

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HEBER JUNIO PEREIRA BRASÃO

**MIGRAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO: DESAFIOS
COTIDIANOS DOS PROFESSORES NO POVOADO DE CELSO BUENO, EM
MONTE CARMELO, MG.**

Uberaba – MG
2013

HEBER JUNIO PEREIRA BRASÃO

**MIGRAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO - DESAFIOS
COTIDIANOS DOS PROFESSORES NO POVOADO DE CELSO BUENO, EM
MONTE CARMELO, MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profª Drª Fernanda Telles Márques.

Uberaba – MG
2013

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Brasão, Heber Junio Pereira.
B737m Migração, diversidade cultural e educação: desafios cotidianos dos professores no povoado de Celso Bueno, em Monte Carmelo, MG / Heber Junio Pereira Brasão. – Uberaba, 2013.
135 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Telles Márques

1. Educação. 2. Multiculturalismo. 3. Cidadania. 4. Educação rural. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 370

HEBER JUNIO PEREIRA BRASÃO

**MIGRAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO - DESAFIOS
COTIDIANOS DOS PROFESSORES NO POVOADO DE CELSO BUENO, EM
MONTE CARMELO, MG.**

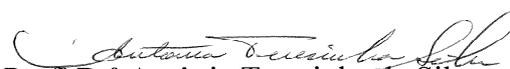
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30/10/2013

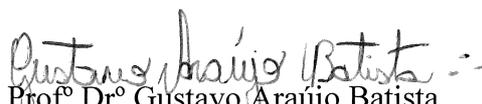
BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Fernanda Telles Márques
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof^a Dr^a Antônia Teresinha da Silva
IFTM – Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia do Triângulo
Mineiro



Prof^o Dr^o Gustavo Araújo Batista
UNIUBE - Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

Dedico esta produção a Minha esposa Érli Martins Teixeira Brasão, companheira amada, pela compreensão, paciência e por permanecer ao meu lado durante todo este processo.

Aos meus Filhos João Augusto e Helen Cristina, por terem entendido que a minha ausência nesse período de estudo foi sempre pensando no futuro de ambos.

Aos Meus pais adorados João e Olina, pelas palavras de incentivo e ânimo, mesmo diante daquilo que não compreendiam com clareza.

Aos irmãos Cleber e Herlen, que sempre estiveram ao meu lado, mesmo quando o desânimo e o cansaço de mim se apoderava.

À Minha irmã Éldina, que não pôde estar fisicamente comigo nesse momento tão importante em minha vida, mas que com certeza ao lado do Criador acompanhou-me por todo esse caminho, pois sua presença sempre foi sentida por mim e sempre estará em minhas lembranças, pois você é eterna.

Aos meus Cunhados José Roberto e Jales pela amizade e o respeito que sempre mantivemos.

Aos meus sobrinhos, que sempre me proporcionaram momentos de descontração e alegria.

Enfim, a todos que sempre estiveram ao meu lado nos momentos de tristezas e alegrias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me ter concedido o dom da vida e a graça da sabedoria necessária para produzir esse trabalho.

Agradeço ao Prof. Msc. Bento de Souza Borges principal incentivador e colaborador, sem o qual não seria possível concretizar o objetivo de ser Mestre.

A Prof^a. Msc. Lucia Regina Mendes que confiou em meu trabalho e abriu todas as portas da Secretaria Municipal de Educação de Monte Carmelo para que a pesquisa fosse realizada.

A Prof^a. Dra. Tânia Nunes Davi pelo incentivo e ajuda em todo o processo de construção desse trabalho.

Ao Prof^o. João Batista Rosa, exemplo de educador que sempre contribuiu e incentivou-me a desenvolver este trabalho.

Agradeço a Prof^a Msc. Beatriz Nunes Santos Coordenadora do Curso de Pedagogia da Fundação Carmelitana Mario Palmério pela confiança sempre em mim depositada.

Agradeço ao diretor da FUCAMP – Fundação Carmelitana Mário Palmério, Prof. Msc. Guilherme Marcos Ghelli e à sua esposa Prof^a Msc. Kelma Gomes Mendonça Ghelli, pela oportunidade de fazer parte do corpo docente dessa instituição.

Agradeço aos colegas de turma, Ederico, Sônia, Betânia e Termísia, pelos momentos de grande alegria e principalmente pela construção de uma amizade que com certeza perdurará eternamente.

A todos os docentes do programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, pela grande contribuição ao processo de aprendizagem e incentivo à pesquisa, especialmente a professora e minha orientadora Dra. Fernanda Telles Márques pela paciência, seriedade e dedicação na orientação desse trabalho.

A diretora, vice- diretora, professores e demais servidores da Escola Municipal de Celso Bueno, que me receberam e colaboraram para que esse trabalho pudesse ser concretizado.

Aos alunos e alunas que gentilmente se prontificaram em responder aos questionários e aceitaram participar da pesquisa.

Ao amigo Amarildo Batista Marques que mesmo eu estando ausente por várias vezes, me incentivou e contribuiu pra que esse momento hoje fosse possível.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos”.

Paulo Freire.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa Cultura e Processos Educativos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Integra-se, ainda, ao projeto de pesquisa “Produção Social da Diferença e Negação da Alteridade: um estudo da violência simbólica nas relações escolares”, desenvolvido no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Realizada em uma escola pública do ensino fundamental do povoado de Celso Bueno, em Monte Carmelo, MG, a pesquisa tem por objetivo geral analisar como a instituição de ensino lida com a diversidade sociocultural do seu alunado, tendo em vista, por um lado, o predomínio de alunos de origem migrante recente e, por outro, a necessidade social de se produzir uma aprendizagem significativa numa perspectiva sócio comunitária. Os objetivos específicos da pesquisa são: descrever o processo que resulta na implantação da Escola Municipal no distrito de Celso Bueno, identificando o perfil do alunado; analisar, a partir da concepção de professores, alunos e familiares, como se dão as relações sociais na escola estudada; verificar se e como a escola promove a articulação entre a cultura da população local e a cultura da população migrante; identificar dispositivos pedagógicos mobilizados pela escola e pelos professores para trabalhar questões relacionadas ao multiculturalismo na sala de aula; discutir as questões da estigmatização e da diversidade cultural presentes no cotidiano escolar. Desenvolvida a partir de uma abordagem qualiquantitativa, fez uso da Triangulação (TRIVIÑOS, 1995), adotando como vértices: corpus teórico e levantamento documental, registros em caderno de campo e produtos dos sujeitos, obtidos por questionários e entrevistas semiestruturadas. Conceitos básicos da antropologia, necessários à discussão da diversidade e do multiculturalismo na escola, foram abordados a partir de Laraia (2008), Rocha (1986) e Oliven (1992). Em seguida, recorreremos a renomados pesquisadores da educação, como Silva (2000), Candau (2008) e Pereira-Tosta (2011) para refletir sobre o direito à diversidade na escola, como parte de uma educação para a cidadania. As análises evidenciam que os estudantes vindos de localidades com baixo desenvolvimento socioeconômico são vistos, muitas vezes, como representantes de uma cultura inferior ou equivocada, o que se expressa tanto em atos e gestos discriminatórios ocorridos especificamente na escola, quanto em opiniões preconceituosas, re/produzidas historicamente na cidade, a respeito das pessoas de origem nordestina. Diante dessa realidade a flexibilização do currículo, com a inserção de temas referentes à diversidade cultural e ao respeito pelo Outro, o desenvolvimento de competências e conteúdos com as experiências vividas pelos alunos, a elaboração de um calendário escolar diferenciado para esse povoado, bem como o oferecimento da formação continuada dos professores, apresentam-se como possíveis dispositivos para valorização desses migrantes, bem como para o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação e diversidade. Migrantes. Processos educativos.

ABSTRACT

The present master thesis is linked to the research line Culture and Educational Processes of the Master Program in Education of Uberaba University (UNIUBE). Besides, it is linked to the research project “Social Production of the Difference and Negation of the Alterity: a study of symbolic violence in the scholar relations”, developed in the Observatory Program of Education (OBEDUC/CAPES). This research, did in a public school of elementary school from the Village of Celso Bueno, in Monte Carmelo, MG, has the general objective of analyzing how the education institution deals with the sociocultural diversity of its students, thinking about the predominance of recent migrant students and the social necessity of producing an important learning in a socio-community perspective. The specific objectives of the research are: to describe the process that results in the introduction of the Municipal School in the Village of Celso Bueno, identifying the profile of the students; to analyze, from the conception of teachers, students and families, how the social relations happen in studied school; to check if and how the school promotes the articulation between the culture of the local population and the culture of the migrant population; to identify pedagogical devices moved by the school and by the teachers to work questions related to the multiculturalism in the classroom; to discuss the questions of the stigmatization and cultural diversity that are present in the daily life of the school. Developed from a qualiquantitative approach, it used the triangulation (TRIVIÑOS, 1995), adopting as vertices: theoretical *corpus* and documental survey, pieces of information about the students got from questionnaires and semi-structured interviews. Basic concepts from the Anthropology, fundamental to the discussion of the diversity and the multiculturalism in the school, were approached from Laraia (2008), Rocha (1986) and Oliven (1992). After that, we recurred to famous researchers of the Education, like Silva (2000), Candau (2008) e Pereira-Tosta (2011) to reflect about the right to the diversity in the school, as a part of an education to the citizenship. The analyses confirm that the students from places with low socioeconomic development are seen, many times, as those from an inferior or mistaken culture, which is expressed in discriminatory acts and gestures occurred specially in school and in prejudiced opinions re/produced historically in town, in relation to people coming from the northeast. Faced with this reality, the flexibility of the curriculum with the insertion of themes related to the cultural diversity and the respect for the Other, the development of competences and subjects with the experiences passed by the students, the elaboration of a different school calendar to that Village, as well as the offer of the continued formation of the teachers, show as possible devices to the increase in value of these migrants, as well as to the teaching and learning process.

Key words: Education and diversity. Migrants. Educational processes.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Crimes não-violentos.....	70
Tabela 2: Crimes violentos.....	71
Tabela 3: Menores apreendidos por natureza de ato infracional.....	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores: Identificação étnico racial.....	87
Gráfico 2 - Alunos: identificação étnico racial.....	89
Gráfico 3 – Professore/Alunos: identificação étnico racial.....	89
Gráfico 4 – Professores: Renda familiar.....	91
Gráfico 5 – Alunos: renda familiar.....	93
Gráfico 6 – Professores: percepções de preconceito/rejeição na escola e na própria sala de aula.....	96
Gráfico 7 – Alunos: o que mais observa nos colegas de escola.....	97
Gráfico 8 – Professores: Necessidade de um trabalho de valorização das diferenças culturais na escola de Celso Bueno.....	105
Gráfico 9 – Professores/Alunos: Percepção das relações entre a população urbana de Monte Carmelo e o povoado de Celso Bueno.....	107
Gráfico 10 – Professores: Percepção das relações entre a população urbana de Monte Carmelo e a Escola Municipal de Celso Bueno.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOCA	Associação dos Cafeicultores de Monte Carmelo
CECAFÉ	Conselho dos Exportadores de Café do Brasil
DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgoto de Monte Carmelo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMMC	Prefeitura Municipal de Monte Carmelo
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PROF	Professor
PSM	Posto de Saúde Municipal
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TER	Tribunal Regional Eleitoral
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 DIVERSIDADE CULTURAL, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
1.1 Diversidade Cultural no ambiente escolar.....	26
1.2 Direito à diversidade e educação para a cidadania: primeiras aproximações.....	32
1.3 O etnocentrismo como um elemento constitutivo da cultura ocidental.....	43
1.4 Implicações e desafios para os educadores.....	52
2 DA CIDADE DE MONTE CARMELO À ESCOLA DE CELSO BUENO.....	61
2.1 O Município de Monte Carmelo.....	61
2.2 Formação e atualidade do Povoado de Celso Bueno.....	64
2.3 A Educação no povoado de Celso Bueno.....	72
2.3.1 A Criação da escola de Celso Bueno.....	73
2.3.2 A Escola Municipal de Celso Bueno hoje.....	74
3 UMA ESCOLA, VÁRIAS CULTURAS	77
3.1 Trabalho braçal, trabalho infanto-juvenil e imaginário social.....	77
3.2 Os sujeitos da pesquisa: identidade e diferença.....	82
3.3 A diversidade na escola segundo a percepção dos sujeitos.....	94
3.4 A des/articulação de culturas.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	120
ANEXO 1: REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA COMBINADA DE CELSO BUENO.....	121
ANEXO 2: REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL “CELSO BUENO” DE 1º GRAU.....	122
ANEXO 3: AUTORIZAÇÃO DO CURSO REGULAR DE SUPLÊNCIA.....	123
ANEXO 4: LEI MUNICIPAL QUE AUTORIZA A MUNICIPALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CELSO BUENO.....	124
ANEXO 5: LEI MUNICIPAL QUE ALTERA O NOME DA ESCOLA MUNICIPAL DE CELSO BUENO PARA ESCOLA MUNICIPAL LEOPOLDINA MARIA DE JESUS.....	125
ANEXO 6: LEI MUNICIPAL QUE ALTERA O NOME DA ESCOLA MUNICIPAL DE CELSO BUENO PARA ABEL VIEIRA PENA.....	126
APÊNDICE 1 – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	127
APÊNDICE 2 – TCLE/ADULTOS.....	128

APÊNDICE 3 – TCLE/MENORES DE IDADE.....	129
APÊNDICE 4 – INSTRUMENTO PROFESSORES.....	130
APÊNDICE 5 – INSTRUMENTO ALUNOS.....	132

INTRODUÇÃO

“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.
(Boaventura de Souza Santos)

Mesmo diante das inúmeras possibilidades de informação que somos constantemente bombardeados, conviver com as diversas formas de manifestações culturais nas mais diferentes sociedades não tem sido, para alguns, uma tarefa fácil. E no contexto escolar essa dificuldade torna-se ainda mais expressa.

O presente trabalho tem como foco alguns processos culturais que acompanham a educação escolar de crianças e adolescentes pertencentes a populações que deixam sua terra natal e levam para outras regiões não só a força de seus braços, a ser empregada no trabalho sazonal, mas também as experiências trazidas e baseadas em sua cultura de origem, seus sonhos e suas expectativas quanto ao novo destino. Trata-se de uma pesquisa sobre os encontros e desencontros culturais ocorridos em uma escola de educação básica que recebe, por um período variável, filhos de trabalhadores sazonais.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da localidade de Celso Bueno, povoado do Município de Monte Carmelo, MG. A escolha do *lócus* se deu em razão de desdobramentos culturais e políticos do elevado número de trabalhadores migrantes, principalmente provenientes da Região Nordeste do Brasil. Chama atenção a forma como a sociedade local se refere ao povoado e à escola, dando-lhe a alcunha de “Celso Baiano” que, por conseguinte, é estendida às crianças e adolescentes¹ que ali estudam os chamados “baianinhos”.

Desta constatação se originou a questão condutora da investigação e seu objetivo geral. Considerando que o espaço escolar é também o espaço da construção da identidade e da diferença sociocultural, cabe questionar como a Escola Municipal do distrito de Celso Bueno lida cotidianamente com a diversidade sociocultural do seu alunado. O que se torna relevante se levado em conta, por um lado, as reações da população local à presença dos migrantes, e, por outro, a necessidade social de se produzir uma aprendizagem escolar significativa, numa

¹ Podemos entender de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) em seu Artigo 2º, “criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade”.

perspectiva que envolva escola, professores, alunos, pais e comunidade.

São objetivos específicos da pesquisa: descrever o processo que resulta na implantação da Escola Municipal no distrito de Celso Bueno, identificando o perfil do alunado; analisar, a partir da concepção de professores, alunos e familiares, como se dão as relações sociais na escola estudada; verificar *se* e *como* a escola promove a articulação entre a cultura da população local e a cultura da população migrante; identificar dispositivos pedagógicos mobilizados pela escola e, especificamente pelos professores, para trabalhar questões relacionadas ao multiculturalismo na sala de aula; discutir a questão da diversidade cultural presente no cotidiano escolar, buscar analisar como se dão as relações sociais diante de uma clientela culturalmente diversificada, sem prejuízo para os alunos da localidade nem para os que vêm de outras regiões e buscando fortalecer a relação entre escola, professor, alunos, pais e comunidade.

Cada escola é única se considerarmos sua história, suas preocupações, seu cotidiano e seus sujeitos. Normalmente toda escola tem uma população formada pelo encontro de diversos grupos étnicos, com seus costumes, seus rituais, seus valores e crenças. Contudo, o mais habitual é que este primeiro encontro “tenha se dado em gerações anteriores à do alunado presente e, portanto, se dê em condições em que a diferença cultural apareça sutilmente, atenuada pela assimilação de traços da cultura local” (MÁRQUES, 1997, p. 182).

Sendo assim, em determinadas escolas essas diferenças tornam-se, com o passar do tempo, quase que imperceptíveis aos olhos de seus profissionais, não interferindo – pelo menos a seus olhos – no cotidiano em sala de aula. Em outras, no entanto, não há como não perceber a diversidade e as reações sociais a ela; não há como não ser influenciado por sua presença e pela maneira como a coletividade entende esta presença. E este é o caso da Escola Municipal de Celso Bueno.

Como esta escola não oferece Ensino Médio, a maioria dos alunos que concluem o Ensino Fundamental desloca-se para outras escolas, fora do povoado, para continuarem estudando. O interesse por este tema nasceu das experiências e do convívio com alguns desses alunos em sala de aula, em uma escola estadual de Ensino Médio no Município de Monte Carmelo. Eram alunos que chamavam a atenção pelo vocabulário que utilizavam, pelas histórias que contavam de suas terras, pela vivência e experiências narradas em sala de aula, pela reação que sua presença causava.

O convívio com esses alunos me despertou muito o interesse e, às vezes, suas vivências e expressões culturais eram ressaltadas porque exemplificavam bem as aulas de Sociologia das quais eu era o professor. Tomado de curiosidade, encantamento e dúvidas

sobre a questão das diferenças culturais e como eram poucos alunos em salas de Ensino Médio, resolvi adotar como campo de observação, para desenvolvimento da presente pesquisa, a Escola de origem desses alunos, em que a maioria é proveniente de diferentes regiões e estados, fazendo da sala de aula um laboratório onde poderia vivenciar, conhecer e analisar uma gama de culturas totalmente diferentes da cultura hegemônica com a qual eu já havia me acostumado enquanto docente.

Em sala de aula, o que se percebe é que o desafio de trabalhar a diversidade cultural para a mobilização das potencialidades não é tarefa fácil. Há muitos desafios em que se pensar, como as questões do currículo, da tão falada e pouco praticada interdisciplinaridade e das estratégias a serem adotadas de forma a mobilizar as forças desses alunos para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Neste sentido, algumas categorias conceituais provenientes da antropologia revelaram-se fundamentais para a compreensão do campo da investigação. A questão da migração em caráter sazonal de crianças e adolescentes em fase de escolarização levou à reflexão de processos culturais que acabam sendo desencadeados quando ocorre o encontro de diferentes, como: etnocentrismo, assimilação, aculturação, diversidade cultural.

A abordagem do conceito de diversidade cultural, que ocupa lugar central neste trabalho, torna-se um tema atual e relevante a partir do momento em que a escola desenvolve um ensino que procura atender não só a uma multiplicidade de sujeitos – dos mais sensíveis aos mais pragmáticos, dos mais competitivos aos mais colaborativos, dos mais lentos aos mais rápidos, dos vindos de famílias estruturadas e aos de lares desestruturados – como também a uma multiplicidade de culturas que não estão estanques, mas sim em permanente dinâmica.

Este aspecto se torna mais desafiador se lembrado que, por uma perspectiva histórica, é bastante previsível que a instituição escolar demonstre dificuldades para lidar com a inconstância e mais ainda com a diversidade.

Em termos sociológicos, a instituição escolar de caráter público surge assumindo a função de transmitir às novas gerações não os saberes e valores representativos de cada grupo que nela se faz presente, mas saberes e valores muito específicos, que, uma vez legitimados pelo Estado, passam a ser vistos como representativos da sociedade como um todo (MÁRQUES, 1997). Se algo desta função original se manteve até os dias de hoje, pode-se considerar, como faz Dias (2005, p.235), que “o ensino formal, institucionalizado, por necessitar transmitir a experiência acumulada no tempo à geração seguinte como condição de sua continuidade histórica, é de um modo geral conservador”.

Isso não quer dizer, entretanto, que à escola não caiba contribuir para a transformação da sociedade. Ao contrário, a pesquisa demonstrou que a instituição escolar também atua de maneira potencialmente transformadora das relações sociais, e que, também por isso, existe certa tensão entre tudo o que a sociedade espera hoje, que a escola ajude a transformar e aquilo que referida instituição e seus profissionais estão realmente aptos a fazer.

Espera-se cada vez mais da escola. E isso pode fazer com que as diferenças mantenham-se na posição de problemas, não sendo reconhecidas como oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens. Espera-se, por exemplo, que na escola todos os alunos, das mais diversas procedências, tenham acesso às mesmas oportunidades de construir conhecimento. Espera-se que o professor saiba lidar socialmente e pedagogicamente com a diversidade e sem que isso represente alterações em uma estrutura curricular fixa.

Como resultado, cabe à escola atual mais do que reconhecer os perfis dos grupos que compõem sua clientela. É preciso que se tenha a compreensão de como se dão as relações intra e extragrupo, é preciso acompanhar as dinâmicas culturais que envolvem estes encontros e saber como cada um destes grupos se situa em relação à sua própria cultura e em relação às culturas hegemônicas. Se não for assim, torna-se difícil a elaboração de estratégias de aprendizagens que atendam às diferenças e, ao mesmo tempo, trabalhem-nas como partes integrantes de uma mesma totalidade.

Dessa forma, essa pesquisa se justifica à medida que se busca analisar como se dão as relações sociais diante de uma clientela culturalmente diversificada, sem prejuízo para os alunos da localidade nem para os que vêm de outras regiões, buscando fortalecer a relação entre escola, professor, alunos, pais e comunidade.

Desenvolvida a partir de uma abordagem quali-quantitativa, a pesquisa faz uso da Triangulação, que "tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo" (TRIVIÑOS, 1995, p.138).

No primeiro vértice do triângulo estão os estudos teóricos e documentais, que foram organizados em eixos, considerando determinados temas pertinentes ao trabalho. Os conceitos básicos da antropologia, necessários à discussão da diversidade e do multiculturalismo² na

² De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, o multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os "problemas" que a presença de grupo raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que,

escola, foram abordados a partir de Laraia (2008), Rocha (1986) e Oliven (1992). Em seguida, recorreremos a renomados pesquisadores da educação, como Silva (2000), Candau (2008), Pereira-Tosta (2011), Perrenoud (2001), entre outros, para refletir sobre o direito à diversidade na escola, como parte de uma educação para a cidadania.

A investigação não envolveu pesquisa documental propriamente dita (o que teria nos obrigado a adotar uma metodologia específica), mas levantamento e estudo de alguns documentos que se fizeram oportunos para uma melhor compreensão do contexto da investigação.

Ao levantar referências para estudar a história da cidade de Monte Carmelo nos deparamos com a escassez de material, assim, recorreremos ao trabalho de um historiador reconhecido na cidade e aliamos, a este trabalho, outros documentos, buscados em arquivos públicos e privados como Secretaria Municipal de Monte Carmelo, Prefeitura Municipal de Monte Carmelo, Casa da Cultura de Monte Carmelo, Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, Câmara Municipal de Monte Carmelo, Escola Municipal de Celso Bueno, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Biblioteca Municipal de Monte Carmelo, assim como ao acervo particular do Professor Yermak Slywitch dos quais pudemos ter acesso a Atas, Lei Provincial de elevação do referido município a Vila e Lei Estadual de elevação a cidade.

Além dos estudos teóricos e documentais, para alcançar os objetivos propostos recorreremos à pesquisa de campo, cuja realização se deu em aproximação com a antropologia, pressupondo, assim, certa convivência com a comunidade investigada e a busca dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências relacionadas à diversidade na escola.

Seguindo esta proposta, a primeira ação em campo foi a observação da rotina escolar e a atuação dos professores em relação ao tema em estudo, incluindo tanto as relações estabelecidas em sala de aula quanto interações sociais que se dão fora do espaço formal da aprendizagem.

Este período de observação teve duração de quase oito meses, duas vezes por semana, fase em que fui à escola permanecendo cerca de três a quatro horas diárias. Esse período de observação de todo o funcionamento da escola, como também os hábitos, costumes e manifestações culturais apresentados por funcionários, professores e alunos foram devidamente registrados em um diário de campo.

antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2007, p. 85).

Ao mesmo tempo em que o cotidiano escolar era observado, foram iniciados os trabalhos necessários à constituição do segundo vértice do triângulo, que consiste no estudo de elementos produzidos pela instituição escolar onde a pesquisa se deu.

Obtivemos junto à direção da escola o Projeto Político Pedagógico da escola, Projeto de intervenção pedagógica, Proposta curricular, Regimento interno, Calendário anual, Planejamento de aula dos professores, dados referentes à matrícula e transferência de alunos, que foram oportunos para que pudéssemos ter um primeiro conhecimento da proposta educacional dessa instituição escolar, assim como o local de origem desses migrantes o que nos proporcionou um conhecimento inicial da verdadeira realidade vivenciada por esses alunos.

A partir dos elementos obtidos pela observação, passamos, então, a elaboração e a aplicação dos instrumentos que nos levariam ao terceiro vértice: os produtos dos sujeitos da pesquisa.

Conforme exposto anteriormente, a população de Celso Bueno é constituída basicamente por pessoas de baixa renda e que tiveram pouco acesso à educação escolar. Para evitar maiores dificuldades ou entraves eventualmente causados pela falta de familiarização com os aspectos burocráticos exigidos pelos Comitês de Ética em Pesquisa envolvendo Seres humanos, optamos por explicar pessoalmente aos pais sobre a pesquisa. Após este momento, que também permitiu às famílias conhecer o pesquisador, é que os Termos de consentimento Livre e Esclarecidos foram entregues.

Inicialmente solicitamos a todos os docentes da escola, o que corresponde a 32 professores, que assinassem Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Depois, desse total, aos 28 professores que consentiram em participar, pedimos que respondessem um formulário misto, constituído de 31 questões.

Neste instrumento foram contempladas questões abertas e fechadas: questões de identificação socioeconômica e cultural; questões referentes à compreensão que os docentes têm da diversidade cultural em geral; questões sobre a diversidade tal como apresentada na escola pesquisada; e, ao final, questões tratando especificamente da maneira como os docentes lidam com a diversidade cultural em sala de aula.

Para ter acesso às percepções dos alunos sobre o tema abordado, inicialmente passamos com a autorização da escola, a observar as atividades dos alunos na escola. Essa primeira observação se deu aleatoriamente, onde em conversas informais nas imediações da escola, no pátio da escola, ou na própria quadra, discutimos entre outras coisas, de onde vinham esses alunos, há quanto tempo moravam no povoado, há quanto tempo estudavam na

escola, de quantas pessoas sua família é constituída, em que os membros da família trabalham, dentre outros assuntos à medida que os mesmos iam aparecendo, o que possibilitou que esses alunos sentissem mais confiança e conseqüentemente que barreiras fossem quebradas.

Posteriormente começamos a observar e a dialogar com três turmas do ensino fundamental, que foram indicadas pela própria escola, observando e analisando as manifestações acadêmicas, sociais e culturais desses alunos.

Os sujeitos abordados na pesquisa foram alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental, adolescentes e jovens entre doze e dezessete anos de idade, entre os meses de Julho e Dezembro de 2013. Cada turma observada era composta de treze, quatorze e quinze alunos respectivamente. Desse total de quarenta e dois alunos das três turmas disponibilizadas pela direção da Escola Municipal de Celso Bueno, vinte e oito alunos responderam ao questionário, sendo que todos esses sujeitos apresentaram o TCLE devidamente assinado pelos pais ou responsáveis.

A esses alunos que se prontificaram em participar da pesquisa, apresentamos um questionário misto com questões 23 abertas e fechadas que contemplaram: dados pessoais, questões de identificação socioeconômica e cultural; questões referentes à diversidade cultural segundo a percepção desses alunos, e finalmente questionamentos de que forma esses discentes enxergam essa diversidade cultural, que pode até ser entendida como formas de manifestações preconceituosas e assim se esses alunos notam haver a necessidade de uma maior valorização dessa cultura migrante.

O texto está organizado em três capítulos.

O capítulo 1, intitulado DIVERSIDADE CULTURAL, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS, tem a intenção de apresentar a fundamentação teórica. Nele, a questão da diversidade cultural é abordada em suas relações com a Educação, o que inclui a temática da educação para a cidadania.

No capítulo 2, DA CIDADE DE MONTE CARMELO À ESCOLA DE CELSO BUENO, é feita uma contextualização histórica do *locus* mais amplo da investigação (o município de Monte Carmelo, MG), assim como são descritos os processos que resultaram na formação do povoado e na fundação da escola onde se dá a pesquisa. Ao final, é apresentado um panorama geral do povoado de Celso Bueno e dos problemas ali enfrentados nos dias de hoje, tais como a falta de opções de lazer para os jovens e o aumento dos índices de criminalidade, o que tem alimentado a estigmatização da população migrante jovem, de origem nordestina.

O capítulo 3, UMA ESCOLA, VÁRIAS CULTURAS, é voltado à análise dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa.

O texto apresenta uma reflexão inicial sobre o trabalho braçal e o trabalho da criança e do adolescente. Estas categorias foram exploradas por terem se mostrado muito influentes no processo de produção social da identidade e da diferença em Monte Carmelo. No item seguinte serão apresentadas e analisadas as percepções dos sujeitos sobre como se dão as relações sociais desenvolvidas ao longo do processo educativo, para, ao final, discutirmos *se e como* a escola promove articulações entre cultura da população local e cultura da população migrante de origem nordestina, que deixam sua terra natal à procura de melhores condições de vida, sempre à procura de emprego, que na maioria das vezes é escasso na sua terra de origem.

1 DIVERSIDADE CULTURAL, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Ao se abordar a questão da diversidade cultural, a qual tem aflorado grandes discussões, torna-se necessário a tentativa de melhor entender conceitos antropológicos no que concerne ao conhecimento do próprio homem.

Desde a antiguidade, o homem desejou e procurou saber sobre si mesmo, porém, somente ao final do século XVIII é que começa a se constituir como um saber científico, a partir do momento que passa a utilizar o próprio homem como objeto de estudo.

Daí o objetivo da antropologia, que procurava conhecer melhor o homem e suas origens, não o homem separado, mas sim o homem como um todo, sendo impossível conhecer o ser humano quando o mesmo é separado por partes; entender o comportamento humano em diferentes etnias visto assim como um grande campo universal de pesquisas e interrogações, que visa descobrir, compreender e aceitar os mistérios de cada indivíduo.

Segundo Roque de Barros Laraia (2008), desde a antiguidade foram comuns as tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre os homens a partir das variações dos ambientes físicos, sendo que os costumes dos indivíduos de uma determinada cultura podem ser vistos por outros como bárbaros, pois, como disse Montaigne (1533-1592): “na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra”. (LARAIA, 2008, p.58).

Segundo Montaigne (1984, p.179) esses povos considerados bárbaros apenas não modificaram sua cultura original ou sua forma de viver na sociedade, mas também mantiveram seus hábitos, costumes e religiosidade, não sendo dilacerados por uma sociedade capitalista que acaba impondo juízos que não são vivenciados por essa cultura ainda considerada primitiva.

Para o autor causava-lhe espanto e indignação daquilo que fora passado de geração em geração e que ainda continua prevalecendo na sociedade, em que os indivíduos acabam sendo influenciados, manipulados e persuadidos por um modismo ditado por classes consideradas privilegiadas, rotulando-os como bárbaros pelo simples fato dessas pessoas não se vestirem ou comportarem-se como o que é tido como padrão por essa classe dominante.

E justamente esse não conhecimento do próprio homem, de seus hábitos e costumes que é ressaltado por Montaigne (1984) ao afirmar que conhecemos um homem empacotado que é capaz de se esconder de si e dos demais, não possibilitando-nos descobrir quem ele na verdade é, e conseqüentemente nos limitamos a entendê-lo e julgá-lo a partir de

conhecimentos adquiridos anteriormente e baseados na nossa própria experiência. Pondera o autor:

Por que, portanto, antes de julgar um homem o encaramos já todo empacotado? Nada do que nos mostra é dele e ele esconde tudo o que pode esclarecer-nos a seu respeito. O que precisamos saber é quanto vale a espada e não a bainha, porquanto talvez não demos grande coisa por ela. É necessário julgar o homem em si e não pelos seus adornos. Como diz espirituosamente um filósofo do passado: "Sabeis por que o achais grande? Porque o medis com o pedestal". O pedestal de uma estátua não é parte integrante dela. Devemos medi-lo sem pernas de pau, nem riquezas, nem dignidades: em mangas de camisa. É o seu físico adequado a suas funções? É ele sadio e alegre? Como tem a alma? Bela, capaz, bem dotada sob todos os aspectos? Tem a fortuna influência sobre ela? Perturba-se ante um perigo iminente? É indiferente ao tipo de morte que, a cada instante, a pode atingir? É calma, igual, satisfeita com a sorte? Eis o que é preciso procurar saber e nos permite avaliar as diferenças existentes entre os homens. (MONTAIGNE, 1984, p.104)

Essas diferenças culturais não são determinadas pelas diferenças genéticas e nem pelo determinismo geográfico. E segundo Laraia (idem, p.24), "a cultura age seletivamente e não casualmente sobre seu meio ambiente, explorando determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura". Mas o que é cultura?

O conceito de cultura mais usado atualmente foi definido por Tylor (1871), que definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, afastando o cultural do natural, afirmando que o homem é o único ser possuidor de cultura. E é justamente e graças à cultura, que a humanidade distanciou-se do mundo animal, mais do que isto, o homem passou a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas (LARAIA, 2008).

