

A cultura regional em interface com a escola e o mundo globalizado

Janete Aparecida Gomes Zuba¹

Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes
janetezuba@yahoo.com.br janetezuba@yahoo.com.br

Leticia de Freitas Cardoso Freire²

Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes
freirelet@gmail.com

Resumo

O presente Artigo apresenta uma discussão sobre cultura e o quadro atual em que se deparam educadores, antropólogos, historiadores, sociólogos, dentre outros. Ao utilizar este termo nos remetemos a um complexo campo conceitual que tem sua própria historicidade. Dentro da atual polissemia que o termo comporta, explicitamos com qual concepção de cultura buscamos nos aproximar de uma reflexão sobre a cultura regional incorporando a experiência cultural que se vive na escola com a experiência que se vive no Norte de Minas sem perder de vista a interface e as implicações do mundo globalizado, entendendo a

¹ Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

² Doutoranda em Ciências Sociais pelo DINTER das Universidades UERJ/ UNIMONTES, Mestre em Educação com área de concentração em Sociologia, História e Cultura Educacional, e Cientista Social. Professora do Departamento de Política e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

escola como centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade.

Palavras-Chave: Cultura. Regionalismo. Globalização. Escola. Educação.

Introdução

O termo Cultura comporta inúmeros significados, sendo estes o motivo de constantes debates entre educadores, antropólogos, historiadores, sociólogos, dentre outros. Ao utilizar este termo nos remetemos a um complexo campo conceitual que tem sua própria historicidade. Não pretendemos neste Artigo recuperar esta história, mas apenas apresentar o quadro atual em que se deparam os antropólogos e, dentro da atual polissemia que o termo comporta, explicitar com qual concepção de cultura buscamos nos aproximar de uma reflexão sobre a cultura regional incorporando a experiência cultural que se vive na escola com a experiência que se vive no Norte de Minas sem perder de vista a interface e as implicações do mundo globalizado, entendendo a escola como centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade. Acreditamos que este esclarecimento possibilitará ao leitor descortinar os cenários e entender a trama que se representará diante de seus olhos!

Conceituando cultura

Laraia (2001, p.59-66), baseando-se em Roger Keesing, esclarece que existem três vertentes, atualmente, na Antropologia, para se pensar a Cultura. A primeira delas, seria daqueles antropólogos (Leslie White, Sahlins, Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda e outros) que consideram a cultura como um *Sistema adaptativo*. Este grupo de antropólogos, apesar de divergirem fortemente entre si, concorda que:

- 1) *Culturas são sistemas (de padrões de comportamentos socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de grupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante.*
- 2) *“Mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural.” (“o homem é um animal e, como todos os animais, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver. Embora ele consiga esta adaptação através da cultura, o processo é dirigido pelas mesmas regras de seleção natural que governam a adaptação biológica. (B. Meggers, 1977.)*
- 3) *A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. É neste domínio que usualmente começam as mudanças adaptativas que depois se ramificam. Existem, entretanto, divergências sobre como opera este processo. Estas divergências podem ser notadas nas posições do materialismo cultural, desenvolvido por Marvin Harris, na dialética social dos marxistas, no evolucionismo cultural de Elman service entre os ecologistas culturais, como Steward.*
- 4) *Os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter consequências adaptativas no controle do ecossistema etc.*

A segunda vertente, de acordo com Keesing, seria às denominadas “teorias idealistas de cultura”, que seriam subdivididas em três diferentes abordagens:

- 1) *Consideraria “cultura como sistema cognitivo, sendo produto dos “novos etnógrafos”. Exemplifica com o pensamento de W. Goodenough, para quem a cultura seria um sistema de conhecimento. Desta forma, segundo Keesing, estaria situada epistemologicamente no mesmo domínio da linguagem sendo portanto observável.*

- 2) Consideraria a “cultura como sistemas estruturais” desenvolvida por Claude Lévi-Strauss, que define a “cultura como um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana”.
- 3) Consideraria a “cultura como sistemas simbólicos”. Segundo Keesing, esta abordagem teria dois principais representantes: Clifford Geertz e David Schneider.

Assim como Laraia, nos deteremos um pouco mais na análise da terceira abordagem da vertente idealista, já enunciando nossa aproximação com o pensamento do antropólogo Clifford Geertz.

Laraia afirma que Geertz buscaria uma definição do homem baseado na definição de cultura, rompendo com o postulado iluminista e da antropologia clássica, de “*uma forma ideal de homem*”, apontando para a diversidade cultural humana. Assim, Geertz consideraria a cultura “*não como um complexo de comportamentos concretos, mas um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam de programa) para governar o comportamento.*” Segundo Laraia,

Para Geertz, todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura. E esta formulação – que consideramos uma nova maneira de encarar a unidade da espécie – permitiu a Geertz afirmar que “um dos mais significativos fatos sobre nós pode ser finalmente a constatação de que todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só.” Em outras palavras, a criança está apta ao nascer a ser socializada em qualquer cultura existente. Esta amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer. (p.62).

Prosseguindo com seu argumento, novamente baseando - se em Keesing, Laraia afirma que, para Geertz, os símbolos e significados são partilhados pelos atores, (considerados como “membros do sis-

tema cultural”) entre eles, mas não dentro deles. São públicos e não privados. O que significaria dizer que “cada um de nós sabe o que fazer em determinadas situações, mas nem todos sabem prever o que fariam nessas situações”. Assim, estudar a cultura seria “estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura”. Geertz defende, portanto, que a Antropologia busca interpretações.

