras, estudos da linguagem, artes e Ciências das Religiões.

Várias pesquisas abordadas têm em comum o foco na relação entre educação e a cultura pomerana, frequentemente explorando as influências culturais em contextos educacionais específicos. Essas pesquisas investigam como a cultura, as tradições e as línguas podem afetar a aprendizagem, o ensino e as práticas educacionais. Além disso, muitas delas têm um viés de preservação da cultura e da língua de comunidades minoritárias, no caso a população de imigração pomerana, e procuram entender como esses elementos podem ser integrados no ambiente educacional. Outras pesquisas se concentram na relação entre a igreja luterana e a educação em

comunidades específicas. Em resumo, essas pesquisas exploram a interseção entre cultura, educação e identidade em diversos contextos educacionais.

Entre os/as autores/as mais citados nas pesquisas, estão Brandão, amplamente referenciado, uma figura central em estudos culturais e etnicidade. Vidal, Monks e Ciavatta emergem como referências na pesquisa educacional, fornecendo perspectivas sobre cultura escolar, cultura material escolar e práticas educacionais. Sarmiento e Foerste também aparecem no campo das discussões sobre sociologias das infâncias e na pesquisa participante e colaborativa. Vygotsky, Le Goff, Halbwachs e Pollak são citados quando se trata de memória coletiva e perspectiva histórico-cultural. Moroni & Gomes e Piippo se destacam na pesquisa sobre plurilinguismo no contexto escolar, contribuindo para a compreensão das dinâmicas linguísticas em ambientes educacionais.

As pesquisas apresentam resultados diversos e abrangentes relacionados à cultura pomerana e à educação. Uma linha de investigação destaca a influência positiva do conhecimento da língua pomerana na aprendizagem do inglês, sugerindo que a língua minoritária pode desempenhar um papel benéfico na educação. Também examinam o plurilinguismo no contexto escolar, evidenciando que o ensino do português como língua de herança pode promover o plurilinguismo em comunidades multilíngues.

Outra vertente de estudos enfoca abordagens criativas na educação, utilizando receitas culinárias tradicionais pomeranas para ensinar matemática, resultando em um aprendizado eficaz e na preservação das tradições culturais. Em um contexto desafiador de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, as pesquisas destacam questões como desigualdade no acesso à tecnologia, impactos emocionais nas crianças e os esforços dos professores para adaptar suas práticas educacionais.

Além disso, as pesquisas exploram a cultura e o material escolar, a sociologia das infâncias e a memória coletiva, enfatizando a importância de incluir as vozes das crianças nas práticas educativas e a construir coletivamente a memória. Em conjunto, esses resultados contribuem para um entendimento abrangente e enriquecedor das complexas interações entre cultura pomerana, educação e identidade.

As pesquisas apresentadas revelam importantes contribuições no que diz respeito à compreensão dos saberes tradicionais das populações minoritárias, especificamente

da imigração pomerana, e sua relação com a interculturalidade. No entanto, também evidenciam lacunas; uma delas diz respeito à necessidade de estudos mais aprofundados que explorem as práticas educacionais efetivas no contexto das populações de imigração pomerana, considerando a integração dos saberes tradicionais no sistema educacional.

As pesquisas também ressaltam a importância de uma abordagem intercultural crítica, mas há espaço para investigações que examinem de forma mais abrangente como essa abordagem pode ser implementada de maneira eficaz nas práticas educativas. As perspectivas futuras devem se concentrar em preencher essas lacunas, aprofundando a compreensão da interação entre saberes tradicionais e educação intercultural, com o objetivo de promover práticas mais inclusivas e culturalmente sensíveis nas escolas.

"saberes tradicionais" AND "interculturalidade"

Com este descritor, foram identificados treze resultados, com uma publicação duplicada, sendo, portanto, doze trabalhos - onze dissertações e uma tese. Sete desses são anteriores à plataforma sucupira. O Quadro 3 apresenta os títulos, autores, ano de publicação e orientadores dos trabalhos.

Quadro 3: dissertações e teses do descritor "saberes tradicionais" AND "interculturalidade"

Nº	Ano	Títulos	Autores	Instituição	Orientador/a	Tipo de pesquisa	
						Mest.	Dout.
1	2006	Coleção da Arte Indígena sobre papel: espaço de diálogo e humanização ³	ELIAS, Ana Cristina	Pontifícia Universidade Católica de Goiás		x	
2	2017	Saberes tradicionais krahô: Contribuições	LEITE, Francinaldo Freitas	Universidade Federal do Tocantins	Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque	x	

³ A dissertação não foi encontrada em outras fontes de pesquisa.

		para Educação Física Indígena Bilingue e Intercultural					
3	2020	A ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências: o corpo em foco na comunidade São Francisco do Paraguaçu/BA	SANTOS, Taryn Sofia Abreu dos.	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Prof. Dr. Danilo Seithi Kato	x	
4	2018	"A gente cuida do Cerrado porque ele cuida de nós": um diálogo entre educação, ambiente e saberes tradicionais	AMARAL, Kele Conceição Alves Vilaca.	Universidade do Estado de Minas Gerais	Profª. Drª. Karla Cunha Pádua	x	
5	2014	Transcendendo Fronteiras: Entre Saberes: etnografia e interculturalidade entre os estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	CADAVAL, Roberta Souza	Universidade Federal de Pelotas	Prof. Dr. Rogério Reus Gonçalves da Rosa	x	
6	2018	Ensino de geografia e educação escolar indígena: interculturalidade e outras imaginações espaciais	SILVA, Solange Rodrigues da.	Universidade Federal da Grande Dourados	Profª. Drª. Flaviana Gasparotti Nunes		X
7	2004	Escola Kaxi: História, cultura e	WEBER, Ingrid.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Profª. Drª. Bruna Franchetto	x	

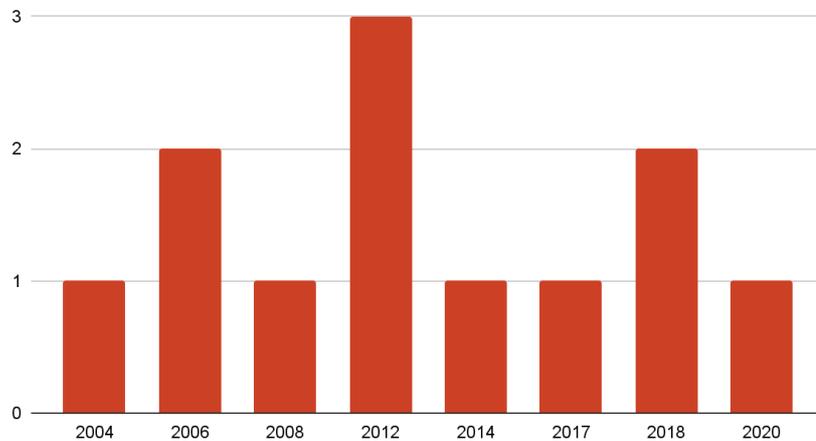
		aprendizado escolar entre os Kaxinauwá do rio Humaitá					
8	2012	A escola como espaço de valorização e afirmação da identidade étnica Pankararu	RODRIGUES, Warná Vieira.	Universidade Federal de Pernambuco	Prof. Dr. Renato Monteiro Athias	x	
9	2006	A prática do professor Guarani e Kaiowá: o ensino de ciências a partir do projeto Ara Verá	FERREIRA, Suelise de Paula Borges L	Universidade Católica Dom Bosco	Prof. Dr. Antonio Jacó Brand	x	
10	2008	Supervisão na formação profissional de agentes indígenas de saúde no Parque Indígena do Xingu	PINTO, Patrícia Rech.	Universidade de São Paulo	Profª. Drª. Cleide Lavieri Martins	x	
11	2012	Situação sociolinguística dos krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para educação escolar	ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista.	Universidade Federal do Tocantins	Profº Dr. Francisco Edviges Albuquerque.	x	
12	2012	Descolonizando os saberes: histórias de Bolivianos em São Paulo	FAVARETTO, Julia Spiguel	Universidade de São Paulo	Profª. Drª. Zilda Márcia Gricoli Iokoi	x	

Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

As publicações vão de 2004 a 2020 e, como é possível observar no gráfico 5, houve uma concentração em 2012, com 3 dissertações publicadas. Em seguida 2006 e 2018,

com 2 publicações cada, sendo em 2018 uma dissertação e uma tese, fechando em 2020 com a última dissertação sobre o tema.

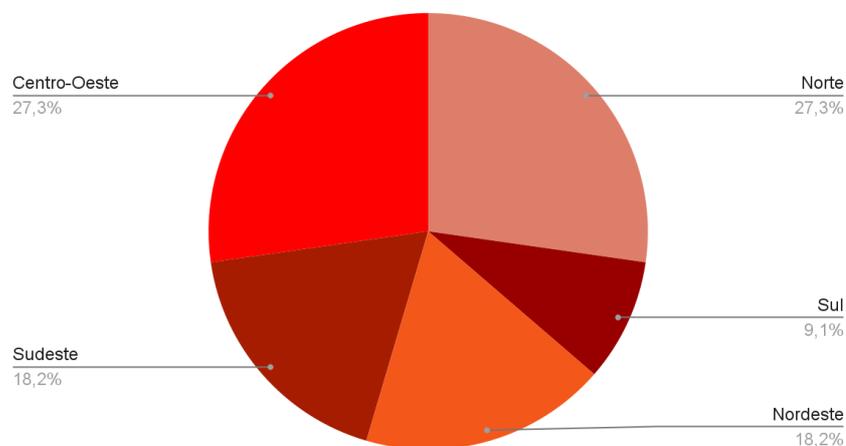
Gráfico 05: período de publicação "saberes tradicionais" AND "interculturalidade"



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

Sobre as regiões em que as pesquisas foram realizadas, observamos no gráfico 6 que a Norte e a Centro-Oeste concentram a maior parte das pesquisas, com três cada. Na região Norte foram encontradas duas em Tocantins e uma no Acre; já na região Centro-Oeste, duas no Mato Grosso do Sul e uma no Mato Grosso. Nordeste e Sudeste aparecem com duas pesquisas cada - em Bahia e Pernambuco, e em Minas Gerais e São Paulo. E, na região Sul, uma pesquisa no Rio Grande do Sul.

Gráfico 06: das regiões das pesquisas "saberes tradicionais" AND "interculturalidade"



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

Os termos que mais aparecem nas pesquisas são: interculturalidade, decolonialidade, saberes tradicionais, educação, meio ambiente, cultura, identidade étnica e escola indígena. O foco está na relação entre os saberes tradicionais e os saberes científicos, ocidentais, principalmente no que tange à educação indígena e aos saberes afro-brasileiros.

No que diz respeito aos objetivos, algumas se propõem a entender se a interculturalidade está presente nas escolas em reservas indígenas e em outras comunidades; também buscam compreender como os saberes tradicionais subsistem e se reproduzem nas comunidades tradicionais; e, ainda, como esses saberes são considerados no ambiente escolar e como são constituídos tanto nas terras indígenas como nos espaços institucionais; no mais, buscam entender a relação entre os saberes tradicionais e os científicos.

A metodologia mais utilizada é a de cunho qualitativo, com dez publicações e uma de cunho quali-quantitativo. Em sua maioria, com foco etnográfico, circulando entre a História Oral e o estudo de caso, com o emprego de estratégias diferenciadas: investigação, observação, descrição, entrevista, questionário e análise documental. A maioria dos trabalhos fazem parte da área da educação, com quatro dissertações e uma tese focada no ensino de Geografia; duas dissertações em antropologia; uma em Letras; uma em História; uma em Estudos de Cultura e Território; e, ainda, uma pesquisa em Saúde Pública.

Boa parte das pesquisas analisam povos e comunidades tradicionais, sobretudo os indígenas, que são sujeitos de oito pesquisas em diferentes situações: estudantes, professores e lideranças. Na dissertação “Supervisão na formação profissional de agentes indígenas de saúde no Parque Indígena do Xingu” (Pinto, 2008), que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da USP, o estudo de caso é focado nos agentes de saúde indígenas do Parque do Xingu e busca, na interculturalidade, o fundamento para o reconhecimento dos saberes indígenas juntamente aos saberes biomédicos ocidentais. Além dos indígenas e dos quilombolas, os demais povos e comunidades tradicionais - caiçaras, ciganos, pomeranos, ribeirinhos, seringueiros e outros - não foram sujeitos das pesquisas analisadas.

Nesse contexto, é importante salientar que a pesquisa intitulada “A ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências: o corpo em foco na comunidade São Francisco do Paraguaçu/BA” de Taryn Santos (Santos, 2020), apresenta uma contradição identitária entre os sujeitos da comunidade pesquisada, que são majoritariamente pessoas negras que vivem um dilema quanto à ideia de se reconhecerem como quilombolas. Nessa linha, a dissertação “A gente cuida do Cerrado porque ele cuida de nós: um diálogo entre educação, ambiente e saberes tradicionais” de Kele Amaral (Amaral, 2018) afirma que o fato de os sujeitos pesquisados saberem que a história da formação da comunidade surgiu a partir de um escravo alforriado, não quer dizer que os moradores se reconheçam como quilombolas. E por fim, uma das pesquisas tem como sujeitos os imigrantes bolivianos em São Paulo.

O referencial teórico das pesquisas abarca nomes da sociologia e da antropologia, como Max Weber, Clifford Geertz, Francisco Albuquerque e Roy Wagner. Assim como autores que falam sobre interculturalidade e decolonialidade como Vera Candau, Catherine Walsh e Aníbal Quijano. No que diz respeito à educação, consultas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e às Leis e a Educação Escolar Indígena foram frequentes. Nos resultados, nota-se um consenso sobre a importância da interculturalidade no processo de ressignificação dos saberes, com a participação dos sujeitos do campo e dos povos e comunidades tradicionais, na criação de propostas que permeiam o afastamento de padrões de desigualdade. Observou-se, também, a necessidade da revisão de práticas de ensino coloniais, entendendo que o ensino intercultural contribui para estimular o interesse dos sujeitos, potencializar a aprendizagem e afirmar a democracia.

Outros resultados importantes estão presentes nas pesquisas sobre a educação indígena: percebeu-se que ela se apresenta como uma estratégia de fortalecimento da cultura e deve ser mediada pelo diálogo intercultural. Comprova-se que existe um movimento de ruptura com os padrões coloniais, como o do povo indígena Krahô, que tenta resistir às influências culturais e linguísticas mantendo os saberes tradicionais.

Estão presentes, também, diálogos sobre a revitalização de um saber e a compreensão dos saberes afro-brasileiros, que no currículo escolar apresentam potencial de conduzir a práticas educacionais libertadoras, opostas à hegemonia dos conhecimentos; afinal, uma educação pautada na interculturalidade, que valoriza os saberes tradicionais contribui para o reconhecimento da identidade étnica dos marginalizados.

Foram encontrados resultados segundo os quais professores conseguiram traçar estratégias que romperam com o ensino científico e ocidental ao se aproximarem dos saberes tradicionais no cotidiano de suas práticas escolares, o que possibilitou aos estudantes produzirem novos sentidos a conteúdos já existentes e criarem possibilidades de construção do conhecimento, exercitando sua autonomia no processo de aprendizagem.

Por fim, observou-se que a defesa da interculturalidade se manifestou como característica que permeia todos os núcleos temáticos, inclusive a saúde pública. Na educação, a tendência é ainda mais latente, com a compreensão de que os saberes tradicionais são tão necessários quanto os conhecimentos oriundos das novas formas tecnológicas. É necessário (re)aprender os saberes tradicionais, em um espaço de transformação social, superando as hierarquias impostas pela colonialidade e promovendo um diálogo genuíno entre diferentes epistemologias.

2 ENTRELAÇANDO MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: APORTE TEÓRICO

Compreender a criança como sujeito histórico, social e cultural exige uma abordagem que vá além das concepções tradicionais, reconhecendo-a como protagonista na construção de suas próprias culturas. A partir das contribuições de Florestan Fernandes, José de Souza Martins e Willian Corsaro, exploro como as infâncias são vividas e transformadas nas interações sociais, destacando a importância de considerar as crianças na dinâmica social.

A interculturalidade crítica na perspectiva decolonial propõe romper com a estrutura colonial, que ao longo da história, reproduziu uma visão de mundo eurocêntrica que desconsidera os saberes e epistemologias de povos minoritários. E ainda, contribuir no reconhecimento e na valorização de outras formas de conhecimento e existência. Ainda neste capítulo, a partir das contribuições do Grupo Modernidade-Colonialidade e autores como Catherine Walsh, Walter D. Mignolo e Aníbal Quijano, discutimos como a educação pode se tornar um espaço de transformação social, superando as hierarquias impostas pela colonialidade e promovendo um diálogo genuíno entre diferentes epistemologias.

2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO, SOCIAL E CULTURAL: A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Para a discussão dos conceitos de criança, infâncias e culturas infantis, destaco como referencial os autores Florestan Fernandes (1979), José de Souza Martins (1995) e da Sociologia da Infância, Willian Corsaro (2011).

Em sua pesquisa realizada no ano de 1940, “As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis”, e publicada em 1961 em seu livro *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*, Florestan Fernandes “inaugura a pesquisa sociológica com as crianças no Brasil” (Faria, Silva, 2021). Martins (1995), destaca também a preciosidade deste estudo sociológico sobre a sociabilidade infantil, de como a criança torna-se um ser social e destaca ainda, a capacidade deste autor em abordar as crianças nos grupos de rua e

para colher delas informações sobre suas culturas infantis e seus modos de vida.

É Roger Bastide, logo no prefácio de seu livro, que realça a importância de Florestan Fernandes como primeiro sociólogo a pesquisar crianças que são relegadas a andar na sombra dos adultos, na centralidade de seu trabalho.

Há entre o mundo dos adultos e das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos (Bastide apud Fernandes, 1979, p. 153-154).

Em seu texto “Regimar e seus amigos a criança na luta pela terra e pela vida”, publicado na coletânea de textos “O massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil”, José de Souza Martins (1991, p. 56), elege a criança como protagonista de sua pesquisa sobre a luta pela terra, um público que, segundo ele, “aparentemente não se sentia no direito de falar e de escutar - “[...] um grupo que não fala, mas ouve muito”. Nesse texto, o autor cita a “fala das crianças, que por meio dela me falam (e nos falam) do que é ser criança (e adulto), nas remotas regiões das frentes de ocupação do território, em diferentes pontos da Amazônia” (Martins, 1991, p. 56). Em suas palavras:

Fazer-lhes perguntas, estimulá-las a se expressarem sobre acontecimentos dramáticos que estavam envolvendo seus pais, parentes, amigos, companheiros e elas próprias: as migrações por centenas e até milhares de quilômetros de um ponto a outro do país, em busca de um lugar de paz e trabalho; a violência de policiais e pistoleiros contra os trabalhadores pobres, expulsos da terra, torturados, saqueados; a miséria e a fome (Martins, 1991, p. 56).

O autor chama atenção para os/as pesquisadores/as ouvirem as vozes de “uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam. De nada adiantaria conversar com eles” (Martins, 1991, p. 53-54). São os “mudos da história”: as crianças, os velhos, dentre tantos outros. Nesse viés, a presente pesquisa tem como protagonistas as crianças e seus avós de imigração pomerana, que tiveram suas vozes silenciadas ao longo da história.

A Sociologia da Infância desafia o tradicional paradigma que via a criança como um

mero objeto passivo na sociedade. A perspectiva proposta por William Corsaro, e outros pesquisadores, enfatiza a importância de considerar a criança um sujeito histórico, social e cultural: “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15).

Corsaro (2011) atenta para a importância de se considerar a complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças, para entender que a herança cultural transmitida pelos adultos é capaz de ser interpretada e transformada na infância, o que faz parte do seu conceito de reprodução interpretativa. Para Corsaro, as crianças criam e participam de suas culturas por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus próprios interesses (Corsaro, 2011).

Isso significa reconhecer que as crianças não são apenas receptáculos de valores e práticas culturais dos adultos, mas também agentes ativos que interpretam e transformam ativamente a cultura que as cerca. Dessa forma, salientamos, novamente, que a Sociologia da Infância exerce um saber em relação aos modos de como as crianças estão para o mundo. A saber,

[...] quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo partilhando sem depender diretamente dos adultos, transforma-se a própria natureza do processo de socialização. Nunca mais predomina o relacionamento assimétrico entre adultos e crianças. As crianças começam de modo rotineiro a socializar-se umas às outras e aportes e experiências do mundo adulto são interpretadas em função das rotinas de uma cultura de pares de complexidade e autonomia crescentes (Corsaro, 2011, p. 134).

O autor afirma que é importante analisar e compreender os modos como se dão os aportes do mundo das crianças, como elas afetam e são afetadas ao longo de suas rotinas e a intermediação entre as culturas, constituindo-se na capacidade de criar e de aprender sobre o mundo e a vida. O conceito de "reprodução interpretativa", proposto por Corsaro, é fundamental nesse contexto, pois aborda como as culturas infantis estão relacionadas à rotina da criança e à interação com seus pares e adultos em diferentes contextos.

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da

participação infantil na sociedade. [...], as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social* (2011, p.31-32).

As infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas que integram essas sociedades que, por sua vez, foram construídas por mudanças históricas. Corsaro destaca como principais elementos da reprodução interpretativa: “a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas” (Corsaro, 2011, p. 33). E salienta que

A participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada (Corsaro, 2011, p. 33).

As crianças, então, exercem função reprodutiva e interpretativa, que as colocam na posição de participantes da construção de suas próprias culturas. O autor também destaca como as crianças não apenas recebem a herança cultural dos adultos, mas também a ressignificam de acordo com seus próprios interesses e perspectivas, num constante processo de reformulação dessas culturas (Corsaro, 2011).

Contextualizando essa abordagem com as infâncias de imigração pomerana, observa-se como as crianças desempenham um papel fundamental na adaptação e preservação da cultura de suas famílias em um novo ambiente. Ao viverem em contextos culturalmente diversos, as crianças de imigração pomerana não apenas recebem influências culturais dos adultos, mas também as reinterpretam à medida que interagem com diferentes origens culturais.

