CULTURAS, LÍNGUAS E EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Submetido em: 14/4/2024
Aceito em: 1/6/2025
Publicado em: 7/8/2025

Roseli Gonoring Hehr[1]
Erineu Foerste[2]

PRE-PROOF
(as accepted)
Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.15908

RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que investiga como se constitui o projeto educativo em território campesino com forte presença de descendentes de imigrantes germânicos. A partir do conceito de dialogicidade, fundamentado nos estudos de Bakhtin (2010) e Freire (2013) a pesquisa visa analisar como a cultura e línguas dos estudantes de três escolas de comunidade campesina se presentificam no tempo e espaço escolar. Cotejamos os conceitos de cultura e interculturalidade de Forquin (1993) e Candau (2002) aos estudos sobre direito linguístico, bilinguismo, plurilinguismo e contato linguístico de Altenhofen (2004) e

[1] Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória/ES, Brasil.
https://orcid.org/0000-0001-9467-1435
[2] Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Vitória/ES, Brasil.
https://orcid.org/0000-0003-2846-0298

Savedra (2021). Em Gramsci (2004) e Semeraro (2006) encontramos subsídios para compreensão do trabalho do professor como intelectual orgânico capaz de problematizar e estabelecer uma relação dialógica entre o contexto cultural da comunidade e os conhecimentos estabelecidos pela legislação educacional. A metodologia utilizada para esta produção fundamenta-se na revisão de literatura dos autores mencionados e nos leva a considerar que as culturas e línguas lançam desafios no processo de escolarização e têm o poder de impulsionar a construção de um projeto educacional que considere o território campesino e plurilíngue dos estudantes.
Palavras-Chave: Cultura; Línguas; Educação; Dialogicidade.

REFLECTIONS ON CULTURES, LANGUAGES AND EDUCATION: AN URGENT DEBATE

ABSTRACT

This work is part of an ongoing doctoral research that investigates how the educational project is constituted in rural territories with a strong presence of descendants of Germanic immigrants. Based on the concept of dialogicity, grounded in the studies of Bakhtin (2010) and Freire (2013), the research aims to analyze how the culture and languages of students from three rural community schools manifest themselves in school time and space. We juxtapose the concepts of culture and interculturality from Forquin (1993) and Candau (2002) with studies on linguistic rights, bilingualism, plurilingualism, and language contact by Altenhofen (2004) and Savedra (2021). In Gramsci (2004) and Semeraro (2006), we find support for understanding the teacher's work as an organic intellectual capable of problematizing and establishing a dialogical relationship between the community's cultural context and the knowledge established by educational legislation. The methodology used for this production is based on a literature review of the aforementioned authors and leads us to consider that cultures and languages pose challenges in the schooling process and have the power to foster the construction of an educational project that considers the rural and plurilingual territory of the students.
Keywords: culture; languages; education; dialogicity

PRE-PROOF

Nossa história e a diversidade cultural e línguística

O Brasil é um país conhecido pela grandiosidade de seu território, pelas belezas naturais, pela Floresta Amazônica, guardiã de uma biodiversidade ímpar; igualmente grandioso é o povo brasileiro, também conhecido por sua diversidade étnica e cultural. Porém, em proporções tão grandes quanto as da diversidade, é um país com grandes desigualdades sociais.

Nos registros da História deste país, quando os portugueses aqui chegaram em 1500, esta terra já era habitada por pessoas que foram denominadas índios, porque "acreditavam" ter chegado às Índias. Após a chegada e instalação dos portugueses, muitos outros povos vieram para o Brasil, uns contra a própria vontade foram forçados a vir; outros, vieram em busca de uma vida melhor, deixando voluntariamente suas terras natais. Assim, africanos escravizados, europeus, entre eles muitos alemães, italianos e asiáticos esperançosos se juntaram no Brasil.

Segundo os registros históricos deste país, quando os portugueses chegaram aqui em 1500, a terra já era habitada por povos que foram chamados de índios, porque acreditavam ter chegado às Índias. Depois da chegada dos portugueses, muitos outros povos vieram para o Brasil. Alguns foram forçados a sair de suas terras contra a vontade, enquanto outras decidiram vir em busca de uma vida melhor, deixando seus países de origem de forma voluntária. Assim, o Brasil recebeu africanos escravizados, europeus — incluindo muitos alemães e italianos — e também asiáticos.

A história da formação do povo brasileiro narra dos grandes contingentes imigratórios europeus que no final do século XIX e início do século XX vieram para o país de forma voluntária, diferente dos africanos que foram trazidos em condições sub-humanas, pelo tráfico de escravose desembarcaram por aqui na primeira metade do século XVI. Para Cavalcanti,

> [...] os imigrantes europeus vieram em maior número após a Abolição da Escravatura, dada à necessidade de repor a "mão-de-obra" negra. Ou seja, até 1836 o fluxo de imigração era de portugueses e africanos. Entre 1836 e 1968, cerca de 5 a 7 milhões de imigrantes se instalaram na região Sul e Sudeste, especialmente em zonas rurais" (Cavalcanti, 1999, p. 390).

PRE-PROOF

Povos diversos, cada um com seus costumes, comidas, danças, histórias e línguas se juntaram nesta terra constituindo o povo brasileiro, reconhecido não só pela diversidade étnica cultural, mas também pela miscigenação. Como afirma o mesmo autor, os imigrantes buscaram principalmente as zonas rurais, e assim, ainda encontramos forte presença de famílias de descendentes de imigrantes em muitas regiões campesinas de nosso país, que conservam suas línguas maternas e as tradições de seus antepassados.

Demarcando esse tempo histórico de imigrantes que chegaram para suprir a mão de obra escrava, ressalta-se entre as inúmeras dificuldades enfrentadas, a falta de acesso e investimento na educação nas zonas rurais/campesinas de nosso país. Nossa História registra que só se olhou para o campo, quando o êxodo rural se tornou um problema. No início do século XX teve início o debate sobre a educação escolar rural, numa política compensatória, que buscava conter o êxodo rural e garantir o aumento da produção agrícola, conforme verificado no Parecer CNE/CEB nº36/2001, no qual consta que a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, apesar de o Brasil ter sido considerado um país eminentemente agrário.

