

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

PAULO HENRIQUE NAPOLI

**MIGRANTES NOR(DESTINADOS): UMA ANÁLISE SOBRE O ESTIGMA E A
EXCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

PAULO HENRIQUE NAPOLI

MIGRANTES NOR(DESTINADOS): UMA ANÁLISE SOBRE O ESTIGMA E A
EXCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada como exigência para aquisição do título de Mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da UNESP/Campus de Bauru, sob a orientação do **Prof. Dr. Vitor Machado**.

Bauru/SP
Outubro – 2015

Napoli, Paulo Henrique.

Migrantes Nor(destinados): uma análise sobre estigma e a exclusão no ambiente escolar / Paulo Henrique Napoli, 2016
97 f.

Orientador: Vitor Machado

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Estigma. 2. Fenômeno caótico ressonante. 3. Pedagogia histórico-crítica. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título

Dedico essa dissertação aos meus alunos e alunas da Escola Estadual Francisco Marques Pinto, do município de Nova Granada, a qual não seria possível sem suas contribuições. Tenho imenso orgulho e satisfação dos quatro anos que exerci a atividade de docente naquela instituição. Ensinei e aprendi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a realização desse trabalho ao meu orientador e camarada, professor Dr. Vitor Machado que, soube na medida certa, mediar todas as relações necessárias ao bom desenvolvimento da dissertação.

Agradeço à minha companheira, Lenina Vernucci da Silva, feminista e comunista. Mulher de fibra, sempre disposta a lutar pelo justo.

Agradeço aos meus pais, em especial à minha mãe, Maria Regina, que insistiu até me convencer a não parar os estudos, por isso hoje estou aqui.

Agradeço aos meus camaradas que a cada um em sua área contribuiu um pouco para o andamento da pesquisa.

E, finalmente, agradeço a todos aqueles que desacreditam da educação pública brasileira, sejam eles educadores, governadores, empresários, ministros, enfim, autoridades em geral e formadores de opinião, pois saibam que seus descréditos convertem-se em força para o educador comprometido com sua classe e, que, mesmo sob as condições mais adversas defende um projeto emancipador e revolucionário. Como afirma o professor e filósofo Dermeval Saviani, “a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo”.

As tarefas da juventude poderiam definir-se com uma só palavra: aprender. [...] O ensino, a educação e a instrução da juventude devem partir dos materiais que a antiga sociedade nos legou. Só poderemos edificar o comunismo com a súpula dos conhecimentos, organizações e instituições, com o acervo de meios e forças humanas que herdamos da velha sociedade. Só transformando radicalmente o ensino, a organização e a educação da juventude conseguiremos que os esforços da jovem geração dêem como resultado a criação de uma sociedade que não se pareça com a antiga, quer dizer, da sociedade comunista.

Lenin

Resumo

Essa dissertação tem como objetivo propor um método de ensino, na forma de uma sequência didática, tendo como referência metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica, para auxiliar os professores da educação básica, particularmente da disciplina de Sociologia, a evitarem relações discriminatórias, transferidas do meio social para o ambiente escolar, as quais foram aqui chamadas de “fenômenos caóticos ressonantes”. O método foi aplicado em alunos do ensino médio, de uma escola pública, no interior de São Paulo, procurando problematizar o processo de estigmatização exercido pelos alunos nativos da cidade e sofrido por estudantes de origem nordestina, resultando na melhoria da convivência entre ambos.

Palavras-chave: Estigma; Fenômeno Caótico Ressonante; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract

This dissertation aims to propose a method of teaching in the form of a didactic sequence, having as methodological reference the Historical-Critical Pedagogy, to help teachers of basic education, particularly the discipline of Sociology, to avoid discriminatory relations, transferred from the social environment to the school environment, which are here called "resonant chaotic phenomena." The method was applied to high school students in a public school in São Paulo, seeking to problematize the stigmatization process exercised by the native students from the city and undergone by students from the Northeast, resulting in improved coexistence between them.

Keywords: Stigma; Resonant Chaotic Phenomenon; Historical-Critical Pedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 METODOLOGIA.....	17
3 A MATERIALIDADE DA VIDA: A PRODUÇÃO DE IDEIA E A PRODUÇÃO DA IDEOLOGIA.....	20
3.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A IDEOLOGIA LIBERAL PRESENTE NA ESCOLA: PROPONDO CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO AOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO BURGUESA..	24
4 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E O PROBLEMA DO ESTIGMA	35
4.1 O CONCEITO DE ETNIA: RELAÇÕES INTERÉTNICAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	35
4.2 ESTIGMA: FUNDAMENTOS, TIPOS E CONSEQUÊNCIAS	39
5 BAIANOS (NOR)DESTINADOS:UM BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO CONTRA NORDESTINOS NO ESTADO DE SÃO PAULO.	47
5.1 ESPAÇOS E TERRITÓRIOS: LOCAIS DE AFIRMAÇÕES E DISPUTAS.....	48
5.2 A GÊNESE DO PRECONCEITO E ESTIGMATIZAÇÃO DO NORDESTINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM RESGATE DA HISTÓRIA	50
6 DANDO VOZ AOS SUJEITOS PARTICIPANTES: SERÁ QUE É PERCEPTÍVEL ENTRE ALUNOS E PROFESSORES A ESTIGMATIZAÇÃO DO NORDESTINO?	55
7 UM MÉTODO PRÁTICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	72
7.1 A DESCRIÇÃO DO MÉTODO	73
7.2 A APLICAÇÃO DO MÉTODO: OS RESULTADOS DE UMA NOVA PRÁTICA PEDAGÓGICA..	77
7.3 SOBRE O FORMATO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM	83
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MAPA COM A LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE NOVA GRANADA	9
FIGURA 2: BANDEIRA DE NOVA GRANADA.....	11
FIGURA 3: SÍMBOLO DO REINO DE CASTELA E LEÃO	11
FIGURA 4: TELA INICIAL DO OBJETO DE APRENDIZAGEM	84
FIGURA 5: APRESENTAÇÃO.....	84
FIGURA 6: ESTRUTURAÇÃO DOS PASSOS	85
FIGURA 7: TEXTO	86
FIGURA 8: ATIVIDADES.....	87
FIGURA 9: VÍDEOS	87
FIGURA 10: TELA DAS REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação é resultado de algumas reflexões provenientes de uma pesquisa realizada na Escola Estadual Francisco Marques Pinto, no município de Nova Granada¹, interior do Estado de São Paulo, estando localizada à 478 Km de São Paulo (capital) e à 30 km de São José do Rio Preto, que teve como objetivo a produção de um método de ensino, na forma de uma sequência didática, para auxiliar os professores da educação básica, particularmente da disciplina de Sociologia, no trabalho com temas relacionados à estigmatização e preconceito, a fim de problematizar a existência de relações discriminatórias entre os indivíduos, principalmente, quando ocorrem no espaço escolar.



Figura I: Mapa com a localização da cidade de Nova Granada
Fonte: IBGE, 2010.

Para se entender as relações mediadas pelo estigma e o preconceito, gerados pelo fluxo de migrações inerentes ao processo de expansão do capitalismo contemporâneo e suas particularidades, é necessário explicar como esse processo se deu historicamente e como ele gera um fluxo de representações sobre a realidade. Desmistificar essas representações, provocar a reflexão e desnaturalizar relações é fundamental no processo educativo que se almeja alcançar. Nada disso é possível sem um método de ensino elaborado, somado ao acúmulo teórico necessário à compreensão desse fenômeno.

A dissertação se apresenta para atender uma necessidade pedagógica e sociológica surgida no início do ano de 2012, quando na exposição do tema do volume 1² do caderno do aluno: A população brasileira: diversidade nacional e regional, ministrado para alunos da segunda série do Ensino Médio, houve a proposta para que realizassem um trabalho a respeito da genealogia de cada um deles. Cada aluno deveria investigar na família, a trajetória dos seus antecessores: quando e onde cada um nasceu;

¹ Localiza-se a uma latitude 20°32'02" sul e a uma longitude 49°18'51" oeste, no extremo Norte do estado, estando a uma altitude de 542 metros. Sua população é de 19.180 habitantes. Região Norte: 107; Região Nordeste: 2481; Região Sudeste: 16000; Região Centro-Oeste: 199 e Região Sul 302 (IBGE/2010).

² Material didático desenvolvido e distribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo à todas escolas de ensino básico públicas do estado, destinado a alunos do Ensino Fundamental e Médio.

por que migrou; quais foram as atividades exercidas; os cargos ocupados, enfim, procurar entender e expor para os demais colegas, em sala de aula, a história de sua família. O objetivo desse trabalho seria utilizar a história de cada um como pano de fundo histórico na exposição do tema, demonstrando como as migrações e imigrações estão relacionadas à vivência de cada indivíduo e grupos sociais, e também as influências culturais contidas nelas.

Para nossa surpresa geral, no dia das apresentações, muitos alunos se recusaram a falar, a maioria alegava timidez, mas pouco a pouco foram revelando o verdadeiro motivo. Muitos se sentiam inferiorizados quanto a sua origem, por isso não ficaram confortáveis em compartilhar sua genealogia com os demais. Neste caso, seus pais (ou eles mesmos) eram nordestinos e se constrangiam diante disso, sabiam que seriam motivo de risos e humilhações caso tentassem apresentar o trabalho. Os poucos corajosos que se arriscaram a expor foram ridicularizados pelos colegas da sala, com falas do tipo: “só podia ser baiano mesmo”, “volta pra sua terra comedor de calango”, entre outras expressões.

Apesar da escassez de fontes, é importante ressaltar alguns aspectos constituintes da história de Nova Granada na perspectiva de ilustrar melhor e compreender alguns de seus signos, talvez isso possa nos auxiliar na busca de algumas hipóteses.

Há duas versões conflitantes sobre a fundação da cidade e ambas com pouquíssimas fontes verossímeis. A primeira e mais aceita conta a jornada do português Francisco dos Santos, homem de negócios que após fixar residência no município de Bebedouro conseguiu adquirir terras na região de São José do Rio Preto, doando no ano de 1911 cinco alqueires para um grupo de colonos que fundou ali um povoado chamado Vila Bela. Em 1917, o vilarejo tornou-se distrito de São José do Rio Preto e em 1925 conquistou sua emancipação política já com o nome de Nova Granada. A segunda versão, e também menos provável, atribui a imigrantes espanhóis provenientes da cidade de Granada, no sul da Espanha – a homenagem do nome – tendo em vista que tais imigrantes foram pioneiros na região. Segundo depoimentos coletados informalmente (até porque a pesquisa não tem como objetivo resgatar a historiografia do município) talvez a fundação e desenvolvimento da cidade esteja ligada a combinação das duas versões. O povoamento da região estaria vinculado ao deslocamento de trabalhadores da linha férrea de um ponto (no caso Bebedouro) ao outro (Nova Granada) do estado com a grande participação de imigrantes espanhóis, contudo, a vila já existia com esse nome mesmo antes da vinda desses imigrantes. De

qualquer forma a simbologia permanece presente no imaginário coletivo, sendo reivindicada pelos antigos moradores do município. Tanto o hino da cidade, composto somente em 1990, como a bandeira, destaca elementos europeus na identidade da cidade: “Brava gente da Espanha; Fez o nosso progresso aumentar; E de força irmanada tamanha; Nossa Nova Granada ai está³.” Na bandeira se sobressai à figura do leão assim como a antiga bandeira do reino de Castela e Leão, no período medieval, como demonstrado na Figura 2 e Figura 3.



Figura 2: Bandeira de Nova Granada
Fonte: Prefeitura Municipal de Nova Granada, 2015.

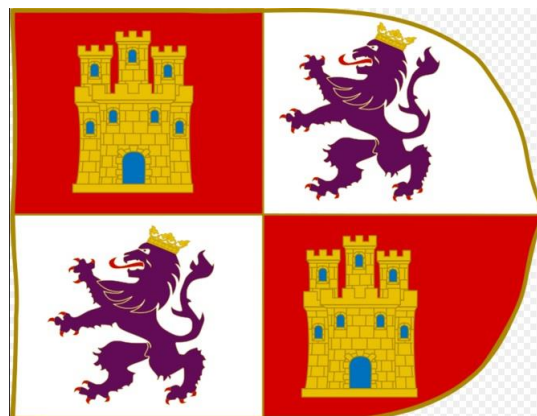


Figura 3: Símbolo do Reino de Castela e Leão
Fonte: Lins, 2013.

Considerado alguns aspectos referentes à construção do imaginário coletivo sobre a cidade, retornemos às consequências da primeira tentativa de desenvolver a atividade com os alunos do Ensino Médio.

Após a desastrosa experiência do trabalho proposto, procuramos buscar material sociológico para compreender melhor o fenômeno revelado na sala de aula (preconceito contra nordestinos) e, mais ainda, pensamos em elaborar um objeto de aprendizagem que servisse também como instrumental teórico para outros professores lidarem com situações parecidas. A pergunta colocada era: por que adolescentes da mesma condição socioeconômica, participantes dos mesmos espaços da cidade, moradores dos mesmos bairros e estudantes da mesma escola poderiam promover tamanho preconceito e discriminação, a ponto de rebaixar a figura do outro, de fazê-lo se sentir inferior e menos humano que os demais?

³ Tanto as imagens como o hino da cidade foram retiradas do site da prefeitura. Disponível em: <http://www.novagranada.sp.gov.br/index.asp?pag=simbolos>. Acesso em dezembro de 2015.

Para responder a isso, a pesquisa que resultou nos dados apresentados dessa dissertação, precisou da ajuda teórica de alguns autores que pensaram no tema e desenvolveram conceitos explicativos e outros que, trabalhando com propostas pedagógicas, apontaram possíveis caminhos na transposição da teoria acumulada à prática aplicada.

Tendo como certo a materialidade das coisas como condicionante na elaboração das ideias, partimos do conceito materialista histórico dialético de Marx (2010) no aprofundamento da análise. Não poderia ser diferente, tendo em vista que as ideias são resultados direto da atividade material humana em condições reais, promovidas por seres reais, inseridos no mundo real:

A produção de ideias, de representações e da consciência, está em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica etc (MARX, 2010, p.25).

Entendendo os pressupostos básicos do materialismo histórico, firmamos o pé no chão da realidade para explicarmos a produção da consciência, tentando compreender quais são os elementos históricos contidos naquele espaço que possibilitaram o surgimento do fenômeno discriminatório.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma das possibilidades de método, na aplicação da sequência didática proposta. Tal pedagogia teve início no final da década de 1970, com Saviani (2012), na emergência de uma nova pedagogia que atendesse as necessidades do período. Os educadores, muito influenciados na época pela crítica à educação, promovida por autores como Althusser e Bourdieu, que enxergavam a escola como principal reprodutora das relações sociais de produção e das desigualdades, começava a conceber a escola como também um espaço de luta, até porque o regime militar dava sinais de desgaste e esse espaço acabou apresentando possibilidades de ação (SAVIANI, 2012).

A Pedagogia Histórico-Crítica entende que diferentemente da perspectiva construtivista, o professor cumpre papel essencial na mediação entre o aluno e o conhecimento, enquanto os construtivistas pensavam (e pensam) o professor como mero facilitador da construção espontânea do conhecimento no aluno. Os elaboradores da Pedagogia Histórico-Crítica faziam a denúncia dos equívocos envolvidos nessa proposta. Diziam que ao priorizar a forma em detrimento do conteúdo e a aprendizagem

sobre o ensino, os construtivistas retiravam (e retiram) da escola seu papel histórico, ou seja, a de transmissão do conteúdo historicamente acumulado, pois sem isso o indivíduo não se apropriaria dos objetos da cultura e não desenvolveria instrumentos de enfrentamento contra a dominação burguesa. Observa-se que o local em primazia da construção do conhecimento, ou da conceitualização de fenômenos sociais, naturais, biológicas e etc, permanece sendo as instituições de pesquisa, enquanto a educação básica seria responsável para transmissão desse conteúdo acumulado (SAVIANI, 2005).

Compreendido o método, autores como Oliveira (1976) e Poutignat (1998) nos auxiliaram com suas análises sobre etnia e identidade. Com o domínio desses conceitos tornou-se mais acessível o entendimento das relações sociais mantidas entre os alunos. Como o indivíduo constrói sua identidade social; de que maneira ela alinha ou repele outros grupos durante os contatos; por que determinados grupos incorporam uma identidade negativa de si mesmos, quem reforça isso? Enfim, a construção de identidades encontra-se totalmente ligada a maneira como enxergamos o outro e como se dá nossa relação com ele.

Goffman (1988) e Elias (2000) foram dois autores imprescindíveis nessa análise, pois seus objetos de estudo muito se assemelham com a problemática da pesquisa. Enquanto o primeiro elabora o conceito de estigma para explicar porque e como determinados grupos são excluídos socialmente, o segundo busca entender as relações de poder ocorridas entre os estabelecidos e os de fora, de uma pequena comunidade inglesa – com o nome fictício de Winston Parva – em que um grupo de fora (outsiders) é excluído pelo grupo antigo (estabelecidos). No caso de Elias (2000) estamos lidando com relações de poder cristalizadas e a ameaça que o outro representa. O estudo sobre a comunidade de Winston Parva (ELIAS, 2000), pôde servir de situação análoga à ocorrida em Nova Granada, já que em ambos os casos a discriminação ocorrida envolve indivíduos da mesma classe social e motivos não econômicos, portanto, suscitaram o conflito. Já com Goffman (1988) procuramos pensar os condicionantes estigmatizadores de um grupo. Estabelecendo um modelo de indivíduo como padrão, nossa sociedade passa a estigmatizar todos aqueles não cumpridores desse padrão, infringindo-lhes uma marca, um estigma. O sujeito estigmatizado é de uma forma ou de outra excluído do convívio social ou até mesmo evitado. Ele pode usar seu estigma como bandeira de luta e conquistar apoio entre seus iguais, pode ocultar seu estigma evitando chamar atenção dos “normais” ou ainda corrigi-lo caso seu estigma tenha relação com alguma deformidade física. O estigma é consequência direta do preconceito, sendo ele social, ou

seja, atribuído a todo um grupo indiscriminadamente, enquanto o preconceito inicia-se no âmbito individual (GOFFMAN, 1988).

Com isso, a pesquisa realizada por nós pretende explicitar, para em seguida questionar as divergências e contradições do fenômeno analisado. Buscaremos responder a algumas questões adjacentes: Como e por que ocorrem estigmatizações de um grupo sobre o outro e de que maneira os sujeitos discriminados incorporam isso? Se a identidade se constrói no contato com o outro, acarretando estigmatizações ou sentimentos de superioridade, como equilibrar esse processo? Ora, tornar consciente esse fenômeno força os agentes envolvidos a reavaliarem suas posturas e perceberem aquilo que outrora parecia natural (GOFFMAN, 1988).

Feito isso, procuramos traçar historicamente a origem do preconceito contra o nordestino, principalmente aquele ocorrido dentro do estado de São Paulo. Os condicionantes e as bases históricas do fato. Com Albuquerque (2011) veremos a construção do preconceito, desde o final do século XIX e o deslocamento da área de interesse econômico do nordeste para o setor cafeeiro paulista e seus principais desdobramentos. Segundo Albuquerque (2011), a própria elite nordestina foi a responsável pela imagem estereotipada do nordeste brasileiro, que somado à produção literária e musical da época reforçaram a ideia do nordeste como o local da seca, da fome, do flagelado, do cangaceiro, do coronel e da corrupção. Com o objetivo de chamar a atenção das autoridades políticas do país, a elite propagandeou de maneira singular um nordeste que necessitava de recursos, pois não teria forças sem a ajuda financeira da capital.

Como sabemos, historicamente, o estado de São Paulo foi considerado o berço da modernidade, o estado mais industrializado e com alto índice populacional europeu devido à vinda dos imigrantes (principalmente, mas não só) italianos e espanhóis destinados às fazendas de café no interior e fábricas na capital. Essa população vai entrar em choque com a migração interna nordestina já no começo do século XX. O contato do paulista – juntamente do imigrante europeu – com o nordestino já estigmatizado e negro, irá reforçar identidades distintas e discriminatórias para com o migrante nordestino (ALBUQUERQUE, 2011).

Depois de realizada essas discussões, apresentamos as análises de entrevistas realizadas com alguns personagens envolvidos de alguma forma com o processo de estigmatização percebido na escola. Alunos e professores foram entrevistados sobre o tema e questionados sobre suas impressões em relação ao preconceito contra os

nordestinos na cidade e, em específico, dentro do espaço escolar. Nordestinos e não nordestinos deram suas opiniões e relatos que foram devidamente submetidos à luz de todos os autores trabalhados na dissertação. Percebeu-se a existência de fato do fenômeno ocorrido em sala de aula, ou seja, pelas entrevistas comprovou-se a produção e reprodução das estigmatizações contra os grupos não só nordestinos, mas também mulheres e homossexuais.

Partimos então para o último e derradeiro capítulo de nossa dissertação, que compreende a sequência didática elaborada pela professor/pesquisador a fim de problematizar o tema a seus alunos e cumprir seu papel de mediador do conhecimento. Para isso, a sequência fez uso dos cinco passos elaborados por Saviani (2008) que consiste na: prática social (empírico); problematização; instrumentalização; catarse e prática social (concreto). Na relação dialética entre conteúdo e forma, partimos da existência empírica do fenômeno, apresentado inicialmente apenas em sua aparência, para em seguida submetê-lo as abstrações teóricas de análise e aprofundamento do entendimento, para assim devolvê-lo à prática como concreto pensado, iluminado pelos procedimentos analíticos que desvendaram sua aparência. Em outras palavras, a segregação e a estigmatização é um fato e ocorre cotidianamente em sala de aula – verificável quando, por meio do trabalho proposto pelo professor, muitos alunos se sentiram coagidos – sendo assim, faz parte da realidade empírica dos alunos sentirem ou promoverem estigmatizações e é partindo disso que evocamos os autores no intuito de conceitualizar a prática, retirando-a do senso comum e mostrando aos educandos a origem e as consequências de tal prática, para no último momento, devolver isso à realidade, agora não mais como um empírico caótico, mas sim um concreto pensado (SAVIANI, 2010).

Assim, pensamos que, além de pertinente, nossa pesquisa toca na ferida de assuntos tão percebidos, porém pouco debatidos, como a discriminação, a segregação e principalmente a inferiorização do outro. Como pensou Goffman (1988), ao estigmatizar o outro, esse grupo (no caso, os migrantes nordestinos) perde sua dimensão humana tornando-se vulnerável a qualquer tipo de agressão seja ela física, psíquica ou simbólica.

Imprescindível à sincronia interdisciplinar entre os docentes, somando esforços e angariando ideias e ações, até mesmo a reelaboração de projetos políticos-pedagógicos, poderia sofrer alterações no intuito de enfrentar o problema que ultrapassa os muros escolares e envolve toda a comunidade.

O educador precisa assumir um compromisso político com a educação, pois as duas coisas são indissociáveis, uma depende da outra. A dimensão política da educação se dá na dependência de iniciativas públicas, projetos e estruturas físicas no campo educacional, enquanto que a dimensão pedagógica da política acontece na necessidade subjetiva dos sujeitos se apropriarem do conhecimento sistematizado para a compreensão das propostas partidárias e formação de sua militância. Daí decorre a evidência da não neutralidade da educação em razão do seu entrelaçamento com o mundo político e, conseqüentemente, a disputa por espaços nessa área por grupos antagônicos e de interesses diversos (SAVIANI, 2005).

No caso estudado, dos adolescentes da escola, é possível estabelecer algumas associações com tais conceitos. Os alunos pertencem à única escola pública de nível médio da cidade, sendo que há outros dois colégios privados também. Poderíamos investigar a relação entre o grupo social formado por indivíduos provenientes da rede pública com o grupo procedente do ensino privado, o que provavelmente nos conduziria a uma questão de classe. Contudo, esse não é nosso objetivo, estamos pensando aqui componentes mais complexos de discriminação e segregação envolvendo indivíduos da mesma condição material. Adolescentes que compartilham dos mesmos espaços sociais e culturais, residem nos mesmos bairros, frequentam cultos religiosos em comum, praticam as mesmas atividades recreativas, estudam na mesma escola e, mesmo assim, querem demonstrar sua diferenciação sobre um outro grupo em determinadas situações.

O trabalho proposto durante a aula de sociologia fez despertar em alguns alunos suas referências identitárias relacionadas à sua suposta descendência europeia, sabendo da diferenciação que isso imputa frente aos demais alunos. A intenção, mesmo que inconsciente naquele momento, era a de definir sua superioridade em relação ao grupo estigmatizado de descendência nordestina.

2 METODOLOGIA

O caminho percorrido pelo pesquisador envolve a tríade: investigar, compreender e intervir. **Investigar**, dentro do pensamento histórico-dialético, significa localizar empiricamente o fenômeno e todas suas contradições e desentendimentos. Equívoco recorrente na prática docente é tentar uma ação prática nessa primeira fase, sem antes conduzir o objeto ao nível abstrato de formulações teóricas a respeito do fenômeno. **Compreender**, portanto, livra o educador-pesquisador de falhas na sua atuação, transpondo à abstração o tema no intuito de pensar metodologicamente o melhor caminho a ser percorrido. Feito isso, atingimos a etapa final, ou seja, a **intervenção** direta, saindo agora do fragmentado e caótico mundo empírico e visualizando o concreto. Fase imprescindível à prática docente, que lida diariamente com os diversos fenômenos em sala de aula, sabendo da dimensão social, política, econômica e cultural dela recorrente (SAVIANI, 2012).