O segundo autor, dentro desta abordagem, destacada por Keesing, seria David Shneider que apresentaria um enfoque semelhante ao de Geertz. Para este antropólogo, a cultura é *“um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamento. O status epistemológico das unidades ou “coisas” culturais não depende da sua observabilidade: mesmo fantasmas e pessoas mortas podem ser categorias culturais”*.

Em geral, neste ensaio, consideraremos cultura dentro da abordagem de *“sistema simbólico”* proposta por Geertz. Desta maneira, cultura será entendida como um sistema de símbolos. Ou melhor, como *“um padrão historicamente transmitido de significados encarnados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em forma simbólica por meio dos quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida.”* (GEERTZ, 1968).

Desta forma, sempre que nos referirmos a cultura, estaremos entendendo esta cultura nos termos definidos por Geertz, para quem este é um conceito,

(...) essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele próprio teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (p.15).

Para este autor a cultura não é um poder, algo a que possa ser atribuídos causalmente os acontecimentos, comportamentos, insti-

tuições ou processos sociais. Em seu entendimento trata-se, antes de tudo, de um contexto, *“algo no interior do qual os fenômenos se tornam compreensíveis, ou seja, possíveis de serem descritos com densidade.”* (p. 16.)

A cultura será entendida, assim, como o campo do simbólico, dos significados, rituais, valores e sentidos. Deste ponto de vista, refletir sobre a cultura escolar e sua relação com a regional do Norte de Minas, é buscar resgatar estes símbolos, rituais, e outros tantos mecanismos nos modos como os próprios atores os elaboram e expressam. É buscar desvendar as teias de significados por eles próprios tecidas, na pretensão de alcançar não um conjunto de leis gerais sobre a relação: Educação, escola, e seu entorno, mas significados que singularizem as situações sociais, as ações e os pensamentos dos sujeitos do Norte de Minas Gerais.

Geertz afirma ainda que a cultura é pública e os seus significados também o são pois estão imersos numa determinada realidade e historicidade. Sendo assim estes significados podem ser interpretados. Seguindo seu argumento compreendemos que para interpretar os significados da escola para a comunidade regional na qual se encontra inserida, podemos tentar fazê-lo como os antropólogos fazem com os nativos das sociedades “exóticas” que estudam. Para tanto, não é preciso nos fechar a realidade do Norte de Minas, ou pensar esta como dissociada da realidade global, mas sim fazer um movimento constante entre o geral e o particular, *“entre a minúcia local e a caracterização generalizante”* (Geertz, 1995). Desta forma, o esforço intelectual é *“ler”* estes significados, *“sobre os ombros daqueles que o fabricaram”* assumindo a dupla tarefa de refletir sobre o sentido das ações para seus atores em função do contexto em que foram geradas e construir um sistema de análise que permita compreender o seu lugar nas vivências e expectativas em interface com o mundo globalizado.

Brandão (2000), ao analisar a o sentido dos escritos de Paulo Freire anteriores a *“Educação como prática da liberdade”*, percebe que estes *“anunciam a presença de uma percepção que pensa como político*

o trabalho do homem. Aquele que ao criar a cultura e a historia não apenas interage com um meio natural, mas ativamente responde aos seus desafios. O mundo não se dá, ele quer ser conquistado” (p.24).

Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da historia e o da cultura. (PAULO FREIRE, 1963, p.6).

Brandão (2000) comenta essas idéias de Paulo Freire, com a seguinte argumentação:

Ser o “sujeito da historia” e ser o “agente criador da cultura” não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência e, sim, um momento do seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade (as suas limitações como ser da natureza) e a liberdade (o seu poder de transcendência ao mundo por atos conscientes de reflexão) o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo de cultura e fazendo a historia humana, cria a própria trajetória de “humanização do homem”. (p.24).

Incorporaremos ao nosso entendimento da cultura, em alguma medida, alguns cuidados para não incorreremos no risco - que o próprio Geertz percebe na análise simbólica, e que aparece na maioria das críticas a sua teoria interpretativa – de que,

...na busca às tartarugas demasiado profundas a análise cultural perca contato com as superfícies duras da vida – com as realidades estratificadoras políticas e econômicas, dentro das quais os homens são reprimidos em todos os lugares – e com as necessidades biológicas e físicas sobre as quais repousam essas superfícies.

Assim, acrescentamos ao entendimento de cultura como sistemas simbólicos, a compreensão de que o simbólico não é um nível independente, que flutua sobre o econômico e o político, mas está amarrado “*as superficies ásperas*”, ou seja, ao contexto histórico e institucional no qual se encontra. Assim, neste ensaio procuraremos conciliar a busca do significado cultural ao fluxo do contexto histórico referentes à Educação, Escola e Região Norte de Minas.

Educação e ensino: construindo caminhos.

Pretendemos neste ensaio introduzir algumas reflexões ao tecer apontamentos teóricos sobre Educação e Cultura na busca de instigar também uma discussão sobre a realidade escolar e suas relações com o seu entorno no que tange às especificidades culturais do Norte de Minas e ainda, estabelecer relações numa perspectiva de conjunto entre cultura local e global. Seguindo a mesma linha de Brandão (2002) que na abertura do seu livro “*A Educação como Cultura*” docemente revela ao leitor que a obra é uma *vontade* e não uma *realização* no sentido de abrir caminhos para questões e apontar novas discussões sem pretensão de certezas sobre a complexidade e a imensurável trama de praticas, sistemas e significados que nossa temática abarca, portanto como o autor citado esse nosso ensaio também procura “... *refletir, mais do que responder*” (BRANDÃO, 2002, p.10.)