> No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (Brasil, 2001, p.3)

É a partir de 1934 que o tema tem destaque e abrangência. No entanto, a maioria dos textos constitucionais trata do assunto de forma periférica e residual. As verdadeiras mudanças na forma de tratar a educação escolar do campo ocorreram em decorrência dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. Como referência citamos a **I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo**, ocorrida em Luziânia-GO em 1998, que teve como objetivo recolocar na agenda política do país, o rural, e a educação que acontece nesse contexto.

PRE-PROOF

De acordo com Fernandes (2014),

> A Educação do Campo nasceu desde um pensamento que compreende o campo em plena disputa territorial entre o campesinato e o agronegócio, criado pelas relações capitalistas. Portanto, quando falamos de educação do campo, estamos nos referindo aos territórios camponeses, que são criados por relações familiares, associativas e cooperativas. Estas são relações não capitalistas. Todavia, quando os territórios das relações não capitalistas são apropriados pelas relações capitalistas, eles são subordinados e depois destruídos. Por causa disso, precisamos pensar a emancipação dos territórios camponeses com uma educação do campo que promova o seu desenvolvimento (Fernandes, p.483, 2014).

Assim, o lugar da educação do campo abarca muitos sujeitos, que vivem da terra em uma relação de subsistência, como descrito Fernandes por (2014), incluindo camponeses, agricultores familiares, ribeirinhos, que se organizam das mais variadas formas por meio de associações, cooperativas e movimentos sociais.

Nesse sentido, ao olhar para o campo e a diversidade de sujeitos que o constituem, com suas histórias, culturas e línguas, remetemos a Bortoni-Ricardo (2005), que defende ser indispensável, ao estudar a língua, considerar variáveis extralinguísticas-socioeconômicas e históricas, afirmando existir uma dualidade linguística, representada pelas modalidades urbana versus rural. Tal dualidade ocorre desde a colonização do Brasil, quando a língua trazida para o nosso país pelos portugueses se conservou nos grandes centros de colonização e no litoral devido ao intenso intercâmbio comercial e cultural com Portugal.

De acordo com Morello (2015)

> A história da formação do Estado brasileiro é também uma história de exclusão étnica e linguística atrelada à constituição do Estado, da nação e da cidadania pela via da língua portuguesa como única língua oficial e legítima. Essa história silenciou e desvalorizou as centenas de outras línguas – aproximadamente 300 nos dias de hoje - faladas por milhares de brasileiros nos mais variados espaços sociais. (Morello, 2015, p. 17)

Além da política monolíngue como afirma a autora, nossa história também é marcada pelo maior investimento nas cidades em detrimento do campo. No âmbito educacional, as comunidades campesinas ficaram subjugadas a um ensino que não necessitava de muitos investimentos, tanto no que se refere a recursos humanos como no que diz respeito a equipamentos e recursos didático-pedagógicos, o que até hoje faz

PRE-PROOF

com que muitas pessoas entendam o campo como lugar de atraso e retrocesso. Desta forma, durante muitos anos pensou-se nessas comunidades e nos educandos como aqueles para os quais "qualquer coisa serve" afinal "para se trabalhar na roça não é preciso estudo!"

> [...] a imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. Uma escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler. (Arroyo; Fernandes, 1999, p.16)

Em territórios com presença marcante de descendentes de imigrantes europeus é possível identificar marcas dessas origens por meio das tradições culturais que são preservadas em grupos de danças típicas, grupos musicais, na arquitetura, na culinária, nas línguas e em tantos outros traços que reforçam a todo tempo o desejo de manter viva a herança vinda de outras terras.

A cooficialização de línguas minoritárias, além de reconhecer o direito linguístico, reconhece-as como direito e colaboram na manutenção de valores culturais dos sujeitos que não têm a Língua Portuguesa como primeira língua. É uma forma também de romper com o monolinguismo institucional brasileiro (Decreto de 1759 do Marquês de Pombal), que afetou diretamente as línguas utilizadas pelos povos indígenas, bem como a política linguística (Decreto Lei nº 406/1938) implantada no período do Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas (1937-1945), caracterizada por uma violenta repressão linguística e cultural e que afetou diretamente as línguas de imigração no Brasil, com a política de "nacionalização do ensino", cujo objetivo era defender a construção de uma identidade nacional (castro, 2021).

De acordo com Bagno (2009, p. 31), "[...] Muitas vezes, os falantes das variedades estigmatizadas deixam de usufruir diversos serviços a que têm direito simplesmente por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos." Entre os vários órgãos públicos temos a escola, que, ao privilegiar a norma culta, cria um abismo entre a instituição e os educandos, que se estende às suas famílias. Essa mesma dificuldade ocorre também em outros setores dos serviços públicos, como nos postos de saúde, bancos e administração pública em geral, nos quais cidadãos que têm o

PRE-PROOF

pomerano como L1 e baixo ou nenhum grau de escolarização enfrentam sérios problemas de comunicação, vez por outra precisando do apoio de outras pessoas, que atuam como intérpretes.

Salientamos que escolas em comunidades campesinas precisam estar atentas ao debate que se fortaleceu desde a 1ª Conferência Nacional "Por uma educação do campo"[3], em que se defendeu que uma educação básica do campo

> [...] tem que incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situarmos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (Arroyo, Fernandes, 1999, p.26)

Este estudo compreende que a escola é um espaço-tempo que contribui e estimula a formação de sujeitos autônomos e nos valemos de uma perspectiva sócio-histórica, que considera o contexto social, histórico e cultural e sua importância para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, as escolas de Caramuru, situadas em território campesino e plurilíngue e constituídas por sujeitos históricos e culturais, serão nossa fonte de dados para a investigação e análise da dialogicidade entre esses sujeitos e a instituição escolar. Caramuru localiza-se em Alto Jequitibá, distrito do município de Santa Maria de Jetibá, na região Centro-Serrana do Estado do Espírito Santo. Caramuru situa-se em uma região de divisa entre os municípios de Domingos Martins e Santa Leopoldina, todos com fortes influências culturais germânicas e com base econômica na agricultura familiar, com foco na produção de hortifrutigranjeiros.