Assim, essa pesquisa procurou elaborar um modelo de intervenção que, partindo do ambiente escolar, envolveu a comunidade e os atores sociais da escola, sabendo da amplitude do fenômeno que extrapola as relações escolares.

A técnica de pesquisa, de caráter qualitativa, realizou sua coleta de dados com base nos depoimentos orais dos seguintes sujeitos: dois alunos não nordestinos; dois alunos nordestinos; dois professores nativos da cidade e um professor filho de nordestinos.

Em se tratando de entrevistas e depoimentos orais, o pesquisador precisa levar em conta dois aspectos: a questão da transcrição do discurso do entrevistado e as teorias que iluminam a análise e interpretação do material (Whitaker, 2000).

A transcrição das entrevistas necessitou de atenção especial, no sentido de não cometer uma ação inversa a que se pretende praticar, ou seja, reforçar ainda mais o estigma e o preconceito contra os nordestinos. As falas dos entrevistados não foram transcritas nas suas particularidades fonéticas (até porque ninguém fala da mesma maneira que escreve e quem está falando não está escrevendo) para que não se tornassem difíceis de serem compreendidas. Segundo Whitaker (2000), transcrevendo literalmente a fala, corremos o risco de promover uma caricatura etnocêntrica na tentativa de respeitar a fala do outro. Portanto, a tarefa de entrevistar e de transcrever não pode ficar sob a responsabilidade de pesquisadores despreparados.

Outra questão deveras importante é a análise das transcrições. Ora, um trabalho com depoimentos e relatos pode até se transformar em uma grande obra literária, ou um bom livro de crônicas, mas não um trabalho científico. As transcrições só ganham peso acadêmico quando analisadas a luz dos conceitos já pensados e elaborados por autores clássicos da área. A interpretação das falas é fundamental na confirmação ou refutação das hipóteses pretendidas (Whitaker, 2000).

Compreendido o método utilizado na pesquisa na elaboração de hipóteses que busquem respostas para o fenômeno analisado, cabe salientar também a presença de outra metodologia, esta desenvolvida pelo professor/pesquisador no transcorrer de sua prática profissional e, que se apresenta, ao final da dissertação na premissa de uma sequência didática que dê conta de problematizar e instrumentalizar alunos e professores no processo ensino/aprendizagem.

O programa de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, oferece a modalidade de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, que difere do Mestrado Acadêmico no sentido de unir os saberes produzidos na universidade com as práticas pedagógicas dos profissionais já envolvidos na área da educação. E não só isso, mas também desenvolver instrumentais reais – chamados pelo programa de “Produto” e renomeados aqui por “Objetos de Aprendizagem” – possibilitando a apropriação daquilo que está sendo desenvolvido por outros profissionais.

Ora, impossível adentrar nesse terreno e não trabalhar conceitos como: identidade, representações coletivas, estigma, contato interétnico, entre outros, a fim de perceber as nuances do objeto e consequentemente dos atores envolvidos. Nesse sentido, a pesquisa extrapola o campo das ideias para objetificar um plano de intervenção a ser aplicado em sala com os educandos. Aproveitando o tema abordado nas turmas da segunda série do ensino médio que consiste em entender as ondas migratórias e imigratórias no Brasil, a sequência didática envolveu aulas expositivas, uso de recursos midiáticos que serviram para problematizar fenômenos como discriminação, preconceito e estigma.

O método sugerido como sequência didática, foi aplicado no ano de 2014, em três salas de aula do período da manhã da segunda série do Ensino Médio, da escola Francisco Marques Pinto, no município de Nova Granada, interior de São Paulo. Foram submetidos ao método cento e treze alunos divididos em três turmas, sendo: trinta e oito alunos da 2ªA; trinta e cinco alunos da 2ªB e quarenta alunos da 2ªC.

Desde as discussões iniciais até a finalização do método, foram necessários três meses de duração (Fevereiro, Março e início do mês de Abril) totalizando 11 horas/aula por série (Fevereiro 04, 11, 18 e 25; Março 03, 10, 17, 24 e 31; Abril 08 e 15). A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu desde 2012 duas aulas semanais da disciplina de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

Assim, a sequência didática foi aplicada em três salas de aula da segunda série do Ensino Médio, cujas salas contêm em média de quarenta alunos cada uma, abrangendo uma totalidade de cento e vinte alunos da escola.

3 A MATERIALIDADE DA VIDA: A PRODUÇÃO DE IDEIA E A PRODUÇÃO DA IDEOLOGIA

Diferente de outros animais, o homem necessita criar sua própria existência e, portanto, seus meios de satisfação das necessidades. Para o animal a natureza lhe é familiar, restando a ele adaptar-se ao meio e retirar dele seu sustento, caso não obtenha sucesso nesse empreendimento perecerá, pois guiado pelo instinto não possui mecanismos cognitivos suficientes para superar seu estado de natureza. Coisa bem diferente acontece com o homem. (SAVIANI, 2008)

Desligado instintivamente da natureza, o homem, segundo Marx (2010), atravessa três momentos históricos específicos na formação da consciência e também das relações de intercâmbio estabelecidas com outros grupos sociais.

O primeiro momento compreende a forma básica, a mais necessária, ou seja, manter-se vivo. Logo, o homem transforma a natureza, adaptando-a de acordo com essa imposição dada. Fabrica instrumentos e busca encontrar condições mínimas de sobrevivência. Precisa comer, beber, vestir-se e ter uma habitação. Solto na natureza o indivíduo não possui, como os animais, pré-condições instintivas adaptativas ao meio. Ele torna-se presa fácil das vicissitudes naturais, porém, seu instinto cede lugar à consciência e com ela, o homem, mesmo sendo um dos animais mais fracos da natureza, consegue subjugar-la, transformá-la e modificá-la em quase todos os seus aspectos.

O segundo momento histórico se faz a partir do exercício do primeiro, com o surgimento de novas necessidades a serem satisfeitas, o que conduz a novas formas de pensar e agir de forma intencional e planejada. Essa habilidade de antecipar por meio das ideias aquilo que será produzido é outra característica do ser humano destacado por Marx (2013, p.119):

Uma aranha executa operações que se assemelham às de um tecelão, e a abelha, na construção de suas colmeias, deixa envergonhado mais de um arquiteto. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é isso: o arquiteto projeta sua obra antes de construí-la na realidade. No final de todo o processo de trabalho, temos um resultado que já existia na imaginação do trabalhador desde o seu começo.

As novas necessidades em uma relação dialética entre matéria e ideias dá origem não apenas a novos objetos, mas principalmente a novas ideias. O homem reproduz não apenas a materialidade da vida, mas, principalmente, um conjunto de leis, normas e crenças, enfim, conhecimento acumulado na reprodução das relações sociais.

O terceiro momento envolve o início da vida social, primeiramente envolvendo o núcleo familiar e, posteriormente, as relações intercambiais com os demais grupos. Os homens são obrigados, no sentido de garantir sua sobrevivência, a estabelecer relações sociais de produção, complexificando essas interações, dando saltos quantitativos e qualitativos no estabelecimento de divisões sociais de produção e a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre aqueles que pensam e aqueles que executam.

Marx (2010) lança com isso as bases do materialismo-histórico-dialético em contraposição à tradição hegeliana do idealismo alemão – totalmente deslocado das bases materiais de existência na compreensão da consciência – e também ao materialismo mecanicista feuerbachiano.

Na combinação das duas ideias, o materialismo-histórico-dialético fornece subsídios na compreensão das relações sociais e suas formas de dominação. O trabalho, nesse processo, cumpre papel chave na transformação e emancipação humana. É por meio do trabalho que ocorre todo o sentido da vida, nos seus mais diversos aspectos, desde que o sujeito não seja separado dele.

Ontologicamente, o homem como ser genérico, tem no trabalho seu principal elemento mediador com a natureza e elemento fundante de sua existência. Ao produzir sua existência o homem também produz a si mesmo, toma ciência do todo universal e se realiza como ser livre. Diferentemente dos animais que apenas buscam atender suas necessidades imediatas, o homem cria e produz além delas, desenvolvendo um mundo de símbolos, ideias e valores. No entanto, toda essa potencialidade criadora do homem tem sua capacidade ontológica expropriada na divisão social do trabalho provocada pela propriedade privada e alheia ao indivíduo pela alienação e estranhamento, submetendo-o a coisificação de si mesmo e não reconhecimento no produto de seu trabalho. “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX, 2008, p. 84 – 85).

Por conseguinte, o trabalho estranho ao homem abandona sua atividade criadora e humanizadora, tornar-se exterior a ele, não se reconhece no produto e desse modo não se reconhece a si próprio e nem ao outro, alienando-se do trabalho, aliena-se também de todas as suas demais ocupações. Despojado de todos os seus instrumentos de trabalho, da sua terra enfim, de todas suas propriedades, resta-lhe apenas sua força de trabalho a ser vendida no mercado em troca de um salário que mantenha sua existência. Muito

mais do que a perda de seus instrumentos, a propriedade privada e a divisão social do trabalho lhe rouba sua humanidade. Não consegue estabelecer conexões com a totalidade, sua percepção é reduzida e o produto produzido por ele (por ser estranhado), ganha vida e o sobrepõe, dominando seu próprio criador. Não sente prazer nem se realiza no trabalho, pelo contrário, o encara como um peso, um fardo:

[...] ele (trabalhador), não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de um peste (MARX, 2008, p.82 – 83).

Quando dizemos divisão social do trabalho, não nos referimos apenas à divisão técnicas de tarefas dentro do processo produtivo, mas na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre aqueles que pensam e aqueles que executam, entre os que produzem e os que se apropriam da riqueza. Na relação exploradores e explorados, o primeiro exerce domínio sobre o segundo, não apenas ao despojá-lo de sua humanidade por meio do trabalho alienado, mas especialmente ao fazer parecer natural, exterior, atemporal e eterno seu domínio por meio da ideologia.

No processo histórico de divisão do trabalho, a gênese do capitalismo e seu consequente desenvolvimento levaram ao advento das classes sociais, estabelecendo-se formas de dominação de uma classe sobre a outra, sendo que a classe proprietária dos meios de produção consegue sujeitar as demais classes as suas vontades, por ser ela também a dona das ideias de seu tempo:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam. Na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e

distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época. (MARX, 2010, p.72)

Nas conflituosas relações sociais, interesses particulares colidem com interesses coletivos, confrontando interesses de classes antagônicas.

A classe que exerce domínio material, por ser dona dos meios de produção, legitima sua visão de mundo e interesses, operando na consciência dos indivíduos, dominando-os. Por isso, essa classe precisa ser dona também do poder espiritual de cada época, formulando um discurso que tem como obrigação parecer atender a generalidade dos grupos sociais, apoiando-se no Direito e no Estado, fazendo-se coincidir a vontade da classe que esse discurso representa – classe dominante – com a vontade antagônica da classe explorada. (MARX, 2010)

Portanto, conforme aponta Chauí (2002, p. 38)

Para poder ser o representante de toda a sociedade contra uma classe particular que está no poder, a nova classe emergente precisa dar às suas ideias a maior universalidade possível, fazendo com que apareçam como verdadeiras e justas para o maior número possível de membros da sociedade. Precisa apresentar tais ideias como as únicas racionais e as únicas válidas para todos. Ou seja, a classe ascendente não pode aparecer como uma classe particular contra outra classe particular, mas precisa aparecer como representante de toda a sociedade, dos interesses de todos contra os interesses da classe particular dominante. E consegue aparecer assim universalizada graças às ideias que defende como universais.

Assim, a historicidade material do advento da classe dominante é ocultada e suas ideias transformam-se em autoconsciência dos sujeitos, dando um aspecto de naturalidade e imutabilidade à ideologia dominante e suas formas materiais de dominação.

A ideologia apresenta como natural e universal os interesses da classe dominante e encontra na alienação do trabalho seu principal cúmplice. Ela opera justamente no objetivo de ocultar as relações de exploração vividas no cotidiano humano. O real é distorcido e a dominação de classe é substituída por ideias que pareceram sempre existir. A ideologia a fim de esconder sua face abranger sua disseminação contamina de tal maneira as instituições ao ponto de se transformar em ideia do senso comum, ou seja, se torna referencial de todas as classes no que se refere à conduta e comportamento de todos (CHAUÍ, 1989).

A relação do indivíduo com o mundo político, econômico, social e cultural, além de alienada é também ideologizada, não percebendo suas relações e nem sua práxis, o mundo aparenta ser construído por meio de ideias já pré-estabelecidas e não produzidas

por homens em situações reais, obedecendo a condicionantes históricos e determinados por eles. O significado dado pela burguesia a conceitos como trabalho, família, liberdade e democracia são incorporados pelas demais classes como únicos e universais, não podendo haver brechas para modelos alternativos, afinal a ideologia esconde o caráter histórico dessas categorias, encarnando nelas ideias exteriores, pré-existentes e acima das classes.

E como isso se dá no âmbito da educação? Como ferramenta do Estado burguês estaria a educação destinada a mero instrumento de inculcação das ideias dominantes? Ou poderia nela mesmo haver brechas de atuação dos interesses da classe trabalhadora com o objetivo alcançar sua consciência de classe? A essas indagações pretendemos responder ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

3.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Ideologia Liberal presente na escola: propondo caminhos para a superação aos princípios da educação burguesa

A escola tem como dever histórico, a socialização do saber sistematizado na sua forma científica, compreendendo a superação da visão imediatista dos fenômenos. (DUARTE, 2010)

A questão colocada então seria discutir quais os limites para a classe trabalhadora em se apropriar do conhecimento acumulado, mesmo pertencendo aos estratos dominados da sociedade de classe burguesa. Seria possível a escola como instituição desse Estado promover a socialização do conhecimento? E o professor? Conseguiria ele ultrapassar o domínio ideológico desse aparelho e conduzir o educando à superação do saber espontâneo para o saber científico e ainda alcançar um discurso contra hegemônico? Entendendo hegemonia dentro da concepção gramsciniana de uma classe que por meio da superestrutura encontra sua centralidade de ação na difusão de suas ideias e tentativa de impor ou manter um bloco histórico.

Para Saviani (2005), autores como Althusser, juntamente com Baudelot e Establet, além de Bourdieu e Passeron, formariam o bloco dos pensadores da *teoria crítico-reprodutivistas*, elaborando uma teoria da educação, mas não uma proposta pedagógica. Na maioria das vezes, limita-se a analisar os fenômenos decorrentes da utilização da escola como ferramenta do Estado na consolidação do espírito capitalista e na reprodução das relações sociais de produção. Em relação aos três primeiros autores – Althusser, Baudelot e Establet – o processo de reprodução social é produzido pela escola

por meio da transmissão e inculcação da ideologia da classe dominante. Já em relação à Bourdieu e Passeron a escola reproduz as relações de dominação burguesa por meio da violência simbólica⁴. Segundo Saviani (2012), o que esses autores desconsideram são as brechas nas contradições do sistema que permitem o avanço do discurso contra hegemônico, assim como pensou Antonio Gramsci. O outro bloco de pensadores seria os da *teoria não-crítica*, materializados na pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Sem querer destacar as particularidades de cada uma, nos limitamos aqui apenas apontar aquilo que de comum entre todas elas, ou seja, a ideia da educação como provedora da coesão social, do reforço aos laços sociais e superação das contradições. Os teóricos dessa pedagogia acreditam no caráter humanizador e emancipatório da escola na conquista de direitos universais e democráticos que cabem a todo indivíduo. Desconsidera-se aqui os condicionantes estruturais das relações sociais de produção e sua influência imediata na constituição da escola como o local em excelência de ensino. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica surge como síntese da relação dialética entre os dois movimentos. Entendendo a escola como um aparelho ideológico do Estado, portanto, instrumento de dominação de legitimação de uma classe sobre a outra, os autores da Pedagogia Histórico-Crítica a consideram também como o espaço de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, e elevação da consciência humana.

De acordo com Gramsci (1968), nas sociedades ocidentais, onde a sociedade civil encontra-se mais organizada e o acúmulo de forças políticas é maior, a tomada de poder pelo povo enfrenta uma maior resistência, devido ao enraizamento de um espírito burguês já consolidado. Daí a importância, segundo ele, do papel da educação socialista, na guerra de posições no embate superestrutural do sistema burguês.

Gramsci (1968) diz que a sociedade produz seus intelectuais orgânicos, ou seja, indivíduos que elaboram um conjunto da práxis defendendo os interesses da classe a qual advogam. Agindo dentro da superestrutura, os intelectuais orgânicos seriam os legitimadores da ordem dentro do processo dialético entre estrutura e superestrutura na condução de seu bloco histórico. Mesmo que em última instância as condições materiais

⁴ A violência simbólica, segundo Bourdieu (2007), opera de maneira não perceptível, legitimando todos os tipos de desigualdades. No caso do ambiente escolar, a violência simbólica se manifesta na homogeneização de métodos, no sentido de, ao conceber os educandos sem distinções de classe ou acúmulos anteriores pretende instruí-los de maneira imparcial e neutra, no entanto, o que ocorre de fato é segregação daqueles que ao não possuírem uma herança cultural condizente aos pré-requisitos exigidos pela escola acabam por se sentirem inferiorizados e excluídos. Ao desconsiderar o capital cultural desigual desses jovens a escola privilegia as classes superiores perpetuando as desigualdades ao mesmo tempo em que as legitima.

econômicas determinem as relações, Gramsci (1968) considera de grande importância o papel dos intelectuais na tomada de consciência de classe. Assim, como a burguesia dá origem a seus intelectuais, o proletário também constitui uma força em potencial no desenvolvimento do seu próprio bloco histórico na conquista hegemônica de suas ideias atuando dentro da superestrutura.

Para Gramsci (1968), todos somos intelectuais, pois desenvolvemos tarefas que envolvem mais ou menos conhecimentos técnicos no sentido de realizá-las, no entanto apenas alguns operam no sentido de exercer a função de intelectual. Além do intelectual orgânico que cumpre esse papel social no desenvolvimento e legitimação das ações da classe o qual pertence e defende, encontramos também o intelectual tradicional, aquele que não pertence mais a nenhum bloco histórico, atuando de forma independente ou reivindicando um passado distante. Como exemplo de intelectual tradicional, o autor cita os antigos padres e monges da Idade Média, os quais durante séculos efetuaram a tarefa de intelectuais orgânicos. Da ordem até o momento um novo bloco histórico (burguesia) emergiu e começou a produzir seus próprios intelectuais e promover a hegemonia de seus interesses. Os antigos intelectuais orgânicos converteram-se então em intelectuais tradicionais, agindo fora do novo bloco histórico. Gramsci (1968), preocupado com o processo de construção de uma nova consciência humana aponta para importância de se criar desde já um ambiente de propagação da concepção socialista de mundo, superando pressupostos comportamentais típicos da inculcação capitalista na formação do indivíduo como a valorização do individualismo, do egoísmo e da competição. Focar única e exclusivamente nas relações econômicas de produção, ou seja, na estrutura, seria cometer um equívoco, principalmente nas sociedades mais desenvolvidas, daí o papel da prática dentro da esfera superestrutural, ou seja, no campo da ideologia e do Estado na conquista hegemônica de interesses. Círculos culturais, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e mídia própria são exemplos de como o proletariado inicia sua tarefa de disputa hegemônica e concorre com seu bloco histórico. Destarte, o educador envolvido com a teoria pedagógica socialista pode e deve atuar no campo educacional, mesmo dentro da ordem capitalista, no desejo real e científico de se alcançar a sociedade socialista.

Toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de permeação de ideias em grupos de homens antes refratários e que só pensavam em resolver dia-a-dia, hora a hora, por si mesmos, seus próprios problemas econômicos e políticos [...] Para triunfar, o proletariado não pode se limitar a controlar a produção econômica, mas deve

também exercer a sua direção político-cultural sobre o conjunto de forças sociais que se opõem ao capitalismo (GRAMSCI, 1968, p. 98).

Mesmo que a classe dominante burguesa exerça controle sobre os meios de produção e domínio político, o proletariado pode e deve lançar esforços na construção de um modelo alternativo contra hegemônico. Gramsci (1968) não está propondo uma redução da disputa ao campo meramente superestrutural, mas ressalta a importância do embate acontecer simultaneamente na base econômica e na superestrutura política e ideológica. Com o avanço da hegemonia da classe trabalhadora sobre a classe dominante, esta, segundo o autor, tende a entrar em crise e, mesmo tendo o domínio, ou seja, os meios burocráticos, legislativos e coercitivos da formação social, começam a perder seu poder dirigente. A classe subalterna consegue disseminar outra concepção de mundo e preparar o terreno para a tomada do poder político e econômico (GRUPPI, 1980).

Desde o socialismo científico elaborado por Marx e Engels (2001) que se sabe da necessidade da práxis revolucionária para a derrocada definitiva do modo de produção capitalista. Diferentemente das organizações produtivas sociais anteriores, o capitalismo (apesar de suas crises cíclicas) não entrará em colapso cedendo lugar de forma mecanicista a um novo modo de produção, mas apenas o entendimento científico das suas relações de produção, associadas à prática política, levaria a construção do socialismo – etapa anterior ao comunismo. E o proletariado, sujeito histórico desse processo, carrega essa tarefa por ser herdeiro da relação dialética entre a filosofia elaborada pela burguesia desde os iluministas e a realidade social a qual se encontra sujeito. Nisso, elabora sua hegemonia e na unidade das forças edifica seu bloco histórico (GRUPPI, 1980).

Nas sociedades ocidentais, diferentemente das orientais, a luta de classe não se travaria mais de forma tão explícita e direta, ela acontece na verdade a longo prazo e a existência no ocidente de uma “aristocracia operária” dificultaria ainda mais o processo de tomada de consciência e ruptura estrutural. Portanto, a escola dentro desse panorama pensado pelo autor deveria formar o sujeito crítico, autônomo e omnilateral, superando a divisão entre trabalho manual e intelectual com a promoção do ensino politécnico oferecido pela escola.

A omnilateralidade é a totalidade das capacidades humanas em seu mais alto grau de desenvolvimento (que está) em oposição à unilateralidade que é promovida pelo trabalho alienado, trabalho este preocupado somente com a operacionalidade técnica do

trabalhador a fim de convertê-lo em mercadoria. O trabalho, como categoria marxista, tem papel crucial na humanização do indivíduo, logo a educação também deveria se apropriar disso na construção de um ensino emancipatório. Sabendo que a divisão do trabalho manual e intelectual é o responsável pela alienação e estranhamento do produtor sobre o produto, uma educação omnilateral necessita combinar transmissão de conteúdo científico com trabalho manual, ou seja, aquele que diretamente transforma a natureza e dá a ela valor. Tão somente assim, o sujeito consegue resgatar sua essência e aprimorar todas suas habilidades. Não é a ideia de uma educação emancipadora que produzirá o indivíduo consciente e omnilateral, todavia a alteração das circunstâncias reais consequentemente dará origem a novas ideias que dialeticamente irão se converter em práxis revolucionária – desde que se tenha percorrido todo esse caminho (MARX, 2008).

Gramsci (1968) dá o nome de escola unitária a um tipo de educação voltada a esse tipo de prática. Desde o começo do século XX na Itália havia um projeto modernizador da economia com a industrialização do norte do país, enquanto o sul (mais pobre) fornecia a mão de obra necessária ao desenvolvimento de tal empreendimento. Além disso, surgia também o imperativo de uma mão de obra mais especializada, apta a vender sua força de trabalho para as nascentes indústrias, coisa até então não existente devido ao alto índice de ex-camposinos trabalhando nesses locais. Para resolver isso, o Estado inicia um programa educacional voltado à classe trabalhadora no intuito de especializá-los espalhando escolas profissionais em alguns pontos específicos do país. Gramsci tece críticos comentários a respeito de tal empreendimento, denunciando o destino traçado aos estudantes desses centros técnicos como futuros exércitos operários, e tão somente isso. O ensino humanístico, libertador e crítico foi deixado de lado, visto como supérfluo ou de pouca utilidade prática em benefício de um ensino voltado a especialização técnica de mão de obra. Disciplinas clássicas do ensino básico italiano foram substituídas por outras de caráter mais pragmático. É interessante notar, como discute o autor, a percepção da não alteração curricular das escolas clássicas, destinadas aos filhos da classe dominante. Nelas, o conteúdo tradicional e humanístico eram mantidos, reforçando a lógica da segregação daqueles que se apropriam do conhecimento como propriedade. A burguesia, além de dona privada dos meios materiais de produção, também se apropria do conteúdo historicamente acumulado pela humanidade convertido em conhecimento sistematizado.

Ao privar a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento, a classe dominante impulsiona seu domínio ideológico sobre ela.