É sabido que a educação possibilita a inserção social dos seres humanos, construída historicamente e que está em permanente processo de reconstrução. Isso revela que a educação é algo inerente à sociedade, e atuante em todos os seus setores.

A educação não teria sentido se não tivesse voltada para a promoção do humano. Nessa direção, Saviani (1985, p. 39), ensina-nos que “*uma visão histórica de educação mostra como esta sempre esteve preocupada em formar determinado homem*”. Esse tipo de homem, conforme indica o autor, varia em conformidade com as diversas exigências das diferentes épocas. Nesse caso, entende-

mos educação numa concepção histórica - crítica e de acordo com Saviani (1985), como um fenômeno que se apresenta na forma de uma comunicação entre pessoas livres, em diferentes estágios de maturação humana, num contexto histórico determinado. Assim o sentido da educação não pode ser outro senão o da promoção da humanidade. A concepção apresentada pelo autor citado, expressa a ideia de “*mediação*”, enquanto articula com as realidades sociais. Nessa perspectiva, concordamos com a definição de educação elaborada por Saviani:

[...] um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada [...] como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca. A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais. É preciso, para cada sociedade, examinar as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e secundárias. (SAVIANI, 1985, p. 120).

A educação é defendida por Libâneo (1984), como uma prática social que acontece numa variedade de instituições e atividades humanas, tais como na família, no trabalho, nas igrejas, na escola, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa, etc. Para esse autor citado, a educação é uma atividade humana necessária a sua própria existência. Considera, ainda, que a educação é indispensável, também, à organização funcional de todas as sociedades. O autor define a educação em sentidos *amplo* e *estrito*. No sentido *amplo*,

[...] a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo neces-

sário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Trata-se neste caso, de uma educação assistemática, pois a atividade educacional ocorre de forma não intencional. No sentido *estrito*, Libâneo diz que,

[...]a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais. (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Nesse caso, tem-se então a educação sistemática, haja vista que o educar passa a ser o objeto explícito da atenção e ocorre o desenvolvimento de uma ação educativa intencional, com suas intenções previamente determinadas. Contudo, sem a educação intencional e sistematizada, resultante da educação escolar, torna-se impossível a efetiva participação de indivíduos e grupos nas decisões que constroem/reconstróem a sociedade.

O processo educativo é sempre contextualizado, social e politicamente. Dessa forma segundo Libâneo (1994, p. 18), “*há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina e lhe prevê condições e meios de ação*”.

Nesse sentido, sobre educação escolar – considerando essa por excelência como sistemática - numa perspectiva histórica, podemos observar nos estudos de Phillipe Áries sobre “*A história social da criança e da família*” (1981), que a escola que se tem hoje teria surgido nas sociedades modernas ocidentais européias a partir do século XVII, e teria, aos poucos, substituído a aprendizagem informal como meio de educação, separando as crianças dos adultos e

assim, da aprendizagem direta com estes. A escola teria modificado, assim, os tradicionais espaços de socialização e aprendizagem transferindo para o seu interior esta função, até então assistemática e de responsabilidade da família e da comunidade.

A educação escolar e seu gradual prolongamento teriam segundo Áries, constituído e dado visibilidade a questão etária como uma etapa intermediária entre a infância e a vida adulta, conformando os períodos da adolescência e da juventude. Para ele, o processo gradual de especialização das classes de aprendizado, separando as turmas por ordem cronológica, aumentaria ainda mais a distinção entre as diferentes faixas de idade.

Além disto, este autor afirma que o desenvolvimento da escolarização e principalmente o prolongamento e diferenciação do tempo de permanência na escola acarretarão algumas diferenciações sócio-culturais importantes. De acordo com seu já referido livro, no século XVII, a população que freqüentava a escola seria composta, em sua maioria, por filhos de famílias burguesas e contaria com uma pequena participação de filhos de nobres e, em menor quantidade, jovens artesãos e camponeses. Com o passar do tempo a escola começou a receber uma variedade maior de grupos sociais. Já no século XVIII, implantou-se, segundo ele, um sistema duplo de ensino, especializando a formação e marcando de forma ainda mais aprofundada as desigualdades sociais. Áries afirma, que neste período o ensino passaria a ser ministrado em duas etapas ou ciclos, sendo um de duração mais curta, denominado Escola, destinada ao povo, e uma outra etapa mais longa, denominada o Liceu, - exigindo um tempo maior e uma dedicação que impedia que seu aluno conciliasse com qualquer atividade produtiva – Esta era a escola destinada aos jovens oriundos da burguesia.

Áries argumenta ainda, que o processo de escolarização da sociedade moderna e o crescente prolongamento do tempo de escolarização, não somente teria estabelecido e evidenciado a categorias sociais distintas, mas também teria gerado diferenças na forma como os educandos de diferentes idades, classes sociais e sexos passaram a vivenciar novas representações sociais.

Para Áries a escolarização teria contribuído também para manter por muito tempo diferenciações em relação ao sexo. Segundo ele, durante o século XVIII, a escolarização seria monopólio do sexo masculino e somente no século XIX é que se estenderia às mulheres. Assim, as meninas de todas as classes continuariam sendo preparadas desde muito cedo para a vida adulta. Portanto, para as mulheres, independente de sua classe social, a condição juvenil só se tornaria uma realidade bem mais tarde, no século XX, quando estas passaram a freqüentar as escolas e nelas permanecerem por um período mais longo, adiando seu ingresso no matrimônio e na maternidade.