2.2 A INTERCULTURALIDADE NA ABORDAGEM DECOLONIAL: PERSPECTIVA PARA SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO EUROCÊNTRICA

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de insensibilidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (Fanon, 1968, p. 26).

Para as discussões da interculturalidade decolonial, foi privilegiada a produção do Grupo Modernidade-Colonialidade, formado predominantemente por intelectuais da América Latina, dentre os quais estão Catherine Walsh (2005; 2009), Walter D. Mignolo (2005) e Aníbal Quijano (1992). Esse grupo vem se dedicando a pensar as relações interétnicas do ponto de vista da dominação e da exclusão colonial, entre a exploração capitalista de grupos minoritários rumo à decolonialidade - proposta que parte da desumanização e considera as lutas dos povos historicamente subalternizados por questões raciais, étnicas, de gênero, território, classe social, dentre outras formas de exclusão e dominação, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Essa perspectiva da interculturalidade decolonial nos desafia a mexer, ou melhor, a derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (Walsh, 2007).

Os povos e comunidades tradicionais, por serem grupos culturalmente diferenciados, detêm, em suas particularidades, conjuntos de saberes ancestrais, que podem incluir conhecimentos sobre a natureza e dinâmicas sociais e culturais únicas. No entanto, ao longo da história, transformações econômicas, políticas e sociais levaram à marginalização dos saberes tradicionais dessas comunidades. A exemplo, o avanço da colonização, a exploração capitalista que não só destruiu o território físico mas massacrou culturalmente diversos povos, que tiveram suas tradições e saberes inferiorizados, suprimidos, perante ao padrão de conhecimento ocidental.

Quando um novo ciclo comercial se estabeleceu a partir da conexão do Mediterrâneo com o Atlântico, segundo Mignolo (2020, p. 79) foram lançadas as fundações tanto da modernidade como da colonialidade. A invasão europeia ao continente americano moldou o imaginário global, que passou a girar em torno da lógica colonial.

Com base em Quijano (2009), utilizo, neste texto, colonialismo e colonialidade de formas distintas. Para o autor, colonialismo refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração na qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial (Quijano, 2009).

Por outro lado, a colonialidade origina-se e mundializa-se a partir da América, considerada como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista, e se afirma por meio da “imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (Quijano, 2009, p. 73).

A reprodução de estruturas de poder oriundas da colonialidade faz parte do cotidiano escolar, pois, a imposição do padrão social do colonizador coloca em evidência um conhecimento em detrimento de outro, o que perpetua narrativas que marginalizam os saberes ancestrais, as culturas tradicionais e as línguas nativas. Na tentativa de superação desses padrões hegemônicos de conhecimento, a interculturalidade fundamenta-se na construção de uma nova democracia, anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista. A partir dessa perspectiva decolonial, a interculturalidade rompe com a narrativa de simples troca entre culturas ao buscar a legitimidade de outras formas de pensar e ser. Segundo Walsh (2009), a interculturalidade é um importante instrumento dos povos subalternizados na transformação de estruturas, instituições, relações sociais e na construção de outras vivências:

[...] la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (Walsh, 2009, p. 15).⁴

⁴ [...] a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, a subalternização e a inferiorização, bem como seus padrões de poder. Ela torna

Cabe destacar que a ampliação dos estudos que envolvem a educação intercultural permeia vários campos da educação e é um meio para a construção de práticas educativas voltadas para a emancipação dos sujeitos. A importância de um ensino intercultural também está ligada a desmistificação de marcos históricos e sociais discriminatórios que fazem parte do currículo e da rotina escolar. Por sua vez, a invisibilização da cultura popular e o não reconhecimento epistemológico enfrentado por grupos subalternizados pode gerar consequências na efetivação de políticas educacionais com abordagem intercultural e decolonial.

Como as estratégias imperialistas e neoliberais estão atreladas a inferiorização da cultura de povos e comunidades tradicionais, são necessárias propostas de inserção de outras formas de conhecimento ao paradigma hegemônico, que contribuam para o fomento de novas políticas educacionais, rumo à transformação das estruturas sociais e históricas. Desse modo, no contexto da cultura pomerana, o conhecimento dos avós da imigração transmitido aos seus netos faz parte da construção de um ensino intercultural que está associado a uma política cultural e identitária. Para Walsh (2006), essas perspectivas se aliam às da pedagogia crítica, iniciada por Paulo Freire na década de 1960, que antes de seu declínio foi retomada por muitos educadores e intelectuais-ativistas até a década de 1990.

Por uma visão decolonial que compreende o processo histórico que culminou na subalternização dos povos e comunidades tradicionais, a interculturalidade crítica entende que lutas políticas, sociais, epistêmicas e éticas, entrelaçadas conceitual e pedagogicamente (Walsh, 2006), estimulam iniciativas que questionam o silenciamento dos subalternizados e propõem a interação entre os conhecimentos desses sujeitos e os conhecimentos ocidentais. Neste sentido, destaca que,

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional,

visíveis diferentes modos de ser, viver e conhecer, e busca desenvolver e criar compreensões e condições que não apenas articulem e coloquem as diferenças em diálogo dentro de uma estrutura de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também – e ao mesmo tempo – incentivem a criação de “outras” formas de pensar, ser, existir, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzem fronteiras.

típicamente levado de maneira coletiva e não individual, suscitam reflexões e ensinamentos sobre a situação/condição colonial mesma e o projeto inacabado da des- ou de-colonização, à vez que engendram atenção às práticas políticas, epistêmicas, vivenciais e existenciais que lutam por transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a existência mesma têm sido circunscritos, controlados e subjugados. As pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam com e se constroem tanto na resistência e na oposição, como na insurgência, no cimarronaje, na afirmação, na re-existência e na re-humanização (Walsh, 2013, p. 29).⁵

Por isso, a mudança necessária para romper com o poder colonial começa com a identificação do problema seguida da organização coletiva para agir em prol de transformar a realidade; esse processo requer uma reflexão sobre o sistema de dominação. A luta é pela modificação dos padrões de poder e de conhecimento, e isso se apresenta nas pedagogias insurgentes que buscam práticas e metodologias baseadas na resistência à colonialidade.

A transformação da realidade não se restringe apenas à contestação das estruturas coloniais, mas exige a formulação de políticas educacionais que reconheçam e valorizem os saberes das comunidades tradicionais. A resistência cultural se reflete na necessidade de garantir espaços educativos que respeitem a identidade cultural e a história de populações subalternizadas pela história, promovendo a continuidade de suas tradições.

As políticas educacionais voltadas às infâncias dos povos e comunidades tradicionais, nesse caso, da população de imigração pomerana, precisam ser construídas com a participação dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais, de forma que reconheçam os valores e a cultura desse povo, seu modo de ser, de viver e de saber. Essa cultura popular é retrato da resistência dos subalternizados que possuem suas

⁵ As lutas sociais também são arenas pedagógicas onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É simplesmente necessário reconhecer que ações que visam mudar a ordem do poder colonial frequentemente começam com a identificação e o reconhecimento de um problema, anunciando discordância e oposição à condição de dominação e opressão, e organizando-se para intervir; o propósito: derrubar a situação atual e tornar algo diferente possível. Tais processos de ação, tipicamente realizados coletivamente em vez de individualmente, estimulam reflexões e lições sobre a própria situação/condição colonial e o projeto inacabado de descolonização, ao mesmo tempo em que geram atenção para as práticas políticas, epistêmicas, experienciais e existenciais que lutam para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritos, controlados e subjugados. Pedagogias, neste sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto sobre a resistência e a oposição, quanto sobre a insurgência, a marginalização, a afirmação, a reexistência e a reumanização.

próprias formas de organização cultural, social e religiosa, mas permanecem à margem de uma igualdade educacional. No caso dos imigrantes pomeranos, a língua aparece como principal elemento de manutenção da cultura, pois se caracteriza como um elo de pertencimento ao seu grupo étnico. Então, a

imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda (Freire, 1978, p. 135).

Diante disso, é imprescindível que as instituições educacionais reconheçam a centralidade da língua materna na formação identitária das crianças pertencentes a comunidades tradicionais e promovam espaços em que essa língua seja não apenas preservada, mas valorizada como instrumento legítimo de aprendizagem. Ao legitimar a língua e a cultura desses povos no ambiente escolar, a educação torna-se um ato de resistência, de reconstrução da dignidade e de reexistência frente à colonialidade ainda presente nas estruturas sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam como princípios fundamentais dessa etapa a solidariedade e o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades. A Educação Infantil é fundamental na formação ética e intercultural das crianças, por isso, incluir práticas pedagógicas interculturais implica dialogar e interagir com a diversidade de culturas, conceitos e atitudes.

O reconhecimento das crianças de imigração pomerana como sujeitos de saberes, valores e consciência crítica nos remete à importância de considerar a complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças, para entender que a herança cultural transmitida pelos adultos é capaz de ser interpretada e transformada na infância. Segundo Corsaro (2011), as crianças criam e participam de suas culturas por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus próprios interesses. Diante disso, a educação intercultural tem influência direta na autonomia e na identidade cultural e étnica dos estudantes, por possibilitar a construção de novas condições sociais, políticas e culturais de se pensar e produzir conhecimento; além de promover a inter-relação entre os diferentes grupos socioculturais.

Desse modo, na perspectiva da interculturalidade crítica, é possível pensar que a inserção dos conhecimentos produzidos pelos povos e comunidades tradicionais no currículo da educação infantil é uma estratégia de resistência social e cultural às estruturas de poder e saber das classes dominantes. A busca por uma articulação das propostas educacionais decoloniais e a realidade escolar perpassa os processos de aprendizagem das crianças dessas comunidades, que se diferem da educação padronizada dos currículos escolares, tendo seus traços culturais e formas de aprender próprios.

Em continuidade a esta discussão, o capítulo a seguir disserta sobre memória individual e coletiva, na perspectiva de Halbwachs (1996), e analisa como esses conceitos se entrelaçam à metodologia adotada neste trabalho.

3 MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO

A memória desempenha um papel fundamental na construção das identidades culturais, conectando as experiências do passado com as do presente. No campo da educação, compreender como as memórias são formadas, preservadas e repassadas permite repensar práticas pedagógicas e o próprio processo de construção do conhecimento. A seguir, dialogamos com as reflexões de Halbwachs (1996) sobre memória individual e coletiva, explorando como as lembranças são influenciadas por estruturas sociais, espaços e tempos específicos. A partir dessa perspectiva, analisamos a importância da memória na formação de identidades e na valorização de saberes historicamente marginalizados, destacando seu potencial como ferramenta de resistência e transformação no contexto educacional.

3.1 MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA: UM DIÁLOGO COM HALBWACHS

Halbwachs (1996) argumenta que a memória não é apenas um fenômeno individual, mas também um processo compartilhado por um grupo de pessoas; portanto, social e coletivo. Sendo assim, a memória individual é construída por meio de um conjunto de estruturas sociais, entre elas comunidades e culturas. Já a memória coletiva é formada por várias memórias individuais compartilhadas por um grupo social. Mas para além de um agrupamento de memórias, ela é influenciada pelas tradições e pelos valores sociais (Halbwachs, 1986).

Essa interdependência entre memórias individuais e coletivas reforça o papel do grupo na consolidação das lembranças. Halbwachs (1986) argumenta que a memória coletiva é influenciada pelo espaço e pelo tempo, pois os lugares desempenham um papel fundamental na preservação das lembranças. O autor destaca que "toda memória coletiva se apoia em um quadro espacial, pois o espaço nos dá pontos fixos que organizam nossas lembranças" (Halbwachs, 1986, p. 23).

Ao compreender que a memória coletiva não é apenas um depósito de recordações individuais, é possível analisar como a narrativa dos participantes refletem os quadros sociais da memória (Halbwachs, 1996). Segundo o autor, esses quadros são os referenciais que orientam e organizam as lembranças dos indivíduos dentro de um grupo, determinando o que é lembrado e como essas lembranças são interpretadas.

No caso dos descendentes de imigração pomerana, os espaços ocupados por suas comunidades, como igrejas, praças e casas tradicionais, servem como marcos que evocam recordações e fortalecem os laços intergeracionais. Assim, a experiência dos netos e avós de imigração pomerana está inserida em um contexto mais amplo de transmissão de valores, práticas e narrativas que reforçam a identidade do grupo, pois não

basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (Halbwachs (2013, p. 39).

Outro aspecto relevante apontado por Halbwachs é a relação entre memória coletiva e tradição: as práticas culturais e os rituais religiosos são formas pelas quais os grupos sociais reafirmam sua identidade e preservam sua história. A oralidade, como um dos principais meios de transmissão da memória entre gerações, permite que os saberes ancestrais continuem vivos e adaptáveis às novas realidades. Conforme o autor enfatiza, "os grupos mantêm sua continuidade por meio de tradições, que são formas de conservar as lembranças de suas experiências passadas (Halbwachs, 1996, p. 24). As narrativas dos participantes da pesquisa não apenas registram a história do grupo, mas também garantem que os valores e costumes pomeranos sejam perpetuados.

Portanto, ao ouvir os relatos dos netos e avós de imigração pomerana, reconhece-se que a memória coletiva não é estática, mas um processo contínuo de reconstrução e ressignificação. A metodologia adotada, ao buscar compreender as conexões entre passado, presente e futuro, alinha-se à visão de Halbwachs de que a memória é sempre reconstruída a partir das necessidades e interesses do presente. Assim, preservar os saberes ancestrais significa não apenas recordar o passado, mas também integrar essas memórias à identidade e à vida contemporânea do grupo social.

Ao reconhecer a importância da memória coletiva, ouvir os relatos dos participantes da pesquisa (netos/as e avós e avô de imigração pomerana) é considerar suas narrativas e experiências como fontes valiosas de conhecimento. a metodologia adotada na presente pesquisa transpôs abordagens convencionais, na tentativa de compreender as conexões entre passado, presente e futuro, e como essas relações

influenciam a preservação dos saberes ancestrais de parte da população de imigração pomerana.

3.2 HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Há dimensões da aculturação que, sem os velhos, a educação dos adultos não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, tradições, o reviver dos que já partiram e participam então de nossas conversas e esperanças (Bosi, 1994, p. 74).

Bosi ressalta a importância dos mais velhos como guardiões da memória coletiva e agentes fundamentais na transmissão de saberes culturais, que muitas vezes escapam aos registros formais da educação. Suas histórias, experiências e lembranças atuam como pontes entre o passado e o presente, oferecendo sentidos profundos à identidade de um povo.

Os saberes repassados entre as gerações entrelaçam o passado e o presente na construção de identidades culturais. Os mais velhos, ao compartilharem suas vivências, ressignificam suas próprias experiências; enquanto os mais jovens, ao ouvirem e interpretarem essas narrativas, ampliam sua compreensão sobre seu lugar no mundo. Nesse contexto, os parágrafos a seguir explicam a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com o uso de História Oral para "geração dos dados", ouvindo crianças e avós de imigração pomerana. A História Oral é amplamente utilizada pelas Ciências Humanas, com coleta de depoimentos com pessoas que testemunharam conjunturas, processos, acontecimentos, fenômenos, modos de ser e de estar dentro de uma sociedade ou instituição.

Conforme afirma Portelli (2016, p. 18), "a história oral é história dos eventos, história da memória e história da interpretação dos eventos através da memória." A partir de Halbwachs (1986), entendemos a memória como um fenômeno individual e coletivo: a individual, se constrói por meio das estruturas sociais, como comunidade e cultura; a coletiva, é formada por diversas memórias individuais compartilhadas por um grupo social. Mas, para além de um agrupamento de memórias, ela é influenciada pelas tradições e pelos valores sociais (Halbwachs, 1986).

Assim, por meio da História oral, podemos adentrar as memórias dos/das avós/avôs e netos/as que testemunharam, por meio de relatos orais, acontecimentos marcantes e reveladores de histórias e eventos que fazem parte da memória coletiva da população de imigração pomerana. Concordamos com Portelli (2016:10) ao destacar a história oral como uma arte da escuta. Ainda, segundo o autor:

Mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda original, os historiadores nem sempre estão cientes de que certas perguntas precisam ser feitas. É comum, aliás, que a informação mais importante se encontre para além daquilo que tanto o historiador quanto o narrador consideram historicamente relevante (Portelli, 2016, p. 10).

Para Portelli (2016), as fontes produzidas pela História Oral devem estar sujeitas ao escrutínio crítico de todas as outras fontes, na tentativa de averiguar sua confiabilidade. Elas são geradas em uma troca dialógica entre o/a pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa, ou seja, "ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são *encontradas*, mas *cocriadas* pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo" (Portelli, 2016, p. 10).

Além da História Oral, como metodologia complementar, recorro ao entendimento do paradigma indiciário, utilizado por Ginzburg (1989; 2006), que nos direciona a explorar os detalhes, indícios e sinais aparentemente irrelevantes, mas que possuem um papel crucial na decifração da realidade. Ao valorizar os dados marginais e as pistas encontradas durante as entrevistas, podemos captar a riqueza de experiências vivenciadas por essa população e trazer à tona uma realidade complexa e muitas vezes invisibilizada.

No contexto da pesquisa, o paradigma indiciário nos conduz a uma busca por vestígios que revelam aspectos ocultos e subentendidos da cultura e da identidade da população de imigração pomerana. Esses indícios podem estar presentes nas narrativas orais, nos rituais, nas práticas cotidianas, nos objetos simbólicos, enfim, nos saberes dessa comunidade. Ao valorizar esses indícios, reconhecemos que, "se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-las" (Ginzburg, 1989, p. 77). Assim, o paradigma indiciário nos auxilia a ir além das aparências superficiais, permitindo-nos mergulhar nas camadas mais profundas da cultura pomerana, desvendando sua história, tradições e valores.

Por meio dessas metodologias, pretendo ir além das fronteiras tradicionais do conhecimento, reconhecendo e valorizando a importância das narrativas orais, da escuta atenta e da ancestralidade como elementos centrais na construção das histórias da população de imigração pomerana com foco em suas infâncias. Assim, acredito na contribuição desta pesquisa na preservação da cultura, no fortalecimento da identidade e na promoção da resistência cultural dessa população. O subcapítulo a seguir detalha o percurso metodológico adotado neste estudo.

3.3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para ouvir as vozes das crianças participantes desta pesquisa, foram realizadas rodas de conversa com contação de histórias, em uma turma da pré-escola e uma turma do sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 55 minutos (uma aula). Ao todo, ocorreram três rodas de conversa em cada turma. Durante esse tempo, as crianças compartilharam suas vivências com os avós. Às crianças da Educação Infantil, foi solicitada, também, a produção de desenhos com o tema dialogado nas rodas.

É importante saber, primeiramente, que “as Rodas de Conversa constituem uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos, tais como escolas, postos de saúde, associações comunitárias, e outros” (Afonso, Abade, 2008, p. 21). Permite a interação entre pesquisador/a e participantes e a construção compartilhada de conhecimentos, pois proporcionam um ambiente colaborativo com trocas horizontais, no qual podem surgir dados com diversas perspectivas sobre o mesmo tema.

As rodas de conversas possibilitam a participação ativa das crianças no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com o exercício da sua autonomia na construção do conhecimento. É possível criar um ambiente de reflexão e ressignificação de temas já conhecidos pelas crianças participantes. Os resultados foram registrados por meio de gravações e anotações detalhadas, garantindo a fidelidade das informações geradas. A análise dos dados envolveu a identificação de padrões e temas comuns, bem como as diferentes perspectivas apresentadas pelos participantes.

Além das rodas de conversa com as crianças, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três avós e um avô em suas próprias residências, com dias e horários previamente agendados. Foi aplicado um roteiro com questões previamente elaboradas (Apêndice A), com foco em aspectos dos saberes tradicionais, com espaço para que os avós pudessem compartilhar suas experiências e perspectivas.

Gerhardt e Silveira explicam a entrevista como:

[...] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 72).

As entrevistas semiestruturadas visam coletar dados por meio de perguntas previamente elaboradas, mas permitindo também a flexibilidade de explorar tópicos emergentes durante a interação com os participantes, ou seja, “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 72).

Dessa forma, é possível proporcionar um ambiente aberto para o diálogo, no qual os participantes podem expressar suas opiniões e experiências com liberdade, o que pode contribuir positivamente para a coleta de dados, pois algumas informações relevantes podem não aparecer em técnicas mais engessadas de geração de dados.

Essas entrevistas foram especialmente relevantes no trabalho com pessoas idosas, uma vez que serviram de canal para que elas compartilhassem suas experiências de vida e conhecimentos acumulados ao longo dos anos, em um ambiente de diálogo respeitoso. Nelas, obtive informações valiosas sobre como os saberes tradicionais são ressignificados pelas novas gerações e como esses se manifestam na vida cotidiana das crianças. Com os dados gerados nos encontros com os netos/as e avós de imigração pomerana da escola selecionada, foi produzido um material educativo, proposta de produto educacional da presente pesquisa.

Devido à compreensão de que os saberes tradicionais estão presentes nas memórias das crianças e de seus avós de imigração pomerana, participaram desta pesquisa todas as crianças regularmente matriculadas em uma turma de pré-escola e em uma turma de 6º ano dos anos finais do ensino fundamental da escola selecionada, totalizando 42 crianças. Quanto aos avós, a prioridade foi para aqueles que tinham netos estudando nas turmas pesquisadas e moravam na comunidade.

Ouvir crianças de diferentes idades que, possivelmente, já tenham memórias construídas, bem como suas avós e avôs, contribuiu para o levantamento e a sistematização de alguns saberes ancestrais. Foi possível explorar as conexões entre a fala e a escuta de crianças, avós e avôs, no contexto da imigração pomerana e, ainda, compreender a construção das histórias desse grupo e sua resistência cultural. Esse percurso metodológico valoriza a participação ativa dos envolvidos na pesquisa, na busca de contribuir com a preservação dos saberes ancestrais. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa com uso da História Oral me permitiu adentrar vivências e experiências dessa população.

Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica, técnica de investigação que visa levantar, analisar e sistematizar informações provenientes de fontes teóricas já existentes e publicadas.

Considerada mãe de toda pesquisa, fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos, que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69).