A proposta da escola unitária, defendida por Gramsci (1968), eliminaria a separação alienadora entre trabalho manual e trabalho intelectual, propondo uma relação dialética de ambas dando ao sujeito uma noção totalizante da realidade social. A escola unitária tem como objetivo transmitir a cultura geral e inserir o jovem na atividade social, preparando-o e instruindo-o até alcançarem certo grau de maturidade, compreensão e autonomia. Obviamente essa escola deveria agregar a todos os filhos da classe trabalhadora, principalmente aqueles sem condições econômicas, ficando a cargo do Estado a responsabilidade de arcar com todas as despesas e ainda fomentar recursos à educação. A escola deveria também aumentar seu quadro docente e conter dentro de seu espaço: dormitórios, refeitórios e bibliotecas.

A educação desempenha papel chave na disputa de hegemonia de um grupo na tentativa de impor seus interesses e, para, além disso, a escola unitária exerce a função de humanizadora, pois, ao propor a superação da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e ainda desenvolver no indivíduo a atuação prática do conhecimento acumulado, tende a vencer a alienação imposta por essas antigas formas de concepção de mundo devolvendo ao educando sua humanidade e leitura totalizando de mundo.

Evidentemente que não vamos cair na armadilha liberal de pensar a educação como redentora das mazelas sociais, o costume frequente do pensamento liberal burguês é imputar à educação a responsabilidade de garantir uma sociedade mais justa, com as mesmas oportunidades, independente das classes sociais (SAVIANI, 2008).

A conquista da igualdade política e dos direitos individuais logradas depois das revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII na Europa, e o conseqüente domínio da classe burguesa agora como classe dominante, problematizou algumas questões essenciais para a autonomia do indivíduo, entre elas, a educação.

Obter igualdade política não necessariamente conduz a emancipação humana, talvez nem mesmo à democratização da participação de todas as classes no cenário político, em razão da desigualdade econômica e apropriação dos meios de produção pela burguesia.

A organização, não somente do mundo do trabalho, mas também da cultura, torna-se propriedade exclusiva de uma classe. No mundo em que tudo se converte em mercadoria o conhecimento também obedece a mesma lógica.

A burguesia precisou reunir não somente elementos materiais, mas também espirituais para desenvolver seu palco de operações e vencer pouco a pouco todos os resquícios medievais, feudais, ou seja, aristocráticos, para impor seus interesses e romper com o mundo antigo. Precisou trabalhar com o discurso de universalização de direitos para combater uma sociedade estamental baseada em privilégios hereditários legitimados pelo mundo religioso da época. Conseguiu conquistar o poder político e econômico, fazendo com o que suas novas relações sociais de produção alcançassem todo o globo. Atualmente, ela transforma o mundo segundo suas ideias e a educação atua como cúmplice nesse regime.

Observamos três concepções clássicas da burguesia que se manifestam, em especial na educação, desmascaradas por alguns autores. A primeira diz respeito à contradição homem e a sociedade, convertendo o indivíduo em ser abstrato, naturalmente egoísta e voltado aos seus interesses privados, logo, a democracia liberal se apresentaria como soberana forma de organização social, pois atenderia individualmente seus desejos. A segunda contradição aparece na relação homem e trabalho, separando ambos e causando estranhamento na atividade mais essencial e emancipadora da raça humana. O sistema capitalista transfigura essa ação em mero meio de satisfação das necessidades básicas, por meio do assalariamento, causando o rebaixamento do sujeito que se sente agora escravizado dentro daquilo que justamente deveria libertá-lo. A terceira e última contradição, consiste na relação homem e cultura e na apropriação dela pela burguesia. O mundo parece dividido entre conhecimento espontâneo e conhecimento científico, sendo esta última, propriedade exclusiva da classe dominante. Assim como o trabalho é dividido entre os que pensam e aqueles que operam a cultura também sofre tal cisão e a contemplação de um tipo específico de conhecimento não é socializado (SAVIANI, 2008).

Uma educação que vise superar as contradições existentes na sociedade burguesa, necessita resgatar elementos primordiais do papel histórico da escola e o processo de transmissão-assimilação na relação educador-educando. Desde a Rússia pós-revolucionária esse já se tornaria uma preocupação de seus novos agentes:

A velha escola era a escola do estudo livresco, obrigava as pessoas a assimilar uma quantidade de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que atulhavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários talhados todos pela mesma medida. Mas se tentásseis tirar a conclusão de que se pode ser comunista sem ter assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade cometeríeis um enorme erro. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da

ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. O marxismo é um exemplo que mostra como o comunismo surgiu da soma dos conhecimentos humanos (LENIN, 2012, p.56).

Para Saviani (2008), desprezar o conteúdo acumulado historicamente pela humanidade, como o conteúdo clássico⁵, por exemplo, é impedir o educando de formular conexões com o todo, cercear a produção do conhecimento e do mesmo modo interromper o desenvolvimento de uma consciência superior dos oprimidos. De acordo com o autor, aquilo que é clássico o é justamente pela pertinência e contemporaneidade de suas ideias e não deve ser subtraído da sistematização do conhecimento. Para ele, em vista disso, o método histórico-dialético concebe a abstração dos fenômenos empíricos sob a luz do conjunto epistemológico acumulado. “Não se aprendia o latim e o grego para saber falar estas línguas, para servir de camareiro, de intérprete ou de correspondente comercial. Aprende-se a fim de conhecer diretamente a si mesmo” (GRAMSCI, 1968, p.133).

Não faz sentido para o método marxista – transposto à educação – um pensamento metafísico deslocado da experiência material (ensino tradicional), assim como é equivocado um ensino somente voltado à prática (ensino construtivista), sem os pressupostos teóricos suficientes na elaboração da síntese dialética.

A intenção seria a de substituir o saber espontâneo pelo saber sistematizado. Entendemos visão imediatista, segundo Duarte (2004), como o modelo hegemônico de método educacional promovido pelos construtivistas. Ao negar o ensino tradicional os construtivistas despendem esforços na prática espontânea que levaria à construção do conhecimento sob a ação facilitadora do professor. Para esses autores o professor não transmite conhecimento – até porque o aluno não seria essa tábula rasa a espera do saber – apenas cumpre a tarefa de proporcionar situações de aprendizagem ao aluno.

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2004, p.38).

⁵ Na perspectiva de Saviani (2005), clássico é tudo aquilo que resistiu ao tempo e por isso se consolidou. O clássico é diferente do tradicional, sendo esse a expressão do ultrapassado, do arcaico e do conservador, enquanto que o clássico tornou-se referência na sua área. A filosofia greco-romana é um exemplo de clássico, pois mantém sua pertinência até os dias atuais. O clássico se constitui como paradigmas em todos os campos, desde a ciência, a arte, a música a dança etc.

Os construtivistas e sua influência no ambiente escolar produziram uma gama de direcionamentos curriculares e formações para os docentes. A pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista são exemplos das orientações construtivistas no ambiente escolar. Sem querer definir uma a uma e suas características, o importante ressaltar é a centralidade de todas essas propostas no saber espontâneo, na valorização do cotidiano do aluno, no relativismo às contradições sociais, na negação da totalidade a favor da particularidade, no papel secundário do professor e principalmente no ocultamento dos antagonismos de classe (DUARTE, 2004).

Com uma visão idealista da relação ensino-aprendizagem, os construtivistas esperam superar os conflitos e mazelas sociais com propostas educacionais, exemplo: para superarmos a violência basta desenvolvermos uma cultura da paz; para eliminarmos a ação predatória do homem sobre a natureza basta uma educação ambiental conscientizadora (feche as torneiras ao escovar os dentes, seja rápido no banho, plante uma árvore, recicle seu lixo); para superarmos o desemprego basta que o indivíduo especialize sua força de trabalho; entre outros tantos exemplos. O saber sistematizado, o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, transmitido pelo professor na mediação entre o indivíduo o objeto, se apresenta como algo obsoleto, um método superado, jesuítico, autoritário, afinal, o único ser que transmite alguma coisa é mosquito.

Ao negar o conhecimento acumulado à escola nega a possibilidade do educando superar seu cotidiano, problematizar e desnaturalizar relações. Mais do que isso, impede o desenvolvimento de uma objetivação para si. O materialismo-dialético possibilita a abstração do empírico vivido para o concreto pensado.

Conforme Saviani (2008), isto significa que, ao colocarmos em prática a Pedagogia Histórico-Crítica, devemos partir da materialidade dos fenômenos empíricos, para transportarmos a prova dos saberes teóricos historicamente elaborados, para depois retornarmos com esse fenômeno ao concreto (empírico pensado).

A proposta de uma pedagogia que fosse capaz de responder à algumas insatisfações de educadores brasileiros no final dos anos de 1970, fez surgir a Pedagogia Histórico-Crítica. Ainda muito influente entre teóricos da educação, as chamadas teorias *Critico-Reprodutivistas* exerciam papel importante na análise da escola brasileira. Em

pleno regime militar, elas fizeram sucesso na crítica à escola como um aparelho ideológico do Estado e instrumento de inculcação da ideologia dominante. Contudo, à medida que o regime perdia força e entrava em processo de abertura, a escola se mostrava com um espaço importante para debater essas ideias e até mesmo levantar críticas contra o período. Apesar da contribuição desses autores (Althusser, Baudelot e Establet), a realidade prática necessitava de novas explicações e propostas. Daí até mesmo a terminologia *histórico-crítica*, no sentido de se contrapor aos *crítico-reprodutivistas*, pois a essa nova pedagogia encontrava base na materialidade histórica do real e não apenas em elucubrações teóricas específicas e generalizantes.

Sabendo que Marx pouco se dedicou a analisar fenômenos referentes à educação, Saviani (2008) procurou apoio teórico em marxistas que assim fizeram: Gramsci, Manacorda, Suchodolski, Vigotski, Pistrak e Makarenko, em comum, todos se apoiam no materialismo histórico como método de análise e propunham a ruptura com o capitalismo como única forma do desenvolvimento pleno de uma nova pedagogia alinhada à um novo modelo de sociedade.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, o professor é um mediador entre o aluno e o conhecimento, na sistematização do conteúdo historicamente acumulado transmitido e incorporado pelo educando, a fim de conceber a passagem da síncrese à síntese, ou melhor, do empírico ou concreto. E por que esses conteúdos são prioritários?

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2005, p.66).

Neste contexto, entendemos que o conhecimento acumulado e sistematizado, produto negado à classe trabalhadora, deve ser socializado como um dos componentes à superação do modo de produção capitalista e conquista da emancipação humana.

Não se faz revolução apenas com uma mudança metodológica no campo da educação, tampouco sem ela. O processo de ruptura acontece com a classe trabalhadora organizada, ciente da sua tarefa histórica e envolvida numa conjuntura favorável a sua vitória. Sendo a revolução um acontecimento objetivo, fruto de ações concretas e historicamente determinadas, cabe aos socialistas iniciarem desde já sua construção. Por

isso a luta por uma escola socializadora do conhecimento se inicia desde já como instrumento de luta dos explorados no caminho de sua emancipação (SAVIANI, 2012).

Precisamos considerar que a burguesia, já nos séculos que precederam as revoluções burguesas do final do século XVIII, foi-se apropriando pouco a pouco do conhecimento restrito ao clero e a nobreza, na medida em que ganhava espaço político e fortalecimento econômico. Ela soube reunir esforços e avolumar sua própria concepção de mundo, antes mesmo de ocupar seu lugar como classe dominante.

Assim sendo, a classe trabalhadora tem por obrigação, através de seus intelectuais orgânicos, concentrar energias na elaboração científica de um mundo que supere as contradições encontradas no seu, do qual é escravizada.

Nada disso tem efeito sem uma educação, já dentro dos marcos do capitalismo, sistematizada, que socialize o saber acumulado, construindo no proletário sua consciência de classe e instrumentos necessários ao alcance do saber elaborado (GRAMSCI, 1968).

A escola defendida por Gramsci deve contribuir para uma formação unitária, abrangendo a educação tradicional com forte conteúdo teórico, literário, filosófico e científico, porém voltada para o trabalho prático. Com isso ele propõe a superação da divisão entre a formação livresca, teórica, abstrata, para as elites e a formação utilitarista e tecnicista para os trabalhadores e demais componentes das camadas subalternas. (GHON, 2012, p. 99)

Mas antes de propormos neste trabalho uma solução metodológica para os problemas até aqui apontados, vamos nos debruçar sobre como, historicamente, são formadas as relações de identidade social dos sujeitos, o que contribuirá para pensarmos, em bases epistemes, na elaboração de uma proposta didática mais efetiva.

4 O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL E O PROBLEMA DO ESTIGMA

Pensando na função da escola como local de transmissão-assimilação do conteúdo acumulado e sistematizado historicamente pela humanidade, a pesquisa tem como objetivo compreender fenômenos decorrentes de interações sociais dentro (mas não somente) do espaço escolar e contribuir com meios de intervenções dos educadores no processo ensino-aprendizagem. Com isso, espera-se romper com uma visão imediatista do saber espontâneo para o saber sistematizado, desvendando as representações que encobrem a essência dos fenômenos.

O caso analisado compreende a relação discriminatória de alunos do ensino médio de uma determinada escola pública localizada no interior do estado de São Paulo.

Ali se encontram alunos de baixa renda – muitos dos quais beneficiários de projetos governamentais de transferência de renda – que compartilham entre si dos mesmos espaços sociais de interação, ou seja, a grande maioria dos estudantes dessa unidade escolar do Estado divide seu tempo frequentando espaços comuns como: as praças do município, as sorveterias, o ginásio esportivo, o salão paroquial, as igrejas protestantes e, principalmente, os locais de trabalho, tendo em vista que muitos desses jovens já possuem algum tipo de atividade remunerada.

Pois bem, com base na problemática colocada em questão, tentaremos, a partir de agora desvendar os motivos que levam indivíduos da mesma condição social, que dividem os mesmo espaços, com perspectivas e sonhos parecidos, formarem grupos em determinados momentos, excluindo e estigmatizando outros grupos.

4.1 O Conceito de Etnia: relações interétnicas e a construção da identidade

No mundo grego, *ethnos* fazia referência aos povos bárbaros ou aos gregos não organizados nas Cidades-Estado, dessa maneira, referir-se a etnias significava estabelecer uma separação entre o “nós” e “eles” tendo como modelo de civilidade a minha cultura (POUTIGNAT, 1998).

Pois bem, nas ciências sociais o termo etnia também sofreu modificações e reinterpretções em diversos momentos, mas vamos trabalhar com o conceito estabelecido por Poutignat (1998), a fim de facilitar nossa análise e estabelecer relações com o fenômeno investigado.

Segundo esse autor, etnicidade exprime não somente as relações objetivas de diferenciação social de um povo como: crença, cor da pele, língua, localidade geográfica e costumes, mas principalmente uma crença subjetiva na comunidade de origem. Para ele, a grande disparidade entre a identidade étnica para outros tipos de identidade social seria justamente a primeira encontrar-se centrada no passado daquele agrupamento social. Nem sempre essa memória coletiva possui algum tipo de veracidade histórica e nem precisa, tendo em vista que a interpretação dessa memória coletiva já é suficiente para orientar os indivíduos envolvidos e consolidar comportamentos de coesão para o grupo e exclusão para o estrangeiro.

Essa herança cultural só é sentida e determinada na relação com o outro, por isso mesmo o fenômeno da etnicidade e, conseqüentemente, o contato interétnico se tornou objeto de estudo das ciências sociais na contemporaneidade por dois motivos. Primeiro, porque examinar as formas de diferenciação social apenas pelo critério de classe tornou-se insuficiente para abarcar todo o conjunto de elementos provenientes dessas relações. Segundo, que o mundo globalizado, dito (supostamente) sem fronteiras, ao invés de homogeneizar as culturas pela facilidade, velocidade e abrangência nos novos meios de comunicação e transporte, acirrou o sentimento de afirmar as diferenças regionais frente a invasão – cultural, política, econômica e bélica – de outras nações. A identidade étnica parece agora explicitar mais do que nunca seu conjunto de singularidades em contraposição ao outro e isso decorre também do fato do enfraquecimento do Estado-Nação, fruto da modernidade (POUTIGNAT, 1998).

Distinguir nação de etnia não é tarefa fácil, pois os dois repousam na ideia de um agrupamento de indivíduos que partilham dos mesmos interesses, ideias e comportamentos que abriram mão de interesses particulares e submeteram a deveres em troca de direitos conquistados pela organização coletiva.

Entretanto, uma nação pode seguir formações estritamente políticas sem necessariamente obedecer a critérios étnicos como é o caso de alguns países africanos e outros do leste-europeu. Basta citar a emblemática conjuntura da Iugoslávia, após o fim do regime comunista naquele país. Precisou somente um abalo nas forças políticas que mantinham a unidade do local para as guerras e embates interétnicos assolarem o antigo estado dividindo todo o território em regiões marcadas por essas diferenças étnicas.

Fenômeno comum no mundo globalizado, o contato interétnico consiste no encontro de indivíduos ou grupos de diferentes nacionalidades ou culturas. Sabendo que a formação da identidade acontece na diferenciação de um grupo ou indivíduo em

relação a outro, o contato interétnico oferece uma infinidade de possibilidades de desenvolvimento.

Segundo Oliveira (1976), podemos definir o conceito de identidade como “identidade contrastiva”.

A identidade contrastiva parece se constituir na essência da identidade étnica, à base da qual esta se define. Implica a afirmação “do nós” diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tal, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada.

Dentro do conjunto de forças das relações sociais, a identidade étnica adquire as mais variadas formas dependendo da dinâmica dessas relações interétnicas. Sendo assim, ela pode ser evocada quando lhe convém. Um operário não consegue escamotear sua condição de classe de um trabalhador assalariado, contudo, dependendo da situação e da disputa de forças, reveste-se com sua roupagem identitária, de negro, indígena, nordestino etc. “[...] devem ser interpretadas como o esforço muitas vezes dramático do indivíduo e do grupo para lograrem sua sobrevivência social” (OLIVEIRA, 1976, p.25).

Além da relação com o outro, a identidade se constrói na dialética entre indivíduo e sociedade. Mantendo a pesquisa na área sociológica e antropológica, entendemos o caráter social determinante nas construções subjetivas do indivíduo. Submerso nas mais diversas particularidades das relações sociais, esse sujeito cria mecanismos ideológicos de interação, alguns para se defender, outros para exercer dominação. Aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais e, principalmente, interétnicos irão definir o desenvolvimento dessa identidade.

A permanência contínua em situações de discriminação desperta desde cedo nas crianças uma consciência negativa de si, ou, em termos de Erikson, uma “identidade negativa” que se prolongará na juventude e maturidade, raramente transformável numa identidade positiva capaz de auxiliar o indivíduo ou o grupo a enfrentar situações críticas (OLIVEIRA, 1976 p.18).

Ou então:

[...] os Xerente não se intimidam no contato com os brancos e sabem enfrentá-los altivamente como que afirmando sua identidade étnica (Melatti, 1967:151), enquanto os Krahô, ao contrário, buscam vencer os brancos transformando-se neles, como conta o mito de aukê e deste passando à ação através de movimentos messiânicos na esperança de se tornarem civilizados (OLIVEIRA, 1976 p.18).

Isto é, existe a possibilidade do desenvolvimento de uma identidade étnica negativa dentro do jogo de relações dos contatos interétnicos e um grupo pode reivindicar, a partir do seu imaginário coletivo, uma herança cultural para legitimar sua posição de poder perante o outro grupo. Como já mencionado, essa herança cultural pode não condizer necessariamente com a realidade histórica de fato, mas o uso que se faz dela é mais do que suficiente para subordinar e estigmatizar o outro. Eu não preciso provar cientificamente meu patrimônio cultural herdado, basta existir uma convenção social daqueles que a reconhecem (POUTIGNAT, 1998).

Atestando mais uma vez a interação com outro como princípio fundante da identidade étnica, Poutignat (1998, p 40), aponta que:

A identidade étnica (a crença na vida em comum étnica) constrói-se a partir da diferença. A atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estrangeiros. Esta ideia implica que não é o isolamento que cria a consciência de pertença, mas, ao contrário, a comunicação das diferenças das quais os indivíduos se apropriam para estabelecer fronteiras étnicas [...] O conteúdo da comunidade étnica é a crença em uma honra específica: a honra étnica pela qual os estilos de vida particulares se encarregam de valores sobre os quais se fundam as pretensões à dignidade daqueles que os praticam, e o desprezo por aqueles que praticam costumes estrangeiros.

O que chamamos aqui de fenômeno caótico ressonante, se mostra presente na ação de um grupo de alunos em reivindicar uma provável herança europeia e fazer uso disso na estigmatização dos alunos nordestinos. Antes do trabalho proposto não se percebia – pelo menos de maneira explícita – tal polarização. É sabido que ofensas contra grupos nordestinos acontecem em maior ou menor intensidade no ambiente escolar, sendo reflexo direto das relações estabelecidas na sociedade como um todo, contudo, tal situação se mostrou patente no momento da realização do trabalho proposto.

Mesmo pertencendo à mesma estrutura de classe, no instante da apresentação do trabalho, que consistia no resgate genealógico da família, os adolescentes demonstraram forte diferenciação sobre o outro grupo. Segundo eles, os “baianos” não teriam qualidades suficientes para serem merecedores de alguma atenção, são ignorantes, feios, vestem roupas estranhas, escutam músicas de péssima qualidade e ainda roubam o emprego dos nativos da cidade.

Surge nos nativos o sentimento de identidade contrastiva, no sentido de indicar uma clara diferença entre o “nós” e o “eles”, destacando elementos que compravam esse fato.

Latente perceber a reação do grupo excluído, pois, desenvolvem a identidade negativa de seu parentesco, tentando até mesmo ocultar sua origem.

Alguns alunos reforçaram a estigmatização comentando o fato de pertencerem a um grupo inferior, de “baianos”, e que nada de positivo poderia ser exposto sobre isso.

Em trabalhos realizados com alunos em sala de aula surgiram falas do tipo: “*Não quero apresentar, pois minha família só tem baianos*”; “*Meu pai é baiano professor. Não gosto disso, as pessoas acham que também sou de lá*”, formas repetidas em todas as salas onde a atividade foi lançada, tornando indubitavelmente presente o fenômeno.

4.2 Estigma: fundamentos, tipos e consequências

Um estigma, segundo Goffman (1988), pode ser definido como um traço – perceptível ou não no primeiro momento – de um grupo ou indivíduo considerado como não previsto dentro daquilo encarado como normal. Quem carrega esse traço, essa marca, encontrará dificuldades na interação social com os demais, pois, na visão dos “normais” o estigmatizado perdeu qualquer tipo de atributo ou qualidade, sendo aquela marca definidora do seu caráter. Lembrando que aqui entende-se por “normal” – na nossa sociedade ocidental – o homem, branco, hétero e bem sucedido.

Três são tipos de Estigma mais contundentes: As abominações do corpo, defeitos no caráter individual e raça/religião. Durante os contatos mistos, de acordo com Goffman (1988), a interação entre estigmatizados e normais, os estigmatizados reagem tentando “corrigir” sua situação ocultando seu estigma – o deficiente físico recorre a uma prótese, o dependente químico esconde seu tratamento, o homossexual não revela sua orientação ou o religioso não torna pública sua fé – ou reafirmando-a, no intuito de obter vantagens no interior dessa relação de forças sociais. De qualquer forma, os normais tendem a rebaixar o sujeito ou grupo estigmatizado:

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (GOFFMAN, 1988, p.77).

Ao ser desumanizado esse indivíduo ou grupo encontra-se sujeito a qualquer tipo de violência possível. Seus atributos são desqualificados, sua imagem é corrompida, suas ações menosprezadas, seu caráter estereotipado e sua alma profanada.

O estigmatizado é tratado com condolência ou ódio. Em ambos os casos ele é menos humano que os demais, logo, ações discriminatórias passam impunes ou até mesmo são legitimadas pela maioria.

Ao analisarmos, por exemplo, as particularidades de um fenômeno de violência envolvendo estupros e genocídios em guerras, notamos a presença de tal sentimento inculcado na cabeça dos opressores. A visão estigmatizadora do *outro*, abre precedentes aos mais variados crimes e atrocidades.

Condicionantes históricos, políticos e econômicos determinam o início, desenvolvimento e fim de um conflito, seja ele de pequena ou grande magnitude, mas não explica as ações de pessoas comuns cometendo crimes contra grupos considerados estigmatizados.

Na pesquisa que realizamos percebemos então, ações discriminatórias cometidas por grupos de alunos contra grupos advindos das regiões nordestinas do país. Seja esse segundo grupo nativo dessa região ou pertencente à segunda geração deles, não importa, na ideia já estabelecida dos munícipes autóctones, tais sujeitos não são merecedores dos mesmos benefícios ou da mesma participação social, pois são dotados de uma inferioridade intrínseca que legitimaria sua exclusão e estigmatização em determinados momentos. Como lidam somente com a representação do fenômeno (migração nordestina), entendendo apenas o que se mostra como direto e imediato, sem as mediações abstratas, tentam culpar esses grupos, o *outro*, das mazelas sociais do seu cotidiano.

Muitas vezes o grupo estigmatizado é acusado de ser violento e que a maioria dos crimes do respectivo município seriam cometidos por eles. Mesmo que a afirmação tenha pouca ou nenhuma fonte verdadeira, ações violentas entre os nordestinos acontecem, pois segundo Goffman (1988, p. 95)

Em vez de se retrair, o indivíduo estigmatizado pode tentar aproximar-se de contatos mistos com agressividade, mas isso pode provocar-nos outros uma série de respostas desagradáveis. Pode-se acrescentar que a pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de um para a outra, tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental na qual a interação face-to-face pode se tornar muito violenta.