Por uma educação que respeite a diversidade cultural e linguística dos sujeitos

A legislação educacional, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB nº 9394/96, define que

[3] A 1ª Conferência Nacional "Por uma Educação do Campo", realizada em 1998, foi um marco fundamental na consolidação da **Educação do Campo** como uma pauta específica dentro das políticas públicas educacionais no Brasil.

PRE-PROOF

> Art. 26 - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Em outras palavras, a LDB, por meio deste artigo, garante uma parte diversificada de acordo com as características regionais.Na primeira redação do Art. 26 havia flexibilidade para a oferta de uma língua estrangeira moderna, em que Estados e Municípios podiam optar:

> § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Que passou a vigorar com a seguinte redação "§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa."(Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Observamos um retrocesso, uma vez que a nova redação cerceou a oferta de outras línguas estrangeiras modernas, que em determinados territórios são mais significativas por questões culturais, seja de imigração ou de fronteiras, como é o caso, por exemplo, do italiano, do alemão e do espanhol. É importante destacar que o texto da primeira redação, propunha que cada comunidade escolar escolhesse as línguas estrangeiras modernas a serem estudadas, a partir das realidades locais específicas, considerando os contatos com outras línguas em regiões de fronteira ou imigração, comunidades indígenas, entre outras.

Sendo assim, com a aprovação da Lei nº 13.415, de 2017, as demais línguas faladas em território nacional ficam invisibilizadas, ao priorizar a língua inglesa no processo educacional. Além da negação do direito de ser educado na língua materna, a referida Lei impacta diretamente outras frentes como a oferta de cursos no que se refere à graduações e formação continuada de professores.

O § 3º do Art 32, que trata do ensino fundamental regular diz que esse "[...] será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

PRE-PROOF

Para o Ensino Médio, no Art. 35 lemos:

> § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.
>
> § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

A legislação educacional resguarda a prevalência da Língua Portuguesa e na sequência, como segunda língua torna obrigatório o ensino da Língua Inglesa, em um território marcado pela diversidade cultural, desconsiderando assim a língua materna e a cultura de grupos constituídos como as comunidades tradicionais.

Apesar de uma sutil abertura para a oferta de outras línguas estrangeiras, observa-se que as línguas minorizadas sequer são mencionadas. Muitas são as lutas de diversos grupos para o reconhecimento e valorização de suas línguas maternas. De acordo com Altenhofen (2004),

> [...] o tema da diversidade cultural do Brasil começa a ganhar espaço no discurso oficial. O trabalho no âmbito da política linguística em defesa da educação bilíngue e dos direitos linguísticos das comunidades indígenas foi fundamental para os avanços conquistados. Resta, no entanto, alargar essa perspectiva para o terreno das línguas de imigrantes, que sequer são mencionados na legislação vigente. (Altenhofen, 2004, p.88)

Sobre as línguas de imigração, de acordo com Bausen (2015, p.61), em busca de superar a indiferença à diferença, pesquisadores e professores em 2005 organizaram junto às Secretarias Municipais de Educação de cinco municípios capixabas o PROEPO - Programa de Educação Escolar Pomerana. O Programa teve por objetivo estabelecer parcerias para fortalecer e valorizar a cultura e a língua, como diz a autora "por meio de parceria interinstitucional, como uma política de educação em prol da valorização e o fortalecimento da cultura e a língua oral e escrita pomerana" (Bausen,2015, p. 61).

De acordo com a autora "o PROEPO tem como objetivo geral desenvolver, nas escolas públicas, um programa pedagógico que valorize e fortaleça a cultura e a língua pomerana, representadas por meio da língua oral e escrita, danças, religião, arquitetura e outras tradições." O Decreto Nº 7.387, de 09 de dezembro de 2010,que institui o

PREPROOF

Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), é um marco para as lutas de reconhecimento e valorização linguística em nosso país:

> Art. 1º Fica instituído o Inventário Nacional da Diversidade Linguística, sob gestão do Ministério da Cultura, como instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.
>
> [...] _____
>
> Art. 2º As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

A Lei n° 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em seu Art. 2 apresenta dez diretrizes, destacamos os Incisos III e X:

> [...] _____
>
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
>
> [...]_____
>
> X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A legislação vigente, entre retrocessos e conquistas diz da erradicação da discriminação e da promoção aos direitos humanos, à diversidade, e, conforme o Art. 7º da referida Lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração, atuarão para atingir as metas e implementar as estratégias nela previstas.

A dialética culturas, línguas e educação: o professor como intelectual orgânico

Uma pesquisa que tem como um de seus descritores a palavra Cultura e seus desdobramentos, culturas e interculturalidade é um desafio, considerando a enorme variedade de definições e conceitos atribuídos ao termo. Numa breve pesquisa no website on-line *lexico.pt*[4] encontramos diversas acepções para "cultura" de diferentes campos epistemológicos.

4https://www.lexico.pt/cultura/ acesso em 23/01/2022

PRE-PROOF

> n.f.
>
> 1. Ação, resultado ou forma de lavrar o solo; agricultura ou lavoura;
>
> 2. Designação de terreno lavrado;
>
> 3. Espécie ou tipo de vegetais cultivados;
>
> 4. Ofício de usar determinadas produções naturais;
>
> 5. Designação da produção gerada por determinados seres vivos;
>
> 6. (Figurado) Aglomerado de conhecimentos adquiridos por um indivíduo; erudição, estudo ou sabedoria;
>
> 7. (Sociologia) Agrupamento ou aglomerado de preceitos e normas sociais, regras religiosas, manifestações intelectuais ou artísticas e padrões partilhados por determinada sociedade ou povoação, refletindo-se nas suas crenças, doutrinas, saberes, valores, associações, entre outras, e que pertencem à vida individual e coletiva de todos os seus indivíduos;
>
> 8. Denominação atribuída ao conjunto de tradições, costumes e normas sociais partilhadas por determinada povoação e que caracterizam a mesma, constituindo a herança dessa povoação;
>
> 9. Investimento do espírito a algo em determinado;
>
> 10. Evolução ou progresso das habilidades e capacidades naturais;
>
> 11. Designação do desenvolvimento de determinadas espécies microbiais;
>
> 12. (~de massa) Conjunto dos acontecimentos e episódios ideológicos partilhados por um grupo de indivíduos levados em consideração no exterior das diferentes estruturas sociais e difundidos no seu meio através de técnicas industriais.