Primeiramente, a pesquisa bibliográfica oferece ao pesquisador a fundamentação teórica necessária para a construção sólida de sua discussão e para a identificação de lacunas. No que se refere à pesquisa documental,

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69).

As fontes documentais podem oferecer dados autênticos em registros originais, especialmente importantes para pesquisas históricas, nas quais é possível acessar informações e interpretá-las levando conforme o recorte temporal estudado.

Para se atender aos protocolos da ética em pesquisa com seres humanos, não foram utilizados os nomes reais dos sujeitos, e sim pseudônimos. Além disso, todos os avós e o avô participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) para ser assinado. Na turma do 6º ano, informei inicialmente sobre o conteúdo da pesquisa e perguntei se desejariam participar ou não aplicando o termo de assentimento adaptado para crianças (Apêndice B). Em se tratando da turma de pré-escola, formada por crianças com idades entre quatro e cinco anos, também busquei o assentimento delas com o termo adaptado para crianças (Apêndice B), explicando com linguagem apropriada cada ponto do termo. Os responsáveis pelas crianças também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) para autorização da participação das crianças.

Quanto aos riscos e desafios que a pesquisa pode apresentar, foi considerado que a exploração dos saberes e das memórias de uma comunidade ou povo tradicional, nesse caso a população de imigração pomerana, precisa ser feita de maneira cuidadosa e respeitosa, entendendo a sensibilidade cultural envolvida, a fim de evitar mal-entendidos culturais ou interpretações inadequadas, o que pode afetar a validade e ética da pesquisa. Também foram observadas as questões de privacidade e intimidade dos participantes da pesquisa, pois a coleta de narrativas orais pode envolver informações íntimas e privadas dos participantes, e a divulgação inadequada ou não autorizada dessas informações pode infringir a privacidade dos indivíduos. Por todos esses fatores, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética e teve sua aprovação no dia 24 de maio de 2024 (Anexo A).

É esperado que este estudo contribua com a preservação cultural e o resgate da memória coletiva da população de imigração pomerana do município de Santa Maria de Jetibá/ES, ao documentar os saberes tradicionais, e assim fortalecer a manutenção da sua identidade cultural. Espera-se, também, que esta pesquisa gere informações que promovam uma educação intercultural e inspirem políticas públicas voltadas à inclusão e ao reconhecimento dos saberes tradicionais da população de imigração pomerana.

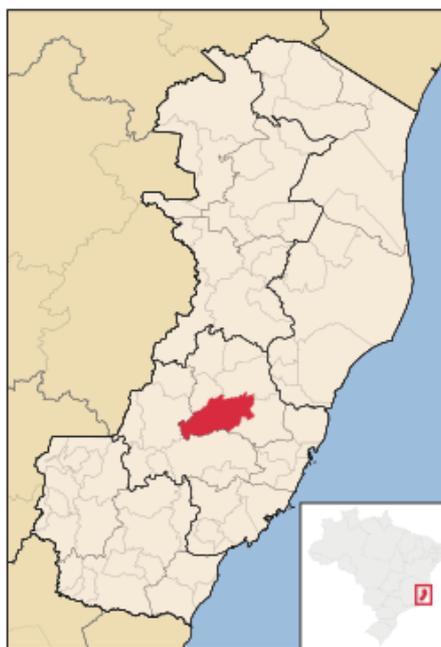
4 MEMÓRIAS RESISTENTES, HISTÓRIAS ENVOLVENTES: FALAS DE NETOS/AS E AVÓS DE IMIGRAÇÃO POMERANA

Compreendendo que os saberes tradicionais são preservados, transmitidos e ressignificados nas relações intergeracionais, esta pesquisa foi realizada com netos/as e avós/avôs que vivem em uma comunidade de imigração pomerana localizada na área rural do município de Santa Maria de Jetibá, região centro serrana do estado do Espírito Santo - Brasil.

4.1 O CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA

O município de Santa Maria de Jetibá, fica localizado na região centro serrana do Estado do Espírito Santo.

Figura 1: Localização de Santa Maria de Jetibá no Espírito Santo.



Fonte: Wikipédia.

Com uma população estimada em 45.062 pessoas (IBGE, 2022), a sua maioria reside em áreas rurais do município, como podemos observar no Quadro 4:

Quadro 4: População de Santa Maria de Jetibá – Situação do Domicílio, Sexo e idade

Idade	Situação do Domicílio X Sexo					
	Total		Urbana		Rural	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Total	17.532	16.644	5.866	5.931	11.666	10.713
0 a 15 anos	4.257	3.653	1.393	1.273	2.864	2.860
15 a 29 anos	5.119	4.742	1.726	1.804	3.393	2.938
30 a 59 anos	6.586	6.238	2.254	2.274	4.332	3.964
60 a 69 anos	957	915	304	323	653	592
70 anos ou mais	613	796	189	257	424	539

Fonte: IBGE – Censo Demográfico, 2010 (PROATER - 2020-2023)

Essa configuração geográfica reflete o modo de vida tradicional de uma população camponesa que se caracteriza pela agricultura familiar diversificada, distinta da monocultura, dos grandes latifúndios, característica predominante da região, não apenas como um aspecto econômico, mas também, como elemento importante para a preservação da língua e dos saberes ancestrais transmitidos e ressignificados de geração em geração no convívio familiar e comunitário que, segundo Siller (2022), são essenciais nas suas territorialidades e na construção da identidade territorial. No Quadro 5, a seguir, observa-se a diferença na quantidade de estabelecimentos agropecuários de agricultura familiar e não familiar:

Quadro 5: Santa Maria de Jetibá: número e área dos estabelecimentos agropecuários por tipologia

Grupos de área total	Número Estabelecimento		Área (Hectares)	
	Agricultura familiar	Agricultura não familiar	Agricultura familiar	Agricultura não familiar
Mais de 0 a menos de 3 ha	1.059	242	1.612	334
De 3 a menos de 10 ha	1.958	324	10.255	1.762
De 10 a menos de 50 ha	1.316	204	24.894	4.304
De 50 a menos de 100 ha	33	32	1.873	2.300
De 100 a menos de 500 ha	0	12	0	1.258
Produtor sem área	1	1	0	0
Total	4.366	814	38.634	9.958

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, 2017. (PROATER - 2020-2023)

Nota-se que o número de estabelecimentos de agricultura familiar é significativamente maior que os de agricultura não familiar; a área de ocupação também é maior na agricultura familiar, mesmo composta por várias pequenas propriedades, o que corrobora com a tradição ancestral de trabalhar com a terra da população de imigração pomerana.

4.1.1. Memórias e Histórias da Escola

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Antônio Gonçalves” foi selecionada para este estudo com base em alguns critérios específicos: o primeiro está relacionado ao objetivo de investigar o uso da língua materna, os saberes ancestrais transmitidos e ressignificados oralmente ao longo das gerações; o segundo, deve-se ao fato de a pesquisadora ser professora da instituição. Além disso, a escola apresenta as seguintes características: 1) É uma escola municipal; 2) Está localizada em uma área rural (escola do campo); 3) Atende crianças desde a pré-escola até os anos finais do ensino fundamental; 4) A maioria das crianças são descendentes de imigração pomerana.

A Escola “Antônio Gonçalves”, está situada no distrito de Garrafão, em uma comunidade rural denominada Gonçalves, a 28 km da sede do município de Santa Maria de Jetibá. De acordo com a análise documental realizada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da escola, produzido no ano de 2020, sua história remonta ao ano de 1941. Naquele período, a população local sentiu a necessidade de ter uma escola próxima às suas residências, pois, até então, as crianças precisavam percorrer longas distâncias de até 27 km para estudar. Como parte desse movimento comunitário, o terreno para a construção do primeiro prédio escolar foi cedido pelo Sr. Dório Gonçalves, um dos moradores mais antigos da região, sendo a obra construída pelo poder público municipal.

A Escola recebeu o nome “Interventor Bley”⁶ e começou a funcionar em horário matutino (de 8h às 12h) em dias alternados, tendo como professor o Senhor Sebastião dos Anjos, que passou a residir na comunidade. Com o aumento do número de alunos,

⁶ Punaro Bley foi interventor federal do Espírito Santo, nomeado por Getúlio Vargas, entre os anos de 1930 e 1935 e novamente de 1937 a 1943.

a partir do ano de 1944, passaram a exercer a função de docência: Luiza Gabriel, Rosa Guilherme, Clementino Nascimento, Maria de Oliveira, Izani Claudino de Paula e Ida Conceição. Também houve a necessidade de construir um novo prédio na propriedade do então Sr. Antônio Gonçalves, que recebeu o nome de Escola Singular de Santa Leopoldina.

O prédio onde funcionou a primeira escola passou a ser utilizado para diferentes finalidades, com atividades em determinados períodos, com uso da igreja, do cartório e da delegacia. Durante quatro décadas, a escola permaneceu nesse novo edifício, e sofreu uma reforma estrutural em 1992, e passou a receber a denominação, “Escola Singular 1º e 2º de Garrafão”. Posteriormente, a instituição teve seu nome alterado para “Escola Singular Garrafão 1º e 2º”, seguido por “Escola Unidocente Garrafão 1º e 2º” e, depois, “Escola Pluridocente Garrafão”.

Atualmente, a escola é designada como Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Gonçalves. Em 2006, em resposta às demandas da comunidade, foi implementada a 2ª etapa do Ensino Fundamental. Reconhecendo a necessidade de oferta educacional para jovens da zona rural, instituiu-se, ao final de 2008, a primeira turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com todas essas mudanças, houve a necessidade da ampliação do prédio escolar e deu-se início à reconstrução, ampliação e reforma da escola em 2008, sediada no mesmo local e inaugurada em junho de 2011. No dia 5 de novembro de 2013, foi implantado efetivamente, na escola, o Programa Mais Educação⁷.

⁷ O Programa Mais Educação tem como objetivo ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, por meio da oferta da educação integral.

Figura 2: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Antônio Gonçalves”.



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023)

A escola funciona em um prédio de dois andares, com área total de 2.565,686 m². Há seis salas de aula, uma de música, uma de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma de professores, um laboratório de informática, uma secretaria, uma cozinha, dois refeitórios, uma biblioteca, uma área de serviço, dois depósitos, um parquinho, uma área livre, uma quadra externa, três banheiros destinados aos estudantes - dois no térreo e um no segundo andar - e mais três banheiros para funcionários.

No ano da pesquisa (2024), a escola funcionava no turno matutino de 7h às 12h e, no turno vespertino, de 12h30 às 17h30, atendendo um total de 207 estudantes - 34 crianças matriculadas na Educação Infantil, distribuídas nos turnos matutino e vespertino; 81 matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno matutino, e 92 nos anos finais do Ensino Fundamental, no turno vespertino. O Quadro 6, a seguir, é ilustrativo:

Quadro 6: distribuição dos estudantes por etapas e turnos

Etapas	Turno	Número de estudantes
Pré-escola	Matutino	18
	Vespertino	16
Anos iniciais do EF	Matutino	81
Anos Finais do EF	Vespertino	92

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Segundo o PDI produzido no ano de 2020, a Instituição atendia crianças e adolescentes, na sua maioria de origem pomerana, advindos de comunidades vizinhas: Córrego Simão, Alto Santa Maria, Córrego Pastilha, Cabeceira do Rio Lamego, Alto Rio Lamego, Rio Lamego, Garrafão. Nessas, a maior parte das famílias é composta por agricultores. Embora esse documento já esteja desatualizado, observei, na ocasião desta pesquisa, que o transporte escolar ainda carregava estudantes das mesmas regiões.

A partir dos dados do PDI (2020), confirmados no ano da pesquisa, foi possível verificar que a Escola conta com os seguintes profissionais:

Quadro 7: profissionais da escola

Profissionais	Quantidade
Diretora	01
Pedagoga	01
Coordenadora	01
Secretária	01
Auxiliar de biblioteca	01
Serventes	03
Merendeiras	03
Professores	23
Total geral	34

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A escola, além do núcleo comum, oferece aulas de xadrez, língua pomerana, e Música - com o Programa Pomerano de Música (Propomus). As aulas de xadrez contam com a participação de turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com uma carga horária de 55 minutos semanais, ministradas por um docente contratado para esse fim. As aulas de língua Pomerana, fazem parte do Programa de Educação Escolar Pomerano (Proepo), sendo que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais são ministradas duas aulas por semana; e no Ensino Fundamental Anos Finais, uma.

O Propomus, diferentemente dos anteriores, é desenvolvido em apenas algumas escolas em todas as etapas de ensino, com as modalidades de Canto Coral e Ensino Coletivo de Violão.

A Lei Complementar nº 2811, de 3 de abril de 2024, instituiu o ensino de música nas escolas públicas municipais de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, integrando-o ao currículo da Educação Infantil e como atividade extracurricular no Ensino Fundamental. Além disso, cria o Propomus, implementado pelas escolas municipais e que contará com extensões específicas, como o Coro Infanto-Juvenil Municipal, a Orquestra de Violões Hermann Miertschink e o Propomus Percussivo para o Ensino Fundamental, além do Propomus Kiner para a Educação Infantil. Os objetivos do ensino musical incluem o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo dos estudantes, a valorização da cultura local e a promoção da inclusão social.

No momento de finalização da pesquisa, essa escola novamente entrou em reforma e ampliação; conseqüentemente, os estudantes deslocaram-se para a quadra da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Lauvers, distante 10km da outra escola. Nesse espaço improvisado com divisórias de madeira, estudantes e professores enfrentaram dificuldades durante as aulas, como barulho intenso, falta de material didático e de outros recursos.

Os participantes da pesquisa foram crianças de 4 e 5 anos da turma da pré-escola do turno vespertino e crianças de 10 a 12 anos da turma do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha dessas turmas permite uma análise mais abrangente das manifestações culturais na infância, pois contempla um intervalo de idade significativo entre os grupos, possibilitando reflexões sobre as práticas educacionais relacionadas ao uso da língua, bem como às práticas e saberes tradicionais que permanecem nessa comunidade.

Além das crianças, como explicado anteriormente, também participaram da pesquisa avós/avôs da comunidade. Sua inclusão foi essencial para compreender a transmissão oral dos saberes ancestrais, do uso da língua materna e das práticas culturais que vêm sendo preservadas e ressignificadas ao longo das gerações, analisadas a seguir.

4.2 LÍNGUA MATERNA, SABERES, FAZERES ANCESTRAIS: O QUE REVELAM AS FALAS DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA E DOS 6º ANO?

A língua materna, os saberes e os fazeres ancestrais são fundamentais na construção da identidade cultural das crianças pomeranas. As interações cotidianas com suas avós e seus avôs permitem o contato com práticas que envolvem não apenas a transmissão da língua, mas também conhecimentos tradicionais sobre trabalho, alimentação, rituais religiosos, entre outros. A partir de agora, serão analisadas as falas das crianças da pré-escola e do 6º ano, geradas em momentos de contação de histórias e rodas de conversa.

As rodas de conversa realizadas com as crianças das turmas da Educação Infantil (pré-escola) e do 6º ano tiveram início com a contação da história “Minha vovó pomerana e os saberes encantados” (Apêndice B), produzida por mim a partir de saberes ancestrais pomeranos, adquiridos em contatos informais com essa população, sobretudo com as crianças com os quais trabalhei no percurso de seis anos vividos no município, como também por meio do acesso a pesquisas, documentários e livros publicados.

4.2.1 Com a palavra: as crianças da educação infantil - pré-escola

Na turma da pré-escola, formada por 16 crianças das quais 14 são descendentes de imigração pomerana, iniciei a pesquisa com minha apresentação, na qual expus a concepção de pesquisa e o papel da pesquisadora. Neste mesmo dia, apresentei, com recurso de multimídia, o Termo de Assentimento adaptado (apêndice B). Todas as crianças concordaram com a realização da pesquisa, obtendo assim, o assentimento da turma. Os nomes utilizados são fictícios e inspirados nos jardins das avós entrevistadas.

Na primeira roda de conversa, durante a contação da história, que fala da vida de Clara (nome fictício), uma neta curiosa que aprende sobre a cultura pomerana com sua avó Helga (nome fictício), fiz algumas perguntas para gerar encantamento, envolvimento e participação das crianças: “O que está acontecendo na imagem?”

“A vovó e a netinha estão colhendo algumas plantas e cenouras” (Rosa, menina da pré-escola, 23/08/2024).

“A vovó está trabalhando” (Crisântemo, menino da pré-escola, 23/08/2024).

“A vovó e a netinha na roça” (Tulipa, menina da pré-escola, 23/08/2024).

Ao final da história, fiz algumas perguntas para incentivar a fala das crianças e estabelecer uma conexão para o início da roda de conversa: “Quem tem vovó ou vovô?” “Quem mora perto da vovó ou do vovô?”

“Eu moro com a mamãe e com a vovó” (Petunia, menina da pré-escola, 23/08/2024).

“Minha vó mora perto da minha casa” (Narciso, menino da pré-escola, 23/08/2024).

Nessa turma, foi possível inferir que 2 crianças moravam com suas avós e avôs; 7 moravam nas proximidades deles; e outros 7 moravam distantes delas/es. Os dados dessa turma mostram que a maioria das crianças tem uma convivência próxima e frequente com avós e avôs. Quando se trata de comunidades rurais, é comum que famílias morem no mesmo terreno ou em proximidades. Essa convivência pode fortalecer os laços afetivos e pode contribuir para a formação da identidade das crianças. As atividades que tanto os meninos quanto as meninas realizam com suas avós e com os avôs se dão no âmbito doméstico e rural: limpar a casa, fazer comida, colher produtos agrícolas, cuidar dos animais. Mas, percebe-se uma diferença na relação das meninas com suas avós e dos meninos com seus avôs. Suas falas, apresentadas no Quadro 8, são ilustrativas:

Quadro 8: Atividades cotidianas realizadas pelas netas e netos com as avós

Atividades domésticas (na casa)	Atividades na propriedade
<p><i>“Minha vó faz bolo e pão.” (Gérbera, menina da pré-escola, 13/09/2024)</i></p> <p><i>“Ela faz brote e bolacha e eu ajudo” (Margarida, menina da pré-escola, 13/09/2024)</i></p>	<p><i>“Ajudo a pegar o ovo da galinha.” (Petunia, menina da pré-escola, 23/08/2024)</i></p> <p><i>“Ajudamos a colher cenouras e outras plantas.” (Margarida, menina da pré-escola, 13/09/2024)</i></p>

<i>“Minha avó faz o almoço.” (Begônia, menina da pré-escola, 13/09/2024)</i>	<i>“A vovó vai colher couve.” (Jasmim, menina da pré-escola, 23/08/2024)</i>
<i>“Eu ajudo a vovó a limpar a casa” (Petunia, menina da pré-escola, 23/08/2024)</i>	<i>“Minha avó planta batatinha.” (Acácia, menina da pré-escola, 23/08/2024)</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Onde estariam os avôs nessas atividades? Tal ausência me chamou atenção e me instigou a investigar a temática da divisão sexual do trabalho entre avôs e avós pomeranos reproduzida na vida das crianças. A interação entre eles revela um cotidiano em que o trabalho agrícola, as brincadeiras e os cuidados são compartilhados. Dá para identificar os papéis de gênero quando as crianças mencionaram que as avós assumem tarefas domésticas; enquanto isso, os avôs, quando idosos, assumem um papel mais passivo; assim como as netas relataram ajudar as avós nas tarefas e os netos relataram brincar ou ficarem ociosos com os avôs. E quando perguntado sobre a presença dos avôs em suas atividades cotidianas, eis algumas respostas no Quadro 9:

Quadro 9: Atividades cotidianas realizadas pelos netos e netas com os avôs

Atividades domésticas (na casa)	Atividades na propriedade
<i>“O vovô é idoso, sente dor no pé, fica sentado.” (Girassol, menino da pré-escola, 13/09/2024)</i>	<i>“Meu avô dirige um caminhão de madeira.” (Antúrio, menino da pré-escola, 13/09/2024)</i>
<i>“O vovô brinca quando está no banco.” (Alecrim, menino da pré-escola, 13/09/2024)</i>	<i>“Ele olha eu brincando do lado de fora.” (Narciso, menino da pré-escola, 23/08/2024)</i>
<i>“Brinca com brinquedos, ele fica na cadeira de rodas.” (Narciso, menino da pré-escola, 23/08/2024)</i>	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Ao assumirem um papel mais ativo no convívio familiar, as mulheres passam a ser guardiãs das tradições, como bem pontuado por Silva, Lima e Siller (2021):

Entre as populações pomeranas, manauaras e de comunidades de terreiro, os adultos, em especial, as mulheres, mães, avós, tias, irmãs mais velhas, conservam o que consideram positivo apresentar às novas gerações. Recai em suas vidas a responsabilidade de perpetuar a tradição, bem como orientar e apresentar a essas novas gerações a língua, os saberes, os modos de vida, os valores e princípios que vêm se perpetuando ao longo dos anos (Silva, Lima, Siller, 2021, p. 60).

Ficou evidente, nos relatos das crianças, a relação com as avós, intimamente ligada às tarefas cotidianas. e com os avôs mencionados como observadores das brincadeiras, companheiros em momentos de descanso, quando não ausentes. Conforme as autoras, “enquanto a vida das mulheres está intimamente vinculada à casa, à pequena propriedade, à igreja e ao comércio local, a vida dos homens vai além desses espaços” (Silva, Lima, Siller, 2021, p. 60). As tarefas fora do ambiente familiar são, geralmente, realizadas pelos homens, o que explica a diferença no convívio com os netos e as netas.

Essa dinâmica mostra como os papéis de gênero são reproduzidos desde a infância, na maioria dos casos. Esse padrão sociocultural, reflete um modelo tradicional de organização do trabalho e das relações familiares, no qual a responsabilidade pela manutenção das tradições e da cultura recai predominantemente sobre as mulheres.

Na segunda roda de conversa nessa mesma turma, refletimos sobre a concepção das crianças do que é ser avô e avó. A pergunta foi: como você vê o seu avô e avós? As respostas iniciais incidiram sobre a idade, único critério utilizado por elas para definirem o que é ser avô e avó. Questionadas sobre outras formas de verem seus avós, avôs, a aparência, as dores as atividades desenvolvidas por eles foram os que mais apareceram:

“Minha avó cuida de mim” (Margarida, menina da pré-escola, 13/09/2024).