Os alunos e demais habitantes da cidade referem-se pejorativamente ao grupo estigmatizado como “baianos”. À eles são atribuídos desqualificações, imoralidades e incapacidades, elementos formulados ideologicamente pelo grupo dominante. Quando um estigmatizado se comporta como um normal, pode até ser tolerado, ou então, admirado, sob suspeitas, afinal aquele não deveria ser seu comportamento. Elogios e incentivos aparecem disfarçados de um etnocentrismo introjetado no grupo dominante do tipo: “Nossa, não esperava isso de você!”. Essa expressão é anunciada como se o estigmatizado estivesse superando as expectativas e indo além das suas capacidades limitadoras.

Porém, ao menor deslize, equívoco ou erro comum, todos os defeitos ideologicamente construídos pelo grupo dominante é apontado ao estigmatizado, reafirmando seu caráter inferior.

Os “baianos” são encarados no município como violentos, sujos, estranhos, inferiores e manifestam uma “cultura atrasada” – segundo até mesmo comentários de alguns docentes da escola onde realizamos nossa pesquisa.

Dentro do limite que este trabalho nos confere, algumas observações constatarem a pertinência de dois aspectos apontados por Goffman (1988): os nordestinos migrantes parecem encontrar força e acolhimento reunindo-se entre seus “iguais”, procurando residir em casas próximas e frequentar os mesmos locais, retraem-se como forma de autoproteção das discriminações sofridas pelo grupo dominante. Outras vezes manifestam atitudes violentas, sendo a maioria delas agressões em bares ou festas de rua.

A identidade negativa incorporada pelos grupos estigmatizados lhes dá um sentimento de inferioridade, que somado à discriminação sofrida, podem gerar conflitos violentos durante os contatos com outros indivíduos.

Fenômenos desse tipo potencializam a representação ideológica formulada pelo grupo dominante do estereótipo apontado. Brigas e discussões entre os “normais” passam quase despercebidas do cotidiano, enquanto que, conflitos envolvendo os nordestinos são imediatamente expostos coletivamente, reforçando seu estigma. O “baiano” é o violento, sujo e sempre envolvido nos crimes, segundo a fala dos munícipes.

Pois bem, sabemos que a identidade se constrói na confrontação direta com o *outro* e na relação dialética entre indivíduo e sociedade. Seria uma estratégia de interação e sobrevivência social, na qual o sujeito socialmente cria representações

coletivas dando sentido ao seu papel naquele meio. Pertencendo ao terreno da ideologia, a identidade assume diversas características de acordo com os condicionantes da estrutura social posta, podendo adquirir nuances positivas, de autoafirmação étnica ou aspectos negativos, quando na disputa de forças ideológicas o outro consegue exercer papel dominante, estigmatizando os demais grupos (OLIVEIRA, 1976).

Inevitável abordarmos um tema desse e não relacioná-lo diretamente com o grande trabalho do sociólogo Norbert Elias: *Os Estabelecidos e os Outsiders*, pois o fenômeno discutido na pesquisa se assemelha muito com o da pequena comunidade de Winston Parva, estudado pelo autor. Talvez, o aspecto mais semelhante e curioso repousa na prática de relações de poder dentro das duas comunidades e sentimento de superioridade humana sentida pelos dominadores.

O fenômeno – a discriminação e segregação entre alunos – ultrapassa a perspectiva classista de dois grupos antagônicos e irreconciliáveis. São agrupamentos sociais da mesma condição socioeconômica e mesmos ofícios, porém, a situação é de segregação, estigmatização, inferiorização e discriminação.

O carisma grupal e a coesão social dos “estabelecidos” de Winston Parva lhes dão uma certeza de sua superioridade humana frente aos “outsiders”, indivíduos recém-chegados a comunidade. Podemos novamente trabalhar aqui conceitos já antes mencionados de outros autores como, estigmatização e identidade negativa. Ao estigmatizar o outro grupo, atribuindo-lhe elementos inferiorizantes, os “outsiders” tendem a incorporar e reproduzir uma ideia inferior de si mesmo:

[...] em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores” (ELIAS, 2000, p.20).

A partir da pesquisa que realizamos na escola, pudemos perceber que os estabelecidos mantêm suas posições dominantes por meio da ocupação de cargos políticos importantes dentro da comunidade. São membros do conselho de bairro, professores de escolas e creches. Enfim, por mais simples e rotineiros que esses cargos possam parecer, influenciam diretamente na visão do grupo sobre si mesmo. São famílias residentes do bairro do município há pelo menos três gerações. São famílias, integradas e coesas. Os “outsiders” - em analogia à obra de Elias (2000) - chegaram recentemente, são fragmentados e ainda não estabeleceram contatos sólidos o suficiente para cristalizar práticas e normas identificatórias entre si.

Não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, “cor” ou “raça” entre os residentes das duas áreas e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional – em suma, quanto a sua classe social. As duas eram áreas de trabalhadores. A única diferença entre elas era a que já foi mencionada: um grupo compunha-se de antigos residentes, instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados (ELIAS, 2000, p.21).

Os “outsiders” são encarados como sujeitos despossuídos de virtude, não respeitam as normas e ameaçam o poder político dos estabelecidos.

O que está em jogo é exatamente isso, a posição desconfortante dos estabelecidos frente a esse novo cenário social. A chegada de indivíduos forasteiros criou no imaginário do grupo antigo a sensação de ameaça e a resposta imediata foi estigmatizar os novos habitantes.

As normas elaboradas e aplicadas durante todos esses anos mantinham a unicidade social dos estabelecidos, ou seja, o indivíduo se sujeita ao grupo no jogo de sobrevivência social formando sua identidade.

O sujeito integrado ao grupo se sente fortalecido, acolhido e por isso mesmo cumpridor das normas pensadas por eles, um desvio à regra significaria a sua exclusão.

Bem instalados, os estabelecidos podem, nesse momento histórico, específico, utilizar de seu prestígio no confronto “nós” e “eles”. Um deslize comportamental de um indivíduo qualquer do grupo dominante é visto como um desvio exclusivo daquele ser. Agora, quando um outsider comete uma falha, o grupo todo é condenado e apontado. Isso é uma postura típica na relação indivíduo e grupo da nossa sociedade, principalmente, em se tratando de grupos historicamente estigmatizados. Por exemplo: um homem ao atravessar um sinal vermelho com seu automóvel e colidir com outro veículo poderá ser acusado individualmente pela sua má condução. Já uma mulher, ao cometer a mesma falha, discriminada por sua condição de gênero, será desqualificada enquanto grupo, ou seja, todas as mulheres seriam más condutoras, de acordo com o senso comum. Um contraventor branco é julgado socialmente segundo suas características subjetivas, mas um infrator negro é condenado pelo grupo étnico o qual pertence. Grupos estigmatizados sofrem com a marca coletiva imputada a eles, sofrendo um peso considerável na maneira como constroem suas identidades coletivas.

Entender o caso analisado por Elias (2000), em Winston Parva, segundo o próprio autor, serviu de experiência micro de um fenômeno que se repete a nível macro.

Obviamente seguindo outras nuances, mas obedecendo na maioria das vezes a mesma problemática, quer dizer, grupos estabelecidos desenvolvem normas coletivas

de sociabilidade geradoras do monopólio do poder local, repelindo e estigmatizando o outro grupo recém-chegado. O processo histórico que permitiu que determinado grupo estabelecesse seu domínio sobre o outro, quase todas as vezes obedece a uma lógica econômica envolvendo exploradores e explorados.

No entanto, o caso de Winston Parva (ELIAS, 2000) foge a regra, assim como o fenômeno analisado na dissertação.

Como já citado acima, os alunos secundaristas do ensino médio de Nova Granada, residem quase que na sua totalidade nos mesmos bairros e frequentam a única escola pública de ensino médio da cidade, portanto, o diferencial econômico entre eles é mínimo ou quase nulo, mas, mesmo assim, formas de diferenciação estigmatização étnica acontecem, principalmente, em momentos de conflito ou reivindicação de identidades sociais.

Quanto ao equilíbrio de poder, ele depende do tensionamento dessas forças. Enquanto os “estabelecidos” buscam a garantia e manutenção do seu status quo, os “outsiders” pressionam no sentido de diminuir suas estigmatizações e alcançar postos respeitáveis nas relações constituídas. “Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído” (ELIAS, 2000, p. 23). Por conseguinte, os sujeitos provenientes das regiões nordestinas enfrentam uma dupla empreitada em seus deslocamentos migratórios: enfrentar as dificuldades econômicas e sociais inerentes ao processo e também encarar uma forma simbólica (mas não menos massacrante) de rejeição, em comparação ao grupo estabelecido, que perpetra sanções, exclusões e, principalmente, estigmatizações contra eles.

Do mesmo modo que pensou Elias (2000), o grupo estigmatizado se sente paralisado diante do ataque, com mínima chance de reação em razão da dispersão de seus sujeitos. Para o autor os estabelecidos possuem normas grupais (não necessariamente formais) de convivência e identidades sociais já cristalizadas no seio daquele local. Qualquer um, mesmo os estabelecidos, que infringirem essas normas estarão sujeitos a receberem ofensas públicas ou até mesmo a serem excluídos do grupo. O sujeito, todavia, abdica de parte das suas vontades e desejos individuais em troca do poder coletivo de pertencer aos membros superiores da sociedade – segundo seu próprio julgamento. Até mesmo justificativas biológicas são utilizadas para atingir os de fora, desconsiderando a construção histórica dessas relações de poder.

Conforme o que pudemos constatar em nossa pesquisa, segundo os “estabelecidos” da cidade, os nordestinos são feios, ignorantes, violentos e possuem uma “cultura atrasada”, não sabendo, portanto, distinguir com clareza o certo do errado. Entretanto, o que os nativos do município consideram como certo são justamente as normas de identidade ressaltadas por Goffman (1988), isto é, padronizações de comportamento tendo como referência um grupo específico. É comum os habitantes da cidade salientarem o mal comportamento dos nordestinos e sua postura violenta. De acordo com eles, os nordestinos seriam responsáveis pela maioria dos casos que envolvem principalmente agressões em bares, violência doméstica e gravidez na adolescência. Interessante perceber que situações assim acontecem com frequência, mas apenas quando envolve nordestinos ela é potencializada e rapidamente divulgada (ELIAS, 2000).

Neste caso, fica fácil perceber isso, principalmente entre os alunos da escola pesquisada, pois eles se recusaram a apresentar qualquer trabalho envolvendo a trajetória das famílias as quais pertencem, pois, segundo eles, nada de positivo existiria na história de “baianos”.

O “baiano” em Nova Granada assemelha-se a situação do “pária”, nome dado inicialmente pelos colonizadores europeus a um segmento da população indiana considerada impura, suja ou menos humana que as demais. Dentro de um sistema hierárquico constituído por castas, os párias pertenceriam a mais inferior delas ou até mesmo os considerados sem-castas, chamados também de “intocáveis” (VARIKAS, 2014).

Com o tempo, o termo recebeu sua conceitualização e passou a ser utilizado também ao se referir às minorias estigmatizadas, portanto excluídas das mais variadas organizações sociais existentes. A universalidade de direitos, proposta pela democracia burguesa ocidental acoberta algumas outras questões como, por exemplo, a desigualdade econômica e, conseqüentemente, seus privilégios de classe. Muitas vezes ligada a divisão social do trabalho, os párias parecem, aos olhos dos não estigmatizados, como menos humano:

[...] são preconceitos, mas operam como verdadeiras linhas de demarcação entre o puro e o impuro, suscitando práticas de segregação e estigmatização. Todavia, uma segregação relativa, por causa das funções econômicas indispensáveis que colocam necessariamente o pária em contato com as camadas superiores (VARIKAS, 2014, p.80).

Acontece a desvalorização dos espaços e profissões ocupadas pelos estigmatizados. Entretanto, um não existe sem o outro, ou seja, na mesma medida que os “normais” excluem o grupo de fora, no caso os nordestinos, estigmatizando-os e atribuindo a eles um caráter menos humano. “Os normais” precisam necessariamente de sua mão de obra na ocupação de determinadas frentes de trabalho. O dono da usina engrossa o coro incorporado pelo senso comum do nordestino preguiçoso, que vive de projetos assistencialistas, ao mesmo tempo que depende da contratação de sua força de trabalho para manter seu status quo. O sujeito pertencente aos setores médios da nossa sociedade culpa os nordestinos pelo aumento da miséria e do desemprego, enquanto necessita de seus serviços domésticos para a manutenção do seu cotidiano, desde a limpeza de sua residência até o cuidado com seus filhos.

O pária, ou estigmatizado é reconhecido pela sua diferença; pela sua marca e uma barreira invisível de exclusão e discriminação se ergue perante ele. Ela precisa ser implícita, praticamente imperceptível, pois se ela se tornar franca e aberta legitimaria a reivindicação jurídica de compensações. Numa democracia ocidental que edificou suas estruturas sob o discurso da universalização dos direitos, reconhecer e formalizar as diferenças pareceria contraditória tendo em vista a igualdade política de seus membros (VARIKAS, 2014).

Barreiras invisíveis relegam o pária a uma inferioridade social de fato, mesmo quando ele está legalmente incluso na sociedade. Essas barreiras que o marcam como membro de uma categoria inferior conferem-lhe, ao mesmo tempo, uma alta *visibilidade social* que o impede de se amalgamar a seus vizinhos. Estreitamente ligada à sua inferioridade, sua alta visibilidade como membro deste ou daquele grupo faz parecer abusiva e ilegítima qualquer tentativa de sua parte de exercer os direitos (por exemplo, a presunção de inocência) que ele compartilha legalmente com o restante da população (legítima) (VARIKAS, 2014, p.112-113).

Isto é, o conjunto político/jurídico em sua função organizadora da sociedade civil, concedendo-lhes direitos e cobrando deveres, pouco efeito faz na vida dos párias, sabendo que nas interações sociais de fato serão penalizados pela sua condição.

A baixa autoestima é evidente também no relato dos alunos pesquisados, que elaboram uma imagem negativa de si mesmos, incorporada após anos de estigmatização, em torno do significado de ser “baiano”.

5 BAIANOS (NOR)DESTINADOS:UM BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO CONTRA NORDESTINOS NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Nunca diga nordestino
Que Deus lhe deu um destino
Causador do padecer
Nunca diga que é pecado
Que lhe deixa fracassado
Sem condições de viver
[...]
Não é Deus Quem nos castiga,
Nem é a seca que obriga
Sofrermos dura sentença!
Não somos nordestinados
Nós somos injustiçados
Tratados com indiferença!
[...]
Sofremos, em nossa vida,
Uma batalha renhida,
Do irmão contra o irmão.
Nós somos injustiçados,
Nordestinos explorados,
Mas nordestinados, não!

Patativa do Assaré

A necessidade de obter respostas à problemática da pesquisa, ou seja, porque alunos da mesma condição social entram em conflito no momento em que suas identidades sociais são reivindicadas, surgiu (como já mencionado) devido a um trabalho proposto na disciplina de sociologia em que os alunos deveriam resgatar sua genealogia e compartilhá-las com os demais colegas de classe. No entanto, os alunos de origem nordestina se sentiram constrangidos em apresentar e, quando isso ocorria, sofriam chacotas e até ofensa por parte dos colegas não-nordestinos.

Sabendo que a consciência é produto direto das relações sociais pelas quais o sujeito está envolvido, de onde viria então esse pensamento? Qual a origem histórica do sentimento paulista em se achar superior em relação (principalmente) a brasileiros nordestinos?

5.1 Espaços e territórios: locais de afirmações e disputas

Quando falamos em espaço geográfico e territorialidade, precisamos entender que isso não se trata somente da posição espacial de localização e interação de indivíduos, mas, principalmente, das relações sociais ali estabelecidas.

Os espaços compreendem construções históricas humanas nas mais diversas formas de poder, sejam elas econômicas, sociais, políticas, culturais ou simbólicas, sendo assim, não se pode analisar nenhum tipo de fenômeno social desconsiderando essa ideia (ALBUQUERQUE, 2011).

Desde os primórdios da humanidade o espaço geográfico desempenha um papel crucial nas relações entre os agrupamentos sociais. Seja entre os nômades caçador-coletores, até as formas mais complexas de Estado. A territorialidade serve de indicativo de análise das diversas áreas do conhecimento, no entendimento de como a sociedade se organiza, interage e estabelece formas de poder.

Ao tomar posse de uma determinada área ou quando migra para outra, ocorrem entre humanos, uma infinidade de disputas de poder na manutenção desse espaço entre os sujeitos nativos e aqueles que vêm de outra área, ou seja, um enfrentamento entre o “nós” e os “outros”.

Como a disputa acontece em todos os âmbitos das relações sociais, fica difícil generalizar e formular um único modelo explicativo que dê conta de apontar quais as ferramentas utilizadas por esses atores no jogo, com o objetivo de ganhar e, conseqüentemente, dominar o outro.

Claro que o poder econômico, na maioria das vezes, consegue subjugar as demais instâncias e impor seus interesses a fim de ter suas vontades atendidas, mas não somente assim operam as relações, pois alguns casos envolvem enfrentamentos em outros campos como o cultural, o político, o militar e até mesmo o simbólico.

Não basta simplesmente ocupar um determinado espaço geográfico, o sujeito ou grupo necessita legitimar sua permanência no local e isso pode ocorrer de várias maneiras distintas. A colonização europeia na América, por exemplo, a partir do século XVI, demonstrou bem isso, pois ela aconteceu não somente com a invasão à força desses territórios, mas também ideológica. O outro precisa acreditar na necessidade da minha permanência naquele local, as minhas necessidades e projetos precisam ser incorporados também pelos nativos, caso contrário o poderio militar será suficiente para

manter minha ocupação. O mesmo aconteceu também no século XIX, com o capitalismo na sua forma imperialista: a Europa necessitando de matéria-prima e amplo mercado consumidor inicia um processo de repartição do território africano, não mais obedecendo ao antigo método de invasão e conquista, mas agora, favorecendo grupos locais que atenderiam seus interesses e se transformariam em meras correias de transmissão de vontades alheias. Assim, dominando ideologicamente eu também domino economicamente esses países.

A identidade cultural de uma nação é construída historicamente com diversas intenções políticas em alguns casos. Apesar de o discurso oficial nos dizer que o chamado Estado-Nação conseguiu eliminar as diferenças regionais em torno de um Estado amplo, soberano e homogêneo, a história nos apontou o contrário, já que tais diferenças, na maioria das vezes, só apresentaram essa ilusória característica por meio da coerção e censura ou proibição de expressões locais como: língua, crença, costume e organização política. O Estado-Nação não extinguiu ou homogeneizou as formas de manifestações culturais, elas continuaram ali presentes e assim que esses Estados apresentaram brechas, peculiaridades emergiram com força, até mesmo com ideias separatistas. Escócia, Catalunha, País Basco, Flandres, Córsega, Tirol do Sul e Baviera são exemplos de regiões europeias que sofreram reprimendas e tiveram seus costumes cerceados durante décadas na consolidação do Estado-Nação (POUTIGNAT, 1998).

Buscar uma identidade local – de um país, região ou estado – é crucial na interação social e disputa de poder nas relações.

Como já discutido anteriormente, a identidade social é construída em contraposição a imagem do outro, porém uma identidade pode também ser atribuída pelo outro e incorporada pelo grupo que cria para si uma identidade negativa de si, gerando uma série de consequências depreciativas e estigmatizadoras.

Como essa pesquisa se propõe desenvolver uma análise com vistas à totalidade do processo histórico, conforme nos autoriza o pensamento marxista, cabe a partir desse momento, entendermos então como se deu a construção do preconceito contra o nordestino no estado de São Paulo. Quais elementos e condicionantes possibilitaram a criação da imagem do nordestino e sua estigmatização, fenômeno este que se reflete em uma escola localizada no interior paulista.

5.2 A gênese do preconceito e estigmatização do nordestino no Estado de São Paulo: um resgate da história

Com a criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), em 1838 o Brasil começava a delinear seu projeto de elaboração de uma identidade nacional.

O historiador Francisco Adolfo de Varnhagem, com a obra: História Geral do Brasil, de 1854, lança a primeira tentativa de definir os aspectos constitutivos da nação brasileira alicerçado nos condicionantes históricos de sua formação.

Segundo Varnhagem (1854), diferentemente das outras nações latino-americanas, o Brasil caminhava a passos tranquilos dentro do projeto político da coroa, em detrimento dos transtornos republicanos de seus vizinhos e isso se dava graças a civilidade brasileira, herdada diretamente da sua descendência europeia.

Era também o começo das concepções eugênicas que ganhariam mais força ao final do século, desqualificando a misturas étnicas e as culpabilizando pelo atraso no desenvolvimento das forças produtivas brasileiras.

Os românticos dessa época valorizavam o bucólico, o rural, a natureza, edificando uma imagem idílica de um Brasil reforçada, principalmente, pela literatura do período. Sobre o período citado, Chauí (200, p. 49) reproduz criticamente o discurso comum entre os intelectuais da época quando se referiam ao povo brasileiro:

Quanto à raça, o brasileiro é uma sub-raça mestiça e crioula, nascida da fusão de duas raças inferiores, o índio e o negro, e uma superior, a branca ou ariana. Para evitar a degeneração da nova raça mestiça, será preciso estimular seu embranquecimento, promovendo a imigração europeia [...] Esse descompasso evolutivo tem sido a causa da pobreza cultural, do atraso mental e da falta de unidade de nossas tradições e de nossas artes. Mas, julga Romero, a imigração, trazendo povos num estágio mais avançado da evolução, poderá auxiliar a corrigir tais defeitos.

Essa imagem será suplantada pelos modernistas das primeiras décadas do século XX. Agora não mais o rural, o arcaico, o antigo será valorizado, mas sim o moderno, o urbano, o industrial, e tal postura, provocarão mudanças significativas na imagem de quem é o brasileiro, permitindo-nos também, compreender a construção do preconceito contra o nordestino.

Ora, até o fim do século XIX, não havia ainda no Brasil uma divisão regional que desse aos estados nordestinos essa nomenclatura, sendo o país dividido apenas entre norte e sul, daí ainda hoje a expressão dicotômica na fala de alguns ao se referir apenas a essa duas divisões.

Segundo Albuquerque (2011), a invenção discursiva do Nordeste (do flagelado, da seca, do retirante, do cangaceiro) vai acontecer pelas mãos da própria elite local em razão da decadência econômica da região, com o objetivo de chamar a atenção das autoridades públicas para a transferência de recursos. Com a ascensão da produção de café como principal atividade econômica agrário-exportadora, começa a ocorrer o declínio do norte como principal região de dispêndio de recursos da coroa e passa haver um realocamento para o sul do país. Somado a isso, entre os anos de 1877 e 1879, a região nordestina atravessa um período de grande seca, afetando não somente o sertanejo pobre, mas também os setores da elite, devido à intensificação da imigração e perdas produtivas na pecuária, açúcar e algodão. Em busca de ajuda financeira para salvar seus negócios, começavam então a construção da imagem de um nordeste pobre e esquecido pelos governantes.

A literatura da época, segundo Albuquerque (2011), ajudou a reforçar tudo isso. Autores como: Euclides da Cunha (1989), com sua obra “Os Sertões”, Graciliano Ramos (2012), com “Vidas Secas” e Gilberto Freire (1980), com “Casa Grande e Senzala”, entre outros, sustentaram o estereótipo do sertanejo degradado, animalesco, machista, ignorante, violento, esfarrapado e quase sempre retratado como retirante, flagelado, cangaceiro ou coronel.

Pois bem, o lamurio das elites locais, percebendo a decadência dos seus setores econômicos e o remanejamento de investimentos para o sul, associado a literatura da época, determinaram no imaginário coletivo a noção que ainda hoje se tem do nordestino. Mesmo sendo uma representação do real, muitas vezes não condizente com a verdadeira forma, os sujeitos e grupos lidam exatamente com essa imagem estereotipada e as consequências se dão no plano da realidade (ALBUQUERQUE, 2011).

Qualquer um dos elementos atribuídos aos nordestinos serão reforçados e expostos como parte de sua natureza. Ao lidar com a representação desse nordestino, o grupo dos “normais” (aqueles não estigmatizados), reforçam o tempo todo seu estereótipo como veremos nas entrevistas.

Forjado então o retrato de quem é esse nordestino, ele vai se chocar intensamente com outra identidade em construção, a identidade paulista.

Enquanto tudo relacionado ao nordeste passa a ser visto como o atrasado, o rústico e o tradicional, São Paulo desenvolve a identidade do sujeito trabalhador, descendente direto dos bravos bandeirantes – exploradores do sertão e independentes da

coroa – somado aos imigrantes europeus, que não conhecem o ócio. Quem vive em São Paulo, vive num estado moderno, industrial, branco, capitalista, que sustenta o resto do país, e é considerado pelos paulistas a locomotiva do Brasil.