Não se pode ignorar que o homem depende de seu equipamento biológico para manter-se vivo, ele tem que satisfazer funções vitais, mas embora seja comum a toda a humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra, tornando o homem um ser predominantemente cultural onde os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizagem.

Laraia (2008) está entre os autores para quem o homem é o resultado do meio em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e experiências adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam, ampliando suas criatividade a partir dos materiais que a natureza lhe coloca à disposição.

Assim o autor confronta diferentes tradições antropológicas e suas teorias com a finalidade de se chegar a uma reconstrução do conceito mais preciso do termo cultura. Baseando-se no esquema utilizado por Roger Keesing, que considerava a cultura como um sistema adaptativo e difundida posteriormente por Leslie White que associa a cultura como a capacidade específica do homem na geração de símbolos, pode-se afirmar que:

Mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural. (“O homem é um animal e, como todos os animais, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver”.) (LARAIA, 2008, p. 60).

Ainda seguindo o esquema proposto por Roger Keesing, Laraia (2008) pondera que, para aquele autor, as teorias idealistas da cultura subdividem-se em três diferentes abordagens. A primeira abordagem é dos que “consideram *cultura como sistema cognitivo*³, produto dos chamados ‘novos etnógrafos’ (ibidem, 60); a segunda é aquela que “considera *cultura como sistemas estruturais*⁴, ou seja, a perspectiva desenvolvida por Claude Lévi-Strauss” (ibidem, p.61), e a terceira abordagem seria “aquela que considera *cultura como sistemas simbólicos*⁵” (ibidem, 61).

Com todas essas teorias podemos ter uma tentativa, no sentido de se ter uma compreensão mais consciente e clara de que o conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana. Assim, só resta afirmar, como Murdock (1932, apud LARAIA, 2008, p.68), “que antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento”.

Ao analisarmos o termo “Cultura” como um conceito antropológico, fica evidente a demonstração que a nossa herança cultural sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria das comunidades. O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais, são

³De acordo com Roque de Barros Laraia (2008, p. 32) em seu livro “Cultura: um conceito antropológico” define as diferentes abordagens da cultura de acordo com as teorias idealistas: Cultura como sistema cognitivo é um sistema de conhecimento, “consiste de tudo aquilo que alguém tem de conhecer ou acreditar para operar de maneira aceitável dentro da sociedade”.

⁴Cultura como sistemas estruturais: define cultura como “um sistema simbólico que é a criação acumulativa da mente humana”. O seu trabalho tem sido o de descobrir na estruturação dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais.

⁵Cultura como sistemas simbólicos: cultura é um sistema de símbolos e significados partilhados pelos membros dessa cultura que compreende regras sobre relações e modos de comportamento.

exemplos que adquirimos com a herança cultural e que permite sermos facilmente identificados. (LARAIA, 2008, p.67).

Mas o costume de discriminar os que são diferentes também é encontrado nos diversos seguimentos da sociedade, como o que acontece muitas vezes dentro do próprio ambiente escolar, sendo essas discriminações que podem ir desde agressões verbais e até mesmo físicas.

Para Laraia (2008), a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada, não existindo a possibilidade de um indivíduo dominar todos os aspectos culturais existentes em sua sociedade, mas sendo necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro dela.

Cada sistema cultural tem a sua própria lógica, e não passa de um ato primário do etnocentrismo⁶ tentar transferir a lógica de um sistema para outro, considerando lógico apenas o seu, e atribuindo aos demais, um alto grau de irracionalidade.

A coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence, pois cada cultura ordenou a seu modo o mundo que a circunscreve. (LARAIA, p. 87).

Com isso percebe-se que a cultura é dinâmica e que está sempre em processo de mudança a cada geração que passa, modificando-se os comportamentos dentro de uma mesma sociedade. Não restando dúvida de que parte dos padrões culturais de um dado sistema não foi criada por um processo próprio de sua cultura, mas sim foram copiados de outros sistemas culturais.

Explica Laraia (2008, p.105) que, “a esses empréstimos culturais, a antropologia denomina difusão”. Para o autor, os antropólogos seguidores desta ideia estão convencidos de que, sem a difusão, o grande desenvolvimento que hoje se vê na humanidade não teria sido possível.

Nesse sentido torna-se indispensável analisarmos, a afirmativa de Everardo Guimarães Rocha, para quem a cultura é uma série de itens identificáveis, unitários, separados, mas que formam um todo complexo.

A mudança nas sociedades se daria pela invenção, consequência do aperfeiçoamento do espírito científico. Este espírito teria, evidentemente,

⁶ Segundo Everardo Guimarães Rocha, “etnocentrismo é uma visão do mundo onde em que nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença, no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.” (ROCHA. 1986. p.7)

soprado muito mais na sociedade do “eu” de modo a que, por trás do ser “civilizado”, fôssemos encontrando séries de homens até seu irmão mais “primitivo”. Isto faz com que os evolucionistas pudessem pensar o “selvagem” sem conhecê-lo de perto, pois ele era visto como uma fase passada de mim mesmo (ROCHA, 1986, p. 31).

A diversidade cultural engloba as diferenças culturais que existem entre as pessoas, como a linguagem, vestimentas, danças, crenças, valores, heranças físicas e biológicas, assim como as tradições, bem como as sociedades organizam-se conforme a sua concepção de moral e de religião, a forma como interagem com o ambiente é identidade própria de um grupo humano em um território e determinado tempo.

A nossa herança cultural, que fora desenvolvida através de inúmeras gerações, nos condicionou a reagir de forma depreciativa em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões dominantes, que quase na sua totalidade são aceitos pela maioria da sociedade, ou a comunidade a qual pertence. Assim tendemos a discriminá-los e acabamos taxando este comportamento como anormal (LARAIA, 2008).

Daí a necessidade da aceitação da diversidade cultural e não o confronto dessas diferenças, principalmente por estarem essas culturas em constantes mudanças o que nos leva a criar o espírito de tolerância e não o da competitividade.

1.1 Diversidade Cultural no ambiente escolar

Com o avanço cada vez mais frequente e dinâmico dos meios de comunicação em nossa sociedade, e a escola estando intrinsecamente vivenciando esses avanços, mesmo que não seja com a mesma velocidade que acontece em outros setores da sociedade⁷, a mesma definitivamente não pode e nem deve ser considerada como o único local destinado à construção do conhecimento, mas ao mesmo tempo, não se pode desmerecer a importância da escola na formação integral do indivíduo, e principalmente na formação da consciência crítica, baseada na comprovação científica, e não exclusivamente no conhecimento empírico, que é apresentado através de mera observação e simples dedução, o que conseqüentemente

⁷ De acordo com José Manuel Moran, “[...] infelizmente todos esses avanços tecnológicos continuarão privilegiando uma parte da população brasileira. A maior parte das escolas continuará repetindo fórmulas pedagógicas ultrapassadas, tendo acesso a poucos recursos tecnológicos, com professores mal remunerados e resultados comprometedores para o futuro profissional desses alunos. E como a educação será cada vez mais importante para a mudança da sociedade, acredita o autor, que a diferença entre os que têm acesso à educação de qualidade e à educação massificadora será difícil de reverter no horizonte dos próximos anos. Numa sociedade desigual não se pode esperar só da escola a igualdade”. (MORAN, 2004, p.1)

torna-se passível ao erro e que acabaram sendo assimilados dessa forma de geração em geração.

Para Ruben George Oliven (1992, p.136) existe uma argumentação de que há uma certa dificuldade em aceitar a diversidade cultural no país, e o fato de estar havendo um processo crescente de urbanização e uma integração das redes de comunicação de massa seria responsável pela acentuação do processo de homogeneização cultural, aprofundando ainda mais a uniformização dos hábitos e atitudes da população. O que se perde nesse tipo de representação é a diversidade cultural.

Para o autor:

Na verdade, estamos assistindo no País, junto com a crescente integração, a afirmação dos mais diferentes tipos de identidade. Entre elas, encontram-se as identidades regionais que salientam suas diferenças em relação ao resto do Brasil, como forma de distinção cultural em um país em que os meios de comunicação de massa tendem a homogeneizar a sociedade culturalmente. (OLIVEN, 1992, p.132).

Mas não se pode negar que a diversidade cultural existente em toda a sociedade, deve ser considerada como fruto de um acesso diferenciado às informações, recursos materiais, culturais e políticos, pois nem todos possuem as mesmas oportunidades, principalmente no que se refere aos interesses tão desiguais e divergentes na sociedade atual, reafirmando que nessa heterogeneidade está, muitas vezes, expressa uma conotação político ideológica.

A instituição escola durante anos e até nos dias atuais é tida como única e com os mesmos objetivos, que traz consigo teoricamente a função de garantir a todos o acesso à aquisição de conhecimentos, e é justamente nesse mesmo chão que as diferenças tornam-se ainda mais evidentes.

Para Philippe Perrenoud (2001), existe o choque cotidiano das culturas, em que as culturas só são hierarquizadas, entre sociedades ou em uma sociedade, em virtude de normas e relações de força que não devem nada a uma ordem objetiva nem às classificações realizadas por atores suficientemente poderosos para impô-las e apresentá-las como naturais.

Constantemente a discussão da diversidade depara-se com fatores que acabaram estereotipados como corretos, a partir de uma ótica que se baseava na tentativa de conhecer o outro mediante um espírito de pura curiosidade como o que ocorrera no próprio processo de colonização brasileira, a qual, pagamos o pesado fardo até hoje, pautando-se principalmente nos padrões das civilizações brancas europeias, tidas principalmente pela cultura norte-americana como raças superiores em relação ao restante dos indivíduos.

É o que fica evidente na afirmação de Oliven (1992, p.32):

Assim, em certos momentos nossa cultura é extremamente desvalorizada por nossas elites, tomando-se em seu lugar a cultura europeia (ou mais recentemente a norte-americana) como modelo.

O autor se mostra ainda mais contundente principalmente ao afirmar que a necessidade de reorganizar o Brasil, com lançamento do Manifesto Regionalista de Gilberto Freyre (1926), e com a preocupação constante de pensadores do fim do século passado e começo deste, decorreria do fato de ele “sofrer, desde que é nação, as consequências maléficas de modelos estrangeiros que lhe são impostos sem levar em consideração suas peculiaridades e sua diversidade física e social”. (OLIVEN, 1992, p.34)

Daí a importância do surgimento de uma ciência como a Antropologia, preocupada em dedicar seu estudo na tentativa de se chegar ao conhecimento daquele indivíduo que a própria sociedade considera como diferente, não enxergando-o como ameaça, mas sim, como aquele que necessita ser respeitado e compreendido, o que conseqüentemente, contribuirá para a construção de uma nova sociedade na qual todos possam ser vistos como iguais.

E é justamente neste terreno de confronto entre inferiores e superiores, diferentes e iguais, que a escola pode ser considerada a instituição social que mais se depara com marcas culturais nas suas diversas manifestações e formas, mas, contudo, ainda continua a lidar com essas marcações culturais como se elas fossem únicas, proliferando assim, muitas vezes, representações preconceituosas, que infelizmente de geração em geração são reproduzidas constantemente no ambiente escolar.

Perrenoud (2001, p.53) afirma que,

[...] tanto hoje quanto ontem, uma parte dos alunos encontra na escola uma cultura com a qual está familiarizada, enquanto outros se sentem exilados. Isso acontece com alunos migrantes ou provenientes de famílias que se estabeleceram há pouco em outro país. Mas também ocorre de modo menos visível, com filhos das classes populares.

E essa constatação ficou ainda mais expressa no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), (Brasil, 2000, p.19) na afirmação e reconhecimento de que a diversidade é marca emblemática da vida social no Brasil, cuja história constitui-se, na origem, no encontro e no confronto de “diferentes cosmologias que ordenam de maneira diferenciada a apreensão do mundo” gerando diversas formas de organização social, tanto no espaço urbano quanto no rural, nas quais vivências e respostas culturais se distinguem nas relações com sagrado e com o profano, nos modos como a escola se organiza pedagógica e administrativamente, na exposição e consumo de produtos midiáticos, etc.

Daí a necessidade da discussão de que a diversidade cultural é um fator muito importante que deve ser respeitado e analisado no sistema de ensino, pois é a forma de explicitar tanto a alunos, professores e demais funcionários a existência de várias culturas inseridas no próprio ambiente escolar, assim como a cultura que todos estão acostumados a ver, e são tantas, que muitas das vezes, somente o ambiente escolar proporcionará esse contato tão direto com a diversidade.

A escola com o passar dos anos sem sombra de dúvida tornou-se o ambiente propício para o desenvolvimento das vivências culturais. É importante salientar que essa prática na escola deve refletir as várias esferas das relações sociais, com significados diversos, já que cabe à escola diferentes papéis na formação social dos indivíduos. Libâneo (1985, p.21) expõe a necessidade de uma nova abordagem para as tendências pedagógicas na prática escolar ao afirmar que “tais condições não se reduzem ao estritamente pedagógico, já que à escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta”.

Libâneo (1985) ao tratar das funções da escola define a tendência pedagógica liberal tradicional que, segundo o autor, não pode ser traduzida como democrática comumente usada em nossa sociedade, mas sim como uma justificativa do sistema capitalista que estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção denominada sociedade de classes.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função, preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 1985, p. 22)

O ambiente escolar como afirma Perrenoud (2001), continua mantendo um distanciamento cultural, visto que a maioria dos professores faz parte de uma cultura elitista, em que um professor “culto” sente-se a mil léguas de distância do modo de vida de alguns alunos, “repletos de publicidade televisiva e novelas”. (ibidem, p.56).

Segundo o autor, é comum que esta distância se evidencie na relação pedagógica adotada pelas escolas:

Entre professores e alunos, a comunicação, a cumplicidade, a estima mútua dependem muito de gostos e valores comuns, em âmbitos aparentemente estranhos ao programa, pois a escola não é feita apenas de saberes

intelectuais a serem ensinados e exigidos. Também há uma coexistência em um espaço fechado, conforme certos rituais e regras do jogo: ordenar o material, deslocar se, tomar a palavra no momento adequado, respeitar os espaços e objetos comuns. (PERRENOUD, 2001, p.56)

E a possibilidade de se trabalhar com essas numerosas tradições culturais no ambiente escolar é que nos levará a manter um olhar de estranhamento, afim de que paradigmas históricos sejam desconstruídos e possam conduzir tanto educadores, alunos e comunidade escolar a enxergar o outro na cultura escolar, diversa na escola e com isso oferecer mecanismos que possam ajudar efetivamente na construção do conhecimento e contribuir no processo ensino aprendizagem.

Torna-se claro e evidente que a escola consiste em um ambiente polissêmico, pois seu espaço e tempo e principalmente, suas relações podem ter significados diferentes, pois os alunos que chegam à escola deveriam teoricamente ser considerados como sujeitos sócios culturais, pois trazem consigo, uma cultura e saberes que podem ser transcendentais à própria realidade da escola, daí a necessidade citada acima de manter um olhar de estranhamento e alteridade.

Nesse ambiente diverso culturalmente, é possível perceber que existe a real eminência em instigar os educadores a descobrirem instrumentos e adotarem posturas que possam possibilitar enxergar no outro, conhecendo suas dimensões culturais, que ele é diferente, e conseqüentemente, resgatar a diferença como tal e não como deficiência, principalmente através da articulação entre a experiência que a escola oferece, seja na forma, ou no projeto político pedagógico elaborado pela instituição de ensino.

Neste sentido torna-se necessário uma discussão de como se dá a produção social da identidade e da diferença que segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.73), “na perspectiva da diversidade, diferença e identidade tendem a ser neutralizadas, cristalizadas, essencializadas”. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Mas isso não quer dizer que se tenha identidade e diferença como melhores ou piores, ou que se tenha menor ou maior valor atribuído a elas, mas que ambas possam ser respeitadas dentro da sociedade.

Pode-se, segundo o autor, definir a identidade simplesmente como aquilo que se é; nessa perspectiva, a “identidade só tem como referência a si própria, sendo autosuficiente e autocontida”. E, seguindo a mesma linha de pensamento, a diferença

[...] é concebida como uma entidade independente, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é, sendo a diferença nessa

perspectiva, concebida como auto referenciada, como algo que remete a si própria. Daí a afirmação que tanto a diferença como a identidade, ambas existem, são inseparáveis e uma depende da outra. (SILVA, 2000, p.74).

Dessa maneira, “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham a mesma característica, pois são resultados de atos de criação linguística” (SILVA, 2000), ou seja, não consistem em mera criação ou reprodução, mas algo que fora criado mediante um contexto social do qual faz parte ou que esteja inserido, pois ambas são criações de uma determinada cultura de uma determinada sociedade.

Silva afirma:

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como “fatos da vida”, com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais. (SILVA, 2000, p.76-77).

Identidade e diferença estão intrinsicamente ligadas por uma relação de poder, em que nenhuma poderia ser considerada inocente, mas sim serem analisadas a partir de um contexto social. Relação essa que deveria ser caracterizada justamente pelo contrário, onde identidade e diferença deveriam ser constantemente criadas e recriadas, vistas e analisadas como um problema social, pedagógico e curricular.

Social por que em uma sociedade tão diversificada culturalmente, o encontro com o outro, com o estranho se torna inevitável. Pedagógico por que jovens e crianças interagem de forma imposta um com o outro no mesmo espaço escolar, em uma sociedade notoriamente marcada pela diferença, seja desde os costumes e principalmente pela posição social que cada um ocupa na mesmo. (SILVA, 2000, p.97).

A identidade confere diferenças aos grupos humanos, evidenciando-se em termos da consciência da diferença e do contraste do outro. Isso ficou claramente demonstrado ao longo de nossa história, na qual a colonização se fez presente, em que a escravidão e o autoritarismo contribuíram para o sentimento de inferioridade do negro brasileiro. Toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos, a partir do momento que seja limitada e depreciativa. (MUNANGA, 2004, p.11)

Assim se confirma a ideologia expressa no conceito de raça que fora passado de geração em geração, que esconde uma coisa não proclamada, ou seja, a relação de poder e dominação. (MUNANGA, 2004, p.13)

E nesse ambiente onde se realiza a pesquisa, essa relação de poder e dominação pode ser notada constantemente, visto que tanto a população que trabalha durante o período sazonal, como a que vive diariamente neste povoado, sentem-se discriminadas, e conseqüentemente essas sequelas são transmitidas e percebidas no ambiente escolar, pois o processo imigratório é capaz de trazer modificações significativas na sociedade, como traz Mara Fernanda Leite (2011, p.46).

A migração traz modificações significativas na vida das populações. Os migrantes deixam seu território, mesmo que temporariamente, em busca de melhores condições, e se deparam com uma nova realidade, em outro território, com o qual tem que lidar e se adaptar. (LEITE, 2011, p.46)

Esses migrantes na sua maioria da região nordeste, principalmente da Bahia trazem anseios, medo e insegurança, primeiro por serem impelidos a deixar sua terra natal à procura de uma vida nova, pois muitos na realidade passam por grandes necessidades financeiras, confirmando assim a existência de pobreza extrema em algumas regiões do país, segundo, pela própria insegurança por não saber o que irão encontrar, tanto eles como seus filhos.

Os indivíduos ao saírem de suas casas trazem consigo todas suas experiências, suas crenças e costumes, e ao se depararem com novos costumes são obrigados a se adaptarem aos costumes locais, o que possivelmente irá provocar um processo excludente e discriminatório, principalmente no ambiente escolar, o que muito frequentemente irá incentivar as crianças e adolescentes a deixarem a escola, contribuindo assim para a evasão escolar, tão comum em todo o país, principalmente nessa região onde a maioria da população pode ser considerada como migrante.

1.2 Direito à diversidade e educação para a cidadania: primeiras aproximações

Cada instituição escolar é única, se analisarmos e levarmos em consideração o ambiente em que estes alunos estão inseridos, e é justamente pela importância do tema, que a discussão em relação à diversidade cultural vem ganhando uma maior conotação, o que incentivou o estudo desta questão há alguns anos, ratificando assim, não se tratar de algo novo, apontando para a necessidade de aprofundar se nessa construção do discurso sobre as

diferenças, e de uma educação que seja capaz de produzir um espírito de criticidade e do real significado do termo cidadania.

Cada escola, cada sala de aula tem a sua história e suas preocupações que a faz diferente uma das outras, essas diferenças apresentadas pela comunidade escolar, podem ser explicadas justamente pela diversidade cultural/territorial expressas no chão de cada escola, pois trata-se de uma população formada por diversos grupos étnicos, com seus costumes, seus rituais e suas crenças.

Ao analisarmos como se dá o processo de aprendizagem nos dias atuais, e principalmente em nossas escolas, vários fatores influenciadores poderiam ser enumerados tanto enquanto aspectos positivos, no que se refere à possibilidade de conhecer e conviver com novas culturas, tanto nos aspectos negativos, principalmente na definição de culturas, que com o passar dos anos vieram de outras regiões do país, e essas passaram a ser consideradas como inferiores em relação as que já existiam naquele chão.

A atual sociedade tem passado por significativas transformações em seus vários aspectos, político, econômico, religioso, familiar e principalmente, em relação ao aspecto cultural. E é justamente no âmbito cultural, que mais se tem divergido as ideias, principalmente de sua influência na vida de nossos alunos na relação ensino aprendizagem.

Nota-se claramente que há um distanciamento cultural muito grande, o que tem causado sérios danos à formação das crianças, jovens e adultos, seja tanto dentro da sociedade, assim como no próprio ambiente escolar, o que tem levado constantemente os professores a trabalharem com alunos que teoricamente não lhes trarão problemas, como pontua claramente Philippe Perrenoud:

Diferenciar é trabalhar prioritariamente com os alunos que têm dificuldades. Ora, nem sempre eles são cooperativos, trabalhadores, simpáticos, bem educados, divertidos, limpos e charmosos, ou seja, gratificantes. Diferenciar é enfrentar com frequência certa distância cultural, gerar certa tensão com quaisquer alunos rebeldes à aprendizagem, superar momentos de desânimo quanto o tédio inerente à repetição das mesmas explicações, as quais acompanham tarefas elementares, por mais fundamentais que elas sejam. (PERRENOUD, 2001, p. 46.)

Daí a proposta de novas formas de se educar, enxergando o aluno não somente como uma folha em branco, que está esperando para ser escrita, mas que, todavia, já traz consigo suas histórias, anseios e modos de vida própria e somente a escola poderá se adequar às necessidades das práticas escolares justamente às características de cada estudante, pois claramente como afirma o próprio Perrenoud (2001, p.48), “é normal ter vontade de trabalhar

com os alunos mais gratificantes, mais curiosos, mais rápidos. É inútil sentir-se culpado. O essencial é analisar lucidamente suas escolhas”.

Em uma abordagem de se trabalhar com as diferenças apresentadas pelos alunos é que Candau e Leite (2006) afirmam a necessidade da quebra de paradigmas impostos pela escola tradicional e a proposta de uma educação que reconheça as diferenças individuais dos alunos e, conseqüentemente, a adequação de práticas pedagógicas que priorizem essas características individuais desses estudantes. As autoras justificam essa necessidade já que a aquisição do conhecimento não se dá da mesma forma para todos e essas diferenças na aprendizagem acabam tornando-se manifestações excludentes e discriminatórias.

Ainda segundo Candau e Leite (2006) foi justamente essa proposta na mudança educacional desenvolvida na década de 60, que motivou Paulo Freire, no nordeste brasileiro, na implantação da educação de jovens e adultos. O método implantado por Paulo Freire tem como proposta uma educação que considera o universo cultural no qual está inserido. Dessa maneira, é possível considerar também a diferença cultural que influencia diretamente na deficiência da aprendizagem no espaço escolar e nas interações sociais.

É comum, na obra de Paulo Freire a crítica à educação e a práticas escolares que carregam uma concepção massificadora e excludente, induzindo os alunos a simples repetição de conhecimentos que foram disseminados durante anos, não proporcionando e muito menos possibilitando aos discentes a discussão de problemas emergentes do cotidiano. Para o autor, é preciso considerarmos uma sociedade que passa constantemente por transição e, dessa forma, negarmos uma educação que não leva a discussão de ideias, e muito menos a produção de novos conhecimentos.

Freire (2003, p.98) exorta que “só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior da racionalidade”.

Não é mais justificável uma educação estática que não contemple a conscientização e a libertação do indivíduo, daí a importância do questionamento não somente dos conteúdos, mas da própria forma e da relação entre educadores e educandos. Dessa forma a educação era concebida de forma arbitrária e os indivíduos foram moldados de acordo com os interesses culturais e políticos, e o professor era puramente um reproduzidor de ideias e não um formador de cidadão críticos capazes de transformar uma sociedade.

Assim poderíamos enxergar que a escola possui uma função política e social que pautada pela razão deve tentar ajudar na melhora da qualidade do ensino/aprendizagem uma vez que somos frutos de um sistema que acaba engessando o pensamento dos indivíduos com

um conhecimento que fora outrora padronizado, criando barreiras que impedem os professores de alcançarem resultados que possam ser visíveis não só na formação intelectual, mas também na formação pessoal do educando, o que exigirá questionamento não só aos conteúdos, mas à própria forma, ao próprio método da educação e da relação entre educadores e educandos.

A flexibilidade da consciência e a necessidade constante da participação do indivíduo nas mudanças necessárias na sociedade, deve passar por uma mudança educacional no agir educativo, que várias vezes pode ter sido reprimido pelo próprio sistema educacional através da padronização do ensino, priorizando o ensino de conteúdos programáticos que não conseguem contemplar realidades vivenciadas por esses alunos e o que só seria possível, quando os cidadãos estiverem participando efetivamente das mudanças que ocorrem na sociedade, através de uma educação que pudesse enquadrar esse indivíduo nas discussões pertinentes ao seu espaço e tempo.

Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturoológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e, sobretudo as condições novas da atualidade. De resto, condições propícias ao desenvolvimento de nossa mentalidade democrática, se não fossem destorcidas pelos irracionalistas. (FREIRE, 2003, p.99)

Freire e Shor (1987) falam sobre enfrentar o medo no cotidiano de nossas lutas pela transformação da sociedade. Essa transformação seria mais eficaz a partir do momento que professores fizessem uso da chamada educação informal, que seria justamente o reconhecimento de conhecimentos empíricos adquiridos e vivenciados por esses sujeitos em sua realidade cotidiana, não priorizando apenas a educação formal, que seguem um ensino padronizado e institucionalizado. Os autores afirmam que “se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante” (1986, p.35).

A abordagem da educação libertadora, não se faz em favor dos oprimidos; é feita a partir do povo e com ele, é o que justamente é chamado de cultura popular. Nessa globalidade do processo da cultura popular, a educação ganha sentido originário de busca do pleno reconhecimento ativo do homem e pelo homem. Educar-se é participar ativamente do processo total da cultura, através da qual o homem se faz e refaz, radicalmente, é o processo da cultura do povo trabalhador, sendo assim, cultura popular no seu sentido mais profundo e originário. Assim, na luta pela educação popular como objeto de resistência à ideologia

dominante e, como objeto na construção de uma cultura geral, todos temos uma parcela de responsabilidade.

É justamente nesse terreno da chamada educação popular que Arroyo (2009) chama-nos a atenção que desde seu surgimento na década de 60, concepções estereotipadas e errôneas têm sido construídas do que seja esse movimento e conseqüentemente a construção de imagens que acabaram padronizando as pessoas de classes menos favorecidas como seres inferiores ou portadores de uma cultura que fora ocultada por essa classe dominante.

Segundo Arroyo (2009) a ligação entre a educação popular e saúde se dá justamente porque determinados setores da sociedade criam imagens metafóricas tiradas da patologia: fala-se da ignorância popular como chaga social, não enxergando nesses grupos qualquer tipo de conhecimento, seja no aspecto cultural ou intelectual.

Estas visões naturalizadas, biologizadas e patológicas dos setores populares ainda estão muito arraigadas e orientam o pensamento, as análises e a ação, as políticas, programas e campanhas de educação, de saúde e de assistência. Estas metáforas afirmam que assim como os acidentes naturais e as doenças põem em perigo o corpo social, político, cultural e moral. (ARROYO, 2009, p.45)

Ainda de acordo com o autor, foram criadas campanhas que visavam proteger a educação popular que acabava infantilizando-a ao invés de protegê-la, e que verdadeiramente acabava por desqualificar e desconceituar tal grupo. Dessa forma, em tempos modernos autoimagens foram criadas a respeito da cultura popular e saúde, que exigem uma mudança de postura de todos os envolvidos nesse processo, possibilitando o aparecimento de uma nova dinâmica político-cultural, que exigirá a ressignificação dessas manifestações preconceituosas.

Com isso Arroyo (2009) qualifica a educação popular e saúde como uma “reação às tentativas conservadoras de despolitização de suas ações inventando gestos para chocar a cultura política e abrem espaços para explorar suas dimensões pedagógicas” (p.410).

E esse processo de mudança se dará com a formação e conscientização dos novos educadores, com a configuração de novos hábitos, valores éticos, políticos e culturais e com novos rumos propostos por uma educação transformadora, quebrando velhos paradigmas e criando novos conceitos de educação popular e saúde, pois a intenção das classes dominantes não é a de educar as classes populares mais simplesmente massificá-la, dominá-la ou simplesmente aniquilá-la.

Os movimentos populares repolitizam e radicalizam a pedagogia popular, na medida em que repõem suas lutas no campo de direito. Ao afirmarem-se sujeitos de direitos, vinculam as políticas sociais com a igualdade, a justiça e a equidade. Não mais com a inclusão excludente. Fazem avançar uma conformação do povo como sujeito de direitos. (ARROYO, 2009, p.411)

A legitimidade dos movimentos sociais populares acaba por resgatar aos cidadãos princípios básicos de igualdade e cidadania, que reagindo a ideais conservadores acabam por abrir novos caminhos para a aplicação de diferentes e inovadores dispositivos pedagógicos que poderá em um futuro muito breve contribuir na reformulação e reorganização da práxis pedagógica, principalmente na formação político-pedagógica e ideológica de uma classe jovem que amanhã possivelmente estará à frente do nosso país, incentivada e sustentada por uma nova classe de professores, abertos para uma nova discussão do que seria, ou deveria ser a aproximação da nova dinâmica educativa provocada pelos novos educadores.

Daí também em se pensar em uma nova proposta na reconstrução dessas autoimagens, que os referidos movimentos populares deveriam continuar submissos ao próprio sistema, esperando uma mudança política e ideológica de forma pacífica por parte dos governos ou representações políticas. Não é concebível na atual sociedade moderna, luta por direitos sem manifestações ou confronto, principalmente o confronto de ideias que contribuirá na formação do senso crítico desses novos cidadãos.

Assim é impensável discutir sobre direito à diversidade e educação para cidadania sem antes partirmos de uma abordagem antropológica com o intuito de podermos tentar compreender qual o real significado do termo identidade, como uma construção que se faz com atributos culturais, isto é, ela se caracteriza pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelo indivíduo através da herança cultural. E é essa mesma identidade que confere diferenças aos grupos humanos, evidenciando-se em termos da consciência da diferença e do contraste do outro.

Uma afirmação que muito poderá nos ajudar na reflexão na diversidade das culturas é de Lévi-Strauss (1976, p.328-329), ao ponderar que;

[...] resultaria em um esforço vão ter consagrado tanto talento e tantos esforços para demonstrar que nada, no estado atual da ciência, permita afirmar que superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra, e que as culturas humanas não diferem entre si do mesmo modo nem no mesmo plano, mas que a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados a dela conhecer.

O autor pontua que a diversidade cultural faz parte das relações estabelecidas no interior de cada sociedade, ou seja, não é um problema apenas das relações entre sociedades diferentes, mas acontece em cada subcultura que compõe a sociedade estudada, sendo que cada uma delas atribui importância a suas diferenças. (LÉVI-STRAUS, 1976)

Para Ruben George Oliven

O que se verifica atualmente é um cruzamento das fronteiras culturais e simbólicas que faz com que haja uma desterritorialização dos fenômenos culturais. Todo esse processo de mundialização da cultura, que dá a impressão de que vivemos numa aldeia global, acaba repondo a questão da tradição, da nação e da região. A medida em que o mundo se torna mais complexo e se internaliza, a questão das diferenças se recoloca e há um intenso processo de construção de identidades. (OLIVEN, 1992, p. 135).

Historicamente e até pelo pesado fardo que carregamos em nossos ombros pelo processo de colonização ao qual fomos brutalmente submetidos até os dias atuais, fica evidente que nossa sociedade ainda não adquiriu uma cultura de aceitar, respeitar e trabalhar com o diferente.

Como alerta o autor, ao tratar da questão das novas fronteiras da cultura:

A tensão entre o global e o local não está restrito ao Velho Mundo. Os Estados Unidos estão experimentando conflitos de grande violência, por trás dos quais estão diferentes grupos étnicos que afirmam suas diferenças em relação aos outros e não aceitam mais um modelo único de ser dos norte-americanos. (OLIVEN, 1992, p.133).

Oliven (1992) ainda aponta que, no Brasil, apesar de não termos conflitos étnicos, regionais ou religiosos vivenciamos debates que apontam para discussões semelhantes pois, apesar de não pertencermos ao chamado mundo desenvolvido ou primeiro mundo, não queremos fazer parte do mundo subdesenvolvido ou terceiro mundo.

Direito de ser autêntico, de ser diferente, ainda parece uma conquista longe de ser alcançada em nossa sociedade, ignorando muitas vezes que o que realmente deveria ser posto em prática, são a consciência e a razão, e não os aspectos sociais, econômicos, raciais, religiosos e culturais, esquecendo que isso sim, é requisito indispensável para que possamos ter uma equidade social.