“Meu avô fica sentado porque sente dor no pé” (Hibisco, menino da pré-escola, 13/09/2024).

Ainda ampliando nossa conversa, perguntei: “Quem aqui fala pomerano? Vocês falam em pomerano com a vovó e o vovô?” De um total de 16 crianças que participaram desse momento, 14 eram de imigração pomerana e falavam e entendiam muito bem a língua. Somente duas crianças que não eram dessa imigração não falavam e tampouco entendiam a língua. Porém em suas falas, é possível perceber que até em

suas casas nas atividades com seus avós e avôs, não é mais a língua pomerana a mais utilizada por elas: *“Eu falo eu te amo, mas não em pomerano”* (Hibisco, menino da pré-escola, 13/09/2024). Foi possível verificar a responsabilidade das avós na transmissão do legado ancestral aos seus netos, a começar pela utilização da língua em todos os tempos e espaços que estão com elas, que é reconhecida pelas crianças: *“Só a vovó que fala”* (Rosa, menina da pré-escola, 23/08/2024).

Esse fato evidencia que cabe às avós a transmissão da língua pomerana que realiza em suas atividades cotidianas na convivência, no cuidado com os seus netos e netas. Os avôs, embora estejam em casa, passam tempo limitado com seus netos/as e não demonstram a mesma preocupação com a transmissão da língua materna. Assim como a preservação das tradições, algumas crianças relataram que as avós contam histórias relacionadas a experiências pessoais, receitas culinárias e narrativas tradicionais pomeranas.

4.2.2 Com a palavra: as crianças do 6º ano

Na turma do 6º ano, formada por 26 crianças, com idade entre dez e doze anos, das quais 23 são descendentes de imigração pomerana, também iniciei a pesquisa com minha apresentação e com a explicação da concepção de pesquisa e o papel da pesquisadora. Prossegui com a exposição, por meio de multimídia, do Termo de Assentimento adaptado para a idade da turma (Apêndice B), obtendo assim, a concordância da turma em participar.

Em um outro dia, retornei à escola, para a realização da roda de conversa com a mesma história já apresentada (Apêndice C) neste texto, com o objetivo de levantar os saberes da imigração pomerana que permanecem entre eles. Nesse momento, verifiquei que, das 26 crianças, apenas três não eram de origem pomerana. Quando perguntado a elas se tinham avós e avôs morando junto com a família ou nas proximidades, os resultados demonstraram que: um deles não tinha mais os avós, 5 moravam no mesmo terreno ou casa, 8 residiam nas proximidades, e, os outros 12 moravam distantes das avós e avôs, incluindo aquelas crianças que não são dessa imigração.

“Eu durmo na casa da minha avó três vezes por semana” (Bromélia, menina do 6º ano, 23/08/2024).

“Minha avó mora no mesmo terreno” (Artemisia, menina do 6º ano, 23/08/2024).

“Eu moro em cima da casa da minha avó” (Amora, menina do 6º ano, 23/08/2024).

O fato de muitas crianças morarem próximas ou na mesma casa das avós e dos avôs reflete uma estrutura familiar ampliada, típica de comunidades tradicionais, nas quais a proximidade física favorece o fortalecimento dos laços familiares e da propagação da língua e todo legado do povo tradicional pomerano. As crianças relataram atividades que realizam com as avós e os avôs, evidenciando, além do vínculo afetivo e prático, atividades realizadas por ambos vinculadas ao trabalho das avós. Não foram citadas atividades realizadas com os avôs, o que reforça que são as mulheres, sobretudo as avós, as responsáveis pelo legado da cultura pomerana.

“Conversamos, brincamos, comemos doces” (Amora, menina do 6º ano, 23/08/2024).

“Ajudo a limpar a casa e fazer pão” (Hortelã, menina do 6º ano, 23/08/2024).

“Levo e pego comida” (Cacto, menino do 6º ano, 23/08/2024).

Ao serem questionados sobre o que aprendem com as avós e avôs, percebe-se que as respostas também são compatíveis com divisão de gênero: atividades de culinária (fazer pão de milho, bolo ladrão, biscoito, linguiça), cuidar das plantas e das flores, fazer chá, tirar, plantar e moer café (com banana no meio), costurar e bordar, foram narradas pelas meninas; enquanto: construir forno de barro, andar de tobata e trator, tomar banho de rio, quebrar milho, plantar feijão, batata e gengibre foram as mais relatadas pelos meninos. Ouvir histórias sobre a região, construir brinquedos artesanais, tratar das galinhas, ouvir lendas, aprender a língua pomerana, foram destacadas tanto por meninas, quanto por meninos. Eles também relataram gostar de passar o tempo com os avós para aprenderem o pomerano em suas conversas. Duas crianças destacaram a importância dos objetos que representam a cultura pomerana:

“Gosto de ver os panos pomeranos que minha avó costurou” (Bromélia, menina do 6º ano, 23/08/2024).

“A minha avó pega no baú e nós olhamos as fotos do meu avô quando era vivo” (Sândalo, menino do 6º ano, 23/08/2024).

Em outro momento da roda de conversa, o tema foi guiado em torno da influência das avós e dos avôs na construção da identidade cultural, conceito que foi trabalhado durante a conversa. Algumas falas citaram:

“Sem eles não saberia falar pomerano” (Sálvia, menina do 6º ano, 27/09/24).

“Na prática da agricultura familiar” (Urucum, menino do 6º ano, 27/09/24).

“Em saber as histórias dos mais antigos” (Cacto, menino do 6º ano, 27/09/24).

“Eles que ensinaram sobre o cuidado com as plantas” (Gardenia, menina do 6º ano, 27/09/24).

A influência das avós e dos avôs na construção da identidade cultural das crianças, por meio do convívio entre essas gerações, permite que os saberes e as tradições pomeranas se fortaleçam. Nesse contexto, a conexão com a cultura se dá através de atividades compartilhadas com elas/eles. A relação com a terra está presente em boa parte das falas das crianças e esse fato se dá porque uma característica muito marcante da cultura pomerana em Santa Maria de Jetibá, onde ocorre a prática da agricultura familiar, é que não se trata apenas de uma atividade econômica no município, mas de uma tradição profundamente enraizada - os saberes sobre a terra são passados de geração em geração.

Sobre a língua pomerana, as crianças relataram conversar a maior parte do tempo em pomerano com os avós. Alguns disseram que no convívio familiar pouco se fala o português e que existe uma preocupação dos avós e demais familiares de que a língua se perca nas próximas gerações. Para algumas famílias, é muito importante que eles aprendam e pratiquem a língua pomerana:

“Se não manter a tradição, pode perder a língua pomerana” (Jade, menina do 6º ano, 27/09/24).

“Na minha casa, a gente mistura português e pomerano, mas minha vó prefere só o pomerano” (Acerola, menina do 6º ano, 27/09/24).

“Minha bisavó só fala pomerano e eu converso com ela” (Sândalo, menino do 6º ano, 27/09/24).

Em mais uma roda de conversa, iniciei com a contação da história: “Vovó e o segredo da força das meninas”, de Déborah De Mari (anexo 3). Esse livro conta a história de mulheres inspiradoras em um diálogo entre crianças e uma vovó. A avó assume o

papel que vai além do cuidado, sendo transmissora de cultura, histórias e práticas tradicionais. Após a contação dessa história, o debate girou em torno da preservação das tradições pomeranas, conforme alguns depoimentos:

“É importante não perder a cultura e preservar a tradição” (Jade, menina do 6º ano, 27/09/24).

“A minha vó sempre conta como era antigamente que todo mundo falava pomerano” (Flamboyant, menino do 6º ano, 27/09/24).

“No Natal, a gente faz biscoitos e todo mundo ajuda e também coloca o pinheiro” (Helicônia, menina do 6º ano, 27/09/24).

“A minha vó e a minha mãe sabem fazer o brote e o bolo ladrão também” (Acerola, menina do 6º ano, 27/09/24).

Ainda nessa roda, dialogamos sobre a importância ou não do compartilhamento da língua e das tradições pomeranas entre eles na escola. A maioria disse já ter feito este compartilhamento principalmente com o uso da língua pomerana. Difundir as tradições pomeranas com os colegas de outra descendência contribui para o reconhecimento dessa cultura no ambiente escolar, sendo interessante para o processo de integração cultural, conforme as falas desses sujeitos da pesquisa.

Além disso, os tecidos pomeranos e as fotografias foram destacadas pelas crianças como símbolos que conectam as gerações, mantendo vivas as memórias dos antepassados e a “identidade territorial”. Na busca pelo fortalecimento dessa preservação, a inclusão desses saberes ancestrais como práticas culturais no currículo escolar de Santa Maria de Jetibá deveria ser uma preocupação da rede municipal, como estratégia de valorização da história, das tradições e da língua pomerana.

As falas das crianças tanto da Educação Infantil quanto do 6º ano revelam, de maneira concreta, aquilo que a perspectiva da interculturalidade crítica e da decolonialidade denuncia: os saberes e modos de vida de povos e comunidades tradicionais, como a população de imigração pomerana, seguem resistindo à invisibilização imposta pela lógica colonial. Ao relatarem experiências cotidianas com seus avós, as crianças expressam não apenas vínculos afetivos, mas também a vivência de uma pedagogia do pertencimento, em que tradições, receitas, histórias, práticas agrícolas e o uso da língua pomerana são transmitidos como formas legítimas de saber e viver. Esse processo se aproxima da ideia proposta por Catherine Walsh (2009) de que a

interculturalidade crítica deve ser entendida como ferramenta pedagógica transformadora, pois possibilita que os sujeitos se vejam como parte ativa de sua cultura, legitimando-a em contraposição à lógica dominante que a marginaliza.

As práticas culturais relatadas — como o preparo de brotes e biscoitos, o cuidado com as plantas e o uso da língua pomerana — são exemplos claros de conhecimentos ancestrais que persistem como formas de resistência cultural. As crianças, ao aprenderem e reproduzirem essas práticas, tornam-se protagonistas de um movimento de re-existência, conceito trazido por Walsh (2013) para designar estratégias de preservação e reinvenção cultural frente à opressão colonial.

Ainda que muitas vezes essas tradições não estejam institucionalizadas no currículo escolar, elas são mantidas vivas pelas relações familiares e comunitárias, o que demonstra o que Fanon (1968) chama de criação de novos sujeitos históricos, aqueles que, mesmo subalternizados, constroem formas de ser, saber e estar no mundo distintas da lógica colonial.

Outro ponto de destaque é a relação das crianças com a língua pomerana, reconhecida por elas como patrimônio que corre o risco de desaparecer, caso não seja transmitido entre as gerações. Essa preocupação, evidencia a consciência das crianças sobre a importância de manter viva sua herança cultural. A imposição histórica da língua do colonizador ainda reverbera no presente e torna-se perceptível quando apenas as avós, segundo as crianças, mantêm o uso frequente do pomerano. Isso confirma a permanência da colonialidade do saber, conforme discutida por Quijano (2009), que hierarquiza os conhecimentos e idiomas, desvalorizando os saberes tradicionais e comunitários.

As práticas pedagógicas que acolhem os saberes ancestrais contribuem para romper com os padrões de exclusão e podem se tornar espaços de construção de uma nova democracia cultural e epistêmica, como propõe Walsh (2007). Nesse processo, as crianças deixam de ser vistas apenas como “receptoras” do saber escolar e passam a ser reconhecidas como sujeitos produtores de cultura e conhecimento, protagonistas de suas histórias.

Assim, as rodas de conversa, as narrativas compartilhadas, a presença marcante das avós como figuras educativas centrais, e a consciência sobre a importância da cultura pomerana demonstram que a infância é um território fértil para a construção de propostas pedagógicas emancipatórias. Propostas que assumam a complexidade e profundidade dos saberes tradicionais como fundamentos para o enfrentamento da educação monocultural e hegemônica, abrindo caminho para a construção de políticas públicas que realmente dialoguem com a diversidade cultural do país.

4.2.3 O que revelam as falas das avós e avôs

Foram selecionados para entrevista 3 avós e 1 avô, e o diálogo ocorreu na casa deles. O critério utilizado foi de avós e avôs que conviviam frequentemente com as netas e netos e que são da região onde se localiza a escola. A seguir, está a descrição de como foram essas entrevistas:

Dona Dália e Senhor Florian

Ambos com 66 anos de idade, descendentes de imigrantes pomeranos e residentes na Vila dos Gonçalves, possuem dois filhos, uma filha, cinco netas, quatro netos e um bisneto. Dona Dália e Senhor Florian têm um neto matriculado na Educação Infantil. A eles, expliquei sobre a pesquisa e apliquei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após, pedi que me contassem sobre a história de vida deles, sobre as lembranças da chegada dos antepassados, dos imigrantes pomeranos, de onde vieram, porque vieram, como chegaram e onde moraram. Dona Dália disse:

Meus avós por parte de mãe vieram da Alemanha e a família do meu pai é pomerana, papai veio de Melgaço, naquela época tinha outro nome, ai eles foram morar em Laranja da Terra, quando eu tava com 15 anos a gente foi para Jatibocas e depois que casei vim pra Santa Maria. E do Florian também, de Jatibocas (22/10/2024).

Essa narrativa revela que “a vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios e fundando outros” (Haesbaert, Glauco Bruce, 2009, p. 19), seja por motivos econômicos, sociais, culturais, linguísticos ou ambientais.

Na conversa sobre as tradições, também procurei saber como fora a infância deles e do que brincavam, ao que eles responderam:

Quando chegava o natal, mamãe botava debaixo do pé de natal, naquela época não era igual agora, ganhávamos uma sombrinha ou um chinelo, não tinha aqueles trem bom, brinquedo (Dona Dália, 22/10/2024).

Os brinquedos nós que fazíamos, um carrinho de madeira (Senhor Florian, 22/10/2024).

Era muita pobreza na nossa época (Dona Dália, 22/10/2024).

Com 6 anos papai já levava nois pra roça, com enxadinha pequena, capinar no meio do feijão. As ferramentas mais pequenas ficavam com os pequenos e depois quando conseguia puxar a enxada mais pesada ganhava nova (Dona Dália, 22/10/2024).

Eu tenho um neto, está com 21 anos agora, com 4 anos a mãe foi embora e largou o menino comigo na panha de café, ai o conselho veio atrás no meio da lavoura e falou para colocar ele no prézinho, matriculamos em Caramuru, ai com 5 anos ele chegava, eu colocava a comida dele na dispensa, as vezes tinha uma maçã na geladeira, ele pegava uma maçã, já sabia onde nós trabalhávamos, ele pega enxadinha dele com o cabinho curtinho e futucava lá com nós o dia inteiro (Dona Dália, 22/10/2024).

A fala do Senhor Florian sobre começar a trabalhar na roça aos seis anos ilustra um aspecto muito comum na dinâmica da agricultura familiar. As crianças são introduzidas no trabalho rural desde muito cedo e recebem ferramentas proporcionais ao seu tamanho e força física - “[...] as mais pequenas ficavam com os pequenos e depois quando conseguia puxar a enxada mais pesada ganhava nova” - que progridem de acordo com a idade. O relato de Dona Dália sobre o neto demonstra que esse modelo ainda persiste. As crianças inseridas no trabalho agrícola desenvolvem uma relação de pertencimento com o campo, traço forte da identidade cultural da imigração pomerana.

A comparação entre as infâncias de Florian e Dália com a dos netos permite perceber mudanças e permanências na forma como as crianças são inseridas na rotina de trabalho. Enquanto as gerações mais velhas tinham o trabalho como obrigação desde cedo, as gerações mais novas vivem um equilíbrio entre a escolarização e o contato com a terra. É importante ressaltar que o trabalho rural, para a comunidade de imigração pomerana, é muito mais que uma necessidade econômica; faz parte da identidade cultural dessa população e é transmitido como tradição familiar. Há nesse grupo uma ética do trabalho muito acentuada, enraizada em sua história e em sua vivência na agricultura. Desde os tempos de seus antepassados, a dedicação ao

trabalho rural não era apenas uma necessidade econômica, mas um valor central da comunidade, transmitido de geração em geração, visto como parte essencial da vida, um elemento estruturador da identidade e da organização familiar.

Essa mentalidade se reflete na forma como os pomeranos se enxergam e são enxergados por outros grupos, sendo reconhecidos pela sua resistência e comprometimento com a lavoura, e frequentemente descritos como “os trabalhadores”, aqueles que “trabalham dia e noite”, incansáveis na lida com a terra. Essa dedicação não se limita à produção agrícola, mas se estende ao cuidado com a propriedade, à transmissão de saberes e à manutenção das tradições.

Seguindo com o tema dos netos, perguntei qual atividade eles mais realizam com os netos/as?

Cozinhar e dar comida (risadas), eu fico mais com os dois daqui, né. Ai, é conversar, dar comida, às vezes a gente senta em conta uma história. Mas a mais velha já não entende o pomerano, eu falei que tem que conversar em pomerano com eles (Dona Dália, 22/10/2024).

Durante a conversa, levantei outras questões: para os senhores qual o elemento mais importante da cultura pomerana? Qual parte da cultura os senhores mais temem que seja perdida?

A língua (Dona Dália, 22/10/2024).

Quando você vai arrumar um emprego aqui na rua a primeira coisa que te perguntam é: você fala o pomerano? (Senhor Florian, 22/10/2024).

O meu neto mais novo nem tanto, mas minha neta mais velha às vezes fala: eu não estou entendendo nada, vó. Mas aí é muito de pai e mãe né, eles têm que ensinar. E eles têm que ter uma professora de pomerano (Dona Dália, 22/10/2024).

Quando eu era pequeno, eu só sabia falar em pomerano, na escola as professoras falavam brasileiro, ai o que eu falava pra elas, elas não entendiam e o que elas me falavam eu não entendia (Senhor Florian, 22/10/2024).

Dona Dália e senhor Florian apontam que a língua pomerana não é apenas um símbolo da identidade do grupo, mas também uma habilidade valorizada socialmente. A fala do senhor Florian reforça essa ideia ao mencionar que, ao procurar um emprego, uma das primeiras perguntas feitas na comunidade é se a pessoa fala pomerano. Isso sugere que o idioma ainda possui um papel relevante na interação

entre os membros da comunidade e que seu domínio pode até influenciar a inserção profissional na cidade.

Diferente de muitas línguas minoritárias que vão sendo progressivamente substituídas pela língua dominante, o pomerano tem valor prático no cotidiano dos moradores de Santa Maria de Jetibá, o que pode fortalecer sua preservação, desde que existam esforços estruturados para garantir sua continuidade. A fala de Dona Dália sobre seus netos ilustra um cenário comum em comunidades bilíngues: enquanto algumas crianças ainda aprendem o idioma, outras já começam a perder contato com ele. Ela aponta que uma de suas netas, às vezes, não compreende a língua, o que indica que a transmissão intergeracional está se tornando irregular.

Ela também destaca a responsabilidade dos pais na manutenção da língua, sugerindo que cabe a eles ensinar os filhos a falar o pomerano. No entanto, ela reconhece que a escola também tem um papel fundamental, defendendo a necessidade de uma professora específica para ensinar o idioma. Essa visão é coerente com pesquisas sobre a revitalização de línguas minoritárias, que indicam que a combinação entre ensino familiar e institucional é essencial para a sobrevivência de um idioma.

O desafio, porém, está na implementação dessa educação formal. Algumas escolas em comunidades de imigração ainda não possuem estrutura adequada para ensinar a língua materna das crianças, e a falta de professores qualificados pode ser um obstáculo. Além disso, se as crianças não tiverem incentivo para praticar o pomerano em casa e no dia a dia, o aprendizado escolar pode se tornar apenas uma formalidade sem impacto real na preservação da língua.

Continuando na mesma linha, perguntei que outros saberes são transmitidos por eles e pela família aos mais jovens:

Na páscoa, eu pinto o ovo de galinha, espalho no quintal para as crianças procurarem. Quando éramos pequenos não existia ovo de chocolate, era só o de galinha, cozinhava e pintava (Dona Dália, 22/10/2024).

Um dia eu fiquei curioso, tinha um paiol velho, fui lá e vi eles pintando o ovo, ai não acreditei mais (risadas) (Senhor Florian, 22/10/2024).

Dá um tipo de cebolinha que você cozinha no meio dos ovos pra tingir eles, é um tipo de planta, ai depois eu espalhava na grama e de manhã

cedo eles procuravam. Tiro as flores e faço um caminho para eles acharem que foi o coelho que deixou o ovo no ninho (Dona Dália, 22/10/2024).

Ao descreverem as práticas de pintar os ovos de galinha e colocá-los no ninho para que as crianças os encontrem, dona Dália e senhor Florian remetem-se às suas infâncias e essa memória coletiva demonstra como as tradições são mantidas ao longo do tempo, mesmo com todas as transformações sociais ocorridas entre uma geração e outra. A prática de espalhar os ovos e criar um “caminho” com flores para que as crianças acreditassem na presença do coelho da Páscoa também revela o caráter lúdico da transmissão cultural, aspecto essencial para a continuidade das tradições, pois aproxima as novas gerações de suas raízes. E mesmo que o encanto do lúdico seja quebrado, como ocorreu com o Senhor Florian ao descobrir a verdade sobre os ovos de Páscoa (“fui lá e vi eles pintando o ovo, aí não acreditei mais”), a memória afetiva permanece após o entendimento da realidade.

A transição da infância para a maturidade reforça a consciência da construção cultural, um processo importante nas tradições familiares. A dimensão emocional contribui para a perpetuação dos saberes ancestrais, pois a referência afetiva do Senhor Florian sobre a Páscoa ainda é reproduzida nas gerações seguintes. Ressaltamos, então, que quando se constrói a memória, ela é reinventada, tanto a individual, quanto a coletiva. A memória coletiva, segundo Halbwachs, é construída quando as pessoas articulam suas memórias em função do seu pertencimento a uma família, a uma religião ou a classe social determinada. Quando se constrói a memória, ela é reinventada, tanto a individual, quanto a coletiva (Halbwachs, 1986).