Historicamente, foi a partir do século XVIII que o café transformou-se no centro do desenvolvimento da economia brasileira, possibilitando atividades diversificadas e o avanço das forças produtivas, gerando um deslocamento dos interesses financeiros do norte para sul do Brasil, causando a indignação das antigas elites tradicionais.

Enquanto a identidade paulista vai ser construída a partir do deslumbramento com a sociedade burguesa, com o moderno, com o urbano, com o tecnológico, a identidade nordestina vai ser construída a partir da reação conservadora à sociedade capitalista [...] Isto é fundamental para entendermos porque hoje sofremos preconceito ao sermos vistos como pessoas atrasadas, incapazes de acompanhar a vida moderna, a vida na grande cidade (ALBUQUERQUE, 2003, p.103).

No final do século XIX, o envio de recursos para as colônias agrícolas⁶ do norte, provocou a insatisfação dos novos donos do poder econômico. Com um discurso quase separatista, ressaltando as qualidades da moderna São Paulo, frente ao atraso e as despesas geradas ao Brasil por essas colônias, tentam conter a continuidade desses projetos de assistência. Esse processo agravou-se ainda mais a partir da década de 1920/1930, quando se intensifica a migração de nordestinos em direção à São Paulo na procura de emprego, pois acelerava-se o processo de industrialização. Quase 60% desses migrantes são oriundos do estado da Bahia e de maioria negra, entrando em choque com resquícios de teorias eugenistas⁷ e um grande contingente de europeus brancos já instalados nesses locais.

Mal remunerado, discriminado e estigmatizado o nordestino será encaixado nas atividades produtivas mais penosas ou de pouco interesse da maioria da população como: colheita da laranja, corte de cana, faxineiro, porteiro, empregada doméstica, etc.

⁶ Medida emergencial adotada pelo Império durante a seca de 1877-79 que visava fornecer subsídios estruturais e empregar de maneira compulsória homens livres. Na maioria dos casos ocorreram grandes desvios, obras inacabadas e acusações de corrupção (Albuquerque, 2011).

⁷ Termo cunhado na Inglaterra no século XIX: O fundamento teórico para explicação das diferenças raciais foi a Teoria Pangenética de transmissão dos caracteres, elaborada por Charles Darwin, que sustentou serem os caracteres adquiridos numa geração transmissíveis às gerações seguintes. Galton observou que filhos de homens talentosos, advogados e médicos, geralmente seguiam a carreira de seus pais e utilizou de artifícios estatísticos para mostrar que estes transmitiam tais caracteres a seus filhos, igualmente inteligentes e bem-sucedidos, enquanto os pobres geralmente continuavam pobres. Mas Galton ignorou, em toda sua obra, as diferenças de condições materiais concretas para o indivíduo se desenvolver. Foi com este viés radical que ele propôs o termo *eugenia* para falar em melhoria das raças, enfatizando que quanto mais pura a raça mais forte e melhor ela será (GIOPPPO, 1996).

Isto é o que motiva que, daí em diante, todos os migrantes vindos do Norte e depois do Nordeste sejam chamados pejorativamente de baianos, que remete a uma população negra, pobre, dedicada as atividades mais desvalorizadas do mercado de trabalho, como aquelas ligadas à construção civil, ao comércio informal, aos empregos domésticos e que cultivam hábitos e costumes vistos como pouco civilizados, rudes, em descompasso com a polidez e os códigos que regem a urbanidade (ALBUQUERQUE, 2003, p.99)

Obviamente que a seca também é um agravante na região para contribuir com o processo de migração, contudo, não podemos reduzir toda região à superficialidade dessa análise, sendo que apresentam-se ali outros tantos elementos cruciais para a constante ocorrência da migração.

O que passa despercebido na representação do nordestino e do Nordeste são os elementos históricos da construção socioeconômica, que deixam de ser problematizados e que interferem diretamente na dinâmica das relações.

A altíssima concentração de terra nas mãos de poucos proprietários, as péssimas condições de trabalho e o não respeito às leis trabalhistas motivaram muitos nordestinos a abandonarem suas casas e sua terra, na busca de melhores condições de vida no sul do país. A imagem construída do nordestino pode mascarar tais relações e relativizar contradições irreconciliáveis e históricas.

Devido ao baixo desenvolvimento das forças produtivas, associado à altíssima concentração de riqueza, proporcionou ao nordestino pobre, além da estigmatização ingresso apenas em setores de menor especialização técnica no sul, reforçando ainda mais sua imagem estereotipada. Em sua terra natal sofria discriminação de classe perpetrada pelas elites locais, no sul sofre uma dupla discriminação, a de classe e a de identidade.

O nordestino recebe a alcunha do “cabra macho”, termo popularmente entendido como homem rústico e violento que não titubeia em sacar seu facão e lavar com sangue sua honra. Pois bem, muito desse imaginário místico foi reforçado por imagens e obras literárias a respeito dos cangaceiros, capangas e o banditismo rural em geral.

Até os anos 1970, em São Paulo, encontramos notícias nos jornais, que são conta da repressão que a polícia fazia aos forrós ou a qualquer ajuntamento de nordestinos, na cidade, porque nestas ocasiões o receio é que houvesse violência e crimes de morte. [...] o Nordeste e o nordestino ficaram marcados por esta aura e esta mística da violência e da agressividade, vistas como bárbaras ou semibárbaras (ALBUQUERQUE, 2003, p.110).

A seca, o messianismo, o coronelismo e as milícias armadas nunca foram um fenômeno exclusivamente nordestino. Todo o Brasil sofreu ou sofre em maior ou menor grau com ocorrências assim.

Sem querer estender muito as comparações, basta citarmos apenas o enfrentamento ocorrido no início do século XX, na divisa do Paraná com Santa Catarina, que ficou conhecido na como Guerra do Contestado. Tendo como mentor religioso o padre José Maria, os sertanejos resistiram a várias investidas do exército até serem sumariamente derrotados.

Enfim, ali aconteceu uma demonstração clara de messianismo⁸, numa região distante do nordeste e com atores distintos. Discutidos os aspectos condicionantes da construção do preconceito contra o nordestino, passemos agora a análise das entrevistas. A ideia agora é dar voz àqueles que participam diretamente na produção e reprodução do fenômeno presente nas relações estabelecidas dentro e fora da escola.

⁸ Típico movimento de sociedades tradicionais, católicas e envolvidas em relações de parentesco. A possibilidade de alcançar uma sociedade utópica, geralmente ligada ao retorno profético de algum santo, somado ao carisma de um líder religioso, ganha adeptos principalmente entre populações pobres e rurais. Alguns movimentos messiânicos ganharam notoriedade no Brasil como: Canudos, Contestado e Juazeiro (Negrão, 2001).

6 DANDO VOZ AOS SUJEITOS PARTICIPANTES: SERÁ QUE É PERCEPTÍVEL ENTRE ALUNOS E PROFESSORES A ESTIGMATIZAÇÃO DO NORDESTINO?

Neste capítulo pretendemos demonstrar, por meio da análise de entrevistas realizadas com alunos e professores da escola, até onde o preconceito e a estigmatização são perceptíveis. Foram entrevistados alunos nordestinos, alunos filhos de nordestinos e alunos não-nordestinos, nativos da própria comunidade. Quanto aos quatro professores entrevistados, três são nativos e, o último, apesar de nativo é filho de migrante nordestino. A intenção é tentar detectar nas suas falas a existência ou não do fenômeno observado em sala de aula, ou seja, o sentimento de superioridade dos nativos em relação aos nordestinos e a introjeção de uma identidade negativa por parte dos segundos.

Vejamos a seguir a redação da adolescente nordestina T.S. de 17 anos, estudante da Escola Estadual Francisco Marques Pinto, do município de Nova Granada:

T. S.- Moro no interior de São Paulo há três anos e nesses três anos vi muitos nordestinos como eu sendo humilhados. Nos ambientes públicos, principalmente, percebo o distanciamento de pessoas que vieram do nordeste, com pessoas daqui da cidade, outro fato é que eles só andam juntos, é como se estivessem com medo de algo. Sempre vejo em festas na praça municipal, ou qualquer outro evento que os nordestinos se isolam, ficam sempre agrupados, retraídos. Outra coisa muito interessante saber é que os nordestinos costumam morar perto do outro e frequentam os mesmos lugares. Por que tudo isso acontece? O que fizemos para São Paulo? O que fizemos de ruim para todos? Somos seres humanos, devemos ser tratados como tal.

O relato da adolescente expõe o drama vivido pelos grupos de nordestinos discriminados na cidade. Ela diz “grupos”, no plural, porque são várias as procedências de indivíduos dessa região do Brasil. Na cidade onde vive a estudante podemos encontrar pessoas de praticamente todos os estados nordestinos, no entanto, são conhecidos indistintamente como “baianos”. “Todos esses termos simbolizam o fato de que é possível envergonhar o membro de um grupo outsider, por ele não ficar á altura das normas do grupo superior” (ELIAS, 2000, p.27).

Estigmatizados, fragmentados e inferiorizados os nordestinos são incapazes de reagir à discriminação sofrida. A fala de T.S.: “Sempre vejo em festas na praça municipal, ou qualquer outro evento, que os nordestinos se isolam, ficam sempre agrupados, retraídos”, mostra que os nordestinos, assim como pensou Goffman (1988), por serem estigmatizados se retraem ou então tornam-se violentos no contato misto. Eles procuram uma autoproteção, isolando-se dos demais. Constroem uma identidade negativa sobre si mesmos e sobre o grupo do qual fazem parte. Daí a vergonha em apresentarem um simples trabalho escolar sobre suas origens. Esse trabalho poderia parecer apenas mais uma atividade da disciplina de Sociologia no ensino médio, mas quando sugerido, acabou expondo feridas abertas do conflito entre grupos. Os próprios alunos nordestinos se autointitulam “baianos”, com todo o peso ideológico depreciativo que o termo carrega nas relações sociais analisadas. Eles se recusaram a desenvolver o trabalho solicitado, com argumentos do tipo: “Não conheço a história da minha família e nem quero conhecer, apenas sei que são todos baianos”. Ou então: “Eu não tenho uma história tão legal na família, ninguém veio da Europa, são todos baianos”.

Entendemos que a segregação promovida pelo grupo dominante cumpre uma função social, explicitando a barreira existente entre o “nós”, moradores antigos da cidade e (possíveis) descendentes de europeus e “eles”, indivíduos recém-chegados do nordeste. Apesar de ainda incipiente, o palco social de fenômenos estudado aqui nos permite compreender um pouco a origem e desenvolvimentos desses conflitos.

Goffman (1988) atribui três tipos distintos de estigma: Abominações do corpo; caráter individual e raça, religião ou etnia. A primeira categoria compreende aqueles que nasceram ou sofreram algum tipo de processo ocasionando a perda ou deformação do corpo. Nesse caso, o estigma é aparente e visível de imediato provocando repulsa ou condolência dos “normais”. De qualquer forma, o sujeito passa a pertencer a um grupo menos humano do que os demais, com cuidados e especificidades próprias. O segundo tipo, de caráter individual, evidencia-se entre aqueles que cometeram ou cometem algo não aceito dentro do conjunto de normais sociais, estabelecidos no grupo como ex-detentos, homossexuais, alcoólatras, suicidas, desempregados etc. Por fim – e o que mais nos interessa na pesquisa – o estigma impetrado na raça, religião ou etnia, sendo esse diferente dos demais, pois se aplica não a um indivíduo específico, mas a um grupo, ou seja, independentemente do caráter singular do sujeito, o fato dele pertencer a esse determinado grupo estigmatizado já é o suficiente para atribuir-lhe uma marca menos humana.

Em determinado momento da entrevista a jovem diz: *O que fizemos de ruim para todos? Somos seres humanos, devemos ser tratados como tal.* Demonstrando perplexidade diante do fato, T. não entende porque é tratada de forma diferente. Mesmo não sendo consciente diante do fato, consegue sentir a discriminação em todos os espaços, principalmente nas tentativas de interação entre nordestinos e os nativos da cidade. O sujeito estigmatizado perde seu caráter humano na perspectiva dos não-estigmatizados, tudo que faz parece imoral, violento, contaminante, desagradável, enfim, alguém que não deveria estar ali devido ao mal causado.

Interessante notar as expectativas já introjetadas nos “normais” quanto aos atributos depreciativos do grupo estigmatizado, no caso aqui analisado, os “baianos” são estranhos, violentos e ignorantes. Quando perguntado à uma professora sobre os alunos nordestinos ela responde:

Paulo – *E os alunos nordestinos? Ocorre discriminação por parte dos professores?*

Professora- *Não é questão de sentir preconceito, são as diferenças que existem. As culturais. Não sei se é porque eu morei no nordeste e senti isso na pele. Lá eu fui discriminada. Aqui (Nova Granada) eu não percebo tanto preconceito, você quase não percebe, mas você de vez em quando ouve: “o baiano”, “o isso”, “o aquilo”. (Professora do Ensino Fundamental e Médio).*

A professora em questão outorga o fato de lançar um olhar diferenciado aos alunos nordestinos por conta de sua diferença cultural e também pela discriminação que sofreu na região por ser paulista e oriunda de uma cultura diferente. Tenta justificar seu olhar etnocêntrico à suposta discriminação que teria sofrido pelos nordestinos.

Podemos notar também na fala da professora, uma tentativa em mascarar a existência do preconceito na escola. No entanto, quando ela diz “*eu não percebo **tanto** preconceito*”, na verdade, ela está dizendo que o preconceito existe, mas com pouca intensidade. Como sabemos, o preconceito é um fenômeno imensurável, ou seja, ele não pode ser medido, substanciado. Por esse motivo, é que não podemos nunca dizer que uma pessoa ou grupo de indivíduos cometem mais preconceito ou menos preconceito. Em qualquer sociedade, o preconceito existe ou não existe simplesmente. Nesse sentido, a professora, mesmo percebendo a existência de um preconceito pouco intenso na escola, omite-se e não toma atitude alguma para reprimir as atitudes preconceituosas

dos alunos. Pelo contrário, ela não percebe que reforça o preconceito existente na escola, legitimando-o, conforme explica Goffman (1988) deixando, inclusive, impunes aqueles que o cometem. Grande evidência disso pode ser constatada também ao final de sua fala, quando a professora diz que ouve alunos serem chamados de baianos.

Nos países de língua inglesa, como em todas outras sociedades humanas, a maioria das pessoas dispõe de uma gama de termos que estigmatizam outros grupos, e que só fazem sentido no contexto de relações específicas entre estabelecidos e outsiders. “Crioulo”, “gringo”, “carcamano”, “sapatão” e “papa-hóstia” são exemplos. Seu poder de ferir depende da consciência que tenham o usuário e o destinatário de que a humilhação almejada por seu emprego tem o aval de um poderoso grupo estabelecido, em relação ao qual o do destinatário é um grupo outsider, com menores fontes de poder. Todos esses termos simbolizam o fato de que é possível envergonhar o membro do grupo outsider, por ele não ficar à altura das normas do grupo superior, por ser anômico em termos dessas normas (ELIAS, 2000, p.27).

O termo *baiano* é empregado repetidas vezes ao se referir pejorativamente ao nordestino, nunca no sentido de valorizá-lo, mas sempre para inferiorizá-lo. Toda vez que o termo é pronunciado sempre acontece quando um nativo tem a intenção de desqualificar o outro.

Curioso perceber ainda que após a entrevista com a professora, ao receber a notícia de que o vice-diretor não a dispensaria antes do término do seu horário de trabalho, devido ao fato da professora não ter que ministrar mais aulas naquele período, ela expressou o seguinte comentário: “*Eu já esperava isso daquele baiano com cara de cansado*”. Como podemos ver, essa fala é totalmente carregada de preconceito e estigmatização, pois segundo Goffman (1988), os “normais” assimilam uma *identidade social virtual* do estigmatizado, projetando e exigindo o comportamento já estabelecido socialmente dos que carregam a marca, portanto, qualquer conduta justifica-se, pois falta de qualidade é o que inevitavelmente aquele grupo carregaria. A *identidade social virtual*, ou seja, a imagem estereotipada dos estigmatizados frente ao outro é contraposta a *identidade social real*, sendo essa a visão própria que o estigmatizado tem de si.

A professora tentou ao máximo durante a entrevista ocultar sua visão preconceituosa sobre os nordestinos, mas no final demonstrou com toda clareza sua verdadeira concepção sobre isso. “Baiano cansado” foi o termo utilizado para desqualificar não apenas o sujeito, mas como é característico do estigma, todo o grupo, atribuindo-lhes elementos negativos quanto a sua própria humanidade.

Os alunos entrevistados pertencentes ao grupo dos “normais”, de maneira geral, relataram nunca terem sofrido nenhum tipo de preconceito por parte dos professores,

nem entre os alunos, mas relatam situações vividas em que perceberam tais discriminações, infringidas a determinados grupos (GOFFMAN, 1988).

Vejam o que diz J quando perguntada sobre:

Paulo – *Você já sofreu ou sentiu algum tipo de preconceito?*

J- *Nunca sofri preconceito, mas percebo um jeito diferenciado dos alunos e professores na hora de tratar com nordestinos e homossexuais. Parece que não são respeitados, parece que são menos gente que outros. Não concordo com isso, tento tratar todo mundo de maneira igual, acho que todos somos seres humanos e merecemos o mesmo tratamento. Não é somente na escola, já vi essa maneira preconceituosa também em outros lugares.* (J, 16 anos, aluna da segunda série do Ensino Médio).

A fala de J. revela sua indignação sobre forma diferenciada como alunos e professores tratam os nordestinos que estudam na escola. Quando ela diz: “[...] *parece que não são respeitados, parece que são menos gente que outros. [...] acho que todos somos seres humanos e merecemos o mesmo tratamento [...]*”, sua fala revela que os nordestinos não são tratados como gente, mas sim como seres desumanizados. Sobre isso Elias (2000) explica a consequência da desumanização do outsider, ou seja, qualquer ação contra esse grupo passa a ser legitimada pelos normais. O estigmatizado é desnudado, perdendo sua humanidade perante os demais, parecer ser inferior ou menos humano. Seu comportamento provoca repulsa entre os não estigmatizados e, seu desaparecimento, resolveria se não todas, pelo menos a maioria das mazelas sociais daquele local.

A fala de J. também é reveladora no que tange a ocorrência da estigmatização do preconceito em outros espaços que extrapolam os muros da escola. Isso pode ser constatado no seguinte trecho da fala de J, que diz o seguinte: “[...] *Não é somente na escola. Já vi essa maneira preconceituosa também em outros lugares.*” De acordo com essa fala, explica que o fenômeno ocorrido ali é reflexo direto de comportamentos discriminatórios nos outros espaços sociais e, mesmo não sofrendo diretamente o preconceito, a aluna J. percebe também não somente o preconceito regional, mas de gênero, no trato com homossexuais, o que, segundo Goffman (1988), seriam sujeitos encarados como possuidores de defeito no caráter, podendo em determinados casos sofrerem tratamentos adequados a reabilitação da conduta normal.

Já outra aluna, nordestina diz que:

L- *Sim, já sofri preconceito. Falam que nordestinos são burros e ignorantes, que merecem ser tratados do jeito que são e que tudo que sofrem é pouco porque se o país está em crise a culpa é nossa por termos votado errado. A palavra gay é usada constantemente para ofender os outros, casais homossexuais não são respeitados na escola. Inferiorizam quem vem do sítio e ofendem mulheres que não tem um físico perfeito e até dão razão a homens que batem e estupram mulheres. (L. 16 anos, aluna do segundo ano do Ensino Médio).*

A fala de L. revela que a aluna já sofreu e continua sofrendo preconceito ao dizer: [...] *Falam que nordestinos são burros e ignorantes, que merecem ser tratados do jeito que são e que tudo que sofrem é pouco* [...]. Mais uma vez fica evidente a estigmatização proporcionada pelos nativos durante o contato misto. Isso significa que, conforme aponta Oliveira (1976), a identidade contrastiva reafirmada e construída na interação dele com o migrante, necessita que esse último seja classificado como uma raça inferior, a fim de estabelecer aos normais – nativos – um status de superioridade, de domínio sobre os estigmatizados. Todos os desvios ocorridos no seio daquela comunidade são atribuídos ao grupo de fora, o qual devido ao seu comportamento desviante, atenta contra os valores tradicionais do grupo estabelecido.

Neste sentido, o outro é sempre feio, monstruoso, fora do padrão, não sabe se portar. Desde os gregos, ao classificarem os povos estrangeiros pejorativamente como bárbaros, que a ideia central é desqualificar quem vem de fora de forma etnocêntrica. O grupo nativo se retrai e resiste ao contato construindo sua autoimagem e a identidade social virtual do outro, ou seja, características pré-estabelecidas por nós sobre o comportamento do outro (GOFFMAN, 1988).

É importante mostrarmos também o que revela a seguinte fala de L, quando ela diz o seguinte: “*Falam que nordestinos são burros e ignorantes [...] porque se o país está em crise, a culpa é nossa por termos votado errado [...]*”. Nesse ponto o comentário refere-se ao fato da maioria da população culpar o povo nortista e nordestino da situação de crise econômica que o país atravessa em destinarem seus votos no pleito eleitoral na candidata do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rosseff⁹.

⁹ Como, atualmente, o país atravessa um período de crise econômica somado a uma crise política, com o aumento do preço de produtos de necessidade básica do brasileiro e corte em programas sociais, ocorre então uma insatisfação na condução do governo com a presidenta sofrendo em julho de 2015 seu mais baixo índice de popularidade, conforme apontam algumas pesquisas de opinião (DATAFOLHA, 2015). Pois bem, dos 645 municípios do estado de São Paulo, a atual presidenta obteve vitória em apenas um

Segundo os “normais”, a crise poderia ser evitada se os nordestinos não tivessem votado, em sua maioria, na candidata do Partido dos Trabalhadores, reforçando assim a ideia entre os normais do outro como sendo inapto ao convívio entre os civilizados.

L. ainda consegue perceber o preconceito existente fora do espaço escolar. Ela diz que: “[...] *Inferiorizam quem vem do sítio e ofendem mulheres que não tem um físico perfeito e até dão razão a homens que batem e estupram mulheres.*” A violência de gênero é explicitada na fala da aluna ao apontar um grau de opressão dentre os grupos estigmatizados. Se o nordestino é inferiorizado no contato com os nativos, a mulher nordestina é ainda mais e, a mulher nordestina da área rural e fora dos padrões estéticos, sofre uma violência ainda mais intensa que a mulher nordestina. A hierarquia de opressões estabelece gradações na forma como a violência se dará.

Devemos ressaltar que, na verdade, tanto L quanto J, percebem outras formas de preconceito existentes na realidade por elas vivenciadas. Vejam o que a fala de ambas revelam quando dizem: “L – [...] *A palavra gay é usada constantemente para ofender os outros, casais homossexuais não são respeitados na escola*”. “J – [...] *mas percebo um jeito diferenciado dos alunos e professores na hora de tratar os nordestinos e homossexuais.*”. As alunas em questão relatam a existência da discriminação não somente entre alunos, mas principalmente, entre professores na intolerância com o diferente e em alguns casos o reforço de estereótipos durante as aulas. Na própria sala de professores ou em reuniões pedagógicas o uso do termo “baiano”, “menina encardida”, “moleque bandido” e “cultura atrasada” é corriqueiro e, dificilmente desperta indignação nos presentes, pelo contrário, são reproduzidos e reafirmados. A escola, espaço de ressignificações dos preceitos cotidianos, de transformação do senso comum em saber científico, pode também ser o espaço de reprodução das desigualdades encontradas nas relações sociais.

Segundo Goffman (1988), o conceito trabalhado pelo autor é importante para a análise da nossa pesquisa, situa-se na noção de símbolos de estigma, na interação do sujeito, como forma de transmitir informações sociais ao outro. Esses símbolos adquirem caráter depreciativo, na medida em que já se tornaram símbolos estigmatizadores como um defeito físico, uma maneira de falar ou um traje específico.

deles e partindo dessa estatística o grupo estabelecido culpa os estrangeiros, no caso, os nordestinos da atual situação do país, sensação ilusória tendo em vista que mesmo sem os votantes nordestinos, Dilma ganharia da mesma forma apenas com os votos das regiões Sul e Sudeste, o que a maioria não consegue perceber é alto índice demográfico dessas duas regiões sendo que mesmo perdendo em números reais em relação ao outro candidato continuaria obtendo altíssimas quantidades de votos.

Entre os “iguais” (estigmatizados), tais símbolos refletem identidade e pertencimento, promovendo acolhimento e interação.

No entanto, nos contatos mistos, esses símbolos despertam a visibilidade do estigma e, conseqüentemente, os agravantes sociais decorrentes disso. Por meio deles, o sujeito é identificado e, imediatamente se dá a mudança no trato com ele, como exemplificado na fala de uma aluna nordestina, funcionária de uma loja de roupas da cidade:

T- Teve um dia na loja que entrou um rapaz e a moça comentou: Nossa, esse aí é “baiano”. Daí começou a falar mal. Sim, sofre, sofre muito. Não sei se é por conta da roupa ou por conta do jeito da pessoa. Mas sofre muito sim. Mas percebo que não é só em Nova Granada e sim em outras cidades do estado também. (T.17 anos, aluna da terceira série do Ensino Médio).