Num país tão rico culturalmente como o Brasil, não se justifica haver tanto preconceito e discriminação, eles se tornaram uma arma contra a nossa civilização e cabe a nós combatê-los. A consciência de que ser diferente é algo bom e que deve ser respeitado, é

algo que necessita ser buscado frequentemente em nossa sociedade e principalmente no ambiente escolar.

Mesmo considerando que no Brasil a diversidade cultural seja facilmente notada e que a escola é a instituição em que mais se convive com as mais diversas formas de manifestações culturais, a mesma mostra-se despreparada para trabalhar com manifestações preconceituosas e discriminatórias que ocorrem no dia a dia. E esses preconceitos perpassam desde a relação entre educandos e educandos e entre educadores e educandos, e esse educador até por não ter recebido formação suficiente para lidar com essa diversidade mostrando-se despreparado para lidar com tal situação, acaba por estereotipar o aluno contribuindo para que a discriminação possa interferir na aprendizagem e na aquisição do conhecimento.

Diante de todas essas situações, a sociedade brasileira também tem o desafio de redefinir suas colocações, seus conceitos políticos e sociais, para garantir às minorias, o direito de igualdade de oportunidades e respeito às suas diferenças, valorizando as características culturais de todas as partes do país e principalmente a característica de cada escola em particular, promovendo um diálogo cada vez maior entre o verdadeiro conceito de cidadania tantas vezes desprezado por nossa sociedade e também por nossas escolas.

Sendo de grande relevância, priorizar a cultura específica de cada cidadão, e conseqüentemente a diversidade cultural de cada região, contribuindo para a preservação da identidade cultural de cada povo.

O olhar sobre a diversidade cultural/territorial expõe peculiaridades da existência humana como as diferentes formas que assumem as sociedades ao longo dos tempos e dos espaços, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, configurando-se como desafio central, não só das práticas pedagógicas escolares, mas das possíveis formas de convivência que se queira construir, para humanizar as relações na economia, na política e no saber.

Baseado na ideia de Philippe Perrenoud (2001), podemos afirmar que existe uma grande distância cultural na relação pedagógica. Entre professores e alunos, a comunicação, a cumplicidade, a estima mútua dependem muito de gostos e valores comuns, em âmbitos aparentemente estranhos ao programa, pois a escola não é feita apenas de saberes intelectuais a serem estudados, ensinados e exigidos.

Com isso se confirma, segundo Perrenoud, que, na interação cotidiana, a escola é elitista, mesma que essa não seja sua intenção:

Não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas. Ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos. Uma criança que rejeita a violência, que respeita os livros, que cumprimenta educadamente e sempre tem as mãos limpas será mais apreciada do que aquela que, com iguais dificuldades, agride os outros, diz palavrões, masca chiclete, cheira mal, destrói disfarçadamente as plantas do professor ou acaba abertamente com suas profissões de fé ecológicas em nome do “sacrossanto carrão”. (PERRENOUD, 2001, p. 57)

Essa educação elitista, bem como as diferenças culturais são bem claras na sociedade, e na educação isso se evidencia ainda mais, pois as diferenças não estão somente fora dos portões das escolas, mas está dentro da própria escola, vem sendo utilizada mesmo de forma camuflada, ou até inconscientemente como fator de discriminação e preconceito.

Exemplo maior é o defendido por Vera Candau e Miriam Leite (2006, p.2-3), para quem:

[...] a forma mais básica de aplicação desse processo discriminatório é a forma mais básica de aplicação dessa perspectiva na prática pedagógica que sobreviveu até os dias atuais: a diferenciação tipológica, ou seja, o agrupamento de alunos em classes homogêneas, em função do que seria a sua “capacidade de aprendizagem” (TITONE, 1966)

A escola acaba rotulando e criando pré-juízos dos alunos pela sua capacidade ou não de aprendizagem, excluindo e discriminando várias vezes esses alunos, fomentando assim a própria exclusão social, o que em diversos casos acaba sendo camuflado pela própria intuição de ensino, enquanto a função primordial da escola além da transmissão do conhecimento elaborado e intelectual seria a socialização do indivíduo, formando o aluno para o exercício pleno da chamada cidadania.

A partir dessa concepção do papel da escola, podemos refletir sobre o que aborda os PCNS (1997), afirmando que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (PCNS, p. 117)

Dessa forma podemos entender que a mudança desse quadro de uma educação elitista poderá ser modificada com a valorização da cultura desses alunos, que conseqüentemente irá ajudar na melhor absorção dos conteúdos, sem desconsiderar o aspecto pedagógico de cada instituição, partindo do pressuposto que o convívio com essa diversidade cultural promoverá a compreensão do seu próprio valor, melhorando a autoestima dos educandos que fora perdida

no convívio com a sociedade. “A escola como instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais deve afirmar um compromisso com a cidadania, colocando em análise suas relações, suas práticas, as informações e os valores que veicula” (PCNS, p. 52) não só na formação ética, mas sim também na formação intelectual que acaba sendo o objetivo principal da instituição escola.

E infelizmente a forma como se tem tratado a diferença vem trazendo sérios prejuízos ao educando nas relações de aprendizagem, socialização, convívio com professores e colegas e com a própria sociedade da qual ele faz parte ou esta inserido.

Como afirmam os PCN:

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser”. Para tanto, há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vêm sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silêncio constringimento. Essa proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É um investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para a formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores. (PCNS, p. 123)

Cabe aos professores conseguir perceber essas diferenças e promover a mediação da tentativa de solucionar esses problemas e propiciar ao aluno a retomada não somente dos valores educacionais, seja da escola formal ou não, mas a retomada de valores que foram muitas vezes, esquecidos por ele e pela própria sociedade, e conseqüentemente o direito à diversidade e a educação na construção da cidadania.

Assim, podemos entender o verdadeiro sentido da educação e da instituição escola, aquela instituição consciente que possa construir e oferecer aos seus alunos uma educação de equidade, voltada para a finalidade de atender as reais necessidades apresentadas pela comunidade escolar.

Dentro desse contexto torna-se claro a afirmativa de Sandra Pereira Tosta:

De todo modo, é inegável que diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e tais questões muito importam pelos significados que contém e que dizem respeito empiricamente à problemática das culturas presentes na escola, mesmo que, como tais, não sejam consideradas.

Remetem, em termos epistemológicos, à questão fundante da Antropologia – a relação com o outro. (PEREIRA-TOSTA, 2011, p. 418)

A autora sugere que os educadores possam ser formados a partir do diálogo interdisciplinar, em que educação e antropologia, mesmo sendo ciências diferentes, estejam simplesmente unidas, mas que possa contribuir na interlocução dos sujeitos e consequentemente na aquisição do conhecimento.

Não é mais possível permanecer com práticas embasadas por visões nonodisciplinares e descoladas de realidades sociais diferentes e desiguais que demandam uma visão diferente e mais polissêmica do que sejam os processos educacionais, a escola, o conhecimento, as práticas pedagógicas, os currículos, a formação e a profissão. (idem, 2011, p.416)

Teoricamente poderíamos afirmar que o objetivo primordial da escola seria um local destinado à aquisição do conhecimento formal, científico e sistematizado, onde diversas culturas pudessem conviver harmoniosamente entre si, visto que, temos escola para pobre e para rico, para negros e para brancos, para mulheres e para homens, de boa e de má qualidade, pública e privada, em que a pública está intrinsicamente ligada à defesa de interesses de uma pequena classe social dominante e jamais poderá competir em real igualdade com a privada, mas na prática podemos perceber que a escola se tornou um dos lugares mais discriminatórios e excludentes da sociedade.

E é justamente a partir de meados da década de 60, segundo Candau, que aparece a discussão de novas abordagens sociológicas, como a Nova Sociologia da Educação (NSE):

Desenvolvida na Inglaterra, que iniciaram uma discussão que tratavam especificamente das populações recentemente ingressas nos sistemas de educação formal que opunha se a teoria do deficit linguístico e cultural, que entendia que os alunos de camadas populares trariam para a escola uma linguagem e um background cultural deficientes, inadequados ao pensamento lógico e à apropriação do que seria o patrimônio cultural da humanidade, explicando assim o quadro frequente de fracasso escolar desses estudantes. (CANDAU, 2006, p.6)

O sistema educacional poderia e deveria se sentir privilegiado, pois é este o local ideal para discutir as diferentes culturas, como elas se entrelaçam e criam novas culturas, e principalmente as suas contribuições na formação do nosso povo, mas sem nunca esquecer a particularidade do sujeito, pois cada vez mais o diferente aparece, seja na forma de aprender, de se comunicar, de se vestir, ou na de refletir, para tanto, é importante, valorizar o espaço social, ampliar ações e principalmente, reconhecer que as crianças e adolescentes precisam sonhar, ter oportunidades, não importando qual a sua diferença.

Em um país cada vez mais globalizado, trabalhar com o diferente parece uma tarefa árdua e difícil de ser concluída, mas sem dúvida antes de se trabalhar com a diversidade cultural, é necessário que os professores estejam preparados para assumir tão grandiosa missão.

Muitas vezes somos encurralados por perguntas, hábitos, modos e atitudes de nossos alunos, o que quase sempre nos leva a emitir certos juízos de valores sem termos conhecimento de causa, e os professores quase na sua totalidade, estão trabalhando com a diversidade cultural a partir de forma padronizada.

Acabam lidando com essas questões, não por terem sido preparados por meio de um conhecimento científico elaborado e discutido por estudiosos que dedicam suas pesquisas sobre o assunto, mas sim através de suas experiências que aprenderam ao longo de suas vidas, bem anterior, ou durante a sua formação profissional.

A mudança tão esperada e falada em nossa sociedade só se dará quando nós professores assumirmos nosso papel nesse processo, fazendo com que nossos alunos entendam que conviver com as diferenças é possível. Ser diferente não é definitivamente ser inferior.

Assim estaremos dando a real possibilidade da contribuição na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que o indivíduo seja respeitado por aquilo que ele é, e não por aquilo que a sociedade queria que ele fosse independente da diversidade cultural/territorial na qual está inserido.

1.3 O etnocentrismo como um elemento constitutivo da cultura ocidental

A construção de uma sociedade mais justa está diretamente relacionada à cidadania daqueles que a compõem. Mas para alcançar a cidadania em uma sociedade marcada pelas diferenças, sejam elas sociais, políticas, econômicas ou culturais, torna-se necessário primeiramente o resgate do conceito do termo como um processo contínuo e uma construção coletiva dos direitos que foram privados de uma grande parte da população brasileira.

O sistema capitalista é excludente e discriminatório desde sua origem, uma vez que mecanismos foram criados para a perpetuação da exploração e manutenção do poder exercido por uma classe dominante que cria subsídios políticos, jurídicos e ideológicos que contribuem para a segregação desse povo. Cidadania conceitua-se na prática como em igualdade de oportunidades nos vários segmentos da sociedade e que conseqüentemente dará oportunidade a dignidade humana.

No Brasil, segundo Santos (1997) quase não existe cidadão por causa do que ele chama de “cidadanias mutiladas”. Várias são as causas apontadas pelo autor para a existência de tantas cidadanias mutiladas. Dentre elas podem ser citadas: a negação de oportunidades de ingresso no mundo do trabalho, remuneração diferenciada para uns e outros, falta de moradia, falta de transporte adequado, a precariedade do direito de ir e vir para a maioria da população, inexistência de uma educação adequada, racismo presente em todo o sistema de ensino público ou privado, acesso diferenciado à saúde para a maioria da população, dentre outros.

Ainda de acordo com Santos (1997, p. 133),

O que é um cidadão? O que é ser um indivíduo completo, isto é, um indivíduo forte? O que é ser classe média? Ser classe média é ser cidadão? O que é ser cidadão neste país? E finalmente, os negros neste país são cidadãos? O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos.

Conforme foi exposto acima por Santos (1997), ficou evidente que o mesmo faz sérios questionamentos a respeito do que é considerado um cidadão, no caso específico, aqui no Brasil. Fica evidente em suas colocações que o seu posicionamento a respeito da resposta, ou seja, em nível de Brasil são poucas pessoas que são realmente consideradas e tratadas como um cidadão de direito com consciência disto.

Quando se trata do tema “Direitos Humanos”, a discussão segue o mesmo rumo. De acordo com Benevides (2013, p. 3),

[...] nas sociedades democráticas do chamado mundo desenvolvido, a ideia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos, de uma certa maneira, já estão incorporadas à vida política. Já se incorporaram no elenco de valores de um povo, de uma nação. Mas, pelo contrário, é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a ideia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada.

No Brasil, temos reiteradas violações aos direitos Humanos de uma forma escancarada principalmente pelos meios de comunicação de massa. Com isso, ocorre uma banalização do tema a ponto de se usar o termo sem saber o seu real significado ou de se achar normal tantos casos de violação a tais direitos. E o pior é que na maioria dos casos de violação dos direitos humanos que são noticiados, os humanos em questão são geralmente as classes mais desfavorecidas, discriminadas e marginalizadas pela sociedade.

Infelizmente em nível de Brasil, a discussão a respeito de Direitos Humanos é deturpada pela opinião pública, principalmente pela mídia, associando Direitos Humanos com criminalidade, bandidagem, etc.

Somos uma sociedade profundamente marcada pelas desigualdades sociais de toda sorte, e além disso, somos a sociedade que tem a maior distância entre os extremos, a base e o topo da pirâmide sócio-econômica. Nosso país é campeão na desigualdade e distribuição de renda. As classes populares são geralmente vistas como “classes perigosas”. São ameaçadoras pela feiúra da miséria, são ameaçadoras pelo grande número, pelo medo atávico das “massas”. Assim, de certa maneira, parece necessário às classes dominantes criminalizar as classes populares associando-as ao banditismo, à violência e à criminalidade; porque esta é uma maneira de circunscrever a violência, que existe em toda a sociedade, apenas aos “desclassificados”, que, portanto, mereceriam todo o rigor da polícia, da suspeita permanente, da indiferença diante de seus legítimos anseios. (BENEVIDES, 2013, p. 4-5)

Mais uma vez fica evidente o racismo, o preconceito e a discriminação às classes menos favorecidas. É como se aqueles que pertencem às classes dominantes pudessem praticar atos criminosos à vontade porque tem o dinheiro e as leis e bons advogados ao seu favor. Já a classe dominada, é punida com um rigor completamente diferente dos detentores do poder, e as leis são aplicadas rigorosamente contra eles, até porque não tem dinheiro para pagar bons advogados. São incontáveis os casos de pessoas pobres e menos esclarecidas que cometem crimes de menor proporção e estão encarceradas, enquanto outros, em condição oposta, estão livres apesar de terem cometido delitos bastante lesivos ao conjunto da população.

De acordo com Soares (2004), ao discutir a relação entre educação, cidadania e direitos humanos, o autor argumenta que

[...] foi uma grande revolução no pensamento e na história da humanidade chegar à reflexão conclusiva de que todos os seres humanos detêm a mesma dignidade. É evidente que nos regimes que praticam a escravidão, ou qualquer tipo de discriminação por motivos sociais, políticos, religiosos e étnicos não vigora tal compreensão universalista, pois neles a dignidade é entendida como um atributo de apenas alguns, aqueles que pertençam a um determinado grupo. (SOARES, 2004, p. 58).

O autor ressalta ainda que não se deve admitir que haja liberdade para exercer o direito de voto mas, ainda assim, a maioria da população continuar na pobreza.

Ainda nesta mesma linha de raciocínio, Daher (2005) aponta o exemplo da formação de uma rede de observatórios de Direitos Humanos no intuito de elucidar até que ponto os alunos conheciam os seus direitos. Através de intensos diálogos com os alunos, foi verificado que

[...] a própria trajetória de cada um, de certa forma, já era uma trajetória de busca e resgate de condições dignas de vida, de felicidade e de integração social. Nesse aspecto, o passo fundamental que o diálogo da troca de cartas propiciou de forma muito concreta (e que, na nossa perspectiva, representa, talvez, um dos elementos mais relevantes a serem visados em uma formação em direitos humanos) é perceber que essa trajetória de busca pelo exercício da dignidade, apesar de ter seus inúmeros caminhos individuais, pode e deve ser entendida como uma questão coletiva e compartilhada. (DAHER, 2005, p. 220).

A partir de pequenas ideias, surgem grandes debates e, conseqüentemente, uma conscientização maior por parte dos alunos de seus direitos básicos tais como saúde, educação, segurança, moradia, trabalho e renda, lazer e esporte.

Em uma discussão sobre a fundamentação teórica e conceitual sobre cidadania, Baranoski e Luiz (2013) esclarecem que o estudo sobre cidadania não deve ser circunscrito apenas ao âmbito jurídico, mas também a partir das relações dos sujeitos sociais com base no modelo econômico onde estão inseridos. Argumentam ainda que

O acesso aos direitos implica no reconhecimento do indivíduo, em suas múltiplas facetas, sob a ótica do princípio da igualdade, da justiça social, da dignidade da pessoa humana, não como manifestação conceitual de um direito natural positivado, mas sim, como princípio fundamental inserido na vida e na *práxis* humana, ou seja, como materialização dos direitos conquistados. Hoje se entende cidadania não por exclusão como no período da sociedade antiga, mas por inclusão. (BARANOSKI e LUIZ, 2013, p. 15).

A cidadania deve ser entendida a partir de uma participação em sua íntegra na sociedade onde está inserido, bem como na observação de direitos e deveres que todos devem cumprir, culminando com uma participação na prática efetiva na sociedade. (BARANOSKI e LUIZ, 2013).

A completar a concepção de cidadania, enquanto relações sociais, entre pares, também impõem relação entre Estado e Sociedade Civil numa perspectiva de democracia, enfrentando a desigualdade e a exclusão, postos na produção da vida social, na luta por direitos, para que essa cidadania se efetive e não fique apenas como prescrição de um Estado intitulado Estado Social Democrático de Direito. (BARANOSKI e LUIZ, 2013, p. 15).

No Brasil, por exemplo, foi abolida a escravidão negra há décadas, mas sempre se vê reportagens de trabalho escravo em lavouras de café, na colheita de cana, na extração do látex ou em várias culturas ou em outros meios de trabalho. O trabalho infantil é condenado em políticas públicas condecoradas internacionalmente, como foi o ECA – Estatuto da Criança e

do Adolescente. Mas é do conhecimento de todos a existência de trabalho infantil principalmente na região nordeste⁸.

Onde buscar explicação para esta discrepância entre a teoria defendida principalmente em políticas pública, com a prática efetiva vivenciada e veiculada diariamente em nível nacional e internacional? Talvez uma discussão a respeito do que seja etnocentrismo e sua influência na cultura ocidental possa esclarecer algumas dúvidas.

De acordo com Meneses (1999, p. 13),

Etnocentrismo é um preconceito que cada sociedade ou cada cultura produz, ao mesmo tempo que procura inculcar, em seus membros, normas e valores peculiares. Se sua maneira de ser e proceder é a certa, então as outras estão erradas, e as sociedades que as adotam constituem “aberrações”. Assim o etnocentrismo julga os outros povos e culturas pelos padrões da própria sociedade, que servem para aferir até que ponto são corretos e humanos os costumes alheios. Desse modo, a identificação de um indivíduo com sua sociedade induz à rejeição das outras.

Para o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss, o etnocentrismo não é um fato exclusivo das sociedades ocidentais. Esteve presente também em seu estado mais puro, pelas sociedades tradicionais.

Consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais: morais, religiosas, sociais, estéticas, que são as mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos. “Hábitos de selvagens”, “na minha terra é diferente”, “não se deveria permitir isso”, etc, tantas reações grosseiras que traduzem esse mesmo calafrio, essa mesma repulsa diante de maneiras de viver, crer, ou pensar que nos são estranhas. Assim, a antiguidade confundia tudo o que não participava da cultura grega (depois greco-romana) sob a denominação de bárbaro; a civilização ocidental utilizou em seguida o termo selvagem com o mesmo sentido. Ora, subjacente a esses epítetos, dissimula-se um mesmo julgamento: é provável que a palavra bárbaro se refira etimologicamente à confusão e à inarticulação do canto dos pássaros, opostas ao valor da linguagem humana; e selvagem quer dizer “da selva”, evoca também um gênero de vida animal, por oposição à cultura humana. Em ambos os casos, recusamos admitir o próprio fato da diversidade cultural; preferimos lançar fora da cultura, na natureza, tudo o que não se conforma à norma sob a qual se vive (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 334).

Boneti (2009, p. 166) diz o seguinte a respeito do conceito de etnocentrismo:

Existe uma tendência de alguns povos, sobretudo os que se consideram “desenvolvidos”, adotarem o entendimento segundo o qual suas sociedades centralizam a verdade em termos de costumes culturais, desenvolvimento

⁸Basta acompanhar as inúmeras reportagens a respeito do tema, a última delas exibida pela Rede Globo de televisão no Globo Repórter do dia 9 de agosto de 2013.

social e econômico etc. Estas sociedades têm dificuldade de compreender como verdade as diferenças culturais se não as suas.

É como se só houvesse uma única verdade e esta é considerada universal, central e a partir daí são definidos os critérios de verdade e de certo e errado.

Infelizmente esta questão de um povo ou grupo se achar superior a outro remonta às civilizações primitivas.

É verdade que os povos mais primitivos têm uma forte rejeição etnocentrista dos povos circunvizinhos. Porém nada se compara com o etnocentrismo combinado com o sentimento de superioridade que o grupo ou a nação dominante dedica aos dominados e oprimidos. Considerá-los sub-humanos, ou seres humanos de segunda classe, é pretexto e efeito de uma relação de dominação. (MENESES, 1999, p. 13).

Seria bem interessante que se considerasse, nos dizeres de Meneses (1999) todas as sociedades, independentemente de quais sejam, têm também suas culturas, valores humanos e qualidade de vida. Isto significa que devem ser tratados com o merecido respeito. E acreditar que esta ou aquela raça é superior e/ou civilizada é apenas um preconceito etnocentrista. Isto já deveria estar superado há muito tempo.

Porém, ainda está longe de tal fato acontecer.

Em quase todos os casos de contato entre civilizações ocidentais e outras culturas, o homem branco geralmente considera-se de inteligência superior porque possui facas, armas, cigarros, artefatos de metal, que os povos mais simples não têm. Acha que os outros teriam todas essas coisas e mais a leitura, a escrita e a aritmética se não fossem tão estúpidos. Na realidade, observações e testes cuidadosos mostraram que o caso não é tão simples assim. Nem a inteligência nem os sentidos dos povos primitivos são necessariamente inferiores, ainda que seus modos de vida sejam extremamente simples (BENEDICT, 1966, p. 229 – citado por SIQUEIRA, 2007, p. 124).

O etnocentrismo apresenta duas faces: o etnocídio e o genocídio. De acordo com Siqueira (2007), os termos etnocídio e etnocentrismo se confundem, muito embora em ambos haja extermínio, porém de ordens diferentes. Todo ato de etnocídio é uma manifestação de etnocentrismo, mas o inverso nem sempre é verdadeiro.

O etnocídio é um termo recente na teoria antropológica, data da segunda metade do Século XX e foi cunhado, segundo Pierre Clastres, principalmente por Robert Jaulin. O etnocídio, assim como o termo cultura, é uma invenção da etnologia para dar conta de uma classe de fenômenos sociais que a palavra genocídio, criada em 1946 por conta da instauração do

tribunal que julgou os crimes nazistas em Nuremberg, não comportava (SIQUEIRA, 2007, p. 128).

Mas de acordo com o que evidencia CLASTRES (1982, p. 54), citado por Siqueira, (2007), o etnocídio promove uma destruição em cadeia do jeito e do modo de vida, além de tentar mudar forma de pensar de pessoas diferentes que diferem daqueles que assim o consideram. Enquanto o genocídio promove a morte das pessoas no sentido literal, ou seja, assassina o corpo físico dos povos, o etnocídio os mata em seus estilos de vida, seus costumes, o seu espírito. Em ambos os casos trata-se de morte, mas de mortes diferentes.

Com relação ao genocídio percebe-se que este irá pressupor um racismo uma vez que o termo genocídio refere-se à raça e à intenção de extermínio de uma minoria racial. Enquanto que o termo etnocídio não pressupõe a destruição física dos seres humanos de uma determinada raça, mas para a destruição de sua cultura. (CLASTRES, 1982, p. 53, apud SIQUEIRA, 2007).

Em outras palavras, o etnocídio é a negação relativa do outro, da diferença e da alteridade com vias a melhorá-la, torná-la superior. Não se trata de negar uma alteridade qualquer, mas de negar a “má alteridade” (CLASTRES, 1982, p. 54, citado por SIQUEIRA, 2007, p. 128). O genocídio é a negação total do outro (não admite nenhum diálogo, só propõe a supressão de toda vida diferente). O etnocídio aponta a possibilidade de mudança: transformar o diferente em identidade, aprimorando-o e aperfeiçoando-o.

Nesta mesma linha de raciocínio, encontramos outra forma sutil de lidar com o outro. De acordo com Meneses (1999, p. 13), esta forma sutil é “conservar-lhe a alteridade, mas, então, fazendo dela pretexto para oprimi-lo. A diferença torna-se título que legitima a dominação e exploração, já que demonstra uma degradação da condição humana; por isso, merece um estatuto de inferioridade e de discriminação”.

Meneses (1999, p. 15) ainda argumenta que

É sempre a mesma atitude etnocentrista que parece interessar-se pelo Outro, mas de fato o desrespeita, ao tomá-lo como espetáculo e objeto de consumo e não como sujeito cujas práticas sociais são ricas de sentido e encontram seu lugar e compreensão no “conjunto complexo” que constituem como elemento de uma cultura.

Para Carvalho (1997), o etnocentrismo valoriza e privilegia apenas um tipo de universo de representações e o considera como sendo o único, o modelo a ser seguido, menosprezando e até mesmo fazendo com que outros universos, outras representações e outras culturas consideradas diferentes sejam relegadas à insignificância.

Ainda de acordo com Carvalho (1997, p. 182),

O etnocentrismo origina e tem origem na "heterofobia" (o Outro - em suas diversas formas: primitivo, selvagem, louco, imaturo, homossexual, "homens de cor", crianças problemáticas, fascistas, baderneiros, "hippies", "mulheres de vida fácil", hereges etc. - constitui "perigo" que deve ser exterminado).

Numa discussão sobre etnocentrismo e territorialidade, Conceição e Paula (2011) ao abordarem o tema do racismo e do preconceito principalmente com os negros no Brasil desde a época da escravidão, evidenciam que nos dias atuais

Por seu turno, os imigrantes negros e não-negros provindos dos estados da região nordeste e seus descendentes, todos movidos, a um, pela discriminação que lhes infligem os grupos *estabelecidos* e, a outro, pela comunhão de origem e orientações valorativas básicas que mantêm conformam-se também em um grupo étnico: o dos nordestinos. (CONCEIÇÃO e PAULA, 2011, p. 18).

Várias são as manifestações de preconceito e de repulsa a imigrantes nordestinos em muitos aspectos, tais como, mão de obra de qualidade inferior nas regiões sudeste, principalmente, com o conseqüente salário inferior para os mesmos.

Antropologicamente falando, o interesse pela diversidade dos povos e das culturas está baseado no que se chama de:

relativismo cultural que considera, como sociedades alternativas e culturas tão válidas quanto as nossas, esses povos cuja própria existência questiona nossa maneira de ser, quebrando o monopólio, que comumente nos atribuímos, da autêntica realização da humanidade no planeta. Enquanto o etnocentrismo é um preconceito, e suas derivações doutrinárias (racismo, evolucionismo cultural etc.) são ideologias (consciência falsa e falsa ciência), o *relativismo cultural* pertence à esfera da ciência. (MENESES, 1999, p. 15)

A noção de relativismo cultural abrange três significados. O primeiro diz que todo e qualquer elemento de uma cultura é relativo aos elementos que compõem somente aquela cultura e só terá sentido em função do conjunto. O segundo significado evidencia que as culturas são relativas, não havendo, portanto, nenhuma cultura, nem nenhum elemento desta que tenha caráter absoluto, que seja, em si e por si, a perfeição. Já o terceiro aponta que as culturas são equivalentes, ou seja: “uma cultura é tão válida como outra qualquer, por ser uma experiência diversa que o ser social faz de sua humanidade.” (MENESES, 1999, p. 16).

A partir do exposto pode ser percebido que as conseqüências do relativismo cultural são completamente opostas à concepção etnocêntrica.

A primeira delas é a questão do respeito autêntico pela cultura e sociedade dos outros povos. No relativismo cultural, os costumes alheios não são considerados como bizarros e grotescos (a exemplo do que faz o etnocentrismo). Todos os aspectos da cultura em questão são considerados comportamentos dignos como quaisquer outros, e até mais “interessantes e capazes de nos ensinar algo de novo sobre o homem e a sociedade, quanto maior sua diferença em relação aos nossos.” (MENESES, 1999, p. 17).

Outra consequência refere-se à questão da objetividade com que são tratadas as culturas em questão. Ou seja, todos os aspectos da cultura estudada devem ter como referência o próprio contexto desta cultura e não com relação à cultura de quem observa.

Uma terceira consequência, ainda de acordo com Meneses (1999), está ligada ao fato de não ter objetivo de interferir e de modificar costumes e tradições de um povo e sim, aprender com ele.

De uma forma geral, o que deveria ser feito é aceitar o outro como apenas diferente, sem que essa diferença fosse considerada superior ou inferior a outras diferenças.

Para a discussão a respeito do etnocentrismo e do relativismo cultural é necessária uma implementação efetiva na prática das relações sociais, já que a noção de bárbaro e de civilizado encontram-se deusas às avessas.

Aqueles que se cobrem com o manto da civilização são os senhores do mundo neste momento crítico da história. Eles estão em posição de moldar o discurso global sobre o que é certo e o que é errado, quem é bom e quem é mau. O seu poder é tão esmagador que transformar o opressor em libertador, o agressor em vítima, o belicista em pacifista. (MUZAFFAR, 2005, p. 3)

Ou seja, muitos ocidentais se dizem defensores da civilização sob o assédio de elementos bárbaros. “Nada pode estar mais longe da verdade. É bárbaro assassinar 52 civis em Londres, mas será civilizado matar 100 mil civis no Iraque? Pois este é o número de civis que morreram ali desde Março de 2003, devido à ocupação anglo-americana” (MUZAFFAR, 2005, p. 2).

Conclui Muzaffar (2005, p. 3) que “é por isso que hoje os bárbaros mascaram-se de civilizados”. E complementando a argumentação do referido autor, pode-se dizer que hoje os civilizados, mas que são considerados bárbaros, estão sendo massacrados pelos bárbaros que estão mascarados de civilizados. Tudo em nome de um poder, de uma dominação, de uma hegemonia, dum capitalismo selvagem e de um imperialismo notadamente norte-americano e europeu.

1.4 Implicações e desafios para os educadores

As pessoas são diferentes umas das outras. No espaço escolar não seria diferente. Em um estudo sobre o etnocentrismo, a cultura e as políticas educacionais, Boneti (2009) evidencia que a presença de diferentes culturas e níveis sociais dentro de um mesmo espaço escolar tem algumas implicações. E mesmo havendo políticas educacionais não conseguiram ainda alterar a prática efetiva por simplesmente não tocarem no essencial, ou seja, na cultura escolar.

Aparentemente já se deram grandes avanços no sentido de a escola vir a se constituir num espaço de acolhimento à diversidade cultural e social. Mas se constituem de avanços ainda restritos às políticas educacionais, carecendo de que esta ação venha a se constituir de uma prática do dia a dia na escola. (BONETI, 2009, p. 161)

O fato de receber dentro de uma escola alunos com diferentes culturas, idades, níveis sociais e de instrução deveria levar em consideração tanto a questão das políticas públicas quanto uma adequação na prática escolar diária. Infelizmente as políticas públicas brasileiras não abordaram a questão da mudança da essência do dia a dia da escola.

As diferenças culturais e sociais são sempre presentes como temática de discussão, mas na verdade as regras escolares ainda não permitem considerar que as pessoas que nela chegam trazem diferenças em condições sociais e culturais, implementando uma prática escolar na qual a uniformidade cultural e social é utilizada como essência da prática do dia a dia da escola. (BONETI, 2009, p. 162).

Mas Boneti (2009) questiona o motivo pelo qual ainda há esta distância entre as políticas públicas e as práticas efetivas no cotidiano das escolas quando estas têm que implementar práticas de acolhimento dos alunos com diferenças culturais e sociais em sua escola.

É sabido que mesmo numa mesma cultura existem diferenças em seu interior, ainda mais num país como o Brasil com grandes dimensões continentais.

Seria então de se considerar que o significado que a escola, os saberes, as ações sociais exercem sobre as pessoas de um povo não é o mesmo que exerce em outro povo. Isto é, se é verdade que a escola é produto cultural, seria de pensar que cada país ou cada região teria uma escola diferente, com conteúdos diferentes, com uma ação pedagógica também diferente. [...] Seria de pensar que cada país ou cada região teria uma escola diferente, com conteúdos diferentes, com uma ação pedagógica também diferente. (BONETI, 2009, p. 165).

Aplicando tal concepção etnocêntrica na escola percebe-se que deveria ser aceito que todos os alunos de outras regiões, classes sociais ou com peculiaridades culturais distintas que chegam numa outra escola tem que ser tratados como iguais em termos culturais e de condição social. Mas ao invés disso, é cobrado de tais alunos que eles tenham um comportamento uniforme, um aprendizado uniforme e uma absorção de um conteúdo também uniforme, ou seja, estes alunos novatos têm que descartar sua cultura para se adaptar à cultura da escola em que eles agora se inserem. (BONETI, 2009)

Outro ponto que merece destaque é o que Carvalho (1997) chama de colonialismo cognitivo de acordo com a antropologia de De Martino.

