

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



**A CULTURA DO SILÊNCIO: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
DOM FELICIANO - RS**

Rozele Borges Nunes

**Rio Grande
2010**

ROZELE BORGES NUNES

**A CULTURA DO SILÊNCIO: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
DOM FELICIANO - RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Geografia.**

Professor orientador: Dr. Sandro de Castro Pitano

Rio Grande
2010

ROZELE BORGES NUNES

A CULTURA DO SILÊNCIO: UM ESTUDO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO
DOM FELICIANO - RS

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano (orientador)
Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

Prof. Dr. Dário de Araújo Lima
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Prof. Dr. Cesar De David
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Rosa Elena Noal
Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pelas oportunidades em minha vida.

Ao meu pai Oscar, minha mãe Laura e minha irmã Rosimeri, por serem os primeiros e grandes incentivadores na minha busca pelo conhecimento. Todas as palavras são singelas para agradecer: muito obrigada por tudo!

Ao mestre professor Sandro de Castro Pitano pela orientação no decorrer do processo de construção deste conhecimento. Agradeço toda a confiança, dedicação e compreensão que despendeu para comigo: com certeza guardarei seu exemplo de competência e seriedade profissional.

À Coordenadoria para Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela concessão de Bolsa de estudos, sem a qual seria mais difícil iniciar esta caminhada.

Aos meus queridos companheiros de viagens para a FURG pelas risadas e troca de ideias, apesar de muitas vezes distantes; um agradecimento especial à Angélica, Cristiane e Sandrinho. Agradeço à minha especial amiga Maria da Graça por todo o apoio e carinho e também à Rejane pela sincera amizade.

Ao meu namorado André pelo companheirismo, por sua presença e dedicado amor.

A todos meus sinceros agradecimentos e a minha profunda gratidão.

América Latina

Dante Ramon Ledesma

*Talvez um dia, não mais existam aramados
E nem cancelas, nos limites da fronteira
Talvez um dia milhões de vozes se erguerão
Numa só voz, desde o mar as cordilheiras
A mão do índio, explorado, aniquilado
Do Camponês, mãos calejadas, e sem terra
Do peão rude que humilde anda changueando
É dos jovens, que sem saber morrem nas guerras*

*América Latina, Latina América
Amada América, de sangue e suor*

*Talvez um dia o gemido das masmorras
E o suor dos operários e mineiros
Vão se unir à voz dos fracos e oprimidos
E as cicatrizes de tantos guerrilheiros
Talvez um dia o silêncio dos covardes
Nos desperte da inconsciência deste sono
E o grito do sepé na voz do povo
Vai nos lembrar, que esta terra ainda tem dono*

*E as sesmarias, de campos e riquezas
Que se concentram nas mão de pouca gente
Serão lavradas pelo arado da justiça
De norte a sul, no Latino Continente*

NUNES, Rozele Borges. **A cultura do silêncio: um estudo na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Feliciano-RS.** 124 f. Dissertação: Mestrado em Geografia – Universidade Federal do Rio Grande. Orientador: Profº. Dr. Sandro de Castro Pitano. Rio Grande, 2010.

Resumo

A pesquisa se propôs a investigar as relações entre escola e cultura no município de Dom Feliciano. A problemática centra-se em responder como a escola pública de Dom Feliciano, com ênfase na disciplina de Geografia, trabalha com a diversidade cultural dos alunos. Para isso teve na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Feliciano seu contexto investigativo, por constituir um espaço que abriga alunos oriundos de todas as localidades do município. Dessa forma foi possível caracterizar a diversidade cultural dos alunos, através de sua representatividade, manifestada na religião, linguagem, etnia e hábitos culturais, abordando também a sua origem, no caso, rural ou urbano. O direcionamento da pesquisa enfocou-se em analisar como acontece na escola a interação com os hábitos de culturas diferentes, verificando se existem preconceitos e discriminações. A revisão bibliográfica embasou-se em problematizar como ocorre a consolidação da ideologia dominante na sociedade e a contribuição da escola para dar seqüência a essa padronização, vinculada às relações de poder estabelecidas sobre a cultura. Através de um olhar crítico procurou identificar o conceito de cultura, de multiculturalidade e de diversidade cultural, embasado na perspectiva freireana que procurou explanar as categorias analíticas que fizeram parte da investigação da realidade dos alunos no cotidiano escolar, como opressão e invasão cultural. Utilizou-se de uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa e dos seguintes procedimentos para a coleta de dados: análise documental, entrevistas semi-estruturada com a professora e direção, entrevistas estruturadas com os alunos e num segundo momento uma nova pesquisa com os casos mais representativos que participaram da primeira parte das entrevistas, onde foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas e questionário sócio-econômico com os alunos. Ao final são informados os resultados da investigação onde se verificou a dicotomia existente entre a teoria e a prática nas aulas de Geografia, o campo de preconceitos e discriminações que se gerem no ambiente escolar e o total ocultamento à cultura rural na qual os alunos deram fortes indícios de opressão e invasão escolar. Como consequência desse processo foi identificada também evasão escolar dos alunos provenientes da zona rural. Dessa forma, a cultura está dissociada da escola que não utiliza a diversidade existente como objeto para desenvolver uma perspectiva de educação multicultural.

Palavras-chave: Escola. Cultura. Opressão. Ideologia dominante. Multiculturalidade.

NUNES, Rozele Borges. **The culture of silence: a study in the State Primary and Secondary School Dom Feliciano-RS.** 125 f. Dissertação: Master in Geography – Federal University of Rio Grande. Advisor: Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano. Rio Grande, 2010.

Abstract

The research proposed to investigate the relations between school and culture in Dom Feliciano. The issue focuses on answering how Dom Feliciano's public school, with emphasis in Geography, works with the cultural diversity of the students. For this, its investigative context happened in the State Primary and Secondary School Dom Feliciano because it is a space formed by students from every localities of the county. This way it was possible to characterize the cultural diversity of the students, through its representativeness, shown in religion, language, ethnicity and cultural habits, approaching also its origin, in this case rural or urban. The research direction focused on analyzing how the interaction with different cultural habits occurs, verifying if there is prejudice and discrimination. The bibliography review was based upon understanding how the consolidation of the dominant ideology in society occurs and the school contribution to continue this standardization, linked to power relations established over culture. Through a critical view this researched made an attempt to identify the concept of culture, multiculturality and cultural diversity, based on the freireana perspective which tried to explain the analytical categories that was part of the students' reality in everyday school life, such as oppression and cultural invasion. A qualitative and a quantitative methodological approaches were used and the following procedures to data collection: documentary analysis, semi-structured interview with the teacher and the school management, structured interview with the students and in a second time a new research with the most representative cases that were part of the first interviews, in which semi-structured interview and socio-economic questionnaire were applied with the students. In the end the investigation results are informed in which an alive dichotomy between the theory and the practice was verified in Geography classes, the prejudice and discrimination field created in school environment and the total concealment to rural culture in which the students shown strong evidence of oppression and school invasion. As consequence of this process a school evasion was also identified from students who originate from countryside. This way, the culture is dissociated from school which does not use the existent diversity as an object to develop a perspective of multicultural education.

Key words: School. Culture. Oppression. Dominant ideology. Multiculturality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Colonos de Dom Feliciano voltando da missa	39
Figura 02 - Cruz dos Imigrantes em Dom Feliciano	41
Figura 03 - Monumento à N. S de Czestochowa.....	41
Figura 04 - Santuário de Senhora de Czestochowa.....	42
Figura 05 - Altar-mor com o quadro de Nossa Senhora de Czestochowa.....	42
Figura 06 - Casa da Cultura do Imigrante de Dom Feliciano.....	43
Figura 07 – Escola Estadual de 1° e 2° Grau Dom Feliciano	87
Figura 08 – Alunos que participaram na segunda parte da pesquisa.....	92
Figura 09 – Laboratório de informática.....	104

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Justificativa	14
1.2	Metodologia	19
2	CULTURA: ORIGENS HISTÓRICAS	27
2.1	O povoamento	27
2.2	A colonização Alemã e Italiana no Rio Grande do Sul	31
2.3	O processo colonizatório polonês	35
2.4	Dom Feliciano – de colônia a município	40
3	CULTURA: DIFERENTES OLHARES	44
3.1	A evolução da concepção de cultura ao longo do pensamento geográfico	44
3.1.1	A renovação da Geografia Cultural	47
3.2	A cultura em Paulo Freire: uma perspectiva cultural libertadora em educação	51
3.2.1	Invasão e opressão cultural	60
4	AS RELAÇÕES CULTURAIS NA SALA DE AULA	67
4.1.1	A consolidação da ideologia dominante na sociedade	67
4.1.2	A cultura frente a globalização	72
4.1.3	A padronização imposta na cultura escolar	78
4.1.4	As representações sociais	82
4.2	Dialogando com a cultura na escola	85
4.2.1	A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Feliciano e seus sujeitos	85
4.2.2	A cultura oculta da escola	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113

APÊNDICES	118
APÊNDICE I.....	119
APÊNDICE II.....	120
APÊNDICE III.....	121
APÊNDICE IV	122
APÊNDICE V	123
ANEXO	124
ANEXO I	125

1. INTRODUÇÃO

A existência do ser humano na sociedade se realiza simbolicamente e é marcada por um determinado contexto histórico, pois “a história faz-se e se transforma dialeticamente, contraditoriamente¹”. A permanência do ser humano no/com o mundo é única pela rede de relações que estabelece. Portanto, sua experiência humana nesse mundo é cultura. Cabe então refletirmos que se essas relações são únicas, se a realidade é diversa porque temos que seguir um único padrão cultural?

Infelizmente a padronização, o silenciamento do povo e a opressão permeiam a história da humanidade. Esses modelos trazem a marca da homogeneidade e quem não se adapta não é aceito socialmente. Quando a escola deixa de refletir sobre estes aspectos ela reforça a hegemonia dominante. Dessa maneira fica cada vez mais difícil compreender como as diferenças são utilizadas ideologicamente para a manutenção das desigualdades.

Superar esses preconceitos históricos é um desafio para a educação, pois as diferenças devem ser entendidas como possibilidade para mudar os parâmetros que nos são impostos e não como obstáculo. O professor possui um papel importante na prática educativa, seu papel é político como toda a sua prática, pois envolve uma determinada postura ideológica. “Nem é possível falar de uma dimensão política da educação, pois toda ela é política².”

A negligência em relação a este caráter essencialmente político gera o ocultamento das disparidades sociais, reflexo de uma sociedade contraditória. Considerar a cultura, a realidade social das classes populares é um meio para transpor essa realidade ingênua, onde as mazelas são tidas como destino. A apreensão crítica dessa mesma realidade, gera uma compreensão cada vez mais objetiva e surge a possibilidade de transformá-la através do aprimoramento do conhecimento.

¹ FREIRE, Paulo. Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, Rosa Maria (org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 2002.

² Ibid., p.73.

A elaboração desta pesquisa nasce da necessidade de refletir sobre a importância da cultura na sociedade atual, identificando os limites e as possibilidades para pensarmos e praticarmos uma educação que contemple a variedade cultural que permeia os diferentes espaços escolares. A problemática centra-se em responder como a escola pública de Dom Feliciano, com ênfase na disciplina de Geografia, trabalha com a diversidade cultural dos alunos, investigando como ocorre na escola a adaptação e interação com os hábitos de culturas diferentes. Para isso busca caracterizar a diversidade cultural dos alunos através de sua representatividade, manifestada na religião, linguagem, etnia e hábitos culturais, abordando também a origem dos alunos, no caso, rural ou urbano; analisar como os professores de Geografia trabalham com a diversidade cultural dos alunos, fazendo relações com o Projeto Político Pedagógico da escola e verificando se existem preconceitos e discriminações na escola.

Nesse contexto, escrever sobre a cultura e educação é dialogar sobre um conjunto de ações que permeiam a existência humana, envolvendo sonhos, lutas, ações sempre em busca de uma realidade que possa ser mais justa. Início este debate analisando o tratamento que é dado a essa questão da diversidade pelas leis em que se assenta a educação brasileira. Foi considerada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange ao tema transversal sobre pluralidade cultural. Em nível mundial investigou-se a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Como a diversidade é amplamente legalizada justifica-se a realização desta pesquisa.

A construção do capítulo 2 centra-se em uma explanação histórica sobre as origens da diversidade cultural. E, como o município de Dom Feliciano, onde se realizou a pesquisa nas escolas não possui registros da origem de sua população realizou-se uma análise do contexto geral da ocupação do Rio Grande do Sul, considerando desde os primeiros habitantes, a ocupação e povoamento até o processo colonizatório de alemães, italianos e posteriormente poloneses que se estabeleceram na região onde hoje se situa Dom Feliciano. Essa diversidade é responsável pelas diferenças culturais que permeiam o espaço escolar.

No capítulo 3 ocorre a preocupação em compreender a cultura ao longo do pensamento geográfico, o surgimento da concepção de cultura ligada à ciência

geográfica, sua origem europeia e sua projeção nos Estados Unidos, as críticas que surgem a esse paradigma tido como tradicional. Analisa também a abordagem que era dada à cultura nos anos 50, a renovação que permeou os anos 70, quando houve a redefinição do seu conceito, pois a dimensão simbólica passa a ser considerada. Nos anos 80 surge uma perspectiva mais complexa e as diferentes realidades sócio-culturais ganham uma nova interpretação. Para contemplar a problemática que envolve as relações entre educação e cultura, tornou-se necessário aprofundar na parte conceitual que se assentará esta pesquisa. Para tanto, em um segundo momento, através de um olhar crítico, procura-se identificar o conceito de cultura, de multiculturalidade e de diversidade cultural, apontando ao mesmo tempo a concepção antropológica de cultura. Posteriormente, embasado na perspectiva freireana busca-se explicar as categorias analíticas que farão parte da investigação das práticas pedagógicas em sala de aula, como invasão cultural e opressão, com a intenção de perceber a cultura como elemento ativo, não somente dentro de uma abordagem culturalista, mas libertadora.

A elaboração do capítulo 4 possui o caráter de discutir sobre as relações de poder estabelecidas na sociedade, que contribuem para consolidar a ideologia dominante. Assim, procura discutir sobre a implantação dessas ideologias na sociedade, fazendo mediações entre cultura, poder e globalização. Em um segundo momento centra-se em entender como ocorre a individualização desse poder, enfocando essas relações que se estabelecem para o contexto escolar, que acaba por ocultar e silenciar, muitas vezes, as diferenças culturais. A importância das representações sociais, dos sistemas simbólicos é enfatizada, pois é fundamental para entender a formação da identidade social, que está em constante modificação. Traz também a análise e o diálogo com os dados pesquisados, no qual a escola revela-se um local onde se dissemina preconceitos e discriminações com total ocultamento à cultura rural, gerando como consequência fortes indícios de opressão e invasão cultural que ocasionam evasão escolar. Diante desses problemas é preciso abarcar as diferenças culturais através de um ensino multicultural para que haja a superação da realidade social dos oprimidos.

1.1 Justificativa

A relevância desta pesquisa se destaca pelo fato do município de Dom Feliciano possuir uma variada diversidade étnica em sua população, em decorrência da ocupação e fundação ter se dado pelo processo imigratório de poloneses no século XIX. Posteriormente o município recebeu também outros componentes étnicos, como alemães, italianos, portugueses, afro-descendentes entre outros. Isso ocasionou uma miscigenação que se manifesta atualmente pela diversidade cultural que faz parte do contexto escolar.

Além disso, esse trabalho tem por intuito avançar os achados de uma pesquisa anterior de caráter monográfico, realizada no ano de 2008 para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Nela, buscou-se compreender a importância da educação – escolar e familiar – para a construção da identidade cultural dos poloneses, chegando a conclusão que a família e a escola não possuem o mesmo papel para a manutenção dessa identidade³. Enquanto a família incentiva e resgata certos valores culturais, a escola não questiona a importância dessas diferenças e tende a homogeneidade cultural. Este trabalho se voltou,

³ De forma resumida com a realização desta pesquisa foi possível constatar que a identidade cultural dos descendentes de poloneses sofreu muitas alterações nesses 120 anos desde o início do processo imigratório. Essas modificações puderam ser identificadas porque está havendo uma diminuição, principalmente, no uso da linguagem pelas gerações mais recentes, paralelo ao enfraquecimento na prática da religião, que era muito influente entre os imigrantes. No entanto, no ambiente familiar há uma grande expressividade de fé, manifestada pela importância que é dada a certos símbolos, como quadros do papa e de santas polonesas trazidos da Polônia. Na família, embora os pais ainda se comuniquem em polonês, as crianças sentem vergonha em falar essa língua. Isso, provavelmente, se deve ao fato de se sentirem “diferentes” diante da maioria das pessoas que não falam, constituindo indício de “negação” dessa origem. Segundo as entrevistas as crianças não se percebem como descendentes e a escola é citada em 71,5% das entrevistas por não dar incentivo necessário para que continuem tendo o hábito de falarem o polonês. Com isso a família apresenta um papel de “manutenção” da cultura polonesa quando comparada à escola, que gera indícios de adaptação a outros hábitos. Pode-se verificar que a família mantém fortes traços de representação da cultura, principalmente na gastronomia, na linguagem, nas expressões de fé e na história que foi repassada através dos antepassados. É possível afirmar que a maior expressão da cultura polonesa no município ainda é a religiosidade, mesmo que esta se apresente enfraquecida na prática, pois nas famílias ainda existem fortes manifestações simbólicas. Portanto, este trabalho de cunho monográfico buscou compreender o sentido que é dado às representações culturais dos descendentes de poloneses, sendo possível concluir que a família e a escola não apresentam o mesmo papel para a construção dessa identidade cultural. A cultura passa por modificações porque a própria identidade está encadeada por um processo e sofre alterações continuamente, em cada período histórico. Cabe enfatizar o local, pelo que este apresenta de peculiar, pois o sentimento de pertencimento à identidade polonesa ainda faz parte da realidade dos descendentes, que buscam cultivar hábitos de sua origem étnica.

principalmente, para o contexto familiar, onde foi realizada a pesquisa de campo. Na escola foi realizada somente análise do conteúdo didático. Daí a importância de investigar o tratamento que é dado à diversidade cultural nas aulas de Geografia, pelas diferentes realidades dos alunos, diante das contradições percebidas naquele estudo.

Como forma de verificar se o reconhecimento desta diversidade cultural no contexto escolar é contemplada pelas leis que regem a educação no país realizou-se uma análise na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Declaração Universal sobre a Diversidade cultural. Dessa forma, justifica-se a realização deste trabalho, pois há uma contradição entre o que as famílias relataram nas entrevistas, pois a cultura dos seus filhos é desconsiderada, e o que está concebido em lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, em seu Art.1º concebe a educação em uma perspectiva ampla, segundo esta: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Acrescenta também, de acordo com o que está disposto no Art.26, que a educação escolar precisa organizar-se para atender as características culturais:

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

Nesse contexto, as aulas de Geografia por serem diretamente vinculadas à realidade sócio-espacial precisam contemplar essa necessidade. O contexto escolar se torna essencial para que haja a compreensão das diferentes realidades, permitindo a compreensão das disparidades sociais que permeiam o espaço geográfico e fazem parte da realidade local. E, além disso, possibilitando a afirmação das identidades culturais, os valores sociais que cada grupo atribui aos seus diferentes contextos através de suas experiências cotidianas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que se refere ao tema transversal sobre a pluralidade cultural, o território brasileiro possui uma grande variedade étnica, devido os diferentes grupos culturais que o

constituem, o que ocasiona características próprias a cada região. Em consequência disso, o processo educacional deve reconhecer a característica plural de cada região, segundo este:

Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas [...]. (PCNs, 1998, p. 123)

Quando essa diversidade cultural não é respeitada surgem os preconceitos, discriminações e até mesmo a opressão cultural⁴. Por isso, as práticas pedagógicas precisam valorizar os diferentes contextos, para que o respeito às diferenças realmente se efetive e para que o processo de ensino se torne um espaço de tomada de consciência e de aprendizagens socioculturais. A maneira como esses aspectos serão abordados na escola repercutirá inevitavelmente na sociedade.

Os PCNs de maneira geral propõem uma abordagem curricular a ser seguidas pelas escolas, com o intuito de que as características étnicas e culturais sejam conhecidas e valorizadas. Abarca também o conhecimento das desigualdades socioeconômicas para que o educando entenda a complexidade que envolve o espaço geográfico. Levar em consideração as desigualdades desmascarando suas causas geradoras é fundamental para que a conscientização possa surgir, pois “as produções culturais não ocorrem “fora” das relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência⁵.”

Portanto as relações de poder permeiam as questões culturais no ambiente escolar, num jogo de dominação que busca a imposição de um único padrão. As culturas que não se atrelam a essa lógica passam a ser excluídas. Valorizar essa diversidade cultural é atuar contra esses mecanismos de dominação, que impossibilitam o reconhecimento dos diferentes contextos. Muitas vezes isso faz

⁴ Está diretamente vinculada a não aceitação do outro, pela origem, cultura ou classe social que representa. De acordo com Freire (1981) é uma violência exercida pelas classes dominantes sobre as classes oprimidas. Cabe destacar que a classe dominante é a detentora dos meios culturais dominantes.

⁵ PCNs, 1998, p.121

parte da realidade escolar, onde os conteúdos privilegiam as culturas dos grupos dominantes da sociedade. Nesse local onde se dá o contato das diferentes realidades ainda existem as discriminações sociais e étnicas, tanto dos alunos como dos professores.

O reconhecimento das características culturais de cada indivíduo culmina com o desenvolvimento da alteridade, que também é frisada nos PCNs (1998, p.123) segundo o qual: “a valorização da alteridade como elemento constitutivo do EU, com o qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser.” Dessa forma, a alteridade esta vinculada ao respeito às diferenças nas relações pessoais e sociais.

Para Paulo Freire o desenvolvimento da educação no Brasil é contrária a esse processo, sendo evidência disso o conhecimento bancário, onde o professor é o dono do saber e os alunos meros objetos que armazenam esse conhecimento e depois depositam nas provas. Se fossem reconhecidas as experiências de vida do educando com certeza não teríamos esse quadro caótico que permeia ainda a realidade de muitas salas de aula. Como não se reconhece o outro, ele não tem liberdade para se expressar e opinar diante do que lhe é imposto, por isso o diálogo não acontece. Ele somente se faz presente quando se respeita o outro e se leva em consideração os seus conhecimentos, que fazem parte de suas experiências de vida.

As particularidades da cada indivíduo são colocadas em evidência e melhor percebidas quando colocadas em conjunto com outras culturas. Segundo os Parâmetros Curriculares Normativos é preciso que haja o reconhecimento de toda a complexidade cultural que faz parte do território brasileiro. A importância desse trabalho se torna relevante pela abordagem cultural que pretende abarcar ao trabalhar com diferentes culturas, classes sociais e principalmente com diferentes realidades. Dessa maneira partindo de uma análise local, onde se situam as escolas, será possível fazer correlações com o contexto geral sobre a diversidade cultural no município de Dom Feliciano. Não se pretende dar ênfase a uma determinada cultura, mas analisar as relações diversas que se estabelecem entre elas nesse ambiente.

Essa diversidade étnica é resultado das diversas correntes imigratórias que ocuparam o território do Rio Grande do Sul, cada uma a sua maneira imprimindo

sua identidade ao estabelecer-se em um determinado lugar. Isso se manifesta de uma maneira geral nas características culturais que carregam consigo e no modo de vida que costumam levar. No ambiente escolar é o local onde as diferenças culturais são colocadas em contato. No entanto isso nem sempre é considerado:

Freqüentemente, porém, esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado. Na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural. (PCNs, 1998, p. 125)

Dando sequência a essa passagem, os PCNs (1998) ainda enfatizam que isso é consequência do período autoritário onde se enfatizava a homogeneidade cultural, como forma de atrelar todas as culturas a um padrão nacional. Com isso não era de forma nenhuma considerado os hábitos culturais dos imigrantes e africanos, o que acabou contribuindo para enfatizar a discriminação, o racismo e a marginalização dos que não se vinculavam a essa lógica.

A discriminação na escola não se direciona unicamente aos alunos que possuem uma origem cultural diferente, mas também aos alunos que são de classes sociais populares, seja das periferias urbanas ou da zona rural. Normalmente são estigmatizados pelos professores pela classe que representam. Para modificar essa estrutura que ainda privilegia a imposição da cultura ocidental branca é preciso reconhecer as diferenças e valorizá-las, acreditando que a escola pode modificar esse quadro para realmente trabalhar com a diversidade existente.

A preservação da cultura dos povos é também enfatizada na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural⁶, segundo a qual a diversidade constitui patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras. De acordo com esta em seu Art. 5, a diversidade cultural passa a ser parte integrante dos direitos humanos e a escola precisa considerar a identidade de cada indivíduo.

⁶ **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** Disponível em <http://www.unesco.gov.br>. Não paginado.

[...] toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Assim sendo, a diversidade cultural está amplamente legalizada devendo a educação respeitar e contemplar a interação dos diferentes contextos no processo de ensino-aprendizagem. O que se torna fundamental é que os diferentes grupos culturais que são discriminados, desrespeitados e marginalizados pelas suas origens culturais saibam das leis que os protegem para saber valer os seus direitos.

1.2 Metodologia

Para o estudo desta temática houve a definição dos caminhos a serem percorridos, como forma de perceber as relações entre escola e cultura. Primeiramente desenvolveu-se uma investigação bibliográfica, buscando apoio em autores como Gardolinski (1958), Stawinski (1976) e Gritti (2004) que estudaram a imigração polonesa⁷, o trajeto para o Brasil e as dificuldades que encontraram quando chegaram à colônia. Houve também o levantamento de bibliografias locais, utilizando-se Tworkowski (1984) que aborda a constituição do município de Dom Feliciano e Topaczewski (1961) que enfatiza as dificuldades enfrentadas na organização espacial e na estruturação das escolas. Já Dacanal (1980) se torna importante, pois traz uma abordagem geral de todo o processo migratório, que se torna necessário para a contextualização do período.

Em um segundo momento a investigação estendeu-se para a análise das outras correntes migratórias que compõem o quadro étnico do Rio Grande do Sul e conseqüentemente fazem parte também da população do atual município de Dom Feliciano. No que tange às questões referentes ao povoamento e apropriação territorial utilizou-se Haesbaert (1988); Pesavento (1985) teve

⁷ A ênfase em contextualizar o processo colonizatório polonês se deve ao fato do município de Dom Feliciano ser fundado por imigrantes poloneses em 1890. Também em pesquisa anterior de caráter monográfico, os descendentes destacaram que a “negação” da cultura pelos seus filhos se deve a uma desvalorização sofrida na escola.

fundamental importância para essa análise histórica, pela riqueza de informações sobre as disputas fronteiriças, as possessões e a formação dos primeiros núcleos açorianos; Barros & Lando (1996) são relevantes pela contextualização sobre a imigração alemã e pela análise de utilização da mão-de-obra escrava em decorrência das charqueadas; por sua vez Giron (1996) é utilizada pela análise crítica que faz das políticas de imigração que resultou na imigração italiana para o Rio Grande do Sul.

Como forma de se aproximar da abordagem cultural que permeia a Geografia foi realizada a investigação da evolução dessa temática, ao longo do pensamento geográfico. A concepção da cultura é fundamental para essa análise, pois é o fio condutor dessa pesquisa. A geografia cultural, por sua vez, se interessa por abordar a dimensão cultural vinculada ao espaço geográfico e passou por várias formulações, em consequência do desenvolvimento das diferentes linhas de pensamento na Geografia. Para isso foi utilizado Claval (2001, 2003, 2007), que faz uma retomada histórica do surgimento do termo “geografia cultural” e sua difusão na Alemanha, na França e posteriormente tendo ampla projeção nos Estados Unidos, seguindo nesses países temas tradicionais.