“Teve um dia na loja que entrou um rapaz e a moça comentou: Nossa esse aí é “baiano”. Daí começou a falar mal [...]”, ou seja, o estigmatizado denunciou sua situação por meio de um símbolo de estigma (sua roupa) e, imediatamente, começou a sofrer as conseqüências de ser considerado menos humano que os demais. O símbolo marcou o diferencial dele em relação aos outros. Os “normais”, justamente por deterem o poder na cidade, não apenas político, mas econômico e social conseguem o direito, portanto, de estabelecerem quais serão esses símbolos. Segundo os “normais”, os baianos usam calça jeans com vários bolsos, chinelo e camisetas regatas bem coloridas. Destoam dos demais devido a esse tipo de vestimenta e por isso são facilmente reconhecidos. Se algum adolescente utiliza esse tipo de vestuário sofre imediatamente comentários depreciativos do tipo: “isso é roupa de baiano”; “quanta coisa brega, parece baiano”.

Tanto o estigmatizado para Goffman (1988), o pária para Varikas (2014) e o outsider para Elias (2000), carregam uma marca que segundo os “normais” é perceptível. Pode ser desde uma característica física: cabeça chata, cabeça grande, nariz largo, perna curvada ou mancha na pele. Uma característica indumentária: camiseta colorida, calça com muitos bolsos, boné, piercing, ou até mesmo características cognitivo-motora: dificuldade de aprendizagem; lentidão; fraqueza. De qualquer forma quando analisado a fundo nenhuma dessas hipóteses possuem autoridade científica quanto à classificação hierárquica entre os seres humanos, ou seja, serviram e servem mais para estabelecer segregações, dando legitimidade ao grupo dominante do que

condizem com alguma verdade. Pior ainda quando o grupo dominado incorpora a dominação agindo de acordo com o esperado e reforçando seu estigma.

Quando perguntado a aluna M, não nordestina, sobre a presença deles na cidade a resposta é seguinte:

Paulo – Como você percebe a presença deles (nordestinos) aqui?

M- Meio diferente do povo daqui da cidade, fisicamente mais estranho, e o comportamento menos culto que o de alguns. Eles andam com calça e chinelo e umas calças com vários bolsos um comportamento chato, irritante, machista naquele sentido de ficar mexendo com as mulheres na rua... Se acham demais. Geralmente são os envolvidos nas brigas, eles são muito violentos! (M.15 anos, aluna do 1 ano do Ensino Médio).

Mais uma vez, o comportamento é citado como merecedor de desprezo e estigmatização. Os “normais” tentam se diferenciar dos outros tentando evitar qualquer comportamento que possa ser comparado ao comportamento dos estigmatizados. Qualquer ação desviante é condenada sob o risco de comparar o sujeito ao grupo estigmatizado. Os adolescentes evitam certos tipos de vestimentas, maquiagens ou estilos musicais justamente para reforçar sua identidade na contraposição do outro (Elias, 2000).

E outra característica também é ressaltada pela aluna M: “*Geralmente são os envolvidos nas brigas, eles são muito violentos!*” Nessa afirmação a aluna atribui aos nordestinos um comportamento natural propenso à violência, reforçando o estereótipo, discutido por Albuquerque (2011), do nordestino “cabra macho”, sempre pronto para entrar numa briga, por mais banal que seja. Mesmo sem dados precisos dos crimes envolvendo desavenças desse tipo, é fala comum entre os não-nordestinos da cidade a afirmação de que os baianos são protagonistas da maioria dos crimes violentos. Desde violência doméstica, passando por discussões no local de trabalho e, principalmente, confusões nos bares. Como mencionado acima, a pesquisa não tratou de coletar dados referentes aos crimes ocorridos e seus envolvidos, mas caso os relatos procedam e realmente a maioria desses tipos de delitos foram cometidos por nordestinos, podemos entender como uma reação à exclusão.

Elias (2000) cita o comportamento delinquente dos jovens de Winston Parva como reflexo imediato da maneira como são tratados. “Dê-se a um grupo uma reputação

ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa” (Elias, 2000, p.30). Analisando assim, será mesmo os nordestinos de Nova Granada violentos, ou seu comportamento não seria uma forma até mesmo de resistência em se manifestar exatamente como são descritos e pensados pelos nativos da cidade? Seria esse também um dos motivos da ida somente em grupos quando resolvem andar pela cidade e inevitavelmente provocar contatos?

Numa relação de dominação, ora franca e aberta, ora tácita e quase imperceptível, a consequência para o grupo dominado quase sempre é a mesma, ou seja, sua desumanização. Perdendo sua qualidade de homem suas reivindicações ou denúncias não surtem efeito, afinal, são apenas lamentos irrelevantes de sujeitos inferiores. Sua reação à exclusão pode converter-se em violência, talvez como reflexo imediato diante aquilo que sofre. Fanon (1968), tratando da relação de dominação entre o colono e o colonizado explica:

As relações colono-colonizado são relações de massa. Ao número o colono opõe sua força. O colono é um exibicionista. Sua preocupação de segurança leva-o a lembrar em alta voz ao colono que “o patrão aqui sou eu”. O colono alimenta a cólera do colonizado e sufoca-a. O colonizado está preso nas malhas apertadas do colonialismo [...] A tensão muscular do colonizado libera-se periodicamente em explosões sanguinárias: lutas tribais, lutas de sobas, lutas entre indivíduos (FANON, 1968, p.40).

Os nordestinos encontram-se dispersos entre si, pois são estrangeiros recentes em um local de posições de poder já sedimentadas há tempos, não havendo espaço para troca, principalmente por indivíduos não autóctones. Além da estigmatização em relação à origem, sofrem também a dominação de classe, afinal, na divisão social do trabalho ocupam as posições desvalorizadas socialmente. Não é de se estranhar então irrupções violentas principalmente protagonizadas por eles.

Na entrevista realizada com D. professor da escola e filho de migrantes nordestinos, ele relata o comportamento típico dos nordestinos quando são vistos perambulando: “D – *Eles andam sempre em grupo, nunca sozinhos, não sei por que? Talvez como proteção, não sei, mas nunca andam sozinhos.*” Uma conduta comum entre os sujeitos estigmatizados é buscar acolhimento entre seus iguais com forma de alcançarem a sociabilidade negada pelos normais.

O professor discute sobre o preconceito que sofreu mesmo sendo um cidadão nascido na comunidade:

D - Era complicado, minha vó analfabeta, minha mãe e minha tia não tiveram condições de ir para a escola porque tiveram que ir para o trabalho desde cedo. Minha família toda sofria

discriminação na cidade, inclusive eu. Minha mãe e minha vó vieram do nordeste no fim dos anos 1940 direto para a fazenda do Lerário trabalhar como colonos na colheita do café. A vida era muito difícil pra elas e com oito anos minha mãe começou a trabalhar de doméstica para uma família da cidade e não precisou mais ficar na lavoura. Minha vó quase não saía da fazenda, porque o mercadinho ficava lá mesmo e ela sempre reclamava que estava endividada (D. Professor do Ensino Fundamental e Médio).

Gofman (1988) dá o nome a isso de estigma de cortesia, situação empreendida ao indivíduo que mesmo não pertencendo diretamente ao grupo estigmatizado carrega ele como cortesia devido à proximidade estabelecida com eles. A esposa do presidiário, o amigo do dependente químico ou como no caso aqui tratado o filho da nordestina irão sofrer as consequências na mesma medida.

Segundo o professor D., a primeira leva de nordestinos aconteceu já nos anos de 1940 na função de colonos das fazendas da região, por conseguinte, a presença dos migrantes já era constante desde essa época, afirmação divergência do relato de outro professor entrevistado:

Paulo – Professor, onde e quando você nasceu?

O. – Nasci em Nova Granada no ano de 1970

Paulo – Seus pais eram daqui?

O. – Sim, meus pais já eram da cidade.

Paulo – Desde quando você percebe a presença de nordestinos aqui na cidade? Existe preconceito contra eles?

O. – Os nordestinos começaram a vir pra cá somente no início dos anos 1980, com o programa pró-alcool do governo. Começou a espalhar um monte de usinas por aqui e a plantação de cana-se-açúcar. Antes tudo isso aqui era café e algodão, daí chegaram as usinas e os cortadores de cana junto. Antes disso não havia nenhum nordestino. Preconceito sempre existiu, meu pai mesmo costumava colocar sempre a culpa neles, dizia que a cidade era excelente antes da chegada dos nordestinos. Eu particularmente não concordo com isso e não faço diferença de ninguém (O. Professor do Ensino Fundamental e Médio).

O segundo professor entrevistado assegura a não presença de nordestinos até o início dos anos de 1980, em contradição com a fala do primeiro professor que atesta a chegada de sua família ainda nos anos de 1940. Uma das hipóteses pensadas pelo pesquisador seria o fato de que os primeiros migrantes, por serem colonos, tinham pouco contato com os nativos da cidade. “Minha vó quase não saía da fazenda porque o mercadinho ficava lá mesmo e ela sempre reclamava que estava endividada” diz o

professor D., confirmando também outro tema muito discutido por autores que investigam a questão agrária no Brasil sobre o processo de proletarização do homem do campo. A partir da metade do século XX, o campo enfrenta um processo de modernização, expulsando o trabalhador rural para a cidade e transformando o colono em proletário rural, pois, agora o sujeito mora na cidade e vende sua força de trabalho no campo (SILVA, 2004).

Provavelmente (carecendo de um estudo maior), o professor O. apenas notou a presença dos migrantes nordestinos a partir dos anos de 1980, porque a partir de agora esse forasteiro, não é mais o colono da metade do século que só esporadicamente mantinha contato com os habitantes nativos, o migrante cortador de cana reside na cidade, seu contato com os demais é inevitável, ele divide com o nativo os mesmos supermercados, igrejas, hospitais, escolas, ruas e bares. Tornou-se impossível não perceber sua presença e muito indica que a partir daí começaram (ou potencializaram) as tensões.

Outra fala importante: *“Preconceito sempre existiu, meu pai mesmo costumava colocar sempre a culpa neles, dizia que a cidade era excelente antes da chegada dos nordestinos.”* O aparecimento de estrangeiros na cidade compromete as estruturas de poder já existente em especial quando os contatos começam a ser constantes e inevitáveis. O interessante constatado na fala do professor e trabalhado por Elias (2000) é a ocupação de cargos já definidos pelos nativos e sua resistência com os forasteiros, sempre submetendo-os as funções mais subalternas na ideia de manter seu espaço de dominação social sobre os demais. Os de fora não tem a mesma coesão dos nativos (ou estabelecidos), são dispersos e, por isso, não encontram uma defesa para resistir aos ataques perpetrados. São discriminados, estigmatizados e ainda são acusados de desordeiros, violentos, enfim menos humanos que os demais.

Por fim, o último professor entrevistado contribuiu sobremaneira com o tema desenvolvido ao relatar alguns fatos importantes da história do município e sua percepção a respeito de alguns fenômenos tratados aqui. Apesar de um pouco extensa, talvez seja a entrevista mais reveladora.

Paulo: *Gostaria de saber um pouco sobre sua origem e de sua família. Você nasceu em Nova Granada mesmo?*

S.: *Sim, nasci em Nova Granada. Meus pais também. Meus avós vieram pra cá na década de 1930 depois de trabalharem na construção da linha férrea em Bebedouro.*

Paulo: *Desde quando você atua na área da educação como professor?*

S.: *Desde 1990. (S. professor do Ensino Fundamental e Médio).*

Pra começar, logo no início da entrevista o professor já reforça a desconstrução do mito da fundação da cidade por imigrantes europeus, reafirmando a versão (não tão aceita) da origem do município estar atribuída aos trabalhadores da linha férrea que se encontravam próximas à cidade de Bebedouro e depois se deslocaram para a região de São José do Rio Preto: *“Meus avós vieram pra cá na década de 1930 depois de trabalharem na construção da linha férrea em Bebedouro.”* Embora o imaginário local prefira resgatar uma possível origem europeia para a fundação do município, reforçando-a com símbolos e canções, cada vez mais que coletamos relatos de antigos moradores mais essa versão se apresenta infundada. Não podemos afirmar nada e nem levantar grandes hipóteses sobre isso, até porque não é esse o propósito da dissertação. Basta compreendermos o uso que seus defensores fazendo disso e como o utilizam para garantir sua superioridade perante os de fora.

Paulo: *Percebe alguma grande alteração no perfil dos alunos hoje em comparação aos alunos no início de sua carreira?*

S.: *Não percebo tanta diferença não, os problemas com indisciplina e notas ainda são os mesmos.*

Paulo: *Nova Granada recebeu muitos migrantes nordestinos nas últimas décadas e isso refletiu um pouco no ambiente escolar com a chegada de alunos de outras regiões. Você consegue identificar algum tipo de preconceito, na escola, contra esses alunos?*

S.: *Eu só percebo preconceito entre eles mesmos, não me lembro de discriminação de alunos daqui contra eles. Mas entre eles acontece briga o tempo todo... não se respeitam. (S. professor do Ensino Fundamental e Médio)*

Pela dificuldade ou até impossibilidade de ocupar espaço nas relações sociais já estabelecidas, os nordestinos se sentem deslocados e inseguros, buscam na maioria das vezes acolhimento entre eles, o que nem sempre acontece de forma tranquila. Seus conflitos intragrupais são explorados ao máximo pelo grupo estabelecido como indicativo de sua selvageria, de sua incapacidade social de comunicação. São tidos como incivilizados, cabendo aos “normais” a tarefa de domesticá-los (FANON, 1968).

Paulo: *Pensando agora fora do ambiente escolar, a cidade mudou muito com a chegada dos migrantes?*

S.: *Não mudou não, continuou mesma coisa.*

Paulo: *Qual o maior problema enfrentando hoje pelo granadense, segundo sua opinião?*

S.: *Com certeza a violência. Ela cresceu muito de uns tempos pra cá e traz consigo outras questões como, por exemplo, as drogas.*

Paulo: *E você consegue achar uma resposta do por que isso aconteceu?*

S.: *Sim. O aumento da violência aconteceu depois da vinda dos cortadores de cana nos anos 80. Num primeiro momento eles ficavam aqui até o final da safra e depois voltavam para as suas regiões, mas depois começaram a estabelecer residência por aqui. Daí a violência aumentou, principalmente brigas em bares e violência doméstica. Eles são de uma cultura machista e brigam por qualquer coisa. (S. professor do Ensino Fundamental e Médio)*

O que se destaca na entrevista é a contradição encontrada na argumentação do professor sobre o aumento da violência no município em relação a sua primeira resposta. Quando questionado sobre a possível mudança que a chegada dos migrantes teria provocado ele responde: *Não mudou não, continuou mesma coisa*. Contudo, quando apresenta suas afirmações a respeito do aumento da violência não hesita em dizer: *O aumento da violência aconteceu depois da vinda dos cortadores de cana nos anos 80. Num primeiro momento eles ficavam aqui até o final da safra e depois voltavam para as suas regiões, mas depois começaram a estabelecer residência por aqui*. Isto é, segundo o professor, o grupo de fora desestabilizou as antigas relações do grupo autóctone, ameaçando suas posições, pois muitos deles começaram a fixar residência na cidade e seriam os principais responsáveis pela violência devido a sua “cultura machista”.

Quanto à desavença entre os próprios nordestinos, relatada em duas das entrevistas, podemos levantar duas hipóteses. A primeira poderia questionar a veracidade dos fatos. Será mesmo que a violência presente internamente nos migrantes é única e exclusiva desse grupo? Ou será que a visibilidade que tal ato ganha ao acontecer ocultaria a violência presente nos nativos? Varikas (2014) alerta sobre a situação dos párias no convívio cotidiano e seu complicado cenário: ganham grande visibilidade social por serem marcados e por isso um grupo inferior e menos humano, ao mesmo tempo que, a discriminação sofrida precisa ser invisível, imperceptível, afinal estamos falando de uma sociedade baseada na igualdade de direitos.

A segunda hipótese repousa no fato dos migrantes não perceberem as formas de dominação envolvidas, alienados e suscetíveis a incorporar fundamentos de uma ideologia burguesa que falseia a realidade esconde a luta de classes. Não conseguindo identificar seus atores dão início a disputas internas, em razão de entenderem seu semelhante como um rival na busca meritocrática por reconhecimento e sucesso econômico. A alienação os impede de uma análise histórica das formas de dominação e de desenvolverem consciência de classe.

A universalização de direitos prometida pela burguesia com seus intelectuais orgânicos desde o século XVIII esconde as armadilhas do processo para a classe trabalhadora. Desvelada por Marx (2001) no século XIX, de pouco adianta o estabelecimento da igualdade de direitos políticos enquanto as condições materiais de existência se apresentarem de maneira tão díspares devido ao domínio econômico de um grupo que, sendo dono dos meios de produção exercem sua autoridade em todas as demais esferas. A classe trabalhadora, alienada dentro do processo em consequência da divisão social do trabalho sente, mas não percebe essa relação em disputa, tentando encontrar soluções individuais para um problema que é social.

Estigma, discriminação, preconceito, racismo e machismo não foram inventados no capitalismo, no entanto, são reforçados e mantidos nele como forma de potencializar a exploração de uma classe sobre a outra. O estigma sobre o nordestino favorece o barateamento de sua mão de obra; o machismo legitima a diferença salarial entre homens e mulheres; o racismo favorece a estratificação social e mantém inalterada a estrutura de classes. Além de induzir a fragmentação da classe e a disputa interna que perdida e sem consciência só consegue o imediato (SAFFIOTI, 2013).

Localizar, identificar e compreender o “fenômeno caótico ressonante” se converte em parte de um problema bem maior que seria questionar o próprio modelo de produção capitalista. Por isso mesmo a pesquisa não tem como pretensão solucionar a questão da discriminação contra os nordestinos apenas como uma sequência didática elaborada pelo professor/pesquisador, nem comungar da ideia de uma educação que consiga por si só resolver todas as contradições sociais. Acreditamos na escola como um importante instrumento da classe trabalhadora na sua busca por emancipação, logo ela deverá vir combinada com a organização política dessa classe e uma conjuntura histórica favorável ao seu avanço.

Como exemplo dessa possibilidade cabe inserir na pesquisa o relato da aluna B. (16 anos), nordestina e indígena, concedido ao professor/pesquisador já quase no encerramento da pesquisa:

B. Olha, antes do trabalho eu sabia muito pouco sobre minha família, sobre meus pais, meus avós maternos e paternos. Por exemplo, lembra quando disse que meus avós paternos vieram lá da tribo de Águas Belas, em Pernambuco? Eu não sabia disso e descobri recentemente que tenho tios ainda lá. Foi importante porque aprendi a respeitar minhas heranças culturais e sem contar que minha mãe e meu pai amaram falar sobre isso comigo. Acho que mudou muito minha relação com eles, mas no bom sentido, pois agora sei mais sobre eles e sua descendência e sempre que tenho oportunidade falamos sobre isso. Descobri que meu pai ama contar essas histórias. (B. 16 anos aluna da 2ª. Série do Ensino Médio).

A aluna em questão pouca sabia sobre sua genealogia e nunca havia viajado com os pais para o local de origem deles por falta de interesse, preferindo sempre ficar em Nova Granada com outros parentes, contudo, após a apresentação do trabalho, que gerou uma investigação e interesse pela família, resolveu pela primeira vez acompanhar os pais na viagem. A desconstrução do preconceito e a valorização de sua identidade indígena e nordestina propiciaram a aluna um encantamento com um mundo tão próximo dela, mas negligenciado durante tanto tempo.

B. descobriu (segundo a narrativa dos pais) que pertence a etnia Fulni-ô¹⁰ o que lhe causou grande curiosidade e orgulho, principalmente ao relacionar esse fato com o comportamento do já falecido avô. B. dividiu com a turma, durante sua apresentação

¹⁰ Os índios da tribo Fulni-ô vivem no município de Águas Belas, em Pernambuco numa aldeia de 11.500 hectares, localizada a 500 metros da sede da cidade. Sua população é de aproximadamente 3.600 índios [...] Além da aldeia a comunidade possui na reserva um outro local de moradia, onde habitam durante três meses por ano por ocasião dos rituais do *Ouricuri*. O *Ouricuri* é um retiro religioso secreto, realizado anualmente nos meses de setembro, outubro e novembro, onde não é permitida a entrada de não-índios (mesmos os que têm qualquer tipo de parentesco com os Fulni-ô), pois é um espaço sagrado para eles. Durante esse período os indígenas se mudam para a outra aldeia, também chamada *Ouricuri*, distante cerca de cinco quilômetros do local onde habitam, levando quase tudo que têm, até os bichos de criação. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=674&Itemid=1 Acessado em dezembro de 2015.

algumas experiências que teve com a família como, por exemplo, rituais característicos da etnia, motivo de grande satisfação para ela.

A tomada de consciência com o desvelamento das representações permite ao sujeito – dentro das condições históricas envolvidas – transformar subjetiva e objetivamente suas relações e nesse instante a educação cumpre papel fundamental, tendo o professor como mediador entre o conhecimento e o aluno.

Sabendo da recorrência e reprodução de discriminações dentro do espaço escolar, torna-se obrigação do educador entender e (se possível) desenvolver um método de ação no sentido de desmobilizar ações segregacionistas promovidas por alunos no ambiente escolar, aproveitando até mesmo (no caso da sociologia) o currículo elaborado da disciplina como instrumental teórico somado a uma sequência didática como método. Claro que cada local possui suas particularidades e especificidades, mas fenômenos com esse (discriminação contra nordestinos) são constantes em vários espaços e talvez o método aqui desenvolvido possa, se não auxiliar, ao menos servir como reflexão para o desenvolvimento de outras práticas pedagógicas.

7 UM MÉTODO PRÁTICO PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A partir desse momento, apresentamos um modelo metodológico de ensino capaz de contribuir para a melhora do processo de ensino e aprendizagem. Tal método como já dissemos anteriormente, foi desenvolvido com alunos da segunda série do ensino médio, da escola estadual Francisco Marques Pinto, no município de Nova Granada, região de São José do Rio Preto e levou em consideração, não só garantir a apropriação, pelos alunos, do conteúdo historicamente sistematizado, mas servir também, ao mesmo tempo, para desestigmatizar as relações entre os alunos de uma mesma série, companheiros de uma mesma sala de aula.

O método, elaborado em forma de uma sequência didática, foi aplicado como instrumental teórico e prático, a fim de desenvolver um determinado conteúdo da disciplina de Sociologia, que consiste em entender as ondas migratórias e imigratórias no Brasil. Ele envolveu aulas expositivas, problematizando fenômenos como discriminação, preconceito e estigma. Possibilitou também que cada aluno realizasse uma apresentação em sala de aula, resgatando sua genealogia e memória familiar, tudo isso mediado pelas nossas discussões e intervenções como professor da disciplina.

Como já foi dito, na escola em que esse método foi aplicado, alguns alunos, mesmo sendo oriundos de uma mesma classe social, provocavam a segregação de outros, devido ao fato desses serem filhos de migrantes nordestinos. O estigma imputado a eles lhes concede atributos discriminatórios, acarretando uma série de fatos que vão desde os mais violentos, até os mais simbólicos. No caso da sala de aula, a estigmatização de alguns alunos inibiu-os quanto à apresentação oral do trabalho sugerido para o desenvolvimento do conteúdo da disciplina de Sociologia que trata da questão da migração.

Assim como Saviani (2008), nossa proposta também é desenvolver um método pedagógico, tendo como matriz ontológica o materialismo histórico dialético, na perspectiva da incorporação de conteúdos e mudança de comportamento, no processo transmissão-assimilação, dentro do espaço escolar.

Mesmo sabendo que as relações estigmatizadas extrapolam o espaço escolar, é sem dúvida nele, que elas aparecem de forma explícita. Por conseguinte, a missão do educador é problematizar e intervir no transcurso do processo de ensino/aprendizagem,

no sentido de procurar conscientizar seus alunos de que o preconceito e a estigmatização são consequências de grandes injustiças sociais.

Nesta ocasião, procuramos utilizar então como referencial metodológico para o trabalho em sala de aula a Pedagogia Histórico-Crítica e, tentar com isso, sugerir um caminho e uma nova possibilidade prática, relativos ao processo de ensino e aprendizagem, para o enfrentamento do problema em questão, que é o pano de fundo das discussões até aqui elaboradas, no que tange a produção do estigma como ferramenta da exclusão.

Como sabemos, o fenômeno da estigmatização não teve início a partir do trabalho proposto em sala de aula. Ele é fruto de construções históricas e culturais, que imputa aos diferentes, por meio da ideologia dominante, qualquer tipo de culpa, com a real intenção de excluí-los socialmente.

No entanto, entendemos que a escola tem como dever histórico promover transformações, principalmente, no que tange a disciplina de Sociologia, já que o “[...] papel que ela tem a exercer na educação básica é contribuir para que o aluno seja capaz de pensar a realidade do seu mundo por meio do instrumental sociológico” (MACHADO, 2012, p. 187).