Das tantas acepções encontradas, as de número 6, 7 e 8 são as que nos interessam e que serão fundamentadas em Forquin (1993), Candau (2002) e Brandão (2009) para compor nosso arcabouço teórico. São elas que se aproximam das características do território delimitado para nosso estudo, que tem tradições bem marcadas de grupos caracterizados como minoritários, dentre elas as questões linguísticas.

Brandão (2009, p. 717) apresenta a cultura a partir da visão material e imaterial. No campo da materialidade temos o que é produzido e transformado mediante os saberes compartilhados nas interações sociais e que são intencionalmente criados mediante ao que o ambiente oferece. No campo imaterial, o autor enfatiza as relações e afirma que:

PRE-PROOF

> [...] a cultura se apresenta na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem.

Esses modos de compreender a cultura, seja ela material ou imaterial demonstram que estamos no mundo repleto de culturas.

> As culturas são múltiplas e cada cultura só pode ser densamente compreendida de dentro para fora. Seres do símbolo, do significado e da aprendizagem, somos uma espécie que, dotada de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história. (Brandão, 2009, p.720)

Forquin (1993) afirma que a palavra cultura é uma das mais equivocadas e mais enganadoras, pois tem em seu campo semântico um tensionamento entre o seu caráter individual e o coletivo, entre os extremos do normativo e do descritivo e também por enfatizar tanto o que nos universaliza quanto o que nos diferencia. Neste contexto, encontramos dois conceitos diferenciados para cultura:o primeiro, na vertente tradicional, individual, normativa e, como apontado pelo autor, “elitista”;o outro, numa vertente descritiva e objetiva,desenvolvida pelas ciências sociais.

Na tendência tradicional, a cultura é entendida como o conjunto das disposições e das qualidades características dos espíritos “cultivados” (eruditos), ou seja, o domínio de um amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas gerais, com capacidade de avaliar de forma inteligente e julgar de maneira pessoal em matéria intelectual e artística (Forquin, 1993, p.11).

Na tendência elaborada pelas ciências sociais, a cultura é compreendida como o “conjunto dos traços característicos do modo de viver de uma sociedade, de uma comunidade, de um grupo, a partir dos aspectos mais cotidianos, triviais ou inconfessáveis” (Forquin, 1993).

Isto posto, perguntamos: a escola se vale dos conhecimentos e da cultura, na acepção de Brandão (2009, p. 717-720) e de Forquin (1993, p. 11) para dialogar com os estudantes e com a comunidade de Caramuru?"

PRE-PROOF

O mesmo autor afirma que não é possível discutir cultura sem incluir no debate a educação:

> [...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última; a educação não é nada fora da cultura e sem ela, mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma "tradição docente" que a cultura se transmite e se perpetua: a educação "realiza" a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isso significa que, neste primeiro nível, muito geral e global de determinação educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (Forquin, 1993, p. 14)

O autor evidencia a relação intrínseca entre cultura e educação, o que nos provoca a refletir sobre os modelos de cultura que se propagam ou são privilegiados pela escola. Isso nos remete a Bourdieu (1979) e seu conceito de capital cultural, que aqui definimos como acesso ao conhecimento e às informações ligadas a uma cultura específica, ou seja, uma cultura considerada pela sociedade mais legítima ou superior. Bourdieu afirma que uma característica do grupo dominante é legitimar sua cultura como a melhor, sendo este grupo também responsável por determinar as informações a serem consideradas legítimas (Bourdieu,1979. p.l69). Quem tem acesso ao capital cultural "legítimo", tem tratamento distinto e acesso a recursos, costumeiramente escassos. Nessa perspectiva o capital cultural é uma estratégia de poder.

Nesse sentido, Freire (2013) defendeu a educação popular que propõe o enfrentamento às desigualdades sociais e à exclusão educacional, especialmente na América Latina, em contextos de opressão. Essa perspectiva em defesa dos oprimidos buscou refletir sobre a realidade e as condições sociais, culturais e políticas desse grupo. Para ele, o processo de ensino e de aprendizagem não deveria ser um ato unilateral, mas sim um diálogo entre educador e educando, em que ambos compartilham saberes e experiências.

Brandão (2020) em suas considerações sobre a educação popular nos alerta sobre a visão que se tem das pessoas e das culturas a partir de suas diferenças, ao se atribuir a determinados grupos classificações hierarquizantes e que desvalorizam a essência da educação popular. A educação popular

PRE-PROOF

> considera que pessoas em sua individualidade, assim como integradas em coletivos de pessoas e em suas culturas, são original e atualmente diversas. São diferentes umas das outras, mas em nada seriam desiguais em dimensão alguma, diante de outras tidas em geral como "cultas", "competentes", "consagradas", "científicas", "acadêmicas", etc. Assim sendo, na prática da educação popular o diálogo entre pessoas, entre coletivos de pessoas e entre culturas não é uma metodologia ou um artifício pedagógico. Ele é aquilo que ao mesmo tempo funda a educação popular, na porta de entrada, e aquilo a que ela se destina, na porta de saída. (Brandão, 2020, p.15)

Diante das questões que envolvem culturas e educação, Arroyo (2013) problematiza as tensões vividas pelos professores ao afirmar que

> Nesse novo contexto as tensões identitárias aumentaram. As condições de trabalho não melhoraram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando papéis que os educandos demandam nas salas de aula são limitadas e estão sendo freadas pela retomada da condição de aulistas, treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos. O repensar e alargar nossas identidades profissionais passa por resistências, freios. Podemos entender tais resistências como disputas de conformação de identidades profissionais no território dos currículos. (Arroyo, 2013, p. 27)

Ao discutir as tensões presentes no cotidiano escolar, Arroyo denuncia o papel de aulista destinado ao professor que, nesse contexto, tem cerceada sua autonomia, ao atribuir um caráter meramente tecnicista ao trabalho do professor. No entanto, a escola tem suas organizações e mecanismos de funcionamento interno, o que nos remete a cultura escolar e a cultura da escola.