Somente a partir deste período, esta situação se modificaria levando a uma crescente ampliação da condição juvenil, abarcando outros setores da sociedade, diversificando e transformando seus significados e formas de aparição, seus referenciais e limites etários.

Carrano, baseando-se em Antônio Cândido³ afirma que a escola é, sem dúvida, uma das mais fortes expressões do sentido de urbanidade. Segundo Cândido, a escola representou no curso do desenvolvimento da modernidade capitalista a universalidade cultural que faltava no campo. Assim, percebemos que a própria escola, enquanto instituição possui também uma historicidade e é portadora de uma cultura particular. Já existe uma bibliografia na qual podemos afirmar que a escola, tal qual a conhecemos hoje, com suas regras, estrutura, valores e princípios, surgiu na Europa, no início da Época Moderna e que se organizou dentro deste contexto histórico e, portanto, traz em seu ideário os valores desta época.

Assim, para entender a cultura da escola precisamos também conhecer um pouco desta sua história. Áries (1981), no livro já citado neste ensaio, mostra-nos que na Europa, durante a Idade Média, a escola era reservada para uns poucos clérigos e misturava as diferentes idades dentro do que ele denominou de “Espírito de liberdade e costumes”, tornando-se um meio de isolar cada vez

³ CÂNDIDO, Antônio. As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação –pesquisa e planejamento, São Paulo, 1957.

mais as crianças durante um período de formação moral e intelectual, adestrando-as através de uma disciplina autoritária, separando-as dos adultos e, portanto, de sua família e comunidade de origem.

Neste período, normalmente a criança ingressava na escola aos dez anos de idade, mas era comum haver adultos misturados às crianças estudando a mesma matéria. O que importava na época era a matéria ensinada e não a idade do aprendiz. Não havia graduação no currículo e assim, uma multidão de alunos, jovens e velhos, estudavam juntos. Outra característica importante da escola medieval é que os mestres não cerceavam a vida dos alunos. Como a escola não possuía uma estrutura complexa como a da escola atual, os mestres não controlavam a vida cotidiana de seus alunos. Finalizando a “Lição”, os alunos escapavam à sua autoridade. Segundo Áries esta característica de mistura de idades não era prerrogativa da escola. Segundo ele na sociedade medieval, fora da escola, também os jovens se misturavam aos velhos. “*Longe de serem separados pela idade, suas relações deviam ser reguladas por tradições de iniciação que uniam com laços estreitos os alunos pequenos aos maiores.*” (p.168).

Segundo Áries, no século XV, portanto já entrando na Época Moderna, as antigas instituições tornaram-se colégios com uma hierarquia autoritária, com um número maior de alunos, que foi gradativamente se estruturando e tornando-se mais complexa, até chegar à forma Moderna de escola, onde não se objetivava “*apenas ensino, mas vigilância e enquadramento da juventude*” (p.170). No argumento de Áries, a escola foi gradativamente separando os alunos por idade, como forma de “*proteção contra as tentações da vida leiga*”, uma vez que a maioria dos seus alunos eram clérigos. Desta forma, a escola teria antecipado ou promovido uma mudança na forma da sociedade lidar com as fases da vida. Durante um período ainda, na sociedade moderna permanecia a mistura de idades dos sexos e das condições sociais. De acordo com Áries foi a escolarização que primeiramente separou a juventude escolar do resto da sociedade. No século XV a escola

tornou-se um instrumento para educação da infância e da juventude em geral, deixando de ser apenas para pessoas ligadas à igreja. Segundo Áries, neste período, frequentar a escola torna-se condição imprescindível para obter-se uma boa educação, mesmo que leiga.

No final do século XV e, sobretudo no século XVI, a escola amplia-se e modifica seu recrutamento. Se antes era composto por uma pequena minoria de clérigos letrados, ela abriu-se para um número maior de leigos, nobres e burgueses, mas também para famílias mais populares. A escola torna-se então uma instituição essencial da sociedade: possuindo um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações do Antigo Regime. Reunia alunos na faixa etária entre -9 anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.

Pela análise de Áries dos séculos XVI ao XIX, as escolas foram se modificando até chegar neste último, à configuração moderna de escola. Portanto, a escola como a conhecemos com sua organização por classe de idades e por graduação de conteúdos, além da própria noção de juventude e de uma subdivisão dentro da mesma remonta ao século XIX e foi se expandindo e influenciando as instituições escolares em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, através das escolas dos jesuítas.

Esta pequena digressão histórica serve-nos para mostrar que a escola, enquanto instituição, diferenciada das demais, tem uma historicidade e esta história constitui muito do que em nossa sociedade entendemos por escola. É a partir deste referencial, que vai sendo reproduzido, às vezes modificado, mas sempre como parte constituinte de um imaginário coletivo do que sejam estas categorias e o que devem ser e como devem funcionar ou agir.

Assim, entendemos que a escola surgiu no contexto das instituições modernas, com o objetivo de não somente ensinar saberes, conteúdos científicos, mas para *“adaptar e sujeitar os corpos”*. Segundo Carrano, a educação escolar seguiu um longo caminho,

rejeitando outras formas de convívio social e transmissão de conhecimentos que não espelhavam a reprodução cultural institucionalizada nos ambientes escolares. Para ele, quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela fecha-se em si mesma. Pois, no seu entendimento “*o comunitário não é somente o extra- escolar, considerado apenas como saberes do senso comum; ele é também o território social e simbólico no qual a prática popular elabora aquilo que Paulo Freire (1995) chamou de saber da experiência feito*” (p.1).