Seguindo com a conversa, questionei como eles viam o papel da escola na preservação da cultura pomerana e se seria importante a escola manter as tradições. Eles responderam:

Não, eu acho que tem ter na escola como em casa, senão aprende de um jeito lá e diferente aqui, aí não dá certo, tem que ser tudo igual. Igual, você falou do Natal, as crianças têm na escola e têm em casa, né (Dona Dália, 22/10/2024).

Se você fala enxada na sua língua, em pomerano é “hak”, a vovó é “mutta”, e avô é “fota”, no certo as professoras tinham que ter tudo desenhado, igual você desenhou lá e ia pra escola e falar assim: como se fala essa ferramenta aqui? como se fala aquele pé de árvore? ou

animal? e um machado? como se fala em pomerano? “Ecs” (Senhor Florian, 22/10/2024).

A fala de Dona Dália sobre a necessidade de alinhar o que se aprende em casa com o que se ensina na escola se conecta diretamente à proposta da interculturalidade crítica de Walsh (2009), que defende práticas pedagógicas construídas com base no diálogo entre culturas, na valorização dos saberes historicamente marginalizados. Para Walsh, a educação deve ser uma ferramenta de transformação social que promova o reconhecimento das culturas subalternizadas e questione os padrões de poder. Dona Dália propõe uma prática pedagógica que rompe com o modelo homogêneo e colonial, dando lugar à construção de saberes a partir da realidade e da cultura local — o que Walsh define como a busca por "outras" formas de ensinar e aprender.

É importante se construir uma educação a partir do conhecimento dos povos colonizados, de modo a trazer suas línguas, saberes e provocar uma (re)leitura da realidade na ótica desses grupos marginalizados, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais. Walter Mignolo (2005), ao discutir a ideia de modernidade/colonialidade, mostra como o processo de colonização impôs uma lógica de saber única e universal, invisibilizando os conhecimentos dos povos colonizados. Isso está diretamente relacionado ao que Senhor Florian destaca sobre o ensino da língua pomerana: ensinar palavras do cotidiano na língua ancestral é uma forma de resistir à imposição cultural do colonizador e afirmar uma identidade própria. Essa prática reforça o direito de existir e aprender fora do padrão ocidental dominante.

Em sua obra "Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade", bell hooks argumenta que a educação tradicional frequentemente perpetua estruturas e hierarquias de poder. Para ela, uma comunidade de aprendizagem deve ser um espaço onde essas hierarquias são desafiadas e onde todos são vistos como participantes ativos no processo educativo.

[...] Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante as aulas e os leem uns aos outros. Isso acontece pelo menos uma vez, qualquer que seja o tamanho da

turma. [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (hooks, 2017, p. 58).

Dessa forma, as falas do senhor Florian e da dona Dália dialogam diretamente com as reflexões de bell hooks ao destacarem a importância da valorização das vozes e saberes locais no ambiente escolar. Ao integrar a língua pomerana e os conhecimentos tradicionais da comunidade no cotidiano da escola, promove-se exatamente o que hooks defende: um espaço educativo que reconhece cada indivíduo como parte ativa do processo de aprendizagem.

A escola torna-se um espaço de resistência e transformação, onde educar vai além da transmissão de conteúdos e se concretiza como prática de liberdade. Ao reconhecer e incluir os saberes ancestrais e as línguas de origem das comunidades, como a população de imigração pomerana, a educação rompe com modelos excludentes e colonizadores, permitindo que os sujeitos se vejam representados e valorizados em sua totalidade.

Para finalizar a entrevista, questionei se eles percebiam alguma mudança nas tradições ao longo das gerações e como isso impactaria a transmissão cultural. As respostas foram:

A diferença está grande, muito grande. Eles têm mordomia, celular na mão. Os meninos da minha filha trabalham na panha de café, depois da aula, pegam a peneira e trabalham também. Mas a grande diferença, é que hoje em dia as crianças não estão com nada mais, eu me lembro, com 6 anos tinha uma enxadinha pequena, bem amolada, com cabinho curtinho e trabalhava na roça. Os brinquedos eram tudo de madeira, mas só brincava no domingo. Nós eramos burros, mas um pouco inteligentes, nós fazíamos carro de madeira, freio, tudo, roda, carroceria, tudo, volante, tudo e no domingo nós subíamos nos morros e descia, tudo de madeira, a roda nós cortamos com serrote, o eixo quadrado, furava com a broca. Hoje se eu sair pra trabalhar 3 dias eu compro comida pra 3 semanas, na nossa época, dos nossos pais, nós plantava, colhia, guardava nos paiol e comia, não tinha esse negócio de supermercado, açúcar branco só no natal, pão de trigo só pro natal. O resto fazia em casa, ia plantar batata, ralar a batata e cará e inhame e fubá branco, papai tinha moinho de pedra, nós fazíamos o fubá sozinhos, produzia tudo sozinho, era manual, coisa de açúcar, era rapadura, fazia melado, plantamos umas mudas de cana, que dava pro ano, por que você corta e ela brota, quando a rapadura acabava, fazia de novo (Senhor Florian, 22/10/2024).

O que ele tem hoje nós não tínhamos, mal um chinelo para colocar no pé, hoje tem 10 sapatos e não está bom, mas as coisas mudam, tudo

muda. A minha menina, ela gostava de assistir o programa da Xuxa, mas não tinha televisão, quando a gente comprou, ela chegava da escola e ficava o dia inteiro agarrada naquela Xuxa. O que nós tínhamos? nada. O que os meninos têm, na época não tinha (Dona Dália, 22/10/2024).

A fala do Senhor Florian traduz uma sensação comum entre as avós desta pesquisa: o trabalho na roça era considerado parte natural do cotidiano; diferente das crianças de hoje que têm mais tempo para lazer e para estudar, esses avôs e avós aprendiam desde cedo a importância do trabalho e da produção de subsistência, pois dependiam do trabalho familiar. Dona Dália destaca a difícil realidade de sua infância, marcada pela escassez, e compara com os dias atuais, quando há mais acesso a bens materiais. Essas mudanças não são apenas econômicas, mas também culturais, pois influências externas, como bens materiais ou a mídia, se tornaram mais presentes na vida dos mais jovens.

Dona Hortênsia

Dona Hortênsia, descendente de imigrantes pomeranos e alemães, tem 82 anos e reside próximo à escola Antônio Gonçalves. Possui três filhos, três netas, dois netos e uma bisneta; uma neta estuda no 6º ano. Apresentei a ela a pesquisa e apliquei o TCLE. Em seguida, pedi que me contasse a história de vida e sobre a chegada dos seus antepassados, os imigrantes pomeranos, ao que ela relatou:

Eu sei que meu bisavô veio da Alemanha, meu avô nasceu aqui. Tenho descendência pomerana de mãe e pai, os dois foram nascidos aqui no Brasil. Quando eu nasci, depois de dois meses, me mudei para o rio Possmoser, e ali fui criada até que eu casei. Faz 61 anos que moro aqui, trabalhei muito na roça, tinha que regar tudo no regador, não tinha energia para a bomba. Depois de casada, ainda trabalhei na roça, mas depois fui para o comércio. Mas eu prefiro a roça! Cansa um pouco mais, mas eu acho mais legal, eu gosto dos dois, naquela época não tinha agrotóxico. Era tudo natural, hoje em dia tem veneno demais, quando a gente plantava era só na água, tudo orgânico, esterco de galinha e de boi (Dona Hortênsia, 04/11/2024)

Prossigui, questionando sobre as maiores dificuldades enfrentadas na época:

Não tinha televisão, tão pouco tinha rádio, depois de mais velha que meu pai comprou um rádio e mesmo assim eram aqueles de carro, depois que foi comprar um a pilha, energia não tinha, nem quando eu casei tinha energia. A gente tinha lampião ou vela (ri). Tudo que a gente ia fazer era na lamparina, a energia chegou aqui eu tinha uns 48 anos, um parente trouxe do Norte, de Colatina, um gerador que era

usado na água, mas mesmo assim não podia usar muito porque não tinha água sempre. Quando começava a escurecer que nós usávamos, televisão fui ter depois de muito tempo casada. (Dona Hortênsia, 04/11/2024).

A fala de dona Hortênsia reafirma uma característica muito marcante da população de imigração pomerana: a conexão com a terra. Ao comparar passado e presente, ela destaca que a agricultura, antes orgânica, passou a adotar o uso intensivo de agrotóxicos. Essa posição revela uma preocupação com os impactos da agricultura moderna na saúde e no meio ambiente.

Dona Hortênsia relatou a ausência de tecnologias até quase os 50 anos, reforçando o contraste entre as gerações. Ela lembra que a chegada da energia elétrica, com o gerador trazido de Colatina, transformou a maneira de viver de sua família e vizinhos, pois deixaram de depender de lampiões e velas, o que revela uma rotina antes estruturada em torno da luz do dia. Depois que, tiveram maior acesso à informação, passaram por mudanças no trabalho doméstico e na roça.

Durante a conversa, levantei outras questões sobre as dificuldades enfrentadas naquela época. No que dona Hortênsia disse:

Hoje as coisas estão melhores, é mais fácil tudo, naquela época era mais difícil, para ir a algum lugar tinha que ser a pé ou a cavalo, depois que foi ter caminhão, porque as estradas eram tudo de chão, até mesmo para ir a Vitória, saía de Vitória. Ia de manhã cedo e voltava à noite, hoje em dia chega lá com uma hora mais ou menos (Dona Hortênsia, 04/11/2024).

Sim, hoje é mais fácil, naquela época tinha que trabalhar muito para ter as coisas, não tinha tanta coisa igual hoje. Como indústria, coisa de fora era difícil de ver (Dona Hortênsia, 04/11/2024).

O que colhia e vendia, naquela época vendia, porco que criava sozinho, carne de boi quase ninguém vendia, frango. Nós tínhamos a nossa criação, o que vendia mais era feijão, café, farinha, verdura, não vendia tanta igual hoje (Dona Hortênsia, 04/11/2024).

A fala de dona Hortênsia destaca o impacto das melhorias nas estradas, no deslocamento, que antes exigia longas viagens a pé, a cavalo ou de caminhão por estradas de terra. Ela mencionou também que, antigamente, o trabalho era essencial para garantir a sobrevivência, uma vez que praticamente todos os alimentos eram produzidos por eles, a subsistência dependia do esforço da família, que criava animais, cultivava feijão, café, farinha e verduras para consumo próprio.

Dona Hortênsia reconhece que, no geral, a vida se tornou mais fácil, com acesso a produtos industrializados e tecnologias que antes eram impensáveis. No entanto, essa modernização também pode representar uma ameaça aos saberes ancestrais. A alimentação, por exemplo, antes baseada na produção local e no manejo sustentável dos recursos, hoje está mais influenciada por alimentos processados e pelo agronegócio. Continuando a entrevista perguntei sobre a infância dela:

Sempre trabalhei na roça, os costumes eram diferentes dos de hoje, não se tinha muito tempo para brincadeira. Só se tinha tempo de brincar no domingo. Tinha algumas bonecas de pano, que nós mesmos fazíamos, eu tenho uma guardada aqui desde que eu tinha 10 anos (Dona Hortênsia, 04/11/2024).

Ludicidade e trabalho se misturavam, conforme aponta Dona Hortênsia, seu relato reforça a ideia de que as crianças tinham um papel ativo no sustento da família, dedicando-se ao trabalho desde cedo. As atividades de lazer eram limitadas, restritas a momentos específicos, como aos domingos, e os brinquedos eram simples, confeccionados pelas próprias crianças. Esse contraste evidencia mudanças na percepção das infâncias: se antes o foco estava na aprendizagem do trabalho e na responsabilidade, hoje há uma valorização maior do tempo livre e do brincar como parte essencial do desenvolvimento infantil.

Questionei, também, sobre qual atividade ela mais praticava com os netos e se ela considerava importante a cultura pomerana para as crianças de hoje:

Eu brinco muito com eles. A antiguidade não tem que acabar, hoje os pomeranos não falam mais pomerano, essa é uma tradição importante. Hoje só os colonos que falam, na época falava um pouco de alemão por causa dos pastores, já o pomerano eu ainda não esqueci. Hoje não é igual era antigamente, o casamento pomerano mesmo não é igual, mudou muito. Essa sim, mas nem todos seguem certinho a tradição. Quando era criança, era ovo de galinha pintadinho, hoje já é de chocolate (Dona Hortênsia, 04/11/2024).

Continuando, perguntei qual seria o elemento mais importante da cultura pomerana e qual parte da cultura ela teme que seja perdida:

A língua, acho o mais importante e não pode ser perdida. Mas acho que tem muitas outras coisas que não pode perder na tradição, naquela época não era igual hoje. Desde novo já trabalhávamos e aprendíamos a trabalhar, hoje a criança tem 15 anos e não sabe trabalhar, fora esses negócios de droga, hoje, é muito avançado. Naquela época, não tinha isso. Hoje em dia não pode trabalhar, não

estão aprendendo a trabalhar, eu comecei com 8 anos e já trabalhava na roça, hoje ninguém quer mais. Os jovens, principalmente os mais jovens, difícil de ver na roça, só querem emprego em comércio e emprego para todo mundo não vai achar (Dona Hortênsia, 04/11/2024).

Para dona Hortênsia, a língua é o elemento mais importante da cultura pomerana e um dos mais ameaçados. O fato de o pomerano ser mais falado entre os mais velhos indica que a língua tem se tornado menos comum entre as novas gerações. Esse fenômeno é comum em comunidades de imigrantes, onde a língua nativa acaba sendo substituída pela língua local ao longo do tempo. A preocupação de dona Hortênsia é legítima, pois a língua é um dos principais veículos de transmissão de saberes, fazeres e histórias de uma comunidade. E se antes a língua pomerana era amplamente falada no cotidiano de Santa Maria de Jetibá, hoje ela é restrita a pequenos grupos, geralmente, de idosos e pessoas que vivem no meio rural.

O desafio de manter a língua pomerana viva está também no ensino em escolas e no incentivo do uso da língua em espaços públicos. Mas a família continua sendo o principal elo com a língua; se os pais e avós não falam mais em pomerano com as crianças, dificilmente a língua será transmitida de forma natural.

Dona Hortênsia percebe mudanças nos costumes, como no casamento pomerano, que já não é igual ao de antigamente, ou na comparação que ela faz entre o ovo de galinha pintado e o ovo de chocolate na Páscoa, um exemplo simbólico dessa transição entre uma tradição mais artesanal e uma versão mais comercializada e influenciada por padrões urbanos. Faz uma crítica forte à falta de envolvimento dos jovens no trabalho rural, um conflito geracional comum em muitas comunidades agrícolas, onde os mais velhos começaram a trabalhar cedo e desenvolveram habilidades práticas desde a infância, enquanto os mais jovens vivem uma realidade diferente, com mais tempo dedicado aos estudos e menos responsabilidade no campo. Ela menciona que hoje "ninguém quer mais" trabalhar na roça e que os jovens preferem empregos no comércio, mas destaca que "emprego para todo mundo não vai achar". Esse é um ponto crucial: se os jovens estão se afastando da agricultura, como fica o futuro da produção local? Visto que a agricultura familiar é o pilar de sustentação de muitas famílias de imigração pomerana.

Dona Violeta

Dona Violeta, descendente de imigrantes pomeranos e alemães, tem 83 anos e reside próximo à escola Antônio Gonçalves. Possui seis filhos, cinco homens e uma mulher, oito netos e nove netas, duas bisnetas e quatro bisnetos. Iniciei a conversa explicando sobre a pesquisa e aplicando o TCLE. Os questionamentos iniciais circularam sobre a história de vida dela e sobre os antepassados, ao que ela respondeu:

Minha mãe veio com os pais com uns 3 a 4 anos da Alemanha, vieram de navio e minha mãe passou a morar ali em Santa Maria em São Luís. Ela até foi empregada do pastor Hermann Roelke, aí ela casou com meu pai e eu nasci e fui criada ali em Rio Possmoser. Eu vim de lá, casei com um rapaz daqui que era o meu marido, né?! Quando eu cheguei aqui, olha, eu não conhecia quase nada, tinha vindo aqui umas duas três vezes e só. Então, quando eu cheguei aqui não tinha nada. Tinha só a venda do Darcy lá em cima, simples, tinha coisas que o pessoal antigamente usava, somente o básico. Não tinha um pé de banana, o primeiro que teve fui em que plantei. Ai o meu sogro falou assim: Violeta, não adianta plantar isso aqui, é muito frio. Naquela época era muito frio, quando meus filhos nasceram, quando eu dava de mamar de noite eu botava uma cobertinha nas costas de tanto frio que fazia, hoje não é mais assim. Pois é, era tudo paradão, tinha uma casinha ali em cima do meu cunhado mais velho e tinha uma escola perto da outra casa que eu morava perto da rua. E a gente fez depois, morei 6 anos e meio com meu sogro, depois na outra casinha, os meus primeiros filhos foram na escola que era simples, só até a 4ª série. E assim a gente vivia naquela época, plantar muito alho, feijão e eu tinha aprendido corte e costura, costurava pra fora também e nós tínhamos porcos, mais de 300 cabeças de porcos. Eu tomava conta do chiqueiro (Dona Violeta, 04/12/2024).

Sobre as maiores dificuldades enfrentadas na época, ela mencionou:

A vida toda era bastante corrida, o chiqueiro era ali do lado, tinha porca de cria, tinha que lavar todo dia com mangueira e muitas vezes a água acabava e tinha que lavar com o balde. Tinha também vaca de leite, aqui onde moro hoje era curral de vaca, acabamos com elas por que deu uma doença que as vacas emagreciam, não tinha vacina naquela época, caíam e ficavam penando até que morria, a gente desanimou e acabou com as vacas, tinha mais de 20 vacas. Fomos lutando e trabalhando, nunca tive babá, criei meus filhos sozinha. Não tinha luz elétrica, quando veio o gerador e quando dava 9 e meia pra 22 horas desligavam, tinha que fazer o que tinha que fazer até aquele horário, por que depois ficava aquela escuridão, aí tinha lamparina, lampião. Colchão nunca tinha de espuma, era de paina ou de palha de milho. Meus filhos tiveram colchão de paina. Aqui pra cima era um brejo, pura lama, aí fomos trabalhando, lutando, abrindo rio. As coisas hoje estão mudando, a comida não era como hoje, não se comprava uma coisa fora, na época a gente fazia o brote só de milho, pão de trigo só final de semana e olhe lá ainda. Matava porco e cozia tudo na água de sal, feijão era temperado com banha, não óleo como usa hoje, na casa de

pai e mãe era assim também e não tinha tanta gente doente como hoje (Dona Violeta, 04/12/2024).

A fala de Dona Violeta reforça uma ideia presente também no relato de Dona Hortênsia: o trabalho na roça é um elemento central na vida de boa parte das famílias de imigração pomerana. A comparação entre o passado e o presente traz um olhar dúbio, pois de um lado, ela reconhece que as condições melhoraram; mas por outro, sente uma nostalgia de um tempo em que as pessoas eram mais autônomas e produziam seu próprio alimento, sem depender tanto da indústria e do comércio.

Outro aspecto interessante do relato de Dona Violeta é a sua observação sobre a mudança no clima. Ela conta que, antigamente, o frio era muito mais intenso. Essa percepção é comum entre os mais velhos e pode estar relacionada tanto a mudanças climáticas quanto à transformação da paisagem pela ação humana. A alimentação é outro ponto central do depoimento de Dona Violeta, pois quase tudo era produzido em casa, sem o consumo de alimentos processados, o que ela relaciona com o fato de que, no passado, haveria menos doenças, pois não havia o uso indiscriminado de agrotóxicos e o consumo excessivo de produtos industrializados. A alimentação pomerana tradicional, baseada em produtos naturais e preparados de forma artesanal, é um patrimônio cultural importante. O brote, por exemplo, tornou-se patrimônio cultural imaterial do Espírito Santo por meio da promulgação do Projeto de Lei nº 28/2023 pela Assembleia Legislativa.

Sobre a infância, ela relatou:

Eu desde os 8 anos já tirava leite com minha mãe, limpava o quintal e a casa e ia junto pra roça, plantava feijão, eles cavavam e eu jogava o feijão. Nunca tive brinquedo, a gente brincava no rio, que era bem grande e tinha umas valetas, a gente ficava com a peneira pescando as piabinhas. Tinha alguns vizinhos, poucos e a gente panhava a panelinha com a mamãe e fritava aquilo pra comer. Piabinha frita. E carretel de linha, meus filhos, eu pegava um pedaço de tabuinha, eu sempre conto isso pros meus filhos, embaixo fazia um corte redondo e brincava. Tinha também cipó, pra pular corda. Meus filhos gostavam de bola desde pequeno, era bola simples (Dona Violeta, 04/12/2024).

Quanto aos saberes da cultura pomerana que ela considerava interessante de passar para os netos, ela citou:

Os meus filhos entendem o pomerano, mas meus netos mais novos, quando falamos em pomerano com eles, falam: o que é isso, vó? Um dos meus filhos com 14 anos gradeava a terra, eu morria de medo

vendo ele subindo e descendo de trator, mas trabalhavam desde cedo. Eu gosto muito do trabalho, com a terra, mas eu já não consigo fazer muitas coisas, mexo com as flores, as plantas, tenho muitos antúrios. Quando eu cheguei aqui ninguém plantava verdura, era só feijão, milho, café e mandioca, tinha um quitungo que fazia farinha para vender, sobreviver, né?! Hoje tem tomate, repolho, muitas verduras. Aqui em Garrafão é assim, né?! Mexe muito com morango, hoje em dia. E as coisas eram sem veneno, às vezes meu filho quer pulverizar nossas frutas ali, aí eu falo pra ele, pega umas pessoas pra capinar mas não pra envenenar, por que as frutas já vem com veneno. Hoje em dia as coisas estão mais difíceis, o mundo está diferente, sol queimando e muita chuva acabando com casas, enchentes. Lá onde meu pai morava tinha um rio tão grande, quando chovia aquilo entrava na casa, era um aguaceiro só, hoje é um riozinho pequenininho (Dona Violeta, 04/12/2024).