A cultura escolar tem suas regras, normas, ritos, ideais, crenças, hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, assim, com linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes, entre outros, que compõem a estrutura da escola, tais como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normatizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas Demenech (2016, p. 24).

Em contraponto à cultura escolar, o autor afirma que as pessoas vivem de forma peculiar essa cultura, ressignificam e dão conta das tensões e contradições, reorganizando a vida escolar e suas ações, que constituem a cultura da escola Demenech (2016, p.26). Entendemos este movimento como essencial para que o

PRE-PROOF

tempo e o espaço escolar sejam acolhedores, entendam o estudante em seus aspectos sociais, históricos e culturais, assim também respeitando a função docente daquele que está no lócus da escola, vive suas dificuldades e enxerga as possibilidades e necessidades dos sujeitos que constituem a comunidade escolar.

Nesse tensionamento, temos, na escola, um lócus de pesquisa que abarca muitas culturas: a cultura dos diversos sujeitos que a constituem, a própria cultura escolar e a cultura da escola. Pensar a questão intercultural no âmbito escolar torna-se uma necessidade. Em Candau temos o conceito de interculturalidade que

> [...]supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. Neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional. (Candau, 2002, p.135).

A autora nos remete a inúmeras situações vivenciadas pelas escolas, em que fica evidente a prevalência de uma cultura legítima numa visão essencialista, evidenciada nos materiais didáticos disponibilizados para as escolas do campo, cujas temáticas, textos e proposições escritas ignoram a realidade e necessidade campesina. Observamos que a formação inicial dos professores contempla o contexto das escolas campesinas, suas especificidades e necessidades de forma muito tímida e superficial. Além disso, essa visão desencadeia situações de discriminação e exclusão por que passam estudantes, que trazem consigo determinadas marcas identitárias no comportamento, na forma de falar ou de vestir e os levam a desistir dos estudos.

A educação numa perspectiva intercultural pressupõe

> [...] oferecer elementos que colaborem para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e a aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana. Parte da tese de que superar as situações acima mencionadas exige um processo contínuo de desconstrução de aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente e a promoção de uma educação em direitos humanos na perspectiva intercultural. (Candau, 2012, p.247)

PRE-PROOF

A educação intercultural passa pela compreensão, por parte de gestores e educadores, de que o sistema escolar e a cultura escolar podem ser repensados, a partir do momento em que os educandos sejam considerados sujeitos de direitos, vistos na condição de pessoa humana, que têm sua identidade, culturas e histórias. O respeito a esses aspectos e sua consequente valorização implicam práticas pedagógicas que possibilitam aos estudantes se apropriar dos conhecimentos socialmente e historicamente reconhecidos, como também registrar seus saberes e ideias, que se tornam importantes produções de memórias e conhecimentos desses sujeitos.

A compreensão do contexto escolar como um tempo e espaço do diverso, do diálogo e das trocas nos leva a recorrer a Paulo Freire:

> Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (Freire, 2013, p.115)

A partir desse pensamento de Freire, questionamos: os conhecimentos propagados pelas escolas, instituídos mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 2017, dialogam com a realidade e as necessidades educacionais dos estudantes? Se não, é possível que isso aconteça? Como a escola, na figura dos(as) gestores(as) e professores(as), tem buscado estabelecer essa relação dialógica? Há espaço nas escolas e nos respectivos currículos para os saberes, culturas e línguas dos estudantes?

Como afirma Freire, o currículo não pode ser uma imposição que aprisiona professores e estudantes, pois

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 2013, p. 116)

Sem esse tempo e espaço dialógico, nas palavras de Freire, não há educação. Temos sim um lugar para transmissão de conhecimentos elencados como “essenciais” e que sequer estabelecerão relação com a realidade concreta dos estudantes. A relação

PRE-PROOF

dialógica tem como exigência a interação verbal que pode ocorrer por meio da palavra e das vozes, como afirma Bakthin (2010b)

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (Bakthin, 2010b, p.127)

Assim, nosso olhar se volta para uma relação dialógica que abarca todas as possibilidades do diálogo "em voz alta", como diz o autor, concretizadas nas possíveis conversas, relatos, histórias e narrativas trazidas pelos estudantes, mas que também se estabelecem nos materiais impressos, nas leituras e escritas propostas bem como nos projetos e atividades práticas realizadas pela escola.

Tapias (2013, p.129) afirma que o diálogo intercultural requer a ausência de preconceitos, sendo o primeiro obstáculo a superação da ideia de diferença como algo negativo. O autor reconhece que não é fácil tal superação, uma vez que "os preconceitos vivem arraigados no imaginário social" e defende que, para que o diálogo ocorra, "um conhecimento crítico das realidades culturais dos outros e das nossas próprias" mostra-se como fundamental para abandonar o preconceito e enxergar no outro um interlocutor que se ouve de verdade. Bakthin já dizia que

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (Bakthin, 2010a, p. 410)

Nas palavras do autor, entendemos que todas as vozes importam e com a possibilidade de se renovar e até mesmo se reinventar. Assim, perguntamos: O que tem a dizer quem vive em território campesino, numa família cuja língua materna é o pomerano ou o *hunsrückisch*, numa comunidade culturalmente marcada por heranças

PRE-PROOF

históricas, em que se produz e come o brote[5] e o *keschmie*[6], em que as celebrações de matrimônio apresentam tradições como o quebra-louças, entre tantas outras? Há espaço na escola para a escuta e a interlocução? Ou continuamos cedendo ao sistema e prestando um serviço de manutenção do status quo por meio da máxima "preciso terminar o livro e cumprir o currículo"?