O ensino, especialmente seus objetivos e conteúdos, bem como o trabalho docente, estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Observando atentamente o processo histórico de constituição da educação escolar percebemos que o processo de humanização, a finalidade da educação foi/é tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis pela sua continuidade num processo sistemático e intencional.

Torna-se necessário que os educadores reflitam sobre o lugar ou papel da escola na sociedade atual e para isto é imprescindível que os educadores conheçam e reconheçam as culturas de que seus alunos são portadores. Conforme Libâneo:

Vê-se que a responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe- lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessário à da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais (1994, p.22).

Preparar crianças e jovens para participarem ativamente da vida social é a finalidade mais imediata da instituição em foco; pode ser atingida por meio do saber e do ensino. Essas são, pois, as tarefas básicas da escola e dos professores. O saber deve proporcionar aos alunos o domínio dos conhecimentos sistematizados e desenvolver as capacidades físicas e mentais. Entendemos que o

saber é produzido por um sujeito e confrontado com outros, é “*construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação e transmissão*”. (BERNARD CHARLOT, 2000, p. 63). Para esse autor, as relações de saber em sentido mais amplo são relações sociais, isto é:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o outro. (p. 63).

Neste caso, podemos afirmar que o saber é diferente do aprender. Somente nos tornamos sujeitos quando nos apropriamos do mundo. Lembrando Brandão (2000) quando analisa a menina vietnamita que lê e ao traçar um paralelo com a realidade do boi (Objeto do trabalho da menina) destacamos como se dá o processo de apropriação de mundo, assim:

Aquilo através do que se lê; aquilo com que os homens trocam entre si, nas trilhas difíceis da vida em sociedade, as mensagens e os significados que tornam, ao mesmo tempo, tal vida, social e a deles, humana. Isto é, vivida como e através da cultura.

Atenta aos estudos mais do que ao trabalho, a menina mergulha, talvez sem saber, no universo do significado e aos poucos se apossa – outro caminho que percorre – do poder de viver em um contexto de vida que o trabalho humano realiza e o saber torna significativo. Algo que sobre a própria vida que a natureza dá ao boi (que também trabalha) e a ela (que trabalha e sabe) a cultura transforma e significa. (p. 10).

Bernard Charlot enfatiza a esse respeito que o sujeito ao aprender pode adquirir um saber no sentido *estrito* da palavra. Para ele, “*a questão do ‘aprender’ é muito mais ampla do que do ‘saber’*”. (2000, p.59). Ressalta ainda, que o aprender é mais amplo, porque, em primeiro lugar, há maneiras com as quais o sujeito aprende, mas não se apropria de um saber, como conteúdo de pensamento. Em segundo lugar, porque, ao mesmo tempo em que o sujeito procura adquirir esse tipo de saber, mantém outras relações com o mundo.

Apropriamo-nos do pensamento de Bernard Charlot por entendermos que não há como falar do saber sem ressaltar a questão do aprender. Recorremos a esses conceitos, ainda que de forma sucinta, na tentativa de entender o processo educativo escolar.

Relacionamos o ensino como atividade conjunta entre professores e alunos, com o que se realizam os processos de difusão e assimilação ativa dos conhecimentos e, para tanto, é preciso buscar uma adequação pedagógico-didática na escola. Cabe ao Professor dirigir, estimular e orientar as condições, internas e externas do ensino de tal forma que, ao desenvolver as atividades juntamente com os alunos, os conhecimentos e habilidades os façam progredir em seu desenvolvimento mental. Libâneo relaciona essa atividade com a aprendizagem, nesse sentido ela é “*um processo de assimilação de conhecimentos escolares por meio da atividade própria dos alunos*”. (LIBÂNEO, 1994, p.104). Tal atividade refere-se ao estudo dos conteúdos das matérias estudadas pelos alunos e à forma como são resolvidas as tarefas práticas. Assim, a aprendizagem não pode resultar somente de necessidades e interesses internos da criança: a partir da influência de conhecimentos e atividades vindos de fora, ou seja, da experiência humana acumulada historicamente, é que as crianças desenvolvem e modificam suas forças físicas e mentais. Acreditamos Ser necessário ainda, encontrar autores que forneçam subsídios para refletirmos e compreender o cotidiano escolar. Para este propósito escolhemos utilizar dois autores paradigmáticos sobre o cotidiano: Heller (2000) e Certeau (1985), que além de já serem referência dos estudos sobre o cotidiano na história, torna-

ram-se, também, referência para vários estudos na área da Educação. A adoção entre os educadores da perspectiva dos estudos do cotidiano escolar, contribuindo para a ampliação da compreensão que temos da escola, do seu funcionamento, das relações de poder em seu interior e dos atores (professores, alunos, pais, funcionários, etc.) que a constituem, certamente passa pelo conhecimento sistematizado por estes autores.

Heller afirma que o cotidiano é “o mundo da vida comum”, do espaço do “homem inteiro”, onde este coloca em funcionamento, todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, idéias, ideologias, etc..

Concordamos com Heller (2000,p.20), ao defender que a vida cotidiana não está “*fora*” da história, mas no “*centro*” do acontecer histórico: é a verdadeira “*essência*” da substância social. Para ela, “*A pessoa que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora a tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas, em si*”. (pg.22)

A redescoberta do cotidiano vem permitindo aos educadores “*restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas, recobrar o pulsar, a poesia do dia-a-dia, recuperar as ambigüidades e a pluralidade de vivências e interpretações, desfilar a teia das relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiência*”. (Matos, 2002, p.26). Os estudiosos do cotidiano têm se preocupado em se libertar dos conceitos abstratos e universais, historicizando os conceitos e categorias com que trabalham, construindo-os durante o próprio processo de pesquisa.