Para contemplar essa abordagem norte-americana utilizou-se Sauer (2003) e Wagner e Mikesel (2003), que são seguidores dessa mesma concepção. Contrapondo essa corrente que acreditava na cultura como uma entidade superorgânica foi utilizado Duncan (2003). Na concepção de cultura fundada no materialismo histórico e dialético utilizou-se Cosgrove (2003), que concebe a cultura de forma objetiva e simbólica. Para contextualizar a abordagem cultural que permeava a Nova geografia, a renovação nos anos 70 e a abordagem sócio-cultural nos anos 80 utilizaram-se Claval (2008) e Corrêa (1999, 2003), que analisam os processos culturais de forma complexa, através da interpretação dos diferentes contextos.

Os conceitos orientadores também fizeram parte dessa investigação. Devido a essa pesquisa tendo por base o Aurélio Século XXI (2001), optou-se por dar preferência ao termo “diversidade” em detrimento do termo “pluralidade”, embora muitos os utilizem como equivalentes, para essa análise é mais conveniente utilizar o termo “diversidade”, pois este se relaciona ao que é diverso,

múltiplo e, portanto, diferente. Já o termo pluralidade⁸ vincula-se ao fato de algo ou alguém existir em grande quantidade, de caráter geral e não único. Sendo assim, esse termo pode não contemplar as diferenças.

Na busca por um embasamento crítico e problematizador sobre o conceito de cultura, diversidade cultural e multiculturalidade houve a investigação em Freire (1985, 1996, 2001, 2002) que aborda a cultura como todas as formas de manifestação humana, como uma trajetória histórica e social. Em Freire (1987) é importante o conceito de opressão que pode ser relacionado com a questão da dominação cultural, em que os oprimidos são tidos como meros objetos que servem para a manipulação das elites; em Freire (1977) é fundamental a abordagem que traz da invasão cultural, vinculada a uma ação antidialógica. Especificadamente em Freire (1981) houve a concepção da diversidade como variedade cultural de um grupo, e em Freire (1997) ocorre a conceituação da multiculturalidade atrelada ao respeito às diferenças e valorização da diversidade cultural. Além disso, Freire possui uma importância fundamental pelo caráter de denúncia contra todas as formas de discriminação impostas pelo atual modelo, buscando sempre a superação e libertação dessa realidade injusta.

Nessa mesma linha de pensamento foi utilizado também McLaren (1999), que aborda a importância da educação multicultural na escola como saída para a transformação social. Para reforçar a perspectiva cultural como um sistema de relações significativas houve o embasamento em Geertz (1978) que interpreta as culturas no campo da antropologia. Como esta pesquisa parte do entendimento da realidade através dos estudos culturais, Bodgan e Biklen (1994, p. 61), ressaltam que “Os estudos sociais enfatizam a importância dos métodos qualitativos para apreenderem a intersecção entre a estrutura social e a ação humana.” E é essa a perspectiva que se pretende desenvolver para a realização desta pesquisa.

Para entender a constituição da ideologia dominante na sociedade houve o embasamento em Marx (2007) para qual a realidade é marcada pela divisão social do trabalho que gera as desigualdades sociais. Para aprofundar nessa questão ideológica utilizou-se também Chauí (1997) que critica veemente essa

⁸ De acordo com Lakatos (1995) no Dicionário de Sociologia a pluralidade está relacionada às pessoas que são consideradas como uma unidade social, pelo fato de serem efetivamente semelhantes em um ou mais aspectos.

divisão social e suas conseqüências. Ainda com Chauí (1980) foi possível vincular essa contradição com a educação, em que todos não possuem as mesmas oportunidades. No que tange as relações de poder foi importante a investigação em Foucault (1979) que aborda a escola como uma das instituições de controle social. Referente a essas questões foi importante também Gadotti (1989) para qual a escola mantém essas práticas, pois é classista.

No que corresponde as relações entre globalização e cultura utilizou-se Santos (1997) que analisa o meio globalizado vinculado aos interesses dominantes. Sobre as modificações estruturais na sociedade foi importante a perspectiva de Forget (1999); Foucault (1977) e Deleuze (1992) que nos fala da sucessão desses modelos de dominação ao longo do tempo. Para abarcar o processo de mundialização da cultura utilizou-se Ortiz (1994) para qual a cultura pode englobar novos significados, mas sem perder suas características. A perspectiva de Ianni (1996) também é relevante, pois aborda a globalização como uma nova forma de dominação capitalista. Sobre os desafios desse novo período que estamos inseridos utilizou-se Fleuri (2005). E para entender os mecanismos de regulação que ocorre em cada indivíduo foi importante a investigação em Bourdieu (2003).

Como a pesquisa é um processo inacabado houve a revisão em publicações que abordam este tema. Para isso foi consultado o endereço eletrônico da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para investigar como este tema vem sendo tratado através da pesquisa científica. Na Geografia, por sua vez, os estudos estão muito ligados a questão espacial, da identidade ligada ao território. Com isso existem estudos específicos sobre determinados grupos culturais como japoneses, alemães, italianos etc., mas a perspectiva de opressão, exclusão e discriminação não permeia esses trabalhos, tão pouco a perspectiva de problematização da realidade e transformação social.

De maneira geral, os trabalhos sobre essa temática são incipientes, havendo um campo mais fecundo de pesquisas na área da Educação, onde ocorre a vinculação da cultura interligada aos problemas sociais. Nessa área evidenciaram-se três trabalhos em nível de mestrado, que pela abordagem crítica que possuem são importantes como suporte para este trabalho e são também os

que mais se assemelham com a perspectiva que se pretende traçar. A pesquisa mais representativa vincula-se ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá, de autoria de Ribeiro (2006), o qual se intitula “A diversidade cultural no cotidiano escolar: uma abordagem da educação multicultural.” Outro trabalho também relevante é da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo por autor Fontes (2008), que aborda o multiculturalismo crítico. Da Universidade Federal de Santa Catarina o trabalho de Cecchetti (2008) se torna importante pela ênfase que dá a diversidade religiosa no ambiente escolar.

Todos esses trabalhos são importantes para revisão da bibliografia utilizada. A pesquisa de Ribeiro (2006) especifica de maneira complexa todos os fenômenos e termos que envolve a questão cultural, tendo como marco teórico o pensamento de Peter MacLaren. Quanto ao método de análise são relevantes as observações amplas (a pesquisadora trabalha nesse ambiente) das práticas pedagógicas, as entrevistas com os professores e por último com os alunos como estratégia para validar o que fora exposto e observado.

A pesquisa de Fontes (2008) também é fundamental para a revisão dos autores por ela utilizada, principalmente pela perspectiva crítica de abordagem, trazendo para a análise autores como Karl Marx, Paulo Freire e Pierre Bourdieu no sentido de combater uma sociedade desigual e que necessita de transformações sociais. Essa linha teórica é semelhante com a abordagem que se pretende percorrer nesse trabalho. No entanto, quanto a questão metodológica os trabalhos seguem por caminhos diferentes, pois a pesquisa da autora é de cunho etnográfico.

Já Cecchetti (2008) é importante pela análise que faz da formação das identidades, no caso atrelada a questão religiosa. Também pela perspectiva em que aborda a sociedade permeada pelas relações de poder, tendo a escola como reprodutora de ideologias dominantes, com isso ela muitas vezes acaba por negar a diversidade buscando a padronização. Nessa linha torna-se importante o pensamento de Michel Foucault que também é explorado. Traz na perspectiva da formação da identidade autores como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, que não serão utilizados nessa pesquisa, pois o direcionamento que se dará vincula-se a questão da transformação da realidade trabalhada e debatida por Paulo

Freire. Quanto a metodologia o trabalho também segue na linha etnográfica de análise cultural da realidade no espaço escolar.

Definidas as matrizes teóricas e o que vem sendo pesquisado sobre este assunto, partiu-se em um segundo momento para a análise documental. Foi analisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que corresponde aos temas transversais sobre Pluralidade Cultural. Em ambos os documentos é salientado que a educação precisa reconhecer e considerar as características culturais dos alunos. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural dá total respaldo para a preservação da diversidade cultural dos povos, sendo parte integrante dos direitos humanos, devendo a escola considerar plenamente a identidade cultural dos alunos.

A análise destes documentos foi fundamental para perceber que a diversidade cultural é amplamente legalizada. De acordo com Lüdke (1986, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Essa análise se estendeu para o contexto escolar onde se analisou os livros didáticos de Geografia que os professores trabalham em sala de aula, para verificar se existe padronização cultural nos conteúdos e imposição de uma única realidade na escola. Foi investigado também o Projeto Político Pedagógico (PPP) para verificar que abordagem é dada às questões culturais.

Em um terceiro momento foi realizada a coleta de dados, primeiramente através de análises no Projeto Político Pedagógico da escola para constatar se existe correspondência entre a teoria, ou seja, as leis que asseguram a diversidade cultural na escola (LDB, PCNs) e a prática pedagógica no cotidiano escolar. Também foram observadas as relações entre alunos para verificar como a diversidade é tratada, como o conhecimento dos alunos é levado em consideração e como ocorre a adaptação e interação com os hábitos de culturas diferentes, verificando se existem preconceitos e discriminações. Para isso foram utilizadas categorias analíticas embasadas em Freire com ênfase na questão

cultural, como no caso da “invasão cultural⁹”, quando o professor desrespeita a visão de mundo do aluno e a “opressão cultural¹⁰”, quando a cultura do aluno é silenciada. Esse foi o momento em que ocorreu maior proximidade com a problemática de estudo buscando compreender a complexa rede de relações que permeia o contexto escolar, as interações, atitudes, comportamentos, enfim, a relação entre as diferentes culturas.

Com o objetivo de caracterizar a diversidade cultural dos alunos e o tratamento que é dado a ela pela professora de Geografia foram realizadas as entrevistas. Com os alunos as entrevistas foram de forma estruturada, devido o contingente amplo de análise a se investigar. Segundo Lüdke (1986, p. 34) esse tipo de entrevista assemelha-se muito com um questionário, pois “o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados.” A diferença é que o pesquisador irá estar presente durante a realização da mesma.

No contexto educacional de Dom Feliciano existe seis escolas, sendo que cinco são municipais e uma é estadual. Quanto a localização há quatro¹¹ escolas pólo rurais, uma escola pólo municipal na cidade de Dom Feliciano e uma escola estadual também na cidade. Deste universo, a amostragem será realizada na escola estadual de ensino fundamental e médio Dom Feliciano por esta possuir um maior contingente e conter alunos de todas as localidades do município, pois é a única que oferece o ensino médio. Neste contexto de aproximadamente 672 alunos foi trabalhado com aproximadamente 6% desse total, 40 alunos foram entrevistados em um primeiro momento a fim de caracterizar se ocorre a existência da diversidade cultural.

Os questionamentos que foram realizados aos alunos (Apêndice II) se pautaram em caracterizar sua representatividade cultural, sua origem étnica, se falam outra língua além do português, que religião professam, quais os hábitos culturais que praticam, considerando também se habitam na zona rural ou urbana. Foram instigados a responder como eles acham que os aspectos culturais são

⁹ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

¹⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

¹¹ Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha na localidade de Faxinal; E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima na Vila Fátima; E.M.E.F. São João Batista no Ariovaldo e E.M.E.F. Padre Constantino na Linha Amaral Ferrador.

abordados na prática pedagógica, se suas experiências são levadas em consideração. E, se já sofreram algum tipo de preconceito na escola, tanto dos colegas como dos professores, por representarem uma determinada classe social ou pelos seus hábitos culturais que costumam praticar em casa com a família.

Quanto a entrevista que se estendeu à professora, por ser um município pequeno existem poucos professores de Geografia, cerca de um por escola e dois¹² na escola estadual, por esta possuir mais alunos. Com isso foi entrevistada a professora que trabalha com os alunos entrevistados no turno da manhã. Estas entrevistas foram semi-estruturadas para que fosse possível ocorrer um diálogo. Neste tipo de entrevista se seguiu um roteiro de questionamentos, no entanto podem sofrer certas alterações no decorrer da entrevista. Lüdke (1986, p. 34) salienta que esse tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias alterações.”

No que tange aos questionamentos realizados com a professora (Apêndice I), estes elencaram perguntas sobre o livro didático de Geografia¹³. Como desenvolve sua prática pedagógica, se seus métodos de trabalho condizem com a realidade da sala de aula. Se possui conhecimento dos temas transversais sobre a pluralidade cultural e se é possível seguir esses parâmetros na sala de aula. Como vê a relação entre os educandos de culturas e de classes sociais diferentes. E se acredita que suas aulas contribuem para a transformação social.

Por fim foram novamente realizadas entrevistas semi-estruturadas e aplicado um questionário sócio-econômico com sete alunos que participaram da primeira entrevista, a fim de investigar mais precisamente os casos em que houve uma maior vinculação com os interesses desta pesquisa no que corresponde aos casos de preconceitos e discriminações sofridas por eles e ao tratamento que é dado a diversidade na escola.

¹² Há somente um professor que trabalha a Geografia em todas as turmas da manhã e um professor que trabalha com as turmas da noite. Ambos possuem graduação em História e mesmo assim ministram a disciplina de Geografia.

¹³ Antes foi feita uma análise do livro.

2. CULTURA: ORIGENS HISTÓRICAS

2.1 O povoamento

O povoamento e colonização no Rio Grande do sul contribuíram para ocupação do território, gerando uma organização sócio-espacial e cultural que ocasionou características próprias a cada lugar. Essa inserção de etnias distintas é responsável pelas diferenças culturais do contexto atual. No entanto, é notável que essas diversas etnias que compõem o quadro étnico do Rio Grande do Sul, mesmo com suas peculiaridades, se identificam e se reconhecem em uma cultura comum, constituindo a tradição “gaúcha”.

Para entender a diversidade cultural do contexto atual se faz necessário uma retomada histórica, considerando desde os primeiros habitantes, a fase de ocupação e povoamento até chegar ao processo imigratório de europeus no Rio Grande do Sul.

O Rio Grande do Sul teve uma tardia integração ao sistema colonial, uma vez que, não havia produção existente e nem recursos minerais. Quando os portugueses se interessaram pelas terras do Sul do Brasil, estas eram habitadas pelos povos indígenas, que se distribuía em diferentes tribos, ocupando regiões diferentes do território gaúcho e desenvolvendo atividades agrícolas com caráter de subsistência. Concomitante a essa presença nativa desenvolveu-se no Estado as reduções jesuíticas, que segundo Pesavento (1985, p.08) “se apresentavam, assim, como uma importante fonte de mão-de-obra, onde os índios já se achavam aldeados pelos padres e adestrados para o trabalho e a obediência.”

Com o passar do tempo o Sul começou a ser um local de disputas entre os países ibéricos, pois o limite – Tratado de Tordesilhas (1494) – que separava os territórios dava à Espanha praticamente o domínio de todo o território do RS.

Mesmo depois da revogação desse limite, as disputas continuaram, alternando entre Portugal e Espanha o domínio desta região¹⁴.

As primeiras invasões no Sul tinham por intuito o apressamento do índio, para utilizá-lo como componente produtivo para aumentar o rendimento da metrópole. Estes começaram a desenvolver atividades diferentes das quais estavam frequentemente habituados, entre elas principalmente a agricultura e a pecuária. Esses nativos livres ou em aldeias, viviam em interação com a natureza, mantendo certos costumes, como o chimarrão, que foram incorporados à cultura rio-grandense.

A prosperidade das missões chamou a atenção dos países ibéricos, havendo avanços e recuos, quanto ao domínio dessa região. Então, Portugal procurou estabelecer um ponto de ocupação no extremo Sul, fundando em 1680 a Colônia do Sacramento, para objetivar sua presença, proteger o território dos espanhóis e concretizar suas ambições em relação ao contrabando do Prata. No que se refere a este período Haesbaert salienta que:

A disputa pela apropriação do espaço no Extremo-Sul entre portugueses e espanhóis, ao longo dos séculos XVII e XVIII é bem evidente no avanço e recuo das missões jesuíticas na área da alta bacia do rio Uruguai, onde estas implantaram-se como um verdadeiro “quisto” entre os territórios controlados pelas duas coroas. Aos poucos a luta se expandiu para as áreas do Pampa, “terras de ninguém”, rumo ao estratégico estuário do Prata, verdadeira sentinela geopolítica onde, ainda em 1680, fora estabelecida pelos portugueses a Colônia de Sacramento, palco de acirradas lutas com os espanhóis. (HAESBAERT, 1988, p. 31)

Diante disso, os espanhóis também marcavam sua presença no território através do comando das missões jesuíticas. Devido essas apropriações houve o conhecimento dos portugueses das reservas de gado da Vacaria Del Mar. Este gado era proveniente das reduções jesuíticas do “Tape”, que se estendia pela bacia do Jacuí, limitando-se com as serras do Mar e Geral e com o rio Uruguai. Representavam uma expansão das missões do Paraguai, de penetração espanhola. Devido ao ataque a estas reduções pelos bandeirantes, houve o abandono dessas reservas de gado pelos jesuítas. Este rebanho se reproduziu à solta, formando uma imensa reserva. O aprisionamento desse gado xucro

¹⁴ Barros e Lando (1996, p. 33)

efetivou o povoamento do Estado e ocasionou a característica pecuarista¹⁵ da região. (Pesavento, 1985)

As reduções dos Sete Povos das Missões, no noroeste do Estado tornaram-se também importantes centros econômicos, onde além da criação do gado, produziam também a erva-mate. Estes núcleos começaram a ganhar autonomia e expandiam-se praticamente independentes da influência dos países ibéricos, tornando uma ameaça para seus interesses no extremo sul. E, como a atividade predatória do gado se intensificava, os jesuítas levaram uma grande quantidade de gado para o nordeste do Estado, formando uma nova reserva de gado, chamada Vacaria dos Pinhais.

Nesse período, os bandeirantes paulistas também se interessaram pela mão-de-obra indígena existente nas missões e depois com objetivo de aprisionar o gado para levá-lo para Sorocaba. Para Barros e Lando (1996) o povoamento do Rio Grande do Sul, no século XVIII é atribuído a corrente lagunista, de origem paulista e a de origem açoriana:

Dois movimentos caracterizariam o povoamento do Rio Grande do Sul: o sertanista de São Paulo, que, tendo fundado Laguna, avança para os campos do continente, promovendo o povoamento e colonização da costa em direção ao sul, e o açoriano, vindo por iniciativa oficial ou própria, com algumas ferramentas, sementes e algum dinheiro, que, embora atraído pelas minas, é conduzido para a barra do Rio Grande. (BARROS & LANDO, 1996, p. 35)

Quanto ao caráter de disputas entre portugueses e espanhóis em 1750 foi assinado o Tratado de Madrid, pelo qual Portugal entregaria Sacramento à Espanha em troca pelas Missões. Dessa demarcação houve a rebelião dos índios missioneiros que se recusavam em entregar suas terras, gerando a Guerra Guaranítica (1754-1756). Este tratado não se efetivou na prática, sendo anulado pelo Tratado de El Pardo (1761). No entanto os Sete Povos haviam sido abandonados e a região entrado em decadência. Depois deste acordo constituiu-se também o Tratado de Santo Ildefonso, estabelecendo que tanto as Missões quanto Sacramento ficaria sob controle espanhol. (Pesavento, 1985).

¹⁵ A chamada “preia do gado alçado” para a comercialização do couro movimentou o extremo-sul, atraindo as atenções para a região, que se tornou conhecida pela sua riqueza pecuária. (PESAVENTO, 1985, p. 11)

Por volta de 1730 teve início o processo de doação de sesmarias¹⁶, doadas principalmente a militares, como forma de retribuir serviços prestados e de objetivar a posse da terra, até então indefinida devido as disputas fronteiriças entre Portugal e Espanha. Paralelamente a isso, a partir de 1750, Portugal promoveu a vinda de casais açorianos para concretizar a posse da terra e dar início a uma economia interna (em média foram concedidas 372 ha), para suprir as necessidades básicas da colônia. Devido a esse povoamento, o trigo começou a fazer parte da economia rio-grandense. Quanto a esses imigrantes Pesavento salienta que:

Chegados na metade do século XVIII com o fim de irem povoar as missões, que pelo Tratado de Madrid passariam a ser possessão portuguesa, estavam destinados também a dar início a uma economia de subsistência que abasteceria as tropas sediadas no Rio Grande do sul. Todavia, os “casais d’El Rey”, uma vez chegados, espalharam-se irregularmente, ficando quase vinte anos sem receber as terras prometidas. [...] Núcleos açorianos apareceram em Mostardas, Estreito, São José do Norte, Taquari, Santo Amaro, Porto Alegre, Santo Antônio da Patrulha, Cachoeira, Conceição do Arroio. (PESAVENTO, 1985, p. 16)

Esse processo de apropriação militar da terra e expansão da pecuária gerou o enriquecimento dos latifundiários que passaram a agir em função de seus próprios interesses. Essa riqueza advinda do charque, que ganhou importância econômica no Rio Grande do Sul, estava assentada no trabalho escravo, principalmente de origem africana. Essa atividade foi responsável por um grande desenvolvimento sócio-econômico no RS, originando um grupo dominante, formado pelos proprietários rurais, que passaram a comandar as decisões políticas do Estado. Todo esse processo gerou privilégios para as famílias influentes e total negligência a cultura negra:

[...] o desenvolvimento das charqueadas exigirá maior volume de mão-de-obra, o que será responsável pela introdução do escravo, elemento até esta época desconhecido na região. É pouco valorizado o papel do negro na formação social e racial no Rio Grande do Sul, devido, talvez,

¹⁶ As sesmarias estão na origem da existência dos latifúndios no Rio Grande do Sul. De acordo com Magalhães *apud* Rhoden (1999, p. 146) “Um homem que tinha uma proteção tirava uma sesmaria em seu nome, outra no nome do filho mais velho, outra em nome da filha e filho que ainda estavam no berço, e d’este modo há casa de quatro e mais sesmarias.” Cabe salientar que por regra mediam 3 léguas por 1 légua, cerca de 13.000ha.

ao fato de haver poucas estatísticas que acusem a sua participação na fase inicial do povoamento sulino. (BARROS & LANDO, 1996, p. 36)

Dessa forma, além da ocupação através da concessão de sesmarias, que originou as estâncias, houve também o processo de migração, através da inserção de diferentes grupos étnicos, como é o caso dos africanos para servir de mão-de-obra escrava, os açorianos para efetivar o povoamento e depois dos alemães, italianos, poloneses, entre outros, que serviram para ocupar os espaços vazios e formar uma economia interna. Esses grupos irão contribuir para a evolução sócio-espacial e cultural, influenciando na formação étnica do Rio Grande do Sul.

2.2 A colonização Alemã e Italiana no Rio Grande do Sul

Apesar de todos os esforços para o povoamento realizado pelo governo Imperial, o Rio Grande do Sul apresentava muitas áreas isoladas, principalmente nas regiões de relevo acidentado. Para povoar essas regiões o governo incentivou a vinda de imigrantes estrangeiros. Outro fator que também contribuiu para que a iniciativa imigratória se efetivasse no Brasil foi a abolição da escravidão, com a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado.

No entanto, esses processos podem ser analisados de formas diferentes em função dos seus objetivos. O primeiro caso corresponderia a “colonização” no RS, pois o interesse do governo era formar colônias, o segundo à “imigração”, propriamente dita, vinculada a iniciativa particular, de substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado¹⁷.

A Europa também tinha interesse que esse processo se efetivasse, pois a industrialização não conseguia absorver toda a mão-de-obra disponível e os pequenos produtores não conseguiam competir no mercado, gerando um enorme contingente de desempregados, que vêm na imigração uma forma de mudar de

¹⁷ Essa diferenciação é abordada por Caio Prado Junior (1970), que atrela a colonização à ocupação da terra e formação das colônias no Rio Grande do Sul e à imigração, vinculada a resolver o problema da mão-de-obra nas lavouras de café, principalmente em São Paulo. Nessa mesma linha de pensamento Barros e Lando (1996, p. 21) frisam a existência dessas duas correntes: “uma que defendia a instituição da pequena propriedade, e a outra que reclamava a importação de braços para a lavoura.”

vida. Dessa maneira a imigração se tornava vantajosa tanto para os colonos, como para os seus países de origem, como também para o Brasil.

[...] No plano europeu, o desenvolvimento do capitalismo em países como a Alemanha e a Itália foi capaz de gerar um excedente populacional sem terra e sem trabalho, que se converteu num foco de tensão social intenso. A acumulação de capital, a concentração da propriedade do solo e a emergência da indústria tiveram como contrapartida a expulsão do camponês da terra e a desarticulação do trabalho artesanal. (PESAVENTO, 1985, p. 45)

O desenvolvimento industrial não absorvia a mão-de-obra excedente. No que corresponde a inserção desses imigrantes no Rio Grande do Sul, existe dois momentos importantes, que diz respeito à colonização alemã, em 1824, e o que corresponde à vinda de imigrantes italianos, em 1875. No que tange a ambos, o interesse se direcionava para o povoamento de áreas desocupadas, formação de núcleos populacionais, diversificação da produção para abastecer o mercado interno. Quanto aos imigrantes alemães, estabeleceram-se em terras doadas pelo governo, vindo mais tarde a ser compradas a longo prazo.

O ano de 1824 marca o início da colonização alemã no Rio Grande do Sul, com a chegada e instalação de 38 imigrantes às terras da Real Feitoria do Linho Canhâmo, posteriormente denominada São Leopoldo. Até 1850, a imigração alemã parece ter sido bastante irregular, apresentando oscilações numéricas; a um crescimento repentino da entrada de imigrantes sucede uma baixa nas mesmas, acompanhando o movimento da imigração no Brasil.

Entre 1824-1830, entraram na província 4.856 alemães, sendo que, entre 1847-1854, verificou-se um total de 2.635. (BARROS & LANDO, 1996, p. 25, 26)

O auge da imigração alemã foi de 1824 a 1830, estabelecendo-se principalmente na região central e norte do território gaúcho, em lotes¹⁸ determinados pelo governo. Depois de São Leopoldo¹⁹ outras colônias foram fundadas em regiões próximas, para facilitar a comercialização dos produtos. Depois de concedido o lote o trabalho de tornar a terra produtiva era por conta do

¹⁸ Segundo Pesavento (1985, p 47) as propriedades diminuíram de tamanho: “de 77 ha em 1824, passaram a 48 ha em 1848.

¹⁹ Segundo Barros e Lando (1996, p. 28) os primeiros colonos que se localizaram em São Leopoldo foram privilegiados, pois receberam a maior parte do que fora prometido. Já a segunda leva de imigrantes, encontrou vários problemas, pois nem os lotes estavam demarcados.

imigrante, que ao desmatar para o plantio, já utilizava a madeira para construir as moradias.

Primeiramente desenvolveram uma agricultura de subsistência, através do trabalho familiar, cultivando variados produtos agrícolas. As colônias que estavam mais bem localizadas, como São Leopoldo, conseguiram prosperar, pois era possível escoar a produção excedente para o centro urbano, no caso Porto Alegre e mais tarde para o centro do país. De acordo com Pesavento (1985, p. 47) os produtos agrícolas cultivados eram principalmente o milho, feijão, batata, mandioca e o trigo, produziam também o toucinho e a banha.

As condições do ensino eram precárias nas colônias, onde havia poucas escolas com ensino público. A maioria tinha caráter particular, nas quais somente se ensinava o alemão, pois os professores também eram imigrantes. Dessa forma havia uma resistência em assimilar a língua nacional. Segundo Barros e Lando (1996, p. 32) “Buscavam, desta forma, os alemães dar continuidade à cultura de origem, sem assimilar os valores e padrões de vida que a cultura de adoção lhes oferecia.” Esses mesmo aspectos pontuados vão caracterizar mais tarde a realidade dos imigrantes de poloneses na Colônia de São Feliciano.