Bourdieu (1996) afirma que vivemos em um meio em que prevalecem os interesses do Estado, em que a cultura privilegiada na escola é aquela hierarquizada e estabelecida por uma classe dominante, e que, consequentemente, cria um distanciamento daqueles que não se reconhecem naquele modelo que, muitas vezes, privilegia saberes que representam um grupo em detrimento de outro.

A organização dos conhecimentos do currículo e o reconhecimento da cultura local pela escola podem dizer muito do sucesso ou do fracasso de estudantes, da permanência ou não desses sujeitos na escola, e também da valorização do tempo e do espaço escolar por parte da família, como um lugar importante para a formação de seus filhos.

Weber (1998) apresenta argumentos das famílias pomeranas que resistiam à escolarização e que justificavam suas posições: a precariedade do transporte escolar; o medo do afastamento de seus filhos da vida e do trabalho campesino em decorrência do que era ensinado na escola; a ausência de programas específicos; a desconsideração da especificidade da cultura dos descendentes de pomeranos, principalmente no que diz respeito ao currículo escolar.

Não cabe à escola ser um lugar que distancia o estudante e suas famílias da sua realidade. Ao contrário, deve ter um olhar para a diversidade e corroborar os direitos desses sujeitos pelo reconhecimento e valorização da sua cultura e de suas línguas. Ainda em 2004, Altenhofen já apontava para a necessidade de avanços nesses aspectos, sobretudo no que se refere ao direito linguístico:

5Também conhecido comobroti, brote de milho, mijabroud, miyherbroud. É um alimento tradicional das comunidades de pomeranos e descendentes do Estado do Espírito Santo.
6Tipo de queijo produzido artesanalmente.

PRE-PROOF

> [...] as questões ligadas às línguas de imigrantes talvez sejam as que mais se encontram em aberto, no contexto brasileiro, tanto em termos da necessidade de uma educação mais adequada às situações de bilingüismo, quanto em relação à própria defesa dos direitos linguísticos e a carência de pesquisas que dêem conta da complexidade das relações sociais e linguísticas presentes nessas áreas. (Altenhofen, 2004, p.83)

O autor nos alerta sobre alguns mitos e concepções linguísticas acerca de bilinguismo, plurilinguismo e contato linguístico que ocorrem no Brasil. A ideia de que vivemos num país monolíngue é tão forte que até mesmo falantes bilíngues, participantes de comunidades bilíngues, em que se fala o português e "uma ou mais língua de adstrato" são capazes de considerar o nosso país "monolíngue" (2004, p. 87). Para Oliveira (2000, p. 84) *apud* Altenhofen (2004), o "Brasil está entre os países mais plurilíngues, em que se fala mais de 200 línguas, sendo aproximadamente 170 indígenas e 30 alóctones, de imigrantes."

A associação da língua à nacionalidade é mais um ponto discutido pelo autor. No período que compreendeu a Segunda Guerra Mundial, cidadãos brasileiros bilíngues ou plurilíngues eram proibidos de falar suas próprias línguas maternas, de forma a afirmar a sua condição de brasileiros.

Há também a resistência ao direito linguístico ou direito de expressão, por parte da sociedade em geral. Essa resistência gera um preconceito, pois quando um indivíduo, ao escolher comunicar-se em sua língua materna e minoritária, é muitas vezes criticado e estigmatizado como alguém "fechado", que "não quer se misturar", que "se considera superior". Tais julgamentos, aponta o autor, desconsideram o contexto histórico vivido pelos imigrantes desde a colonização até o precário processo de escolarização, que durante anos deixou muitos à margem, inclusive para que aprendessem a língua oficial do país.

Altenhofen prossegue e elenca outros fatores e questões que alimentaram a discriminação ao longo do tempo, tais como a proibição do uso da língua dos imigrantes em escolas inseridas em comunidades bilíngues, com a justificativa de que o monolinguismo na escola era uma solução para os problemas de aprendizagem da língua oficial. Também, justificava-se o fracasso escolar dos descendentes de imigrantes

PRE-PROOF

à própria condição de falantes de línguas minoritárias, sem admitirem a própria responsabilidade no processo de ensino.

Por fim, há ainda a depreciação das variedades linguísticas, quase sempre ágrafas, faladas por esses imigrantes e seus descendentes. Especificamente acerca do *hunsrückisch*, Altenhofen (2004) mostra que essa variedade é tratada como "língua perdida", "alemão perdido" ou alemão do mato". No entanto, ressalta o autor que o preconceito não parte apenas dos professores, mas também do próprio falante. Junte-se a isso a ideia de que o falante "bilíngue não sabe bem nem uma nem outra língua", o que motiva alguns pais a não transmitir a própria língua aos filhos. Em contrapartida, há também aqueles pais que entendem que falar mais de uma língua é algo bem positivo. Para que haja uma compreensão melhor dessas questões e para auxiliar o processo de construção de um modelo de educação mais justo e adequado, pautado no respeito aos direitos linguísticos dos aprendizes e no desenvolvimento pleno de suas capacidades, devemos considerar três pontos:

a) Opressão ou distorção do bilinguismo na escola: preconceitos linguísticos;

b) Generalização do monolinguismo: ideologias e concepções ligadas à língua oficial;

c) Omissão ou ausência do bilinguismo no planejamento escolar: a "metáfora do campo do silêncio".

Políticas linguísticas adequadas e pesquisa em torno de um modelo de educação bilíngue ou plurilíngue ajustado às potencialidades e possibilidades dessas situações assumem, sem dúvida, um papel especial nesse processo. (Altenhofen, 2004, p. 92)

As contribuições de Altenhofen refinam nosso olhar para a forma conduzida pelos sistemas de ensino e escolas para a organização dos currículos escolares e o que tem sido priorizado no processo ensino aprendizagem, especialmente em contextos campesinos e plurilíngues. É possível se pensar em modelos de educação, como afirma o autor, que atendam as diversidades? Enxergar na diferença a oportunidade para se

PRE-PROOF

aprender e ensinar pressupõe uma relação dialógica entre escola, discentes e comunidade.