Dona Violeta relembra uma infância simples, sem brinquedos comprados, mas com muita criatividade. Ela deixa claro o contraste entre o brincar do passado e o brincar do presente quando conta que ela e os amigos transformavam elementos da natureza e objetos do cotidiano em brincadeiras: peneirar piabinhas no rio, fazer brinquedos com tabuinhas e carretéis de linha, pular corda com cipó. Hoje, muitas crianças passam grande parte do tempo com brinquedos eletrônicos e telas.

A dificuldade de transmitir a língua pomerana é um dos pontos reforçados por Dona Violeta: enquanto seus filhos ainda entendem o pomerano, seus netos mais novos já não reconhecem algumas frases simples, ditas por ela com frequência. Além da língua, há também os saberes ligados ao trabalho na roça; ela se orgulha de lembrar que seus filhos trabalhavam desde cedo, operando tratores e aprendendo a lidar com a terra, diferente da realidade de seus netos que não tiveram tanto envolvimento com a agricultura.

Dona Violeta destaca que, quando chegou à região, a agricultura era focada em feijão, milho, café e mandioca, além da produção de farinha no "quitungo"⁸. Não havia plantação de outras variedades, como verduras e frutas, assim como não tinha o uso de veneno nas plantações. Outro aspecto que Dona Violeta menciona é a mudança ambiental ao longo dos anos, ela compara o rio da infância, que era grande e transbordava, com o rio de hoje, que quase não tem água.

⁸ tipo de moinho utilizado para processar mandioca e produzir farinha.

Continuei a entrevista perguntando sobre as atividades realizadas com os netos e como as tradições pomeranas poderiam enriquecer a vida das crianças atualmente, e Dona Violeta logo se lembrou da Páscoa:

[...] era ovo de galinha, não tinha chocolate, a gente pintava com tintol, de várias cores, fazia o ninho com flores e uns galinhos verdes em volta e colocava uns 5 ou 6 ovos, não colocava muito por que não tinha tanto, né?! (risos) Hoje em dia ninguém quer ovo de galinha, era mais saudável, né?! Agora só chocolate (Dona Violeta, 04/12/2024).

Ainda sobre as tradições, perguntei qual seria elemento mais importante da cultura pomerana e que ela temia que se perdesse. Ela disse:

Havia uma época, meus filhos estavam estudando e era proibido falar em alemão ou pomerano na escola, ficava de castigo. Ai eu falava em pomerano quando chegava visita, mas meu marido não entendia muito, apesar da mãe dele ser pomerano o pai dele é mineiro então ele não aprendeu. Eu falo muito bem o pomerano e eu aprendi a falar o português com uma professora que ia na casa do meu pai, ela veio de Santa Leopoldina, por aqui não tinha ninguém formada em professora, ela passava semanas aqui por que não tinha condução pra ir embora, ela foi minha madrinha de batismo e sempre conversava em português comigo, me ajuda nos deveres, por isso aprendi o português bem nova, com 9/10 anos. Na escola era só pomerano, no catecismo também, era todo em alemão, que eu também entendo. Quando pequena eu já entendia e falava o pomerano e o alemão. Hoje em dia para aprender o pomerano é difícil, parece que é de traz para frente, muito diferente, Às vezes minhas netas vêm aqui pra eu ajudar com o dever de pomerano, eu tentei ensinar elas, mas foi difícil por que o pomerano de hoje também é diferente (Dona Violeta, 04/12/2024).

Dona Violeta relembrou uma época em que era proibido falar pomerano ou alemão nas escolas. Esse período foi marcado pelo projeto de nacionalização de Getúlio Vargas no Estado Novo e promoveu a censura e o silenciamento de outras línguas, principalmente entre populações de imigração, o primeiro ato de nacionalização,

[...] atingiu o sistema de ensino em língua estrangeira: a nova legislação obrigou as chamadas "escolas estrangeiras" a modificar seus currículos e dispensar os professores "desnacionalizados"; as que não conseguiram (ou não quiseram) cumprir a lei foram fechadas. A partir de 1939, a intervenção direta recrudescceu e a exigência de "abrasileiramento" através da assimilação e caldeamento tornou-se impositiva criando entraves para toda a organização comunitária étnica de diversos grupos imigrados (Seyferth, 1997, p.97).

As políticas em busca dessa unificação linguística corroboraram com o enfraquecimento da língua nas comunidades de imigração, e a proibição do uso do

pomerano, alemão, italiano e outras línguas de imigração nos espaços públicos, incluindo a escola, fez com que famílias de imigração passassem a evitar falar em sua língua materna até mesmo dentro de casa, temendo represálias.

Esse cenário pode ser um fator que contribuiu para o processo de apagamento da língua materna de comunidades de imigração e, para além da esfera linguística, a nacionalização promovida pelo Estado Novo também interferiu nas práticas dessas comunidades: festas tradicionais, manifestações culturais e rituais religiosos que faziam parte da identidade dos imigrantes foram desencorajados ou reprimidos, reforçando um sentimento de perda cultural e impondo uma adaptação às normas e valores da cultura nacional oficial.

E seguindo no tema das práticas culturais, questionei como ela via o papel da escola na preservação e na transmissão das tradições pomeranas, ao que opinou:

Eu acho importante ensinar o pomerano, mas é muito difícil aprender e tem que ser alguém que sabe falar bem. Eu falo e entendo tudo, quando vem visitas conversamos nas duas línguas, misturando, né?! (risos) (Dona Violeta, 04/12/2024).

Quando questionada se percebera alguma mudança nas tradições ao longo das gerações e como isso impactaria a transmissão cultural, ela respondeu:

Ah, sim, eu sei de famílias, conheci famílias, que tinham muitos filhos, aí com 4 ou 5 anos, o pai já fazia uma enxadinha pequenininha para eles trabalharem, os grandes levavam os pequenos juntos. Usavam a enxadinha com o cabinho pequeno para acompanhar os grandes, ir aprendendo a trabalhar. Venda mesmo, só tinha uma ali em cima e a do meu pai. Em Santa Maria, quando eu ia no catecismo não tinha 10 casas, eu crismei com 13 anos, hoje deve ter mais de 1000, não para de crescer. A gente gostava muito de fruta, aquele araçá comum, tinha aqui no quintal. A gente só comia fruta que tinha em casa. Banana, quando eu plantei, começou a dar caixas e mais caixas, banana da Terra, meu sogro falou que só ia ter trabalho que não ia dar, mas deu 150, 200 bananas. Melancia, quando eu plantei dava umas desse tamanho (mostra com as mãos), ai eu dava para minhas cunhadas, ninguém comprava, e eu não gastava tudo então dava para os outros. Plantava cebola, alho a gente plantava muito e vendia, fazia muito dinheiro. Plantava feijão, 400 sacos, eu e meu marido, depois os filhos também ajudavam e a gente também pagava empregado pra ajudar, né?! A gente não dava conta, o feijão era batido na vara, não tinha trator pra bater feijão, não, botava no monte, arrumava os varão e batia, era muito mais trabalhoso. Hoje em dia, ninguém quer pegar no cabo da enxada. Naquela época o pessoal trabalhava muito mais, tinha o interesse de trabalhar, hoje em dia as pessoas correm muito atrás de emprego, querem vida boa (Dona Violeta, 04/12/2024).

Dona Violeta continuou listando diferenças entre o passado e o presente:

Açúcar, era aquele mascavo, trigo só em saco grande, no kilo, arroz também em saco grande, tinha que levar a sacolinha de pano pra botar as coisas dentro, aquela época E naquela época nem sabia que existia granja, ovo era só caipira. Não tinha um pé de fruta, goiaba, dava no meio do mato, se tinha bicho ou não, os meninos queriam comer. Aí, a gente começou a plantar uns pés de laranja, pé de manga, aquele ali (aponta para o pé do lado de fora) fui eu que plantei, tem uns quarenta anos e esse ano ele deu até manga e os passarinhos comeram. Hoje em dia é bem mais quente, em dezembro eu costurava para os meus filhos, a minha mãe me dava uma flanela branca e eu fazia o bico em roda azul, por que os primeiros filhos eram homens, né?! pra eles usarem no natal e hoje em dia no natal é muito, muito quente. Esse ano que passou não fez muito frio não (Dona Violeta, 04/12/2024).

O relato de Dona Violeta evidencia um período em que o trabalho na terra era parte essencial da vida desde a infância, com as crianças inseridas na agricultura desde tenra idade. O contraste com a realidade atual destacado por ela, em que os jovens buscam outras formas de emprego, revela um processo de transformação cultural que pode ressignificar saberes tradicionais. Algo também visível na alimentação, com o acesso a produtos industrializados; os alimentos, antes naturais e cultivados em casa, foram substituídos, dando lugar a hábitos alimentares menos saudáveis.

As várias mudanças percebidas por ela revelam um contraste entre o passado, em que as famílias viviam de forma mais sustentável, e o presente, em que os recursos naturais são explorados de maneira indiscriminada. Isso suscita reflexões sobre a necessidade de resgatar saberes ancestrais e práticas tradicionais que respeitem a natureza e incentivem a preservação da cultura pomerana.

O relato das avós entrevistadas reafirmam a realidade das mulheres de imigração pomerana:

[...] desde crianças, elas trabalham junto com a família/ sai arbërte t'hoop mite familg no âmbito da casa e da roça (pois o cuidado com a land, a terra, engloba a casa, os animais, a horta, o pomar e a roça). O trabalho na terra/Dat landarböd era e é praticamente igual para os homens/kërls e para as mulheres/fruuges. No entanto, quem saía de casa/huus para comercializar os produtos eram os homens/kërls, por isto também eles tiveram mais facilidade com o português/portugijisch. As mulheres ficaram mais restritas ao trabalho da casa/Dai fruuges fare de t'huusarböd oiwër sich (Siller, Plaster, Ulrich, Foerste, Foerste, Tressmann, 2019, p. 165).

Os autores confirmam algo evidente na fala de Dona Dália, Dona Hortênsia e Dona

Violeta: a relação com a terra e com o trabalho como traços marcantes de suas histórias, tendo em vista que a sobrevivência das famílias dependia do esforço contínuo dessas mulheres que viviam/vivem jornadas exaustivas de trabalho e carregam consigo a identidade da mulher de imigração pomerana, uma vida dedicada à família e ao trabalho com a terra, essenciais no sustento da família.

As mulheres de imigração pomerana, por seu papel em casa, assumem a responsabilidade de guardiãs da língua pomerana, dando continuidade às tradições.

As mulheres pomeranas

[...] assumiram o papel de transmitir às novas gerações de seu grupo étnico-cultural os fatos e vivências que, historicamente, foram silenciados, mas são importantes para o funcionamento e sobrevivência do grupo: a língua pomerana/pomerish språk, o trabalho na terra/landarbëd, os valores, crenças, benzeduras/besprääken, os saberes relacionados ao uso de plantas e chás, costumes, festas comunais, com seus rituais e danças, além dos costumes que acompanham os tiros de passagem ligados à religião de tradição luterana. como batismo/tauwen, confirmação/inseegen, casamento/frijgen e morte/doodblijwen (Siller, Plaster, Ulrich, Foerste, Foerste, Tressmann, 2019. p. 171).

Esse legado transmitido por elas, por meio da oralidade, desempenha um papel fundamental na manutenção dos saberes entre as novas gerações; o fato de a língua pomerana ser passada principalmente dentro de casa demonstra a importância da convivência familiar na preservação da identidade cultural dessa população. Além da língua, outros elementos são essenciais na construção cultural dos pomeranos, como as festas e os rituais religiosos. A tradição luterana, muito presente entre os descendentes de pomeranos, se traduz na importância dada às cerimônias de batismo e a confirmação. Esses ritos de passagem vão além de sua importância espiritual, pois também funcionam como momentos de reafirmação da cultura dessa comunidade.

O conhecimento sobre plantas e chás, bem como as práticas de benzedura, citados por Siller, Plaster, Ulrich, Foerste, Foerste e Tressmann (2019), são outras singularidades dessa herança cultural guardada pelas mulheres pomeranas e passadas de mães para filhas. Diante desse cenário, a preservação da cultura pomerana depende da valorização e do reconhecimento desses saberes tradicionais. A implementação de políticas públicas que fortaleçam o ensino da língua pomerana, a manutenção das práticas culturais e o resgate dos saberes ancestrais são pontos

centrais na preservação da identidade cultural pomerana.

Os relatos das avós e avô de imigração pomerana evidenciam a trajetória de deslocamentos, perdas e permanências que marcam a história de Santa Maria de Jetibá. As experiências de vida narradas por Dona Dália, Senhor Florian, Dona Hortênsia e Dona Violeta mostram que a infância no contexto rural pomerano foi profundamente marcada pelo trabalho precoce, pela escassez material e pela forte ligação com a terra. Essa ligação com o território é ressignificada à luz dos conceitos de desterritorialização e reterritorialização, discutidos por Haesbaert (2004; 2020) e Siller (2021), ao demonstrar que a migração forçada provocada por guerras, miséria e colonização levou os pomeranos a abandonarem seu território de origem para se reterritorializarem no Brasil, imprimindo nesse novo espaço suas práticas, saberes e formas de organização social.

As entrevistas revelam que a língua pomerana é um dos principais elementos identitários da comunidade, sendo constantemente mencionada como herança ameaçada. A preocupação das avós quanto à perda da língua entre os netos encontra eco nos argumentos de Fanon (1968), que denuncia o apagamento linguístico como uma estratégia central da dominação colonial. A imposição do monolinguismo, conforme Fanon, visa não apenas à comunicação, mas à substituição simbólica de uma cultura por outra, desumanizando o colonizado. No caso pomerano, o processo de nacionalização promovido durante o Estado Novo — evidenciado no Decreto-Lei nº 406 de 1938 — reprimiu severamente o uso de línguas estrangeiras, como o pomerano e o alemão, tanto em ambientes escolares quanto na vida pública, contribuindo para a subalternização cultural da comunidade.

A transmissão intergeracional dos saberes tradicionais, como a produção artesanal de brinquedos, a confecção de ovos de galinha coloridos na Páscoa, o trabalho na lavoura e os modos de preparo de alimentos, aparece como ponto central nas entrevistas. Tais práticas são exemplos do que Hobsbawm (2015) chama de “tradições sociais”, não institucionalizadas, mas fundamentais na construção de identidades coletivas. Ao mesmo tempo, o autor alerta para os perigos das “tradições inventadas” pelas instâncias oficiais, como o nacionalismo, que frequentemente marginalizam os saberes populares ao impor um modelo único de identidade nacional. A escola, nesse contexto, é percebida pelas avós como uma instância que deveria

colaborar na preservação da cultura pomerana, e não reproduzir as práticas de apagamento que historicamente contribuíram para sua invisibilização.

A interdependência entre cultura, língua, território e educação se mostra evidente nos relatos, apontando para a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento dos saberes locais. Os depoimentos indicam que a escola pode desempenhar papel ativo na valorização das culturas minoritárias, desde que atue em diálogo com a comunidade, incorporando elementos do cotidiano pomerano em seus conteúdos e práticas. Essa proposta está em sintonia com os argumentos de Paulo Freire (1987), que defende uma educação construída a partir do conhecimento das classes populares, promovendo uma leitura crítica da realidade e permitindo a superação das relações de opressão.

A vida nas comunidades pomeranas, segundo os relatos, transformou-se profundamente ao longo das gerações. Se antes o trabalho na roça era a principal atividade desde a infância, hoje as crianças experimentam uma realidade permeada pelo consumo, pela tecnologia e por valores urbanos. Essa transição é percebida com ambivalência pelas avós, que reconhecem os avanços em conforto e acesso a bens, mas lamentam a perda de práticas comunitárias e a diminuição do contato das crianças com a terra e com os saberes ancestrais. Tal percepção reforça a ideia de que a cultura é continuamente reinventada, como afirma Halbwachs (1986), e que a memória coletiva está em constante negociação entre passado e presente.

As dimensões simbólicas da alimentação, da língua, do brincar e do trabalho aparecem como expressões de uma territorialidade afetiva que resiste às lógicas de apagamento impostas pelas estruturas de poder. Ao relatarem as mudanças nas tradições — como a substituição do ovo de galinha pelo de chocolate ou a dificuldade de transmissão da língua pomerana — as avós demonstram que a cultura não é estática, mas está sujeita a disputas, ressignificações e resistências. A imposição da cultura dominante, seja pelo colonialismo, imperialismo ou nacionalismo, como aponta Hobsbawm (1991), desconsidera a multiplicidade cultural existente nos territórios e contribui para a invisibilização de grupos étnico-culturais como os pomeranos.

Nesse contexto, a análise dos relatos empíricos à luz das teorias críticas permite compreender como os processos históricos de subalternização continuam operando

nas formas contemporâneas de exclusão cultural e linguística. A escola, o Estado e a sociedade civil precisam reconhecer que as tradições, os saberes e os modos de vida dessas comunidades são parte integrante do patrimônio cultural brasileiro, e que sua preservação exige ações concretas de valorização, documentação e promoção. Ao reconstruírem suas vidas em Santa Maria de Jetibá, os imigrantes pomeranos realizaram não apenas um deslocamento físico, mas uma reterritorialização cultural que precisa ser respeitada e fortalecida como forma de resistência frente às heranças coloniais ainda vigentes.

Dos dados gerados pelas entrevistas, foram selecionados quatro elementos que representam a vida e a cultura da população de imigração pomerana: o trabalho com a terra, a língua, a páscoa e a culinária. A relação com a terra e o trabalho com a agricultura sempre estiveram no centro da vida pomerana, as práticas agrícolas tradicionais, o cultivo de alimentos e a criação de animais refletem um conhecimento acumulado por gerações.

Nota-se, até aqui, que a língua pomerana é um dos pilares mais significativos da identidade dessa população; apesar da repressão sofrida no passado, ainda há o uso cotidiano da língua e um esforço para o reconhecimento do bilinguismo nessas comunidades.

[...] a política linguística no Brasil elegeu a língua portuguesa como "língua nacional", língua de prestígio. Historicamente, tem sido ela a língua da escola. A literatura nela produzida tem sido incentivada e cuidadosamente documentada. Exclusivamente dela sempre se utilizaram o discurso legal, os meios de comunicação de massa. A língua portuguesa impera, portanto, no âmbito do formal, do oficial, do público e, por isso, é ela a língua dominante no país. Desprestigiadas, às demais línguas brasileiras restou o papel de línguas subalternas (Maher, 1997, p. 22).

A marginalização das línguas minoritárias tem impactos negativos na construção da identidade cultural de povos e comunidades subalternizadas, em que a oralidade é basilar para a manutenção intergeracional das línguas, visto que o papel das esferas públicas em garantir uma educação bilíngue não seja suficientemente desempenhado. Nesse caso, os mais velhos é que ficam responsáveis pela transmissão desse conhecimento.

No caso da língua pomerana, apesar das tentativas históricas de apagamento, a

resistência cultural dessa população continua a garantir sua sobrevivência. A luta pelo reconhecimento do bilinguismo entre os descendentes envolve não apenas a valorização da língua, mas também a defesa dos saberes ancestrais e da identidade cultural desse povo. A língua carrega memórias, histórias e modos de vida que não devem ser dissociados da cultura do povo que a fala.

A Páscoa, citada pelas entrevistadas, aparece como elemento cultural e religioso importante, envolvendo o ritual de pintar os ovos de galinha, fazer os ninhos com flores e galhos. Essa simbologia, que mistura religiosidade com práticas culturais, reforça os laços familiares e dá continuidade à tradição, o que também contribui na afirmação da identidade cultural dos descendentes. E por fim, a culinária, que para os imigrantes pomeranos representa um importante meio de conectar os descendentes à história de seus antepassados, visto que os pratos típicos, como o brote, tiveram que sofrer adaptações ao clima e aos recursos disponíveis na região.

A valorização desses aspectos culturais é essencial na luta pela preservação da identidade pomerana. O fortalecimento do ensino da língua, o incentivo às práticas agrícolas tradicionais e o reconhecimento da importância das celebrações e da culinária como patrimônio cultural são meios fundamentais na continuidade das tradições. E a implementação de políticas públicas voltadas para o registro e divulgação dos saberes ancestrais é indispensável para que futuras gerações possam se reconhecer e se orgulhar de sua herança pomerana, do legado deixado por seus antepassados.

Isto posto, o produto educacional desta dissertação é a produção de um “baú de memórias” bilíngue (pomerano/português) com três histórias infantis, baseadas nos saberes ancestrais levantados na fase da pesquisa, tendo em vista a perspectiva da interculturalidade, na intenção de contribuir com o vínculo entre gerações na promoção da herança cultural pomerana. 1) “O Segredo dos Ovos Coloridos”, resgata a tradição da Páscoa já citada anteriormente. 2) “Vovó Aurora e a Enxadinha Mágica”, fala sobre a importância da agricultura familiar, com destaque aos conhecimentos intergeracionais. 3) “A Menina que Descobriu a Língua dos seus antepassados”, versa sobre a manutenção da língua pomerana entre os descendentes.

Esse produto educacional busca contribuir não apenas com o registro de alguns dos

saberes tradicionais pomeranos, mas também com a construção de uma educação intercultural que respeite as especificidades dessa população. Ao apresentar as narrativas de forma bilíngue, o *Baú de Memórias* possibilita que crianças e jovens entrem em contato direto com sua língua materna e que reconheçam a relevância da cultura pomerana em suas vidas, promovendo um sentimento de pertencimento e de compreensão da sua identidade cultural.

5 PARA NÃO CONCLUIR...LÍNGUA E SABERES ANCESTRAIS NAS FALAS DE CRIANÇAS E AVÓS/AVÔS DE IMIGRAÇÃO POMERANA: EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INTERCULTURAIS, DECOLONIAIS E BILÍNGUES

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo (hooks, 2017, p. 223).

A fala de bell hooks (2017) reforça que a língua não apenas comunica, mas também expressa desejos e resistências, desafiando modelos de opressão que historicamente tentam silenciar línguas minoritárias. Segundo o Atlas das Línguas do Mundo sob Perigo, da Unesco (2010), 190 línguas no Brasil correm o risco de sumir; todavia, o desaparecimento de uma língua representa uma ameaça à continuidade cultural de um povo ou comunidade.