Nesta perspectiva, procurar observar o cotidiano dos sujeitos Norte Mineiros, na escola e no seu entorno serviria para buscar captar suas formas próprias de ver o mundo, a escola e os outros espaços para eles significativos. Perceber que significados estes sujeitos estão imprimindo em suas ações cotidianas, seja ao exercer qualquer atividade ou tomar uma determinada decisão, pois, compreendemos que é no dia a dia, nas práticas rotineiras,

nas interações, professores, alunos e comunidade, que os alunos constroem suas referências de mundo e a sua própria identidade. É no viver cotidiano que encontram situações e constroem as categorias que serão suas ferramentas para criar estratégias e traçar sua própria trajetória de vida.

Nesta dimensão do cotidiano da educação é importante destacar os estudos das mexicanas Ezpelleta & Rockwell (1989), que nos possibilitaram um maior entendimento da escola mostrando que entre as regras instituídas pelo Estado e o que acontece efetivamente no interior da escola e até da sala de aula, existem mediações de toda ordem que carecem de decodificação.

Segundo estas autoras a vida cotidiana se converteu em uma ferramenta conceitual importante para a análise da escola e das relações que ocorrem em seu interior, e o estudo do cotidiano escolar tornou-se uma maneira de entender melhor os atores sociais que ali se estabelecem. Segundo Ezpelleta & Rockwell, aproximar-se da escola com a idéia de “*vida cotidiana*” significa algo mais que “*chegar*” e “*observar*” o que ocorre diariamente em seus corredores, salas de aulas, dentre outros espaços. Para elas, trata-se de uma “*orientação, de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola.*” pg. 21

No capítulo do livro “*Pesquisa Participante*”, de 1989, intitulado “*Escola e classes dependentes*”, as autoras afirmam que o estudo da vida cotidiana da escola permite elaborar uma concepção diferente a respeito de professores e alunos, o que segundo elas não era possível abordagens tradicionais da escola. A dupla afirma ainda, que nas abordagens tradicionais as definições dos papéis e dos perfis de cada ator, seja aluno ou professor apareciam como categorias fundamentais e incontestáveis. Já as abordagens mais atuais, que analisavam a escola dentro da perspectiva das denominadas análises críticas sobre a escola, boa parte destas abordagens, caracteriza o professor como, agente reproduzidor da ideologia do Estado e classifica os alunos, antes de tudo, em função do extrato social de onde provêm.

Ezpelleta & Rockwell afirmam, ainda, que o estudo do cotidiano evidencia que são através das práticas permanentes e da apropriação por sujeitos individuais que se reúnem na escola como professores e alunos, que surgem a diversificação, a alteração, a historicização da realidade escolar.

É importante destacar nos estudos destas autoras que desenvolveram sua pesquisa em um conjunto de 15 escolas rurais do México, ainda na década de 1980, elas romperam com os referenciais que analisavam a escola a partir dos registros oficiais e do nível estatal ao estudarem o cotidiano destas instituições puderam ter uma visão mais concreta dos papéis desempenhados pelos alunos e pelos professores. Perceberam que estes papéis eram muitas vezes divergentes do que apontavam as análises tradicionais que consideravam os professores como sendo sempre agentes reprodutores da ideologia do Estado e os alunos como meros receptores do que os professores ensinavam.

As pesquisadoras observaram que em muitos casos, da realidade analisada existia uma grande distancia e divergência entre o que era estabelecido pela legislação através das normas e o que efetivamente acontecia no interior da escola. Registraram que a observação do cotidiano escolar revelou que o que é ensinado pelos professores na maioria das vezes é diferente do que vem prescrito nos programas oficiais e que, mesmo não sendo totalmente autônomos, os professores encontram uma margem de ação dentro da escola e criam estratégias próprias para se relacionar com o que vem instituído pelo Estado.

Por outro lado observaram que os alunos não se apresentam como meros espectadores e receptores dos conhecimentos, mas:

[...] encaram a convivência dentro da escola com estratégias apropriadas e convertem este espaço num lugar onde a aprendizagem se dá conjuntamente. (...) se mostram invulneráveis diante de temas alheios e tornam-se distraídas diante de discursos incompreen-

síveis. Animam e participam quando estão diante de tarefas e explicações que adquirem coerência ou sentido na trajetória de seu processo de construção de conhecimento, muito autônomo e social.” (pg7)

As pesquisas lhes permitiram observar, também, que os alunos sabem que existe uma fronteira entre os conhecimentos escolares e os não - escolares e, assim “*burlam o pretensão monopólio da escola como único acesso à cultura. Elas confrontam e integram continuamente o conhecimento adquirido fora da escola com a visão formulada dentro dela.*” (pg. 71).

Como concluíram as próprias autoras, existe uma diversidade de escolas, e cada “*escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado*”, portanto, podendo apresentar uma diversidade de contextos, de alunos e professores, e por isto cada realidade estudada pode apresentar diferenças quanto aos resultados observados. É nesta direção, então, que algumas questões são formuladas e orientam, a princípio, a reflexão por nós proposta. Salientamos que o que estas autoras relataram coincide com o que muitas vezes presenciamos também no dia a dia das escolas norte mineiras, onde os professores apresentam certa autonomia em relação ao que é definido oficialmente como conteúdo escolar e criam suas próprias estratégias, métodos e modificam o que irão transmitir e a forma de transmitir os conteúdos em suas aulas. Concordamos que os alunos, não se apresentam como meros espectadores e receptores de um saber pronto, mas verificamos em nosso dia a dia como educadores que esses também criam estratégias próprias para interferir no processo de ensino aprendizagem na sala de aula.