Quanto aos imigrantes italianos, estes chegaram em 1875²⁰, dando continuidade ao processo imigratório de estrangeiros. Tiveram certa desvantagem em relação aos alemães, pois as melhores áreas já estavam ocupadas, sendo direcionados para as regiões do Planalto que ainda não haviam sido ocupadas. Receberam segundo Pesavento (1985, p. 50) “lotes menores (25 há) na encosta da serra.” Quanto à região destinada aos italianos, Giron (1996) salienta que:

Essas terras correspondiam à região das matas, que cobriam as encostas do Planalto, as quais não tinham interessado aos criadores de gado que haviam se instalado na região dos campos, tanto da campanha, como sobre o Planalto. A imigração alemã, em sua expansão, seguirá os vales dos rios da Depressão Central, interrompendo-se nas encostas inferiores da Serra Geral. Assim, a encosta superior permanecia desabitada. (GIRON, 1996, p. 61)

Além disso, os alemães já produziam diversos produtos, com mercado garantido, e os italianos iniciantes teriam de concorrer com estes produtos. A

²⁰ Segundo Giron (1996) em 1870 foram criadas as colônias de Dona Isabel e Conde D’Eu, situadas nos atuais municípios de Bento Gonçalves e Garibaldi. Em 1875 é iniciado o povoamento da Colônia Caxias, e, em 1879, novas colônias passam a ser fundadas.

solução encontrada foi se especializarem em um único produto: o vinho, que teria mercado garantido entre os próprios italianos. De acordo com Pesavento (1985), eles ainda se dedicaram de forma secundária ao plantio do milho e à criação de suínos para a fabricação da banha.

A situação em que estavam submetidos na Itália, não era diferente dos alemães na Alemanha, onde a falta de trabalho, a miséria e os conflitos favoreciam a migração da população excedente. O processo imigratório novamente se tornava uma saída viável tanto para o Brasil, que queria ocupar espaços “vazios”, como para a Itália que se via em rápido crescimento demográfico. A migração tornou-se uma saída para os interesses econômicos dos dois países. Giron (1996) traz outras perspectivas que estariam atreladas à migração de italianos:

Na segunda metade do século XIX, o Brasil apresentava transformações sócio-políticas ainda mais significativas, no que concerne à substituição da mão-de-obra servil pela livre, e à política de terras. Quanto à primeira, serviu aos interesses racistas da elite cultural e política nacional, que buscava o “branqueamento” da população brasileira; quanto à segunda, necessitava de compradores para a nova mercadoria. (GIRON, 1996, p. 65)

A migração italiana também se tornaria viável para gerar lucro com a compra da terra e simultaneamente contribuiria para o “branqueamento” da população. De acordo com Giron (1996, p. 55) “A superioridade da população branca, segundo a ideologia dominante, garantiria uma produção maior e longo prazo, evitaria o surgimento de um “Império Negro” no Brasil [...]”. Dessa forma, o racismo também estava vinculado às políticas de migração.

As características coloniais, tanto alemãs como italianas, começavam a ser incorporadas nas relações socioeconômicas e, além disso, criavam-se as bases para formação e efetivação da pequena propriedade rural, vinculada ao trabalho familiar e a produção de gêneros agrícolas variados, uma vez que, até a vinda dos colonos predominava somente a atividade ligada à pecuária nas áreas de planície. Dessa forma, as colônias passaram a compor diferentes regiões, dando características próprias a cada lugar, tanto pelas características materiais, quanto pela identidade cultural do imigrante.

2.3 O Processo Colonizatório Polonês

Nesse momento cabe destacar o processo colonizatório de poloneses para o Rio Grande do Sul, uma vez que, estes foram os responsáveis pela fundação do município de Dom Feliciano e por ser o grupo étnico de maior expressividade cultural na região. Este colono de origem estrangeira ao chegar nessa região deparou-se com densas matas do Escudo Cristalino Sul Rio-grandense, tendo que abrir caminhos para ali se estabelecer com os seus familiares. Com a abolição da escravatura (1888) ocorre o incentivo do governo para a vinda de imigrantes estrangeiros, seduzidos com a oportunidade de terem a sua própria terra. Segundo Barros e Lando:

O sistema escravocrata tornara-se um obstáculo para o desenvolvimento pleno do modo capitalista de produção, na medida em que se tornava imprescindível nessas condições, uma mão-de-obra livre, que vendesse apenas a sua força de trabalho e que, ao mesmo tempo, alargasse as possibilidades de expansão do mercado interno. (BARROS & LANDO, 1980, p.16).

Outro fator que irá contribuir para a expansão capitalista nessa época é a Lei de Terras, de 1850, pela qual a terra não poderia ser obtida por outro meio que não fosse a compra. Esses dois fatores – Lei de Terras e Lei Áurea – irão contribuir de certa forma para a desintegração do sistema latifundiário no Rio Grande do Sul e possibilitará a consolidação da pequena propriedade rural baseada em novas relações de produção e fortemente vinculada à agricultura familiar, com a produção de gêneros agrícolas destinados para a subsistência²¹.

Essa pequena propriedade vai aumentar consideravelmente com a vinda dos imigrantes. Os colonos poloneses tinham o intuito de vir para o Brasil para melhorar de vida e alguns já traziam o dinheiro para comprar terras na nova colônia. Outros vinham para produzir, obter lucros e assim poderem pagar as terras que aqui adquiriram. Muitos fugiam das situações precárias que viviam, outros, de uma Alemanha que cada vez se tornava mais ambiciosa e ameaçadora, deflagrando em 1939 a Segunda Guerra Mundial a partir da invasão do território polonês. Segundo Wierchowski:

²¹ Essas pequenas propriedades possuem como característica a produção de diferentes culturas e a multifuncionalidade, uma vez que, o proprietário trabalha e é o gestor de toda a sua produção.

[...] o rearmamento da Alemanha, as suas constantes quebras de cláusulas do Tratado de Versalhes sem que a França ou a própria Inglaterra tomassem medidas enérgicas, a invasão da Etiópia pela Itália de Mussoline (amparado em Hitler e contando com a sua ajuda) eram terríveis indícios que uma catástrofe estava prestes a se abater sobre a Europa. A Polônia, sendo vizinha da Alemanha de um lado e do outro tendo fronteiras com a Rússia, seria uma das primeiras nações a sentir os respingos da ambição alemã. (WIERCHOWSKI, 2006, p. 14).

Com isso, muitos poloneses buscavam ir embora de sua pátria para tentar viver melhor em outro lugar. Cabe salientar que os estudos sobre imigração são majoritariamente direcionados para a italiana e alemã, devido esses países serem hegemônicos na época. Em decorrência os poloneses vinham para o Brasil com outra nacionalidade, pois a Polônia passava por fortes turbulências internas, uma vez que, no século XVII fora invadida pelos seus três poderosos vizinhos – Rússia, Áustria e Prússia. Quando a imigração polonesa começou para o Brasil não existia o Estado Polonês, somente a nação. Portanto, foram das regiões ocupadas que partiram os primeiros imigrantes, pois além de ocuparem essa região os invasores germânicos impuseram inúmeras perseguições aos poloneses.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 1885 e 1937 a relação de imigrantes vindos para o Rio Grande do Sul era um número total de:

Poloneses	Russos	Alemães	Austríacos
23.796	19.525	43.115	4.779

Fonte: GARDOLINSKI, 1958

A análise desses dados à luz da distorção quanto à origem revela que os números podem não corresponder com a realidade. A quantidade de poloneses vindos para o Brasil era muito maior, havendo sujeitos dessa nacionalidade inseridos entre os austríacos, alemães e principalmente entre os russos, pois a Polônia vivia sobre a dominação russa até o ano de 1918. De acordo com Gritti (2004), os imigrantes poloneses que vieram para Dom Feliciano pertenciam a uma região ocupada pela Rússia e eram da mais baixa camada social, reflexo do sistema econômico.

O início do processo imigratório é marcado pela questão política da Polônia, devido o alargamento das fronteiras pelos países vizinhos que também tinham interesse em suas terras férteis. Assim, o povo polonês buscava refugiar-

se em outro país, onde pudesse fugir das perseguições e manter seu patriotismo e religiosidade. A isso estava intrinsecamente ligado o desejo por melhores condições de vida e trabalho. No entanto a realidade que encontraram foi bem diferente, conforme relata Stawinski:

[...] Os que imaginavam encontrar aqui casas de moradia e terras já trabalhadas para o plantio de cereais, ficaram sabendo que seriam enviados para florestas sem casas, sem estradas, sem igrejas, sem escolas, sem hospitais... Daí, o primeiro impacto com a dura realidade deixou-os apreensivos, alarmados. Não tendo outra saída, viram-se obrigados a aceitar quaisquer condições. Nessa conjuntura nada mais os interessava, a não ser o fixarem-se, quanto antes, num pedaço de terra e aí organizar a própria vida. Por isso não cabiam em si de contentes, quando, embarcados em paquetes, deixavam a Ilha das Flores em demanda dos lotes que lhes tinham sido destinados. Nem todos, porém, eram encaminhados para o mesmo destino [...]. A maioria, porém, era encaminhada para Porto Alegre. Findava, assim, a segunda etapa do penoso calvário dessa leva de imigrantes poloneses. (STAWINSKI, 1976, p. 25).

Foi no ano de 1890 que a imigração polonesa para o Brasil, a “Nova Polônia” de acordo com Gardolinski (1958), atingiu seu ponto máximo. Até 1894 vieram cerca de 63.500 colonos poloneses. O fluxo migratório era favorável tanto para a Polônia que passava por um processo de ocupação, como para o Brasil que incentivava a vinda de colonos como forma de suprimento de mão-de-obra. Dessa leva surgiram no município de Encruzilhada do Sul importantes colônias polonesas como as de São Feliciano, constituída inicialmente por 600 famílias; Mariana Pimentel, 300 famílias; e Barão do Triunfo com aproximadamente 100 famílias.

O número de colonos em São Feliciano aumentou consideravelmente nos últimos anos chegando a 3.600 migrantes. Sendo que o estancamento desse processo imigratório se dá após a 1ª Guerra Mundial e com a independência da Polônia, a partir do que os poloneses buscam a reestruturação da sua pátria (Gardolinski, 1958). Os poloneses enfrentaram inúmeras dificuldades ao chegarem aqui no Rio Grande do Sul, pois encontraram uma região de ocupação bem diferente da que lhes fora prometida. Gardolinski (1958, p. 13) enfatiza essa passagem:

A floresta virgem era muito diferente dos campos já lavrados, há séculos na Europa. Novo clima, desconhecimento completo dos hábitos e dos costumes deste imenso país, a falta, também do amparo do próprio Governo, tornou a imigração polonesa muito mais sacrificada. Não há qualquer assentamento, e nem consta na memória dos mais antigos imigrantes, qualquer recepção festiva, com discursos ou bandas de

música, como tinham, por exemplo, os alemães desde 1824, quando aportaram em São Leopoldo. (GARDOLINSKI, 1958, p.13).

A falta de instrumentos agrícolas tornava muito sacrificante a atividade nas lavouras, a mesma que o colono costumava desenvolver na Polônia. Além disso, não havia inicialmente nem como escoar a produção, para isso eles teriam que abrir estradas com o pouco material que dispunham para não ficarem isolados na floresta²². Na colônia de São Feliciano, no momento que as dificuldades apareciam iam sendo superadas. Assim, o espaço geográfico se reconfigurava, ganhando formas, originando a vila e posteriormente a cidade de Dom Feliciano.

Todo esse processo foi alicerçado pela fé (Figura 01), pois desde o início da imigração os religiosos vieram acompanhando os fiéis, amparando-os diante dos inúmeros obstáculos. Até hoje o município dispõe de religiosos originários da Polônia. Com eles foi possível o surgimento das capelas, igrejas, escolas, hospitais e centros comunitários para que houvesse a estruturação da vida social. Quando os imigrantes chegaram, sentiram-se isolados da sociedade, perdidos no meio da floresta e encontravam na religião uma forma de identificação. Como não eram brasileiros o sentimento de pátria não os pertencia, mas sim o sentimento religioso. Assim uma das primeiras necessidades era fundar uma igreja, onde pudesse devotar a fé.

²² A verdade é que eles, em sua maioria sem qualquer fortuna, não tinham outra escolha. A Fronteira, os Campos de Cima da Serra, o Distrito das Missões e o Litoral – em resumo, todas as terras próprias para pecuária e, posteriormente, para o arroz – estavam ocupadas. Só restavam as matarias, e, nestas, as melhores eram – num tempo em que os meios de comunicação eram incipientes – as mais próximas do porto ou as servidas por rios navegáveis. Estes são os fatos. Tudo o mais é invenção sem fundamento. (DACANAL, 1980, p. 274).



Figura 01 - Colonos de Dom Feliciano voltando da missa
Fonte: Gardolinski, 1958

A religião era referência indispensável dos imigrantes, eles fundavam a capela, que se tornava uma referência entre os membros da comunidade. Ao redor desta passava a girar a vida religiosa e também a vida social, pois os imigrantes viam na capela um local para se reunir e conviver com outros membros da comunidade em bailes, festas, casamentos etc. Isso pode ser evidenciado até os dias atuais, em maior proporção no interior do município de Dom Feliciano, nas localidades onde as pessoas se reúnem nos finais de semana em atividades vinculadas às capelas, como jogos e festas do padroeiro das comunidades.

Portanto, os imigrantes italianos, alemães e poloneses se distribuíram por diferentes regiões, reproduzindo um modo de vida distinto dos brasileiros, pela sua linguagem, culinária, o convívio em comunidades, a educação dos filhos, a acentuada religiosidade, entre outros aspectos. Esses costumes são peculiaridades que constituem e vão caracterizar a vivência também dos poloneses na Colônia de São Feliciano, que apesar das inúmeras dificuldades e perseguições que passaram em seu país pelos ocupadores e os problemas que encontraram no percurso e na instalação nessa região não perderam sua identidade.

2.4 Dom Feliciano – de colônia a município

O município de Dom Feliciano está localizado na Região Sudeste do Rio Grande do Sul, na encosta do Escudo Cristalino Sul Rio-grandense. Em dois de abril de 1861 o presidente da Província de São Pedro, criou a Colônia de São Feliciano²³. A ocupação camponesa da região se deu em 1874, quando vieram os imigrantes franceses, os quais se transferiram para Pelotas com o intuito de melhor comercializar os seus produtos. Somente em 1890 chegaram os primeiros imigrantes poloneses e se estabeleceram nessa região. Quando chegaram a Porto Alegre, o Departamento de Terras e Colonização logo os encaminhou para a Colônia de São Feliciano. Alguns viajaram a pé, outros em carroças e em burros carregados de balaios. As sementes de cereais foram distribuídas gratuitamente para o primeiro ano de plantio (TWORKOWSKI, 1984).

À margem direita do arroio Sutil, afluente do rio Camaquã, que podia ser navegado durante o inverno, formaram um povoado. Eles poderiam utilizar o rio para o escoamento da produção, comercializando com as regiões vizinhas e que eram mais prósperas. Nesse local iniciaram também as chamadas “linhas”, e em cada uma delas formaram uma comunidade, com escola e capela. É importante salientar que os poloneses sempre manifestaram extrema religiosidade, que pode ser identificado no município pela presença da Cruz dos Imigrantes (Figura 02), marco em homenagem aos imigrantes poloneses, junto ao qual celebraram sua chegada em Dom Feliciano. Atualmente, nesse local, também existe um monumento a Nossa Senhora de Czestochowa (Figura 03), inaugurado no ano de 2007, marcando mais uma vez a fé dos poloneses. Este é um local onde pode se observar toda a cidade.

²³ Em 1891 a Colônia de São Feliciano passou a ser 5º distrito de Encruzilhada do Sul, no ano de 1938, passou a se chamar Dom Feliciano em homenagem ao primeiro bispo do Rio grande do Sul, Dom Feliciano José Rodrigues Prates, vindo a emancipar-se no ano de 1963.



Figura 02 - Cruz dos Imigrantes em Dom Feliciano

Fonte: Elaborada pela autora



Figura 03 - Monumento à N. S de Czestochowa

Fonte: Elaborada pela autora

Logo que se estabeleceram, os poloneses começaram a construção de uma capela provisória de madeira e solicitaram ao Bispo de Porto Alegre a vinda de um sacerdote pra lhes dar assistência. A construção desta capela data de 1891, o que evidencia a devoção desse povo, pois a construíram um ano após a chegada nessa região. Em 1906, iniciaram a construção da igreja matriz (Figura 04), hoje santuário de Nossa Senhora de Czestochowa padroeira da paróquia e do município.

Sendo assim, para que esta igreja pudesse ser construída houve grande empenho dos imigrantes poloneses. No seu interior existe um suntuoso altar-mor (Figura 05) esculpido em madeira pelo imigrante polonês Sr. Alexandre Szostakowski e possui também o quadro de Nossa Senhora de Czestochowa, trazido da Polônia, onde é considerada “Mãe e Rainha” pelos seus devotos.



Figura 04 - Santuário de Senhora de Czestochowa
Fonte: Elaborada pela autora



Figura 05 - Altar-mor com o quadro de Nossa Senhora de Czestochowa.
Fonte: Elaborada pela autora

Havia também o interesse dos padres e moradores pela educação dos jovens. Após a construção das capelas, imediatamente erguiam a escola, onde os moradores que detinham mais conhecimento eram escolhidos para ensinar os outros. O ensino era, na maioria das vezes, orientado por padres, o que permite concluir que a educação estava diretamente relacionada com o catolicismo. De acordo com Topaczewski (1961, p.19), “Numa centena de imigrantes, dificilmente encontravam-se dois ou três que soubessem assinar seu nome.” Como não havia escolas, as aulas eram ministradas nas próprias casas, barracões ou em algum lugar que fosse apropriado. Depois em escolas – sociedades – mantidas pelos próprios colonos, chamadas de particulares. Sendo assim, até o ano de 1916, de acordo com Tworkowski (1984), havia somente escolas particulares, pois os pais não queriam que os filhos passassem pelas mesmas condições que eles na Polônia, quando as escolas foram fechadas pelo governo russo.

Atualmente a cidade também dispõe da Casa da Cultura do Imigrante, com característica arquitetônica típica do sul da Polônia, que é um documento da história, onde integra a Biblioteca Pública e o Museu Municipal (Figura 06), que possui peças antigas doadas pelas famílias que residem a mais tempo na cidade,

possibilitando compreender o modo de vida do período em que vieram para o Rio Grande do Sul.



Figura 06 - Casa da Cultura do Imigrante de Dom Feliciano.
Fonte: Elaborada pela autora

3..CULTURA: DIFERENTES OLHARES

3.1 A evolução da concepção de cultura ao longo do pensamento geográfico

A cultura, dentro da ciência geográfica, ainda não apresenta um espaço devidamente definido. Para alguns geógrafos ela representa um subcampo da geografia humana, enquanto para outros ela permeia todos os fatos geográficos, não existindo a geografia cultural, mas a abordagem cultural na Geografia.

De qualquer forma seu interesse é abordar a dimensão cultural, de diferentes formas, no espaço geográfico. Desde o final do século XIX a perspectiva cultural já estava atrelada à Geografia. No entanto, devido a origem epistemológica ser de cunho naturalista ou positivista, a cultura também estava contida por essa visão objetiva e não problematizava a realidade social. Nesse período ela esteve presente, principalmente, nas obras de Friedrich Ratzel (1844-1904) na Alemanha, em Vidal de La Blache²⁴ (1845-1918) na França e com Carl Sauer (1889-1975) nos Estados Unidos.

Com Ratzel o termo “geografia cultural” é introduzido pela primeira vez, em 1880, através da obra intitulada “*Culturgeographie der Vereinigten Staaten Von Nord-Amerika unter besonderer Berücksichtigung der wirtschaftlichen Verhältnisse*”²⁵. Essa obra dedica-se ao estudo da imigração chinesa na Califórnia. Posteriormente, entre 1882-1891, Ratzel elabora uma nova concepção de geografia, através da obra Antropogeografia, pela qual propõe descrever as áreas onde vivem os homens e as mapeia. (CLAVAL, 2007)

Na concepção de La Blache, a geografia devia explicar as relações entre os grupos humanos e o meio ambiente. O gênero de vida aparecia como um conjunto de técnicas e hábitos que possibilitavam a adaptação ao ambiente

²⁴ Para La Blache os grupos humanos tinham de adaptar-se às condições ambientais. Essa adaptação se traduzia na adoção de um gênero de vida: caça, pesca, criação de ovelhas por exemplo. (CLAVAL, 2003)

²⁵ A geografia cultural dos Estados Unidos da América do Norte com ênfase especialmente voltada para suas condições econômicas.

natural. Ele nunca falou em cultura, mas a ideia de cultura permeava sua pesquisa, pois acreditava que os imigrantes transportavam consigo os seus hábitos, por meio das técnicas, com possibilidade de inovação. (CLAVAL, 2003)

Com Ratzel na Alemanha e com La Blache na França importantes temas culturais são atrelados ao pensamento geográfico. O cunho determinista de Ratzel vincula-se também à sua análise cultural, pois acredita que as migrações são determinadas pelo meio. Já La Blache, em sua concepção possibilista considera a influência humana sobre o meio ambiente, podendo transformá-lo. Ambos analisaram a cultura, cada um a sua maneira, enfatizando os aspectos materiais, vinculados a um conjunto de técnicas utilizadas pelos homens em sua relação com o espaço.

Em função da cultura possuir suas origens européias e ter sua projeção nos Estados Unidos, onde se organizou a Escola de Berkeley (1925-1975), a geografia cultural caracterizou-se por seguir muitos temas tradicionais. De 1890 a 1940, foi enfatizada a relação entre sociedade e natureza, através da abordagem da paisagem cultural, a análise das técnicas, os instrumentos de trabalho e os gêneros de vida. (CLAVAL, 2007; CORRÊA, 1999)

Nos Estados Unidos com a Escola de Berkeley e com Carl Sauer²⁶ e seus seguidores a geografia cultural ganhou maior identificação. Para Sauer (2003, p. 22-23) “[...] A geografia cultural se interessa, portanto, pelas obras humanas que se inscrevem na superfície terrestre e imprimem uma expressão característica”. Havia apenas o interesse pela parte material da cultura, negligenciando os valores culturais. De acordo com Wagner e Mikesell (2003, p.28), seguidores dos pressupostos de Sauer, a Escola de Berkeley enfatizou o estudo de cinco temas: “cultura, área cultural, paisagem cultural, história da cultura e ecologia cultural”, constituindo em conjunto o núcleo da geografia cultural. Para eles o conceito de cultura serve para:

[...] o conceito de cultura oferece um meio para classificar os seres humanos em grupos bem definidos, de acordo com características comuns verificáveis, e também um meio para classificar áreas de acordo com as características dos grupos humanos que as ocupam. A cultura resulta da capacidade de os seres humanos se comunicarem entre si por meio de símbolos. (WAGNER; MIKESSELL, 2003, p. 28)

²⁶ Segundo Cosgrove (2003) tanto Vidal quanto Sauer enfatizaram a cultura humana como sendo uma força determinista na transformação da natureza.

Dessa maneira, a cultura individualiza os indivíduos pelas suas características em uma determinada base geográfica, havendo comunicação entre as pessoas que ocupam uma área comum. Há difusão cultural no momento em que ocorre deslocamento das pessoas desse grupo para outros lugares, prevalecendo seus costumes sobre o das outras pessoas. Por sua vez, as características materializadas em uma porção da superfície terrestre irá constituir uma paisagem cultural, que possui uma história. Essa paisagem irá sofrer influências devido às migrações, técnicas agrícolas, impactos ambientais, entre outros. Claval nos fala dessa passagem da cultura no pensamento geográfico:

[...] Os resultados da geografia cultural assim desenvolvida durante a primeira metade do século XX são apaixonantes, mas permanecem limitados. Mostram a diversidade das paisagens cultivadas, dos campos, dos sistemas agrícolas, dos tipos de habitat rural, dos traçados da cidade, da arquitetura vernacular e das construções monumentais, mas são incapazes de esclarecer a dinâmica dos comportamentos humanos. (CLAVAL, 2001, p. 36)

Não havia uma preocupação em compreender os fenômenos sociais, mas apenas em descrevê-los. Com isso se valorizava o passado, a história das culturas, as sociedades tradicionais, havendo pouco interesse pelo contexto atual. Devido a isso, as críticas à geografia cultural norte-americana começaram a surgir, tanto dentro de uma perspectiva radical, como em relação à própria concepção de cultura como entidade superorgânica, pairando acima da sociedade. (CORRÊA, 1999)

No que tange a concepção superorgânica, Sauer foi um dos principais expoentes dessa concepção e considerava Ratzel como pai da geografia cultural. Duncan²⁷ (2003), que critica essa concepção, salienta que a cultura era vista como uma entidade acima do homem, distante da ação dos próprios indivíduos. Os seguidores dessa linha acreditavam que não era preciso explicar toda a dinâmica que envolve a questão cultural e passaram a ignorar as definições de cultura obtidas pela antropologia. O importante era entender que havia níveis diferentes de realidade, o orgânico ou psicológico e o supra-orgânico ou cultural.

²⁷ Com a crítica de James Duncan tem início a nova abordagem cultural na Geografia.

Essa divisão em níveis era desfavorável para entender a complexidade que envolve a questão cultural. Esta era considerada autônoma e separada dos indivíduos, dessa forma as interações e os conflitos sociais eram totalmente negligenciados. Segundo Duncan (2003, p. 89) “[...] a cultura definida como uma variável supra-orgânica não é apenas inconvincente como uma variável explanatória, mas também se torna um obstáculo para a explicação por ocultar diversas relações sociais, econômicas e políticas problemáticas.”

Nos anos de 1950 era a época da Nova Geografia, onde os geógrafos buscavam explicar os fatos a partir de uma abordagem econômica. Para Claval (2008, p. 15) “As suas interpretações baseavam-se na ideia de que os agentes econômicos tinham uma visão perfeita da realidade e ensaiavam maximizar os seus proveitos ou a sua utilidade.” Nesse contexto, as representações eram apresentadas como integrantes dessa concepção e as interpretações que faziam eram vinculadas a racionalidade, não havia uma explicação para a subjetividade.

3.1.1 A renovação da Geografia cultural

A crítica aos modelos anteriores, a partir do final dos anos 70, se tornou mais acentuada e a geografia cultural passou por um processo de renovação, pois era preciso compreender os processos sociais e não somente os econômicos. Surge a necessidade de construir outros meios para entender a realidade, que até então celebrou o racionalismo. A dimensão cultural torna-se base para compreender a organização espacial. Surgem novos temas para estudo e o conceito de cultura também é redefinido, passa a ser dotado de significados que fazem parte da vida cotidiana. De acordo com Corrêa:

Nesses caminhos podem ser considerados tanto a dimensão material da cultura como a sua dimensão não material, tanto o presente como o passado, tanto objetos e ações em escala global como regional e local, tanto aspectos concebidos como vivenciados, tanto espontâneos como planejados, tanto aspectos objetivos como intersubjetivos. O que os une em torno da geografia cultural é que esses aspectos são vistos em termos de significados e como parte integrante da espacialidade humana. (CORRÊA, 2003, p. 13, 14)

No seu ressurgir a geografia cultural sofre várias influências, seja pelas concepções que as antecederam; pelo materialismo histórico e dialético, que considera a cultura como reflexo e condição social; ou pela fenomenologia, através de uma perspectiva humanista, que valoriza os sentimentos, a experiência vivida e a subjetividade. Essas diferentes abordagens geraram enriquecimento da geografia cultural que passou a ter um campo maior de abrangência. (CORRÊA, 1999)

A ênfase fundada no materialismo histórico e no humanismo, para compreender as formas espaciais é abordada por Cosgrove (2003). Ele acredita que a produção da vida material é coletiva e sustentada por códigos de comunicação, dessa forma a produção humana é material e simbólica. A função da geografia cultural é compreender como ocorre essa interação do homem com a natureza. Ele salienta que:

Uma geografia humanista considera a cultura como central para seu objetivo: compreender o mundo vivido de grupos humanos. Uma geografia marxista deve reconhecer que o mundo vivido, apesar de simbolicamente constituído, é material e não deve negar sua objetividade. O mundo vivido não é mero produto de uma consciência humana irrestrita, mas é precisamente o encontro coletivo de sujeito e objeto, da consciência e do mundo material. (COSGROVE, 2003, p. 104)

Dessa maneira, para compreender as relações humanas, pelo viés cultural é preciso analisar as relações entre o subjetivo e o objetivo, de forma dialética, pois o movimento que acontece entre ambos é de negação e dependência. Sendo assim, a relação não é estanque e a análise também não deve se reduzir a um único segmento. Para Cosgrove (2003) o problema de desenvolver uma teoria cultural dentro do materialismo histórico, deriva do fato de Marx e Engels reduzir a produção social, como unicamente, à produção de bens materiais.