Quanto ao professor de sociologia

[...] ele deve também promover, por meio de uma linguagem clara e objetiva, a articulação entre o plano da realidade e os conceitos ou teorias sociológicas, despertando o interesse dos alunos e não permitindo que as discussões caminhem para o campo do senso comum. (MACHADO, 2012, p. 187)

Assim, para que o trabalho do professor possa ser realizado com maior qualidade, a fim de promover as transformações desejadas e, no nosso caso, tais transformações referem-se às mudanças nas relações estigmatizadas entre alunos de uma mesma sala de aula, sugerimos que o processo de ensino aprendizagem, seja conduzido conforme as orientações contidas neste texto, as quais serão expostas a partir de agora.

7.1 A descrição do método

Nosso método é composto por cinco etapas: Prática social (empírico); problematização; instrumentalização; catarse e prática social (concreto). Todo esse caminho deve ser percorrido pelo profissional da educação, desde a aparição do

“fenômeno caótico ressonante”, perpassando por sua abstração e culminando no seu retorno a prática, todavia agora pensado.

Para se colocar em prática o método de ensino proposto nesta dissertação, o professor deve ter bem claro que o tema a ser trabalhado por ele dependerá dos “fenômenos caóticos ressonantes” da realidade social empírica, vivenciada pelos alunos na sala de aula, ou seja, do todo caótico, que significa a maneira como o senso comum interpreta os fenômenos sociais, sobrecarregado de informações, mas não possuindo acúmulo teórico suficiente para compreendê-lo.

Antes de detalharmos o esquema metodológico proposto por Saviani (2008), cabe salientar que de maneira alguma os passos indicados são compostos por elementos fixos, incorrigíveis e mecanicamente sequenciais. O modelo proposto segue o método dialético de construção do conhecimento, envolvendo a elevação do fenômeno do seu empírico para as abstrações teóricas retornando em seguida para o concreto pensado. O próprio autor esclarece:

Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irá variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica (SAVIANI, p.84, 2005).

A **primeira fase do método** consiste em o professor observar empiricamente o “fenômeno ressonante” presente no espaço escolar e selecionar aquele que deseja trabalhar. Feito isso, o professor deve reorganizar os elementos que provocam desordem ao pensamento e são apropriados pelo senso comum, de forma a proporcionar aos alunos um entendimento deles por meio do conhecimento historicamente elaborado, o qual deve-se dar através da transmissão do conteúdo clássico. O professor deve questionar os alunos sobre o fenômeno e recolher as informações necessárias para, enfim problematizá-las.

Sabemos que o aluno carrega consigo pré-noções e pré-conceitos construídos e enraizados dentro do seu cotidiano que precisam ser problematizados, desconstruídos e reconstruídos, afinal, esse é o papel do professor na relação transmissão-assimilação. Da prática social ele retira seu material empírico de trabalho para conseguinte repensá-los a luz dos clássicos (SAVIANI, 2008). O primeiro passo se encerra a partir do momento em que o professor perceber que o aluno já consegue identificar o objeto proposto.

Na **segunda fase** do método, determina-se que o professor problematize o “fenômeno caótico ressonante” selecionado, a ser trabalhado com os alunos.

Problematizar o “fenômeno ressonante” significa levantar questionamentos sobre o objeto. Agora, identificado o objeto o educando precisa ser confrontado e já levantar suas primeiras hipóteses na tentativa de dar respostas ao problema colocado. A seleção de conteúdo coloca-se a prova da prática social, decorrendo dela e não o contrário, isto é, os fenômenos resultantes das interações sociais se transformam em objetos de estudo de especialistas no intuito de iluminá-los a categorias científicas. Desde já, o educando percebe a complexidade no trato com o tema e a importância na busca de subsídios teóricos que deem conta de explicá-lo. Pois bem, selecionar conteúdos e lançar questionamentos sobre o objeto contribui nessa fase para o terceiro passo do método, coligir o todo caótico, conduzindo-o a abstração teórica. Pensá-lo de maneira científica exige do professor um acúmulo de referências teóricas na transmissão do conteúdo que precisa, obrigatoriamente, ser desenvolvido em sala de aula. Tal procedimento permite ao professor romper de imediato, com o método tradicional, livresco, que se restringe ao ato de memorizar os conteúdos propostos e, também, com o método construtivista, que valoriza o cotidiano vivido, em detrimento do saber científico (DUARTE, 2010). No caso da escola onde nosso método tem sido aplicado, trabalhar conceitos como *estigma*; entendimento do processo migratório no Brasil e a construção da identidade coletiva dos sujeitos são exemplos de saberes científicos, que retiram do senso comum os fenômenos vivenciados tanto pelo professor, como pelo aluno, na conquista de um saber sistematizado.

Não obstante, o trabalho alcança uma **terceira etapa**, a qual ocorre concomitante a segunda. Essa nova fase é a da instrumentalização, a qual se fundamenta nos meios de se alcançar a aprendizagem, revelando o caminho a ser trilhado para a incorporação dos conteúdos, com seus instrumentos adequados ao contexto do aprendizado escolar. O educando tem à disposição o conteúdo sistematizado pela equipe pedagógica servindo de guia e mediado pelo trabalho do professor que o apresenta ao objeto. A intenção é que ele assimile, recrie e incorpore os conceitos científicos e abandone seus conceitos espontâneos resignificando suas relações e reconstruindo-se subjetivamente.

A mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre

uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, p. 104, 2013).

Os educandos levam pra sala de aula suas experiências cotidianas que são compreendidas pelo professor e devolvidas sob abstrações teóricas, em forma de saber sistematizado e científico.

Tal instrumentalização ocorre por meio das aulas expositivas, documentários, vivências compartilhadas entre outros métodos de ensino cabíveis a especificidade de cada local. Até mesmo a repetição de conceitos são totalmente aceitáveis, tendo-se em vista a absorção daquilo que foi trabalhado. Repetição não significa, necessariamente, um conteudismo sem critério ou sem sentido. Significa gerar automatismo nos alunos até o momento da nova ideia tornar-se sua segunda natureza, fugindo-se de qualquer tipo de educação bancária. A interdisciplinaridade pode colaborar nessa instrumentalização (SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C, 2008).

A **quarta etapa** é o instante em que o aluno atinge a catarse. Neste momento, ele alcança a síntese da relação entre teoria e prática, senso comum e ciência. Agora é possibilitada ao aluno a chance de encarar o mundo além das aparências. Ele adquire um novo olhar e novas percepções, pois passa a incorporar ideias e conceitos que vão além do senso comum e da vida empírica. Isso pode ser constatado em relação a realidade escolar em que o método foi aplicado. Na fase anterior o aluno passou a entender, por exemplo, o porquê de historicamente acontecer ações e comportamentos discriminatórios com certos grupos sociais, porque a violência gerada contra tais grupos provoca a reação também violenta desses mesmos grupos e, também, porque as consequências imediatas dessa reação são as construções negativas da identidade dos sujeitos pertencentes a esses grupos sociais. Os alunos apreenderam que o intuito de um grupo estigmatizar outro, tem como objetivo a sua autoafirmação, a fim de ocupar espaços sociais estratégicos, determinados pelas relações sociais existentes na sociedade capitalista. Enfim, aquele conhecimento que antes era negado aos alunos, foi-lhes assegurado e agora, nessa quarta fase do método, constitui-se como sua segunda natureza, não podendo ninguém mais retirá-lo ou suprimi-lo.

Certamente, a **quinta e última etapa** ocorre quando os alunos retornam ao seu espaço de vivência social. Agora, suas atitudes, olhares, comportamentos e ações tendem a distinguir-se, de forma qualitativa, daquele comportamento social, anteriormente herdado, que não aceitava tratar como igual o diferente e que contribuía com a deteriorização das relações pessoais existentes na escola.

Somente desvendando a essência dos processos que levam a existência daquilo que chamamos ao longo deste trabalho de “fenômenos ressonantes”, é que os alunos conseguirão livrar-se das armadilhas que antes, os conduziam a reprodução do senso comum.

7.2 A aplicação do Método: os resultados de uma nova prática pedagógica

Nesta parte do trabalho vamos demonstrar como o método acima sugerido foi aplicado e os resultados dele decorrentes.

Apenas a título de esclarecimento vale lembrar que o trabalho do professor da rede pública do estado de São Paulo é orientado pelo chamado: Caderno do professor, distribuído a todas as unidades públicas de ensino pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Dividido pelas áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática, os cadernos norteiam o conteúdo a ser transmitido pelo professor durante o ano letivo. Ademais, o caderno do professor de Sociologia do Ensino Médio, 1ª série, volume 1, logo na sua primeira situação de aprendizagem (O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade) convida o professor a buscar a construção de um olhar desnaturalizante perante a realidade, para com isso aproximar os alunos de um olhar sociológico.

Ora, entendemos “estranhamento” como o processo de alienação do trabalho provocado pela divisão social que provoca a não percepção do todo no indivíduo, anulando sua capacidade criadora convertendo-os em seres unilaterais para venderem sua força de trabalho ao mercado. Todavia, essa não parece ser a definição do termo pelos autores do Caderno do Professor:

Este bimestre tem como primeiro objetivo mostrar aos alunos *o que é a Sociologia e o que faz o sociólogo* [...] O recurso metodológico para isso é dado pelo princípio do *estranhamento*, ou seja, fazer com que o aluno perceba que o olhar da Sociologia para o objeto de análise é de estranhamento, de afastamento e de crítica com relação a tudo que lhe aparece como *natural*, como verdadeiro e definitivo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 8).

E segue:

O importante é apresentar a palavra “estranhamento” e dizer que a base de qualquer olhar sociológico é, primeiro, lançar um olhar de estranhamento para a realidade, ou seja, deve-se *desnaturalizar* o olhar. Os alunos talvez não saibam o que é isso e, assim, você pode solicitar que façam um pequeno trabalho de campo sobre o estranhamento, cujo objetivo é fazer com que eles tomem consciência de que o olhar não é *neutro*, *nem natural*, mas, sim, que está repleto de *prenações* (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2009, p.12).

Pelo visto, a noção de estranhamento descrito no Caderno do Professor difere e muito do conceito marxista, definindo-o como uma espécie de distanciamento do fenômeno na busca de uma criticidade maior na análise do objeto. Reivindicam Durkheim no texto das OCNs (Orientações Curriculares Nacionais), para legitimar o conceito, segundo uma visão funcionalista e até mesmo positivista do processo:

O exemplo tomado por Durkheim – o suicídio – pode servir para se compreender esse processo de estranhamento realizado pela ciência em relação a fatos que, à primeira vista, não têm nem precisam de nenhuma explicação mais profunda [...] Estranhar o fenômeno “suicídio” significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma função específica em relação ao todo social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p.107).

Segundo querem os autores do Caderno, estranhamento significaria um afastamento do comportamento imediatista, superficial, acrítico e cheio de preconceitos, típicos do senso comum para o começo de um olhar sociológico proporcionado pelo estranhamento. Interessante notar que o sentido é invertido, enquanto para Marx (2008), o estranhamento é exatamente a perda de si mesmo, fonte de alienação e subordinação, os autores do Caderno atribuem ao conceito um aspecto libertador e crítico, um olhar de rompimento com as prenoções do senso comum.

Enfim, apesar de aparentar contraditório, analisando do ponto de vista ideológico o documento cumpre seu papel de falseamento da realidade. Como disse Chauí (1989) “a ideologia não pode dizer tudo porque se o dissesse se destruiria por dentro” p.116. Pensando que tais Cadernos são elaborados por uma equipe de professores contratados pelo Estado, com o objetivo de sistematizarem os conteúdos a serem trabalhados em toda rede pública do estado, fica claro a inversão ou dissimulação do conceito. O Estado como ferramenta de dominação física e a ideologia como dominação espiritual da burguesia sobre as demais classes atuam de forma cúmplice no processo de exploração dentro do modo de produção capitalista. Inusitado mesmo seria o conceito “estranhamento” receber um tratamento marxista dentro dos Cadernos.

Com efeito, ao propor um método, o professor/pesquisador não abandona os temas propostos pelas situações de aprendizagens do Caderno do Professor, mas os reorienta sob a óptica do materialismo histórico dialético.

A necessidade de elaboração de um método surgiu ao percebermos um processo de segregação entre os alunos, durante as aulas de Sociologia ministradas na segunda série do ensino médio, no momento de uma atividade por nós sugerida, que exigia do aluno uma apresentação oral sobre a sua origem e os caminhos percorridos por seus antepassados. Essa atividade tinha o intuito de desenvolver o tema contido na “Situação de Aprendizagem 1”, do caderno do aluno, da disciplina de Sociologia, da segunda série do Ensino Médio, que tem como título: “A população brasileira: diversidade nacional e regional”. Neste momento, aconteceu claramente a divisão entre os grupos que reivindicavam uma ancestralidade europeia e aqueles que se sentiam inferiorizados devido a sua origem nordestina. O estigma sobre esses últimos era reforçado por risos e comentários proferidos pelo grupo de alunos pertencentes a famílias de ancestrais estrangeiros. Tentando corrigi-los, tivemos a imediata ideia de fomentar um debate, provocando os educandos no que se refere à imagem que se tem do migrante nordestino em relação aos outros habitantes da cidade. Respostas de todos os tipos começaram a surgir sendo latentes aquelas relacionadas à discriminação e a estigmatização. O fato da maioria dos migrantes exercerem atividades consideradas subalternas, como o corte de cana, era lembrado o tempo todo e, muitos estudantes nativos, já apontavam para os outros alunos nordestinos dizendo ironicamente o seguinte: “Professor, esse aqui é baiano”, “olha a cara de baiana dela”, “feio assim só poderia ser baiano mesmo”. Tudo isso provocou constrangimentos entre os alunos nordestinos e uma visível sensação de inferioridade destes perante os demais. Ao verificarmos essa problemática existente entre os alunos da sala, tratamos de buscar ferramentas para aprimorar nosso método de ensino, daí a proposta didática desenvolvida e apresentada aqui.

Ao detectarmos no ambiente escolar a existência da segregação, discriminação e uma intensa estigmatização dos alunos de origem nordestina, a intenção foi partir então da prática social de fato, com os pés no chão da realidade, tendo como objetivo problematizar o fenômeno da estigmatização. Foi aí que tivemos como ideia a aplicação da sequência didática aqui sugerida, a qual está orientada pelo método histórico-crítico, desenvolvido por Saviani (2008).

Assim, nosso primeiro passo consistiu, em selecionar o tema a ser problematizado pelos alunos. Partindo do conteúdo a ser ensinado em sala de aula, que

envolvia o tema da migração, decidimos discutir os fenômenos discriminatórios associados a esse termo, como é o caso da estigmatização em relação aos nordestinos.

Nosso segundo passo foi partir para a problematização. Iniciamos esta fase com um debate instigando os alunos e explicitarem suas opiniões sobre a migração nordestina, porém, dessa vez (identificado o fenômeno) lançou-se questionamentos do tipo: Vocês acham que existe preconceito contra o nordestino? Esse preconceito sempre existiu? Por que nós, paulistas, nos achamos superiores a eles? Qual o significado da intenção de inferiorizar o outro? Como esses questionamentos iniciais tinham como objetivo incitar a problematização de um fenômeno nunca antes pensado pela maioria ali, quase nenhum aluno conseguiu elaborar respostas significativas para justificar o seu preconceito. Quando confrontados naquilo que acreditavam como certo e natural, sentiam-se acuados e sem respostas, buscando argumentos do senso comum e cristalizados naquele meio como: “Eles são violentos”, “eles são feios e comem comidas estranhas”, “Se vestem mal e falam com sotaque”. Enfim, não apresentando nenhuma justificativa coerente, ao sentirem-se cada vez mais sem saída devido aos nossos questionamentos, as respostas começavam a mudar para do tipo: “não sei professor, mas sempre foi desse jeito”; “eles são motivos de piada, mas saber explicar o porquê, eu não sei”.

Ao percebermos que os alunos chegaram a certo esgotamento de respostas, passamos então para o terceiro passo. Neste momento, procuramos mediar o conhecimento ciência/realidade, trazendo para dentro da sala de aula o pensamento de dois autores - Goffman (1988) e Elias (2000) - que abordam temas como discriminação, preconceito e estigma. Por meio de aula expositiva, divisão em tópicos e pequenos resumos, os educandos entraram em contato com tais pensadores, os quais serviram de subsídio teórico, para a conscientização dos alunos, na medida em que passaram a compreender as consequências decorrentes de uma prática impensada. A fim de continuar problematizando o tema para promover entre os alunos a desconstrução do preconceito contra o nordestino, apresentamos o pensamento de um novo autor - Albuquerque (2011) - para demonstrarmos a forma como se deu, historicamente, o preconceito contra o nordestino entre os paulistas. As turmas, por meio disso, compreenderam os aspectos constituintes da construção desse paradigma. Após a síntese oral desses textos, os alunos tiveram a oportunidade de entender, com as aulas expositivas (giz e lousa), somadas aos debates, a mutabilidade das coisas, desfazendo concepções equivocadas a respeito de suas falas iniciais do tipo: “não sei professor, mas

sempre foi desse jeito”. Com o acúmulo desses conhecimentos tentamos romper com a lógica cotidiana do senso comum, de concepções espontâneas, evidenciadas nas falas dos alunos, gerando neles a desnaturalização dessas contradições. Apesar da densidade do conteúdo, conseguimos expor toda a ideia e levantar debates a respeito do tema selecionado para a plicação desse método. Os educandos perceberam a pertinência do assunto e se interessaram pela aula, pois encontraram significado entre a teoria apresentada e prática existente. Na verdade, eles perceberam a pertinência do assunto e a existência da estigmatização dentro do seu cotidiano e isso ocorreu tanto com aqueles que sofrem o estigma, quanto com aqueles que o promovem. Houve até mesmo o interesse de alguns alunos em ler na íntegra a obra dos dois autores. Precisamos considerar também, que a exposição do conteúdo dos textos foi realizada utilizando como instrumento o giz e a lousa. Mesmo que métodos como esse sejam encarados por pedagogos construtivistas como ultrapassados, tradicionais ou autoritários, nós concordamos com Saviani (2008), que o processo ensino-aprendizagem é realizável apenas com disciplina para os estudos e automatismo, ou seja, a repetição de conceitos até a incorporação deles. De outro modo isto quer dizer que ninguém aprende de forma espontânea ou de maneira superficial. Assim como o ato de dirigir um automóvel leva a repetição de movimentos até a sua completa naturalização, a aprendizagem opera da mesma forma, até alcançar sua total incorporação.

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual, é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (GRAMSCI, 1968, p.139).

Todavia, precisamos esclarecer que apesar da aplicação metodológica principal nesse momento ter sido a utilização da lousa e giz, não somente ela fora utilizada. Nessa terceira fase do método, recursos pedagógicos midiáticos contribuíram também como instrumentos de aprendizagem na significação e assimilação daquilo que já havia sido problematizado. Vídeos relacionados à estigmatização contra os nordestinos foram assistidos causando inclusive indignação e comoção entre os alunos presentes. Ao analisarem de fora o fenômeno da estigmatização, isso permitiu aos educandos perceber a violência imposta ao sujeito que sofre a discriminação. Os educandos assistiram então o documentário “Daqui nós não arreda o pé”, que trata sobre o estigma sofrido por duas moradoras de uma pequena comunidade no interior de Minas Gerais, onde os moradores antigos não aceitam sua presença entre os demais habitantes. Esse documentário é sugerido pelo próprio caderno do aluno, distribuído pela Secretaria da Educação do

Estado de São Paulo e tem como objetivo, justamente, entender melhor os conceitos de estigma e exclusão. Após a exibição do documentário, foram realizadas algumas discussões em sala de aula sobre o porquê da exclusão, sendo realizada ainda uma comparação tácita com a realidade dos próprios educandos. Continuando com a utilização desse recurso midiático, exibimos duas matérias jornalísticas, uma do Fantástico, de agosto de 2010 e outra do programa CQC, de maio de 2013, que abordaram como tema o preconceito contra o nordestino em São Paulo e no Rio de Janeiro. Em uma das matérias, o ator fingia ser um militante da causa anti-nordestina e buscava assinaturas de transeuntes para a expulsão dos migrantes do Estado de São Paulo. Durante essa exibição, os alunos nordestinos (mas não somente), se indignaram com o nível do preconceito contido nas falas e outros até mesmo se emocionaram. Assim como da outra vez, terminado o vídeo levantamos debates acerca do assunto e percebemos que os alunos haviam incorporado termos como: estigma e outsiders. Os alunos já conseguiam estabelecer então, as conexões entre a teoria e a prática, chegando ao quarto passo do método sugerido, que é o momento da catarse. Para finalizar o tema, antes das apresentações dos próprios alunos, achamos interessante exibir o filme “Gonzaga, de pai pra filho” e ressaltar as particularidades da cultura nordestina no meio paulista. Muitos dos pais dos alunos gostam e ouvem o músico nordestino Luiz Gonzaga, logo, o músico acaba fazendo parte do universo simbólico de muitos ali e até mesmo os alunos não-nordestinos reconhecem a importância dele. Após o filme, e já entendido o processo de desconstrução do preconceito contra o nordestino, os alunos conseguiram de forma científica elaborar argumentos na participação da discussão e na atividade escrita proposta pelo professor, muitas falas equivocadas desapareceram e quando ocorriam eram imediatamente corrigidas pelos demais alunos da classe.

Por fim, para finalizar todo o trabalho faltava ainda desenvolver o quinto e último passo. Nesse sentido foi sugerido aos alunos uma nova oportunidade de expor perante a classe, a trajetória de vida de suas famílias. A sala foi organizada em círculo e cada aluno teve um tempo de cinco minutos estabelecido para sua apresentação. Pois bem, justamente nesse momento, percebemos o êxito da sequência didática elaborada, pois, antes de ser aplicada, quase nenhum aluno se mostrou interessado em realizar a apresentação e as humilhações sofridas anteriormente por aqueles (nordestinos) que apresentavam, desestimulavam os outros. Dessa vez, contrariamente ao que aconteceu, o interesse foi nitidamente geral. Quase todos os alunos apresentaram e, os poucos que se recusaram, justificaram sua atitude, devido à timidez em falar perante toda sala. Para

estes, em particular, foi dada a oportunidade de entregarem um trabalho escrito. Durante as apresentações, absolutamente, em nenhum momento foi registrado ou percebido qualquer tipo de piada, chacota ou ofensas por parte dos ouvintes durante a exposição do trabalho dos alunos nordestinos. A solidariedade entre os alunos incentivava os outros a também apresentarem seus trabalhos. Alguns alunos trouxeram, inclusive, objetos históricos da família, para auxiliá-los na exposição de suas falas, o que despertou a curiosidade e o interesse dos alunos em relação aos seus relatos.

Terminado todas as apresentações, realizamos uma última discussão sobre o tema trabalhado, recapitulando tudo o que foi ensinado, assistido e debatido, lançando novamente os questionamentos iniciais sobre o preconceito contra o nordestino e notando agora a diferença nas respostas.

Somente desvendando a essência dos processos que levam a existência daquilo que chamamos ao longo deste trabalho de “fenômenos ressonantes”, é que os alunos conseguiram livrarem-se das armadilhas que antes os conduziam a reprodução do senso comum.

Mesmo que na área das ciências humanas seja difícil (ou impossíveis) mensurar o trato de assuntos de desse tipo, devido à subjetividade que o assunto apresenta no que se refere ao tempo que cada indivíduo demanda na desconstrução de um conceito já imposto e arraigado socialmente, o trabalho apresentou resultados satisfatórios em relação à tentativa desastrosa anterior. O momento final da sequência didática consistiu na apresentação dos alunos a respeito da genealogia de cada um.

Pois bem, diferentemente da pretérita experiência, dessa vez os alunos, em sua totalidade, sentiram-se seguros e confiantes na exposição do tema.

Não houve nenhum caso de discriminação ou segregação por parte de qualquer aluno, durante as apresentações e a maioria extrapolava o tempo proposto para a fala, tamanha era a vontade de compartilhar a experiência e trajetória de suas famílias.

7.3 Sobre o formato do Objeto de Aprendizagem

Desenvolvido em mídia digital, o objeto de aprendizagem disponibilizado a qualquer educador que queira utilizá-lo, consiste no passo-a-passo da sequência didática citada no item anterior, em forma interativa, contendo os itens de apoio como textos; link dos vídeos; atividades e referências, conforme demonstrado na figura a seguir:

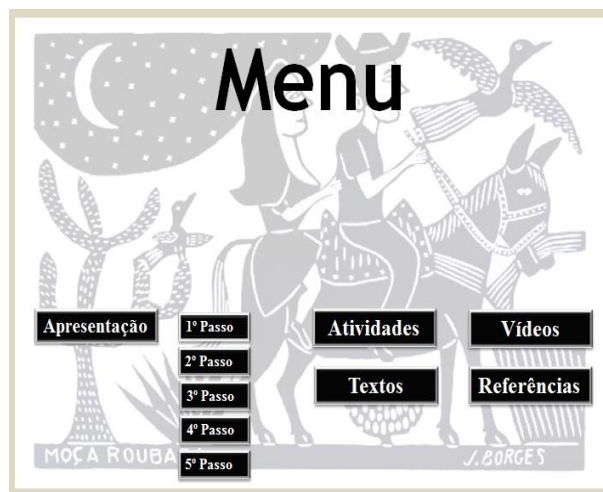


Figura 4: Tela inicial do Objeto de Aprendizagem

Conforme podemos verificar na Figura 4, o educador que desejar utilizar nosso material para o enriquecimento da sua aula. Ao abrir o CD, ele terá acesso ao menu contendo os itens de apoio (atividades, vídeos, textos, referências) e a sequência didática por nós elaborada, em si detalhada nos cinco passos.