A questão que mais nos instiga nas conclusões das pesquisadoras e aqui proposta como reflexão neste ensaio, entretanto, refere-se ao fato de que os alunos, por elas pesquisados, conhecerem serem “*sabedores*” da existência de uma fronteira entre os saberes escolares e os não escolares e burlarem o monopólio cultural da escola, confrontando e integrando os conhecimentos de dentro da

escola e de fora da escola.

Este ponto é fundamental reflexão, pois também acreditamos que os alunos percebem, tem consciência de que há sim uma fronteira, para alguns um “abismo” entre os saberes, valores, comportamentos, etc. que a escola valoriza e transmite e um outro conjunto de valores, saberes comportamentos por eles construídos dentro e fora do ambiente da escola. Ou seja, neste mundo há uma construção e um confronto permanente entre padrões de cultura que ora podem se identificar, ora podem se diferenciar.

Por isto, gostaríamos de elencar algumas questões que nortearam nossa reflexão:

- 1) Que valores, comportamentos, saberes, ou seja, que cultura a escola no Norte de Minas através do professores, conteúdos, atividades, o uso do espaço físico, etc., têm procurado transmitir para os seus alunos?
- 2) Que cultura os alunos norte mineiros, têm trazido para o interior da escola?
- 3) Os espaços dos quais estes alunos participam se constitui com um espaço “fora da escola”, onde os alunos estão construindo uma cultura própria e distinta?
- 4) Como se estabelece ou não, dentro do espaço da escola a relação entre a cultura da escola e a cultura destes alunos? Que estratégias, escola e alunos criam para dialogar e ou confrontar diferentes culturas?

O norte de Minas: características sócio-culturais

O Norte de Minas Gerais conforme Maria Geralda de A. Fernão Dias, ficou amplamente mais conhecido em âmbito nacional,

[...] quando, na década de 1960, pela sua semelhança socioeconômica e ambiental com o Nordeste Brasileiro, foi incluído na área

de atuação de superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE. Reforçava, assim, uma ação do Estado, iniciada com a criação do Polígono da Seca e a presença do Departamento Nacional de Obras Contra a Seca – DNOCS, apenas naquela região mineira, desde então estigmatizada como mais Nordeste que Sudeste no cenário econômico nacional. FERNÃO DIAS, in: PEREIRA ALMEIDA (2004, p. 7)

A área urbana da maioria dos municípios Norte Mineiros geralmente possui reduzida população, fraco dinamismo econômico e deficiência na prestação de vários serviços. Essas pequenas cidades possuem uma relação direta com atividades rurais e forte dependência do poder público, em todas as suas esferas. As tais cidades se caracterizam pela pequena oferta de serviços, mesmo os básicos, ligados à saúde, à educação e à segurança; a baixa articulação com as cidades do entorno; as atividades econômicas quase nulas, com o predomínio de trabalho ligado aos serviços públicos e a predominância de atividades caracterizadas como relacionadas ao rural. Verificamos ainda, uma forte relação de dependência com o maior centro urbano da região, a cidade de Montes Claros.

O Norte de Minas constitui em termos econômicos e sociais, a área mais crítica de toda Minas Gerais. As peculiaridades e as urgências apresentadas por esta região constituem-se, não como uma vertente imobilizadora, determinista de manutenção da situação atual e sim como impulsionadora de inúmeras possibilidades de ações que, bem planejadas, organizadas e executadas efetuem reais e profundas mudanças em toda a região.

A região Norte de Minas é detentora de um rico universo étnico-cultural, presente secularmente no Cerrado. Entretanto, a imposição desse padrão cultural de base agroindustrial, tem encurralado populações tradicionais, colocando como símbolos de atraso as suas culturas, suas tradições e, sobretudo, tem expropriado-as de seu “lugar” de vivência, seus valores. Nesse cenário regional, no

qual, o Cerrado norte-mineiro é palco da expansão de monocultura de eucalipto, pinus, de soja e também de um avançado perímetro de fruticultura irrigada, a região tem se colocado de forma estratégica no contexto agrário.

Suas paisagens de cerrados e caatinga, terra calcinada pelas secas esporádicas, rios intermitentes, veredas de buritizais, boiadas, o rio São Francisco, vaqueiros, paixões e rivalidades de um sertanejo “antes de tudo um forte” iluminaram romances de Ciro dos Anjos, Guimarães Rosa, músicas de Hermes de Paula, Beto Guedes, Paulinho Pedra Azul, Zé Coco do Riachão e a poesia sertaneja de Cândido Canela. Mistérios do Norte de Minas que se tornaram políticas, programas, letras, escritas e musicalidades pelo Brasil afora. FERNÃO DIAS, in: PEREIRA e ALMEIDA (2004, p. 7).

Ao argumentar sobre o ambiente em que se situa a sociedade norte mineira no que tange às questões identitárias o Antropólogo Costa Almeida (2003) destaca que pesquisas demonstram a multiplicidade de representações identitárias do homem sertanejo, como os: geraizeiros, caatingueiros, vazanteiros, barranqueiros e chapadeiros. O autor citado explica estes signos, assim:

Esses signos identitários que informam as especificidades das populações locais vinculam-se a algumas das diversas ecologias que compõem o bioma cerrados. Os geraizeiros, e chapadeiros encontram-se localizados nas faixas de cerrado. Os caatingueiros, por sua vez, residem na área onde existiu uma floresta de caatinga arbórea. Por fim, os vazanteiros estão situados nas áreas de vazantes dos rios existentes no território regional, sendo que, os habitantes das margens do rio São Francisco são denominados como barranqueiros. (COSTA ALMEIDA, 2005, p.299).