Com a fenomenologia, a dimensão simbólica se torna representativa e os lugares passam a ser dotados de importância simbólica, o que gera a identificação pelas pessoas. Claval (2008, p.18) resgata que: “A transformação que ocorreu nos anos 1970 foi a tomada em consideração da dimensão emotiva e subjetiva das imagens e de outras construções mentais.” Com isso ocorre uma mudança de paradigma, pois em um primeiro momento a preocupação da geografia cultural era abordar as realidades concretas, agora o estudo direciona-

se para as representações mentais. Sobre essa abordagem Claval aprofunda que:

Os resultados tornam-se rapidamente espetaculares: é verdadeiramente uma revolução! O estilo utilizado pelos geógrafos torna-se mais leve, mais sensível. As estatísticas desaparecem de muitos trabalhos. A cena geográfica não é mais a planície uniforme e sem cores e formas dos economistas. Ela é povoada de jovens, de homens, de mulheres e de velhos. Eles não têm a mesma cor de pele e de cabelos, não estão vestidos do mesmo modo, não falam com o mesmo sotaque. A geografia torna-se uma disciplina das cores, dos sons, do movimento – uma disciplina da realidade concreta. (CLAVAL, 2008, p. 20)

Nessa perspectiva o mundo passa a ser visto com um novo olhar, a partir da percepção. Sendo através dos sentidos²⁸ que cada um desenvolve suas experiências diante do mundo. Antes a paisagem era estudada para obtenção de informações sobre as relações existentes entre natureza e sociedade. O importante agora são os sentimentos e emoções que ela desperta em cada indivíduo. A análise desse processo exprime uma dimensão social e cultural. A influência do corpo para a interpretação das experiências também passa a ser relevante, pois dá uma dimensão crítica aos problemas sociais.

A partir dos anos 80 um novo desvio caracteriza a geografia cultural com o estudo das realidades sócio-culturais, o interesse direciona-se para a análise das representações, que são carregadas de significados e valores. Essa abordagem esta carregada também pela sensibilidade, no entanto, com um viés diferente do anterior. A comunicação passa a ter uma grande relevância, pois é através dela que a cultura é transferida de uma geração a outra. De acordo com Claval (2008, p. 26) “Através da interiorização das práticas, dos conhecimentos e dos valores que ele recebe, o indivíduo torna-se uma pessoa, com uma identidade pessoal e social. Graças à cultura, o homem torna-se um ser social.”

É a partir dos valores que as relações sociais passam a ser interpretadas. As relações econômicas e a divisão social do trabalho não são negligenciadas, mas constituem apenas parte dos processos sócio-culturais. Dessa maneira não há uma determinação de um modelo sobre outro, mas a compreensão dos

²⁸ “[...] A experiência do espaço é feita por meio dos sentidos humanos: as geografias vividas dependem da visão, da audição, do olfato, do gosto e do sentido do tocar, e variam em função da mobilidade e da força de quem as vivencia.” (CLAVAL, 2001, p.62)

diferentes contextos para compreender a realidade. Claval explica essa dimensão:

A abordagem cultural baseada na análise dos processos culturais ou sócio-culturais não leva à constituição de uma nova subdisciplina, à geografia cultural. Ela conduz a uma reestruturação completa da geografia humana. Ao mesmo tempo, ela permite levar em conta o papel das representações, a dimensão subjetiva da percepção, o papel da emotividade, dos sentidos e da significação do corpo na vida humana e social. (CLAVAL, 2008, p. 27)

Essa perspectiva parte do indivíduo para interpretar a complexidade dos fenômenos sociais. A cultura aparece como um conjunto de valores, crenças, conhecimentos, comportamentos adaptados e reformulados através da experiência, mas deve ser utilizado com cuidado, segundo Claval (2001), pois não existe nada semelhante a esse conceito no mundo material, somente no espírito das pessoas. Assim, as experiências são individuais e servem para interpretar os diferentes contextos.

Nessa perspectiva de renovação a abordagem das relações entre homem e natureza não é esgotada, mas sim, renovada. Há uma forte preocupação ecológica devido a exploração dos recursos naturais e ao aumento dos desequilíbrios ambientais em uma escala global. No entanto, essa análise não ocorre de forma isolada, mas em conjunto com a sociedade que a explora²⁹. O papel das técnicas também é analisado em uma perspectiva de evolução social. É dada uma importância diferenciada à diversidade regional das culturas, buscando novas formas de explicar as formas de organização social, a partir da experiência humana. A comunicação também passa a ser extremamente relevante, pois é por meio dos processos comunicativos que a cultura se constrói e por meio da transmissão de informação que se formam as culturas de massa³⁰, pela padronização de determinados valores.

Portanto, existem diferentes concepções de cultura ao longo do pensamento geográfico, que tentaram a sua maneira interpretar as questões culturais vinculadas à dimensão espacial. Claval (2008, p. 28) enfatiza a presença de três raízes diferentes que foram contempladas nessa abordagem: “a

²⁹ Segundo Claval (2001, p. 57) “o interesse pelos problemas ecológicos está intimamente mesclado à exploração da paisagem como aspecto fundamental da experiência humana na Terra.”

³⁰ Atualmente dependem cada vez mais da informatização.

descoberta das imperfeições das representações, o impacto da fenomenologia, e o desejo de estruturar a geografia humana a partir do estudo dos processos espaciais.” Essas diferentes concepções mostram uma evolução que resultou em uma abordagem mais humana e por isso social, para analisar a realidade. Esse desenvolvimento também provocou um enriquecimento nos temas, que pode ser vislumbrado pela variedade de abordagens que a geografia cultural atualmente pode abarcar.

Nesse caminho traçado ficou evidente que a preocupação não se centra unicamente em observar e descrever, mas em conhecer e interpretar as diferentes realidades, a fim de compreender as relações culturais estabelecidas no espaço geográfico. Não é mais conveniente negar a importância subjetiva das ideologias, dos sonhos e das experiências individuais, nem tampouco impor uma análise pautada somente nos aspectos materiais. A evolução da geografia cultural serviu para mostrar que é preciso analisar a complexidade das relações, pois a cultura permeia todos os espaços de maneira diferente.

3.2 A cultura em Paulo Freire: uma perspectiva cultural libertadora em educação

“... cultura é toda criação humana.”

Para abordar as questões referentes à diversidade cultural torna-se essencial compreender o conceito de cultura que estará permeando esta pesquisa. A perspectiva que se quer dar a essa abordagem é que a partir de um conceito crítico seja possível compreender a realidade sócio-cultural que nos cerca, compreendendo as causas geradoras das contradições sociais, para que seja possível lutar contra a dominação que nos é imposta. Nessa linha de pensamento Freire (1985) nos dá um importante conceito de cultura:

[...] a cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. [...]. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença. (FREIRE, 1985, p.34)

Assim como o conceito de cultura é essencial para este estudo considerar a multiculturalidade e a diversidade também se torna relevante, como forma de traçar caminhos que se pretende percorrer. A multiculturalidade de acordo com Freire (1985) é levar em consideração as características culturais dos grupos sociais, valorizando a riqueza que essa heterogeneidade traz para a sociedade, que é suprimida pelo poder das classes dominantes.

Ligada ao poder econômico e ao político – cultura dominante tende a impor às demais expressões culturais a sua “superioridade”. Por isso mesmo é que, rigorosamente, a decantada multiculturalidade de certas culturas não existe. Para que, realmente, houvesse multiculturalidade, seria necessário que houvesse uma certa unidade na diversidade. E unidade na diversidade pressupõe o respeito mútuo das diferentes expressões culturais que compõem esta totalidade. (FREIRE, 1985, p.46)

A importância de reconhecer a diversidade, que é a variedade cultural também é enfatizada por Freire (1981). Para que isso aconteça é necessário que haja “unidade na diversidade³¹”, atrelada a uma mudança nos paradigmas, com o surgimento de novas concepções políticas e pedagógicas de valorização do indivíduo. Isso culmina com uma nova proposta educativa para a escola, que passa a atribuir importância central para a diversidade histórica e cultural. Freire (1997) revela que a valorização da diversidade cultural, culmina com a criação da multiculturalidade.

Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (FREIRE, 1997, p. 79)

Uma prática pedagógica assentada nesses valores vincula-se a uma ação cultural para a liberdade, onde o respeito para com o outro passa a fazer parte da

³¹ “Só na medida em que estes e aqueles se assumam como a grande maioria de dominados e não mais como minorias divididas entre si e reconheçam a identidade de seus interesses, na diversidade de suas realidades, é que se percebam como companheiros de uma mesma jornada.” (FREIRE, 1981, p. 58)

dinâmica escolar e da vida social. Dessa maneira, trabalhar em uma perspectiva multicultural é reconhecer as diferenças existentes entre os diversos atores sociais, como forma de buscar alternativas para os problemas que são de toda a sociedade. Essa dimensão não ocorre de forma isolada e envolve modificações nas práticas didático-metodológicas como forma de estreitar o vínculo entre cultura e educação.

Uma escola que se insere nessa concepção busca estratégias que possibilitem a superação de qualquer forma de dominação e exploração do ser humano, substituindo práticas e ações permeadas por relações de exclusão e preconceitos por práticas atreladas a uma ação multicultural de valorização da realidade local e conseqüentemente do educando que faz parte dessa realidade.

Nesse sentido tornou-se necessário buscar contribuições marxistas, pelas quais se embasa o multiculturalismo crítico que está vinculado às questões sociais e culturais na busca por uma sociedade mais justa. O multiculturalismo surge como possibilidade de mudança diante das mazelas sociais que atingem aqueles que ficam à margem do sistema capitalista. Esse movimento que assim como para Freire (1987) é movimento político busca através da problematização das desigualdades, do respeito às diferenças e da valorização do indivíduo a transformação da sociedade contraditória.

Essa pesquisa que tem por intuito verificar como a diversidade cultural é abordada na escola, em uma sociedade que privilegia determinados padrões culturais e discrimina outros, busca no multiculturalismo crítico a orientação para que as modificações possam realmente ocorrer. Para McLaren (1999) a educação multicultural torna-se um meio de resistência contra a marginalização imposta pelo sistema capitalista e um caminho para que a libertação possa se efetivar. Essa pedagogia crítica e de esquerda procura ser significativa “na luta anticapitalista, anti-racista, anti-sexista, anti-homófoba e anticolonialista³².” Nessa perspectiva de resistência contra a opressão e deslegitimação cultural, McLaren salienta que:

Isto significa alistar nossas pedagogias a serviço das pessoas pobres, despossuídas e oprimidas. Significa interrogar, perturbar, desmitificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a

³² McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: CORTEZ, 1999.

sociedade panóptica e disciplinar, que gesta a soberania, a lógica da divisão e autoridade, sintomaticamente reveladas pela crise do sintomaticamente correto. Isto também significa uma luta sem reservas contra o capitalismo. (MACLAREN, 1999, p. 52)

A legitimação desses ideais vincula-se ao rompimento com a estrutura capitalista, que é responsável pelas exclusões sociais. Assim como para Freire (1987) acredita-se que é preciso acabar com a neutralidade que envolve as práticas pedagógicas, para que através da consciência crítica seja possível um posicionamento diante da realidade perversa. Essa criticidade não se desenvolve de forma passiva, mas no entendimento dos diferentes contextos e no diálogo com e sobre eles. Para McLaren (1999, p. 83) a escola é o local propício para esse desvelamento, onde a educação multicultural oferece “uma maneira de interrogar a localidade, o posicionamento e a especificidade do conhecimento (em termos de raça, classe e gênero dos alunos e alunas) e de gerar uma pluralidade de verdades.” Essa pluralidade de verdades contraria a imposição de um único padrão étnico-cultural.

Como a cultura possui um campo fértil de estudos na antropologia há também a necessidade de verificar como esse conceito é abordado por essa área. Para isso houve o embasamento em Geertz (1978) que concebe a cultura como a base da especificidade humana expressa através das formas simbólicas, pela qual os homens se comunicam e desenvolvem as suas experiências de vida. Dessa maneira busca compreender a cultura por meio dos significados e o contexto das suas relações, que por serem produzidas e compartilhadas pelos indivíduos atende a perspectiva que se pretende trabalhar: com um sistema de diferenças que precisam dialogar entre si.

O conceito de cultura que eu defendo, [...], é essencialmente semiótico. Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1978, p. 15)

Nesse sentido o conjunto de significados que fazem parte da vida do indivíduo, influenciando seu comportamento e as suas ações revelam as suas particularidades culturais. O homem se relaciona com o mundo no momento em

que vai tecendo um conjunto de relações em um determinado contexto histórico. Esse padrão de significados que são os costumes, tradições e hábitos são historicamente transmitidos e reformulados, passando a orientar o comportamento individual. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, sem cultura não haveria homens. [...] Nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura. (GEERTZ, 1978, p. 61)

No entanto, de acordo com esses estudos antropológicos ao buscarmos a interpretação de um determinado grupo cultural precisamos tomar o cuidado de não tomarmos as nossas próprias considerações como únicas, pois estamos partindo de nossas experiências para a análise e isso influencia na explanação³³. Além disso, não tem como definir precisamente as questões culturais, pois elas tramitam entre o mundo material e o imaterial, sendo que algumas de suas formas de manifestação trazem subsídios fundamentais para interpretarmos a vida dos diferentes grupos sociais. Os sistemas de significados criados historicamente para Geertz (1978, p. 64) são segundo os quais “damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.”

Como vimos a cultura possui um campo vasto de estudos, no entanto seguiremos aprofundando na perspectiva freireana por acreditar que a vinculação da cultura ao ensino é fundamental para esta abordagem. Cabe destacar que a concepção de cultura permeia desde o princípio a obra de Paulo Freire incentivando a transformação cultural para que ocorra a libertação dos povos oprimidos. Essa transformação se insere na maneira de perceber o mundo e dialogar com ele. A educação nesse sentido tem papel primordial, pois ela conscientiza para que a mudança possa se efetivar. Com isso, os menos favorecidos entendem a sua posição de oprimidos e conseguem agir em busca da libertação.

Para que isso aconteça Freire critica veemente o ensino que é oferecido pela maioria das escolas por imporem a cultura dominante e privilegiarem a educação bancária. Esse modelo de ensino é alienante, pois não condiz com a realidade social dos menos favorecidos e os torna dóceis e obedientes para que sejam mais facilmente manipulados pelo sistema.

³³ Para Geertz (1978, p. 25) “Por definição, somente um “nativo” faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura”. Nesse contexto, todo trabalho cultural é uma construção e não uma definição absoluta.

A valorização da cultura do aluno é amplamente abarcada desde o princípio pelo seu método de alfabetização em que a aprendizagem parte do vocabulário dos próprios alunos trabalhadores³⁴. Dessa maneira a linguagem do aluno é considerada e ao longo do processo passa a ser aprimorada. Assim, a cultura do educando é trazida para dentro da sala de aula.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, obra que foi escrita no exílio³⁵, Freire aborda a complexidade que envolve as relações humanas, trazendo a perspectiva antropológica em constante aprimoramento, por ser uma trajetória histórica e social-cultural ao mesmo tempo. Para ele:

As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal. Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 2002, p. 47)

Dessa maneira, não há neutralidade, pois acredita que não estamos apenas no mundo, mas com ele e por isso somos agentes de nossas próprias ações. Essa integração³⁶ do ser humano com o mundo na medida em que vai se aperfeiçoando vai aprimorando também a consciência. Quando isso não acontece

³⁴ As palavras geradoras são selecionadas do vocabulário popular dos alunos. Assim, elas se referem a própria realidade fazendo com que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade, gerando a problematização da mesma. Esse processo de alfabetização gerou a crescente participação popular através do voto, que era facilmente manipulado pelos líderes políticos.

³⁵ Paulo Freire passou 16 anos no exílio (1964-1980), pois o projeto de educação para a conscientização da classe popular não correspondia aos ideais da classe hegemônica do período. Apesar do distanciamento de suas origens Freire desenvolveu inúmeros trabalhos em países de terceiro mundo e com a classe pobre de países desenvolvidos. Entre 1964 e 1969 viveu no Chile, onde retomou seus ideais de uma prática político-pedagógica e escreveu importantes obras como "Educação como prática de liberdade", "Pedagogia do Oprimido", "Ação cultural para a liberdade", "Extensão ou comunicação?" entre outros. Essas obras davam continuidade aos seus princípios mesmo não estando no Brasil. Em abril de 1969 a fevereiro de 1970, Freire ainda exilado permaneceu nos Estados Unidos onde realizou pesquisas em conjunto com a Universidade de Harvard. De fevereiro de 1970 a junho de 1980 esteve em Genebra, onde desenvolveu atividades fora da Suíça, mas sempre retornando a Genebra. Nesse período esteve presente na Ásia, Oceania, América e África. A partir desse período suas ideias ganharam uma proporção mundial e sua práxis pedagógica foi constantemente enriquecida. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br>. Não paginado.

³⁶ Para Freire o homem integrado é o homem sujeito capaz de transformar a realidade. Já a adaptação leva a neutralidade e docilidade ao sistema.

tem-se um homem “desenraizado”, acomodado com as situações que lhe são impostas e facilmente manipulado. Complementando essa ideia ainda acrescenta:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão vai ele dinamizando o mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentado a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...] E, na medida em que cria, recria e decide vão se conformando as épocas históricas. (FREIRE, 2002, p. 47)

Esse homem que Freire enfatiza é capaz de captar os desafios do seu tempo, resistindo ao poder de manipulação das classes dominantes. Isso ocorre porque ele transitou da ingenuidade à criticidade. Tornar o ser humano crítico é tarefa da educação, para que ele possa se situar no contexto, entendendo que o espaço é permeado por diferentes temporalidades no presente. Dessa forma é capaz de compreender o mundo de forma complexa. Para que a educação atendesse esse propósito Freire (2002, p. 96) salienta a importância de uma mudança educacional: “Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos dos estritamente pedagógicos.”

Essa educação é responsável por uma nova percepção do indivíduo diante da realidade, de decidir sobre as mudanças, formando uma responsabilidade tanto política quanto social. Essa pedagogia crítico-educativa se vincula principalmente ao interesse dos menos favorecidos, aos marginalizados da sociedade capitalista: “os esfarrapados do mundo”. Por isso ela parte de um problema concreto que é a realidade social dos oprimidos, para que eles se reconheçam como objetos para que busquem a transformação dessa situação e tornem-se sujeitos de sua própria história.

Essa corrente de pensamento estaria amplamente vinculada aos interesses de uma sociedade democrática, e exatamente por isso teve seu “caminho” interrompido. O problema é que esse modelo educacional oferecia os instrumentos para que o indivíduo passasse a problematizar o que sempre foi imposto e aceito de forma neutra. E mais do que isso, essa é uma ideia que somente ganha autonomia quando pensada em conjunto, na coletividade e no respeito de uns para/com os outros. Dessa maneira é possível pensar em

transformação social. Em “Política e educação” Freire (2001) abarca a importância da conscientização política, do respeito à diferença para se falar em uma sociedade verdadeiramente democrática.

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (FREIRE, 2001, p. 14).

O que notamos no período atual é que as diferenças continuam a ser negligenciadas e a liberdade do indivíduo se confundiu com a liberdade de consumo, pois quem possui determinado poder aquisitivo detém também poder de opção e de decisão. Assim, quem não se atrela a essa lógica passa a ser oprimido, seja pelo fator econômico ou mesmo pela cultura ser “diferente” do padrão imposto. A desigualdade e a falta de liberdade de diversos grupos sociais na sociedade comprovam que a igualdade não existe e que a democracia como salientou Freire é uma simulação.

É por isso que o trabalho educativo precisa estar intimamente ligado a formação da consciência popular, incentivando a participação e a responsabilidade social. Dessa forma se evolui de uma análise simplista da realidade para a compreensão crítica dos problemas sociais. No entanto, o entendimento dessa realidade precisa ocorrer em sua totalidade, pois ela não se apresenta aos indivíduos como é na sua essência. Por isso é necessário analisar as mediações existentes entre o particular (a essência) e o universal (a aparência), para realmente interpretar os fatos. Isso contribuiria para a formação do homem enraizado, identificado com os valores culturais que dificilmente seria massa de manobra para os interesses alheios. “O homem, afinal, *no mundo e com o mundo*, o seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto³⁷.”

Nessa apreensão da realidade, o ser humano também interage continuamente e se descobre como parte deste mundo, ambos em constante processo e aprimoramento. Descobre-se, principalmente, como fazedor de cultura

³⁷ Freire, 2002, p. 117.

e amplia a compreensão da sua realidade, integrado a ela para que possa buscar soluções para os problemas sociais.

O papel ativo do homem *em* sua e *com* a sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação. Por isso crítica e criadora, e não uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura – dimensão da democratização fundamental. (FREIRE, 2002, p. 117)

No sistema Paulo Freire, os círculos de cultura³⁸ substituíam as salas de aula em uma relação direta com os educandos. Dessa forma, se estabelecia uma verdadeira comunicação, refutando a prática tradicional pautada na memorização, em que o professor como detentor do saber fazia comunicados a serem aprendidos pelos alunos. Devido o aluno ser constantemente desafiado no debate de inúmeras situações construía posições mais críticas e passava a refletir sobre as mesmas, num movimento de ação e reflexão.

No entanto, a pedagogia libertadora de Paulo Freire não pode ser percebida apenas como uma crítica a uma educação tradicional e autoritária, ou como um método de alfabetização de jovens e adultos. Ela vai mais longe e busca a libertação das classes oprimidas permeada por uma práxis que abarca uma ética pedagógico-política assentada em uma visão epistemológica e antropológica da realidade, que busca a conscientização do ser humano. Dessa maneira a libertação é processo porque a aprendizagem também é, pois o próprio indivíduo é incompleto e está em constante modificação. Nesse sentido, a educação precisa acima de tudo considerar as diferenças para que se torne realmente ética.

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. [...]

³⁸ O conteúdo discutido nos círculos de cultura era marcado pela situação política do período e procurava alfabetizar conscientizando. Isso era indispensável para a apropriação da cultura e para a politização.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 25).

3.2.1 Invasão e opressão cultural

Quando o diálogo é negado essa autonomia é desconsiderada, pois se privilegia um único ponto de vista. Em “Extensão ou comunicação?” Freire (1977) considera que a antidualogicidade se opõe à teoria da ação que tem como matriz o diálogo. A ação esta intrinsecamente ligada a dialogicidade, pois é geradora de conscientização. O homem precisa se perceber como um ser que se relaciona constantemente com o mundo. “Sua presença num tal mundo, presença que é um *estar sendo*, compreende um permanente defrontar-se com ele³⁹”. Esse mundo é cultural e histórico, por isso a ação humana nesse mundo se acha submetida a certos condicionamentos.

Entre as características dessa ação antidualógica da ação⁴⁰, ou seja, contraditória, Freire se detém, nessa obra, no estudo da invasão cultural.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. (FREIRE, 1977, p. 41)

A invasão cultural será uma categoria de análise das práticas pedagógicas em sala de aula, uma vez que, desrespeita a cultura do aluno. Como “somente” o invasor detém o conhecimento o diálogo não acontece. Isso é comum na prática pedagógica, quando o professor fala e os alunos escutam e não refletem sobre o seu contexto social. “[...] toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade⁴¹.” Esses são meios para mantê-la, pois para domesticar os invadidos é necessário descaracterizar a

³⁹ Freire (1977, p. 39)

⁴⁰ Outras características da ação antidualógica são a conquista, a opressão e a manipulação. É importante destacar que todas elas servem à conquista.

⁴¹ Freire, 1977, p. 42

sua cultura, para que o indivíduo se atrele a cultura invasora. Dessa forma a linguagem passa a ser modificada como forma de aceitação dos padrões que são impostos. Esse é o caminho para a domesticação.

A manipulação é por si só antidialógica. Freire (1977) parte do termo extensão, que é realizada pelos agrônomos, para assinalar a invasão cultural que o conceito por si só carrega. A relação permanente do homem como ser social é negligenciado. Para a maioria dos extensionistas a dialogicidade é inviável. E realmente é, não por parte dos trabalhadores, mas pelo vocabulário sofisticado que fazem questão de usar como forma de ostentar uma teoria, que na maioria das vezes não é condizente com o conhecimento prático que os agricultores estão acostumados a fazer.

Essa mesma categoria pode, sem problemas, ser transladada para o espaço da sala de aula, onde a cultura, a linguagem, a forma de interpretar a realidade, principalmente dos menos favorecidos, é simplesmente desconsiderada. Os alunos da zona rural, como também os da periferia das cidades possuem uma forma própria de entender a realidade condizente com as suas experiências, com o seu modo de vida. Freire (1977, p. 46) diz que “isto não significa que não possam mudar. Significa simplesmente que estas mudanças não se dão mecanicamente.” Eles podem sim conhecer, se reformular, mas sem negar suas origens.

Há uma sucessão do saber, que se aprimora constantemente. Quando isso não acontece é porque as condições que são impostas não permitem essa sequência. O aluno que se sente inferiorizado não fala porque pensa que seu ponto de vista não tem importância, pois a verdade absoluta pertence ao professor. A causa de não dialogarem vincula-se a estrutura que os cerca e oprime. A invasão é a consequência desse processo que precisa ser combatido.

O professor precisa dialogar com os educandos para que se possa fazer relações com a sua realidade. Toda a prática deve ser problematizada, independente do conteúdo que será trabalhado. A realidade é cultural. “A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só “dura” no jogo contraditório da permanência e da mudança⁴².”

⁴² Ibid., p.54

Muitos professores se refugiam em aulas discursivas e teóricas, pois tem medo do debate, da problematização e que os alunos percebam que não existe uma verdade absoluta dos fatos ou um único ponto de vista. O diálogo e a problematização conscientiza e gera a interação dos diferentes saberes, tanto para o professor como para o aluno. É através da interação que se pode criticar para transformar a realidade injusta.

Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à domesticação dos homens e instrumentaliza a invasão cultural. (FREIRE, 1977, p. 55)

Assim, a invasão cultural envolve um processo complexo de uma ação antidialógica, alienante, que procura incutir a inferioridade nos invadidos. Dessa forma, os grupos dominantes tentam impor à cultura dominada sua maneira de interpretar a realidade. Isso se correlaciona com a prática pedagógica, em que os alunos passam a ser meros objetos domesticados para seguirem modelos previamente estipulados.