Nesse sentido, estudos e pesquisas sobre as línguas minoritárias demonstram vantagens para o aprendizado de outras línguas a partir do conhecimento das próprias línguas minoritárias, que tem o potencial de funcionar como língua-ponte[7]. De acordo com Savedra e Spinasse (2017),

> [...]acreditamos que permitir a entrada da língua minoritária em sala de aula (seja ensinando-a, seja apenas dando espaço para sua manifestação) é uma importante medida a ser tomada. Como estudos já mostraram, é possível fazer uso da língua minoritária como língua-ponte para o aprendizado de outras línguas, conferindo-lhe mais uma função, a qual pode ser reconhecida como vantajosa pelo senso comum (Savedra;Pupp Spinassé, 2017, p. 27)

Os saberes oriundos do contexto social, histórico e cultural dos estudantes podem contribuir não apenas para a valorização da cultura e autoestima desses sujeitos e comunidades, podem também ser a possibilidade de ampliar conhecimentos como o aprendizado de outra língua, no caso dos estudantes falantes de pomerano.

A luta dos grupos minorizados por seus direitos faz parte da história de nosso país, seja pelo direito à educação campesina digna, seja pelo direito a usar a língua materna, que em dado momento de nossa história chegou a ser proibida. Nesse sentido, podemos mencionar alguns avanços. Savedra & Rosenberg (2021) demonstram, por meio de um resgate histórico a partir da Constituição de 1988, uma trajetória que vem se desenvolvendo e se constituindo para legitimar os direitos linguísticos das minorias.

> Durante muito tempo a unidade nacional e os interesses minoritários foram considerados incompatíveis e as línguas minoritárias foram suprimidas a favor do monolinguismo em língua portuguesa. Somente após a Constituição de 1988, o Brasil começa a se comprometer com a diversidade linguística e passa a reconhecer o plurilinguismo nacional. A partir do início do século XXI, identificamos várias ações que reforçam o reconhecimento da diversidade linguística e cultural do nosso país. Como exemplo, citamos: o

7Com o termo "língua-ponte", entendemos o papel que determinada variedade pode desempenhar como uma ferramenta útil para que o aluno, em seu processo de aprendizado de outra língua, trave paralelos entre ambos os sistemas, a fim de utilizar os conhecimentos que tem em uma língua para construir seu conhecimento e sua competência na outra, desenvolvendo, para tanto, estratégias individuais de aprendizagem. Utilizar a língua de imigração como língua-ponte é, portanto, uma estratégia linguística, uma estratégia de aprendizado e uma estratégia política (Savedra, Pupp Spinassé, 2021, p. 28).

PRE-PROOF

> Decreto 6.040 / 2007 sobre os Povos Tradicionais, o Decreto 7.387 / 2010 sobre a Política de Diversidade Linguística, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil (INDL) e, neste mesmo ano, o último censo nacional de 2020 que lista 305 etnias e 274 línguas. Muito relevante é a política da cooficialização de línguas minoritárias que teve início em 2002 e continua até o presente momento, no reconhecimento de línguas em situação minoritária como línguas cooficiais em diferentes municípios do Brasil. No ano de 2021, já identificamos atualmente 19 línguas (13 línguas indígenas e 6 de imigração) em 41 municípios. Entretanto, ao lado dessas políticas de incentivo à diversidade, muito ainda se identifica, em determinados contextos de línguas em situação de ameaça. (Savedra; Rosenberg, 2021, p. 10)

Mesmo com algumas conquistas, os autores alertam sobre línguas ameaçadas de extinção e frisam a importância de políticas públicas que resguardem o direito linguístico de cada cidadão na sua diversidade. Acreditamos que pesquisas e programas como o Programa de Educação Escolar Pomerana - PROEPO tendem a contribuir para ações e políticas públicas em favor dos direitos linguísticos.

Gramsci, filósofo italiano, preconiza a valorização do saber popular e a socialização do conhecimento e apresenta uma nova função dos intelectuais, ligando-os às lutas políticas dos "subalternos". Para o autor, os intelectuais estão fortemente ligados às relações sociais, pertencem a uma classe, a um grupo social (Gramsci, 2004, p. 21).

A afirmação de que "todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais", Gramsci (2004, p. 18) defende que historicamente se formam categorias para a prática da atividade intelectual, entrelaçadas com os grupos sociais e por vezes influenciadas pelos grupos sociais dominantes, que lutam "pela assimilação e pela conquista ideológica".

Destarte, Gramsci (2004) define categorias de intelectuais, designados como rurais, urbanos, tradicionais, ou seja, intelectuais orgânicos, pois

> Todo grupo, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (Gramsci, 2004, p.15)

O conceito de intelectual orgânico apresentado pelo autor nos dá sustentação para enxergar o professor, dentro do nosso estudo, como intelectual orgânico. Inserido

PRE-PROOF

na escola, tempo e espaço social, histórico, cultural e político, assume um trabalho com potencial de contribuir para superação da hegemonia social, contrariando a manutenção dos interesses das classes dominantes.

Semeraro (2006), fundamentado em Gramsci, diz:

> Orgânicos", ao contrário, são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais "orgânicos" se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a "conformação das massas no nível de produção" material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. (Semeraro, 2006, p.377)

Ao considerarmos o professor como intelectual orgânico, que, consciente de seu papel, é capaz de contribuir para a mudança de paradigmas ao promover outras formas de pensar, problematizar e entender o mundo, nos remetemos a Marx, que defendeu a superação dos intelectuais limitados ao campo das ideias e palavras e inaugurou a filosofia da práxis, exigindo, além do ser cientista, a postura crítica e revolucionária. (Semeraro, 2006, p.374)

O contexto campesino, plurilíngue impulsiona o nosso olhar para o professor intelectual orgânico que, submerso em um território com marcas identitárias tão fortes, tem, conforme Gramsci (2004), sua organicidade que “está relacionada principalmente à sua profunda vinculação à cultura, à história e à política das classes subalternas que se organizam para construir uma nova civilização (Semeraro, 2006, p.378).