Privilegia-se um referencial teórico-prático que segue o "padrão da racionalidade técnica" (Lévi-Strauss), escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis ("cultura hegemônica" e "culturas subalternas"), declarando-se "outras" as culturas diferentes com orientações incompatíveis com o referencial escolhido; procura-se reduzi-las nas suas especificidades e diferenças tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias. (CARVALHO, 1997, p. 181)

Com isso, a educação e as organizações educativas tornam-se instrumentos culturais desse colonialismo cognitivo, configurando-se um etnocentrismo pedagógico através de uma gestão escolar autoritária e impositiva para nivelar as diferenças das culturas grupais por meio do planejamento. Tal colonialismo cognitivo nas escolas afeta principalmente os favelados e migrantes onde as estratégias da gestão escolar para este diferente acaba criando algumas formas de organização e de educação paralelas e alternativas de grupos. (CARVALHO, 1997).

Isto traz sérias dificuldades para o cotidiano escolar. Quando se parte do pressuposto de que a escola é a dona da verdade e que os outros alunos de outras culturas devem se adequar a ela acaba por menosprezar o diferente no sentido de diminuí-lo. Isto traz também uma triste constatação:

Neste caso, a desigualdade estaria associada a uma condição social dita inferior, o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente na maioria. [...] Esta construção social da noção da desigualdade faz dos iguais os desiguais. [...] A igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito do padrão, que na nossa sociedade capitalista, é imposta pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de comando, para não dizer de dominador ou no mínimo de superioridade, perante o diferente. (BONETI, 2009, p. 175).

Ou seja, ainda se tratando do contexto escolar, não bastam apenas intenções políticas e discussões teóricas na pedagogia e na sociologia no que se refere ao fato de a escola ser um local onde as diferenças culturais e sociais são aceitas sem o viés do preconceito e isto muito menos irá alterar o cotidiano diário da escola.

Para Gomes (2007, p. 19), a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa. “O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes.”

Vale ressaltar que a diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que é julgado como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Gomes (2011) argumenta ainda que o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso e que por isso, a diversidade precisa ser entendida de acordo com o referencial ao qual se refere. Isto significa que as características, os atributos ou as formas inventadas pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. A autora ressaltava ainda que a sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação e que vivemos no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças.

A cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. (GOMES, 2011, p. 22-23)

Talvez ainda muito precise ser feito com relação às práticas efetivas de inclusão social em nível de Brasil. Mas pelo menos do ponto de vista das políticas públicas, muita coisa já está no papel. Dentre elas pode ser citado um relatório mundial da UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, publicado em 2009, que apregoa que se deve investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Referido relatório tem os seguintes objetivos:

- analisar a diversidade cultural em todas as suas facetas, esforçando-se por expor a complexidade dos processos, ao passo que identifica um fio condutor principal entre a multiplicidade de possíveis interpretações;
- mostrar a importância da diversidade cultural nos diferentes domínios de intervenção (línguas, educação, comunicação e criatividade) que, à margem das suas funções intrínsecas, se revelam essenciais para a salvaguarda e para a promoção da diversidade cultural;
- convencer os governantes e as diferentes partes intervenientes sobre a importância em investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural, pois ela pode renovar a nossa percepção sobre o desenvolvimento sustentável, garantir o exercício eficaz das liberdades e dos direitos humanos e fortalecer a coesão social e a governança democrática. (UNESCO, 2009, p. 1).

De acordo com o relatório da UNESCO (2009), a preocupação com questões relacionadas à diversidade cultural tem merecido destaque e discussão nos últimos anos em função de uma pluralidade cada vez maior de culturas e modos de vida em nível global.

A diversidade cultural é, antes de mais nada, um fato: existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas, mesmo se os contornos que delimitam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que, à primeira vista, poderia parecer. A consciência dessa diversidade parece até estar sendo banalizada, graças à globalização dos intercâmbios e à maior receptividade mútua das sociedades. Apesar dessa maior tomada de consciência não garantir de modo algum a preservação da diversidade cultural, contribuiu para que o tema obtivesse maior notoriedade. (UNESCO, 2009, p. 3).

A UNESCO justifica o relatório alegando que no contexto da globalização, o aumento das migrações e o crescimento das cidades, os desafios conexos com a preservação da identidade cultural e o fomento do diálogo intercultural adquirem uma nova projeção e tornam-se mais urgentes.

Com relação às suas implicações para uma educação que se pretende ser de qualidade, a UNESCO recomenda em tal relatório que a elaboração de planos e programas de estudo deve visar o aumento da pertinência da educação mediante ajustes dos processos de aprendizagem, os conteúdos educacionais, a capacitação dos docentes e adaptar a gestão escolar à situação dos educandos.

Isto posto, para que tal objetivo seja atingido, faz-se necessário elaborar planos e programas de estudo multiculturais e plurilinguísticos, fundados na multiplicidade de pontos de vista e inspirando-se em histórias e culturas de todos os grupos da sociedade. Recomenda ainda que devem ser previstas medidas especiais destinadas aos grupos vulneráveis ou marginalizados e à melhoria dos ambientes educacionais e escolares.

Pretende-se com isso contribuir para o reforço da autonomia por meio da promoção dos direitos humanos, do aumento do espírito cívico e do fomento do desenvolvimento sustentável. Outro aspecto importante do relatório argumenta que para alcançar uma educação que leve em conta a cultura requer não só especialistas em matérias diferentes, mas também docentes que possuam os conhecimentos necessários e respeitem as diferenças culturais.

Apesar do crescente reconhecimento da importância da diversidade do saber (incluindo as tradições locais e indígenas), continua muito divulgada a crença em teorias desligadas de toda e qualquer noção de valor e ancoradas em que não têm relação com os contextos sociais em que se originaram. À medida que o discurso predominante sobre a educação considera que a ciência é universal, revela-se a tendência a estabelecer uma compartimentação redutora entre as formas de conhecimento tradicionais e as de outra modalidade. Porém, as estratégias que encorajam o reconhecimento de formas tradicionais – e mesmo tácitas – do saber podem abrir novas perspectivas para preservação das sociedades vulneráveis, ao mesmo tempo em que alargam o campo dos saberes dominantes. (UNESCO, 1999, p. 17).

No Brasil, pode ser citado o “*Programa ética e cidadania*”, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Num de seus módulos, o de “Direitos Humanos, que está relacionado com a temática de inclusão e exclusão social, tem como objetivo prestar sua contribuição para aquelas escolas que estiverem interessadas na disseminação desse tipo de projeto educativo. O módulo vai fornecer as bases conceituais e metodológicas para um trabalho que irá ajudar na diminuição das desigualdades e exclusões sociais tão presentes no dia a dia. (BRASIL, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que abordam sobre a “pluralidade cultural” em nível de Brasil, publicados em 1997 pelo Ministério da Educação argumentam que

[...] há muito se diz que o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania. (BRASIL, 1997, p. 15).

Ainda de acordo com referido PCN, discutir sobre a “Pluralidade Cultural” significa conhecer e valorizar as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Visa também abordar sobre as desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira. Tal procedimento tem por objetivo oferecer ao aluno (a todos os alunos)

a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997).

Isto não significa que se deva negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de se constituir uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. O documento evidencia que a Pluralidade Cultural significa a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (BRASIL, 1997).

Percebe-se que pelo menos em nível teórico, a discussão caminha para uma aceitação do outro como diferente apenas, conforme preceitua o relativismo cultural, e não como inferior como sempre é visto numa visão etnocêntrica. O PCN vai oferecer elementos para a compreensão de que respeitar e valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, respeitá-los como expressão da diversidade, sem qualquer discriminação.

Pelo fato de se trabalhar com a diversidade humana, o PCN possui uma gama muito grande de possibilidades para o professor e para o aluno de se promover uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, mas ao mesmo tempo muito fascinante e desafiador. Aqui se tem que o elemento universal que irá definir as relações intersociais e interpessoais é a Ética. Outro ponto de destaque do PCN é a possibilidade de se perceber que as características socioculturais são expressões de uma pluralidade dinâmica que ultrapassa as fronteiras do Brasil, o que tem possibilitado uma proposta estimuladora na definição de valores universais. (BRASIL, 1997).

Como justificativa para sua elaboração e execução, o PCN que aborda sobre a pluralidade cultural argumenta que por apresentar uma heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo.

Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial”. [...] Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo

educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (BRASIL, 1997, p. 20).

O documento ainda afirma que tarefa da sociedade como um todo deve ser a de mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias. Tais finalidades envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo.

Isto traz algumas implicações para o processo ensino-aprendizagem como um todo, uma vez que a escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Num primeiro momento sabe-se que a escola é um dos espaços em que se convivem crianças de origens e nível sócioeconômico diferentes, com costumes e crenças religiosas diferentes daqueles que cada uma conhece, tendo também visões de mundo diversas daquela que vivenciada no seio da família. Num segundo momento, a escola é também um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. E por último, a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, fornecendo com isso material para debates e discussões em torno de questões sociais. Por um lado, a criança na escola convive com a diversidade e por outro, poderá aprender com ela. (BRASIL, 2007).

Ainda com relação a esta preocupação recente e cada vez maior em se lidar com as mais variadas formas de culturas no ambiente escolar, Carrara (2009) argumenta que abordar determinados temas no Brasil, especificamente nas escolas não é tarefa fácil, porém se faz urgente e necessária.

Trabalhar simultaneamente a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária. No Brasil, o estudo destes três temas e dos correlativos processos de discriminação social deu origem a campos disciplinares distintos (quem estuda uma coisa não estuda outra), a diferentes arenas de atuação de ativistas (cujo diálogo entre si nem sempre é fácil) e, finalmente, a políticas públicas específicas. (CARRARA, 2009, p. 13).

Tal atitude visa ultrapassar a simples tolerância à diferença uma vez que o dinamismo da cultura brasileira está sempre reinventando tradições e significados, mesclando elementos, incorporando e dando novos significados a alguns e eliminando outros. A diversidade cultural é vital para um saudável dinamismo cultural. Diversidade que demanda respeito. (CARRARA, 2009).

Continuando sua explanação, Carrara (2009) ainda evidencia que a escola é uma instituição que faz parte da sociedade, não podendo se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade. Fica evidente que a escola tanto sofre influências pelos

diferentes modos de pensar e de se relacionar existentes numa sociedade, quanto influencia esta mesma sociedade a ponto de poder contribuir para suas transformações.

Quando se identifica a existência de discriminações e preconceitos, pressupõe-se que a escola tenha condições de possibilitar a alteração desse processo, até porque a escola existe para poder acolher distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc), e com isso, a escola se torna responsável, ao lado dos alunos, seus familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais, por buscar mecanismos para a extinção de preconceitos e de práticas discriminatórias. (CARRARA, 2009)

Em um estudo sobre os desafios da modernidade quando do estudo da Antropologia, das Culturas e suas implicações para a Educação, Gusmão (2009) lembra que tais estudos estão muito presentes nas sociedades modernas. De acordo com referida autora,

a escola construída sobre a afirmação da igualdade e enfatizando a base cultural comum a todos, diz Vera Candau (2002), enfrenta o desafio de ter que articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, colocando em jogo, no processo educativo, as relações entre o multicultural e a educação; o cotidiano escolar e a formação de professores, em razão de como se expressam a diversidade, a intolerância e o tratamento desigual do diferente em questão: como articular, no campo educacional, valores universais (próprios das sociedades verdadeiramente democráticas) e as especificidades culturais, ou seja, o singular e o específico de cada grupo, sociedade e cultura? (GUSMÃO, 2009, p. 73).

Como alternativa para solução do problema pode ser levado em consideração a seguinte afirmativa: “O que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver ao discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite”. (VALENTE, 1993, p. 13, apud GUSMÃO, 2009, p. 74)

Muito embora o discurso teórico seja animador, Carrara (2009) chama a atenção para uma omissão explícita quando o assunto é lidar com a diversidade cultural dos alunos de uma escola. Segundo o autor,

[...] ainda hoje, a fala de educadores e educadoras, os quais, ainda que reconheçam a existência de discriminações dentro e fora da escola, acreditam que é melhor “ficar em silêncio”. Falar do tema seria acordar preconceitos antes adormecidos, podendo provocar um efeito contrário: em vez de reduzir os preconceitos, aumentá-los. E, nos silêncios, no “currículo explícito e oculto”, vão se reproduzindo desigualdades. Quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades (nas falas, nos textos escolhidos, nas imagens veiculadas na escola, etc.) o que resta aos alunos e alunas, senão a luta cotidiana para adaptar-se ao que esperam deles/as ou conformar-se com o status de “desviante” ou reagir aos

xingamentos e piadinhas e configurar entre os indisciplinados? E, por último, abandonar a escola. (CARRARA, 2009, p. 32).

Infelizmente na prática efetiva do cotidiano escolar, e com bastante frequência, as escolas acabam repercutindo, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. A escola no Brasil, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceito de formas diversas. E ainda continua perpetuando preconceitos e discriminações das mais diversas formas, muito embora apregoem o contrário na teoria e no discurso demagógico pedagógico.

2 DA CIDADE DE MONTE CARMELO À ESCOLA DE CELSO BUENO

É muito comum, em nosso país e, principalmente, em cidades do interior, não se ter criado um arquivo municipal que possa preservar a integridade de documentos que contam a história e a memória de seu povo e que no futuro venha servir de fonte de pesquisa às populações vindouras.

Dessa forma, para que possamos nos aproximar do objeto de estudo proposto faz-se necessária uma descrição minuciosa do contexto político, econômico, sociocultural e educacional do qual a Escola de Celso Bueno faz parte. Para isso, recorreremos à Prefeitura Municipal de Monte Carmelo, à Câmara Municipal, Secretaria Municipal de Educação de Monte Carmelo, Secretaria Municipal de Saúde de Monte Carmelo, às 157ª Companhia das Polícias Militar, Rodoviária, Sub-destacamento da 157ª Companhia de Polícia Militar Especial e até mesmo à Polícia Rodoviária Federal, por razões que serão explicadas adiante.

Consultamos documentos arquivados como na Escola Municipal Celso Bueno e em órgãos como Casa da Cultura de Monte Carmelo, Biblioteca Municipal de Monte Carmelo e 21ª Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, Estado de Minas Gerais. Ao final, também fizemos uso do compêndio *A história de Monte Carmelo contada por Yermak Slywitch*, produzido por um memorialista local no ano de 1991.

Apesar de vários órgãos visitados e da consulta às suas bases de dados, muitos dados não se apresentavam claramente e/ou não existiam. Foi necessário o cruzamento dos dados encontrados para que se chegasse aos resultados que passamos a discutir.

2.1 O Município de Monte Carmelo

Segundo o professor Yermak Slywitch⁹(1991), Monte Camelo era uma região habitada por índios, conforme provas que teriam sido encontradas em diversos lugares do município,

⁹Yermak Slywitch (1921- 2001) Formado em farmácia pela Universidade de Minas Gerias em 1945. Em 1965 fez o curso de Sistema de Educação e Organização Escolar pela Faculdade Filosofia e Letras “Santo Tomaz de Aquino” em Uberaba, Minas Gerais. Como professor trabalhou nos colégios locais de Monte Carmelo desde 1963, sendo diretor do então Colégio JK no primeiro semestre de 1966. Fez o curso de Enfermagem, Higiene mental e Higiene pré-natal no ano de 1969. Em 05 de Junho de 1975 é aprovado em exames no qual assumiu a cadeira de Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas da Escola Estadual Gregoriano Canedo. Foi diretor da Escola Estadual Gregoriano Canedo de 1º de Junho de 1980 a 31 de Julho de 1981. Em 29 de Outubro de 1987 recebe do Governo do Estado de Minas Gerais a medalha do Mérito Educacional no Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, Minas Gerais. O livro do professor e memorialista Yermak Slywitch é uma coletânea de dados e memórias na qual nem sempre se encontram referências claras de suas fontes documentais ou dos sujeitos que contaram ao professor as suas lembranças. Referida obra, que está disponível para consulta na Biblioteca Municipal de Monte Carmelo, não chegou a ser oficialmente publicada, porém, em razão da falta de documentação e material de pesquisa, ainda é o texto mais utilizado por aqueles que se dispõem a estudar a

tais como: machado de pedra, potes, roletas, etc. A possível tribo que habitava esta região era dos Araxás.

Por volta de 1840, tiveram início os primeiros movimentos que deram origem ao povoado, devido ao fato de diversos moradores de São João Del Rey e Tamanduá (atual Itapeçerica) e de outras cidades do país, atraídos pela descoberta de garimpos diamantíferos em Bagagem (atual Estrela do Sul) e depois em Nossa Senhora D' Abadia de Água Suja (atual Romaria), que vieram para Monte Carmelo. (CÂMARA MUNICIPAL DE MONTE CARMELO, 2012, S./D.)

Ainda segundo esses documentos, por causa do ambiente dos garimpeiros, pouco recomendado às famílias e ainda devido ao clima saudável e excelente água dessa região, estes pioneiros deixavam aqui suas famílias e se dirigiam para os garimpos à cata de diamantes.

[...] contam os primeiros habitantes, que nessa região havia uma rica fazendeira, chamada Clara Chaves. Dona Clara Chaves era muito devota de Nossa Senhora do Carmo. Por isso, doou a área de uma légua quadrada a Nossa Senhora do Carmo, área esta onde estavam localizadas as famílias dos garimpeiros, para que ali se construísse uma capela em louvor à santa de sua devoção. Nessa área iniciou-se então o povoado, que pertencia à freguesia de Araxá e posteriormente a de Patrocínio. (SLYWITCH, 1991, p.02)

Em 14 de setembro de 1870, segundo o historiador Slywitch (1991, p.4), o distrito de Bagagem emancipou-se eclesiasticamente de Patrocínio, tornando-se paróquia. Com isso, a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo também se desmembrou daquela paróquia, anexando-se à recém criada Paróquia de Bagagem, com a denominação de Arraial ou povoado de Carmo da Bagagem, tendo como primeiro Vigário o Padre Manoel Luiz Mendes, no período de 04 de outubro de 1870 a 15 de outubro de 1888.

Em 6 de outubro de 1882, através da Lei Provincial nº 2.927, a Freguesia do Carmo da Bagagem foi elevada à categoria de Vila. Em 14 de Setembro de 1891, foi confirmada a criação do Distrito pela Lei Estadual nº2. A Comarca foi criada pela Lei nº 11, de 13 de Novembro de 1891, sendo instalada solenemente em 4 de Abril de 1893, Tito Fulgêncio Alves Pereira, seu primeiro Juiz de Direito, que se tornou um dos maiores nomes da magistratura mineira.

Em 24 de Maio de 1892, por força da Lei Estadual nº 23, Carmo da Bagagem é elevada à cidade. No ano de 1896, a Comarca de Bagagem estabelece suas fronteiras com

história de Monte Carmelo. No nosso caso, o uso de referido material se deu como fonte complementar, levando em conta que não é fruto de um trabalho historiográfico sistematizado.

Patrocínio. Em 25 de Julho de 1900, pela Lei Estadual nº 286, Carmo da Bagagem passa a denominar-se Monte Carmelo. O nome da cidade tem sua origem em monte situado próximo a sede, o qual se chama Monte Carmelo, existente na Palestina, perto de Nazaré.

Outra versão que existe para a origem do nome Monte Carmelo é que este seria originário de sua padroeira, Nossa Senhora do Carmo, cuja congregação das Carmelitas que por aqui passaram fica no Monte Carmelo (SLYWITCH, 1991). Fato é que os documentos consultados nos revelam que este nome foi oficializado por uma lei do Congresso Legislativo do Estado sob nº 286, em 25 de Junho de 1900.

A formação administrativa em 1900 abrangia o município de Monte Carmelo, cinco distritos de Paz: Monte Carmelo (sede), Nossa senhora de Água Suja, (Romaria), São Sebastião da Ponte Nova (Nova Ponte), Espírito Santo do Cemitério (Iraí de Minas) e Santa Cruz do Boqueirão (Douradoquara).

A cidade de Monte Carmelo ficou conhecida no cenário nacional, devido ao grande número de cerâmicas, produzindo telhas e tijolos para todo o Brasil. Mas além do grande parque cerâmico, a cidade consolidou-se como um dos maiores municípios produtores do melhor café do cerrado do Brasil.

Já na década de 70 se deu a expansão da cultura do café do cerrado como uma alternativa de se produzir uma bebida que tivesse apreciação em todo o país e também pudesse alcançar elevado padrão exigido pelo mercado exterior, e isso tornou-se uma realidade aliado principalmente a fatores climáticos favoráveis em nossa região, bem como o investimento em tecnologia por parte dos produtores dessa nova cultura.

Citam que os primeiros produtores de café se instalaram no cerrado mineiro em meados dos anos 70. Vinham de São Paulo e do Paraná, atraídos pelos preços das terras, então baratas na região, pela ausência de geadas e também pelos incentivos governamentais. As demais particularidades do clima, que hoje diferenciam a região, não chegaram a constituir um atrativo naquela época, pois o mercado de café no Brasil estava regulamentado. (SAES e JAYO, 2009, p.11, apud GHELLI, 2009).

Minas Gerais se destaca como o maior Estado produtor de café do Brasil, com cerca de 50% de toda a produção nacional. “O parque cafeeiro mineiro é composto por 2,5 bilhões de plantas em 1 milhão de hectares, abrangendo mais de 80 mil propriedades em aproximadamente 60% dos municípios do estado”. (PESSÔA, 1999, p.189)

Vários foram os fatores que contribuíram para essa cultura em todo o estado principalmente nesta região: clima favorável à agricultura cafeeira, terra fértil, pois o solo mineiro possui propriedades que são favoráveis a essa cultura e bom escoamento da produção.

O café produzido no município de Monte Carmelo, segundo Associação dos cafeicultores de Monte Carmelo (AMOCA, 2012,) juntamente com Araguari, Uberaba e Patrocínio, está no eixo de destaque da produção do melhor café do cerrado para exportação no Brasil.

Com esse destaque na produção e qualidade do café os frutos começaram a ser colhidos com a maior valorização do produto, alcançando preço diferenciado do que aquele até então era comercializado pelo mercado.

Assim pontua o professor Guilherme Marcos Ghelli (2009)

A estratégia estava formulada: se o café da região tinha qualidade apreciada pelos mais exigentes compradores, havia a possibilidade de fazer-se pagar um prêmio por tal superioridade, focando os nichos de mercado dispostos a pagar por qualidade. (GHELLI, 2009, p. 10).

O que se pode notar é que um dos principais facilitadores para esse processo imigratório e que levou os produtores a incentivar e até eles próprios a buscarem os imigrantes, principalmente os da região nordeste do país, fora justamente por se tratar de uma cultura que se pudesse utilizar mão de obra de baixo custo, o que durante décadas foi utilizado, principalmente na colheita sazonal do café.

Podemos citar também que por se tratar de um trabalho muito difícil e que exigia muito esforço físico e sendo totalmente artesanal, não se encontrava com facilidade, trabalhadores dispostos a enfrentar essa dura jornada, uma vez que o parque cerâmico de Monte Carmelo nos meados da década de 70 estava em total expansão se consolidando como capital nacional da telha, acabando empregando grande parte da população da cidade.

2.2 Formação e atualidade do Povoado de Celso Bueno

Chamado equivocadamente de distrito, o povoado¹⁰ de Celso Bueno pertence ao município de Monte Carmelo, e fica a uma distância de aproximadamente 30 km a leste,

¹⁰ Mesmo sendo conhecido e possuindo o status de distrito, na verdade Celso Bueno trata-se de um povoado, visto que essa mudança somente poder ocorrer de acordo com a Lei Estadual conforme rege a legislação que segue: A Lei Complementar Estadual nº 37, de 18 de janeiro de 1995, através dos artigos 32, 33 e 34, regulamenta, dentre outros assuntos, os critérios relevantes para a criação de municípios em Minas Gerais:

Art. 32 – O município poderá dividir-se em distritos, e, estes, em subdistritos, para efeito de descentralização administrativa.

Art. 33 – O distrito-sede terá o nome do município e categoria de cidades, ao passo que os demais distritos, a categoria de vila.

Parágrafo único – Os distritos terão o nome do povoado que lhes deu origem, respeitada a denominação vigente na data desta Lei, e serão designados por número ordinal, conforme a ordem de sua criação.

fazendo divisa com os municípios de Romaria/MG (a uma distância de 16 km), Irai de Minas (10 km) e Patrocínio (51 km).

Durante a pesquisa realizada no município de Monte Carmelo e com o objetivo de clarificar a data da constituição do distrito, pudemos ter através de busca documental na Câmara Municipal de Monte Carmelo e Prefeitura Municipal da mesma, a confirmação de que o referido distrito, *na verdade não o é*, pois não existe nenhuma lei municipal que crie ou o regulamente como tal. Sendo assim a denominação correta seria *povoado* ou *comunidade rural*, mesmo sendo conhecido por toda comunidade carmelitana e circunvizinha como distrito, e é por esta razão que, para fins de tratamento neste texto, o mesmo será tratado como povoado.

De acordo com o professor Slywitch (1991), Celso Bueno foi o nome dado à Estação Ferroviária que ligava Patrocínio a Monte Carmelo, sendo inaugurada em 1937. Sua fundação aconteceu em meados de 1962, e ganhou esse nome em homenagem ao ex-prefeito de Monte Carmelo, Celso Bueno da Fonseca, que dirigiu o município de Monte Carmelo de 27/07/1932 a 03/01/1936.

A população da comunidade é formada por cerca de 2.000 habitantes, com 1478 eleitores, divididos em quatro seções eleitorais (TRE/MG, 2012). Uma parte significativa destas pessoas é proveniente de diversas regiões brasileiras, sobretudo de estados do nordeste como Bahia, Piauí e Sergipe. Ao final, chega a 30% o número de migrantes de origem nordestina que hoje são habitantes do povoado.

Segundo dados publicados pelo Tribunal Eleitoral de Minas Gerais no ano de 2012, entre o período de 01/01/2008 a 09/05/2012, foram transferidos do Estado da Bahia para o povoado de Celso Bueno 119 títulos de eleitores. Na mesma época 41 títulos foram transferidos de Sergipe e um proveniente do Estado de Pernambuco.

Dota (2008, p.4) justifica esse movimento:

Art. 34 – Competem ao município, por meio de Lei municipal, a criação, a organização, a redelimitação e a supressão de distrito, observada a sua Lei Orgânica e o § 2º do artigo 8º desta Lei.

§ 1º - A sua criação e a redelimitação de distritos devem observar os seguintes requisitos:

I – eleitorado não inferior a 200 (duzentos) eleitores;

II – existência de povoado com, pelo menos, 50 (cinquenta) moradias e escola pública;

III – demarcação dos limites, obedecido, no que couber, o disposto no artigo 9º desta Lei.

§ 2º - A lei municipal que criar, organizar, redelimitar ou suprimir distrito será publicada no órgão oficial do Estado.

Com tantos problemas, para boa parte da população desses locais – áreas carentes por ajuda - sobra apenas uma opção para a sobrevivência: migrar. Uma migração forçada, por fatores alheios as suas vontades. Portanto, não havendo outra solução, ou pela rede de relações já construídas, a população busca na migração seu sustento, o dinheiro extra para ajudar nos meses sem qualquer renda. É neste contexto que aparece o migrante sazonal, que busca trabalho fora para manter-se nos meses de seca.

No Brasil os fluxos migratórios fazem parte do contexto histórico de nossa sociedade, desde a vinda de imigrantes italianos, espanhóis, árabes, alemães, japoneses e outros que por inúmeros motivos, seja social, econômico, político, religioso e ambiental, deixaram sua terra de origem.

Da mesma forma são históricos os fluxos migratórios no interior do país. A passagem de uma sociedade tipicamente agrária para uma sociedade em vias de industrialização aparece também como um fator que impulsionaria esse processo migratório, o que ficou conhecido como êxodo rural.

Com isso podemos entender que o homem não sai de sua terra natal por que quer, mas pode ser entendido como um verdadeiro processo de expulsão do homem de seu habitat natural, uma vez que não havendo trabalho suficiente para absorção cada vez mais crescente da mão de obra, a solução é sair à procura de trabalho em outras regiões.

No caso da cidade onde se realiza a pesquisa, não diferentemente de outras regiões do Brasil, o crescimento avassalador das lavouras cafeeiras incentivou o êxodo dessas pessoas vindas de outras regiões na esperança de dar um futuro melhor para si e para os seus, principalmente, com o surgimento do café do cerrado do Brasil, como uma promessa de se ter uma bebida mais pura e apreciada, destinada tanto ao consumo da população brasileira, quanto para as exportações.

A cultura do café ocupou vales e montanhas, possibilitando o surgimento de cidades e a dinamização de importantes centros urbanos, não sendo diferente para o povoado de Celso Bueno.

Já na década de 60, ferrovias foram construídas por todo o país, inclusive no referido povoado, o que facilitaria o escoamento da produção. Estas mesmas ferrovias serviram também como meio para migração de várias regiões do Brasil, principalmente da Região Nordeste, para o povoado.

Com isso pode ser justificado o porquê da grande maioria da mão de obra ser proveniente da região nordeste, por se tratar de uma região onde a população era de baixa renda, contrastando com a imigração de outras regiões do país, que impulsionados com a

introdução de novas culturas do cerrado como soja, café e trigo e conseqüentemente a valorização do preço das terras do cerrado mineiro, impulsionou profundas transformações nas relações sociais no campo na constituição de pequenos proprietários de terra em trabalhadores assalariados.

As riquezas geradas durante o processo de valorização do cerrado mineiro, principalmente no final da década de 70, atingiram apenas pessoas que possuíam uma situação financeira melhor que os migrantes nordestinos, ou que segundo Antônio de Pádua Bosi (1997, p. 41) “possuíam acesso aos créditos agrícolas, isto é, pessoas investidas de capital, imigrantes japoneses e migrantes do sul país, em particular, do Paraná”.

Foram esses novos carmelitanos (japoneses, paulistas e paranaenses), que com o pioneirismo e tenacidade trouxeram para a região o progresso rural e urbano, transformando o inóspito e improdutivo cerrado, em modernas e produtivas propriedades agrícolas, nelas produzindo o melhor café do Brasil, soja e milho com abundância, garantindo assim o trabalho de milhares de trabalhadores rurais. (BOSI apud JORNAL ALERTA GERAL, nº 20, p.06, fev. 1989, Migrantes).

Desta forma, em termos gerais, a questão social é marcada pela reafirmação da lógica concentradora do capitalismo onde uma minoria faz uso dos benefícios gerados, enquanto a maioria é explorada e alojada em condições de precariedade, justamente o que aconteceu com os migrantes nordestinos que vieram para o povoado de Celso Bueno. De maneira mais pontual, Bosi (1997) indica um processo de exclusão de trabalhadores e pequenos proprietários do campo para a cidade, onde a base explicativa reside na verificação do esgotamento de possibilidades de sobrevivência nos locais de origem, associada a uma expectativa de melhoras das condições de vida. Considera-se que este esgotamento está tanto na expropriação dos meios de produção, quanto num agravamento da precariedade das condições e relações de trabalho no campo, até então estabelecidas. O autor ainda adverte que a questão de busca de uma melhora de vida é algo que tem como ressalva o significado singular que cada experiência conteria.

O café trouxe grandes contingentes de imigrantes, principalmente na década de 80, consolidando a expansão da classe média, a diversificação de investimentos e, de forma ainda mais expressiva, intensificando os movimentos culturais.

Nos dias de hoje a economia não se volta apenas à produção de café, uma vez que com o avanço tecnológico evidente em toda sociedade, diminuiu consideravelmente a mão de obra artesanal nas lavouras cafeeiras, sendo substituído o homem pela máquina, proporcionando

assim o direcionamento para uma diversidade de culturas, comomilho, alho, pimenta, feijão e soja. Apesar da diversificação agrícola, o café ainda ocupa uma posição de destaque.

Dados publicados pelo Anuário brasileiro do café (apud Conselho dos Exportadores de Café do Brasil - CeCafé, 2012, p.26) divulgaram que no Brasil em 2011 “as exportações bateram recordes em volume e receita, com a comercialização de 33,45 milhões de sacas de 60 quilos, em que resultaram em US\$ 8,7 Bilhões”, sendo que o café produzido no cerrado mineiro é a principal referência mundial de qualidade e sabor.

De acordo com o Anuário Brasileiro do Café (2012, p.17), o Estado de Minas Gerais é o maior produtor de café do Brasil inclusive por sacas por hectare, o que representa 1.032.530 sacas por hectare no estado, o que significa mais que o dobro em relação ao segundo maior estado produtivo de café, que é o Espírito Santo (451.157 sacas por hectare).

Também nas proximidades do povoado é notório o crescimento das fazendas de cria e recria de gado de corte e gado leiteiro, consolidando-se como outra opção de emprego para a população da referida comunidade. Na localidade não existem muitas opções de emprego. Há alguns postos de gasolinhas às margens da BR 365, assim como uma única empresa algodoeira que emprega atualmente um número significativo de trabalhadores daquela comunidade.

O povoado é bastante carente. Não há agência bancária, correio ou agência lotérica. Para qualquer serviço que necessite destas instituições é necessário o deslocamento até Monte Carmelo ou outra cidade circunvizinha como Iraí de Minas ou Romaria.

A água consumida é captada em poço artesiano e é tratada e distribuída pelo Departamento Municipal de Água e Esgoto de Monte Carmelo (DMAE). Quando é exigida uma análise mais complexa desta água é necessário o envio de amostras para os laboratórios do Departamento de Química da Universidade Federal de Uberlândia ou para o DMAE de Uberlândia e em outros laboratórios especializados em controle de qualidade da água. Fator interessante e que sem dúvida deve ser ressaltado, é que a água do povoado de Celso Bueno é totalmente gratuita para toda população.