Outro conceito importante nesse estudo é o de opressão cultural. Mesmo que esta expressão não apareça de forma explícita na obra de Paulo Freire, comumente aparece como consequência de uma cultura que sofre com a dominação⁴³. O termo “opressão” ganha importância na obra “Pedagogia do Oprimido” em que Freire (1987) aborda a questão da consciência oprimida e da consciência opressora⁴⁴ e os problemas que são gerados por esta submissão. Para transgredir esse paradigma, os oprimidos precisam desvelar o mundo da opressão, se conscientizar de sua situação de oprimidos, libertarem-se a si mesmos como também aos opressores. Essa ação é cultural, pois transforma a realidade a qual estão submetidos.

A escola deve ser uma aliada na luta pela descentralização desse poder dos grupos dominantes, através de uma pedagogia dialógica problematizante que

⁴³ Manter as minorias divididas é fundamental para a manutenção do poder. A ênfase na visão compartimentada dos problemas sociais contribui para isso, pois não são vistos em sua totalidade. Por isso Freire sugere a importância de que haja “unidade na diversidade” para lutarem contra os antagonistas.

⁴⁴ Segundo Freire (1987, p. 26) “Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não tem finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.”

possibilite a transformação do indivíduo em sujeito de sua própria história. Essa ação precisa ser concretizada com o povo, partindo de sua linguagem, dos seus valores, da sua concepção de mundo para efetivar um movimento que visa a transformação. Essa luta que é também luta política pela desalienação busca o fim da violência, da exploração e das injustiças por onde o poder dominante busca se perpetuar. Para Freire uma educação tradicional estimula isso:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 34)

O caminho para a mudança desse modelo é a libertação das classes oprimidas e não a sua inclusão em um sistema que é contraditório e desigual. É combatendo a situação dos oprimidos que se pode modificar as estruturas que nos cercam e buscar a superação dessa realidade. Para que esta libertação tão almejada possa se efetivar se torna necessário cada vez mais reafirmar outros conceitos que também permeiam a perspectiva freireana, como o diálogo⁴⁵, a politização, a conscientização, a ética, a humanização entre tantos outros. Enquanto a discriminação, as diferenças sociais, culturais e econômicas não forem aceitas esses conceitos necessitam constantemente serem reafirmados.

A manipulação⁴⁶ também é um instrumento de manutenção da opressão que leva a massificação, anestesiando as massas para não pensarem e tampouco agirem. A organização em oposição a manipulação gera um momento em que a liderança e o povo constroem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade buscando instaurar a transformação da realidade que os mediatiza. Essa organização criticamente consciente problematiza a própria situação de manipulados. A consciência dessa realidade é “consciência revolucionária” e indispensável para que a mudança possa ocorrer.

⁴⁵ “A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será.” Ibid., p. 72

⁴⁶ Quanto menos politizadas as massas populares, tanto rurais como urbanas, mais facilmente manipuladas pelas elites dominadoras serão.

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. (FREIRE, 1987, p. 74)

Dessa forma o ser humano se descobre sujeito da sua cultura se afirmando contra a dominação, num movimento constante de ação e reflexão sobre a realidade. Quando este movimento ganha maior dimensão torna-se uma “revolução cultural”, etapa mais avançada da ação cultural dialógica, onde a sociedade atinge o máximo de conscientização e tem na cultura o seu principal instrumento para lutar contra a opressão. O que caracteriza essa teoria⁴⁷ da ação cultural dialógica é a superação de toda teoria antidialógica através da colaboração, da união, da organização popular e da síntese cultural⁴⁸. Todas elas permeadas pelo diálogo, pela conscientização e politização para a consolidação da libertação.

É preciso considerar a importância do saber popular, que envolve um exercício dialético de percepção da realidade social, de valorização cultural para ocasionar um processo de transformação em conjunto com os oprimidos. Necessitamos que os atores educacionais também reflitam sobre sua ação no espaço escolar, para que todas as experiências, atitudes, realidades sejam contempladas e mais do que isso, organizadas em conjunto, compartilhadas, para que se formule novos diálogos que tenham por objetivo a valorização dos diferentes contextos para que seja possível criar uma cultura mais igualitária.

Analisar essas categorias vinculadas à prática pedagógica nas aulas de geografia é fundamental para compreender como a diversidade é contemplada pela escola. Enquanto a diferença for negada se privilegiará a padronização e a mudança a esses padrões previamente estabelecidos somente se efetivará com a criação do que Freire (1997) chama de “unidade na diversidade”, que esta assentada na tolerância para/com o outro e no respeito às diferenças culturais.

⁴⁷ De acordo com Freire (1987, p. 107) enquanto os opressores possuem uma teoria da ação opressora, os oprimidos precisam de uma teoria da ação para se libertarem. A primeira é contra o povo, a segunda é construída com o povo.

⁴⁸ Na síntese cultural o que se tem é a formação de um novo saber e de uma nova ação, imbricadas pelo saber e ação do povo. A liderança se constitui em conjunto com o povo, onde a cultura alienada dá lugar a cultura transformada. Enquanto a invasão cultural serve a manipulação e esta a conquista, a síntese cultural serve a organização e esta à libertação.

Essa tolerância para Freire (1997, p. 20) é a “virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagonicos.”

Dessa maneira os menos favorecidos e os que sofrem com a opressão cultural teriam forças para lutar contra o poder que lhes é imposto e que os classifica, fazendo com que permaneçam sempre a margem de uma sociedade que evolui e os deixa para trás. Insisto com Freire na importância do reconhecimento das diferenças para que a mudança nos paradigmas que nos são impostos possam se efetivar. Segundo ele:

[...] a *unidade na diversidade* tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: *dividir para reinar*. Sem unidade na diversidade não há como se quer as chamadas *minorias* lutarem, [...], quanto mais superar as barreiras que as impedem de “ser si mesmas” ou “minorias *para si*”, umas *com* as outras e não umas *contra* as outras. (FREIRE, 1997, p. 77)

Assim, ao ocorrer o fortalecimento das minorias, as práticas discriminatórias e preconceituosas ficam mais difíceis de se efetivarem. Não adianta as minorias lutarem isoladas, pois sempre serão minorias, é no reconhecimento e aceitação das diferenças e semelhanças dos outros que elas podem se tornarem maioria. “O caminho para assumir-se como maioria esta em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical⁴⁹.” Esse respeito às diferenças culmina com a multiculturalidade⁵⁰.

A multiculturalidade é outro problema sério que não escapa igualmente a essa espécie de análise. A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado e uma sobre as outras, mas liberdade *conquistada*, no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão

⁴⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

⁵⁰ Em Fleuri (2005) encontramos a distinção entre os termos multiculturalidade e interculturalidade que vem sendo utilizados por muitos autores como sinônimos, no entanto não são. A educação intercultural enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, já a educação multicultural se assenta na busca pelo reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra a opressão em que foram submetidas historicamente. Na perspectiva que se propõe nesse trabalho se torna mais relevante o termo multiculturalismo pelo caráter de mudança que este agrega.

permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 1997, p. 79)

Esse ensino que respeita a identidade e os valores do educando, desmitifica a neutralidade de uma educação igualitária. Através da problematização dos diferentes contextos e da realidade social⁵¹ do aluno, passa a apresentar sua importância realmente política que é muitas vezes sufocada, como forma de ocultar as causas das desigualdades e das injustiças sociais. Uma educação⁵² que seja realmente geradora de transformações precisa considerar a realidade histórica e cultural do educando, para que este não seja sempre mero objeto diante do que lhe é imposto. É nessa perspectiva que o ensino multicultural torna-se um meio de lutar pela justiça social, numa sociedade marcada pelo privilégio de classes e domínio de grupos dominantes. Negar a realidade, a história e a cultura é impossibilitar às culturas de encontrarem o seu lugar no espaço, por isso é tão importante problematizar e politizar os diferentes contextos, refletindo junto com eles, para que seja possível construir um conhecimento que realmente seja libertador⁵³.

⁵¹De acordo com Freire (1995) é preciso que haja um cuidado com a linguagem das crianças populares, para que elas não se sintam inferiorizadas diante da língua padrão. É preciso que elas se sintam respeitadas na sua identidade para que possam dominar o padrão culto.

⁵²“Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quando possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a “expulsão” das crianças do povo”. (Ibid., p. 37)

⁵³ Para Freire (1987, p. 38), a transformação da realidade esta vinculada a libertação. “A libertação autentica, que é e humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

4 AS RELAÇÕES CULTURAIS NA SALA DE AULA

“[...] Abrir-se a “alma” da cultura é deixar-se “molhar”, “ensopar” das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência.”

Paulo Freire

4.1.1 A consolidação da ideologia dominante na sociedade

Esse capítulo procura analisar como ocorre a permanência das desigualdades na sociedade atual. Da mesma forma que a sociedade se apresenta hierarquizada, a escola também reflete essas diferenças e segue um paradigma normatizado que lhe é imposto, incentivando de forma aparentemente “neutra” a manutenção de determinados padrões, ocultando a diversidade cultural dos alunos. Neste sentido, esta abordagem se torna relevante para captar a interferência dessas discrepâncias no ensino, contribuindo para críticas e possibilitando ligações entre educação, cultura, ideologia e as práticas de poder.

Dessa maneira, assim como a escola pode ser um local de integração multicultural, pode se tornar também um local onde se dissemina a opressão das diferenças, onde se “germina” as idéias de inferioridade social e cultural, repercutindo na formação das idéias, como forma de dominação e conservação da classe mantenedora do poder. A crítica, nesse sentido, surge de uma realidade específica, da realidade dos indivíduos que são discriminados e considerados inferiores pela sua origem e pelo o que representam, sendo assim, tem ligação com a própria realidade social.

Para o aprofundamento dessa abordagem vamos seguir a lógica do pensamento de Marx (2007), para o qual os homens ao produzirem seus meios de existência, produzem indiretamente sua própria vida material e através da transformação material alteram a sua realidade. Assim, a produção das ideias esta ligada a atividade material. E esta atividade material é determinada, pois

existe uma correlação entre a produção e a estrutura social e política. Há condições definidas que são independentes da vontade dos indivíduos.

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (MARX, 2007, p.21)

Essa falsa representação não corresponde com a realidade. A elaboração ideológica⁵⁴ que permeia a sociedade gera o ocultamento dos reais motivos de existirem tantas disparidades. Os interesses particulares se manifestam de forma que parecem universais e a exploração, injustiças e conflitos ganham a conotação de “naturais”. A realidade passa a ser cercada de “aparências” que, quando reveladas, justificam a existência das ideologias. Segundo Chauí (1997, p.20), “a divisão da sociedade em classes, gera antagonismos que a figura do Estado tem por função ocultar”. Com isso, ele oculta porque a sua existência se “nutre” dessa divisão, mas não a assume porque aparentemente representa o interesse de toda a sociedade pelo seu poder. Nesse sentido, a tática ideológica de ocultamento se dá de forma dúbia: “pela divisão social e pelo exercício do poder de uma classe social sobre outras⁵⁵.”

A necessidade dos indivíduos de sobreviverem, faz com que eles façam parte da dominação capitalista, vendendo sua força produtiva através do trabalho, que apresenta uma distribuição desigual. Segundo Marx (2007, p.27) “A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e o trabalho intelectual”. Isso caracteriza a divisão da sociedade em classes contraditórias. Existem os que se ocupam com a prática da dominação e os intelectuais⁵⁶ encarregados de toda a elaboração ideológica para direcionar a sociedade por onde desejam. Assim, “as

⁵⁴ A ideologia que nos interessa aqui é a abordada por Marx (2007), uma maneira distorcida e equivocada de interpretar a realidade, que serve ao exercício da classe dominante e oculta as contradições sociais, muitas vezes, sem ser conscientemente reconhecida pelas pessoas.

⁵⁵ CHAUI, 1997, p. 28

⁵⁶ Esses intelectuais são os que estão a serviço dos mais favorecidos e não os que se inserem nos movimentos de contestação contra a ordem dominante.

idéias da classe dominante são as idéias dominantes em cada época⁵⁷. A subordinação é tão grande que as idéias dominantes parecem pertencer a toda sociedade, inclusive para as classes dominadas, que não se percebem como produtores das suas reais condições de existência, surgindo a alienação⁵⁸.

A ideologia é importante também pelo seu papel político, que controla a realidade social. Assim, há uma separação entre quem formula as ideias (classe dominante) e quem apenas as pratica (classe trabalhadora). Com isso a prática social está subordinada à teoria e quem está no domínio das ideias, estará no domínio do poder. Enquanto houver divisão entre quem trabalha e quem pensa, a ideologia não perderá a sua importância, pois haverá sobreposição de uma classe sobre a outra.

Marx explica esse movimento da história através do materialismo histórico e dialético. Para isso ele aprimorou a dialética Hegeliana, para qual a história é um movimento de negação e conservação das ideias e trouxe uma visão renovada e crítica, inserida na luta das classes por transformação social. Assim, a dialética se transformou num meio para entender a realidade como um movimento de contradições, marcada pela divisão social do trabalho que é geradora das desigualdades sociais.

Contradição esta que aparece também através da mercadoria, que reduz tudo ao consumo, inclusive a educação. A sua ideia simplista e abstrata que aparece para nós é revelada, e desmitificada sua verdadeira profundidade que está no seu valor e na sua produção. Ela deve ser entendida e analisada através de um duplo sentido que está no seu valor de uso e no seu valor de troca⁵⁹. O valor de uso somente se efetiva pelo processo de consumo e é totalmente determinado pelo valor de troca. Este não é determinado pelo preço, como parece, mas pelo tempo de trabalho⁶⁰ social gasto para a sua produção. Esse tempo entra no preço da mercadoria, mas não é pago de forma integral para o

⁵⁷ ENGELS, F; MARX, K. A ideologia alemã. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

⁵⁸ “[...] o sujeito não se reconhece como produtor das obras e como sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas, exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem, temos o que Hegel designa como *alienação*.” (CHAUI, 1980, p.41).

⁵⁹ MARX, K. Contribuições à crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes: 1983.

⁶⁰ [...] a redução do trabalho a trabalho simples, trabalho sem qualidade, por assim dizer; o modo específico em que o trabalho que põe valor de troca, portanto, trabalho que produz mercadorias, é trabalho social; (MARX, 1983, p. 37)

trabalhador que a produziu. Isso constituiu a mais-valia, o lucro do dono dos meios de produção e origina o capital, que é tempo de trabalho que não foi pago.

Dessa maneira, o consumo esconde a exploração social existente por trás das mercadorias⁶¹. Esse é o sistema capitalista do qual vivemos, participamos, exploramos e somos reciprocamente explorados. Nesse modelo, diferentes tipos de mercadoria passam a existir como o próprio trabalhador e até mesmo a educação. Todos nós sabemos que a educação de qualidade não é privilégio para todos.

Por isso a escola também é controladora e reguladora da sociedade e se insere nessa contradição, uma vez que, não são todos os indivíduos que possuem as mesmas oportunidades e podem usufruir das mesmas condições⁶². O ensino, no atual modelo, é direcionado para satisfazer as necessidades do mercado e existindo os menos favorecidos sempre existirá a classe dominante. A educação passa a ser também mercadoria, não importando a sua qualidade (para os postergados), como estratégia para potencializar o trabalho e aumentar a oferta para o mercado, que eventualmente estimula a competição pra que haja um maior lucro.

Surgem, assim, novas divisões sociais em um período onde a mercadoria mais valiosa é a informação⁶³. Para Santos (1997, p. 191) a informação é o vetor fundamental do processo social: “Os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais.”

A escola possui um caráter fortemente ideológico de converter as ideias dominantes para que elas passem a pertencer a toda sociedade. Assim, elas tomam a característica de universais, mas na realidade são abstratas porque não condizem com a realidade social de cada indivíduo. Isso vem ocorrendo de forma generalizada com a implantação de um único modelo de cultura ocidental capitalista. Para Freire (1987) a desalienação precisa estar permeada pela

⁶¹ “As mercadorias têm de ser adquiridas independentemente de seu “valor de uso”. A ética do consumo privilegia sua “inutilidade”. Há, portanto, um choque de valores.” (Ortiz, 1994, p.119)

⁶² De acordo com Chauí (1980) quem constrói a escola não tem condições de estudar e de mandar os seus filhos para a mesma. Há uma ideologia que todos têm direito à educação e uma realidade de maioria analfabeta.

⁶³ “A informação é vital na elaboração das estratégias, ela fornece aos agentes os condicionantes para se desenhar uma cartografia de suas intenções. (Ortiz, op. cit., p.149)

reflexão dos oprimidos, resultando no engajamento necessário para a luta pela libertação. Por isso, assumir a politização do processo educativo é acima de tudo assumir um posicionamento.

A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classe. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa. (FREIRE, 2001, p. 25)

O próprio sistema educacional não é politizado⁶⁴, portanto não está vinculado à realidade social. É mais conveniente ocultar as diferenças sociais, os desníveis culturais e o viés político que se esconde por trás de tudo isso, do que conscientizar para que todos tenham a capacidade de se questionarem diante das desigualdades. Por não atender e encobrir toda essa realidade injusta, tratando todos como beneficiários das mesmas oportunidades, a educação já é em si discriminatória. Gadotti (1989, p.32) ratifica essa idéia quando diz que “A dominação vive de passividade e não de luta”.

A educação vai se transformar política quando houver consciência das verdadeiras condições sociais do aluno, para que seja trabalhado com as causas geradoras do baixo rendimento escolar, da desmotivação e da evasão escolar. Entender esse processo é desvelar uma falsa ideologia de que todos são iguais, para que haja um trabalho conciso com os menos favorecidos: o aluno trabalhador, o aluno que vai para a escola com fome, o que se desloca do meio rural sem ter condições, entre tantos outros exemplos. Estes, que não possuem outra maneira de se transformarem e modificarem a realidade que os cerca, que não seja pela educação. Enquanto essa prioridade não for dada, se incentivará a hierarquia social. “Se quisermos inverter a corrente das injustiças é preciso começar por privilegiar os injustiçados⁶⁵.”

⁶⁴Entendo, assim como Gadotti (1989), que o sistema educacional é político porque é um sistema ideológico, no entanto não é politizado porque não educa para que os indivíduos tenham consciência da realidade social.

⁶⁵Ibid., p.81.

4.1.2 A cultura frente a globalização

O desenvolvimento tecnológico permeia a nossa sociedade, orientando o modo de viver das pessoas. Como manifestação maior desse processo, a globalização passou a configurar e ordenar novos espaços, tendo uma grande repercussão (em diferentes escalas) nos aspectos econômicos, políticos e sócio-culturais. Estando dentro desta realidade e refletindo todo esse cenário, a escola atualmente precisa, mais do que nunca, se articular diante das diferenças sociais e culturais, como forma de ajudar a equalizar essa sociedade contraditória, que é fortemente marcada pela desigualdade social em uma época em que ocorre um grande avanço técnico-científico.

A globalização se insere na lógica da dominação em nível mundial forjando um mundo organizado e, constantemente, controlado. A *internet* é a expressão mais concreta dessa realidade, integrando os indivíduos através de uma rede⁶⁶ de comunicação, tornando possível a informação de diferentes partes do planeta em tempo real. A informática manifesta a moderna tecnologia que agiliza e modifica as relações entre as pessoas, pois gera uma socialização a distância. De maneira geral é a técnica atingindo e moldando o modo de vida do ser humano. Isso conota com o que Santos (1997, p. 186), chama de *artificialização do meio*, que é sucessivamente realizado pelas ações da própria sociedade, mudando o arranjo territorial. Esse aprimoramento contínuo da técnica resulta, atualmente, no que ele chama de meio *técnico-científico-informacional*, período marcado pela influência mútua da ciência e da técnica movidos pela informação, que ordena e modela o funcionamento do espaço geográfico.

Este meio retrata a globalização, que atende aos interesses dominantes e atinge todos os espaços de forma desigual, porém, generalizada. Assim, são geradas as assimetrias, causando também, as diferenças sócio-espaciais. A perspectiva global existe, porque possui uma supremacia mundial capaz de acabar com as fronteiras, mas sua influência no território gera diferenciações porque ela trabalha com pontos que lhe são viáveis economicamente. Os efeitos desse processo se dão em diferentes escalas e na perspectiva cultural a tentativa

⁶⁶De acordo com Sfez (2002), muito antes do termo ganhar essa expressão no mundo contemporâneo, Simondon já tinha analisado a importância dessa noção de reticulação e a necessidade de tratar o modo técnico como um modo de conhecimento em rede.

mais eminente de massificação se dá através da indústria cultural, com a modelação dos indivíduos pelos seus hábitos de consumo. Quem não se insere nessa lógica⁶⁷ é marginalizado pela maioria, assim como quem não se insere, ativamente, na divisão social do trabalho.

A expansão e apropriação espacial se dão através das redes, que transportam informação e também matéria pelo território, tendo como suporte determinados pontos principais, por onde se disseminam os fluxos de informação. Além disso, de acordo com Santos (1997, p. 209) “[...] a rede é também social e política, pelas pessoas, mensagens e valores que a frequentam.” Sendo assim, sua essência é abstrata⁶⁸, mas sua existência só é possível pela vinculação com a realidade concreta, com a matéria. “As redes são virtuais e ao mesmo tempo são reais⁶⁹.” O que percebemos é a modificação gerada pela sua influência, sua ação nos lugares, porque as redes são transmissoras da globalização.

A intenção desse processo é homogeneizar. No entanto, isso não se dá de forma total, evidência disso é a existência das disparidades sociais e das diferenças culturais. O que não é vinculado passa a se distanciar e ficar à margem do sistema. Assim sendo, a globalização é constantemente paradoxal, segundo Morin (1965) apud Santos (1997, p. 221) “o mundo em via de homogeneização, de unificação e de organização, ao mesmo tempo está em via de heterogeneização, de desorganização, de conflitos e de crise.” Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a globalização possui o caráter de integração, que é o que homogeneiza, também pode ser geradora de desarticulação e conseqüentemente ocasionar desigualdades. Tanto ela pode facilitar a aproximação entre o local e o global, como também pode dificultar, ou mesmo impedir essa aproximação⁷⁰.

⁶⁷[...] O meio geográfico atual, graças ao seu conteúdo em técnica e ciência, condiciona os novos comportamentos humanos, e estes, por sua vez, aceleram a necessidade da utilização dos recursos técnicos, que constituem a base operacional de novos automatismos sociais. (SANTOS, 1997, p.204)

⁶⁸ A aceleração considerável que marca a extensão do agir reticular apóia-se manifestadamente na proliferação super poderosa dos instrumentos informáticos. Com eles as redes são cada vez mais despojadas do seu peso material para se aproximarem da sua essência abstrata que configura toda a actividade econômica e a vida das pessoas. (FORGET, 1999, p. 101)

⁶⁹ Ibid., p. 220

⁷⁰ “A noção e a realidade da rede provocam um sentimento de ambiguidade, cada vez que não consideramos o seu caráter definitivo, que é ser um híbrido, um misto.” (Santos, 1997, p.222)

O motor de toda essa rede contemporânea é a técnica⁷¹, que de acordo com Simondon apud Sfez (2002, p. 65) serve para caracterizar o nível cultural de uma sociedade numa época determinada. Assim como é possível entender toda a organização social, a produção e o consumo de um certo período. Santos (1997, p. 267) complementa essa idéia quando salienta que “a técnica é também social, pode-se lembrar que sistemas de objetos e sistemas de ações em conjunto constituem sistemas técnicos, cuja sucessão nos dá a história do espaço geográfico”. Até mesmo a educação pode ser analisada atualmente sob o viés da técnica. As escolas que ainda não possuem um aparato tecnológico caracterizam uma educação precária⁷², porque o ensino não condiz com a realidade de um mundo interconectado. No entanto, quanto mais tecnificada é uma sociedade, maior é o controle que se pode exercer sobre os indivíduos e mais interdependentes nos tornamos.

O efeito de um paradigma tecnológico, como o atual, gera modificações no modo de vida em escala mundial, devido a sua importância econômica e política, originando novas divisões sociais de trabalho. Exemplo disso é a informatização que rompeu com as relações de trabalho. Na era da informação, a qualificação e principalmente o conhecimento passam a ter grande importância. O modo de vida das pessoas também passa a ser regido pelas influências do capital, a individualidade e o distanciamento das origens são características de uma reformulação para atender a essa dominação⁷³. Paralelamente a isso surgem também conflitos gerados pelos que não se inseriram nessa lógica. Entretanto, não ganham consistência porque, na maioria das vezes, se dão de forma isolada. Os movimentos não dialogam entre si, embora todos lutem contra a opressão do sistema, sejam professores, trabalhadores rurais ou integrantes de movimentos sociais.

⁷¹ Técnica, do grego *technè*, remonta a um verbo muito antigo, *teuchô* [...], cujo sentido central em Homero é “fabricar”, “produzir”, “construir”; *teuchos*, “ferramenta”, “instrumento”, é também instrumento por excelência: as armas. (CASTORIADIS, 1987, p. 236)

[...] “A *technè* (...) arremata (*èpitèlei*) o que a natureza não tem condições de elaborar até o fim (*apergazesthai*). (Ibid., p.239)

⁷² Muitas escolas rurais do interior do município de Dom Feliciano/RS ainda não são informatizadas.

⁷³ A dominação, na era da técnica, é muito mais que uma dominação territorial, política, social ou até econômica; ela é de ordem antropológica e hermenêutica, pondo em jogo as próprias fundações do ser humano, convocado a uma mutação radical pela vontade da técnica. (FORGET, 1999, p. 205)

Devido ao nível de desenvolvimento alcançado no período atual, surge toda uma modificação estrutural na sociedade, não somente no que tange às modificações no mercado de trabalho, mas na modificação de determinados paradigmas, tanto na estrutura familiar, como também na educação e nos valores culturais que estão sendo perdidos.

[...] o homem ultramoderno priva-se de todas as mediações que lhe permitiriam orientar, ajuizar e demarcar a sua actividade técnica. Fala da liberdade, da justiça, da humanidade, ao mesmo tempo que, na prática, atribui valor apenas às coisas rendíveis e tecnicamente exploráveis. Estas palavras, brandidas pelos pontífices da felicidade mediática, tornaram-se palavras de ordem ideológicas que proclamam exactamente o inverso do que a sociedade do tecnocapital pratica. (FORGET, 1999, p. 200)

Nesse sentido, o homem passa a ser dominado pela sociedade capitalista⁷⁴, sendo preparado constantemente pelas instituições de controle social para isso. A própria educação não é conscientizadora da realidade, deixando de problematizar os fatos, o que gera profunda alienação nos indivíduos. Devido a falta de conscientização e organização política, a sociedade passa a ser direcionada por uma ideologia capitalista que oprime e acirra cada vez mais as desigualdades sociais. Como reflexo disso, ocorre uma enorme disparidade na distribuição de renda, que eleva cada vez mais a pobreza de uma grande parcela da população, que se vê privada do acesso às condições mínimas de cidadania. Enquanto isso uma minoria usufrui dos benefícios que a sociedade tecnológica disponibiliza. Com certeza esse não é o tipo de globalização que queremos.

Se toda a tecnologia existente hoje é consequência de um processo, o conjunto de técnicas que manipulam o indivíduo também se insere em um procedimento sequencial, num ordenamento individual que passa pela família, pela escola⁷⁵ e pelo trabalho. Atualmente presenciamos, também, um controle em uma perspectiva global, devido a informatização. Por sua vez, a ação disciplinar na escola não teve grandes modificações na sociedade atual:

⁷⁴ Complementando as idéias de Forget (1999), Ortiz (1994, p.217) nos diz que “[...] A modernidade é fruto do desencantamento do mundo, da racionalização das diferentes esferas da vida social. Tecnologia e progresso afastam os deuses e os espíritos da imaginação, relegando-os à categoria de superstição.”