Considerações

Ao refletirmos sobre culturas e línguas na perspectiva da educação intercultural, defendemos que se considere a realidade e os saberes do estudante e de sua comunidade para uma educação dialógica. O mais importante é que podemos transpor essas reflexões para qualquer espaço e tempo escolar, ou seja, considerar o contexto em que a escola está inserida e os educandos que a frequentam, seus saberes,

PRE-PROOF

culturas, línguas com a intenção de superar uma educação dicotômica, que distingue o campo da cidade, a escola pública da particular, os grandes centros da periferia e tantas outras classificações que não substanciam a nossa intenção neste estudo.

Em um país como o Brasil que a diversidade cultural é marcante, temos urgência em políticas públicas que realmente considerem os sujeitos com suas identidades plurais. Isso implica liberdade responsável para elaboração de currículos, formação de professores que tenha em pauta a interculturalidade, para que a escola seja um lugar que acolha, entenda e valorize cada sujeito em suas singularidades culturais e linguísiticas, entre tantas outras particularidades, com o objetivo principal de estimular sua permanência e oferecer uma educação que faça sentido e tenha significado para ele.

As lutas pelo reconhecimento e valorização dos minorizados fazem parte da história de nosso País. De forma lenta acompanhamos algumas conquistas por meio de políticas públicas para os campesinos, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais, e que acontecem principalmente pela via dos movimentos sociais e de parcerias institucionais.

Ao demarcarmos a escola do campo e refletirmos sobre culturas e línguas na perspectiva da educação intercultural (Candau, 2002) em uma comunidade específica, defendemos a valorização da realidade e dos saberes dos estudantes e do contexto em que a escola se encontra inserida. Esse contexto pode interferir nas práticas escolares de professores que, como intelectuais orgânicos (Gramsci, 2004), posicionam-se em defesa de uma educação dialógica, que faça sentido e tenha significado para a comunidade escolar, numa perspectiva emancipatória e crítica (Freire, 2013).

PRE-PROOF

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Ein BeitragzurBeschreibungeinerdeutschbrasilianischenDialektvarietätimKontaktmitdemPortugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Política linguística, mitos e concepções linguísiticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil.* 2004, p. 83-93.

ALTENHOFEN, Cléo V. *Plurilinguismo na escola e na sociedade em uma perspectiva macrolinguística*. Organon, Porto Alegre, v. 32, n. 62, 2017. DOI: 10.22456/2238-8915.74423. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/74423. Acesso em: 10 jun. 2021.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. *A educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: *Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*, 1999.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* 52 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. 5 ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

BRASIL, *Ministério da Educação.* Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica Nas Escolas Do Campo. 13 Mar. 2002. PARECER CNE/CEB 36/2001. Brasília, 2002.

KUSTER, S. B. *Cultura e língua pomeranas:* um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental no município de Santa Maria de Jetibá – Espírito SantoBrasil. 2015, 253f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós--Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

KUSTER, S. B. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 14 ed., São Paulo: Editora HUCITEC, 2010b.

BORTONI- RICARDO, Stella M. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguísitica& educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: Anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa,* v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura: Memórias dos anos sessenta. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017 nÃouseihttps://www.scielo.br/j/ha/a/JXKXLMzzHtJCsDBJ74gqndF/?format=pdf&lang=pt

BOURDIEU, P. *La distinction: critique socialedujugement*. Paris: Minuit, 1979.

BRASIL. *Ministério da Educação.* Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, dez. 1996.

PRE-PROOF

BRASIL. *Ministério da Educação.* Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

CALDART, Roseli S. *Sobre a Educação do Campo.* In: SANTOS, C. A. (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67- 86.

CANDAU, Vera M. F. *Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):uma aproximação. Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 125-161. Agosto/2002

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc*., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012 disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf. Acesso em: 01 jun.2014

CASTRO, Pedrina B. de. O monolinguismo nacionalista do estado novo nas páginas da Revista de Imigração e Colonização. https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44611/29679 Acesso em 26/06/2022

DEMENECH, Flaviane; DICKEL, Adriana. Cultura escolar e cultura da escola: Produção e reprodução a partir dos fatores intraescolares. *Revista Professare*, ISSN 2238-9172, Caçador, v.5, n. 2, p.21-42, 2016.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere.* Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. https://www.lexico.pt/cultura/ acesso em 23/01/2022

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FORQUIN, J. *Escola e cultura:* As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (orgs.). *Política lingüística em contextos plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola.* Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016, 248p.Rosângela.https://drive.google.com/file/d/1CRbWHheOaZmWOXl68WuSBAnTgroKTKE/view Acesso em 24/04/2022

SAVEDRA, M. M. G.; PUP SPINASSE, K. *O ensino de variedades germânicas em contextos de contato linguístico: conceitos, princípios e diretrizes*. In: SAVEDRA, M. M. G.; BOLACIO F. E. S.; FERREIRA. M. A. (Orgs.) Travessias, encontros, diálogos nos estudos germanísticos no Brasil. Niterói: Eduff, p. 18-32, 2021.

SAVEDRA, Mônica; ROSENBERG, Peter [Orgs.] Estudos em Sociolinguística de Contato. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 341p.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006.

PRE-PROOF

TAPIAS, José A. P. *Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas.* SACRISTÁN, José G.(Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, p. 126- 139, 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Corina F. C. *Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores.* 330 f. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

WEBER, Gerlinde M. A *escolarização entre descendentes pomeranos em Domingos Martins*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

Autor correspondente:

Roseli Gonoring Hehr

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória/ES, Brasil. CEP 29075-910

rosegonoring@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

PRE-PROOF