A ausência da rede coletora de esgoto neste povoado contribui de forma significativa para a degradação ambiental. Toda a captação de esgoto da localidade é feita por meio de fossas. Não há nenhum critério e nenhum tipo de fiscalização para a construção dessas fossas o que dificulta a plantação de hortaliças e ainda corre-se o risco de contaminação do lençol freático o que contraria a Lei 11.445/2007, que estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. Esta lei também estabelece que “o município deve garantir o abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza urbana e manejo dos resíduos sólidos

realizados de formas adequadas à saúde pública e à proteção do meio ambiente”. Pode-se facilmente perceber que isto não ocorre em Celso Bueno.

O povoado é composto por dez logradouros, todos com energia elétrica que é originada da subestação na cidade de Monte Carmelo, com pavimentação asfáltica. Há instalados ali uma farmácia, uma *lan house*, duas locadoras, três padarias, quatro mercearias, um posto telefônico, um centro comunitário, uma Igreja católica e várias igrejas Evangélicas e uma escola do ensino fundamental com quinhentos e oitenta e dois alunos matriculados.

A comunidade conta apenas com um Posto de Saúde Municipal (PSM), que atende de 07 às 17hs em dias úteis, sendo profissionais da área de saúde: um clínico, um ginecologista, um pediatra, um cardiologista, um dentista, um enfermeiro padrão, dois técnicos, três agentes comunitários. Apesar de estes especialistas estarem no quadro de profissionais que atendem na localidade é comum o deslocamento das pessoas para Iraí de Minas, Romaria, Patrocínio em busca de atendimento médico.

Outra realidade interessante observada, é que o número de habitantes das famílias está incompatível com o crescimento demográfico brasileiro que apresenta taxas de fecundidade em torno de 2,5 filhos por mulher. Em Celso Bueno essa taxa se eleva para 3,0, 4,0 e 5,0 por casal, explicando assim o crescimento acelerado daquela população, sendo que esse crescimento se deu principalmente nas famílias migrantes do nordeste. (SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE, 2006).

Para atender a toda população de Celso Bueno, há somente uma ambulância de simples remoção à disposição da comunidade. Por estar localizado em uma região estratégica, nota-se a necessidade extrema de Celso Bueno possuir uma ambulância com UTI móvel para atender não só pessoas da comunidade, mas também as pessoas que se acidentam com frequência na Rodovia BR 365.

Como a referida rodovia possui um tráfego intenso e, conseqüentemente, são comuns os acidentes graves com conseqüências trágicas, a falta de uma ambulância devidamente equipada no povoado acaba tendo repercussões maiores.

A coleta do lixo, que é um serviço essencial para a população, apresenta falhas significativas. Pode-se observar que os equipamentos utilizados na coleta não são os mais adequados, assim como a coleta não é feita com a frequência recomendada.

Como não há um programa de coleta seletiva e nem aterro sanitário, todo lixo coletado é jogado em um terreno próximo ao povoado e incinerado, contribuindo, assim, para o agravamento da poluição ambiental.

Na comunidade não existem centros de lazer ou clubes recreativos que possam oferecer lazer à população e principalmente aos jovens que são aqueles maiores de dezoito anos de idade. E isso os leva a procurar cidades próximas ao povoado, ou mesmo a frequentar os bares ali existentes. No período da colheita, é nestes bares que se registra o maior número de brigas resultantes em agressões físicas e, não raro, em homicídios.

Dados fornecidos pela 157ª Companhia da Polícia Militar de Monte Carmelo dão visibilidade ao crescimento da criminalidade nesse povoado. Esses dados correspondem ao período de 2007 até o ano de 2012, inclusive, demonstrando claramente a prática de crimes por jovens e adolescentes menores de idade.

O aumento da criminalidade no povoado nos últimos cinco anos é algo que chama a atenção. Segundo dados fornecidos pela 157ª Companhia da Polícia Militar é possível elencar os delitos mais comuns registrados naquela localidade.

Ranking	Modalidade	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
01	Lesão Corporal	34	30	21	22	35	19	161
02	Furto tentado, roubo e/ou arrombamento a residência urbana e/ou imóvel rural	28	18	20	14	50	14	144
03	Ameaça	19	30	25	16	11	14	115
04	Crimes Contra a honra: difamação, injúria e calúnia	5	4	5	4	5	3	26
05	Tráfico de entorpecentes	1	3	6	2	8	6	26
06	Porte de Arma de Fogo	3	3	2	2	0	0	10
07	Infrações contra a dignidade sexual, corrupção de menor, rapto	0	0	1	1	6	1	9
08	Estelionato	4	0	2	2	0	0	8
09	Discriminação	0	0	0	0	2	5	7
10	Rixa	0	1	3	0	0	0	4
11	Tentativas de arrombamento em Veículo Automotor	0	0	0	2	2	1	5
12	Maus Tratos	0	1	3	0	0	0	4
13	Receptação	1	1	2	0	0	0	4
14	Omissão de Socorro	0	2	2	0	0	0	4

Fonte: 157ª Companhia de Polícia Militar de Minas Gerais

Tabela 1 – crimes não violentos

A tabela 1, que expressa elementos significativos da situação da comunidade nos últimos cinco anos no quesito segurança pública, pode ser melhor compreendida se colocada em cruzamento com outros dados obtidos sobre a vida no local. Segundo membros da polícia militar, muitas ocorrências policiais envolvem, no momento de seu registro, a anotação de uso abusivo de bebida alcoólica. Ou seja, naquela comunidade, em que faltam opções de lazer e as reuniões em bares ou em eventos regados a bebida alcoólica são o principal entretenimento de jovens e adultos, o consumo abusivo de álcool aparece como pano de fundo das ocorrências de crimes e delitos violentos e não violentos.

Se o uso abusivo de álcool aparece como fator diretamente relacionado ao número elevado de furtos, roubos e arrombamentos, a este fator deve ser somado o pouco policiamento no distrito. Atualmente, são apenas quatro policiais que fazem parte do efetivo do povoado, sendo que a eles compete zelar pela segurança tanto de Celso Bueno quanto das fazendas e imóveis rurais no entorno.

Dentre os crimes violentos, o roubo à mão armada consumado teve os piores índices. Em seis anos foram registrados 25 casos, sendo que oito deles apenas no ano de 2012, como se pode ver na tabela 2.

Ranking	Modalidade	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
02	Roubo à mão armada consumado	5	4	2	6	0	8	25
01	Homicídio ou tentativa	0	8	8	0	2	1	16
10	Estupro consumado e/ou tentado	0	2	1	2	0	0	5
11	Latrocínio	0	0	0	1	0	0	1

Fonte: 157ª Companhia de Polícia Militar de Minas Gerais

Tabela 2 – crimes violentos

Os roubos à mão armada estão no topo da tabela, o que, como já citado anteriormente, pode ser explicado em parte pelo número reduzido de policiais naquela localidade. O número de tentativas de homicídio e de homicídios também é bastante alto. Algumas explicações poderiam justificar este fato como o pouco policiamento, o consumo de bebidas alcoólicas, o fato de que a maioria dos moradores é temporária e outros mais. No entanto, não podemos afirmar que as causas são essas visto que estes aspectos não foram objetos de pesquisa e não foram tratados cientificamente.

São várias ocorrências envolvendo menores também. A tabela que segue apresenta a quantidade de menores apreendidos em Celso Bueno e a natureza dos atos infracionais cometidos:

Ranking	Modalidade	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
01	Lesão Corporal e/ou agressão	5	3	3	3	7	5	26
02	Furto Consumado a residência, estabelecimentos comerciais e imóveis rurais	0	3	3	2	9	4	21
05	Ameaça	2	1	1	0	0	3	7
06	Tráfico e/ou uso de entorpecentes	0	3	2	0	0	0	5
09	Homicídio tentado e/ou consumado	0	0	1	0	0	2	3
12	Direção perigosa	0	0	1	1	0	2	3
07	Furto de veículos	0	1	0	0	1	0	2
10	Estupro tentado	0	1	0	0	0	0	1
11	Porte ilegal de arma	0	0	0	0	0	1	1

Fonte: 157ª Companhia de Polícia Militar de Minas Gerais

Tabela 3 – menores apreendidos por natureza de ato infracional.

Tal como visto no caso dos crimes praticados por adultos, as infrações cometidas por menores também envolvem, em maior número, ocorrências de agressões e/ou lesões corporais e de roubos e assaltos a residências.

Em matéria publicada no Jornal Beira Rio, da Universidade Federal do Pará, Lopes (2013) analisa as causas da violência em Belém. Nesta matéria, a autora apresenta o livro *Crescimento, Pobreza e Violência em Belém* em que os pesquisadores Thomas Adalbert Metschein, Jadson Fernandes Chaves e Henrique Rodrigues de Miranda reuniram dados oficiais, conversas com a comunidade de bairros periféricos e conhecimentos teóricos para entenderem o perfil e as causas da violência em Belém. Segundo Lopes (2013) os autores do livro descobriram que, aproximadamente 70% dos agressores e vítimas estão na faixa etária de 18 a 24 anos, a maior parte deles vivendo em locais precários.

Mitschein e Chaves (2006) apud Lopes (2013) trazem alguns apontamentos que se aproximam muito da situação vivida no povoado de Celso Bueno. Segundo esses autores nas famílias com baixa renda, onde pais e mães de família precisam sair de casa para trabalhar e deixam seus filhos aos cuidados da escola e da vizinhança as probabilidades de situações violentas é bem maior. Os autores ainda afirmam que a alta porcentagem de jovens envolvidos em crimes ou afetados por eles deve-se, em grande medida, às condições de desigualdade social.

Ainda no que refere à criminalidade no distrito de Celso Bueno, de acordo com os dados da Polícia Militar de Minas Gerais, de 2007 a 2012 foram apreendidas 84 armas brancas e 24 armas de fogo.

Todos os problemas vividos pela comunidade de Celso Bueno, de forma direta ou indireta, acabam se refletindo no dia a dia da escola já que esta, enquanto instituição, não está imune ao que acontece além de seus muros. A violência vivenciada pelos habitantes locais, a cultura trazida pelos migrantes, a dificuldade de acesso à saúde, à segurança e as dificuldades de infraestrutura, e também a falta de políticas públicas para esse povoado, além de outros aspectos, influenciam diretamente no cotidiano escolar.

2.3 A Educação no povoado de Celso Bueno

O complexo educacional do povoado conta com um estabelecimento de ensino municipal, denominada Escola Municipal Celso Bueno, que fora do período sazonal, tem mais de 600 alunos matriculados, bem como com uma creche, denominada Creche Municipal Alice Domiciano Montalvão, na qual são atendidas, em média, 68 crianças de seis meses a

quatro anos, por oito funcionários mantidos pelo município de Monte Carmelo (Secretaria Municipal de Educação de Monte Carmelo, 2012).

Contudo, durante o período sazonal que tem seu ápice no início do mês de Maio até o final do mês de Agosto (AMOCA, 2012), período esse que pode haver variação, pois depende muito do tamanho da propriedade e da quantidade de café plantados em cada propriedade, esse número de alunos cai consideravelmente na Escola Municipal de Celso Bueno, visto que muitos pais retiram seus filhos da escola para que os mesmos possam ajudá-los na colheita do café, contribuindo com a complementação da renda familiar.

2.3.1 A Criação da escola de Celso Bueno

Através de pesquisa documental encontramos o Regimento Escolar da Escola Estadual “Celso Bueno” de 1º Grau, tipo 1.2.0. Z. de Celso Bueno. Contudo, não existem documentos que informem a data exata de sua criação.

Instalada em prédio próprio, construído em terreno de 10.050 m² doado por Euclides Pena. A escritura foi lavrada em 14/11/1960 e registrada no Cartório de 1º Ofício da cidade de Monte Carmelo sob nº 9.646, livro 3G, fls. 280, em 24 de Dezembro de 1960, sendo a entidade mantenedora o Governo do Estado de Minas Gerais. (26ª Delegacia de Ensino de Uberlândia, 1983).

Em busca de documentos que pudessem nos clarificar a data de sua fundação, foi encontrado junto à 21ª Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, documento que registra que a Escola fora criada pelo Estado de Minas Gerais na data de 14/11/1960, sendo instalada no dia 24 de Novembro do mesmo ano, recebendo o nome de Escola Estadual Celso Bueno.

Através da portaria nº 631/92, nos termos do artigo 4º e Parágrafo Único e artigo 5º da Resolução SEE 6885, publicado em 25 de Julho de 1991, foi renovada, a contar de 14 de Janeiro de 1992, a autorização de funcionamento do Curso Regular de suplência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Celso Bueno.

A Portaria nº 399/96 nos termos do artigo 4º e Parágrafo Único do artigo 5º da Resolução SEE nº 6885, publicada em 25 de Julho de 1991, foi renovada a partir do ano letivo de 1996.

No ano seguinte, mais especificamente em dezembro de 1997, foi firmado o convênio da SEE MG com a Prefeitura Municipal para a municipalização da Escola Estadual Celso

Bueno e, a partir daí, a Escola passou a ser denominada Escola Municipal Celso de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Desde sua municipalização, a escola em questão tem passado por diversas alterações, inclusive no próprio nome da instituição. Em 16 de Maio de 2001, através da lei municipal 328/2001, foi concedido o nome de Leopoldina Maria de Jesus à Escola Municipal de Celso Bueno (CÂMARA MUNICIPAL DE MONTE CARMELO, 2001).

Em 25 de Maio de 2010, a Escola Municipal de Celso Bueno, através da lei Municipal 874/2010, recebe o nome de Escola Municipal Abel Vieira Pena em homenagem ao então Desembargador da República Federativa do Brasil, natural da cidade de Monte Carmelo.

Segundo registros da 21ª Superintendência Regional de Ensino de Monte Carmelo, ainda não há nenhum processo em andamento na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais no que concerne à mudança de nome da referida escola, a qual ainda continua sendo denominada “Escola Municipal Celso Bueno”.

Atualmente trabalham na escola 46 funcionários, sendo 32 professores, uma bibliotecária, duas secretárias, uma diretora, uma vice-diretora, oito serviçais e uma supervisora, divididos em três turnos, pois a escola além de oferecer ensino fundamental até o nono ano, também oferece Educação de Jovens e adultos (EJA).

2.3.2 A Escola Municipal de Celso Bueno hoje

O povoado de Celso Bueno, conforme apresentado anteriormente possui muitos problemas de infraestrutura, saúde, segurança e outros mais. A Escola Municipal de Celso Bueno não foge dessa realidade. Mesmo construída em prédio próprio, o que se nota é a precariedade das instalações, com salas pequenas e necessitando de reforma em todo o complexo educacional, inclusive pintura em toda a escola. A construção e as reformas que foram feitas durante esses anos de funcionamento da escola não obedeceram a um planejamento, ou seja, foram realizadas por etapas mediante a necessidade apresentada.

A cantina está instalada num espaço muito pequeno dificultando assim o trabalho das cantineiras e serviçais. Como não existe rede de esgoto na cidade, os resíduos da cozinha são depositados em uma fossa, a poucos metros dessa cozinha.

Segundo funcionários da escola essa fossa recebe também os resíduos dos banheiros e é comum o entupimento. Quando isso acontece, é preciso chamar os funcionários do Departamento Municipal de Água e Esgoto – DMAE – de Monte Carmelo para realizar a coleta dos resíduos e o desentupimento do encanamento.

Mesmo diante da existência de políticas públicas criadas pelo Governo Federal e Estadual, a Escola Municipal Celso Bueno ainda não conta com laboratório de informática, às vezes por falta de conhecimento dos programas que são oferecidos pelo governo, ou simplesmente por não haver o interesse por parte dos gestores que estão à frente do processo de administração na aquisição dessa tecnologia, dificultando a execução de trabalhos ou pesquisas solicitadas por professores, como também privando os educandos de estarem interligados com a constante inovação tecnológica. Neste aspecto, cumpre ressaltar que a grande maioria não possui computadores em suas casas, o que leva esses alunos a procurarem *lan houses* que funcionam no povoado ou mesmo na própria cidade de Monte Carmelo.

Na escola não há um porteiro para controlar a entrada e saída das pessoas. Isso dá livre acesso a membros da comunidade e pessoas desconhecidas ao interior da escola. Apesar do histórico de arrombamentos e roubos na escola e aumento significativo da violência no povoado nos últimos cinco anos, não há nenhuma ação da escola para aumento da segurança no interior da escola. A possibilidade de acontecer algum ato de vandalismo ou situação de violência que coloque em risco a integridade física de alunos, professores e demais funcionários é iminente.

Nota-se muita sujeira na escola, paredes em mal estado de conservação e áreas que precisam ser carpidas, pois o mato cresce muito rápido, colocando em perigo tanto os professores e funcionários, bem como a integridade física dos próprios alunos. É comum encontrar insetos e bichos peçonhentos dentro de toda a instituição.

A maioria dos professores que trabalham na escola não reside no povoado, por essa razão todos os dias enfrentam os 30 km que separam a Cidade de Monte Carmelo, do Povoado de Celso Bueno. Todavia, a Prefeitura de Monte Carmelo não disponibiliza transporte específico para esses profissionais. Assim, os professores dependem de um ônibus escolar que se desloca todos os dias para buscar os que estudam em Monte Carmelo nas diversas escolas que oferecem ensino médio, sendo que esse ônibus é disponibilizado pela prefeitura aos alunos gratuitamente.

Esses professores estão distribuídos por diversos pontos da cidade e começam a ser apanhados a partir das cinco horas da manhã e voltarão para suas casas somente quando os alunos retornam das aulas da Cidade de Monte Carmelo. Como é comum no Brasil, os professores da instituição são obrigados a trabalhar em mais de uma escola, não obviamente por opção, mas por necessidade. Sendo assim, alguns desses profissionais são forçados a se deslocarem para o povoado de Celso Bueno em seu próprio veículo, pois, caso contrário, não retornariam no horário de início da segunda jornada de trabalho em Monte Carmelo.

Esse fator dificulta muito a contratação e designação de professores para o povoado, pois o salário que é pago a esses profissionais da educação, não é compensador quando levados em conta o desgaste e os custos com o transporte. Dessa forma, é previsível que os professores prefiram procurar trabalho em escolas situadas dentro da própria cidade de Monte Carmelo, até por que esses profissionais não recebem nenhum incentivo salarial para trabalharem na escola de Celso Bueno.

Em uma dessas idas ao povoado foi possível dar carona a algumas professoras e conhecer através de seus relatos, ainda de modo informal, as dificuldades que elas têm para chegar ao seu local de trabalho.

Segundo uma das professoras, ela, por várias vezes, já teve de ir para o trevo pegar carona e, às vezes, já chegou pegar carona em três veículos diferentes para chegar à escola, já que o transporte não era oferecido. A professora ainda relatou o medo e a insegurança nesses momentos, já não sabia com quem iria se encontrar nesse percurso.

Durante o período de safra, que geralmente dura de quatro a seis meses, principalmente entre os meses de Maio a Agosto, a escola apresenta uma significativa evasão escolar, uma vez que os pais saem para as diversas lavouras existentes em torno do povoado.

Muitos jovens e adolescentes acabam evadindo da escola, pois mesmo estando matriculados são obrigados a procurar os diversos serviços que são oferecidos durante a colheita, para ajudar no sustento da própria família, pois caso contrário, pais e mães não conseguirão dar o mínimo possível para seus filhos.

3. UMA ESCOLA, VÁRIAS CULTURAS

No presente capítulo, será apresentada a análise dos dados que foram obtidos diretamente junto aos sujeitos da pesquisa, o que está sendo realizado à luz do referencial teórico e em cruzamento com dados provenientes de estudos documentais. Neste capítulo serão utilizados autores como Arroyo (2009), Candau (2005, 2006, 2008), Freire (1992), Libâneo (1989), Vieira (1999), Silva (2000), Santomé (2003), entre outros.

Antes de dar voz aos sujeitos, apresentando suas percepções do tratamento dado à diversidade na escola, julgamos conveniente fazer uma reflexão sobre a produção social do Outro a partir de categorias que a observação continuada demonstrou serem fundamentais para a compreensão da realidade estudada: o trabalho braçal e o trabalho da criança e do adolescente.

3.1 Trabalho braçal, trabalho infanto-juvenil e imaginário social

Conforme mencionado na Introdução, o aumento do contato da população natural de Monte Carmelo com migrantes de origem nordestina não parece ter sido capaz de reduzir os exageros de uma visão estereotipada sobre o Outro. Ao contrário, o que se observa no estudo das crianças e adolescentes que permanecem na escola de Celso Bueno apenas durante o período da safra é que as diferenças ainda são vistas e tratadas como problemas, como defeitos a serem corrigidos mediante a adesão aos hábitos, às crenças e aos valores locais.

Se o aumento dos índices de violência em Celso Bueno durante a safra chama a atenção para a população flutuante e, em especial, para as famílias de trabalhadores sazonais, as leituras realizadas permitem reconhecer que a estigmatização atual deve-se não apenas à realidade tal como hoje apresentada, mas também a preconceitos preexistentes, voltados tanto ao trabalhador braçal quanto ao nordestino.

Autores como Franco (1997), Costa & Schwarcz (2000), Molina (2011), estão entre os que entendem que as origens do preconceito contra o trabalho braçal devam ser buscadas não apenas na antiguidade clássica, mas também no contexto das chamadas “ambiguidades do progresso”. No Brasil, tais ambiguidades tornam-se melhor observáveis no momento em que se procurou fomentar as primeiras escolas para o ensino das “técnicas-científicas para o campo” ao mesmo tempo em que a sociedade convivia largamente com “as marcas evidentes da escravidão – por isso a recusa aos trabalhos práticos” (MOLINA, 2011, p.142).

Tal como ocorrido em tantas outras localidades e circunstâncias desde a década de 70, em que a mão de obra mais barata era trazida de outra região, também em Monte Carmelo esses migrantes, principalmente da Bahia, não eram até recentemente vistos e tratados como

habitantes do local e tão pouco como cidadãos. Para a população original, não passavam de mão de obra necessária, a quem caberia não mais do que trabalhar. O resultado disso é que não havia qualquer preocupação com o ser humano, ficavam instalados na própria fazenda, de forma até desumana, visto que ficavam várias famílias em um mesmo cubículo, sem atendimento médico, hospitalar, etc.

Muitas dessas famílias ao terminarem o período da colheita acabavam ficando no Povoado de Celso Bueno ou até mesmo na própria cidade de Monte Carmelo, pois todo o dinheiro que ganhavam mal dava para as suas necessidades básicas e muito menos para regressarem à sua terra natal, sendo um dos ou o principal fator que impulsionou o crescimento do povoado de forma desregrada e como acontece em várias regiões do Brasil, sem nenhum tipo de infraestrutura.

É inegável que essas famílias buscavam e ainda buscam uma vida melhor, o que será por eles associado à melhoria das condições materiais mais imediatas. O resultado é que quanto mais membros do grupo familiar estiverem atuantes na lavoura, maiores serão os ganhos financeiros ao término da safra e as possibilidades de sobrevivência cotidiana.

Neste sentido, faz-se necessária alguma reflexão sobre os significados do trabalho e em especial do trabalho da criança e do adolescente para o grupo em questão.

Em seu estudo sobre o trabalho de crianças e adolescentes nas ruas de Santos, SP, Márques (1997) observa a sobrevivência de antigos mecanismos atuantes de forma interligada, os quais mantêm o trabalho infantil como algo socialmente desejável sob vários aspectos.

É comum em determinados grupos sociais a associação do trabalho da criança e do adolescente a valores muito elevados, desejados pela família e pela comunidade, da mesma forma como é comum achar trabalhadores prematuros que se declaram orgulhosos por poderem contribuir para a sobrevivência material de seu grupo familiar (MÁRQUES, 1997, p.61).

Ainda que presente em todas as regiões do país, o trabalho infantil e infanto-juvenil, que tem sido duramente combatido por políticas públicas e instituições envolvidas com a questão, tem, para os migrantes aqui investigados, um sentido moral e um valor educativo bastante forte.

Quando seus filhos não eram enviados à escola na expectativa de que contribuíssem com o grupo familiar por meio de sua força de trabalho, o grupo também entendia que eles estavam sendo educados para a vida adulta – afinal, a perspectiva única que tinham era a da realização do trabalho braçal no decorrer de toda a vida.

Outro aspecto que merece atenção é a expectativa da população local sobre o trabalho dos filhos dos migrantes. Como bem observa Adorno (1993), na sociedade brasileira assim como em outras em que “o modo de ser lúdico é turvado pela necessidade de garantir a reprodução imediata da existência”, muitas crianças e adolescentes assumem responsabilidades adultas antes do tempo, o que ocorre independente do fato de permanecerem “imersas na cultura infantil, situação que antes de lhes ser reconhecida como direito, e vista como ‘desvio’, ‘patologia’, atributo de inferioridade” (ADORNO, 1993, p.185).

Também em Celso Bueno pode-se encontrar quem espera dos filhos, por mais pobres que demonstrem, o quanto antes, sua capacidade produtiva e sua aptidão para o trabalho. Algo que guarda muitos elementos de uma tradicional leitura “salvacionista” fundamentada no trabalho, a qual faz deste a redenção única à miséria e à criminalidade. Esta postura

[...] leva ao encontro da mesma lógica que ainda no século XVII defendia um tipo de educação para os filhos das famílias abastadas e outra voltada exclusivamente para o desenvolvimento de uma certa "aptidão para o trabalho", para o povo. Por detrás desse discurso, vê-se não a preocupação em aparelhar estes sujeitos para um futuro digno, mas sim, a preocupação com a reprodução de uma mão de obra barata e de fácil reposição, e com o direcionamento daqueles a quem se atribui a responsabilidade isolada pelo aumento da criminalidade (MÁRQUES, 1997, p.62).

Contata-se, assim, que importantes conquistas sociais garantiram a proteção jurídica à exploração no trabalho e o acesso e permanência na escola, contudo, os valores associados ao trabalho para ricos e para pobres não foram significativamente alterados, podendo-se dizer o mesmo quanto às expectativas em relação à educação escolar de crianças e jovens nascidos em condições econômicas precárias. No limite, não se espera deles que tenham um desempenho escolar satisfatório.

Caminhando por Celso Bueno e estabelecendo diálogos com a população que não é originária de migração recente, é comum ouvir comentários que demonstram bem a percepção do Outro como inferior. Referidos como “baianinhos”, os filhos dos trabalhadores sazonais de Celso Bueno nos ajudam a compreender o processo pelo qual não apenas traços fisionômicos e cor de pele, mas também atributos culturais e comportamentais são transformados em pesados estigmas.

Partindo da conceituação proposta por Goffman (1982), pode-se concluir que

[...] a estigmatização, que é sempre socialmente construída, pode ser compreendida como um processo de produção de identidades, pessoais ou

coletivas, às quais caberá, mediante consenso, um tratamento diferenciado. Explica o autor que, frente ao sujeito (individual ou coletivo) a quem a maioria consente em identificar como estigmatizado, os demais, tomados como “sujeitos ideais” e doravante auto identificados como “normais”, passam a produzir um conjunto de estratégias necessárias à manutenção destes *status quo* estabelecidos (GOFFMAM, apud MÁRQUES & AVEIRO, 2010, p.14).

Depois de transformados em estigmas, hábitos alimentares, sotaque, vocabulário, gostos musicais, visão de mundo, forma de expressão da religiosidade, dentre outros traços da cultura nordestina rural, soam prontamente como enunciados de uma esperada inferioridade do sujeito que deles é portador.

Na comunidade em questão, a profunda carência material, o enaltecimento “salvacionista” do trabalho e a desvalorização da educação escolar (vista como “de pouca serventia” para crianças pobres), são os fatores que mais diretamente influenciam o ingresso precoce no mercado de trabalho, e, em contrapartida, a evasão escolar.

Mostrando claramente que um país que possui crianças trabalhando não se desenvolve nas mesmas proporções que países que investem na formação desses indivíduos. Quanto mais cedo a criança trabalha, mais sua qualidade de vida diminui e essa triste realidade é o que mais acontece no povoado de Celso Bueno.

Crianças desse povoado conhecem muito cedo, na pele, o que é trabalhar para sobreviver, pois além de saírem de sua terra natal à procura de melhores condições de vida, são privadas de serem crianças, de aproveitarem plenamente essa importante fase de suas vidas.

Assim, o que presenciamos são as péssimas condições de vida que levam uma criança a enfrentar o trabalho muito cedo, as necessidades que as levam a ter que enfrentar um trabalho árduo e cruel, e o que conseqüentemente desrespeita o ECA, (1990, p.11) em seu Art. 60 em que exorta que “É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”.

A dura realidade apresentada por essas famílias que saem em busca de um futuro melhor, e quase sempre por não terem condições socioeconômicas de educar seus filhos e com as poucas oportunidades de emprego acabam colocando seus filhos no mercado de trabalho ainda menores de idade desrespeitando assim, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus

educadores; direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (ECA, 1990, p. 23)

Muitos desses pais não conscientizaram da importância da educação na vida de seus filhos, até por que não vislumbram e acreditam em uma vida melhor, tanto para si como para os seus. Dessa forma veem o trabalho de seus filhos como uma ajuda na renda familiar e como uma demonstração de boa conduta. Para alguns pais, as crianças de baixa renda que trabalham estão salvas de vícios e da marginalidade, contudo, desrespeitam o direito de ser criança, caracterizando que quanto mais cedo começam a trabalhar, mais distantes ficam as oportunidades de estudar e de terem emprego e qualidade de vida melhores.

Durante a pesquisa pode-se constatar que as crianças e adolescentes desse povoado demonstram traços de baixa estima e com isso exigem de seus professores atenção especial. Mas essa realidade não irá mudar somente com a ajuda desses professores. É necessário que pais, escola e sociedade assumam seu papel, tendo um compromisso sócio-político na formação do indivíduo para agir na sociedade.

Dessa forma poderá resgatar e reconstruir a identidade da escola, reavaliando o passado e projetando o futuro. Considerando as diferenças individuais, o ritmo intrínseco dos alunos, considerando-os como seres únicos da diversidade humana.

Assim entendemos que mudar a escola não é fácil e rápido, embora seja necessário e urgente. Mas a transformação se dá em um campo de luta pelas conquistas sociais que tem sido a longo prazo e limitadas para a maioria da população brasileira.

Aí sim, neste sentido cabe à escola tornar-se um dos agentes de mudança social e construir-se num espaço democrático garantindo ao educando o direito de usufruir da construção do conhecimento. Abrangendo uma discussão ampla entre todos os participantes interessados e beneficiados na prática cotidiana escolar. Sendo utilizado como suporte para que a escola seja construída vencendo as barreiras do antigo e lançando um olhar inovador e interativo, tornando esses alunos em cidadãos ativos e autônomos, não levando em consideração de onde vem ou para onde vão.

3.2 Os sujeitos da pesquisa: identidade e diferença

Definir o que seja o termo identidade talvez possa ser uma tarefa aparentemente fácil, pois como afirma Silva (2000, p.1) “a identidade é simplesmente aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou heterossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (‘aquilo que sou’), uma característica independente, um ‘fato’ autônomo”. Se pode ser considerada como autossuficiente – posto que tem como referência a si própria – , a identidade também pode ser entendida em oposição à diferença, cuja concepção passa ser aquilo que o Outro é. E assim a identidade acaba atribuindo diferenças aos indivíduos.

Nossa sociedade, que produz políticas segregativas, acabou priorizando uma política segundo a qual identidade e diferença devem ser apenas respeitadas. E neste contexto, a escola apresenta-se como o local propício e fecundo para se dialogar com as diversas manifestações culturais, não somente enquanto respeito, reconhecendo a importância do reconhecimento do pluralismo cultural em nosso país, uma vez que a própria instituição escola tem sua parcela de responsabilidade nesse processo discriminatório, no entanto, podemos afirmar que ela é também o lugar onde essas diferenças e desigualdades podem e devem ser debatidas e contestadas.

Identidade e diferença são construídas dentro de um contexto cultural e social e sempre determinadas por relações de força e poder, em que não há discussão de ideias mais simplesmente marcada por imposição, conflitos e disputas.

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença- aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nos somos normais; eles são anormais"). (SILVA, 2000, p. 81-82)

Diante dessas discussões em torno de identidade e diferença é que pudemos, através da pesquisa, levantar situações concretas na tentativa da identificação de qual grupo social esses migrantes do povoado de Celso Bueno pertencem e paralelamente de qual grupo social eles são excluídos.

Segundo Silva (2000) o processo da normalização da identidade acaba fixando formas de hierarquização e de discriminação mesmo que isso não seja feito explicitamente,

afinal, “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa”.(SILVA, 2000, p.83)

Na educação escolar é comum que esta tensão identidade/diferença seja reduzida a uma questão de respeito e de tolerância por aquele que não é igual. Esta postura, que encontra respaldo numa abordagem do multiculturalismo como fato natural e não como produção social perpassada por relações de poder, não favorece a percepção das tramas sociais e políticas que constituem o “eu” e o “outro”. (MÁRQUES, 1997)

Para Silva (2000, p. 96)

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas tem que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

Diante desses processos, a produção social passou a ser entendida como algo imutável e estático que obedece a padrões normatizados pela sociedade e pelas instituições das quais os indivíduos fazem parte, assim o conceito de identidade como aquilo que está pronto e acabado já não é mais aceito diante de uma diversidade cultural tão grande e expressiva nos dias atuais.

Transpondo essas teorias para o chão da escola de Celso Bueno, se evidencia os conceitos de identidade e diferença que, na prática, acabam se opondo. A clientela da escola é composta em sua maioria, de alunos provenientes de outras regiões do Brasil, não havendo como negar o impacto cultural causado em sala de aula, muitas vezes sendo expostos por meio de atos discriminatórios de que são vítimas aqueles que chegam, aos olhos dos que já aqui estão.

São portadores de uma outra cultura, de uma outra educação, vistos como símbolo de diferenças e de outros costumes. É o encontro entre os que estão “de dentro” contra os que estão “de fora”.