Essas línguas podem entrar em extinção pela dominação de um povo sobre outro, pela imposição da língua do colonizador e pela marginalização de línguas minoritárias; como é o caso dos povos indígenas do Brasil, cuja diversidade linguística sofreu grande perda com a invasão e colonização portuguesa. Esse desaparecimento de línguas minoritárias gera consequências devastadoras para a cultura desses povos, enfraquece suas identidades, invisibiliza seus saberes ancestrais e empobrece a diversidade cultural do país.

Os resultados desta investigação apontam para a necessidade de políticas públicas educacionais que reconheçam e fortaleçam a cultura e a língua pomerana. O bilinguismo pomerano-português deve ser incentivado nas escolas, respeitando as práticas linguísticas cotidianas e promovendo materiais pedagógicos que dialoguem com os saberes tradicionais. A interculturalidade crítica na educação das crianças de imigração pomerana precisa ser entendida como um instrumento de luta contra a colonialidade do saber.

Logo, o material educativo bilíngue, produto educacional desta pesquisa, se apresenta como uma proposta para fortalecer o ensino da língua pomerana, possibilitando que crianças tenham acesso a narrativas que representam sua cultura e história. Dessa forma, políticas públicas que incentivem a educação bilíngue são essenciais para garantir a continuidade da língua, pois:

[...] sabemos que a política linguística no Brasil elegeu a língua portuguesa como "língua nacional", língua de prestígio. Historicamente, tem sido ela a língua da escola. A literatura nela produzida tem sido incentivada e cuidadosamente documentada. Exclusivamente dela sempre se utilizaram o discurso legal, os meios de comunicação de massa. A língua portuguesa impera, portanto, no âmbito do formal, do oficial, do público e, por isso, é ela a língua dominante no país. Desprestigiadas, às demais línguas brasileiras restou o papel de línguas subalternas (Maher, 1997, p. 22).

Iniciativas recentes têm buscado fortalecer o reconhecimento e a valorização do pomerano como parte do patrimônio linguístico brasileiro. Projetos de educação bilíngue, pesquisas acadêmicas e o registro da língua em documentos oficiais são passos importantes para sua manutenção e fortalecimento.

A educação intercultural na perspectiva da decolonialidade não é apenas um modelo pedagógico, mas uma postura política comprometida com a superação das violências epistêmicas históricas, na busca de contribuir com a preservação dos saberes ancestrais, que não atravessam apenas o campo educacional, mas também as políticas de resistência cultural de Povos e Comunidades Tradicionais.

Ao longo da pesquisa, pôde-se observar que a oralidade e as interações intergeracionais desempenham papel fundamental na manutenção da língua e dos saberes ancestrais da população de imigração pomerana. Meninas e meninos, na convivência com suas avós, não apenas têm contato com a cultura, mas também a ressignificam, estabelecendo novas formas de pertencer e dialogar com as tradições,

ao contarem suas histórias, as mulheres se libertam, se emancipam, tornam-se sujeitas, pois as palavras são cheias de luta, de dor, alegria, tristeza, doença, saúde, de encontros, desencontros e reencontros, de vida, morte e esperança por dias melhores, de espiritualidade... As histórias das mulheres falam de experiências com o nascer e o morrer, de dores de parto, de chás que curam, de corpos que mensntruam, de dores, de alegrias... Sim, as palavras têm vida e sentimentos, matérias prima primordial para se contar histórias reais, muitas vezes, invisibilizadas, esquecidas e ignoradas. As histórias de vida iluminam o presente e dão novas perspectivas a um futuro melhor (Siller, Plaster, Ulrich, Foerste, Foerste, Tressmann., 2019. p. 28).

As narrativas, especialmente das mulheres, são mais do que meros relatos do passado, são instrumentos de resistência e empoderamento. Ao compartilharem suas histórias, as avós e meninas rompem com o silenciamento histórico que as marginalizou, transformando memórias individuais em coletivas. Suas palavras carregam a força de uma ancestralidade que sustenta a manutenção dos saberes,

das práticas, enfim, das tradições transmitidas entre as gerações. As falas dessas mulheres reafirmam sua importância nas vivências e experiências da comunidade; suas memórias não são apenas lembranças, mas atos políticos que desafiam as estruturas que historicamente as silenciaram e invisibilizaram.

Tomando como base a abordagem intercultural crítica na perspectiva da decolonialidade, foi possível compreender que a educação, quando atenta às narrativas dos sujeitos historicamente marginalizados, se torna um espaço potente de resistência. A interculturalidade, aqui, não é apenas um diálogo entre culturas, mas um movimento político e epistemológico que busca desestabilizar hierarquias de saber e valorizar conhecimentos silenciados pelo modelo eurocêntrico. É possível olhar para as crianças, avós e avôs pomeranos de uma posição de marginalização para uma posição de protagonismo. A história oral e as rodas de conversa evidenciaram como a transmissão do pomerano enquanto língua materna e os saberes tradicionais têm sido atravessados por processos de resiliência e adaptação.

Portanto, esta pesquisa não se encerra com uma conclusão definitiva, mas com a convicção de que a construção de práticas educativas bilíngues, interculturais e decoloniais compõe um processo contínuo e coletivo. As vozes dos meninos e das meninas, das avós e dos avôs, seguem reafirmando suas identidades e mantendo viva a memória e os saberes ancestrais da população de imigração pomerana.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual?**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out./dez. 2018.
- BAHIA, Joana. **O tiro da Bruxa: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo**. 2000. 328p. 2v. Tese (Doutorado). Departamento de Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.
- BAUER, L. & BORGES, V.T. (org.) **História oral e patrimônio cultural**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CONGRESSO NACIONAL - BRASIL. Projeto de Lei nº 28, de 2023. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/pesquisa/-/materia/159634>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- CORSARO, William Arnold. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças**. Revista Educação, Sociedade e Culturas, Porto, v. 17, n. 17, p. 113–134, 1997.
- CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. SILVA, Adriana Alves. **Sociologia da Infância no Brasil II em tempos de pandemia e necropolítica**. Pedagogias descolonizadoras reinventando novas formas de vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, 293 p. Apresentação, p.11-19.
- FERNANDES, Florestan. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, F.. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Vozes, Petrópolis, 1961.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos Da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.

FOERSTE, Erineu; BORN, Joachim; DETTMANN, Jandira Marquardt. Língua pomerana na escola: práticas docentes e diversidade linguística. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e 240011, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Desenhar e ocupar: crianças na Mauá, Ipiranga e Prestes Maia**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, USP, 2022.

HAESBAERT, Rogério; GLAUCO BRUCE, Rogério. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. GEOgraphia, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2009.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, p. 16, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais**. GEOgraphia, v. 22, n. 48, p. 76-77, 2020.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. São Paulo: Paz e terra, 1990.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Impérios**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios: 1875-1914**. Editora Paz e Terra, 2015.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

IWAMOTO, Vivian. **Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses**. 145 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS.

MAHER, Tereza Machado. **O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística**. Anais do Seminário: desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos, p. 20-26, 1997.

MANSKE, Cione Marta Raasch. **Pomeranos no Espírito Santo: história de fé, educação e identidade.** Gráfica e Editora GSA, 2015.

MARTINS, José de Souza. **Retratos de Florestan publicado no jornal de Resenhas.** Disponível em: <http://jornalderesenhas.com.br/resenha/retratos-de-florestan/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MOTTA, Pâmela Suéli da Esteves; FARIA, Ingrid de; GUEDES, Julia Wassermann. *Justiça na escola: conflitos escolares na infância através da educação intercultural.* **Revista da FAEEDBA**, v.27, p.179-191, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial.** Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; EYNG, Ana Maria. **A educação intercultural como possibilidade em processos decoloniais na garantia dos direitos da infância.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 110-124, 2020.

PINTO, Patricia Rech. **Supervisão na formação profissional de agentes indígenas de saúde no Parque Indígena do Xingu.** 2008.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad.** *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social.* In SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do sul** (p. 73–117). Lisboa: Almediana, 2009.

RANGER, Terence; HOBBSAWM, Eric. **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RÖELKE, Helmar Reinhard. **Descobrimos Raízes - Aspectos Geográficos, Históricos e Culturais da Pomerânia.** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade.** Edusp, 1998.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei Complementar nº 2811**, de 3 de abril de 2024. Disponível em: <https://santamaria.legislacaocompilada.com.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/C28112024.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei nº 1136**, de 26 de junho de 2009. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/es/s/santa-maria-de-jetiba/lei-ordinaria/2009/114/1136/lei-ordinaria-n-1136-2009-dispoe-sobre-a-co-oficializacao-da-lingua-pomerana-no-municipio-de-santa-maria-de-jetiba-estado-do-espírito-santo>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANTOS, Priscila da Silva. **Narrativas silenciosas**: identidade e imigração na Educação Infantil. Tese de Doutorado, 2018.

SEYFERTH, Giralda. **A assimilação dos imigrantes como questão nacional**. Mana, v. 3, p. 95-131, 1997.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILLER, Rosali Rauta. PLASTER, Josiane Arnholz. ULRICH, Claudete Beise. FOERSTE, Gerda Margit Schütz. FOERSTE, Erineu. TRESSMANN, Ismael. **Mulheres Pomeranas**: vozes silenciadas. Pedro & João, 2019, 183p.

SILLER, Rosali Rauta. **Infâncias migrantes, educação infantil, territorialidades**: os movimentos de desterritorialização e reterritorialização das crianças pomeranas. Revista Inter-Ação, v. 46, n. 2, p. 577-591, 2021.

SILLER, Rosali Rauta; DRAGO, Rogério. **Infâncias pomeranas, educação infantil e interseccionalidades**: desafios nas legislações brasileiras. Educação UFSM, v. 47, 2022.

SILVA FILHO, João Josué. **Descobrendo caminhos na trajetória da Educação e das Culturas Infantis**. Zero-a-Seis, v. 13, n. 23, p. 1-18, 2011.

SILVA, Vanderlete Pereira da; LIMA, Mariana Semião de; SILLER, Rosali Rauta. Mulheres Manauaras, Pomeranas, de comunidade de terreiro e a diversidade linguística: algumas reflexões para pensar o currículo da educação infantil. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 58-73, 2021.

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

UNESCO. **Atlas das línguas do mundo em perigo**. 3. ed. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>. Acesso em: 20 dez. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad**. Signo y pensamiento, v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial, en **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento** (Catherine Walsh, Alvaro García Linera y Walter Mignolo), serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro descolonial. Buenos Aires: Editorial signo, 2006.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad colonialidad y educación**. Revista educación y pedagogía, n. 48, p. 25-35, 2007.

WALSH, Catherine et al. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Construyendo interculturalidad crítica, v. 75, n. 96, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir**. Editorial Abya-Yala, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DOS PROCEDIMENTOS

Roda de conversa

Crianças do 6º ano:

- Quem tem vovô e/ou vovó?
- Quem mora perto da vovó e do vovô?
- Quem é descendente de imigração pomerana?
- O que vocês aprendem com os avós?
- Qual atividade você mais faz com seus avós?
- Como a presença dos avós influencia a sua identidade cultural?
- Você já teve a oportunidade de compartilhar tradições pomeranas com seus colegas de classe? Como foi essa experiência?
- Na sua opinião, qual é a importância de preservar as tradições da imigração pomerana para as gerações futuras?

Crianças da Educação Infantil:

- Quem tem vovô e/ou vovó?
- Quem convive com os avós?
- Quem é descendente de imigração pomerana?
- O que os nossos avós ensinam para nós?
- O que você gosta de fazer com a vovó e com o vovô?
- O que você acha mais interessante nas histórias que seus avós contam sobre a imigração pomerana?

Depoimentos orais/Entrevistas semi-estruturadas:

Avós:

- Conte-me um pouco sobre sua história: o que guarda em suas memórias sobre a chegada dos primeiros imigrantes pomeranos? De onde vieram? Porque vieram? Como foi a chegada em Santa Maria de Jetibá? Quais as maiores dificuldades encontradas na época?
- Como foi a sua infância? O que mais lembra dela? Do que brincavam?
- Que saberes são transmitidos por você e sua família aos mais jovens, aos que chegaram ao mundo depois de você?
- Qual atividade o senhor/a mais realiza com os netos/as?

- Por que manter as tradições pomeranas é importante para os senhores? Além das histórias, como os senhores/as compartilham as tradições pomeranas com os netos/as?
- Para a/o senhor/a, qual o elemento mais importante da cultura pomerana? Qual parte da cultura os senhores mais temem que seja perdida?
- Como os senhores/as veem o papel da escola na preservação e transmissão das tradições pomeranas?
- Vocês percebem alguma mudança nas tradições ao longo das gerações? Se sim, como isso impacta a transmissão cultural?

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO ADAPTADO PARA CRIANÇAS

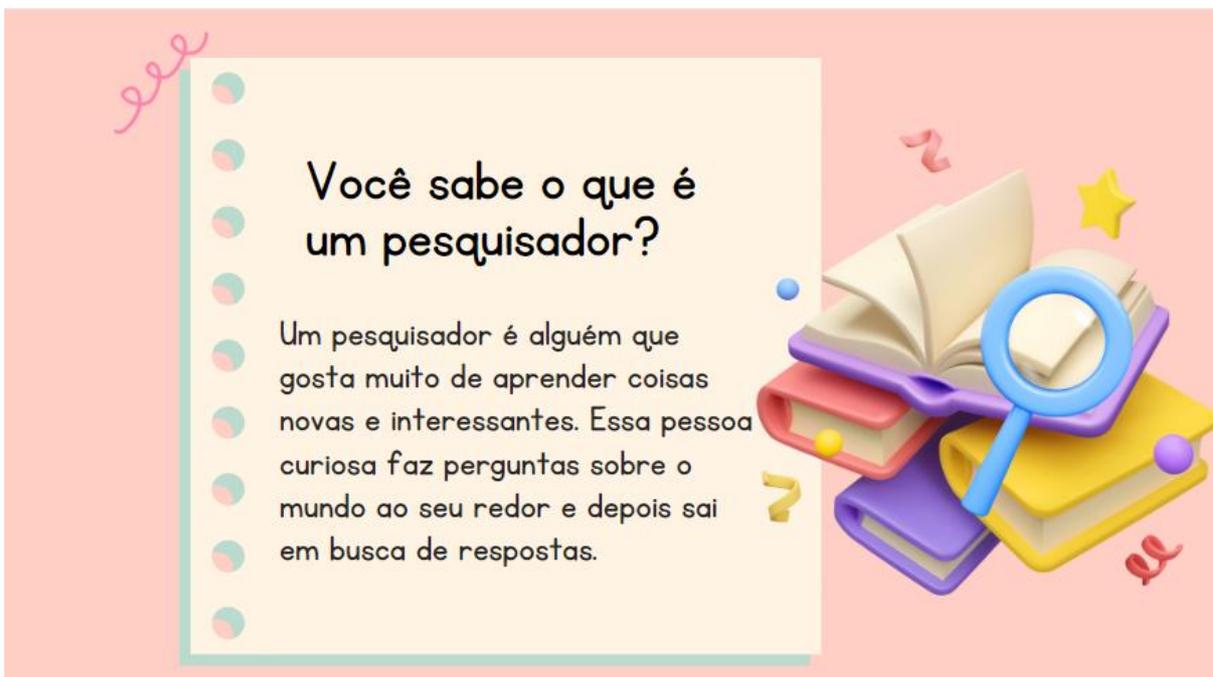


TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, eu sou a professora pesquisadora **Mayla**, tudo bem com vocês?

Essa é minha orientadora **Rosali**, ela que me auxilia nos passos da pesquisa.

Ilustrações: uma alfinete laranja, um copo com lápis e tesouras, e duas fotos de mulheres (Mayla e Rosali) coladas com fita adesiva azul.



Você sabe o que é um pesquisador?

Um pesquisador é alguém que gosta muito de aprender coisas novas e interessantes. Essa pessoa curiosa faz perguntas sobre o mundo ao seu redor e depois sai em busca de respostas.

Ilustrações: uma pilha de livros coloridos (verde, amarelo, roxo), uma lupa azul, uma estrela amarela, e confetes coloridos.



A minha pesquisa será realizada aqui na escola “Antônio Gonçalves” e apresentada na universidade em que faço o mestrado a



“Sabedoria ancestral e resistência cultural: a construção das histórias da população de imigração pomerana e suas infâncias”

A pesquisa é sobre as histórias e as memórias da população de imigração pomerana e vocês crianças e seus avós serão os responsáveis por contar essas histórias. Para isso serão utilizadas rodas de conversa e entrevistas semi-estruturadas.



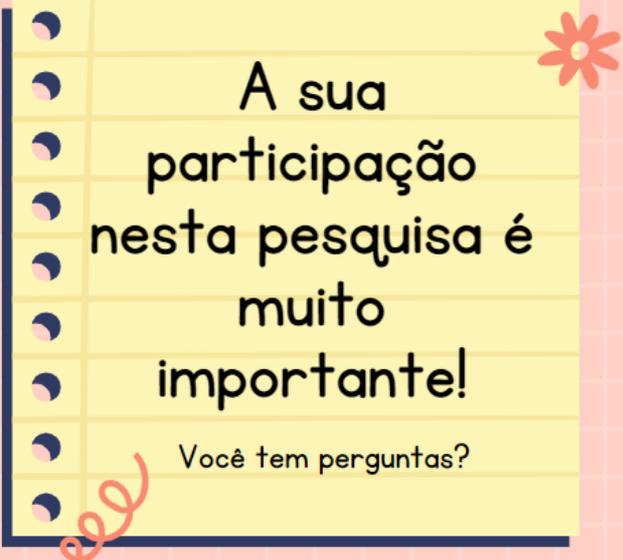


Riscos: 

Nesta pesquisa, poderá haver algumas emoções ou desconfortos ao compartilhar informações pessoais e experiências. No entanto, qualquer possível desconforto será minimizado pela equipe de pesquisa.

Benefícios: 

Nesta pesquisa, poderá haver benefícios pois é esperado que possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre os saberes ancestrais e a resistência cultural da população de imigração pomerana, bem como a possibilidade de promover mudanças positivas nas políticas educacionais e na valorização desses saberes.



A sua participação nesta pesquisa é muito importante!

Você tem perguntas?



Meus contatos,
caso tenha
alguma dúvida.

Email: maylarut@gmail.com

Celular: 27 998805498

APÊNDICE C - MINHA VOVÓ POMERANA E OS SABERES ENCANTADOS.

Minha Vovó Pomerana e os Saberes Encantados

Na pequena vila dos Gonçalves, vivia uma menina chamada Clara. Clara era uma criança curiosa que sempre buscava descobrir mais sobre as tradições de sua família. Sua avó, a Vovó Helga, era uma mulher sábia que vinha de uma terra muito distante chamada Pomerânia.

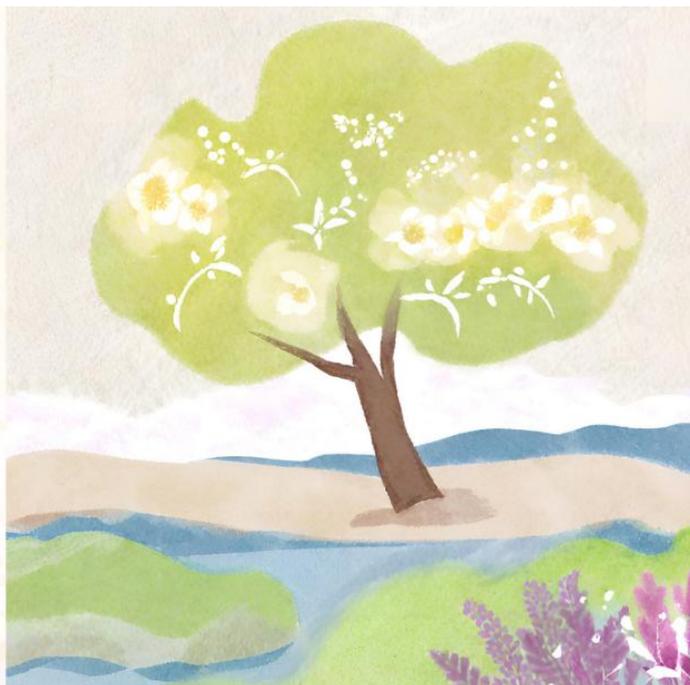


A Pomerânia



Certa tarde, Clara sentou-se aos pés da Vovó Helga, ansiosa para ouvir as histórias mágicas e os saberes encantados que sua avó guardava. Com um brilho nos olhos, Vovó Helga começou a compartilhar os segredos de sua terra natal.

"Querida Clara, na Pomerânia, aprendemos que cada árvore, flor e rio têm uma história para contar. Os saberes são como tesouros que passamos de geração em geração", disse a avó com um sorriso gentil.



Inspirada por essas palavras, Clara pediu à sua avó que lhe ensinasse algo especial. A Vovó Helga concordou e a levou para o jardim, onde uma horta mágica crescia. Clara ficou maravilhada ao descobrir ervas e plantas únicas, cada uma com um propósito especial.



A Vovó Helga ensinou a Clara como cuidar das plantas com carinho, explicando suas propriedades mágicas e os segredos por trás de cada uma.

Juntas, avó e neta prepararam poções mágicas, remédios curativos e até mesmo sachês perfumados.