Ao acessar o item “apresentação”, o educador será encaminhado para uma tela onde consta um texto explicativo da proposta do objeto de aprendizagem, o qual seria um instrumental pedagógico desenvolvido para trabalhar o preconceito e o estigma no ambiente escolar.

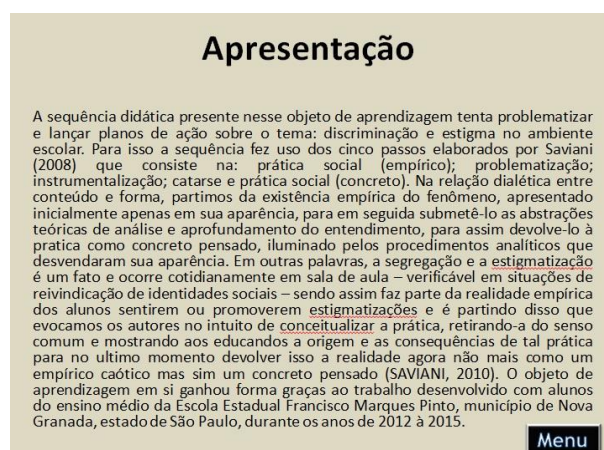


Figura 5: Apresentação

Conforme podemos observar na Figura 4, ela orienta o professor a seguir, em ordem cronológica os cinco passos que compõem o material. Tais passos se estruturam da seguinte forma:

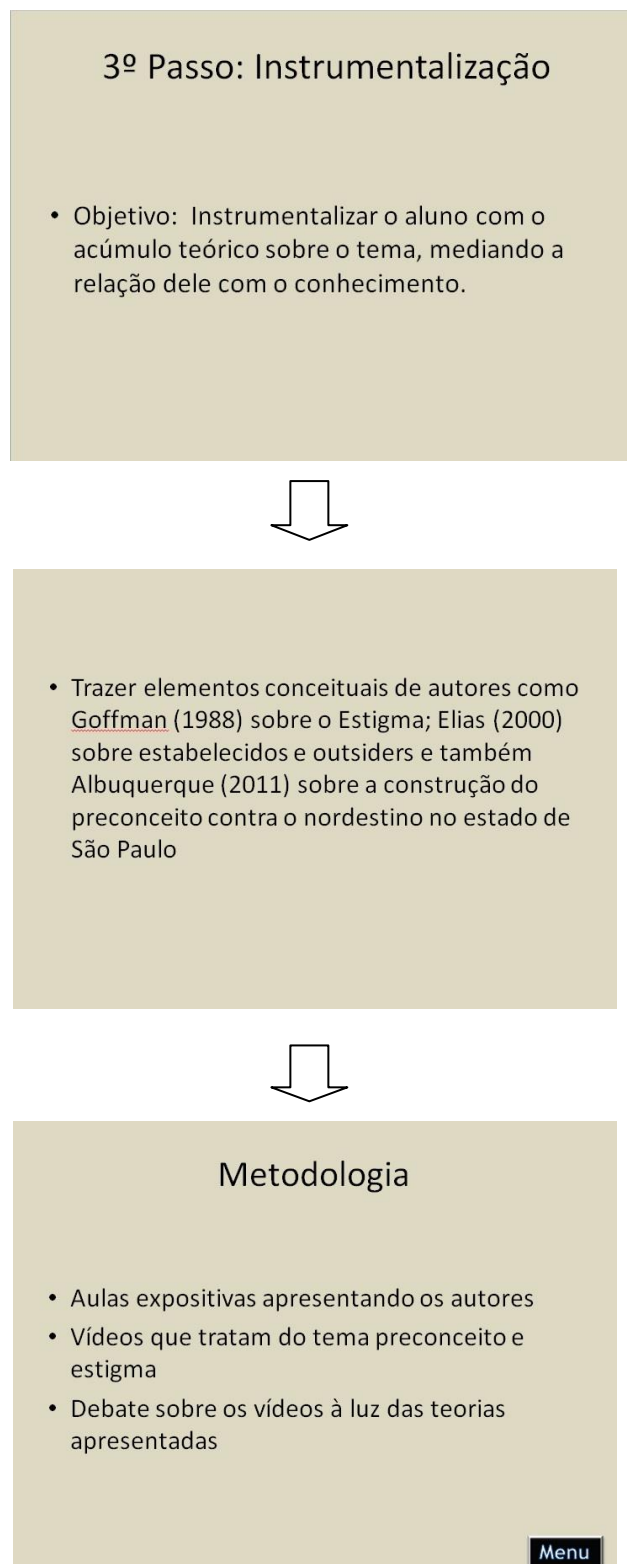


Figura 6: Estruturação dos Passos

De acordo com o que podemos observar na Figura 5, cada passo apresenta três telas explicativas na condução do trabalho pedagógico. Primeiramente, entendemos qual o objetivo daquele passo, no caso em questão, o terceiro passo tem como objetivo

instrumentalizar o aluno e mediar o conhecimento. Na segunda tela observamos o conteúdo a ser ministrado durante as aulas. O próprio objeto de aprendizagem oferece no ícone “textos” o material necessário para que o professor se aproprie desse conteúdo. E, finalmente, na última tela de cada passo encontramos a metodologia necessária para o desenvolvimento do conteúdo.

O objeto de aprendizagem apresenta no total cinco passos no processo de desenvolvimento do método. Começando do primeiro passo que seria a Prática Social (empírica), passando pela Problematização e Instrumentalização, a fim de gerar a Catarse e retornar a Prática Social (concreto).

Obviamente, o professor não terá êxito caso tente aplicar a sequência sem a apropriação do conteúdo a ser trabalhado. Assim, logo no menu principal ele encontrará o item “Texto”, visualizando ali dois textos que refletem sobre o problema do estigma e acerca da construção do preconceito contra o nordestino, conforme demonstrado abaixo, na Figura 6. Esses textos são de leitura exclusiva do docente, no intuito de que ao apresentá-lo a alguns autores que trabalharam tais temas, ele tenha mais facilidade para discorrer sobre esses assuntos.

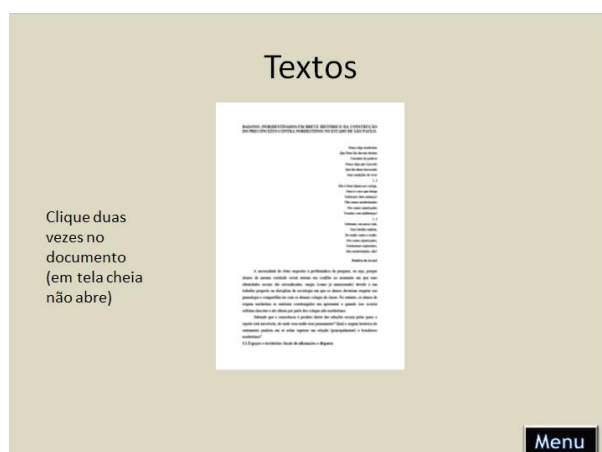


Figura 7: Texto

No quarto e quinto passo são citados duas atividades a serem aplicadas aos alunos que, no caso, encontram-se já prontas e disponíveis no item “Atividades” do menu principal. Ao ser acessado pelo professor, imediatamente aparecerá a seguinte tela, conforme demonstrado na Figura 7:

Atividades

1. "Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social" E. Goffman. Segundo Goffman, quem seriam os sujeitos estigmatizados? O que provoca o estigma e quais suas consequências?
2. "Não havia diferenças de nacionalidade, ascendência étnica, "cor" ou "raça" entre os residentes das duas áreas e eles tampouco diferiam quanto a seu tipo de ocupação, sua renda e seu nível educacional – em suma, quanto a sua classe social. As duas eram áreas de trabalhadores. A única diferença entre elas era a que já foi mencionada: um grupo compunha-se de antigos residentes, instalados na região havia duas ou três gerações, e o outro era formado por recém-chegados" N. Elias. *Sujeitos da mesma posição social estabelecem relações discriminatórias e segregacionista entre si, Elias, percebeu um fenômeno assim e tentou encontrar respostas. Discuta alguns desses apontamentos feitos pelo autor.*
3. Até os anos 1970, em São Paulo, encontramos notícias nos jornais, que são conta da repressão que a polícia fazia aos forrões ou a qualquer ajuntamento de nordestinos, na cidade, porque nestas ocasiões o receio é que houvesse violência e crimes de morte. [...] o Nordeste e o nordestino ficaram marcados por esta aura e esta mística da violência e da agressividade, vistas como bárbaras ou semibárbaras. D. Albuquerque. *A construção do preconceito contra o nordestino é histórica e envolve relações de dominação. Desenvolva melhor essa afirmação.*

Atividade
(4º passo)

Menu
4º passo

Figura 8: Atividades

Já o item “Vídeos” refere-se ao link dos vídeos que devem ser trabalhados pelo professor nos Passos 3 e 4. Ao acessar esse Menu, aparecerá a seguinte Tela:

Vídeos

- **GONZAGA: de pai pra filho.** Direção: Breno Silveira. Rio de Janeiro: Conspiração Filmes. 2012. 120 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LeWjP5fzRL4>> Acesso em: 06 abr 2014.
- **DAQUI nós não arreda o pé.** Direção: Jairo Teixeira dos Santos. Vitória-ES: Instituto Marlin Azul. 2005. 15 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5ZSWpa6lhHw>> Acesso em: 05 fev 2014.
- **PRECONCEITO contra nordestinos.** CQC. São Paulo: Rede Bandeirantes. 2010. 11min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=arnuzT-2cxU>> Acesso em: 08 mai 2014.
- **PRECONCEITO** contra nordestinos. Série vai fazer o que? Fantástico. Rio de Janeiro: Rede Globo. 2013. 11 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ITQoQQ3q2mk>> Acesso em: 08 de mai 2014.

Menu

Figura 9: Vídeos

De acordo como está demonstrado na Figura 8, ela apresenta o link dos vídeos que deverão ser utilizados no terceiro e quarto passo como recurso áudio visual na didática do processo de ensino. Não existe um momento específico para sua utilização (contando que ele aconteça durante o passo mencionado), ficando a critério do professor sua chance oportuna. Somente o vídeo “Gonzaga, de pai pra filho” que necessita do pré-requisito dos outros três vídeos antes de sua exibição. O filme deverá ser utilizado no quarto passo pensando na sensibilização dos alunos e discussão final sobre o tema trabalhado.

Por fim, é também na Tela Inicial que encontra-se o Menu “Referências”. Ele possibilita, quando acessado, que o professor tenha a seu dispor toda a bibliografia utilizada no objeto de aprendizagem. Figuras 10 e 11:

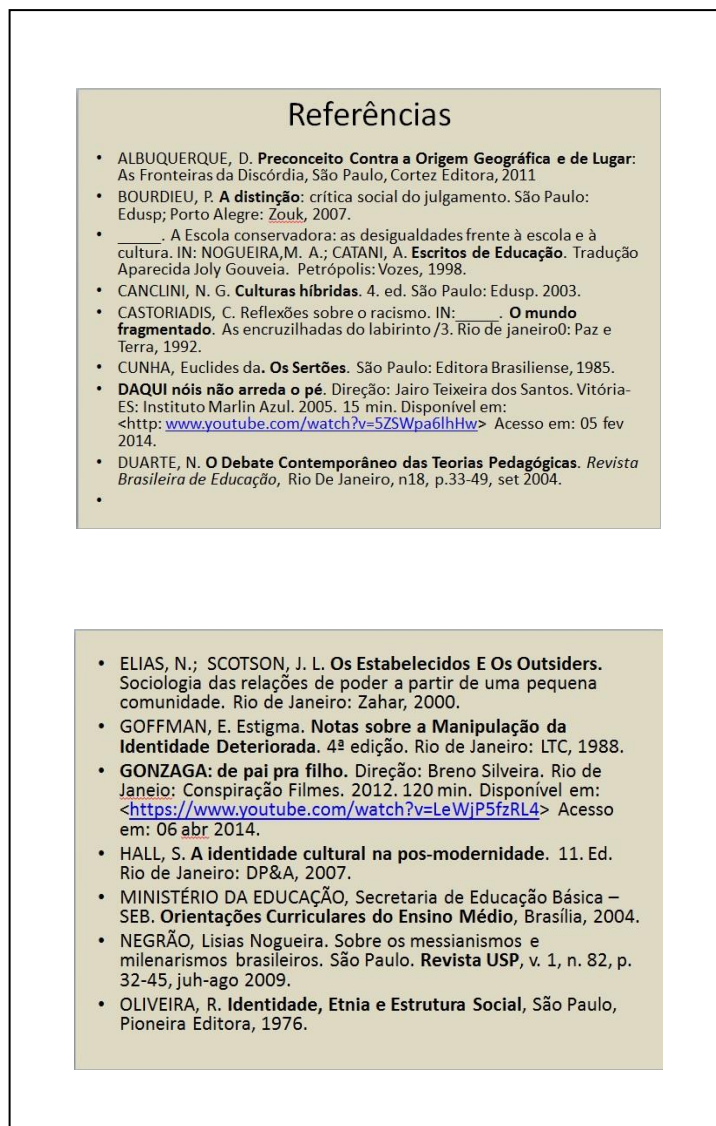


Figura 10: Tela das Referências

Assim, esperamos que com as orientações contidas neste trabalho, o professor possa utilizar corretamente nosso Objeto de Aprendizagem, possibilitando a melhora do processo de ensino-aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo trabalho investigativo, a pesquisa conseguiu detectar e apontar algumas características específicas do que foi chamado aqui de “fenômeno caótico ressonante”. Desde sua identificação em sala de aula, percebida pelo professor/pesquisador há poucos anos atrás que o questionamento fora lançado: Por que adolescentes da mesma condição sócioeconômica promovem a discriminação e a segregação dentro do ambiente escolar quando suas identidades são reivindicadas?

Para dar resposta a isso, recorremos aos clássicos da literatura científica que de uma forma ou de outra já se depararam com a mesma problemática. Os conceitos por eles elaborados serviram de aporte teórico na compreensão do fenômeno, tarefa imprescindível daqueles que querem superar a visão fragmentada das relações do cotidiano e atingir concepções científicas do todo. O educador tem como missão se apropriar desse conteúdo e aproximá-lo do aluno dentro do processo de ensino, apresentando um conteúdo historicamente elaborado e sistematizado, bem diferente do pensamento imediatista e superficial que provavelmente o aluno traz do seu cotidiano.

Por consequência, podemos afirmar que a educação não é neutra como tanto querem fazer parecer aqueles que elaboram os programas curriculares da educação básica. As construções históricas, condicionantes das relações sociais, foram pensadas e objetivadas por seres reais, obedecendo a interesses específicos daqueles que por serem proprietários dos meios de produção se transformaram também em donos das ideias de seu tempo (MARX, 2010).

Sob um manto ideológico, conseguem ocultar o caráter excludente e tendencioso de seus interesses, criando representações de mundo que são tomadas como eternas, imutáveis e naturais pela classe explorada no processo. Desvendar essas representações envolve um trabalho coletivo por parte da classe trabalhadora no sentido de, percebendo o processo, consiga superá-lo. Na mesma medida que a incorporação de novas concepções de mundo modifica subjetivamente o sujeito, de nada adianta se concomitantemente não acontecer também transformações objetivas em seu cotidiano. Querer entender a realidade de forma fragmentada e desconexa, relativizando ao máximo as relações de dominação e opressão, servem para que se perpetuem a exploração de uma classe sobre a outra e se legitime a ideia da não existência da luta de classes.

Esclarecido o mito da neutralidade na educação torna-se mais claro o interesse do professor/pesquisador sobre o tema tratado. Situações contraditórias decorrentes de práticas pedagógicas que explicitam fenômenos sociais acontecem o tempo todo, sendo percebido em maior ou menor grau de acordo com o interesse e percepção dos sujeitos envolvidos. O objeto de estudo da pesquisa talvez tenha despertado fascínio no professor/pesquisador por envolvê-lo diretamente em uma trama pessoal do evento. Sendo ele neto materno de um migrante nordestino e paterno de um imigrante italiano, os conflitos brotados em sala de aula, devido ao seu trabalho proposto, pareceu suscitar nele reações subjetivas referentes há um passado não muito distante de aluno do ensino médio.

Tendo apenas em seu registro o sobrenome italiano, procurou (professor/pesquisador) em toda sua trajetória escolar (mas não só) ocultar sua origem também nordestina, numa tentativa de se livrar do estigma dado. Nunca havia mencionado publicamente o fato de o avô materno ser um migrante nordestino que, fugindo da seca dos anos 1930 se deslocou com toda a família em busca de trabalho e melhores condições no estado de São Paulo. Sempre se sentiu constrangido com a inevitável convivência com pessoas e elementos característicos da cultura nordestina como: comidas, músicas, linguagens, vestimentas, nomes, entre outros. Pior ainda, reforçou e reproduziu o estigma contra os nordestinos, muitas vezes detratando seus próprios congêneres pelo simples fato de serem estrangeiros em sua terra. Valorizou demasiadamente seu sobrenome italiano sem nunca ter contato algum com esse lado da família: sem saber sua trajetória; vivências; costumes e língua. Maltratou, ofendeu e perseguiu nordestinos, tendo a absoluta certeza de que pertenciam a um estrato inferior da raça humana. Orgulhava-se do fato de ser um dos poucos membros a não carregar o sobrenome nordestino da família. Enfim, operou da maneira mais tacanha possível dentro do seu universo familiar ostentando uma possível superioridade humana perante os demais.

O professor/pesquisador sabe que caso – na sua época de estudante – fosse solicitado a ele apresentar um trabalho do mesmo modelo por ele proposto, teria a mesma reação inicial de seus alunos, ou seja, não mencionaria em momento algum sua descendência nordestina, supervalorizando o pouco ou quase nada que sabe a respeito de sua descendência europeia. O que esse professor demorou a perceber, foi que sua identidade, mesmo ele não tendo consciência disso, incorporou desde sempre elementos da cultura nordestina, pois essa sempre esteve presente em todos os momentos de sua

vida, desde a música de Luiz Gonzaga até as histórias contadas pelo avô sobre o cangaço.

Teve seu momento catártico muitos anos depois, já atuando na educação, quando em decorrência da apresentação de um trabalho precisou viajar até a cidade de Fortaleza, capital do Ceará, estado de origem do seu avô e muitos outros parentes. Ali se sentiu familiarizado com absolutamente todo o ambiente a sua volta, tudo lhe parecia fazer sentido e a identificação com as pessoas, as comidas, as músicas, os cheiros, as danças, os contos e a maneira de falar gerou nele uma surpreendente identificação. Percebeu seu equívoco no comportamento adotado durante anos e buscou material teórico a fim de compreender melhor a construção do preconceito contra o nordestino. Daí surgiu o interesse por esta pesquisa.

Com um método histórico dialético elevamos então a prática social às abstrações teóricas para em seguida voltarmos ao concreto. Sob a luz de autores clássicos compreendemos como se dá a estigmatização e a construção de identidades. Percorremos historicamente o processo de constituição do preconceito contra o nordestino e, por fim, elaboramos um método de intervenção baseado nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica com o objetivo de instrumentalizarmos educadores que trabalham com tema. O resultado foi aqui apresentado como dissertação, mas também como uma sequência didática, na espera de se construir uma sociabilidade menos injusta e preconceituosa, ao menos na sala de aula. Mesmo sendo uma análise específica, de um fenômeno local, que ela possa inspirar novas análises de fenômenos semelhantes que se repetem em tantos outros lugares.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, 3 ed. Lisboa, Editora Presença, 1980.

ALBUQUERQUE, D. **Preconceito Contra a Origem Geográfica e de Lugar: As Fronteiras da Discórdia**, São Paulo, Cortez Editora, 2011

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Tradução Aparecida Joly Gouveia. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 13 jun 2014

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. 4. ed. São Paulo: Edusp. 2003.

CASTORIADIS, C. Reflexões sobre o racismo. IN: _____. **O mundo fragmentado**. As encruzilhadas do labirinto /3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CHAUÍ, M. S. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Perseu Abramo. (2000).

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Abril Cultural, Brasiliense, 1984.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Trad. de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUCSC, 1999.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

DAQUI nós não arreda o pé. Direção: Jairo Teixeira dos Santos. Vitória-ES: Instituto Marlin Azul. 2005. 15 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5ZSWpa6lhHw>> Acesso em: 05 fev 2014.

DUARTE, N. **O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio De Janeiro, n18, p.33-49, set 2004.

ELIAS, N. **O processo civilizador 2**. Rio de Janeiro: Zahar. 1993.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos E Os Outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Edipro, 2010.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

- FREYRE, G. **Casa-Grande e Senzala**. 18ª Edição. São Paulo: Global Editora, 1980.
- GOFFMAN, E. Estigma. **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1968.
- GIOPPO, Christiane. Eugenia: a higiene como estratégia de segregação. **Educar em Revista**. Curitiba. v. 1, n. 12, p. 167-180, 1996
- GONZAGA: de pai pra filho**. Direção: Breno Silveira. Rio de Janeiro: Conspiração Filmes. 2012. 120 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LeWjP5fzRL4>> Acesso em: 06 abr 2014.
- HALL, S. **A identidade cultural na pos-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- IBGE: Censo Demográfico 1991, Contagem Populacional 1996, Censo Demográfico 2000, Contagem Populacional 2007, Censo Demográfico 2010.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. Vol II – Memória. Trad. Ruy Oliveira. Lisboa, 2000.
- LENIN, V. **As Tarefas Revolucionárias da Juventude**, São Paulo, Expressão Popular, 2012.
- _____. **O estado e a revolução**. Campinas: FE/UNICAMP, 2011.
- LINS, Fabio. **Entende o significado do brasão da Espanha**. 2013. Disponível em: <[https:// culturaeviajem.wordpress.com/2013/05/11/entenda-o-significado-do-brasao-da-espanha/](https://culturaeviajem.wordpress.com/2013/05/11/entenda-o-significado-do-brasao-da-espanha/)> Acesso em 16 jan. 2016.
- MACHADO, V. O ensino de Sociologia na educação de nível médio: sugestões à prática docente. In: ZANATA, E.M.; CALDEIRA, A.M. A., LEPRE, R. M. (Org). **Cadernos de docência na educação básica I**, Bauru: Cultura Acadêmica, 2012.
- MACHADO, V., TOTTI, M. A. Do debate acerca da implantação da disciplina de Sociologia no currículo escolar no interior do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia aos desafios atuais In: SILVA, L.P.; DIAS, M. S.; MANZONI, R. M. **Cadernos de Docência na Educação Básica II**. Bauru : Cultura Acadêmica, 2013.
- MACHADO, V., VILLELA, F. F. A Escola (Re)visitada: Contribuições da Pesquisa em Ciências Sociais para a Educação Básica In: KOBAYASHI, M. C. M.; PIROLA, N. A.; ROSSI, F. **Cadernos de Docência na Educação Básica III**. Bauru : Cultura Acadêmica, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista 1848**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**, 9 ed. São Paulo, Centauro Editora, 2010.

MARX, K. **O Capital**, São Paulo, Boitempo Editorial, 2013.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**, São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica – SEB. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**, Brasília, 2004.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Sobre os messianismos e milenarismos brasileiros. São Paulo. **Revista USP**, v. 1, n. 82, p. 32-45, jul-ago 2009.

OLIVEIRA, R. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**, São Paulo, Pioneira Editora, 1976.

POUTIGNAT, P. **Teorias da Etnicidade**: Seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth, São Paulo, Editora Unesp, 1998.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão popular, 2009.

PRECONCEITO contra nordestinos. CQC. São Paulo: Rede Bandeirantes. 2010. 11min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=arnuzT-2cxU>> Acesso em: 08 mai 2014.

PRECONCEITO contra nordestinos. Série vai fazer o que? Fantástico. Rio de Janeiro: Rede Globo. 2013. 11 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ITQoQO3q2mk>> Acesso em: 08 de mai 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA GRANADA. **Hinos e Símbolos**. Disponível em: <<http://www.novagranada.sp.gov.br/index.asp?pag=simbolos>> Acesso em 16 dez 2015.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 32ª ed. São Paulo: Martins, 2012.

ROSSI, F. **Cadernos de Docência na Educação Básica III**. 3 ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2014, v.1.

SAFFIOTI, H. **A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade**, 3 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações, 10 ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

_____; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica** e luta de classes na educação escolar, Campinas, Autores Associados, 2012.

_____; LOMBARDI, J. C. **Marxismo e Educação**: Debates Contemporâneos, 2 ed. Campinas Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno do Professor: Sociologia**, Ensino Médio – 1ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2009

SILVA, M. **A Luta pela Terra: Experiência e Memória**, São Paulo, Editora Unesp, 2004.

VARNHAGEN, F. **História Geral do Brasil**. (8 vols.). São Paulo: Edições Melhoramentos, 1959.

WHITAKER, D. **Análise de Entrevistas em Pesquisas com Histórias de Vida**, *Cadernos CERU*, Série 2 n11, 2000.