A esse respeito, Vera Maria Candau (2008, p.46), descreve haver uma “tensão presente no debate público e nas relações internacionais entre igualdade e diferença”.

A igualdade de todos os seres humanos independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos.

E essa realidade acaba interferindo no trabalho do professor visto que, são alunos com conhecimentos advindos de suas histórias de vida, oriundos de uma experiência totalmente diferente da encontrada no povoado e conseqüentemente na escola. Assim, não há como desenvolver um trabalho em sala de aula desconsiderando todos estes aspectos, como se isso não interferisse diretamente no processo ensino/aprendizagem.

Daí a afirmação de Candau que “seja necessária a superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural”.

Afirmar que todas as culturas ou grupos culturais têm valores e ideias, elementos fundamentais que aspiram a comunicar a outros e universalizar, mas o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. (CANDAUI, 2008, p.48)

A partir de questões de identificação inseridas nos questionários que foram aplicados aos sujeitos, bem como de dados provenientes da observação do cotidiano escolar, conseguimos ter com maior clareza os perfis socioeconômicos e culturais de professores e de alunos da escola de Celso Bueno.

Na apresentação do projeto inicial foi proposto que os questionários iriam ser aplicados aos 32 professores da escola. Esse número representa todos os professores que trabalham na Escola Municipal de Celso Bueno, ressaltando que somente iriam participar da pesquisa aqueles que se prontificassem a contribuir para a pesquisa assinando o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE).

Desse total autorizaram sua participação 28 professores. Adesão esta que pode ser indicativa da importância do projeto para a escola, Povoado de Celso Bueno e também para o Município de Monte Carmelo.

Desse universo de 28 professores que se propuseram a participar da pesquisa, todos responderam a um questionário com o total de 31 questões contemplando dados pessoais (propícios à elaboração de um perfil) e temas referentes à diversidade na escola.

Assim, por uma melhor organização do texto, os professores que responderam o questionário serão chamados de PROF. 01 a PROF. 28.

Desse total de 28 professores que participaram da pesquisa, quase 93% são mulheres, com idades entre 21 a 55 anos perfazendo em média de idade de 38 anos. Quase 72% dos professores já possuem filhos.

Fator que deve ser ressaltado é quase 90% dos docentes abordados possuem curso superior completo e a maioria com Especialização. Os quase 10% restantes possuem o curso de magistério ou ensino médio, sendo que muitos estão cursando Faculdade, dados estes que

demonstram a preocupação e até mesmo a própria exigência do mercado de trabalho pela formação continuada, o que poderá contribuir para um ensino de maior qualidade para seus alunos.

Verificou-se que 68% dos professores são procedentes de Monte Carmelo e mais de 70% trabalham na escola de Celso Bueno há mais de cinco anos, conhecendo bem as principais dificuldades em se trabalhar com turmas tão heterogêneas, marcadas por uma diversidade cultural tão expressiva.

Como a cidade de Monte Carmelo pode ser considerada tipicamente interiorana e como também as cidades circunvizinhas como Iraí de Minas e Romaria não oferecem possibilidades de entretenimento, até por serem cidades ainda menores, pouco se é oferecido a esses professores.

Diante da aplicação do questionário foi possível identificar quais são as atividades mais praticadas pelos professores em suas horas vagas, sendo que a eles não foi solicitado que assinalassem uma única alternativa, mas sim todas aquelas que de fato correspondessem à sua realidade.

A maioria desses professores, 82,15%, ocupam suas horas livres navegando em computadores conectados à internet, 78,57% dedicam-se a leituras, 78,57% dedicam seu tempo livre assistindo programas de televisão e 53,57% a conversas com amigos.

Uma pequena parte desses professores, 25%, procura passar suas horas livres frequentando barzinhos e clubes. Já 25% dos professores afirmaram dedicar seu tempo a passeios a sítios e fazendas, academia, prática de esportes, participação em igrejas de diversas denominações e ao descanso.

Já com relação aos alunos participantes da pesquisa procedeu-se da seguinte forma: a participação, seleção e indicação de quais alunos fariam parte da pesquisa ficou a cargo da própria direção da Escola Municipal de Celso Bueno. O número inicial de adolescentes pesquisados envolveria um universo aproximado de 75 estudantes, ou seja, 25 alunos por turma. Mas esse número foi reduzido devido à expressiva evasão escolar apresentada nessa escola.

Turmas que no início do ano letivo estavam cheias, durante e após o período da colheita (período sazonal) essa realidade não se confirmava, caindo consideravelmente o número de alunos. As três turmas indicadas pela escola, um 8º ano do Ensino Fundamental, e duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, tinham respectivamente 14, 15 e 16 alunos por turma, totalizando 45 alunos.

Desse universo foram autorizados pelos pais ou responsáveis a participar da pesquisa, através do TCLE devidamente assinado, 28 alunos. A estes foi solicitado que respondessem a um questionário com 23 questões, abordando dados pessoais, favoráveis à compreensão de um perfil sócio econômico e cultural, e questões referentes à diversidade cultural na escola. Assim esses alunos serão chamados de aluno 01 a aluno 28 respectivamente.

Dos 28 alunos que responderam ao questionário, 57,15% são alunos do sexo feminino, enquanto os restantes 42,85% são do sexo masculino. Esses adolescentes estão entre 12 e 17 anos, o que representa uma média de 14 anos de idade.

Assim como no questionário aplicado aos professores, também foi solicitado aos alunos que identificassem as atividades que são mais praticadas por eles em suas horas livres. A construção dessa questão também obedeceu aos mesmos critérios da questão que foi apresentada aos professores, ou seja, a partir da opção metodológica de permitir a cada sujeito que assinalasse mais de uma alternativa.

Dentre os alunos, 60,72% afirmaram assistir televisão, 50% usam o tempo livre para navegar no computador, 46,42% dedicam este tempo a conversas com amigos, 25% dedicam-se à leitura, já 7,14% ocupam-se de outras atividades como jogar bola, ir à igreja, dormir e se divertir.

Sendo questionados há quanto tempo moram em Celso Bueno, 42,85% afirmam que moram há mais de 10 anos, 14,30% há mais de 5 anos, 25% há mais de 3 e menos de 5 anos, 7,14%, moram há mais de 1 ano e menos de 3 anos, e restante, 10,71% moram há menos de 1 ano no povoado.

A maioria dos alunos disponibilizados pela escola para participarem da pesquisa, 57,15% são alunos que estão cursando o 9º Ano de Ensino Fundamental e 42,85% são alunos que cursam o 8º Ano do Ensino Fundamental.

Desses, 35,72% estudam na escola há mais de oito anos, confirmando que essas famílias estão se estabelecendo no povoado, 21,43% estuda de cinco a oito anos, 25% de dois a cinco anos, 7,14% de um a dois anos, e apenas a 10,71% estuda na escola há menos de um ano. Mas o fato de que essas famílias ainda estão se estabelecendo no povoado não significa que já possam se considerar que são naturais de lá. Existe sim o medo de serem discriminados, ou que essa discriminação já perdure em Celso Bueno.

Um aspecto significativo apontado pelo questionário foi a percepção étnico racial dos docentes abordados, que pode ser visto no gráfico 1.

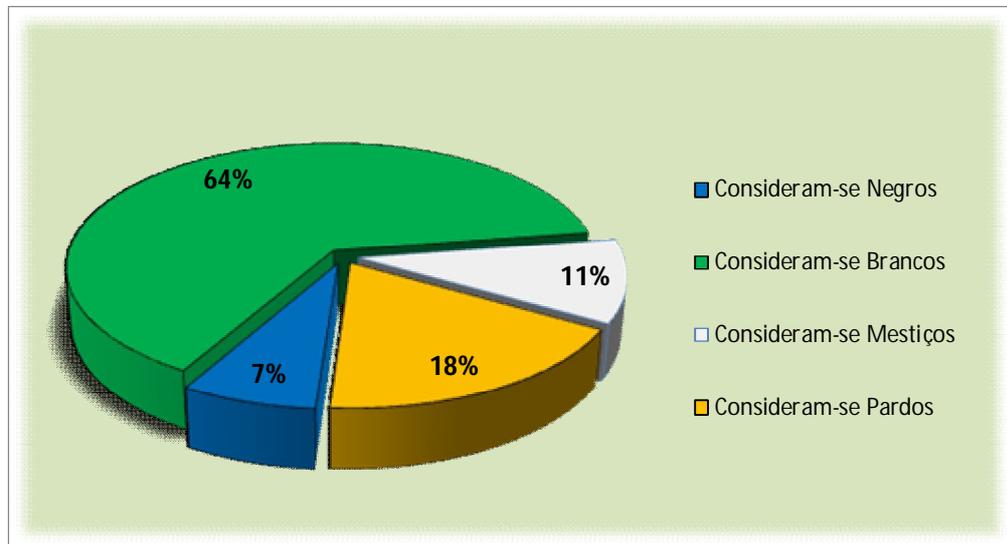


Gráfico 1 - Professores: Identificação étnico-racial

Conforme o gráfico, 64% dos docentes consideram-se brancos, 18% consideram-se pardos, 11% consideram-se mestiços e os restantes 7% consideram-se negros. Dados estes que chamam a atenção levando-se em conta que, em um país fortemente marcado pela miscigenação, apenas 29% dos professores consideram-se miscigenados.

Assim pontua Roberto Puentes

Quanto à autoclassificação dos professores de acordo com a raça/cor, é importante considerar que em nível nacional há variações significativas entre os estados e regiões acompanhando o comportamento desse atributo na população brasileira. De acordo com dados recentes de pesquisas, enquanto na Região Sudeste há 50,5% de professores brancos, nas Regiões Norte e Nordeste há apenas 7,6% e 12% respectivamente, de profissionais com essas características (PUENTES, 2001, p.141, apud PESTANA, 2009, p. 22)

A pluralidade cultural expressa em nosso país, a própria dificuldade em se afirmar quem seja branco, negro, mestiço ou pardo, ou até mesmo o medo de serem discriminados pela sua cor apontam a tendência da maioria dos indivíduos em si considerarem brancos, mesmo negando sua própria raça e etnia.

Segundo Candau (2008, p. 51) dentro da perspectiva intercultural “há uma promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”, o que não valoriza a multiplicidade das riquezas étnicas e culturais presentes em

nossa sociedade, concebendo o processo cultural como contínuo e dinâmico, que pode ser construído e reconstruído, pois os indivíduos não estão fixos a um padrão cultural.

Para esta autora algumas características contribuem para essa perspectiva intercultural que:

Uma terceira característica está constituída pela 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, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. (CANDAUI, 2008, p.51)

Essa hibridização cultural na qual nossa sociedade está inserida acaba refletindo na aceitação ou não da própria condição étnica e racial, pois como afirma Munanga (2004, p.52) “parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não”, e isso acaba influenciando a afirmarem que são brancas e não negras.

Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (MUNANGA, 2004, p.52)

Já com relação aos alunos, ao serem indagados sobre a percepção que têm de sua condição étnico-racial, a metade destes identificou-se prontamente como negro.

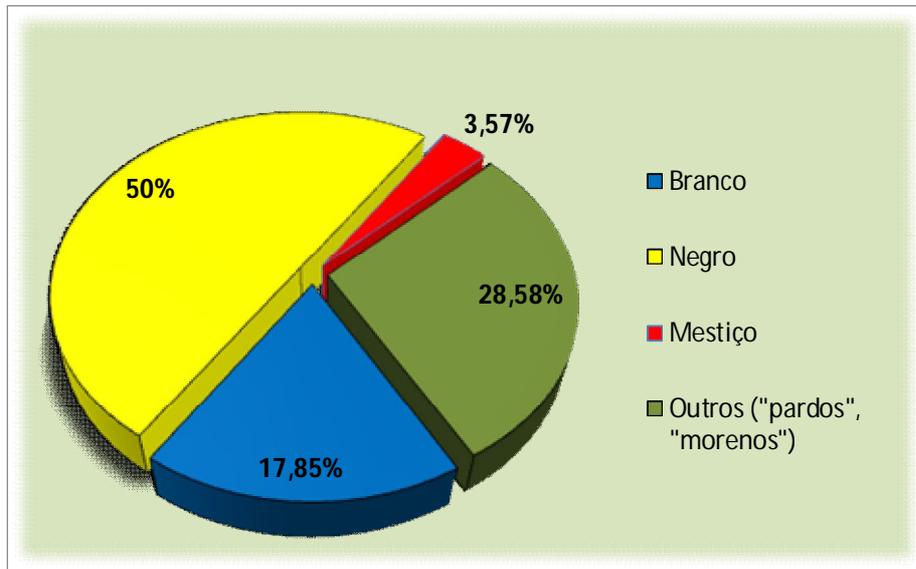


Gráfico 2 – Alunos: identificação étnico racial

Observa-se a partir do gráfico 2 a pequena adesão à terminologia “mestiço”, que acompanha as discussões mais atuais sobre etnicidade, bem como a adesão bem maior a categorias como “pardo” (adotada pelo IBGE) e “moreno”.

Diferentemente dos professores, em que 64% dos docentes consideram-se brancos e 7% consideram-se negros, 50% dos alunos se declararam negros e apenas 17,85 afirmaram serem brancos. Percebe-se uma grande diferença étnica com relação a quem ensina e quem está na escola para aprender. Teoricamente é uma escola de negros na qual a maioria dos professores é constituída por brancos.

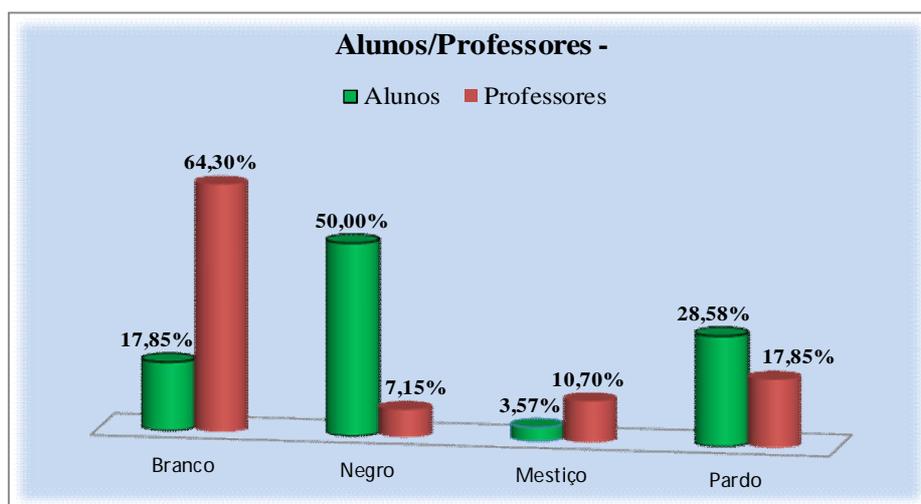


Gráfico 3: Professores/Alunos: identificação étnico racial

É inegável que o Brasil é um país composto por diversas etnias e a miscigenação mostra-se como um importante fator de diversidade cultural e social que nos difere de outras

nações e na concepção de Munanga (2004), essas diferenças étnicas vão além do âmbito biológico.

A mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. [...] A noção de mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia. Por isso, seria importante, antes de qualquer análise, deixar claras as devidas conotações. (MUNANGA, 2004, p.18)

Considerando a procedência, o resultado do questionário aplicado aos alunos mostrou-se, em princípio, surpreendente: 53,57% afirmaram que são procedentes do próprio município de Monte Carmelo, 21,43% disseram que vem de outra região do país, 7,15% disseram que vem de outra localidade do Triângulo Mineiro, 17,85% afirmaram que são provenientes de outra região do nordeste e nenhum aluno identificou-se como procedente da Bahia.

O que torna o dado surpreendente é o fato de que, conforme exposto anteriormente, o pesquisador pôde usufruir de um considerável convívio com a comunidade escolar, incluindo muitos momentos de socialização com os alunos. Nestas ocasiões, a procedência nordestina – especificamente Baiana – acabou se confirmando no modo de falar próprio desses adolescentes e principalmente nos dados referentes às matrículas desses alunos, que se encontram arquivados na escola.

O receio e o próprio medo de uma possível discriminação por parte da população local faz com que esses imigrantes acabem sentindo vergonha de seu lugar de origem. Em contrapartida, muitos por estarem a mais tempo morando no povoado já consideram Celso Bueno como sendo sua terra, conforme tivemos o relato de uma professora.

Muitos alunos ao serem questionados de onde vieram ficam com vergonha de dizer que foi da Bahia ou de outro estado da Região Nordeste. Reclamam que os próprios colegas da classe os chamam de “baianinho”, atribuindo conotação pejorativa ao adjetivo. (PROF. 18).

A conotação pejorativa a que se refere a docente está relacionada a antigos preconceitos sociais contra os nordestinos, mas também ao fato de que esses adolescentes e seus familiares migram para a Região Sudeste à procura de trabalho e de melhores condições de vida. Por se tratar de mão de obra pouco qualificada, tornam-se também trabalhadores subempregados e mal remunerados no Povoado de Celso Bueno.

Um aspecto que pode ser considerado para essa não identificação como sendo de origem e procedência da Bahia pode ser em função da grande evasão escolar, ou seja, por vários motivos, os alunos vindos da Bahia acabam por deixar a escola antes do término do ano letivo, talvez pelo fato de terem que trabalhar e ajudar no sustento da família ou até mesmo por não ser possível assistir aula por se trabalhar até tarde da noite, principalmente na época das colheitas, o que impossibilita de se chegar a tempo na escola.

A luta por melhores condições de vida sempre foi uma busca constante de todos os brasileiros em geral, e por parte dos professores também não se faz diferente.

Durante anos, os professores buscam e lutam por melhores condições de trabalho, pela própria valorização da carreira, por uma carga horária menor que lhes permita trabalhar e também que possam continuar buscando novos conhecimentos através da formação continuada nas diversas dimensões e áreas de atuação. Todavia, a maioria dos professores não por opção, mas por necessidade acabam tendo que trabalhar em dois turnos e assim não podem dar continuidade em seus estudos.

Outro aspecto relevante da pesquisa foi o comparativo entre a renda familiar dos professores e a renda familiar dos alunos.

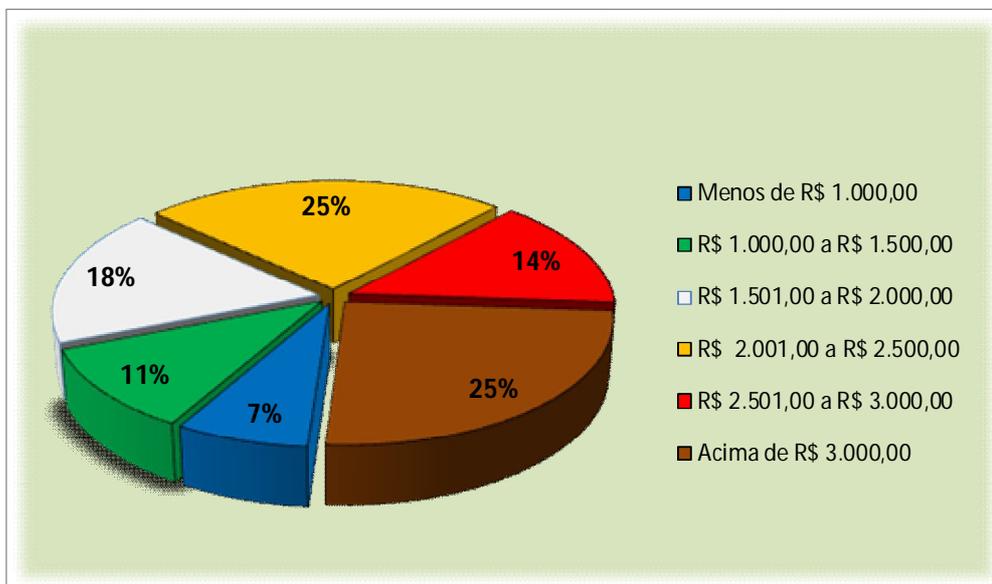


Gráfico 4 - Professores: Renda familiar

O gráfico acima apresenta a renda familiar desses docentes da Escola Municipal de Celso Bueno: 25% possuem uma renda acima de R\$ 3.000,00; outros 25% estão com uma renda familiar entre R\$ 2.001,00 até R\$ 2.500,00; 18% possuem uma renda entre R\$ 1.501,00 e R\$ 2.000,00. Entre R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00 estão 14% dos professores; 11% estão entre

R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00, enquanto 7% possuem uma renda familiar igual ou inferior a R\$ 1.000, 00.

Considerando a renda familiar total de todos os membros da família, o gráfico mostra que cerca de apenas 39% desses professores estão dentro de um ganho de até ou pouco acima de R\$ 3.000,00, podendo ser analisada com uma baixa remuneração, principalmente considerando que além da desvalorização da categoria, a dificuldade em se trabalhar em uma escola fora da cidade, assim como outros fatores, esses professores não podem considerar suficiente apenas a sua renda, mas depende da complementação de ganhos dos outros membros que vivem na mesma casa.

Esses dados tornaram-se ainda mais evidente nas palavras de Puentes,

Em relação à renda familiar é preciso mencionar que, a despeito da desvalorização da profissão docente, refletida nos baixos salários, a situação dos professores é sensivelmente superior à média da população brasileira, o que demonstra a precária situação financeira da população de um modo geral. Estudo divulgado em 2004 revela que 65,5% dos professores possuíam renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 36,6% entre cinco e dez (PUENTES, 2011, p. 139, apud ANDRADE et. al., 2004, p. 60)

Com relação à renda familiar dos alunos, uma grande diferença foi encontrada.

A ausência de qualificação profissional destes migrantes está diretamente relacionada a pouca remuneração, de tal forma que este se torna um daqueles casos em que se observa bem a sobreposição de dois preconceitos: cultural/territorial, dada a origem nordestina; e socioeconômico, dada a condição de pobreza que faz com que 75% dos alunos abordados sobrevivam em grupos cuja renda familiar não ultrapassa R\$ 1.500,00.

Aqui, diferentemente dos professores em que a renda familiar era superior a 3 salários mínimos, a renda familiar de 89% dos alunos é inferior a 3 salários mínimos, evidenciando uma situação sócio-econômica bem precária, o que contribui para aumentar ainda mais a discriminação e preconceito.

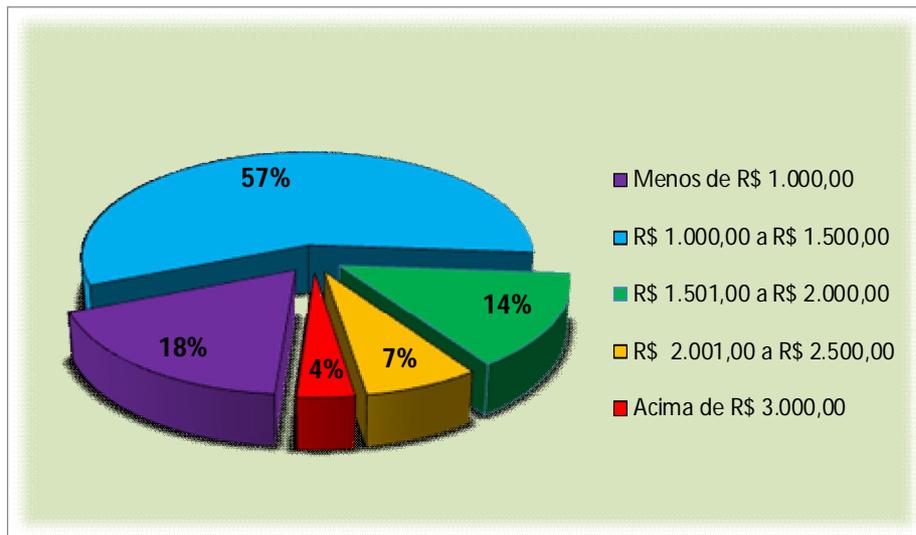


Gráfico 5 – Alunos: renda familiar

Esses migrantes que vieram na sua grande maioria para trabalhar no povoado de Celso Bueno possuem apenas a mão obra como um produto ou mercadoria a ser vendida e a essa mercadoria é estabelecida um valor. Quanto maior é a oferta de mão de obra, conseqüentemente menor será o salário pago aos trabalhadores, isso fruto do sistema capitalista do qual estes trabalhadores são vítimas e no qual estão inseridos, como explica a teoria elaborada por Karl Marx (2001, p. 77)

[...] se o preço é elevado, a procura é grande, e se o preço é baixo a oferta é grande. Como acontece com as outras mercadorias, o preço do trabalho deve diminuir; é em parte a concorrência entre os próprios trabalhadores que provoca esta descida. A população trabalhadora, que vende seu trabalho, fica reduzida à menor parte do produto... Será a teoria do trabalho como mercadoria diferente de uma teoria disfarçada da servidão?

E essa pouca remuneração passa até em certo ponto justificada pelos fazendeiros dessa região, uma vez que para eles esses migrantes são visto apenas como trabalhadores, uma simples mão de obra, como nos explica Abdelmalek Sayad (1998, p. 55):

A estadia autorizada do imigrante está inteiramente sujeita ao trabalho, única razão de ser que lhe é reconhecida [...] Foi o trabalho que fez “nascer” o imigrante, que o fez existir, e é ele, quando termina, que faz “morrer” o imigrante, que decreta sua negação ou que o empurra para o não-ser.

Com o passar dos anos e sendo constante a vinda desses migrantes para o povoado principalmente no período sazonal, e cansados dessas “idas e vindas” e da pobreza retratada

por eles da região de onde são naturais bem como da dificuldade em se conseguir emprego, muitos desses já acabaram estabelecendo-se nessa região.

Por isso ao questionar os alunos quantas pessoas vivem em sua casa, pudemos constatar que existe uma variação quanto ao número de habitantes por residência. Esse número varia entre duas pessoas por casa, até oito pessoas morando sob um mesmo teto.

Desde o início da formação do povoado não houve um plano diretor para que houvesse um planejamento do crescimento desse local. Assim várias casas foram construídas e na sua grande maioria são casas pequenas, que abrigam um número muito grande de pessoas, vivendo esses migrantes de maneira desconfortável.

3.3 A diversidade na escola segundo a percepção dos sujeitos

É fato que a diversidade cultural é uma manifestação constante no povoado e na escola essas manifestações ainda são mais visíveis. Dessa constatação nasce a necessidade de se entender qual a verdadeira compreensão que docentes e alunos têm da diversidade cultural em geral e da diversidade tal como apresentada na escola pesquisada. Para tanto, além da discussão de resultados organizados em gráficos, também recorreremos à análise de conteúdo categorial temática.

Aos professores questionamos como consideravam essas relações entre a população carmelitana e a instituição escolar, novamente chegamos ao resultado de afirmarem ser boas ou razoáveis. Assim se apresentaram os dados: 57,14% responderam serem boas essas relações, 35,72% disseram serem razoáveis e 3,57% afirmaram ser excelentes ou ruins respectivamente.

Quando questionados se, em sua opinião, os alunos que vêm de outras regiões do país ou cujas famílias vieram, apresentam características culturais peculiares, os professores responderam em sua maioria que sim. Mais de 85% dos docentes abordados identificam diferenças culturais no aluno de origem migrante, enquanto aproximadamente 14% não percebem referidas diferenças culturais.

Mesmo com os alunos vindos de outras regiões apresentando características culturais próprias, a maioria dos professores, ou seja, 82,15% afirmaram não perceber manifestações de preconceito ou dificuldades de aceitação dessas diferenças culturais no ambiente da Escola Municipal de Celso Bueno.

Este é um dado que se torna mais inquietante quando as informações obtidas com o instrumento 1 (questionários) são cruzadas com o instrumento 2 (entrevistas). Nas entrevistas,

esta primeira negativa do preconceito acaba sendo seguida de um “*mas*” que altera todo o sentido original da frase, como no trecho a seguir:

Não noto muito preconceito, mas às vezes a forma de falar e de se expressar das pessoas vindas em sua maioria do Nordeste gera um pouco de preconceito. (Prof. 23).

Na fala dos docentes as situações discriminatórias, inicialmente negadas no primeiro instrumento, vão surgindo na medida em que a entrevista se aprofunda. Uma professora exemplifica a situação: “*colegas se referindo aos outros como ‘baianinho’ de forma pejorativa*”. (Prof. 15), outra complementa “[...] *criticam a maneira de falar e também as dificuldades na leitura, na escrita*” (Prof. 14).

A crítica à maneira de falar está relacionada ao que Matos (2011) chama de “falácia do nordestinês”, que seria o sotaque disseminado em novelas e programas de televisão de forma a reforçar um conjunto de estereótipos associados ao povo nordestino.

Neste sentido, cabe ponderar que “ser nordestino” é uma construção história e ideológica, “que gerou no consciente coletivo nacional um bloco monolítico e homogêneo chamado ‘Nordeste’ baseado nas categorias da *seca*, do *retirante*, do *cangaço* e do *beato*”. (MATOS, 2011, p.1)

Se o Nordeste é assim pensado, geralmente em termos da tríade flagelo/revolta/religiosidade, a invenção do nordestino também se vale das vivências que tiveram tantos migrantes dessa região ao chegar ao Sul e ao Sudeste, onde

[...] muitas vezes são privados de seus direitos mais fundamentais e se encontram homogeneizados em sua diversidade, devido ao olhar da estranheza e à força da opressão. Encarnam em sua cultura e em seu modo de ser o mito do “nordestino cabra-da-pestes”, valente, honrado, destemido e religioso, mas também agregado, vassalo, submisso e acrítico em relação à sua própria condição. (MATOS, 2011, p.1)

As reações que a diferença no sotaque causa entre os alunos não se devem ao sotaque “em si”, mas às associações que são feitas aos que têm referido sotaque. Algo que, pensamos nós, deveria ser perceptível nas relações dentro de sala de aula.

Ao serem questionados se notavam preconceito ou dificuldade de aceitação dessas diferenças dentro de sua própria sala de aula, 89,29% dos professores responderam, no primeiro instrumento, que *não* – o que é um índice ainda maior que o apresentado na questão anterior, tal como se pode observar no gráfico que segue:

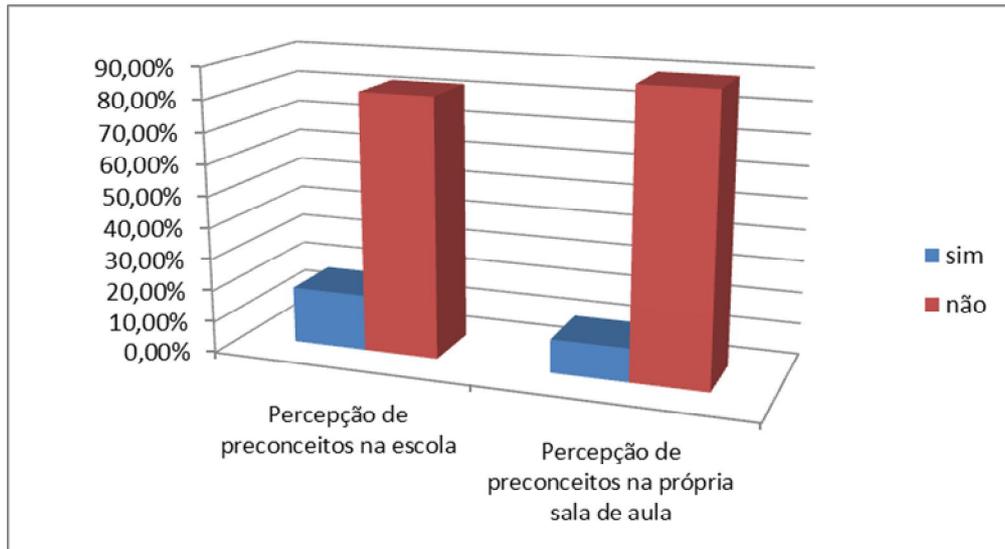


Gráfico 6 – Professores: percepções de preconceito/rejeição na escola e na própria sala de aula.

O fato de os docentes perceberem menos manifestações de preconceito na sala de aula por eles conduzida do que na escola, como um todo, seria indicativo de que a presença do professor é um “antídoto” a essas manifestações? Ou apontaria para a possibilidade de o preconceito ser melhor percebido “à distância”, ou seja, quando nossa inserção no grupo não nos coloca em posição de controle?

Não são questões de fácil resposta, contudo, o terceiro vértice da triangulação (observação participante) e as respostas dadas pelos alunos podem contribuir para as reflexões propiciadas por estes questionamentos.

A Observação participante permitiu constatar que os alunos que ostentam atributos culturais contra-hegemônicos realmente são menos aceitos pelos demais e ficam mais expostos a gestos discriminatórios na escola. E aqui é preciso frisar que estes atributos podem ser tanto elementos da cultura material (como forma de vestir, de pentear, hábitos alimentares) quanto provenientes da cultura imaterial (como crenças, visão de mundo, valores, vocabulário).

Estes gestos discriminatórios manifestam-se por meio de rejeição/isolamento, mas também de zombaria, o que faz com que sejam vistos, por parte significativa dos professores (mais do que dos alunos, como será visto a seguir), como meras brincadeiras entre pares.

Muito se tem discutido sobre a tênue linha que separa a brincadeira da violência simbólica na escola. As brincadeiras entre pares, que são saudáveis e necessárias ao desenvolvimento social e emocional dos sujeitos, não podem ser prazerosas apenas para uns e apresentarem-se como fonte de sofrimento para outros. Além disso, “mesmo a brincadeira

mais jocosa é pontual e espontânea, enquanto *bullying/mobbing* são repetitivos e atendem a uma intenção” (MÁRQUES, 2013, p.16).

Isto posto, quisemos verificar como os alunos da escola percebiam a mesma questão, o que fizemos focando a forma de falar.

Ao serem questionados se, na escola de Celso Bueno, já sofreram ou presenciaram algum colega sofrer discriminação especificamente pelo jeito de falar, 60,71% afirmaram que *sim*, apresentando números um tanto diferentes dos que foram obtidos com os questionários respondidos pelos professores.