⁷⁵ “[...] A escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular [...]” (FOUCAULT, 1977, p. 186)

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar [...]. Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1977, p. 134)

Depois de três séculos, o modelo descrito acima por Foucault ainda é utilizado na maioria das escolas. Os alunos mantidos em fileiras incentiva o individualismo, o silêncio, o controle e a hierarquia, parecendo que todo o conhecimento está contido na figura do professor e os alunos apenas são receptores de um saber que já está previamente estipulado. Ainda hoje, o aluno que alcança boas médias é o mais bem recompensado, enquanto que deveria ser trabalhado com o que esta à margem, para buscar solucionar as causas da ineficiência. Assim, o aluno que é considerado ineficiente será sempre ineficiente.

No entanto, apesar de notarmos resquícios dessa tática disciplinar em nossa sociedade, no decorrer do tempo ocorreram mudanças nessa padronização. Deleuze (1992), nos fala da sucessão desses modelos e de acordo com ele as sociedades de disciplinas⁷⁶ sucedem as *sociedades de soberania*, ambas possuindo finalidades completamente diferentes. Os meios de confinamento que caracterizam a sociedade de disciplina estão em crise: família, escola, fábrica, hospital e a prisão estão passando por um processo de desarticulação. “São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares.”⁷⁷ Nesse tipo de modelo, o indivíduo não precisa estar confinado para ser controlado, isso ocorre constantemente, através de uma linguagem numérica que monitora e adéqua os indivíduos continuamente.

[...] As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o *indivíduo*, e o número de matrícula que indica sua posição numa *massa*. [...] Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de*

⁷⁶ “Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitaram depois da Segunda Guerra Mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser.” (DELEUZE, 1992, p. 220)

⁷⁷ *Ibid.*, p. 220

ordem (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. (DELEUZE, 1992, p. 222)

Todo esse aprimoramento das sociedades de controle só é possível devido a uma evolução tecnológica que acarretou na informatização da sociedade atual, onde ocorre automização até mesmo do ser humano, que passa a ser comandado segundo as aspirações do sistema. O consumismo enquadra cada vez mais os indivíduos, na tentativa de nivelar as diferenças culturais, pois quanto mais atrelado à lógica do capital, mais fácil fica para exercer o controle. “O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado⁷⁸.”

No entanto, mesmo com todas essas variações do capitalismo⁷⁹ em diferentes épocas, as disparidades sociais sempre fizeram parte desse modelo. Segundo Deleuze (1992, p. 224) “[...] o capitalismo manteve como constante a extrema miséria de três quartos da humanidade, pobres demais para a dívida, numerosos demais para o confinamento [...].” Como consequência desse sistema desigual, aumenta a marginalidade, a violência e o número de indivíduos vivendo em condições desumanas. Mesmo com todo o controle da sociedade atual, a insegurança passa a ser constante na vida de todas as pessoas, sejam pobres ou ricas.

Essas transformações provocadas pelo capitalismo geram uma sociedade contraditória, onde a tecnologia (seu direcionamento político) dá origem a uma nova divisão social do trabalho. As diferenças são acirradas, pois para que ocorra a inserção no atual mercado de trabalho é preciso ter conhecimento. Porém, a maioria da população brasileira não tem acesso a essa qualificação necessária. O que é notório também é que com o nível tecnológico que a sociedade chegou ultimamente, se torna impossível um retrocesso, pois somos cada vez mais dependentes, em escala global, das novas tecnologias. No entanto, devem ser tomadas medidas estratégicas para equacionar as consequências sociais que foram impostas pela globalização que desvincula o indivíduo do seu contexto e tem na exploração econômica o alicerce para sua manutenção.

⁷⁸ Ibid., p. 224

⁷⁹ “[...] Somos bem menos gregos que pensamos. Não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens.” (FOUCAULT, op.cit., p. 190)

Para Ortiz (1994, p. 27), o capitalismo está na raiz das transformações sociais modernas. Entretanto, quanto ao universo cultural, mesmo tendo uma forte interação com a dimensão econômica, ela não é completamente determinante, pois “Uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela cohabita e se alimenta delas.” Dessa maneira, mesmo havendo uma difusão abrangente de determinados padrões culturais pela globalização⁸⁰, não ocorre uma massificação total, mesmo ocorrendo as adaptações existem também os conflitos para que a autonomia de certos grupos não seja perdida. “Uma cultura mundializada corresponde a uma civilização cuja territorialidade se globalizou. Isto não significa, porém, que o traço comum seja sinônimo de homogeneidade⁸¹.”

Neste cenário de mudanças surgem novas configurações sociais, que nem sempre estão atreladas ao bem comum, pois a globalização na sua totalidade transpassa os espaços de forma desigual. Assim, a aproximação dos limites espaciais não está de maneira nenhuma atrelada a uma socialização das possibilidades. O papel da educação nesse contexto pode ser de neutralidade⁸² e adaptação, o que contribui para a manutenção da dominação, ou de conscientização, trabalhando com a perspectiva de valorização do que é plural. Isso revela a importância da identidade e da integração nas sociedades multiculturais, para que elas não percam sua importância.

4.1.3 A padronização imposta na cultura escolar

O contexto escolar é um ambiente múltiplo, permeado pela diversidade cultural dos alunos. No entanto, muitas vezes, como vimos essas características próprias de cada indivíduo não são levadas em consideração na prática pedagógica. Essa padronização que a cultura é submetida nos diferentes espaços

⁸⁰ Ortiz (1994, p.29) faz uma distinção entre os termos “global” e “mundial”, o primeiro passa a ser usado quando se refere aos processos econômicos e tecnológicos, e o segundo quando menciona o domínio específico da cultura.

⁸¹ Ibid., p. 31

⁸² Freire (1982, p. 39) fala da importância do educador ter um posicionamento. Segundo ele, “Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro, mas, ao contrário, trabalhar pela manutenção do “status quo”.”

disciplinares, ganha diferentes formas ao longo do tempo. Num primeiro momento, houve a repressão contra a cultura indígena, que teve a sua identidade cultural suprimida. Atualmente passamos por outras maneiras de padronização e na maioria das vezes nem nos damos por conta.

A importância de tratar dessa problemática cultural na ciência geográfica é primordial, pois a Geografia tem o papel de interligar a realidade, o cotidiano e a experiência vivida às aprendizagens. As representações individuais e coletivas, os simbolismos vão estar constantemente permeando a realidade da sala de aula. No entanto, essa dimensão tão complexa que envolve a “práxis geográfica” muitas vezes é desconsiderada ou simplesmente despercebida pela maioria dos nossos professores.

Essa padronização que nos é imposta pode diluir com a cultura das minorias como gerar movimentos de resistência. Daí a importância da multiculturalidade como meio de luta desses excluídos, no reconhecimento das diferenças para lutarem pela sua diversidade. De acordo com Fleuri (2005):

Com o processo de globalização, o Brasil enfrenta novos desafios nos planos econômico, político, social, cultural, ecológico e educativo. De modo particular, coloca-se a necessidade de se enfrentar os conflitos, de modo a fortalecer as identidades pessoais e culturais, ao mesmo tempo em que construir processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais. (FLEURI, 2005, p.01)

Isso requer uma nova interpretação para a abordagem cultural que se torna cada vez mais complexa. A questão cultural esta fortemente vinculada às questões ideológicas e por isso toda cultura esta permeada pelas questões de dominação, tanto no que corresponde a exploração como também os processos que geram a exclusão e a opressão cultural. Diante dessa realidade, as lutas pelo poder não permeiam somente os espaços econômicos e políticos, mas ganham força para se perpetuarem também no terreno cultural. Os mais atingidos com esse processo vão ser inevitavelmente os grupos mais fragilizados da sociedade.

Levar em conta todos esses aspectos para o debate pedagógico significa refletir sobre as diferenças culturais que fazem parte do contexto escolar, para buscar meios de valorizá-las, constituindo um espaço onde todos se reconheçam nas suas diferenças e possam contribuir com as experiências dos seus diferentes contextos. Para Freire (1997) a multiculturalidade não ocorre de forma

espontânea, mas sim criada através de uma luta política e social imbuída por uma prática educativa que respeite as diferenças culturais.

Nessa linha de pensamento McLaren (1999) também defende o multiculturalismo crítico como meio de luta para que a mudança social realmente possa se efetivar, contrapondo toda e qualquer forma de padronização cultural para legitimar o modelo capitalista, que dissemina as desigualdades econômicas, sociais e culturais. Para que estes moldes não sejam perpetuados é urgente a necessidade de valorização da diversidade cultural, fortalecendo o direito a diferença e a sua manifestação no espaço escolar, pois a escola tende a homogeneização⁸³.

Essa padronização que é imposta acaba por silenciar as diferenças, fazendo com que o caráter múltiplo da sala de aula passe a ser nivelado a uma única cultura e a uma única forma de interpretar a realidade. O interessante é que todo esse processo não visa de maneira nenhuma a igualdade, mas sim a normalização e permanência das desigualdades sociais. O aluno, na maioria das vezes, não é instigado a pensar, mas a agir de maneira mecânica, sendo classificado pela nota que obtém e que irá determinar seu sucesso ou sua exclusão.

Os sujeitos que chegam a escola são eventualmente diferentes, pelas suas origens, pelas suas identidades, seus interesses, por fim pelas suas histórias. No entanto, o ensino é universal e padronizado, aquele que não segue os moldes estabelecidos é oprimido e até mesmo excluído do processo de aprendizagem contribuindo para dar continuidade a segregação social. Além disso, a escola não trabalha com as diferenças estruturais, exatamente pelo interesse de mantê-las. O aluno de classe popular que não se adapta a essas normas, não nega sua cultura, sua linguagem é eliminado do processo.

Dessa maneira não tem como haver reconhecimento da multiculturalidade que permeia o espaço escolar. Os alunos considerados os melhores são os mais dóceis, que não perturbam a aula, não contrariam o que o professor diz e elaboram todas as atividades. Ser enquadrado é corresponder as expectativas do

⁸³ Nesse sentido Foucault (1977) é bastante esclarecedor quando explica a escola como instituição social permeada por mecanismos de controle que visam sufocar a individualidade do aluno para que ele seja conduzido a pensar e a agir de uma maneira direcionada. Dessa forma, todos tendem a seguir certos padrões.

professor, sinal de que a aprendizagem se efetivou. No entanto, essa aprendizagem muitas vezes é superficial, pois não se trabalhou com a conscientização da realidade, ficando a aprendizagem no nível das aparências, pois o importante é que haja demanda para “alimentar” o sistema capitalista.

Isso tudo acaba por reduzir as particularidades culturais de cada indivíduo, pois o mais importante é diminuir as diferenças para melhor controlar. Isso está atrelado a constituição do que Foucault (1977) chama de “quadros vivos” que no século XVIII servia para organizar os diferentes espaços para dominar. A tática disciplinar se destacava pela importância que tinha em ligar o singular ao múltiplo.

Mas sob a forma de repartição disciplinar, a colocação em quadro tem por função, ao contrário, tratar a multiplicidade por si mesma, distribuí-la e dela tirar o maior número possível de efeitos. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar “celular”. (FOUCAULT, 1977, p.136)

A relação que podemos fazer destes fatos com a questão da cultura hoje é direta, pois as diferenças culturais ainda passam por esses mecanismos de sufocamento das suas características, como forma de padronização. Isso gera o silenciamento das diferenças e o privilégio de uma única cultura pela qual deve haver a vinculação das demais. Assim, a ruptura com os hábitos familiares, a negação das origens passam a marcar a realidade do contexto escolar. Enquanto valorizam-se certos aspectos se oculta outros que são considerados menos importantes.

Como forma de comprovar isso, o que nota-se na realidade do nosso ensino é a tendência a memorização e à repetição em detrimento de outras possibilidades de aprender e interpretar a realidade que nos cerca, como a análise, a curiosidade em aprender, a criticidade e a politicidade que quase sempre aparece mistificada. Nesse espaço existe pouca ou nenhuma conexão com a experiência vivida dos alunos, pois a cultura que predomina é a de determinados grupos sociais influentes. Por isso a diversidade é desconsiderada e não há ligação com a realidade dos menos favorecidos, o modo de viver das sociedades tradicionais, as formas de vida do meio rural, os problemas sociais que afligem a população. Trazer essa perspectiva para a prática pedagógica é

transgredir moldes que são impostos e por isso requer persistência e dedicação para que a mudança possa se efetivar.

4.1.4 As representações sociais

Para entender todo esse processo que nos permeia é preciso compreender os mecanismos de poder que regulam cada indivíduo e que acaba, num contexto geral, por fortalecer certas identidades gerando o silenciamento de outras. Essa configuração cultural vincula-se a construção do *habitus*⁸⁴ individual que é formado por instituições interdependentes e produtoras desses valores culturais, como a família, a escola e os meios de comunicação. Na mesma linha de Foucault (1977; 1979), Bourdieu (2003) salienta a existência de um poder invisível que faz parte das relações sociais:

No entanto, num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de “círculo cujo centro está em toda a parte e em parte alguma” – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (BOURDIEU, 2003, p. 08)

Esse poder⁸⁵ que esta em toda parte e em parte alguma, esta presente nas representações culturais, pois os sistemas simbólicos⁸⁶ são instrumentos de conhecimento e comunicação que exercem um poder estruturante porque são estruturados, ou seja, condicionados. Eles dão sentido ao mundo social e por isso se torna um poder de construção da realidade. O problema é que muitas vezes

⁸⁴ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**, tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

⁸⁵ O poder simbólico é uma forma transformada, transfigurada e legitimada das outras formas de poder.

⁸⁶ Para Bourdieu embasado em uma análise durkheimiana (2003, p. 10) “Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação.” Esse sistema contribui para a reprodução da ordem social.

essas produções simbólicas estão relacionadas diretamente com os interesses da classe dominante e se tornam representações⁸⁷ de toda a sociedade.

Isso está relacionado a uma falsa consciência das classes dominadas, gerando uma integração imaginária que na realidade não acontece. De acordo com Bourdieu (2003) isso acaba por legitimar a ordem estabelecida como também as distinções e hierarquias sociais. Nesse sentido “a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante⁸⁸.”

Dessa maneira, as relações de comunicação estão diretamente vinculadas as relações de poder. A escola nesse sentido é também um importante meio para que ocorra a legitimação desse poder, pois ao impor uma única maneira de interpretar a realidade esta contribuindo para reforçar a dominação. “O campo de produção simbólica é um microcosmo da luta simbólica entre as classes⁸⁹.” Imposição e resistência é o que vai marcar essa luta, os que não se adéquam são excluídos desse sistema.

Nesse sentido, torna-se fundamental retomar a questão do *habitus* que auxilia a entender a relação entre os condicionamentos sociais e os indivíduos. Sua análise ajuda também a pensar as características de uma identidade social, exprimindo as relações entre o consciente e o inconsciente. Mesmo que a noção de *habitus* tenha uma forte ligação com o passado, com a história, sua ação orienta-se no presente e esta sempre em constante reformulação. Por isso se torna tão importante para compreender a constituição das identidades atuais.

Cabe salientar que este conceito é retomado várias vezes nas ciências humanas. Tal noção traduz a expressão aristotélica de *hexis*, utilizada para designar as características do corpo e da alma. Mais tarde foi também utilizada por Durkheim com sentido semelhante, no entanto como orientador de suas ações, diretamente vinculado às aprendizagens. Na perspectiva de Bourdieu

⁸⁷ Novamente caímos na questão ideológica tão debatida por Marx, pela qual os interesses particulares tendem a apresentar-se como interesses universais.

⁸⁸ Bourdieu (2003, p.11)

⁸⁹ Ibid., p. 12

(2003) ele retoma as reflexões de Erwin Panofsky⁹⁰, trazendo este conceito sob uma nova abordagem e também como um problema sociológico.

Parece-me, com efeito que, em todos os casos, os utilizadores da palavra *habitus* se inspiravam numa intenção teórica próxima da minha, que era sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construção de objecto. (BOURDIEU, 2003, p. 62)

O *habitus* busca a conciliação entre a aparente oposição entre a realidade exterior e as realidades individuais, busca a mediação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Para Bourdieu (2003) toda a ação põe em presença a história no seu estado objectivado, isto é, a história acumulada em diferentes períodos e a história no seu estado incorporado, que se tornou *habitus*⁹¹. Dessa forma o *habitus* pode ser definido como um sistema de esquemas individuais que é socialmente constituído de forma estruturada (no social) e estruturante (na mente), adquirido nas experiências práticas e orientado para as ações cotidianas.

O conceito de *habitus* está diretamente vinculado ao de *campo* que é o espaço onde se relacionam os grupos sociais distintos, permeados pelas relações de poder. As ações, comportamentos e as escolhas são produtos das relações que se estabelecem entre o *habitus* individual e a conjuntura na qual o sujeito esta submetido. Esse campo é permeado por interesses específicos que entram em choque com interesses antagônicos de classes sociais distintas. A relação entre o *habitus* de uma classe e o *campo* a que estão submetidas podem ser intencionalmente diferentes.

A razão e a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na <<vontade>> de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagônicas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as <<vontades>> e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais, previstos e imprevistos. (BOURDIEU, 2003, p. 81)

⁹⁰ E. Panofsky. *Architecture gothique et pensée scolastique*, trad. Francesa de Pierre Bourdieu. Paris: Minit, 1967.

⁹¹ Bourdieu (2003, p. 82) exemplifica a questão do *habitus*: “Aquele que tira o chapéu para cumprimentar *reactiva*, sem saber, um sinal convencional herdado da Idade Média.”

Essas lutas são lutas simbólicas, pois manifestam a representação do mundo social e as desigualdades (hierarquia) que permeia os diferentes *campos*. A sociedade é formada por diferentes espaços, mas que são condicionados por determinadas regras. O *habitus* seria uma forma de interpretar como se dá toda essa “teia” de relações no indivíduo, pois ele é produto da história, mas é constantemente reformulado e, portanto, sujeito a novas experiências. Tudo está diretamente vinculado, de forma dialética, tanto que as ações sociais são produto de um encontro entre o *habitus* e uma conjuntura. O *habitus* se forma dessa interação, sendo influenciado por diferentes ambientes (família, escola, cultura de massa, etc) e estando em constante construção.

A constituição da visão de mundo⁹² esta vinculada a identidade social que exprime as relações simbólicas. No momento atual essas relações muitas vezes se dão de forma descontraída, pois as relações locais se interligam de forma difusa com as perspectivas globais, organizando de maneira diferente a vida cotidiana, pois surgem novas formas de condicionamentos. Nesse sentido, a construção das identidades individuais também passa por reformulações, tramitando entre os condicionantes⁹³ tradicionais (a famílias e a escola) e modernos (atualmente a mídia), e nessa passagem surgem novas maneiras de interpretar o espaço social. O resultado desse processo é um campo diversificado de padrões identitários em constante relação com a sociedade que também se transforma.

4.2 Dialogando com a cultura na escola

4.2.1 A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dom Feliciano e seus sujeitos

Com o intuito de compreender a atenção que é dada a diversidade cultural no contexto escolar foi realizada a pesquisa de campo tendo como centralidade entrevistas com os alunos e com a professora que trabalha Geografia com a turmas. Para a efetivação dos resultados se realizou uma triangulação na coleta

⁹² Para Bourdieu (2003, p.141) as categorias de percepção do mundo social são produtos da incorporação das estruturas objetivas do espaço social.

⁹³ Cabe destacar que esses condicionantes mesmo sendo distintos são interdependentes.

de dados: entrevistas estruturadas com os alunos do primeiro ano do ensino médio, entrevista com a professora e entrevistas direcionadas com os alunos⁹⁴ que apresentaram aspectos representativos com o objetivo desta pesquisa⁹⁵. Como complemento foi realizada entrevista também com a Direção da escola. Com isso ocorre uma aproximação com o cotidiano do indivíduo no seu meio social, pois a escola é uma estrutura decisiva na formação dos diferentes modos de pensar e de agir, onde se fabricam as diferentes profissões e, portanto, se reproduzem as desigualdades sociais.

A escola onde se realizou a coleta de dados foi a Escola Estadual Dom Feliciano (FIGURA 7), localizada na área central da cidade de Dom Feliciano. Esta foi escolhida porque possui uma grande variedade quanto ao local de moradia dos alunos por ser a única escola que oferece o ensino médio no município, agregando estudantes das diversas localidades do município. Ela existe desde 29 de dezembro de 1929 e atende as modalidades de ensino fundamental, médio e ensino de jovens e adultos - EJA, também nas modalidades fundamental e médio. Atende um total de 672 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. O corpo docente possui, de acordo com o PPP, atualmente 33 professores e 9 funcionários, sendo dos professores 21 pós-graduados. Nos turnos da tarde atende os alunos de 1º a 6º série, na maioria residentes da zona urbana do município. Apresenta como peculiaridade no turno da manhã o atendimento em grande número de alunos oriundos de diversas localidades do interior do município, filhos de pequenos agricultores que se dedicam a cultura do fumo.

⁹⁴ Estes alunos foram os que deram maior contribuição para a pesquisa, pois abordaram que já sofreram preconceitos e discriminações na escola. Eles se identificaram como moradores da localidade de Gaspar Simões, Zona dos Lopes, Cerro do Capitão, Herval, Costa do Xavier e Passo do Lajeado.

⁹⁵ O roteiro utilizado nas entrevistas com os alunos, professora e direção escolar encontram-se disponíveis nos Apêndices I, II, III, IV e V deste trabalho.



Figura 7 - Escola Estadual de I e II Grau Dom Feliciano
Fonte: Elaborada pela autora

O município de Dom Feliciano possui uma população total de 15.300 habitantes de acordo com dados do IBGE 2009. A maioria da população é residente na zona rural, 81%, de acordo com os dados do IBGE, 2000. É caracterizado pela pequena propriedade, com utilização de trabalho familiar tendo como principal atividade agrícola a fumicultura. Quanto ao ensino, a maioria das escolas concentra-se na zona rural, havendo quatro escolas pólo no interior do município⁹⁶ e uma escola municipal na cidade de Dom Feliciano. A escola estadual Dom Feliciano possui um bom espaço físico, quadra de esportes, biblioteca e um laboratório de informática para a utilização dos alunos. Como as turmas no turno da manhã⁹⁷ são extensas com cerca de quarenta alunos, os espaços na sala de aula ficam apertados entre uma classe e outra.

A opção de pesquisa com a 1ª série do ensino médio deve-se ao fato de ser uma turma que agrega alunos de diferentes regiões, com modos de pensar e experiências de vida diferenciadas. Como estão no primeiro ano do ensino médio,

⁹⁶ A escola se caracteriza como pólo no município por agregar alunos das regiões circunvizinhas, substituindo as antigas escolas rurais padronizadas, contendo uma melhor infra-estrutura e também mais professores, pois nas escolas comuns rurais é normal um professor dar aula para duas turmas em uma mesma sala ao mesmo tempo.

⁹⁷ Os alunos do interior frequentam em grande quantidade a escola pela manhã, pois normalmente não há transporte escolar à noite. Assim, a escola à noite é habitada por outro tipo de aluno: o aluno que reside na cidade e que possui maior poder aquisitivo.

correspondendo a maioria a uma faixa etária dos 15 aos 18 anos⁹⁸ já possuem uma opinião formada, possibilitando um melhor entendimento da sua realidade. A professora que trabalha Geografia com a turma possui formação em História e concluiu a pós-graduação em gestão escolar no ano de 2007. Ela possui 11 turmas nessa escola e trabalha em sala de aula a 17 anos.

A professora salientou na entrevista que utiliza o livro didático como apoio na prática de ensino e procura ser uma educadora construtivista. Ela destaca que: “O livro possui uma grande importância em nossas atividades docentes. Todo o livro apresenta exceções, mas na prática ele é útil na melhoria da educação, na medida em que for bem escolhido.” A professora acrescentou que existem muitas limitações para o direcionamento do trabalho na escola pública, como a falta de laboratórios, turmas muito extensas e o nível do ensino fundamental ser muito baixo. No que corresponde a relação entre alunos de cultura e classes sociais diferentes a professora destaca que “as diferenças são aceitas, há uma harmonia e integração, pois trabalho muito sobre essas questões”. Isso, no entanto não condiz com a realidade que os alunos dizem enfrentar na escola, talvez falte um direcionamento de todo o corpo escolar. Só tem essa professora que trabalha Geografia na manhã e tarde, sendo que ela é licenciada em História assim como a professora que leciona a disciplina no noturno.

No que corresponde à entrevista com os alunos, quanto a origem étnica nota-se que essa expressão não é bem clara para eles. Uma grande quantidade (25%) dos quarenta alunos entrevistados salientou ser de “origem brasileira”. Houve uma confusão com a nacionalidade e também um importante reconhecimento com a cultura do nosso país. Percebi pelos sobrenomes na identificação que não são descendentes de imigrantes poloneses.

Cabe salientar que a cultura de maior destaque foi a cultura polonesa (32,5%), havendo três casos específicos em que os alunos apontam a miscigenação cultural onde colocam serem pertencentes de duas culturas diferentes como africano e “polaco”, e dois alunos destacam serem de origem polonesa e alemã. A descendência alemã também é enfatizada como principal influência em 20% dos alunos. Em um caso (2,5 %) o aluno diz ser de origem alemã e africana. Esta última somente é abordada por dois alunos (5%) como

⁹⁸ Há uma aluna com idade mais avançada, com 38 anos.

sendo a sua origem principal, no entanto, há localidades no município que a descendência africana aparece de forma mais representativa, como no Herval e no Bairro São Francisco na cidade, caracterizado por abrigar residentes de baixa renda. Em dois casos (5%) os alunos dizem ser de origem italiana. Há ainda os que se denominaram ser de origem portuguesa, turca e “castelhano”, havendo também um ocultamento da cultura indígena completando, todos estes, 10% do percentual.

A diferença religiosa também é destacada havendo maior influência da religião católica, cerca de 87,5% dizem professar a fé católica. Já 10% consideram-se evangélicos e uma aluna 2,5% diz não ter religião nenhuma, a que se enquadrou na cultura indígena. Quanto a linguagem 12,5% dizem falar o polonês com a família e somente 2,5% diz falar o alemão em casa. Os restantes 85% tem domínio somente da língua portuguesa.

Entre os hábitos culturais, de maneira geral, os entrevistados enfatizaram que vão à igreja aos domingos com a família, costumam frequentar as festas típicas polonesas, se reúnem com toda a família no domingo para comerem uma comida típica, seja polonesa ou churrasco. O churrasco e o chimarrão também são abordados o que demonstra o sentimento de pertencimento a cultura gaúcha. Os meninos destacaram um hábito de lazer que é jogar futebol aos domingos, segundo eles isso foi transmitido pelos seus pais e é hábito polonês.

No que corresponde aos preconceitos e discriminações na escola salientaram que se sentem inferiorizados quando a sua opinião não é bem aceita pelos colegas e pelos professores; ou quando opinam demais e se destacam sofrem discriminações pelos colegas. Quanto a linguagem um aluno salientou que: “sinto um certo preconceito pelo meu modo de falar, pois moro no interior”. Outro aluno acrescenta: “Ninguém é perfeito, portanto no meu ponto de vista temos que pensar antes de se dirigir a outras pessoas e se colocar no lugar e se nós mesmos gostaríamos de ser chamados dessa forma. Os preconceitos ocorrem como exemplo: gordo, grosso, do interior. Mesmo que seja de brincadeira machuca.”

Para outros alunos a diferença é vista como fora dos padrões. A aluna que é a mais velha da turma destaca: “Acho que não tem preconceito, não percebi nada de anormal.” No caso o modo de vida das pessoas do interior é motivo de

críticas o que gera um sentimento de inferioridade. Segundo a aluna: “No começo viviam me incomodando porque eu era do interior e eu não me vestia igual a eles. O meu jeito de ser e falar era diferente deles, eu sentia isso.”