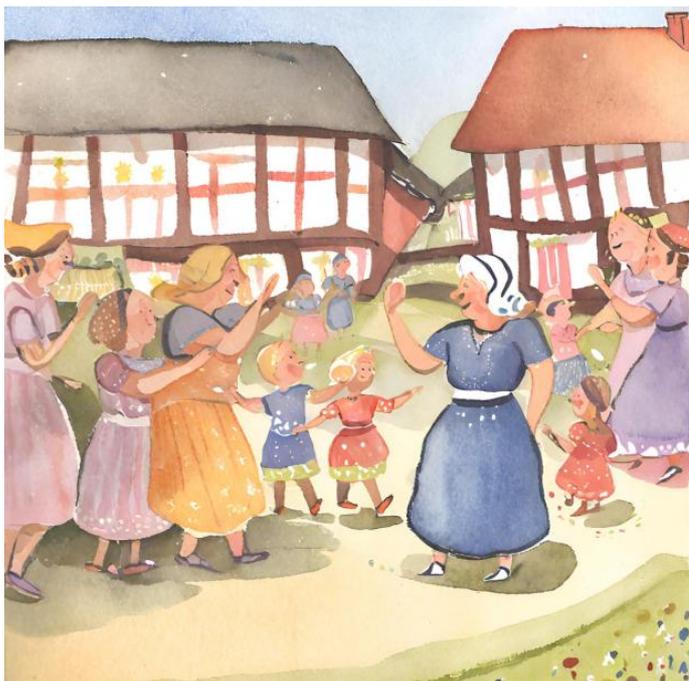




Ao cair da noite, Vovó Helga e Clara sentaram-se ao redor de uma fogueira no quintal, onde a avó compartilhou histórias antigas da Pomerânia. Clara ouviu atentamente, absorvendo cada palavra e sentindo-se conectada às suas raízes mágicas.

Com o passar do tempo, Clara aprendeu não apenas sobre plantas e poções, mas também sobre as tradições, músicas e danças da Pomerânia. A Vovó Helga mostrou a ela como tecer histórias nos bordados, transformando panos simples em tapetes encantadas.





O festival foi um sucesso, e a vila dos Gonçalves se encheu de alegria e magia.

Vovó Helga olhou com orgulho para sua neta, sabendo que os saberes e fazeres de Pomerânia estavam vivos nas mãos talentosas de Clara.



Com a ajuda de todos na vila, prepararam danças folclóricas, mostras de artesanato e uma mesa farta com as receitas mágicas da Vovó Helga.



Um dia, Clara teve a ideia de organizar um festival na vila para compartilhar os saberes e fazeres que aprendeu com sua avó.



E assim, geração após geração, a magia da Pomerânia continuou a ser repassada, enchendo os corações da vila dos Gonçalves com histórias encantadoras, saberes preciosos e a conexão eterna entre avós e netos.

Fim!



APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “SABEDORIA ANCESTRAL E RESISTÊNCIA CULTURAL: A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DA POPULAÇÃO DE IMIGRAÇÃO POMERANA E SUAS INFÂNCIAS”

Meu nome é Mayla Rucher Araujo, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail maylarut@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (27) 998805498. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** – colegiado responsável por revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, inclusive os multicêntricos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas – da Universidade Federal do Espírito Santos, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou telefone (27) 3145-9820.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 A proposta de pesquisa surge como resposta à necessidade de compreender e transformar estruturas que perpetuam a colonialidade e a subalternização dos saberes de povos e comunidades tradicionais, em especial da população de imigração pomerana.

1.2 Sobre denúncias. O Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) poderá ser acionado a qualquer momento, caso haja a necessidade de fazer alguma denúncia. O endereço do Cep para denúncias: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910

1.3

1.4 Para atender aos objetivos da pesquisa os relatos orais desempenham um papel essencial no levantamento dos saberes ancestrais da população de imigração pomerana, então faremos uso de algumas técnicas para ouvir as crianças: entrevistas semi-estruturadas de curta duração com perguntas simples e rodas de conversa, que consistem em reunir um grupo de pessoas para dialogar sobre um tema específico.

Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Rubricar dentro do parêntese a proposição escolhida.

1.5 Nesta pesquisa, poderá haver algumas emoções ou desconfortos ao compartilhar informações pessoais e experiências. No entanto, qualquer possível desconforto será minimizado pela equipe de pesquisa.

1.6 Nesta pesquisa, poderá haver benefícios pois é esperado que possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre os saberes ancestrais e a resistência cultural da população de imigração pomerana, bem como a possibilidade de promover mudanças positivas nas políticas educacionais e na valorização desses saberes.

1.7 Se houver despesas de transporte ou alimentação, decorrentes da cooperação com a pesquisa realizada, esta será arcada pelo pesquisador, se assim houver necessidade.

1.8 Garantia de ressarcimento de gastos- Resolução 466/12, II, II.21. Haverá garantia de ressarcimento – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte, alimentação.

1.9 Haverá garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato, se assim for acordado. Porém, havendo necessidade e interesse da pesquisa a identificação do participante, haverá a divulgação do nome quando for de interesse do/a mesmo/a ou não houver objeção.

Permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa;

Não permito a minha identificação através de uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.10 Garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.11 Garantia expressa de liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.12 Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

1.13 Os resultados da pesquisa serão descritos em uma dissertação de mestrado e estará disponível na biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo, logo quando findar o curso de mestrado profissional em Educação, turma VII.

1.14 Ao participante, haverá o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

1.15 Sobre o *armazenamento em banco de dados pessoal ou institucional*.

Toda pesquisa a ser feita com os dados que foram coletados deverá ser autorizada e também será submetida novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP.

a) Os dados a serem coletados na pesquisa, tornam-se importantes e necessários na produção do conhecimento no âmbito educacional e também social, e poderá ser utilizado para usos futuros do material que fora coletado;

b) Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;

c) Os resultados serão descritos em uma dissertação de mestrado e estará disponível na biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo, logo quando findar o curso de mestrado profissional em Educação, turma VII.

d) ^[]_{SÉP} Uso do material coletado para pesquisas futuras:

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

Obs.: Rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa (AUTORIZAÇÃO)

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “SABEDORIA ANCESTRAL E RESISTÊNCIA CULTURAL: A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DA POPULAÇÃO DE IMIGRAÇÃO POMERANA E SUAS INFÂNCIAS”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável MAYLA RUTCHER ARAUJO, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Santa Maria de Jetibá,..... de..... de 2024.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - CRIANÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE AUTORIZAÇÃO – PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

Prezados responsáveis,

Sua criança está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “**Sabedoria ancestral e resistência cultural: a construção das histórias da população de imigração pomerana e suas infâncias**”

Este estudo faz parte da dissertação da mestrandia Mayla Rutchter Araujo, sob orientação da Professora Doutora Rosali Rauta Siller, a ser apresentado no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O **objetivo** da pesquisa é buscar nas memórias e histórias das crianças e dos avós de Imigração Pomerana, os saberes ancestrais, para contribuir com práticas e políticas públicas que valorizem a cultura pomerana.

Quanto aos **procedimentos** utilizados na coleta de dados, está os relatos orais, que desempenham um papel essencial no levantamento dos saberes ancestrais da população de imigração pomerana, então faremos uso de algumas técnicas para ouvir as crianças: entrevistas semi-estruturadas, que são um modelo mais flexível de entrevistas que permite o surgimento de novas questões no desenvolver da conversa e roda de conversa, que consiste em reunir um grupo de pessoas em círculo para dialogar sobre um tema específico, nesse caso os saberes aprendidos com os avós.

Para tal, primeiramente, iniciaremos com a apresentação lúdica com o auxílio de slides do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em formato de historinha com linguagem adequada às crianças e após terem conhecimento do que se trata a pesquisa poderão escolher se desejam participar ou não. O tema será iniciado com uma contação de história, com auxílio de uma apresentação de slides, sobre “os saberes da vovó pomerana”, logo depois, em outro momento faremos a roda de conversa e depois a entrevista semi-estruturada de curta duração com perguntas simples sobre os saberes da população de imigração pomerana. Esses 3 momentos serão realizados na escola em três aulas de 55 minutos cada, haverá registro de imagens (fotografias) e gravação de voz das crianças, as imagens são para o arquivo da pesquisadora e os áudios serão transcritos e utilizados ou não na pesquisa.

A participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória e pode ser interrompida a qualquer momento, sem sofrer nenhum dano ou prejuízo à pesquisa. As crianças participantes terão a sua identidade mantida em sigilo, e seus nomes reais não serão divulgados.

Informamos, também, que existe a resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que protege os participantes da pesquisa. Esta lei respalda sobre o direito à assistência resultante da participação na pesquisa.

A pesquisadora estará presente em todas as etapas da pesquisa, visando garantir assistência, caso precise. Existe a possibilidade de **riscos e desconfortos** ao compartilhar informações pessoais e experiências, portanto será garantida a confidencialidade, resguardando a identidade da criança, durante e após a pesquisa, conforme as normas do Código de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos.

O direito de imagem e voz da criança será respeitado, principalmente, se a família não autorizar a gravação e/ou a divulgação da imagem e/ou voz da criança; e se a criança não se sentir confortável em ter sua imagem e/ou voz divulgada, durante e após a pesquisa. Com relação às fotos e às gravações dos vídeos serão realizadas por meio do aparelho celular da pesquisadora, devidamente autorizado pelo Comitê de Ética, de acordo com as normas e regulamentações aplicáveis e com o consentimento dos responsáveis das crianças

Garantimos que, em qualquer etapa deste estudo, a pesquisadora responsável estará disponível para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir. Poderá, também, haver **benefícios** pois é esperado que possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre os saberes ancestrais e a resistência cultural da população de imigração pomerana, bem como a possibilidade de promover mudanças positivas nas políticas educacionais e na valorização desses saberes.

Os **resultados da pesquisa** serão divulgados em palestras, formações continuadas, relatórios individuais, artigos científicos e na dissertação. A qualquer momento, durante ou após a pesquisa, é possível solicitar informações sobre a participação da criança e/ou sobre a pesquisa diretamente com a pesquisadora responsável, por meio dos contatos explicitados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em caso de dúvidas e/ou esclarecimentos sobre a pesquisa entrar em contato com a pesquisadora responsável: Mayla Rucher Araujo. E-mail:. Telefone: (27) 99880-5498. Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29075-910, Campus Goiabeiras, Sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN/UFES. Pode também acionar este Comitê pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail

Consentimento dos responsáveis pelos participantes

Eu,.....
,como representante legal, concordo que a
 criança....., aluno
 do..... da EMEIEF Antônio Gonçalves, a participar do
 estudo intitulado “SABEDORIA ANCESTRAL E RESISTÊNCIA CULTURAL: A
 CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DA POPULAÇÃO DE IMIGRAÇÃO POMERANA E
 SUAS INFÂNCIAS”. Declaro que recebi as informações sobre o presente documento
 e que foram esclarecidos pela pesquisadora os termos, condições e procedimentos
 acima expostos. A participação da criança é voluntária e ela pode desistir a qualquer
 momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo. Também declaro ter recebido uma
 via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de igual teor, assinada
 pela pesquisadora e por mim, rubricada em todas as páginas

Santa Maria de Jetibá,..... de..... de 2024

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE F - QR CODE DO PRODUTO EDUCACIONAL**BAÚ DE MEMÓRIAS: SABERES ANCESTRAIS POMERANOS**

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sabedoria ancestral e resistência cultural: a construção das histórias da população de imigração pomerana e suas infâncias

Pesquisador: MAYLA RUTCHER ARAUJO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76623123.0.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.848.025

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa ora avaliado intitula-se SABEDORIA ANCESTRAL E RESISTÊNCIA CULTURAL: A CONSTRUÇÃO DAS HISTÓRIAS DA POPULAÇÃO DE IMIGRAÇÃO POMERANA E SUAS INFÂNCIAS, desenvolvido pela mestrandia Mayla Rucher Araujo, e refere-se a uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Rosali Rauta Siller.

A pesquisa apresentará trajetória histórica da população de imigração pomerana, traçando sua evolução ao longo do tempo. Além disso, analisará as desigualdades contemporâneas e os impactos de elementos como colonização, imperialismo, nacionalismo e neoliberalismo sobre os imigrantes pomeranos e seus descendentes. Também apresentará uma revisão sistemática da literatura sobre o assunto, destacando termos como "saberes tradicionais", "decolonialidade" e "povos de imigração pomerana". Construirá referencial teórico utilizado na pesquisa, autores que discutem infâncias, interculturalidade e descolonialidade.

sobre o percurso metodológico utilizado na pesquisa, essa etapa descreve a abordagem e as técnicas selecionadas para geração de dados. Desse modo, será realizada com crianças entre 04 e 05 regularmente matriculadas na Pré-escola e as crianças com idade entre 11 e 13 do 6º anos do ensino fundamental II da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental „Antônio Gonçalves“, localizada na zona rural do município de Santa Maria de Jetibá/ES e com um percentual de avós dessas crianças.

Nesta pesquisa, os relatos orais desempenham um papel essencial no levantamento dos

saberes ancestrais da população de imigração pomerana, a partir do uso de técnicas para ouvir as crianças: entrevistas semi-estruturadas de curta duração com perguntas simples e rodas de conversa, que consistem em reunir um grupo de pessoas para dialogar sobre um tema específico. Assim, comenta que o tema será iniciado com uma contação de história, com auxílio de uma apresentação de slides, sobre os saberes da vovó pomerana. Esses dois momentos serão realizados na escola em duas ou três aulas de 55 minutos cada, haverá registro de imagens (fotografias) e gravação de voz das crianças. Para tal, primeiramente, fará apresentação lúdica (slides) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em formato de historinha com linguagem adequada às crianças e após terem conhecimento do que se trata a pesquisa serão questionada se desejam participar ou não. A pesquisadora adotará uma abordagem qualitativa e utilizará a Metodologia da História Oral para a geração de dados. Serão realizadas com as crianças, rodas de conversa com uso de dispositivo de histórias de imigração. Essas rodas serão realizadas uma vez por semana em cada turma, com duração de aproximadamente 55 minutos. Durante este tempo, as crianças compartilharão suas histórias, vivências, modos de vida, conhecimentos relacionados aos saberes tradicionais de seus ancestrais, guardados em suas memórias. As crianças serão solicitadas, também, a produzirem desenhos, painéis, histórias e textos com o que foi dialogado na roda. Os resultados obtidos nas rodas de conversa serão registrados por meio de gravações e anotações detalhadas, garantindo a fidelidade das informações geradas. A análise dos dados envolverá a identificação de padrões e temas comuns, bem como as diferentes perspectivas apresentadas pelos participantes. Com os avós, realizará entrevistas semi-estruturadas em suas próprias residências com dias e horários previamente agendados. Tais entrevistas terão um roteiro com questões previamente elaboradas, focando nos aspectos relevantes dos saberes tradicionais, mas também abrindo espaço para que os avós possam compartilhar livremente suas experiências e perspectivas.

Estima a participação de 33 crianças e, quanto aos avós, participantes desta pesquisa será selecionado um percentual de 40% dos avós das crianças envolvidas, o que pode ser por volta de 6 avós participantes de roda de conversa.

A pesquisa conta com financiamento próprio. Com relação aos custos de pesquisa, informa o valor de 100 reais de custos com a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são apresentados no projeto brochura e ficha de informações básicas.

Objetivo primário:

Buscar nas memórias e histórias das crianças e dos avós, os saberes da Imigração Pomerana para contribuir com práticas e políticas públicas interculturais na perspectiva da decolonialidade.

Objetivos secundários:

Analisar a trajetória histórica da imigração pomerana; ; Compreender o processo histórico que culminou nas desigualdades e na subalternização dos Povos e Comunidades Tradicionais, em especial a população de Imigração Pomerana; ; Investigar os saberes ancestrais da população de Imigração Pomerana identificando a sua transmissão e ressignificação ao longo da história; ; Identificar nas legislações e nas políticas públicas o reconhecimento da população de imigração pomerana e a Educação destinada a eles na perspectiva intercultural; ; Realizar estado de conhecimento sobre a imigração pomerana no Brasil; ; Construir coletivamente material educativo bilingue (pomerano-português), com os saberes da população de imigração pomerana para promover uma educação intercultural.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação às informações gerais sobre os potenciais riscos e benefícios do estudo, apresenta tais informações no TCLE. Como riscos, menciona que poderá haver algumas emoções ou desconfortos ao compartilhar informações pessoais e experiências. No entanto, qualquer possível desconforto será minimizado pela equipe de pesquisa. Como benefícios, considera que poderá haver benefícios pois é esperado que possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre os saberes ancestrais e a resistência cultural da população de imigração pomerana, bem como a possibilidade de promover mudanças positivas nas políticas educacionais e na valorização desses saberes. Considera a relevância da pesquisa em contribuir com a preservação da identidade cultural da população de imigração pomerana. Compreender os saberes tradicionais e como eles são transmitidos entre as gerações pode ajudar na criação de estratégias educacionais e políticas culturais mais adequadas, além de valorizar a diversidade cultural e contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva e intercultural. Ainda, no projeto brochura destaca a possibilidade de contribuir na preservação cultural e no resgate da memória coletiva da população de imigração pomerana do município de Santa Maria de

Jetibá/ES, ao documentar os saberes tradicionais e assim contribuir para a manutenção da sua identidade cultural. Espera-se também que a pesquisa gere informações que promovam uma educação intercultural e influenciem políticas públicas voltadas à inclusão e ao reconhecimento dos saberes tradicionais da população de imigração pomerana.

Critério de Inclusão: Crianças do gênero feminino e masculino de idade entre 4 e 5 anos e 11 e 13 anos, da Pré-escola e do 6º ano do ensino fundamental II, matriculados na escola alvo da pesquisa. Professores da Pré-escola e do 6º ano do ensino fundamental II da escola alvo pesquisa. Avós do gênero feminino e masculino, da Pré-escola e do 6º ano do ensino fundamental II da escola alvo da pesquisa.

Critério de Exclusão: Alunos do gênero feminino e masculino de 1 a 3 anos, de 6 a 10 anos e de 14 em diante, de todos os níveis de ensino. Professores de 1º ao 5º ano e do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II. Avós do gênero feminino e masculino de alunos de 1º ao 5º ano e do 7º ao 9º ano do ensino fundamental II.

É considerada a garantia de manutenção do sigilo e privacidade, informa no Termo de Consentimento e no Termo de Assentimento que haverá garantia de ressarcimento de gastos, conforme a Resolução 466/12, II, II.21, na qual consta que Haverá garantia de ressarcimento e compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte, alimentação. Ainda, sobre o armazenamento dos dados, obtidos em gravação, informa que, no que diz respeito aos dados gerados na gravação das entrevistas, a segurança será garantida pelo armazenamento em local seguro e pelo acesso restrito à pesquisadora ao conteúdo.

Sobre a garantia do direito de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento, indicando no TCLE e no termo de assentimento para a criança, no qual destaca que à criança cabe a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Sendo assim, destaca que haverá garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato.

Menciona, ainda, a Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º que, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa, o (a) mesmo (a) terá direito a assistência e a buscar indenização. Prevê, que no decorrer da pesquisa podem ocorrer casos de os participantes sentirem desconforto em serem observados e/ou em terem a opinião gravada, discordarem das intervenções realizadas pela pesquisadora, momentos de timidez, dentre outros. Sendo assim,

caso ocorra algum contratempo, buscaremos compor redes de diálogo com os sujeitos envolvidos para sanar as questões vividas.

A numeração das páginas do TCLE está correta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto refere-se a uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, focado na comunidade de imigração pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. O estudo visa compreender e documentar os saberes tradicionais presentes nessa comunidade, especialmente entre crianças e avós, a fim de analisar sua contribuição para construção identitária e para resistência cultural dessa população. A pesquisa se concentra em crianças e avós dessa comunidade, buscando compreender como esses saberes são transmitidos e preservados ao longo das gerações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora anexou os documentos necessários para a apreciação: Projeto brochura, Cronograma avulso, Ficha de informações básicas do projeto, folha de rosto. Ainda, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) de autorização para participação da criança, e termo de assentimento da criança (TALE). Por fim, apresenta Carta de anuência autorizando a realização da pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2203750.pdf	07/05/2024 11:24:58		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2203750.pdf	06/05/2024 20:41:49		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/05/2024 20:41:31	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/05/2024	MAYLA RUTCHER	Postado

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20:41:31	ARAUJO	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/05/2024 20:41:10	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/05/2024 20:41:10	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Postado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2203750.pdf	23/04/2024 20:27:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSETIMENTO_CRIANCA.pdf	23/04/2024 20:25:15	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSETIMENTO_CRIANCA.pdf	23/04/2024 20:25:15	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	23/04/2024 20:24:37	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	23/04/2024 20:24:37	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/12/2023 12:46:32	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO.pdf	15/12/2023 12:45:57	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/12/2023 14:31:55	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSETIMENTO.pdf	12/12/2023 13:35:09	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/12/2023 13:32:04	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaAssinada.pdf	03/09/2023 11:23:26	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
Outros	AutorizacaoDiretora.pdf	03/09/2023 11:21:29	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	SolicitacaoDePesquisa_assinado.pdf	03/09/2023 11:16:35	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito

Responsável	SolicitacaoDePesquisa_assinado.pdf	03/09/2023 11:16:35	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/09/2023 11:14:16	MAYLA RUTCHER ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 24 de Maio de 2024

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIDADE ESCOLAR

Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

OFICIO Nº 682/2023/SECGAB/PMSMJ

Santa Maria de Jetibá - ES, 24 de agosto de 2023.

À Senhora:

MAYLA RUTCHER ARAUJO

Santa Maria de Jetibá

Assunto: Autorização para pesquisa acadêmica – Processos nº 7007 e 7239/2023

Prezada Senhora,

Temos em mãos o requerimento protocolado na data de 10/07/2023, onde vossa senhoria solicita autorização para realizar pesquisa de campo na EMEIEF Antônio Gonçalves, com o tema inicial “Sabedoria ancestral e resistência cultural: a construção das histórias da população de imigração pomerana e suas infâncias”.

Informamos que o Processo foi encaminhado à Secretaria de Educação manifestando-se que fica autorizado pela referida secretaria a realização da pesquisa, desde que seja pré acordado com a direção da escola, sem oneração e sem prejuízos pedagógicos para a programação em curso.

O Processo tramitou ainda na Secretaria Jurídica que emitiu parecer: **“havendo aquiescência do Secretário de Educação, a SECJUR não vislumbra óbice legal em sua realização, desde que não haja prejuízo à municipalidade, não só em questão financeira, como nos projetos e trabalhos já realizados na EMEIFF Antônio Gonçalves.”**

Diante do exposto, **informamos o deferimento da solicitação.**

Atenciosamente

HILÁRIO ROEPKE
Prefeito Municipal