Não ocasionalmente, quando os alunos foram questionados sobre o que chamava mais sua atenção em relação a seus colegas, a grande maioria respondeu ser “o modo de falar” (71,41%), seguido de modo de vestir (10,71%) e outros (17,85%).

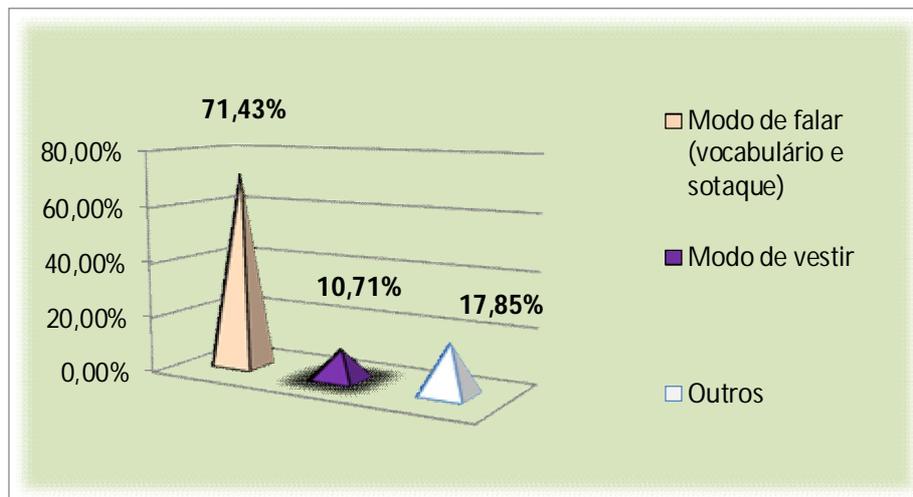


Gráfico 7– Alunos: o que mais observa nos colegas de escola

A linguagem oral é um aspecto muito importante da memória e da identidade de um povo, comunidade ou grupo social, como bem ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A linguagem oral, por sua vez, pressupõe a investigação das histórias orais em diferentes épocas e contextos, como transmissora de uma determinada cultura, tendo em vista preservar e reinventar valores, normas e costumes no interior daquele grupo social. Daí a sua relevância para a configuração de nossa memória e identidade. (PCNS, 1997, p.20)

É preciso que a escola perceba e reconheça as diferenças, para então valorizá-las. Neste caso, é preciso, ainda, que reconheça a existência de desconfortos ocorridos no

encontro dos que são “de dentro” com os que vêm “de fora”, permitindo, assim, que a temática da diferença seja realmente discutida, e não apenas encenada a sua aceitação por meio de apresentações folclóricas.

A valorização das diferenças culturais no ambiente escolar somente será possível com a participação efetiva não somente de professores, mas de toda a comunidade escolar e também da própria população local. Instrumentos precisam ser criados para se chegar ao resultado desejado, sendo o mais importante deles o enfrentamento da tendência a encobrir os conflitos vividos pela diversidade.

A tendência de abafar e encobrir problemas vividos pela diversidade, enquanto se dá destaque apenas à sua característica de ser um dos potenciais mais férteis, tipicamente brasileiros, levou por muito tempo a acreditar que o racismo era uma mazela social que o Brasil soube evitar. A teoria da integração das raças, tradicionalmente divulgada na maioria das escolas de ensino fundamental, deixou pouco ou nenhum espaço para que se encarassem as reais dificuldades das diferentes etnias no contexto social. (PCNS, 1997, p.28)

Quando questionados como a escola poderia contribuir melhor para a inclusão dessas diferenças, os professores apresentaram um discurso bastante condizente com os PCNS: “*Aceitando os costumes, procurando divulgar os costumes da região de origem, para todos entender*” (Prof.02); “*Dando mais ênfase à cultura de todas as regiões do país, considerando que somos de diferentes culturas e parte de um só país*”. (Prof. 05); “*Trabalhando mais a pluralidade cultural realizando mostras culturais. Desenvolver um jornal escolar tocando as diferenças culturais*”.(Prof. 08)

Contudo, prevalece ainda a redução das diferenças culturais a aspectos mais próximos à tradição e ao folclore, vistos como principais elementos a serem valorizados na “identidade” que atribuem aos adolescentes de origem nordestina: “*Mostrando, por exemplo, as danças, as comidas, os dialetos, etc., de cada povo que compõem Celso Bueno*. (Prof. 01)”

Esta percepção aponta para o fato de que as idiosincrasias dessa identidade nordestina raramente são percebidas e/ou admitidas na escola. Como explica Matos (2011), a imagem de nordestino acaba sendo reduzida à figura um tanto folclorizada do sertanejo, daquele que é um excluído tanto em sua terra natal quando fora dela.

Uma situação que demonstra isso foi quando questionamos aos professores o que era feito na escola para trabalhar a temática da diversidade sócio cultural. Além de 60% dos professores afirmarem que a escola faz esse trabalho por meio de um processo de valorização da cultura original, no segundo instrumento vários entrevistados pontuaram que esta

valorização da cultura original se dá, habitualmente, por meio da ênfase em elementos do folclore, tais como a quadrilha baiana e os pratos típicos.

Algum tempo atrás a escola realizava feiras culturais, falando sobre o tema, convidava-se a comunidade e ela apresentava sua quadrilha baiana nas festas juninas. (Prof. 08)

Nós trabalhamos a diversidade cultural de várias formas; na dança, músicas, contos, poemas, etc. Temos aqui a quadrilha baiana, as comidas típicas do Nordeste (exposição). (Prof. 14)

Os alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) montaram um estande com comidas típicas da Bahia, porém só para observação e não com degustação. (Prof. 20)

Nem todos os professores concordam que este seja o melhor método, como faz esta docente ao explicar o que é feito pela diversidade: “Festas na escola, onde são apresentadas comidas típicas. Acho muito pouco, fica quase que esquecida, não sendo valorizado o ser humano por completo”. (Prof. 26).

Pensar na diversidade cultural é pensar também em aspectos geracionais e de gênero, não se limitando a questões territoriais e de etnicidade (MÁRQUES, 1997). Os alunos em questão são *adolescentes* com idades entre 12 e 17 anos. Além de nordestinos, são meninos e meninas passando pela delicada transição para a juventude. São membros de *ethos* juvenis. E como tal é previsível que tenham determinados gostos musicais e que se identifiquem mais ou menos com determinadas formas de entretenimento. Em síntese: como bem ponderou a professora, são seres humanos inteiros, e não apenas representantes de uma “identidade sertaneja” construída historicamente.

Ao não perceber ou não valorizar os demais aspectos destas identidades juvenis, as escolas acabam associando os alunos migrantes a uma identidade congelada no tempo, o que reforça ainda mais alguns estereótipos. E para combater estigmas e estereótipos que marginalizam na escola e fora dela, não basta “reconhecer que somos diferentes” e anunciar a “existência de uma diversidade cultural no Brasil”. Como defendem Nogueira et. al. (2008, p.2), “é preciso desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizonte de sentidos”.

Falar sobre diversidade não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o “outro”. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como essa diferença é produzida e quais são jogos de poder estabelecido por ela. [...] Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, deve colocar

em seu centro uma teoria que permita não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente está constituída. (NOGUEIRA et. al., 2008, p.3)

A grande maioria dos professores, 60,71% consideram que a escola consegue “incluir” as diferenças e valorizar a diversidade, mas, paradoxalmente, 85,71% dos mesmos sujeitos entendem que as diferenças culturais dos alunos precisam ser mais valorizadas.

De fato, a citada “boa vontade para com a diferença” aparece em vários momentos da vida escolar, tanto nos discursos sobre a “tolerância” quanto em eventos pontuais, como a semana da consciência negra e as celebrações que envolvem enaltecimento de tradições e regionalismos brasileiros. Contudo, não se problematiza, em sala de aula, as práticas discursivas que contribuem diretamente para a disseminação de estereótipos e que estão fundadas em relações de poder. Não se explora, por exemplo, os meandros ideológicos do processo que levou a escola a tornar-se popularmente conhecida no município como “a escola de Celso Baiano”.

3.4 A des/articulação de culturas

A discriminação e a desarticulação de culturas de um povo ou de um grupo social específico podem ser desencadeadas de inúmeras formas, uma vez que essas manifestações preconceituosas podem ser notadas no dia a dia, não somente pelo jeito de falar. Dessa forma, também esses alunos foram questionados se já haviam sofrido ou presenciado alguém ser vítima de constrangimento ou discriminação pela forma de se vestir e de arrumar-se. 57,15% afirmaram não ter presenciado ou sofrido, enquanto 42,85% afirmaram ter sofrido ou presenciado esse tipo constrangimento.

Assim se expressaram alguns dos alunos, em clara alusão ao núcleo da questão: “*Sim, as roupas. A maioria é dos baianos*” (aluno: 02); “*Chamaram uma menina de avatar, por causa da roupa e da maquiagem*” (aluno: 20).

Contudo, outros alunos trouxeram outras motivações para a rejeição sofrida, que estão mais relacionadas a aspectos físicos: “*Muitas vezes, os meus colegas me chamam de magrela e também me humilham por causa da minha altura*”. (aluno: 14)e, sobretudo, à já discutida questão étnico-racial: “*Já, por causa da minha cor*”. (aluno: 08), “*Me chamaram de neguinho*” (aluno: 25), “*Neguinho*” (aluno: 17), “*De neguinho*” (aluno: 28).

Ao serem questionados se percebem preconceito ou dificuldade de aceitação dessas diferenças culturais na escola em que estudam, 50% dos alunos abordados afirmaram não perceber, enquanto os outros 50% informaram que têm esta percepção.

Mesmo diante de grandes dificuldades em se trabalhar o processo ensino/aprendizagem em uma escola com tamanha diversidade cultural, a maioria dos alunos (67,85%) entendem que os professores conseguem trabalhar adequadamente em meio às diferenças socioculturais que constituem esta totalidade.

Este mesmo número de alunos também respondeu que sim ao ser questionado se a Escola de Celso Bueno promove atividades que trabalhem a questão das diferenças socioculturais. Segundo os 67,85% de alunos que responderam positivamente, as atividades que cumprem esta função são a “Noite Literária”, a “Quadrilha Baiana”, o “Inter classes”, o “Projeto Segundo Tempo”, a “Feira Cultural” e a apresentação de “Pratos Típicos”.

Interessante notar que, ao serem questionados se este mesmo trabalho ocorria *em sala de aula*, mais de 64% dos alunos responderam que não, ou seja, que os professores não trabalham essa temática no desenvolvimento de suas atividades.

As respostas dos alunos apontam para a falta de algo que se considera fundamental para o trabalho com a diversidade: a *discussão* da produção social da identidade e da diferença.

Como bem esclarece Candau (2008), em qualquer sociedade vamos nos deparar com a distribuição das pessoas e dos grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierarquia, que são o princípio da igualdade e o princípio da diferença. A articulação entre igualdade e diferença é trabalho árduo, a ser assumido também pela educação escolar. E, neste sentido, “não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença. E nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença”. (CANDAU, 2008, p.49)

As observações realizadas na escola de forma ampla e também na sala de aula reforçam que o desafio de trabalhar a diversidade cultural para a mobilização das potencialidades não é tarefa fácil. Há muitos desafios em que se pensar, como a questão do currículo, da interdisciplinaridade e de que forma pode-se trabalhar com esses alunos de forma a mobilizar suas forças para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

A esse respeito, José Carlos Libâneo nos leva a refletir que a aquisição da aprendizagem por parte do aluno, se dará “a partir da codificação de uma situação problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente” (LIBÂNEO, 1989, p.35).

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão, ou seja, seu engajamento na militância política. (LIBÂNEO, 1989, p.35)

O que muitas vezes se verifica no cotidiano escolar é uma falta de articulação e de interesse por parte dos professores ou do processo ensino-aprendizagem em si, para que o ato de aprender seja um processo em que se leve em consideração a realidade dos alunos, principalmente os que se sentem discriminados ou dos que pertencem a outras culturas.

Através da pesquisa os professores puderam retratar bem e citar se essas diferenças estão interferindo nesse processo, inclusive afirmando como sendo um dos maiores problemas, a grande dificuldade de adaptação desde seu local de partida até o seu local de chegada, pois não sabem como serão recepcionados e muito menos o que lhes esperam.

Porque muitos desses alunos oriundos de outros estados têm dificuldades de adaptação, (principalmente adolescentes) e querem o mais rápido possível poder voltar para o seu estado nativo. (Prof. 01)

Como a escola recebe uma clientela bem diversificada, principalmente no período da colheita, a maioria dos alunos que são matriculados na escola apresentam dificuldades de adaptação o que acaba dificultando no processo ensino aprendizagem. (Prof. 27)

A falta de compromisso dos pais na vida escolar de seus filhos não deixou de ser mencionado pelos professores, tornando-se claro a cobrança e a necessidade da participação mais ativa, em que pais ou responsáveis sintam-se como corresponsáveis no processo educacional.

Eu creio que o mais atrapalha é a questão da não participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Os filhos não têm hábito de estudar e nem são cobrados por isso. Creio que a questão socioeconômica atrapalha muito mais. (Prof. 10)

A evasão escolar e a constante mudança de domicílio continuam sendo um dos grandes vilões que interferem negativamente, contribuindo ainda mais para o déficit da aprendizagem desses educandos.

Os alunos que chegam do nordeste, não conseguem aprender, pois os pais não param nas cidades, mudam, ficam 15 dias aqui e vão para outro lugar. Aí a criança fica perdida, aliados a falta de hábito de estudo apresentados por esses alunos migrantes. (Prof. 14).

Outro fator que segundo os professores dificulta a aprendizagem desses alunos migrantes é referente à pronúncia do alfabeto, alunos que são matriculados após o início do ano letivo dificultando o andamento do conteúdo em relação aos alunos que estão permanentes de um ano para o outro, o conceito de ensino aprendizagem previamente por eles adquiridos de forma errada, o rigor na aplicação do currículo que diferem das escolas de origem desses alunos, ressaltando que *“principalmente os oriundos da Bahia tem uma dificuldade gritante em alfabetização”* (Prof. 09).

A metodologia, conceito de ensino aprendizagem e rigor na aplicação do currículo. Diferem das escolas de origem com a nossa. (Prof. 06)

Principalmente na alfabetização, pois a forma com que eles pronunciam as palavras eles tendem a escrevê-las e ainda o alfabeto no Estado da Bahia se lê de forma diferente. (Prof. 08)

A maioria dos professores, 75% afirmaram não ter dificuldade para lidar com a diversidade cultural de seus alunos, enquanto 25% sentem e discriminaram bem essa dificuldade. Mas o que se nota é que para muitos professores parece ainda não estar bem claro o que é a diversidade cultural e quais são suas implicações no processo ensino aprendizagem.

Os alunos comentam que na Bahia (de onde vem a maioria) eles têm aulas de “escrever” só duas vezes por semana, o restante é para colorir e brincar (Prof. 03)

Quando o aluno faz a leitura com pronúncia diferente ou só sabe escrever com a letra palito, dificulta o nosso trabalho. (Prof. 04)

Geralmente esses alunos estão em níveis de aprendizagem inferiores aos demais, o que contribui para que a turma se torne extremamente heterogênea. (Prof. 17).

Também se torna necessário o relato de uma professora ao descrever que alunos e alunas não vislumbram grandes perspectivas de mudança de vida, mas sonham em simplesmente casar e constituir uma família.

Não sei se está exatamente relacionado à cultura, mas a caligrafia, a forma de desenhar algumas letras, é muito ruim. Os alunos têm pouca visão de futuro. As alunas principalmente apresentam uma visão de “casar” e ser feliz e dependente para sempre e cedo. (Prof. 18)

“Quando falam muito rápido ou usando expressões que desconheço, tenho dificuldades em entender o que falam, mas acho que isso não está relacionado com a “cultura” ou com a diversidade cultural”. (Prof. 23)

Daí a proximidade do resultado alcançado do levantamento dos dados ao serem indagados “se acham que seus colegas da Escola de Celso Bueno têm dificuldade para lidar com diversidade cultural de seus alunos”. Sistemáticamente 42,85% acreditam que seus colegas de trabalho apresentam dificuldades, enquanto 57,15% não acreditam haver essa dificuldade.

Dentro desse universo de 28 professores que participaram da pesquisa, quase a totalidade, 89,30% respondeu que discutem a questão das diferenças culturais em sala de aula, enquanto 10,7% afirmam não discutir em sua sala de aula essas relações. Semelhantemente obtivemos o resultado expressivo onde 92,85% afirmam discutir a relação étnico-racial em sala de aula, enquanto a minoria, 7,15% não discutem essa relação.

A preocupação em se trabalhar essas relações culturais no ambiente escolar leva escolas a desenvolverem trabalhos e projetos específicos de valorização dessa cultura original, e esse aspecto também foi questionado durante a pesquisa, em que 60% dos professores afirmaram que a escola faz esse trabalho de valorização da cultura original, enquanto quase 40% consideram não haver essa valorização por parte da escola. Assim pontuaram entender como valorização da cultura original, a apresentação da chamada quadrilha baiana, dia da consciência negra, feira cultural e apresentação de pratos típicos.

Isto fica evidenciado a partir da constatação de alguns professores. Por exemplo, o professor aqui identificado como Prof. 08, lembra que *“algum tempo atrás a escola realizava feiras culturais, falando sobre o tema, convidava-se a comunidade e ela apresentava sua quadrilha baiana nas festas juninas”.*

Outro professor argumenta que a valorização da diversidade cultural se dá da seguinte forma: *“Nós trabalhamos a diversidade cultural de várias formas; na dança, músicas, contos, poemas, etc. Temos aqui a quadrilha baiana, as comidas típicas do Nordeste (exposição)”.* (Prof.14).

Já de acordo com a resposta do professor 17, foi possível perceber que a mesma foi vaga e sem muito conteúdo efetivo na prática, configurando uma resposta socialmente aceita e esperada:

É o momento de se aproveitar essa grande diversidade cultural, trabalhando de maneira que essa característica venha contribuir de forma positiva para o processo ensino-aprendizagem. É preciso melhor análise e desenvolvimento de projetos sobre o tema. (Prof. 17)

Outros professores fizeram alusão à mostra de comidas típicas da Bahia e festas diversas, mas também sem uma devida organização ou um interesse realmente prático para com as diversas facetas da diversidade cultural trazidas pelos migrantes da escola.

Os alunos do EJA (Educação de jovens e adultos) montaram um estande com comidas típicas da Bahia, porém só para observação e não com degustação. (Prof. 20)

Festas na escola, onde são apresentadas comidas típicas. “Acho muito pouco, fica quase que esquecida, não sendo valorizado o ser humano por completo”. (Prof. 26)

Mostra cultural voltada para as diversidades culturais, valorizando os hábitos, costumes e as vivências de cada aluno. Também há um Evento Literário com o nome “Noite Literária”, onde os alunos através da literatura e poesia expressam também a diversidade cultural. (Prof.27)

Uma grande maioria dos professores, o que representa 60,71% considera que o ambiente escolar realmente promova a inclusão desses alunos com outras procedências culturais e territoriais, enquanto 39,29% consideram que a Escola Municipal de Celso Bueno não promova essa inclusão.

Mas ao serem questionados se acha que essas diferenças culturais desses alunos deveriam ser mais valorizadas, pudemos chegar ao resultado expressivo apresentado no gráfico abaixo.

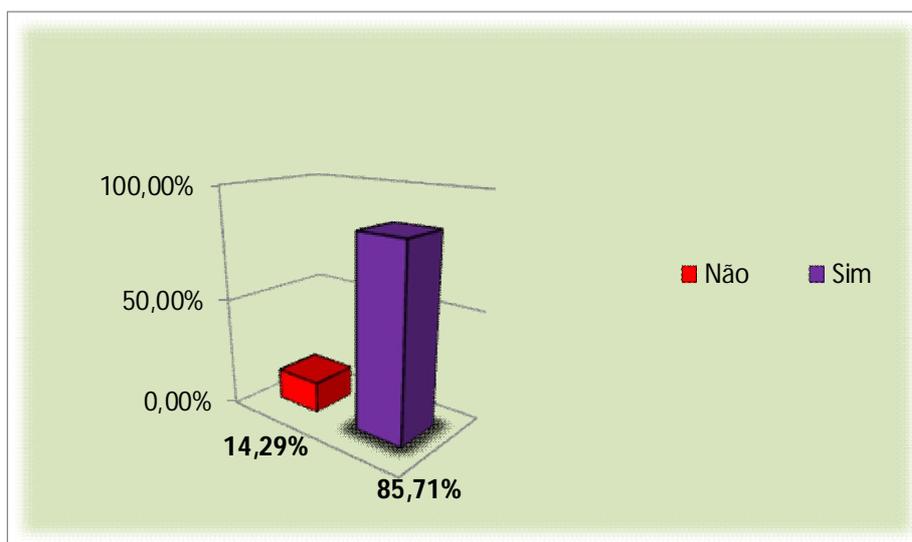


Gráfico 8 – Professores: Necessidade de um trabalho de valorização das diferenças culturais na escola de Celso Bueno

As diferenças culturais apresentadas por essa população migrante no âmbito geral passam por um processo de aceitação e respeito. Mesmo assim não se trata de algo fácil de ser alcançado, mas que necessita de um trabalho contínuo e desprendido de qualquer juízo de

valor adquirido anteriormente. E sem dúvida o primeiro passo começaria pelo respeito e valorização das diferenças culturais dos educandos. Podemos assim entender a proposta dos PCNS.

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil, fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (PCNS, 1997. P. 18)

E esses alunos ao serem questionados se achavam que as diferenças culturais deveriam ser mais valorizadas, chegamos ao resultado apresentado pela maioria que acreditam que as diferenças deveriam ser respeitadas.

Trabalhar com as diferenças é principalmente trabalhar com aquilo que na maioria das vezes desconhecemos, trabalhar com o novo. Assim, não se pode afirmar que exista educação e conseqüentemente aprendizagem de qualidade a partir do momento que se privilegie apenas um em detrimento do outro, uma cultura em detrimento a outra, o professor ou somente o aluno, dentro de sua sociedade ou dentro do contexto social no qual esteja inserido culturalmente. A aquisição do conhecimento sempre se dará numa relação pedagógica, em que professores e alunos se respeitem e sejam respeitados. Assim como é retratado por de Libâneo (1997, p. 44)

Por fim, situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase que negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade ou autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Ainda para Libâneo (1997), a aprendizagem é primeiramente um fenômeno social para depois se tornar um processo que irá permitir a formação cultural. Fica explicitado então que condições sociais e políticas determinam a cultura e seus membros, uma vez que estão presentes classes sociais distintas, com concepções de mundo, comportamentos sociais, valores e interesses também distintos.

Esses grupos diversos são determinados por sua origem, sua condição social, seu jeito de falar ou simplesmente por aquilo que representam para a sociedade, ou como a sociedade os vê.

Confrontando os dados obtidos através dos questionários aplicados tanto a professores e alunos, alguns dados nos chamaram a atenção, principalmente nas questões relativas à diversidade cultural.

A maioria dos professores acha que a relação entre a população carmelitana e a Escola Municipal de Celso Bueno é boa, enquanto os alunos não apresentam essa mesma opinião e acreditam que essas relações são apenas razoáveis. Demonstrando claramente, que cada grupo social, dependendo do grau de escolaridade e conhecimento de mundo, mantém posições distintas como se dão essas relações, ou até mesmo pelo processo discriminatório que alguns já sentiram na própria pele.

Em certo ponto, a falta de consenso entre os entrevistados pode ser justificada, porque os professores entrevistados não são de outra região do Brasil, mas sim oriundos da cidade de Monte Carmelo e região, em oposição aos alunos, que são vindos principalmente da região Nordeste.

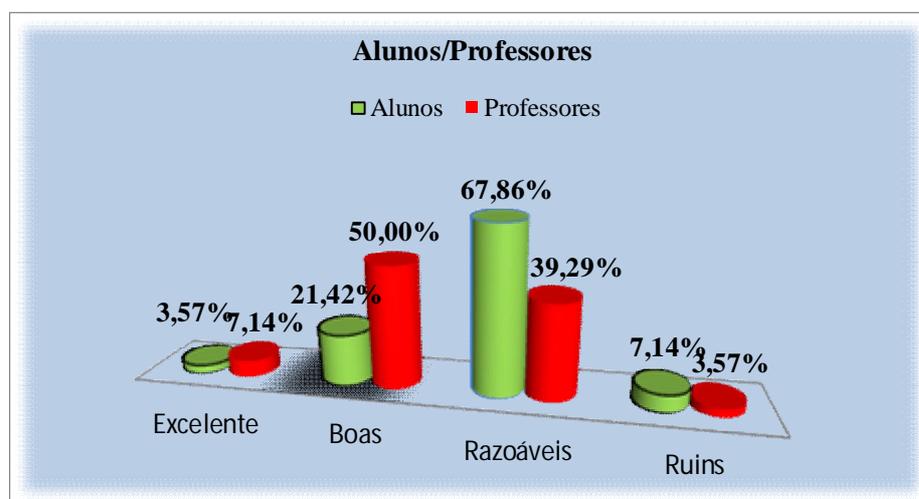


Gráfico 9 – Professores/Alunos: Percepção das relações entre a população urbana de Monte Carmelo e o povoado de Celso Bueno

Já foi comentado que a proposta dos PCNS é de

[...]uma concepção da sociedade brasileira que busca explicitar a diversidade étnico e cultural que a compõe, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas, e apontar transformações necessárias. Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (PCNS, 1997, p.19)

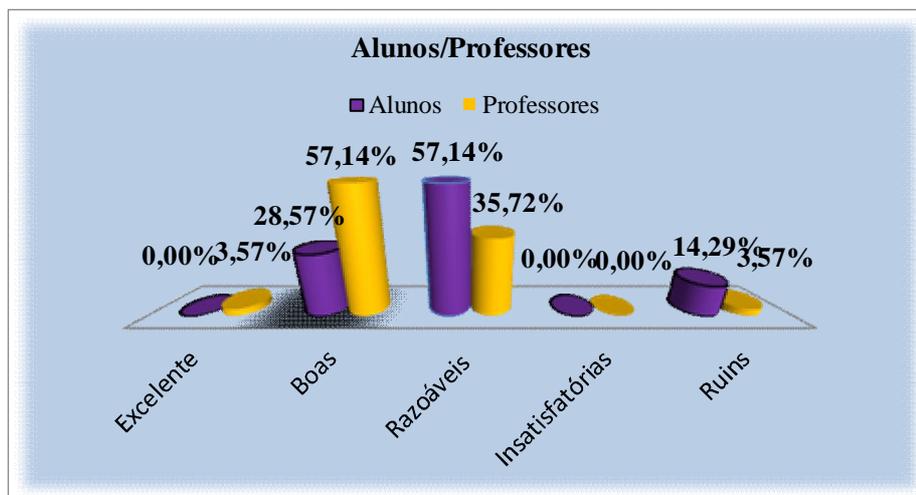
Em um universo tão diverso culturalmente, as relações sociais acabam divergindo, e as pessoas que não convivem e enxergam essas divergências enquanto diferenças, não conseguem muitas vezes, desconstruir conceitos discriminatórios que passaram de geração em geração.

E o chão propício para se começar essa desconstrução é a escola, que lida diretamente com a diversidade desse povo. Começando como afirma Candau, (2008, p.53), que “é perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares é desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas”.

Articulando “igualdade e diferenças no nível das políticas educativas” como propõe a autora:

Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (CANDAU, 2008, p.53)

E foi justamente no confronto dos resultados que professores acham serem “boas” essas relações entre a população de Monte Carmelo e a Escola Municipal de Celso Bueno, enquanto os alunos na sua grande maioria acreditam ser apenas razoáveis, conforme nos apresenta o gráfico abaixo:



G
r
á
f
i
c

o 10– Professores: Percepção das relações entre a população urbana de Monte Carmelo e a Escola Municipal de Celso Bueno

Ainda de acordo com o gráfico acima e pelas porcentagens, vale afirmar que a visão dos professores é diferente e maior do que as dos alunos, quando 57,14% deles percebem como boas as relações entre a população e a escola de Celso Bueno, uma vez que estão vendo esta relação a partir de seu ponto de vista, ou seja, os professores são pertencentes e originários da cultura local do município. Seria uma visão um tanto que etnocentrista porque os professores não tiveram que se adaptar a uma cultura que já fazem parte.

Mas já por parte dos alunos, 57,14% deles percebem como razoáveis a relação entre a população e a escola de Celso Bueno, já demonstra que eles se percebem como sendo diferentes e que esta relação não é condizente com o discurso da inclusão social e cultural.

Talvez a realização de um trabalho com os professores da referida escola, no sentido de mostrar esta discriminação velada pudesse ser um meio de se iniciar na prática o que os PCNs já recomendam na teoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente nos dias atuais a cor da pele ainda continua sendo fator de discriminação em nosso meio, assim quando ambos dos entrevistados, professores e alunos, ao ser questionado qual a cor que se consideravam, novamente houve divergência de opiniões.

A grande maioria dos professores afirma trazer na pele a cor branca como predominante, enquanto os alunos, mais da metade consideram-se negros ou pardos.

A renda familiar é outro fator discriminatório, uma vez que há uma grande diferença entre alunos e professores.

Pesquisar sobre a diversidade cultural e os desafios que os professores enfrentam em se trabalhar com ela na Escola Municipal de Celso Bueno, mostrou-se não ser uma tarefa simples, mas pelo contrário, um caminho árduo e complexo a ser seguido e construído, pois é necessário primeiramente que o professor compreenda como a diversidade se manifesta e em que contexto, mas ao mesmo tempo desafiador.

Assim esse trabalho buscou ampliar a discussão sobre os desafios dos professores na busca constante de uma educação pública de qualidade, tentando romper barreiras impostas pelo ambiente em que estão inseridos e pela própria sociedade, que traz consigo arraigada traços muito fortes de discriminação, no que diz respeito à aceitação das diferenças culturais visivelmente apresentadas pelos migrantes nordestinos, principalmente os baianos que trabalham nessa localidade e que hoje já fazem parte como história viva desse povoado, tentando contribuir com apontamentos que poderão ajudar na prática pedagógica.

Mesmo que a discussão referente à diversidade cultural seja considerada pelos órgãos competentes e pela própria escola um tema de extrema importância e relevância social, nota-se um distanciamento entre a teoria (aquilo que durante anos vem sendo pregado) e a prática (ações sociais que vem sido desenvolvidas efetivamente para que esse quadro seja modificado).

Aceitar o outro do jeito que ele é não é uma tarefa tão fácil, respeitar suas particularidades como vestir, alimentar-se, respeitar sua cultura original, é algo que requer um trabalho individual que possa contemplar antes do respeito pelo outro, o respeito pela própria diferença apresentada por um povo.

Essas dificuldades do respeito das diferenças é que me motivou a investigar tais práticas, principalmente o que essas práticas preconceituosas ou a própria dificuldade em se trabalhar com o outro tem influenciado na formação intelectual desses alunos migrantes que estudam na escola do Povoado de Celso Bueno.

Assim como os professores tem contribuído para a formação desses alunos não somente no ambiente escolar, bem como tem sido a sua contribuição na formação humana e no preparo para a vida, tornando-os cidadãos conscientes dos seus direitos e de seu papel na sociedade, como também em se repensar em intervenções pedagógicas que possam servir de referencial e até mesmo oferecer subsídios que possam ajudar na própria formação pedagógica do professor, que na grande maioria das vezes não foi preparado e muito menos formado para trabalhar com as diferenças culturais apresentadas por um determinado povo.

Diante desse contexto, em que o professor acaba sendo cobrado constantemente a alcançar resultados positivos no trato com as diferenças, mesmo não tendo sido qualificado para enfrentar esses desafios, é que se confirma a necessidade de preparar os profissionais da educação para que possam trabalhar com as diferenças e com a diversidade cultural presente no ambiente escolar dentro de uma concepção de acolhimento e respeito e não de exclusão.

Ao responderem o questionário, os professores demonstraram a preocupação da valorização da cultura desses alunos da Escola Municipal de Celso Bueno e da necessidade da implantação de mecanismos que possam atender melhor essa exigência. Mas para que isso aconteça algumas medidas poderiam contribuir para se alcançar esses resultados. Uma delas sem dúvida seria a flexibilização do currículo. Por ser o currículo muito dinâmico, a inserção de temas referentes a diversidade cultural e o respeito pelo outro, contribuirão para a formação humana desses sujeitos, que pode ser um espaço para trabalhar as questões sobre o preconceito, discriminação e diversidade cultural, valorizando a formação humana e a inclusão de todos no acesso aos bens culturais e conseqüentemente a aquisição do conhecimento.

A busca pelo desenvolvimento de competências e conteúdos com as experiências vividas pelos alunos é outro fator que auxiliará na valorização da cultura desses migrantes, uma vez, que as práticas curriculares sempre foram tidas como forma de dominação e poder a serviço das classes dominantes e as mudanças propostas no currículo escolar nem sempre são aceitas por algumas instituições escolares, não enxergando que essa flexibilização dos currículos possa ser um dos caminhos de proporcionar ao aluno a aquisição do conhecimento e valorização da identidade.

Assim entendemos que o oferecimento da formação continuada também poderia ser uma forma de ajudar os professores a trabalhar com uma clientela tão diferenciada e homogênea, em que a escola não se esconderia de sua obrigação com os mais simples e discriminados que frequentam a sala aula, buscando a inclusão de um trabalho do respeito da diversidade cultural, com a quebra de paradigmas do preconceito e da discriminação. Para

alcançar esses objetivos o professor deve estar qualificado e preparado para tal, desenvolvendo capacidades e habilidades necessárias ao desempenho de sua função.