Outros alunos destacam que sofrem preconceitos por algo que fizeram e qualquer problema são considerados os culpados. Um aluno salienta: “eu era bagunceiro e então até agora quando acontece alguma coisa eu sou o primeiro a ser acusado.” Na mesma linha outro aluno acrescenta que: “me acusaram de ter botado fogo no banheiro da escola, enquanto estava na sala de aula, só porque no passado fiz algumas besteiras, coisa de jovem.”

Quanto a descendência polonesa, os alunos destacaram que é normal os colegas chamarem de “polaco”, rirem do sotaque polonês, mas que já se acostumaram e levam na brincadeira. O que mais incomoda e que foi mais destacado pelos alunos são os preconceitos de ordem econômica, quanto ao acesso a internet, jeito de se vestir e também a forma física. Salientam que não gostam de ser chamados por apelidos, mas que não demonstram para que sejam aceitos no grupo. Uma aluna destaca: “já recebi vários apelidos que incomodam, mas a gente tem que acabar esquecendo.” Outro aluno salienta: “eu não gosto nem um pouquinho de ser considerado diferente e não quero que isso aconteça com ninguém”.

Dessa forma os alunos comprovaram que a diversidade cultural existe, destacando serem descendentes de poloneses, africanos, alemães, italianos principalmente. Houve um caso específico de uma aluna que colocou ser de origem indígena na folha de entrevista e apagou a resposta, quando entregou fiquei tentando interpretar o que estava apagado. Quando decifrei voltei na classe e perguntei a ela porque apagou a resposta, ela me disse: “ora, ninguém quer ser descendente de índio, né?” Falei pra ela que não acho, pois deveria ter orgulho de pertencer a essa cultura. Ela me disse: “orgulho de quê? de ser pobre, viver no meio do mato e não ter internet em casa como na cidade?” Ficou nítido que a origem para a aluna estava ligada ao desnível social em relação aos colegas de classe e que isso a incomodava.

No que compete à análise do Projeto Político Pedagógico da Escola, segundo a Direção foi organizado coletivamente pelo corpo docente no ano de 2009 e é perceptível que dá grande ênfase à realidade do lugar e as

peculiaridades dos alunos filhos de trabalhadores rurais, no entanto não possui embasamento teórico no corpo do texto e nem referenciais bibliográficos. Quanto ao acesso a escola enfatiza que: “O fato da comunidade Dom Felicianense ser rural acaba por determinar a mentalidade de algumas famílias e alunos que o conhecimento pouco ou em nada ajudará nas suas tarefas agrícolas, não vendo sentido em estudar.” Outro aspecto também a ser considerado é que a escola localiza-se na zona urbana e alguns alunos não dão continuidade aos estudos devido às várias horas de deslocamento. Como conseqüência muitos completam somente o ensino fundamental, pois este é oferecido em várias outras escolas no interior do município.

Quanto aos princípios norteadores da escola e os valores que julga serem fundamentais é destacada a igualdade de condições e permanência na escola, qualidade do processo de ensino aprendizagem, gestão democrática, autonomia dos alunos e valorização do magistério. Cabe destacar que em nenhum momento é dado ênfase para os aspectos culturais, uma vez que, o município se originou a partir do processo colonizatório polonês.

A concepção de homem que é aderida pela escola é a de “sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem a partir de suas intervenções criativas, responsáveis e pautadas por decisões éticas e cidadãs”. Com isso a escola pretende promover o senso crítico sobre a realidade social através do diálogo, participação e respeito mútuo, promovendo a constituição da cidadania, formando alunos conscientes de seus direitos e deveres que se tornem capazes de transformar a realidade social.

Os conteúdos programáticos que são trabalhados na escola seguem uma normatização estadual, mas segundo a professora entrevistada ocorre uma adaptação pela coordenação da escola ao contexto local. O livro didático que é trabalhado em sala de aula “Geografia: ensino médio” de autoria de João Carlos Moreira e Eustáquio Sene da editora Scipione é um livro bem ilustrado, com mapas, gráficos, tabelas e textos complementares, mas nos conteúdos sobre imigração deixa a desejar, pois dá destaque apenas as principais correntes imigratórias (européia, alemã e italiana), onde em nenhum momento destaca a imigração polonesa e africana. Analisando os conteúdos programáticos que segundo a professora são adaptados pela escola ao contexto local também não é

dada ênfase em nenhum momento a cultura polonesa, tampouco a cultura rural. (ANEXO I)

Nesse contexto, quando a cultura passa pelo processo de homogeneização e nivelamento a uma mesma lógica, começa a surgir uma preocupação em relação às diferenças culturais, ao contexto do lugar, do local, pois é isso que se particulariza em meio ao geral. Se torna importante não somente a análise da cultura material, mas também o papel que as instituições sociais desempenham para a manutenção da identidade cultural, que se manifestam na visão de mundo de cada um, no modo de vida, nas formas de interpretar e interagir com o espaço geográfico, na comunicação e nas práticas religiosas de cada grupo social. Nesse sentido o olhar volta-se para o que é peculiar e cotidiano.

4.2.2 A cultura oculta da escola

Com a finalidade de buscar uma maior aproximação com a realidade dos alunos (FIGURA 8) que contribuíram na primeira parte da pesquisa, foram realizadas novas entrevistas com sete alunos da Escola Estadual Dom Feliciano. A intenção era entrevistar dez alunos, os quais disseram já ter sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação na escola. No entanto, destes, três evadiram⁹⁹ da escola: a descendente indígena que ocultou sua etnia, a aluna polonesa que disse sofrer preconceito de linguagem e o aluno que disse sofrer discriminação dos colegas pela forma de falar do interior.



Figura 8 – Alunos que participaram na segunda parte da pesquisa
Fonte: Elaborada pela autora

⁹⁹ Para Paulo Freire não existe evasão escolar, mas sim expulsão do aluno da escola, pois ela possui mecanismos que classificam os alunos que são melhores adaptáveis aos seus padrões. Nesta pesquisa optei pelo termo evasão por ser um termo frequente na comunidade escolar.

Primeiramente foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (APÊNDICE III), com um roteiro de perguntas que foram direcionadas em forma de um diálogo aberto com os alunos. As perguntas elencaram temas principais como:

- 1) História de vida;
- 2) Adaptação à escola estadual Dom Feliciano;
- 3) Preconceitos e discriminações na escola;
- 4) Consideração da realidade local nas aulas de Geografia.

A primeira aluna entrevistada que receberá a denominação¹⁰⁰ de “Macela” destaca quanto a sua história de vida que sempre residiu no interior na localidade de Zona dos Lopes, mas que não gosta, preferia morar na cidade. Ela acrescenta: “A gente se sente desvalorizado morando para fora, é uma cultura diferente, jeito de falar, de vestir, parece que se vive fora dos padrões.” Ela diz que os pais são agricultores, plantam para subsistência e em época de colheita de fumo trabalham como peões nas lavouras dos proprietários de terras. Quanto aos hábitos culturais, a aluna acrescenta: “O interior é uma cultura própria”.

O segundo questionamento relacionado à adaptação é importante, pois a maioria dos alunos é do interior. Assim, estudaram o ensino fundamental em escolas na zona rural e só vieram para a escola estadual porque não tem ensino médio no interior. Quanto a esse aspecto todos os alunos disseram que sentiram muitas dificuldades na aprendizagem, pois os níveis de cobrança consideram maiores. A maioria abordou que vieram de escolas onde tinham poucos professores para todas as disciplinas, não faziam muitas provas, davam a nota pelo caderno e no final todos eram aprovados. Macela destaca: “Aqui a realidade é outra, é um professor pra cada matéria, se tu roda é tu que tem que correr atrás não os professor como era pra fora.”

No terceiro ponto Macela abordou que os preconceitos estão vinculados a camada social e ao fato de no interior não ter acesso à informação. “Não tem como fazer uma pesquisa... nada. Tu também não sabe o que acontece no mundo, parece que os professor já te tratam como ignorante, não tem como saber de nada mesmo.” Já no que corresponde a consideração da realidade local nas aulas de Geografia, Macela coloca que em Geografia não sente muito isso,

¹⁰⁰ Utilizar-se-á nomes fictícios, por dentro do regionalismo gaúcho com influência indígena, para os alunos entrevistados. As alunas serão denominadas com nomes de plantas e os alunos com nomes de pássaros.

percebe que ocorre uma maior aproximação em História. “Dentro dos assuntos da aula ela faz perguntas particulares que a gente liga com a nossa realidade, principalmente em História, a gente responde com o que a gente sabe e é bem valorizado.”

O segundo aluno entrevistado denominado de Tajã destacou quanto a história de vida que achou difícil a adaptação a esse lugar, “são pessoas bem mais reservadas”, pois a família morava em Butiá e se mudou para o interior, localidade de Gaspar Simões, e se dedicam à pecuária, de onde provém o rendimento familiar. O aluno disse que não possui nenhum hábito cultural, pois se considera brasileiro¹⁰¹. Ele acrescentou que não sentiu nenhuma forma de discriminação, mas nota que isso ocorre no ambiente escolar. “Existe sempre as piadinhas, se um negro, fala uma coisa errada, um já diz: é coisa de negrão. Fica na brincadeira, mas todo mundo sabe que no fundo é preconceito.” Quanto a contemplação da realidade nas aulas de Geografia Tajã destaca que: “existe a pratica que a gente aprende com a vida lá fora e aqui ocorre a teoria.”

O terceiro aluno que foi entrevistado, Maçarico, também reside na zona rural, na localidade de Gaspar Simões, os pais trabalham na fumicultura e com a pecuária leiteira. Ele ressalta que os preconceitos e discriminações fazem parte das diferentes escolas. “Isso acontece em todo lugar”. Quanto a realidade local Maçarico coloca que são consideradas nas aulas de Geografia. “Há sempre questões pessoais na prova e a professora considera o que a gente coloca.”

O quarto aluno, Quero-Quero, acrescenta que mora com a família no interior, onde se dedicam a fumicultura. “Vivemo do fumo, que é a cultura do município, plantemo feijão, milho, mas o que dá renda é o fumo. Isso é subsidiado por uma empresa, vendemo o fumo e vem o dinheiro todo junto... tem que dá pra todo ano, desde que nasci é isso. Eu chego do colégio e tem que ajudar em casa, as vez não dá pra estudar.” Quanto aos preconceitos e discriminações “Quero-Quero” diz que não vê nenhuma forma de discriminação na escola, acha que todos se tratam bem, professores e também alunos, pois na turma só tem um colega da cidade. Quanto a realidade local ele acrescenta que: “na Geografia a gente sente isso,

¹⁰¹ Os alunos possuem a noção que hábito cultural tem que ser ligado às representações materiais, não tem a percepção de que a cultura faz parte da vida de todos nós.

mas na história também, vem junto com a história que nasceu o município, o fumo vem junto com a economia, a cultura vem junto com a imigração.”

A quinta entrevistada, Tarumã, abordou que mora no interior e a família se dedica a fumicultura. “Tem que chegar em casa e ir pra lavoura ajudar os pais.” Quanto aos preconceitos enfatiza que as maiores diferenças estão vinculadas entre os alunos que moram no interior e na cidade. “Se tu é do interior tu é diferente, tua roupa, tu fala umas palavras erradas porque teus pais falam assim, é costume.” Tarumã coloca que a realidade é contemplada nas aulas de geografia, pois as opiniões são sempre aceitas nas provas. Perguntei pelos conteúdos que possuem ligação direta com o cotidiano, mas a aluna disse não lembrar no momento.

A sexta aluna entrevistada, Maçanilha, também é filha de agricultores que se dedicam a fumicultura, plantam outros produtos, mas não para comercializar. Maçanilha destaca que são seis na família e os seus três irmãos vieram trabalhar na cidade porque a atividade agrícola é inviável para toda a família. Maçanilha ressaltou as dificuldades encontradas para vir estudar na cidade, porque é longe, eles trabalham com os pais em casa e o transporte é pago o que impossibilita muitos de estudarem. Assim, o campo esta direcionando aos mais velhos que não querem sair e aos filhos que não tem perspectiva de estudar e vão seguir o mesmo caminho dos pais. Maçanilha diz que não percebe práticas de preconceitos e discriminações na escola e que considera que as aulas de Geografia abordam sua realidade. Perguntei como ocorre essa interligação, mas a aluna também não conseguiu definir, disse que nas provas o que pensam é considerado.

O sétimo e último aluno entrevistado, Calandra, mora na cidade de Dom Feliciano. Como a realidade é diferente o rendimento da família advém do comércio. Quanto aos hábitos culturais, ele diz que não possuem um costume típico, como os seus vizinhos que fazem Czarnina¹⁰² aos domingos. Quanto aos preconceitos o aluno ressalta que eles existem, mas de forma camuflada: “É uma maneira de olhar diferente, um gesto, o pessoal do interior é visto como tendo um rendimento mais baixo, são relações pequenas, passam muitas vezes sem serem percebidas, mas existem. Aparentemente não prejudica, mas no fundo prejudica

¹⁰² Comida típica polonesa feita com sangue de pato.

muito.” Quanto a realidade local nas aulas de geografia Calandra diz que: “ a professora dita um texto, depois ela volta e explica todo ele. Na prova as respostas já vem na explicação. Na verdade eu não estudei para nem uma prova de Geografia esse ano e aprovei em todas porque as questões são pessoais, é bem bom.”

Além de responderem as entrevistas semi-estruturadas, em forma de um diálogo aberto os alunos, em um segundo momento, também preencheram um questionário (APÊNDICE IV) com a finalidade de verificar a sua realidade sócio-econômica. Quanto ao grau de escolaridade dos pais, dos sete alunos entrevistados três (43%) responderam que o pai nunca estudou; 43% também responderam que o pai estudou até a 4º série e apenas um aluno (14%) respondeu que o pai completou o ensino fundamental. Quanto ao nível de escolaridade da mãe cinco alunos (72%) responderam que a mãe completou a 4º série; um aluno (14%) respondeu que a mãe não estudou e somente um aluno (14%) a mãe completou a 8º série. É perceptível o baixo nível de escolaridade dos pais, onde a maioria das mães estudaram até a 4º série e a maioria dos pais são analfabetos.

Quanto a profissão dos pais cinco alunos (72%) enfatizaram que vivem da agricultura; um aluno (14%) respondeu que os pais vivem da aposentadoria e também um aluno (14%) destacou que o pai e mãe vivem do comércio, ambos que completaram o ensino fundamental. No que corresponde a remuneração familiar um aluno (14%) respondeu que a renda é de até R\$ 510, 00; três alunos (43%) responderam que a renda familiar varia de R\$ 510,00 até R\$ 700,00 e os três restantes (43%) responderam que varia de R\$ 700,00 até R\$ 1000,00. Como a maioria são agricultores nota-se que possuem uma renda baixa, que pode estar vinculado à baixa escolaridade. Dessa forma confirma-se o materialismo de Marx pelo qual as condições materiais determinam as condições sociais.

Dos alunos entrevistados seis (86%) residem no interior e apenas um (14%) mora no centro da cidade. A maioria, cinco alunos (72%) mora a mais de dez anos no interior com os pais e os outros dois alunos (28%) um reside de 3 a 5 anos na cidade e o outro o mesmo tempo no interior. Quanto a análise dos dados referentes ao tempo que estuda nessa escola, nota-se indícios de reprovação na maioria dos alunos, uma vez que seis (86%) estudaram o ensino fundamental no

interior e vieram estudar somente o ensino médio na cidade, destes dois estão estudando o primeiro ano nesta escola, três estão de 1 a 3 anos e um aluno de 3 a 5 anos. O aluno que mora na cidade está a quatro anos repetindo o 1º ano do médio.

Com a análise das entrevistas ficou nítido que as diferenças no contexto escolar existem, no entanto a atenção que é dada a ela é secundária porque muitas vezes elas estão camufladas e passam despercebidas. O interior possui uma cultura própria que a escola precisa ter outros meios de atender, pois em casos extremos pode até mesmo ocasionar a evasão escolar. Como foi salientado nos relatos dos alunos fica evidente o campo minado de discriminações e preconceitos contra a linguagem, modo de ser, de raça, camada social que se gerem no ambiente onde se produz o conhecimento e se forma cidadãos que é a escola. Dessa maneira é possível afirmar que a igualdade é inexistente nesse ambiente, pois não existe o reconhecimento dos valores culturais dos alunos e isso é um papel fundamental a ser considerado pela escola.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros [...]

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. (FREIRE, 1996, p.42)

A cultura é vista pelos alunos como a representação material, muitos acham que não tem cultura, mas suas culturas são “retratos” de filhos de agricultores, manifestados no modo de ser, pensar e falar, é próprio e único de cada um, pois é cultura rural. Eles nem sabem que essas manifestações são culturais, mas a própria definição que eles fazem distinguindo-se dos colegas que residem na cidade já nos dá indícios de uma definição própria de cultura.

Na era da globalização, movida pela informação, quem não se adapta ao sistema é simplesmente excluído. O sentimento desses alunos, como salientou Macela, sem acesso a internet é que estão ficando para trás em um mundo em

constantes mudanças e transformações. No entanto, na única escola de ensino médio na cidade, existe apenas um laboratório de informática que só pode ser utilizado quando o professor leva os alunos. Em uma semana de pesquisa na escola o laboratório se manteve com as portas fechadas.

Também é importante considerar a questão da linguagem ressaltada pelos descendentes de poloneses como um dos fatores que gera a discriminação pelos colegas. Os alunos da zona rural também identificaram que sentem preconceito pelo jeito característico de falar do interior. Na segunda parte da entrevista isso se tornou perceptível quando o aluno Quero-Quero fala “vivemo”, “plantemo”, “vendemo”. Partindo do pressuposto de que a linguagem é representação e construção dos significados, a forma de falar destes alunos retrata seu modo de vida, os quais não se encaixam nos moldes estruturais da escola. Quem não se adapta passa a ser inferiorizado e até mesmo excluído. Complementando essas ideias com as de Geraldi (1996) ele concebe a linguagem como a capacidade humana de construir sistemas simbólicos. Sendo assim, a linguagem é uma forma de interpretar o mundo, pela qual se dá o sentido das coisas. Nesse contexto “[...] falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação. E oferecê-la ou impô-la ao outro¹⁰³.”

Contanto cabe nos perguntarmos à atenção que é dada a cultura popular na escola. Ela é inferiorizada da mesma maneira que esses grupos sociais são estigmatizados na sociedade, pois a linguagem culta legítima é a de domínio das classes dominantes. A escola segue a linguagem padrão e essas diferenças linguísticas são simplesmente niveladas. Isso pode estar na origem de um dos maiores problemas enfrentados na escola, pois quem não se adapta ao domínio das regras de uso da linguagem apresenta maiores dificuldades em compreender os conteúdos e em interpretar essa realidade que o professor aborda, pois possui sua própria maneira de interpretar o mundo.

[...] a escola pública vê chegarem a seus bancos alunos provenientes das camadas sociais para as quais até então suas portas estavam fechadas. E, estes alunos, provam-na nas pesquisas sociolinguísticas, falam diferente. Acrescente-se a esse falar diferente a construção de categorias outras com que interpretam o mundo. Assim, vemos na história cotidiana das salas de aulas, confrontarem-se diferentes modos

¹⁰³ GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996, p. 52.

de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele. Os alunos provenientes das classes populares falam e compreendem o mundo de um modo que a escola não aceita e às vezes sequer compreende. Seus falares e saberes são “capitais não rentáveis” nas escolas. (GERALDI, 1996, p. 58, 59)

Dessa maneira a classe dominante tem o poder de impor sua linguagem na sociedade, sendo que uma dessas vias ocorre na padronização lingüística que os alunos estão sujeitos na escola. Para Freire (1986) a transição entre a linguagem popular e a linguagem culta é um *processo* que envolve uma atenção especial dos educadores, pois as classes populares não devem estar proibidas de alcançar a norma culta. É necessário uma aproximação para compreender como as classes populares através de suas expressões interpretam o mundo para que seja possível aproximar nossos conceitos a essa visão de mundo. Isso, no entanto, deve se dar sem imposição para que não haja invasão da cultura do aluno.

No que corresponde a contemplação da realidade local nas aulas de Geografia, nota-se que ocorrem dissociações quando o aluno Calandra enfatiza a separação entre o que se pratica e se vivencia no cotidiano e o que se teoriza na escola¹⁰⁴. A relevância à realidade é enfatizada pelos alunos na facilidade que encontram em passar nas provas de Geografia porque suas respostas pessoais são consideradas. Quando Tarumã e Maçanilha colocaram que suas experiências são contempladas nas aulas, pelas opiniões, perguntei a elas de que maneira isso ocorria, quais ligações ela lembrava que foram feitas do conteúdo com o seu cotidiano, no entanto, elas responderam que não lembravam, mas que nas provas as opiniões eram sempre aceitas.

Com esses métodos a Geografia também se torna vazia, pois a cientificidade interligada com a realidade é o que gera e transforma o conhecimento, deve existir uma constante mediação entre as leituras de mundo e as leituras da palavra, para que haja diálogo de uma com a outra. Assim, a Geografia não deve ser nem conteudista e nem considerar somente a realidade do aluno, pois fica somente no empirismo e não se conhece outras realidades. Muito dessa difusão

¹⁰⁴ Na concepção de Freire (1987, p. 70) deve haver constante interligação entre a teoria e a prática, para que haja transformação no mundo, pois a vivência humana é ação e reflexão e a prática educativa também deve ser. Dessa maneira, toda a prática precisa de uma teoria e vice-versa para que haja transformação do conhecimento e da realidade.

de ideias distorcidas na educação se deve a uma má interpretação das obras de Paulo Freire que frisa sempre a importância em haver consideração à realidade vivida do aluno. No entanto isso precisa ser feito com rigorosidade metódica¹⁰⁵, de forma organizada, com pesquisa e planejamento para se saber aonde se pretende chegar.

O domínio escolar das palavras só quer que os alunos descrevam as coisas, não que as compreendam. Assim, quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos. Eles são mantidos só no nível superficial da realidade e não vão além, não chegam a uma compreensão crítica profunda sobre o que torna sua realidade o que ela é. Esse tipo de consciência crítica dos alunos seria uma desafio ideológico das classes dominantes. (FREIRE, 1986, p. 85)

Complementando na lógica do pensamento freireano cabe enfatizar que a curiosidade dos alunos deve ser constantemente aguçada pelo professor, tornando-se cada vez mais metodicamente rigorosa, pois somente assim é possível transitar do senso comum para o que ele chama de “curiosidade epistemológica”, que é o conhecimento científico. A aprendizagem, nesse sentido, é um processo onde não deve ser privilegiado somente o senso comum, ou a realidade do aluno, nem tampouco somente os conteúdos, deve haver uma mediação constante entre ambos para que seja possível partir da análise superficial para uma análise profunda dos fenômenos. Com isso “[...] Pensar certo, do ponto de vista do professor implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao estímulo a capacidade criadora do educando [...] cuja “promoção” da ingenuidade não se faz de automaticamente¹⁰⁶.”

Sabemos que o ensino da Geografia passa por inúmeras dificuldades desde a sua sistematização, pois por muito tempo foi tido como inútil, baseado unicamente no conteúdo previamente estipulado do livro didático. Vemos que essas iniciativas de considerar a realidade do aluno precisam acima de tudo de planejamento, mas que pelo menos esta havendo uma maior relevância ao contexto local. Com a

¹⁰⁵ Para Freire (1996, p. 26) é através da rigorosidade metódica que “[...] o ensino não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

¹⁰⁶ Ibid., p. 29

finalidade de compreender como a professora que trabalha Geografia com os alunos aborda as questões culturais, se o livro didático não aborda, tampouco os conteúdos programáticos, foram realizados novos questionamentos. Ela enfatizou que: “Eu procuro renovar a Geografia, busco partir do local para o global, os alunos não se interessam somente pelo conteúdo, eles vem de uma realidade social baixa, tem que partir daqui para eles se interessarem. Eu considero muito as opiniões deles também.”

Todos os alunos do interior enfatizaram as dificuldades encontradas na adaptação ao ensino da escola da cidade, por serem provenientes do meio rural, filhos de pequenos agricultores e se sentirem estigmatizados diante de uma realidade que não conheciam. Para Freire (1996, p.36) é papel da escola rejeitar a qualquer forma de discriminação, pois “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” Talvez essas dificuldades de adaptação dos alunos, somadas às dificuldades financeiras e ao estereótipo de aluno da zona rural podem gerar um sentimento de inferioridade que atrapalha na aprendizagem e que ocasiona, em alguns casos, a insatisfação em freqüentar a escola, como nos três alunos que participaram da primeira parte da entrevista, mas não estavam mais na escola na segunda entrevista. A pergunta que fica é qual será o futuro desses jovens sem nem mesmo concluírem o ensino médio.

Tentando compreender qual o posicionamento da escola diante dessa situação foi realizada uma entrevistada com a Direção (APÊNDICE V). Os questionamentos foram enfocados a fim de que se respondessem tais aspectos:

- 1) Qual o tratamento que é dado à cultura na escola?
- 2) Quais são as causas da evasão escolar?
- 3) Existem dificuldades quanto ao acesso à internet pelos alunos na escola?

Quanto ao tratamento à cultura na escola a diretora salientou que os alunos participam de projetos integrados com a Casa da Cultura do Imigrante de Dom Feliciano e também vinculados à Secretaria da Educação, mas dentro da escola não existe um projeto próprio. Salaria que “As datas comemorativas sempre fazem parte do calendário escolar: Semana Farroupilha, Semana da Pátria, todas as datas cívicas e até o dia do negro também... é trabalhado com

danças e comidas típicas.” Nota-se que a atenção que é dada a cultura afro-descendente é secundária quando a entrevistada utiliza a palavra “até”. Perguntei se não havia nada direcionado à cultura polonesa na escola e à cultura rural. A diretora acrescentou que existe um intercâmbio do município com a Polônia. “Já viajaram pra lá o prefeito, vereadores e eles também vem pra cá. Tem uma professora polonesa que veio integrada com um projeto na casa da cultura, veio na escola e trouxe mensagens de alunos da Polônia para os alunos daqui. Agora estão escrevendo uma mensagem daqui para mandar pra lá.” A direção abordou que estão sempre incentivando os alunos a participarem destes projetos e a fazer aulas gratuitas em polonês com esta mesma professora na Casa da Cultura.

Quanto a cultura rural foi comentado que não existe nenhuma atividade ou projeto referente a esse assunto na escola. Juntamente com isso já foi abordado o segundo aspecto relativo a evasão escolar. Na turma do primeiro ano do ensino médio que participou da pesquisa em março havia quarenta alunos em sala de aula, mas atualmente cerca de 20 frequentam as aulas. Isso indica um forte indício de exclusão. A Direção destacou que esse é um problema grave que a escola enfrenta e que a cada ano aumenta consideravelmente o número de alunos que desistem no primeiro ano do ensino médio. A Diretora ressaltou que:

“É uma luta constante, eu procurei a nossa coordenadoria de educação porque é um índice muito elevado. Isso acontece em todos os municípios, principalmente no primeiro ano do médio. Eles tem uma dificuldade de ambientação, tem dificuldades porque vem do interior. Recebemos alunos de todas as escolas pólo do interior porque a nossa é a única que oferece o ensino médio. A gente procura e chama os pais, o que dizem é que alguns ainda estão aqui por causa de um projeto das fumageiras, pois o aluno precisa estar estudando para eles fazerem os pedidos. É o que tem segurado um pouco, se não a evasão seria maior. Eles desistem, a gente vai no Conselho Tutelar, mas como já concluíram o primeiro grau eles não tem alçada para mandarem eles de volta para a escola. Ficamos desamparados nesse sentido.”

Fica evidente que esta faltando integração da escola com a comunidade. A Direção destaca que os pais não participam nem das reuniões de final de trimestre, quando os pais são chamados para analisar o rendimento do aluno eles também não vêm. Perguntei se não seria importante um projeto de adaptação do aluno do interior à escola, integrado com a família. A diretora acrescenta que ainda não existe nada, mas que tem uma iniciativa adotada este ano de colocar

os alunos nas turmas por região, para que se sintam menos inferiorizados e estejam com um grupo que já conhecem. Ela ainda acrescenta que os alunos ganham o transporte que antes era pago, a escola oferece merenda reforçada porque os alunos vêm de localidades distantes da cidade: “A gente fala para os pais que eles têm que mandar os filhos para a escola, eles não gastam nem com transporte. Tem alunos que saem de madrugada, 5 horas da manhã e chegam 13:00, 14:00 horas em casa. Então a escola oferece uma ótima merenda, sempre variada.”

Há também o problema da reprovação, pois esses alunos que se mantêm na escola reprovam vários anos na mesma série. Um dos alunos que respondeu à entrevista fazia quatro anos que repetia o primeiro ano, a colega a dois anos cursa a mesma série. As causas podem estar vinculadas a desmotivação, pois a escola pelo que podemos perceber não está tendo atrativos suficientes para manter os alunos nesse espaço. A diretora acrescenta que a família muito pouco incentiva os filhos a se manterem na escola, em época de colheita de fumo os alunos não vem às aulas, faltam provas, pois precisam ajudar os pais em casa. “Tem pais que não sabem ler, os alunos dizem: meu pai é analfabeto, o que vai fazer na reunião? A gente diz para eles vir, eles têm experiência de vida, mas não adianta.”

Quanto ao acesso à informação nas entrevistas os alunos haviam comentado que possuem dificuldades por serem do interior e não terem internet em casa e também não possuem esse contato com a tecnologia na escola. Quando questionada sobre isso a diretora destaca que somente tem um laboratório (FIGURA 9), mas que este é bem equipado, com computadores novos, mas só pode ser utilizado em aula com os professores. No entanto existe um computador disponível na sala dos professores que os alunos podem utilizar a qualquer momento para realizar pesquisas. Como a maioria dos alunos entrevistados é proveniente do interior acredito que não tenham tempo de utilizar esse computador, pois o que eles queriam era que a escola oferecesse meios de integrar a informação aos conteúdos de aula.



Figura 9 – Laboratório de Informática
Fonte: Elaborada pela autora

De forma integradora, sobre todos esses aspectos elencados Bourdieu (1998) traz contribuições relevantes quando aborda os mecanismos utilizados pela escola, na qual transforma as diferenças iniciais, que são transmitidas pela herança familiar, o capital cultural, em desigualdades dentro do espaço escolar. Nesse sentido, os alunos provenientes das classes pobres terão mais dificuldades em adaptar-se a cultura escolar, enquanto os alunos que pertencem às classes providas de capital haverá maior facilidade, pois é uma continuidade das relações que já desenvolvem com a família, enquanto os primeiros necessitam até mesmo de uma “adaptação verbal”. No momento da avaliação do desempenho dos alunos a escola considera somente uma forma de aquisição do saber.

Isso gera o que Bourdieu (1998) chama de “excluídos do interior”, numa alusão aos alunos que são excluídos dentro do espaço escolar. Se até a década de 50 havia uma diferenciação entre os que eram escolarizados e os que eram excluídos, por inúmeras razões de frequentar este espaço, agora a distinção se dá dentro do espaço escolar, segregação que ocorre de forma branda e despercebida. A distinção se dá pela forma de apreensão dos conteúdos, pelo tipo de estudo, pelo estabelecimento de ensino, pelas opções curriculares. Dessa

maneira, se reserva aos desprovidos os setores escolares mais desvalorizados e mantêm-se de uma outra maneira a mesma hierarquia social¹⁰⁷.

Nesse sentido as questões ideológicas se misturam as questões culturais passando a ser importante ponto para analisar a cultura na escola. Essa relação ocorre tanto com a instituição escola que serve para manter uma normatização social quanto com as formas ou meios (o conteúdo, a linguagem, as regras etc) em que se utiliza para fazer esse enquadramento dentro deste espaço. Dessa maneira, a função da escola necessita ser constantemente repensada, pois para Bourdieu (2007) as condições materiais e institucionais presidem a criação e a transformação de aparelhos de produção simbólica.

Isso se interliga diretamente com a formação da representação do mundo social do aluno que é ajustada aos moldes sócio-econômicos, que muitas vezes somos induzidos a perceber de forma natural, como se fossem forças que não possuem correlação com a nossa realidade. Pensando dessa forma contribuímos contraditoriamente para a conservação simbólica das relações de poder que nos oprimem. Para que haja essa reprodução do sistema social é necessário que ocorra a supremacia dos valores e manifestações dessas análises que são debatidas por Freire (1977, 1987) quando enfatiza a invasão e opressão cultural.

Nesse sentido, trazendo para o âmbito dessa pesquisa a aluna que negou a sua origem cultural indígena nos dá indícios de opressão, pois pra ela há um desfavorecimento econômico que ela vincula a sua cultura. Ela atrela de forma subjetiva a cultura às suas condições de existência material e com isso ela não aceita sua origem para que possa fazer parte da cultura da maioria. Fica evidente que essas forças se sobrepõem a vontade do indivíduo, pois ocorre uma ordem social que regula a apropriação dos símbolos, dando sentido somente as práticas da cultura hegemônica e desvalorizando as representações da minoria.

Há uma organização interna do campo simbólico, ordenado pelas relações capitalistas que passa a comandar o mundo social. Dessa forma a cultura dominante mantém sua função ideológica de legitimação da sua cultura. Esse

¹⁰⁷ E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização”. (BOURDIEU, 1998, p.223)

domínio tem correlação direta com a construção do *habitus*¹⁰⁸ que estrutura as práticas, pois deve ser analisado como um sistema de condicionantes duráveis e transferíveis de uma geração a outra, através da família e da escola por exemplo. A grosso modo, seria a mediação entre o que se pensa e o que se expressa através das práticas, vinculados a mecanismos que direcionam essa ação do indivíduo. Se a diversidade cultural não é abordada como deveria na escola, isso ocorre porque a instituição produz e reproduz um único modelo de produção simbólica.

Isso ocorre de forma lenta e silenciosa, nos pequenos atos mais simples do cotidiano, determinando de forma complexa a vida social através da orientação religiosa, da linguagem e atualmente de forma mais abrangente através da incorporação do modo de vida imposto pela indústria cultural. Para Miceli (2007) “a cultura de uma sociedade deve ser construída como resultado da hegemonia de um grupo e dos conflitos entre as forças mestras no curso de seu desenvolvimento histórico”. Essa abordagem casa muito bem com as concepções abarcadas por Paulo Freire e as relações conflituosas que ocorrem no campo de dominação cultural, legitimando um sistema de poder.

Dessa forma, a multiculturalidade torna-se uma necessidade na sociedade atual e pode vir a contribuir para que surjam novas práticas educacionais. No entanto ela precisa estar vinculada a utilização de outros métodos pedagógicos, onde o professor esteja capacitado para trabalhar de uma outra maneira na sala de aula. Como já debatemos desde o início desta pesquisa a cultura escolar foi instrumentalizada para não considerar a diversidade de saberes e valores. Portanto a mudança passa necessariamente por uma nova configuração nos padrões de funcionamento da escola. Isso se vincula a uma nova maneira de olhar a realidade do aluno, evitando atitudes e preconceitos que desvalorizam a experiência dos grupos culturais.

¹⁰⁸ Para Sérgio Miceli (2007) em *A força do sentido* “o *habitus* seria em conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que se operam as relações de força.”

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou a compreensão teórica sobre as causas das disparidades sociais influenciadas pela educação, que de forma aparentemente neutra, pela falta de politização, prega uma ideologia vinculada ao interesse das classes dominantes. Assim, esta pesquisa possui um caráter de denúncia contra a realidade que oprime e discrimina as culturas como forma de atrelar a todos a um único padrão. Ao mesmo tempo possui também a perspectiva de que é possível instaurar a mudança, a partir de um processo educativo que valorize o ser humano, a sua história e as suas origens, por meio de uma educação multicultural.

Essa prática educativa confronta-se com qualquer tipo de discriminação seja de raça, de gênero ou até mesmo de classe social. Se a diversidade está sendo suprimida é porque é viável para as classes dominantes que isso aconteça, como forma de concretizar a sua superioridade. Uma educação que abarque a perspectiva de trabalhar com o posicionamento e valorização das diferenças pode ser a saída para os processos de exploração e padronização impostas pelo capitalismo. Esse processo atrela também à educação um papel conscientizador e político da realidade, que é abafado pelo ensino, como forma de tornar mais fácil a manipulação do indivíduo.

Dar segmento à opressão cultural e à neutralidade são formas de cristalizar as estruturas sociais de uma sociedade desigual, marcada pelas hierarquias e dominações entre culturas. A escola não pode mais ignorar essa realidade, em que muitos lutam para viver com o mínimo de dignidade, pois ela mesma é refletora desse processo e precisa se articular frente a desigualdade de direitos de uma sociedade “democrática”. Assim, levar em conta a perspectiva de trabalhar com as diferentes culturas é fundamental para pensar a construção de uma sociedade mais igualitária, onde as oportunidades não estejam atreladas a classe social que o indivíduo pertence.

Enquanto os problemas sociais estiverem separados da escola não será possível pensar em alterações. É preciso trazer para o debate na sala de aula os

diferentes contextos, as causas geradoras das mazelas sociais para tornar o aprendizado significativo. É preciso rejeitar a acomodação de que não é possível mudar, pois é compreendendo criticamente a realidade que se pode denunciar a situação dos oprimidos e mais que isso anunciar os subterfúgios para transgredir esse modelo.

No que tange à pesquisa de campo, após a elaboração das matrizes teóricas, que gerou o entendimento da realidade que nos cerca, o caminho percorrido foi o de caracterizar a diversidade cultural dos alunos investigando o tratamento que é dado a cultura nas aulas de Geografia. Para investigar como essa cultura é considerada cáimos no ambiente escolar e na prática pedagógica do professor de Geografia, na importância que dá aos aspectos culturais nas suas aulas e a correlação que faz com a realidade social dos educandos. Esse estudo ainda procurou abarcar como ocorre a interação entre diferentes realidades na sala de aula, dando especial atenção a discriminação, preconceitos, invasão cultural e opressão.

Com o decorrer da pesquisa houve novos direcionamentos e o foco principal de análise sobre o tratamento da cultura nas aulas de Geografia desfocou para a questão da cultura na escola, devido o campo minado de análises sobre as questões culturais que surgiram. Sobre a contemplação da realidade dos alunos nas aulas de Geografia evidenciou-se discrepâncias entre a teoria e a prática, pois os alunos vinculam a contemplação de sua realidade à facilidade que encontram em passarem nas provas de Geografia, pelas questões serem pessoais. Assim, a Geografia se distancia da cientificidade e do seu objeto de estudo que é analisar as questões espaciais em diferentes escalas, além da local. Não há aprendizagem dissociada da curiosidade ingênua e da curiosidade epistemológica.

Após a análise dos dados pesquisados concluiu-se que a diversidade cultural existe, havendo destaque principal para a cultura polonesa, alemã, italiana, africana, indígena, portuguesa, espanhola, turca e também à cultura rural. Essa variedade cultural não foi mais encontrada na segunda parte da pesquisa onde aproximadamente a metade da turma evadiu da escola. A causa principal para esse problema esta vinculada a falta de atenção às manifestações culturais na escola, onde de inúmeras maneiras notou-se indícios de opressão cultural.

Dessa forma a escola tende a uma homogeneização cultural, mantendo assim a cultura da exclusão.

Não é por acaso que os três alunos que deram as melhores contribuições na primeira parte da entrevista não se encontram mais na escola: a descendente indígena que ocultou sua origem, por vergonha da camada social que representa. Isso confirma o papel da escola como refletora dos problemas que ocorrem na sociedade, onde a cultura indígena é desvalorizada. Os outros dois casos revelam problemas evidenciados por demais alunos no cotidiano escolar: o preconceito ao sotaque polonês e à linguagem dos alunos que moram na zona rural. Além desses preconceitos contra a linguagem ficou evidente principalmente a existência do racismo e a falta de atenção à cultura rural.

Cabe destacar que esta foi uma característica marcante encontrada nessa escola, onde a maioria dos alunos reside na zona rural e trazem consigo hábitos culturais do interior, a simplicidade que caracteriza o cotidiano dos agricultores, a camada social que representam, onde a maioria dos pais são analfabetos ou possuem uma escolaridade e renda muito baixa. Muitos destes alunos acham que não possuem cultura, mas a forma com que se distinguem e dizem sofrer preconceitos pela linguagem, forma de se vestir e modo de ser já os individualiza dentro de simbologias próprias que caracteriza a sua identidade cultural. É possível afirmar que esses alunos não se sentem como parte da cultura escolar e devido as dificuldades encontradas de relacionamento, de aprendizagem¹⁰⁹ e de linguagem acabam por deixar a escola. É uma cultura oprimida silenciosamente, que é excluída da escola também de forma silenciosa, onde nem os professores e direção sabem o motivo que o fazem desistir, ficando condicionados a manter a mesma realidade social de seus pais.

A linguagem é a maior manifestação da sua cultura e demonstra a forma diferente que possuem de interpretar a realidade, pois expressam as suas condições de classe. É preciso deixar bem claro que a classe dominante se utiliza da escola para estabelecer a sua linguagem como padrão, portanto, não há neutralidade no processo de ensino e aprendizagem, a ação da escola é política,

¹⁰⁹ Todos os alunos do interior destacaram que encontram muitas dificuldades na aprendizagem, pois o ensino é muito diferente das escolas rurais.

a exclusão que esta gerando é permeada pelas relações de poder¹¹⁰ e é questão política sempre. Não significa de forma nenhuma defender que as classes populares estão inviabilizadas de aprender a linguagem culta, mas que isso deve ocorrer sem prejuízo na forma única em que possuem de compreender a realidade. Cabe a instituição escola e ao professor diminuir a distância existente entre o conteúdo (teoria) e a realidade dos alunos (prática) para não ocasionar invasão cultural¹¹¹ e opressão cultural.

A própria instituição não tem consciência dos mecanismos internos utilizados por ela própria e que estão na base dos problemas de reprovação e evasão escolar. Fica a contradição: a própria organização escolar, professores, direção não sabem a repercussão de suas atitudes e atos, ou a total falta deles, vinculados às questões culturais, sendo uma estrutura alienada¹¹² e alienante, os que não se moldam são excluídos. Portanto, a escola precisa se questionar e compreender que esses fatores encadeados levam ao fracasso escolar alunos pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários. Os processos econômicos e estruturais se refletem e se materializam diretamente na escola, onde ficou visível que as desigualdades são mantidas baseadas na diferença cultural.

É inevitável não problematizar a existência de uma violência simbólica que ocorre no cotidiano escolar que oculta e/ou silencia a cultura dos alunos. É simbólico porque reformula os hábitos, as atitudes, a forma de pensar, excluindo a essência e a subjetividade do indivíduo. A linguagem popular é tida como inferior, a desigualdade como natural, como destino de seguir o mesmo caminho dos pais, o que mostra que esse mecanismo de manipulação social permeia as diferentes épocas, mantendo sempre a mesma hierarquia social. Isso confirma a base teórica em que se assentou esta pesquisa, para a qual a reprodução da ideologia dominante depende do seu poder de obscurecer a realidade. A neutralidade do ensino cria uma “cortina” que obscurece a percepção que os alunos têm dos problemas de sua cultura, impossibilitando definí-los, tampouco problematizá-los.

¹¹⁰ Esse poder é imperceptível aos olhos da maioria e isso já justifica sua existência: dominar sem perceber.

¹¹¹ A invasão cultural não foi visualizada, mas é óbvio que pelo sentimento de inferioridade dos alunos da zona rural e pelos preconceitos que dizem sofrer em função da linguagem, ela deve passar por um constante nivelamento.

¹¹² No sentido de não enxergar a importância que tem para a dominação e /ou libertação.

No entanto a escola precisa ter um sentido contrário a esse e precisa ser utilizada para desmistificar essa realidade. E isso é, sobretudo, uma tarefa para os que não concordam com o sistema, com os processos de exclusão por ele gerados, que querem através de suas ações ocasionarem a mudança, a transformação da realidade para os grupos oprimidos da sociedade. O que não podemos é esperar por uma nova sociedade, mas temos que mudar nossas ações, educar para a consciência crítica que é política e por isso engajada contra todas as formas de opressão contra a linguagem, racismo, negação da cultura das minorias, contra todas as estruturas desumanas de reprodução do sistema.

Esse trabalho procurou mostrar a realidade como ela é, mas que não está de forma alguma destinada à dominação. A partir da linha de pensamento que se insere na transformação da realidade através da educação libertadora é possível revelar a existência de uma cultura de dominação para que as pessoas tenham o poder de enfrentar a essa manipulação. Nesse sentido a escola precisa se tornar num espaço plural de valorização de todas as classes sociais permitindo aos alunos constituírem-se como sujeitos de suas próprias histórias, autores de suas falas, sem o sentimento de inferioridade às suas origens. Para construir a escola que queremos precisamos repensar constantemente a nossa prática e ações como educadores hoje. O espaço de ensino e aprendizagem precisa antes de tudo se tornar também um espaço para a subjetividade, para a compreensão do valor dos sentimentos, das inseguranças, das emoções e suas expressões, enfim, para a cultura. Sem isso a escola se separa da vida dos alunos e não é atrativa para eles.

Por fim, acredito que se a multiculturalidade ainda não é uma realidade cabe a nós professores buscarmos alternativas para torná-la mais possível. É preciso construí-la no nosso cotidiano, no espaço que temos para ação que é a sala de aula. Se os obstáculos estruturais, muitas vezes, emperram sua realização efetiva temos que nos conscientizar da sua importância em continuar como um processo inacabado. Mesmo diante de todos os limites, o sonho por mudança não é isolado, ele ocorre a partir de diferentes formas de luta e manifestações de diferentes sujeitos sociais, nos diferentes lugares, por vários povos em defesa de um mundo mais justo. “Não há mudança sem sonho como

não há sonho sem esperança¹¹³.” Não há motivo para isolar a educação dessa luta.

¹¹³ Freire (1997, p. 47)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Eliane C.; LANDO, Aldair M. “Capitalismo e colonização – os alemães no Rio Grande do Sul.” In: DACANAL, José Hildebrando (org.). **RS: Imigração e colonização**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**, tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RS: Vozes, 1998.

_____, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, pluralidade cultural**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, João Carlos Monteiro. **Camponeses no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto 1**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade cultural religiosa na cultura escolar**. 186 f. Dissertação: Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Prof. Dr. Terezinha Maria Cardoso. Florianópolis, 2008.

Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Disponível em <http://www.paulofreire.org.br/>. Acesso em 26 de janeiro de 2010. Não paginado.

CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 7° Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CLAVAL, Paul. “A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na geografia.” In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, Paul. “O papel da nova Geografia Cultural na compreensão da ação humana.” In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____, Paul. “Uma, ou algumas, abordagem (ns) cultural (is) na geografia humana”. IN: SERPA, Angelo (org). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____, Paul. **A Geografia Cultural**. Tradução de Luíz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro A. Pimenta. Florianópolis: UFSC, 2007.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 10 de novembro de 2009.

CORRÊA, R. L. “A dimensão cultural do espaço: alguns temas.” In: **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro: NEPEC, 1995.

_____, R. L. “Geografia Cultural: passado e futuro – uma introdução.” In: CORRÊA, R. L; ROSENDAHL, Z. (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____, R. L; ROSENDAHL, Z (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

COSGROVE, Denis E. “Em direção a uma Geografia cultural radical”. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, Denis E.; JACKSON, Peter. “Novos rumos da Geografia Cultural”. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Disponível em <http://www.unesco.org.br> . Acesso em 3 de novembro de 2009. Não paginado.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DUNCAN, James S. “O supra-orgânico na Geografia Cultural americana.” In: CORRÊA, R. L; ROSENDAHL, Z (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 5° ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. “Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil”. In: V Colóquio Internacional **Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural**, Recife, de 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em www.paulofreire.org.br/. Acesso em 26 de janeiro de 2010. Não paginado.

FONTES, Adriana do Carmo Corrêa. **Multiculturalismo crítico e transformação social: possível experiência**. 217 f. Dissertação: Mestrado em Educação –

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora: Ana Canen. Rio de Janeiro, 2008.

FORGET, Philippe & POLYCARPE, Gilles. **A rede e o infinito. Ensaio de antropologia filosófica e estratégica.** Lisboa: Instituto Piaget, vol.112, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 1979.

_____, Michel. **Vigiar e punir.** 6° Ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 1977.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 6° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, Rosa Maria (org.). **Educação popular: um encontro com Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 2002.

_____, Paulo. **Política e educação.** 5° Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez, 1989.

GARDOLINSKI, Edmundo. "Imigração e Colonização Polonesa". IN: BECKER, Klaus. **Imigração – Enciclopédia Rio-grandense**. Canoas: Regional Ltda, 1958.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

GIRON, Loraine Slomp. "A imigração italiana no RS: fatores determinantes". In: DACANAL, José Hildebrando (org.). **RS: Imigração e colonização**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

GRITTI, Isabel Rosa. **Imigração e colonização polonesa no Rio Grande do sul: a emergência do preconceito**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

HAESBAERT, R. **Latifúndio e identidade regional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas 1995. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/search.html>. Acesso em 3 de novembro de 2009. Dicionário de Sociologia. Não paginado
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9.394/ 96, de dezembro de 1996.

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

MARX, K. **Contribuições à crítica da economia política**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes: 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.

NUNES, Rozele Borges. **A influência da educação – escolar e familiar – para a construção da identidade cultural dos descendentes de poloneses: um estudo do município de Dom Feliciano – RS**. 2008. 111 p. Monografia – Curso de Licenciatura Plena em Geografia. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ORTIZ, Pedro. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense S.A, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

PITANO, Sandro de Castro. “Educação, poder e ideologia: reflexões ancoradas no pensamento freireano”. IN: GHIGGI, G; PIZZI, J; PITANO, S.C. (orgs). **Diálogo crítico-educativo II**. Pelotas: EDUCAT, 2009.

PRADO Jr. Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

RIBEIRO, Sandra Mara Martins. **A diversidade cultural no cotidiano escolar: uma abordagem da educação multicultural**. 118 f. Dissertação: Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2006.

RHODEN, Luíz Fernando. **Urbanismo no Rio Grande do Sul: origens e evolução**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flavio (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis; RJ: Vozes, 1995, p. 82 a 113.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAUER, Carl O. “Geografia Cultural”. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SFEZ, Lucien. **Técnica e ideologia. Uma questão de poder**. Lisboa: Instituto Piaget, vol. 194, 2002.

STAWINSKI, Alberto Victor. **Primórdios da imigração polonesa no Rio Grande do Sul (1875-1975)**. Caxias do Sul: UCS, 1976.

TOPACZEWSKI, Ladislau. **Memórias de nosso torrão natal**. Dom Feliciano, 1961.

TWORKOWSKI, Irene & RAKOWSKI, Zeno. **Dom Feliciano**. Dom Feliciano, 1984.

WAGNER, P.L; MIKESELL, M.W. “Os temas da Geografia Cultural. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

WIERCHOWSKI, Letícia. **Uma ponte para Terebin**. Rio de Janeiro: Record: 2006.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro utilizado para a realização das entrevistas com os professores.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Roteiro de entrevista a ser realizada com os professores

Identificação

Nome:

Formação:

Nível de escolaridade:

Ano formação:

Quantas turmas possui:

Tempo que trabalha na sala de aula:

Questionamentos

1. Achas importante o livro didático de Geografia? Por que?
2. Como desenvolve sua prática pedagógica, qual o seu método de ensino?
3. Tens conhecimento sobre o tema transversal sobre pluralidade cultural? É possível seguir estes parâmetros nas suas aulas?
4. Na sua opinião como vê a relação entre alunos de cultura e classes sociais diferentes?
5. Como trabalha com a diversidade cultural dos alunos?
6. Acredita que suas aulas contribuem para a transformação social. De que maneira?

Apêndice II – Roteiro utilizado para a realização das entrevistas com os alunos.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Roteiro de entrevista a ser realizada com os alunos

Identificação

Nome:

Série:

Onde mora:

Questionamentos

1. Qual a sua origem étnica?
2. Qual a sua religião?
3. Fala outra língua além do português? Qual?
4. Tem algum hábito cultural? Qual?
5. Você acha que suas experiências de vida são consideradas nas aulas de Geografia?
6. Já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?

Apêndice III – Roteiro utilizado para a realização da segunda parte das entrevistas com os alunos.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Roteiro de perguntas a serem realizadas com os alunos selecionados

Identificação

Nome:

Série:

Onde mora:

Questionamentos

1. Fale um pouco sobre a sua história de vida, de onde é sua família, seus hábitos culturais em casa?
2. Como foi sua adaptação na Escola Estadual de Dom Feliciano, o que achas do ensino de Geografia nessa escola?
3. Relate alguma experiência de relacionamento, vinculado a linguagem, hábitos, modo de ser que ocorreu com os colegas ou professor nessa escola e consideras importante?
4. Como achas que os costumes do teu dia-a-dia são considerados nas aulas de Geografia?
5. A realidade local é contemplada nas aulas de Geografia?

Apêndice IV – Questionário sócio-econômico realizado com os alunos.

QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO

1. Dados da Família:

Quantas pessoas integram sua família? _____.

Qual é o grau de escolaridade do seu pai e mãe?

() () Não estudou () () Até 4ª Série () () Até 8ª série

() () Ensino Médio () () Ensino Superior () () Pós-Graduação

Seu pai, sua mãe ou responsável trabalham?

() Sim () Desempregado () Do lar () Aposentado(a) () Agricultor

Qual é a remuneração e a profissão de seu pai, sua mãe ou responsável?

() () () Até R\$ 510,00

() () () De R\$ 510,00 até R\$ 700,00

() () () De R\$ 700,00 até R\$ 1.000,00

() () () De R\$ 1.000,00 até R\$ 3.000,00

() () () Acima de R\$ 3.000,00

Profissão Pai: _____

Profissão Mãe: _____

Profissão Responsável: _____

Em que local sua família mora?

Há quanto tempo residem neste local?

() Até 1 ano () 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () 5 a 10 anos () Mais de 10 anos

Há quantos anos você estuda nesta escola?

() Até 1 ano () 1 a 3 anos () 3 a 5 anos () Desde o início do Ensino Fundamental

ANEXO

Anexo I – Conteúdos programáticos de Geografia sobre Imigração

II TRIMESTRE

- **As migrações internacionais e seus problemas:** Os problemas atuais decorrentes das imigrações internacionais;
- **Conflitos do mundo contemporâneo:** Tipos de conflitos;
- **Teorias racistas:** Apastheid, Anti-Semitismo e Neonazismo;
- **Características demográficas e socioeconômicas da população brasileira: a primeira ocupação do espaço brasileiro;**
 - A vinda dos portugueses;
 - Da África para o Brasil;
 - **A imigração no sul do Brasil: o colonato de posse;**
 - A imigração e colonização européia no sul;
 - A imigração alemã;
 - A imigração italiana para o sul;
 - Os eslavos no Paraná;
 - **A imigração em São Paulo:**
 - São Paulo das mil faces;
 - Transição da imigração de origem européia para japonesa;
 - **As migrações no espaço brasileiro:**
 - Eixo Nordeste-Amazônia;
 - Eixo Nordeste-Centro sul;
 - Marcha para o oeste;