Confirma-se a necessidade de um planejamento que possa oferecer subsídios mínimos para a aplicabilidade de uma mudança educacional, como a valorização profissional do professor, a diminuição das precárias condições de trabalho, o depauperamento das relações entre vida e trabalho, no que se refere ao acesso aos bens culturais, imprescindíveis para a sua atualização e para o planejamento das suas atividades pedagógicas e conseqüentemente na construção de saberes, assim como a implantação de transporte escolar específico para esses profissionais da educação que na sua maioria moram no Município de Monte Carmelo e deslocam-se todos os dias para o povoado de Celso Bueno, podendo ser uma forma de amenizar essas dificuldades em se alcançar uma educação de qualidade contribuindo para uma maior equidade social.

Mas este objetivo só será alcançado quando o profissional da educação estiver inserido diretamente em projetos que priorizem a valorização dessas diferenças e a extinção da discriminação cultural, ressaltando que os professores que hoje aí estão também foram vítimas de uma formação preconceituosa e dessa forma foram socializados, pois a escola tem o dever de dialogar com as diversas culturas, respeitando e reconhecendo a existência de um grande pluralismo cultural, realidade essa vivenciada por esses professores que trabalham na escola de Celso Bueno.

Confirma-se que a função desses professores que ali trabalham vai além dos muros da escola, visto haver uma preocupação muito grande sobre a questão da evasão escolar apresentada de forma muito explícita nessa instituição, principalmente durante o período sazonal, sinalizando da necessidade do acompanhamento constante de toda comunidade escolar e de toda a sociedade para esse fato.

A falta de políticas públicas, a desorganização da própria população em se cobrar do poder público o cumprimento da legislação relativa aos direitos da criança e do adolescente clara no ECA e até mesmo a falta de informação e a própria simplicidade desse povo, acaba contribuindo para que esses alunos deixem de estudar para trabalhar com tanta facilidade, até porque os pais desses alunos também começaram a trabalhar muito cedo, concebendo essa situação não somente como natural, mas como de extrema necessidade que seus filhos trabalhem, pois quem sabe assim consigam diminuir ou simplesmente minimizar a condição extrema de pobreza na qual estão inseridos, reflexo do sistema capitalista que contribui para que essas crianças sejam naturalmente exploradas.

Diante desses fatores a necessidade confirma-se da necessidade da flexibilização do currículo, bem como em se pensar em um calendário escolar diferenciado para essa comunidade tipicamente agrícola, o que poderá reduzir a estatística da evasão escolar da escola Municipal de Celso Bueno.

Afirmar que será possível uma educação para todos em reais condições talvez seja um sonho, uma utopia, mas que seja possível uma escola capaz de reconhecer os alunos como diferentes no ambiente escolar, esta sim, está mais próxima de nós, cientes que exclusão escolar não está somente ligada à situação econômica dos indivíduos, mas também a sua condição étnico-racial.

Através da interpretação e análise do questionário aplicado aos alunos pudemos chegar a algumas questões que se revelaram durante a pesquisa. Esses alunos migrantes se mostraram portadores de baixa estima em relação ao local de onde vieram, mostrando-se sentir vergonha de sua terra natal, assim como demonstraram haver a necessidade de uma maior valorização da cultura que eles trazem, bem como a insatisfação existente na relação entre a população do povoado de Celso Bueno e a população do município de Monte Carmelo.

A própria instituição escolar deveria ser o elo que pode contribuir para que essa relação pudesse ser amenizada, visto que a escola é onde essas manifestações culturais são mais evidentes, em que a função da escola seria a de inserir os alunos, principalmente os migrantes dentro da sociedade de forma que esses alunos não sintam excluídos.

Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar, possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar — e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (PCNS, 1997, p. 23)

Entendemos que o enfrentamento da dificuldade e dos desafios em se trabalhar com as diferenças leva o professor a repensar a práxis sobre a realidade vivida no ambiente escolar, repensando e reorganizando sua prática pedagógica desde sua forma de ensinar, o modo de avaliação e principalmente o planejamento e o desenvolvimento das disciplinas ministradas. A diversidade cultural, a identidade e as diferenças acabam afetando não somente os migrantes, mas todos os alunos que convivem diretamente, trazendo sérios prejuízos a aprendizagem.

O direito à educação sem a exclusão está garantido pela legislação brasileira, mas na prática ainda não é uma realidade a todos os cidadãos, uma vez que o princípio da igualdade está interligado à relação de oportunidades, e infelizmente muitas vezes nossa sociedade acaba impondo uma política excludente e segregativa e as oportunidades não são dadas a todos nas mesmas condições e a ressignificação da prática pedagógica esbarrará no conservadorismo que é imposta pelas escolas públicas brasileiras.

Compreendemos que ainda há muito por fazer para que essas práticas preconceituosas e discriminatórias saiam dos portões da escola e promovam a igualdade entre os indivíduos e que a população possa chegar a ter o discernimento que não é pelo modo de vestir ou de falar, ou por causa de suas origens, ou pelos aspectos culturais dos quais são portadores que serão considerados inferiores ou superiores, mas que simplesmente merecem e devem ser respeitados.

Há muito a se repensar e a implantar na prática efetiva, uma vez que em nível de discurso teórico parece estar tudo bem. Mas na realidade efetiva constata-se que há a discriminação, o preconceito e a exclusão. A alta taxa de evasão escolar é uma prova disso.

E novamente por ter evadido da escola, a culpa não recai no sistema educacional, na escola ou nos professores, mas sim sobre o aluno, o principal prejudicado.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO brasileiro do café 2012/ Erna Regina Reetz... [et al.]. – Santa Cruz do Sul: Editora Santa Cruz. 2012. 136 p.: il.

ARROYO, Miguel G. Educação Popular, saúde, equidade e justiça social. **Cadernos Cedex**. Campinas, vol.79, p. 401-416, set-dez. 2009.

BARANOSKI, Maria Cristina Rauch; LUIZ, Danuta E. Cantóia. **Cidadania: sistematizando fundamentos teóricos e conceituais**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6006>. Acessado em: 31 de julho de 2013.

BARREIROS, Claudia. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e Direitos Humanos**. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos> Acessado em 30.07.13.

_____, _____. Bichos, Brancos e Negros em Pirenópolis. **Revista de Antropologia** – USP, vol. 33, 1992, pp.75-108.

BRASÃO, Heber Junio Pereira. Diversidade Cultural e Cidadania. **Cadernos da FUCAMP**, v.12, n.16, 2013, p.12-20.

BONETI, Lindomar Wessler. **Etnocentrismo, cultura e políticas educacionais**. Disponível: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/10_etnocentrismo_cultura_cp7.pdf>p. 161-180. 2009. Acessado em 30 de julho de 2013.

BOSI, Antonio de Pádua. **Os sem “Gabarito”: experiências de luta e de organização popular de trabalhadores em Monte Carmelo/MG nas décadas da 1970/1980**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC, 1997.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade : inclusão e exclusão social**. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Conteúdo: Inclusão e exclusão social. módulo 3: Direitos Humanos. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração: Ulisses F. Araújo... [et al.]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam. Diálogos entre diferença e educação. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. 255p.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan-abr, 2008, pp. 45-56.

CARRARA, Sérgio. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

CARVALHO, José Carlos de Paula. **Etnocentrismo**: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200014. Agosto de 1997. Acessado em: 30 de julho de 2013.

CONCEIÇÃO, José Augusto. PAULA, Celia Regina do Nascimento de. Etnocentrismo e territorialidade. **Revista VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade – www.uff.br/revistavitas**, n. 1, setembro de 2011.

_____. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, P.45-56, jan./abr. 2008.

COSTA, Ângela Marques da; SCHWARCS, Lilia Moritz. **1890-1914 notempo das certezas**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

DAHER, Marcelo. O projeto da rede de observatórios de direitos humanos. In: SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos Humanos e Educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 209-220.

FLEURI, Reinado Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, no. 23 agosto de 2003, pp. 16-35.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano dos professores. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHELLI, Guilherme Marcos. A estratégia de diferenciação como forma de competir no mercado internacional: o caso do café produzido no cerrado do Estado de Minas Gerais.

Disponível em: <http://www.ifbae.com.br/congresso2/pdf/trab10.pdf> Acesso em 02 de novembro de 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.18, n.43, Dec. 1997, pp.8-25.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

IBGE. **Estimativas das populações residentes**, 2001 e 2002. 2003b, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LEITE, Mara Fernanda Ignácio. **Diversidade cultural/territorial e a população volante**: reflexões em uma instituição escolar. Mestrado em Educação, UNIUBE, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 328-330.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola. 1985.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e História. In: **Antropologia Estrutural II**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 328-330.

MÁRQUES, Fernanda Telles. **A maldição das ruas e o estigma do pivete**: um estudo antropológico da construção do sujeito criança/adolescente em situação de rua na cidade de Santos, SP. Dissertação (Mestrado), FCHL-UNESP, Araraquara, 1997, 383 p.

_____; AVEIRO, Cristina de Oliveira. Reflexões sobre a re/construção midiática da delinquência juvenil. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 77, jun 2010.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos – filosófico. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MENESES, Paulo Gaspar de. Etnocentrismo e relativismo cultural. **Revista Symposium**, Recife, v. 3, p. 19-25 Dez-Dez/1999. Disponível em: http://www.unicap.br/Pe_Paulo/documentos/etnocentrismo.pdf. p. 13-20. Acessado em 30 de julho de 2013.

MITSCHEIN, Thomas Adalbert; CHAVES, Jadson Fernandes. **Crescimento, pobreza e violência em Belém**. Belém: NUMA/POEMA/UFPA, 2006.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **Escola agrícola prática “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP)**: sua gênese, projetos e primeiras experiências (1881 a 1903). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2011.

MONTAIGNE, Michel Eyquem de, **Ensaaios**, São Paulo: Nova Cultural, 1984.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**. Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicada da Faculdade de Educação, nº 5, 2004.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, 2004. São Paulo, V. 18, nº 50, p. 51-66.

MUNANGA, Kabengele. Um branco pode ser negro. Não é uma questão biológica, mas política In: **Desconfiando: Porque o mundo é maior do que imaginamos**. 2009.

MUZAFFAR, Chandra. **Os bárbaros e os civilizados**. Disponível em: <<http://www.resistir.info/varios/barbarie.html>>Tehran Times, edição de 17/Jul/2005. Acessado em 29 de julho de 2013.

OLIVEIRA, Oris de; PIRES, Julio Manuel. O trabalho da criança e do adolescente. In: FERNANDES, Reinaldo. **O trabalho no Brasil no limiar do século XXI**. São Paulo: LTr, 1995.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PEREIRA-TOSTA, Sandra. Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. **MAGIS – Revista Internacional de Investigación en Educación**, 3(6), p. 413-431, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar; SILVA, Paula Junqueira. **O café e a soja na (re)organização do espaço do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba**. Relatório final apresentado ao CNPq. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, agosto/1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE CARMELO (PMMC). Perfil Sócio-Econômico. Monte Carmelo, 2006.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; AQUINO, O. F. **O Ensino Médio estadual em Uberlândia/MG, Brasil: perfil sóciodemográfico e profissional de seus professores**. In: LONGHINI, Marcos Daniel. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 185-196.

RAMOS, Marise Nogueira et all (orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, 2003.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Milton. Cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio. **O preconceito**. São Paulo: IMESP, 1996/1997.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SIQUEIRA, Euler David. **Antropologia: uma introdução**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Departamento de Políticas em Educação a Distância – DPEAD. Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2007.

SLYWICHTH, Yermak. **A história de Monte Carmelo contada por Yermak Slywitch**. Apostila/ Biblioteca Municipal de Monte Carmelo, 1991. 265p.

SIMAVE. **Minas Gerais: Avaliação da Educação**. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, UFJF/LAME, 2009.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 56-65.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Relatório Mundial da UNESCO. 2009.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a Antropologia da educação na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto/PT, no. 705, novembro de 1999, pp. 123-162.

ANEXOS

ANEXO 1: REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA COMBINADA DE CELSO BUENO

00000A

2.1.75

REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA COMBINADA DE CELSO BUENO.

INTRODUÇÃO

A Escola Combinada de Celso Bueno,
(denominação)
integrante da rede estadual de ensino, está localizada em Celso Bueno
nº....., bairro.....telefone.....
....., Monte Carmelo.....
(distrito)
....., Monte Carmelo.
(município)

Histórico

- 1- A Escola Estadual Ensino de 1ª grau de Celso Bueno, situada à rua
....., telefone.....,
no povoado de Celso Bueno.
- 2- Criada pelo Estado, na data de 14/11/1960; sendo instalada no dia
24 de novembro de 1960.
- 3- Entidade mantedora, Estado.
- 3-1 Registrada no Cartório de Monte Carmelo.

**ANEXO 2: REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL "CELSO BUENO"
DE 1º GRAU.**

REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA ESTADUAL " CELSO BUENO" DE 1º GRAU
TIPO 0.2.0.2, de CELSO BUENO,, MUNICÍPIO DE MONTE CARMELO? ESTADO
DE MINAS GERAIS.



PW

26ª DELEGACIA DE ENSINO	
Uberlândia	
Aprovado em 13/07/63	
Analisado por:	Rubrica
<i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>

HISTÓRICO
=====

A Escola Estadual "CELSO BUENO" de 1º Grau, Tipo 0.2.0.2, está situada em local denominado Celso Bueno, Município de Monte Carmelo, Estado de Minas Gerais.

Não existe documentos que informam a data de criação da mesma.

Instalada em prédio próprio, construído em terreno de 10.050m2, doado por Eudides Fena. A escritura foi lavrada em 14/11/1960 e registrada no Cartório de 1º Ofício da cidade de Monte Carmelo, sob nº 9.646, livro 3G, fls. 280, em 24 de dezembro de 1960.

A entidade mantenedora é o Governo do Estado de Minas Gerais.

XXXXXXXXXX



ANEXO 3: AUTORIZAÇÃO DO CURSO REGULAR DE SUPLÊNCIA

Autorização

Curso Regular de Suplência

Mg 15.7.92 P. 33, 33

PORTARIA Nº 631 /92	
Nos termos do artigo 4º e Parágrafo Único e artigo 5º da Resolução SEE 6885, publicado em 25 de julho de 1991, fica renovada, a contar de 14 de janeiro de 1992, a autorização de funcionamento do Curso Regular de suplência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental nos seguintes estabelecimentos de Ensino:	
DRE: 24ª MONTE CARMELO	
MUNICÍPIO	ESCOLA
Coromandel	EE. "Tancredo de Almeida Neves"
	EE. "José Emilio de Aguiar"
	EE. "Egídio Machado"
Estrela do Sul	EE. "Jaco Batista do Amaral"
	EE. "Monsenhor Horta"
	EE. "de Dolearina"
Grupiara	EE. "Cel. José Faleiros de Aguiar"
	EE. "Padre César"
Monte Carmelo	EE. "Celso Bueno"
	EE. "Leticia Chaves"
Romaria	EE. "Santa Maria Goretti"

ANEXO 4: LEI MUNICIPAL QUE AUTORIZA A MUNICIPALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL CELSO BUENO.



PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTE CARMELO
CEP 38500-000 - ESTADO DE MINAS GERAIS

LEI Nº 079/97, DE 29 DE DEZEMBRO DE 1997.

AUTORIZA A MUNICIPALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL "CELSO BUENO".

O povo de Monte Carmelo, Estado de Minas Gerais, por seus representantes legais APROVOU e o Prefeito Municipal SANCIONA a seguinte Lei:

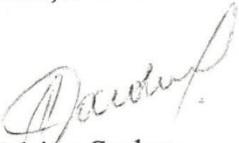
Art. 1º - Fica o Executivo autorizado a firmar convênio com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais para a municipalização da Escola Estadual "Celso Bueno".

Art. 2º - Fica o Executivo Municipal autorizado a abrir os créditos que se fizerem necessários para pagamento de pessoal e conservação do prédio escolar.

Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário.

Monte Carmelo, 29 de dezembro de 1997.


Dr. Saulo Faljeiros Cardoso
PREFEITO MUNICIPAL




José Francisco Rocha Mundim
SECRETÁRIO DE GOVERNO

ANEXO 5: LEI MUNICIPAL QUE ALTERA O NOME DA ESCOLA MUNICIPAL DE CELSO BUENO PARA ESCOLA MUNICIPAL LEOPOLDINA MARIA DE JESUS.



CÂMARA MUNICIPAL DE MONTE CARMELO

CNPJ nº 18.593.103/0002-59
 Pça Getúlio Vargas, 242 - Centro - Fone/Fax: (0xx34) 3842-1100
 CEP 38500-000 - MONTE CARMELO/MG
 Site: www.camaramontecarmelo.mg.gov.br - E-mail: legislativo@camaramontecarmelo.mg.gov.br

LEI 328 / 2001, DE 16 DE MAIO DE 2001 .

CONCEDE O NOME DE LEOPOLDINA MARIA DE JESUS À ESCOLA MUNICIPAL DE CELSO BUENO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Povo de Monte Carmelo, Estado de Minas Gerais, por seus representantes legais, APROVOU e o Prefeito Municipal SANCIONA a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica concedido o nome de Leopoldina Maria de Jesus a Escola Municipal do povoado de Celso Bueno, que passará a chamar Escola Municipal Leopoldina Maria de Jesus.

Art. 2º - Fica a Prefeitura Municipal, através de seu departamento competente, encarregada de fazer o emplacamento da mesma, bem como a comunicação da mencionada nomeação à Secretaria Municipal de Educação, 21ª Superintendência Regional de Ensino e demais órgãos afins.

Art. 3º - As despesas decorrentes da presente lei, ficará à cargo de dotações consignadas no orçamento vigente.

Art. 4º - Revogadas as disposições em contrário, esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Monte Carmelo, 16 de MAIO de 2001.

AJALMAR JOSÉ DA SILVA
 Prefeito Municipal

JOAQUIM VELOSO FILHO
 Secretário de Gabinete

“Aqui pratica-se a moralidade, a transparência e a seriedade com a causa pública”

ANEXO 6: LEI MUNICIPAL QUE ALTERA O NOME DA ESCOLA MUNICIPAL DE CELSO BUENO PARA ABEL VIEIRA PENA



CÂMARA MUNICIPAL DE MONTE CARMELO

CNPJ nº 14.309.636/0001-24
Av. Dona Clara, 36 – bairro Langoni - Fone/Fax: (0xx34) 3842-1100
CEP 38500-000 - MONTE CARMELO/MG
Site: www.camaramontecarmelo.mg.gov.br - E-mail: legislativo@camaramontecarmelo.mg.gov.br

LEI Nº 874 DE 25 DE MAIO DE 2010.

CONCEDE A DENOMINAÇÃO DE ABEL VIEIRA PENA À ESCOLA QUE MENCIONA.

O povo do Município de Monte Carmelo, por seus representantes legais, **APROVOU** e o Prefeito Municipal **SANCIONA** a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica denominado de **ABEL VIEIRA PENA**, a Escola Municipal do Povoado de Celso Bueno, no Município de Monte Carmelo – MG.

Art. 2º - Fica a Prefeitura Municipal de Monte Carmelo, através de seu departamento competente, a fazer o emplacamento da escola denominada por esta lei.

Art. 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Monte Carmelo, 25 de Maio de 2010.

SAULO FALEIROS CARDOSO
Prefeito Municipal

BOLIMAR LUCIANO DE OLIVEIRA
Secretário de Governo e Gestão

Apêndice 1: Aprovação Comitê de Ética em Pesquisa



Comitê de Ética em Pesquisa

Ofício CEP-252/2011

Uberaba, 29 de novembro de 2011.

Ilmo. Sr.

Heber Junio Pereira Brasão

Assunto: Encaminho o parecer nº 0114/2011, referente protocolo de pesquisa "*Migração, diversidade cultural e educação: desafios cotidianos de professores no distrito de Celso Bueno em Monte Carmelo, MG*" **CAAE 0053.0.227.000-11.**

Prezado(a) Senhor(a).

Em resposta a sua solicitação, informo que a documentação enviada do referido protocolo foi submetido à reavaliação do CEP-UNIUBE na reunião do dia **29/11/2011**, sendo considerado **aprovado**, conforme parecer anexo.

Na oportunidade gostaria de lembrá-lo sobre o disposto no item VII.13, letra *d* da Resolução 196/96, relativo a necessidade de enviar a este Comitê, o relatório final do projeto.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Geraldo Thedei Júnior

Coordenador do CEP-UNIUBE

Apêndice 2: TCLE/adultos

Uberaba, __de_____de 2011.

Sujeito da pesquisa: _____**Identificação (R.G):** _____**Título do Projeto:** "Migração, diversidade cultural e educação: desafios cotidianos de professores no distrito de Celso Bueno, em Monte Carmelo, MG."**Instituição:** Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação**Pesquisador Responsável:** Heber Junio Pereira Brasão **Telefone:** (34) 3842-6852CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: cep@uniube.br**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa "MIGRAÇÃO, DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO: DESAFIOS COTIDIANOS DE PROFESSORES NO DISTRITO DE CELSO BUENO, EM MONTE CARMELO, MG", desenvolvida sob a responsabilidade de *Heber Junio Pereira Brasão*, discente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba.

Este projeto de pesquisa tem como principal objetivo analisar como a Escola Municipal do distrito de Celso Bueno lida com a diversidade sociocultural do seu alunado, tendo em vista a necessidade social de se produzir uma aprendizagem significativa numa perspectiva sociocomunitária, que envolva escola/professor/aluno/pais/comunidade.

Se aceitar participar desse projeto, você responderá a um questionário sobre o tema da diversidade cultural no Distrito de Celso Bueno e no cotidiano escolar. Esperamos, como resultados, coletar elementos que nos permitam contribuir para elaboração de estratégias, possibilitando verificar se e de que forma a escola promove a articulação entre a cultura da população local e a cultura da população migrante; fomentando a discussão sobre a questão da diversidade cultural presente no cotidiano escolar.

Não correrão quaisquer desconfortos na realização da atividade, pois os riscos são os mínimos possíveis, e os resultados serão mantidos em completo sigilo e utilizados restritamente para a pesquisa em questão. Os dados obtidos pela sua participação serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para fins científicos. Seu nome ou qualquer outra forma de identificação (como voz ou imagem) jamais aparecerão no resultado da pesquisa.

A participação na pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo. Em qualquer fase dos trabalhos você poderá retirar sua autorização sem que isso represente prejuízos.

Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. E, caso decida-se por não participar, esteja ciente de que nenhuma penalidade ou censura serão aplicadas.

Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam a identificação e o telefone do responsável pela pesquisa. Esteja à vontade para entrar em contato sempre que julgar necessário.

Heber Junio Pereira Brasão
RG: MG 6.808.709

Fernanda Telles Márques
RG: 16.653.786

DECLARAÇÃO

Eu, _____ RG _____, declaro ter sido informado (a) e concordar com a minha participação voluntária no projeto de pesquisa acima descrito.

Apêndice 3: TCLE/menores de idade

Uberaba, __ de _____ de 2011.

Sujeito da pesquisa: _____ **Idade:** _____**Responsável:** _____**Identificação (R.G) do(a) responsável:** _____**Título do Projeto:** "Migração, diversidade cultural e educação: desafios cotidianos de professores no distrito de Celso Bueno, em Monte Carmelo, MG."**Instituição:** Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação**Pesquisador Responsável:** Heber Junio Pereira Brasão **Telefone:** (34) 3842-6852CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 e-mail: cep@uniube.br**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O presente trabalho se propõe analisar como a Escola Municipal do distrito de Celso Bueno lida com a diversidade sociocultural de seus alunos, tendo em vista a necessidade social de se produzir uma aprendizagem significativa numa perspectiva sociocomunitária, que envolva escola/ professor/ aluno/ pais/ comunidade.

Se aceitar participar desse projeto, você permitirá que seu (sua) filho (a) responda a um questionário sobre o tema da diversidade cultural no Distrito de Celso Bueno e no cotidiano escolar. Esperamos, como resultados, coletar elementos que nos permitam contribuir para elaboração de estratégias, possibilitando verificar se e de que forma a escola promove a articulação entre a cultura da população local e a cultura da população migrante; possibilitando a discussão sobre a questão da diversidade cultural presente no cotidiano escolar.

Não correrão quaisquer desconfortos na realização da atividade, cujos resultados serão mantidos em sigilo e utilizados restritamente para a pesquisa em questão. Em nenhum momento o nome do (a) aluno(a) irá aparecer, isso significa que o anonimato será garantido, é uma medida protetora comum que se toma nesse tipo de trabalho.

O benefício da sua participação em um processo de pesquisa como esse é contribuir para a construção do conhecimento. Não está prevista nenhuma espécie de desconforto por sua participação e os riscos são os mínimos possíveis. A participação na pesquisa não prevê nenhuma forma de pagamento e nenhum custo.

Além disso, sua participação é voluntária, não havendo nenhum prejuízo caso decida não participar ou desistir a qualquer momento. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. E, caso decida-se por não autorizar a participação de seu (sua) _____, esteja ciente de que nenhuma penalidade ou censura serão aplicadas.

Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam a identificação e o telefone do responsável pela pesquisa. Esteja à vontade para entrar em contato sempre que julgar necessário.

Cabe ressaltar que, se concordar em participar, a assinatura desse termo de consentimento é uma exigência legal.

Heber Junio Pereira Brasão
RG: MG 6.808.709

Fernanda Telles Márques
RG: 16.653.786

DECLARAÇÃO

Eu, _____ RG _____,
responsável por _____, declaro ter sido
informado(a) e concordar com a nossa participação voluntária no projeto de pesquisa acima descrito.

Apêndice 4: Instrumento professores

DADOS PESSOAIS

1. Sexo:

- A () feminino
B () masculino

2. Idade: _____ anos.

3. Tem filhos

- A. () Não
B. () Sim. Quantos? _____

4. Você se considera:

- A. () Negro
B. () Branco
C. () Indígena
D. () Asiático/Oriental
E. () Mestiço
F. () Outro: _____

5. Qual é sua procedência?

- A. () Monte Carmelo, MG
B. () Outra localidade no Triângulo Mineiro
C. () Outra região de Minas Gerais
D. () Outro estado na região Sudeste
E. () Outra região do país

6. Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal dos membros da sua casa?

- F. () Menos de R\$ 1.000,00
G. () De 1.000,00 a R\$ 1.500,00
H. () De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00
I. () De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00
J. () De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00
K. () mais de R\$ 3.000,00

DADOS PROFISSIONAIS

7. Caso tenha nível superior, que curso você fez/faz:

8. Ano de Conclusão ou Previsão: _____

9. Sua titulação (concluída) mais elevada é:

- A. () Magistério/ Técnico ou Ensino Médio
B. () Graduação/Faculdade
C. () Especialização em: _____
D. () Mestrado em: _____

10. Há quanto tempo você exerce a docência nesta IE?

- A. () menos de um ano
B. () de 1 a 2 anos
C. () de 2 a 5 anos
D. () de 5 a 8 anos
E. () mais de 8 anos

11. Há quanto tempo você é professor(a)?

- A. () menos de um ano
B. () de 1 a 2 anos
C. () de 2 a 5 anos
D. () de 5 a 8 anos
E. () mais de 8 anos

12. Identifique as atividades que são mais praticadas por você em suas horas vagas:

- A. () Ler
B. () Assistir à TV
C. () "Navegar" no computador
D. () Assistir espetáculos teatrais ou de dança
E. () Conversar com amigos
F. () Ir para barzinhos e clubes
G. () Passear em shoppings ou centros de compras
H. () Outros
Especificar: _____

QUESTÕES REFERENTES À DIVERSIDADE NA ESCOLA

13. Você considera que as relações entre a população de Monte Carmelo e o povoado de Celso Bueno são?

- A. () Excelentes
B. () Boas
C. () Razoáveis
D. () Insatisfatórias
E. () Ruins

14. Você considera que as relações entre a população de Monte Carmelo e esta IE são?

- A. () Excelentes
B. () Boas
C. () Razoáveis
D. () Insatisfatórias
E. () Ruins

15. Na sua opinião, os alunos que vem de outras regiões do país ou cujas famílias vieram, apresentam características culturais peculiares?

- A. () Sim
B. () Não
C. () Outros: _____

16. Você nota preconceito e/ou dificuldade de aceitação dessas diferenças culturais no ambiente da escola de Celso Bueno?

- A. () Sim
B. () Não

17. Caso tenha respondido SIM, identifique uma situação em que essas diferenças culturais tenham sido recebidas de forma negativa no ambiente escolar em geral.

18. Você nota preconceito e/ou dificuldade de aceitação dessas diferenças culturais em sua sala de aula?

- A. () Sim
B. () Não

19. No seu entendimento as diferenças culturais dos alunos interferem no processo educativo (ensino-aprendizagem)?

- A. () Sim
B. () Não

20. Comente sua resposta:

21. Você tem dificuldade para lidar com a diversidade cultural dos seus alunos da escola de Celso Bueno?

- A. () Sim
B. () Não

22. Caso tenha respondido SIM, apresente uma situação que exemplifique sua resposta:

23. Você acha que seus colegas da escola de Celso Bueno tem dificuldade para lidar com a diversidade cultural de seus alunos?

- A. () Sim
B. () Não

24. Você discute a questão das diferenças culturais em sala de aula?

- A. () Sim.
B. () Não.

25. Você discute a questão da diversidade étnico-racialem sala de aula?

- A. () Sim.
B. () Não.

26. A escola de Celso Bueno faz algum trabalho de valorização da cultura original de seus alunos?

- A. () Sim.
B. () Não.

27. Caso tenha respondido SIM, apresente uma situação em que este trabalho pode ser observado:

28. Você considera que o ambiente escolar realmente promove a inclusão desses alunos com outras procedências culturais e territoriais?

- A. () Não
B. () Sim.

29. Você acha que as diferenças culturais dos seus alunos deveriam ser mais valorizadas na escola?

- A. () Não
B. () Sim.

30. Caso SIM, de que forma a escola poderia contribuir melhor para a inclusão dessas diferenças?

31. Você acha que seus alunos provenientes de outras regiões têm boa autoestima?

- A. () Não
B. () Sim.

Apêndice 5: Instrumento alunos

DADOS PESSOAIS

1. Sexo:

- A () feminino
B () masculino

2. Idade: _____ anos.

3. Você se considera:

- A. () Negro
B. () Branco
C. () Indígena
D. () Asiático/Oriental
E. () Mestiço
F. () Outro: _____

4. De onde você é?

- A. () Monte Carmelo, MG
B. () Outra localidade no Triângulo Mineiro
C. () Outra região de Minas Gerais
D. () Outro estado na região Sudeste
E. () Outra região do país

5- Em minha casa vivem:

- A. () pai
B. () mãe
C. () Avô/avó
D. () tio/tias
E. () irmãos. Quantos? _____
F. () irmãs. Quantas? _____
G. () Outros. Especificar _____

6. A soma da renda mensal de todas as pessoas que convivem em sua casa é de:

- A. () Menos de R\$ 1.000,00
B. () De 1.000,00 a R\$ 1.500,00
C. () De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00
D. () De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.500,00
E. () De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00
G. () mais de R\$ 3.000,00

7- Há quanto tempo você mora em Celso Bueno?

- A. () Menos de um ano
B. () Mais de um ano e menos de três
C. () Mais de três anos e menos de cinco
D. () Mais de cinco anos e menos de dez
E. () Mais de dez anos

8. Em que ano você está matriculado?

- A. () 6º Ano
B. () 7º Ano
C. () 8º Ano
D. () 9º Ano

9. Há quanto tempo você estuda nesta Escola?

- A. () menos de um ano
B. () de 1 a 2 anos
C. () de 2 a 5 anos
D. () de 5 a 8 anos
E. () mais de 8 anos

10-Identifique as atividades que são mais praticadas por você em suas horas vagas:

- A. () Ler
B. () Assistir à TV
C. () "Navegar" no computador
D. () Assistir espetáculos teatrais ou de dança
E. () Conversar com amigos
F. () Passear em shoppings ou centros de compras
G. () Outros (especificar): _____

QUESTÕES REFERENTES À DIVERSIDADE NA ESCOLA

11. Você considera que as relações entre a população de Monte Carmelo e o povoado de Celso Bueno são?

- A. () Excelentes
B. () Boas
C. () Razoáveis
D. () Insatisfatórias
E. () Ruins

12. Você considera que as relações entre a população de Monte Carmelo e Escola onde você estuda são?

- A. () Excelentes
B. () Boas
C. () Razoáveis
D. () Insatisfatórias
E. () Ruins

13. Na sua opinião, o que mais te chama atenção em seus colegas?

- A. () Modo de Falar
B. () Modo de se vestir
C. () Outros: _____

14. Você acha bom ou ruim conviver com colegas de várias regiões do Brasil?

- A. () Bom
B. () Ruim

15. Você já sofreu algum tipo de preconceito ou já presenciou alguém ser vítima de preconceito por causa da maneira de falar?

- A. () Sim
B. () Não

16- Você já Sofreu algum tipo de preconceito ou já presenciou alguém ser vítima de preconceito por causa da maneira de vestir?

- A. () sim
B. () Não

17- Se já sofreu ou presenciou cite um exemplo:

18. Você nota preconceito e/ou dificuldade de aceitação dessas diferenças culturais na escola em que você estuda?

- A. () Sim
B. () Não

19. Você acha que os professores de sua escola conseguem conviver bem com alunos com características culturais tão diferentes em sala de aula?

- A. () Sim
B. () Não

20- Na sua opinião, a escola de Celso Bueno promove alguma atividade para que todos os alunos sejam respeitados, independentemente de onde tenham vindo?

- A. () Sim
B. () Não

21. Caso tenha respondido SIM, apresente uma situação que exemplifique sua resposta:

22. Você acha que a escola discute a questão das diferenças culturais em sala de aula?

- A. () Sim.
B. () Não.

23. Você acha que as diferenças culturais dos alunos deveriam ser mais valorizadas na escola?

- A. () Não
B. () Sim.