Ainda, conforme Costa Almeida (2005, p.300) Guimarães Rosa (1986) “colocou na voz de Riobaldo a afirmação de que *o sertão é do tamanho do mundo*.” A este respeito Almeida Costa adiante em seus escritos esclarece que “... o sertão é do tamanho do mundo como afirma Riobaldo, mas o mundo sertanejo tem seus próprios limites até onde se estendem as relações sociais que vinculam os sertanejos entre si.” (p.300).

[...] há sempre um recomeçar alicerçado pelo padrão cultural a partir do qual a vida desses sertanejos se estrutura e se organiza. Esse recomeçar, considerando a diversidade como um traço cultural organizador da vida é construído na luta cotidiana no interior de cada território familiar e grupal para adaptar-se às dinâmicas que penetram na vida social a partir das ações advindas da racionalidade hegemônica, ou seja, a racionalidade burguesa. Apoiados em racionalidades onde se considera a diversidade de aspectos como integrante da totalidade social construída, numa perspectiva holística, as populações tradicionais norte mineiras replicam na vida social e no bioma “cerrados”, o respeito à diferença, assim como numa inter-relação englobante.

Nesse sentido, a educação é mais que um instrumento de luta e resistência frente ao problema fundiário. Uma educação específica, contextualizada, se mostra o meio mais viável para transformar a sociedade. Dessa forma, a educação contextualizada tem um papel sócio-político, cultural e ecológico. E as populações tradicionais reconhecendo a sua importância estão lutando por uma educação que respeita e valoriza suas crenças e suas particularidades. No Norte de Minas, estão sendo reconstruídos e resgatados valores que foram apagados pela sociedade capitalista.

À guisa de conclusão

No presente Artigo, buscamos tecer uma discussão teórica que permita reflexões no que tange à contextualização de uma educação escolar que incorpore a cultura norte mineira e cultura e global. Nesse sentido nossas discussões apontaram para uma educação escolar que passa a assumir um caráter contextual, no qual, se aprende mais do que conteúdos relativos a um currículo rígido e específico constituído por matérias despidas de significação sócio-cultural, ou mesmo por truques relativos à bolsas de valores, aos produtos agrícolas do ranking do agro negócio brasileiro e global, enfim, mais que estudar e produzir apenas o que alguns impõem; rompendo com arraigados costumes colonialistas e/ou imperialistas de dominação, é uma educação da vida, voltada para a dimensão que a pessoa humana está inserida, respeitando os aspectos culturais que, de acordo com Zuba e Feitosa (2006):

- as pessoas se educam aprendendo a ser;
- as pessoas se educam nas ações que realizam e nas obras que produzem;
- as pessoas se educam produzindo e reproduzindo cultura;
- as pessoas se educam aprendendo a conhecer para resolver;
- as pessoas se educam em coletividade.

Assim, a educação escolar que respeita as características e necessidades específicas do aluno no seu espaço de vivências, valorizando sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas perpassa por uma oficina de formação humana, dotada de uma pluralidade sócio-cultural e necessidades próprias, defende a valorização e o reconhecimento do seu interior e entorno enquanto espaços de inclusão social.

No entanto, cientes das dificuldades e desafios da concretização desse projeto de educação. A meta desse nosso ensaio vem propor uma reflexão nesse sentido em tese por acreditar que embora utópica, é possível a prática de um política de Educação que respeite a

diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em toda a regiões do Norte de Minas, ampliando o direito à educação com qualidade social como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.

Os desafios da educação escolar para o processo de incorporação da dimensão das relações da escola com a comunidade em seu entorno de forma que respeite, entenda e incorpore as múltiplas culturas que permeiam o Norte de Minas no processo ensino-aprendizagem fundamenta-se numa visão complexa e sistêmica das realidades dessas múltiplas culturas, concebidas como problemas e potencialidades, visando a compreensão de suas inter-relações e determinações; ao mesmo tempo, considerando o papel e as características das diversas culturas e agentes sociais envolvidos, localizados em um tempo e em um espaço.

Neste sentido, apresenta-se como uma das alternativas de transformação da educação, no marco de um novo paradigma em construção e de novas formas de pensar, interpretar e agir no mundo, capaz de possibilitar a superação da visão positivista que caracteriza a civilização contemporânea para o respeito à diversidade brasileira e especificamente da realidade norte mineira.

Cabe à educação um papel de fundamental importância que é o de formar cidadãos. Para tanto se faz necessário o conhecimento da complexidade e multidimensionamento dos problemas nas relações que caracterizam o mundo contemporâneo. Problemas como sócio- culturais que envolvem o surgimento de ideologias dominantes, que desconsideram a diversidade da realidade cultural fazendo predominar, o racismo, o preconceito e a discriminação, que já fazem parte do cotidiano de parcela considerável da humanidade e especificamente do contexto da Região Norte de Minas.

Qualquer tentativa de mudança nesse quadro implica o desenvolvimento de processos afetivos, cognitivos e de habilidades, voltados, sobretudo para o desenvolvimento de valores e atitudes que motivem o envolvimento de educadores na busca de soluções desses problemas.

Cada vez mais se observa a necessidade de ampliar a formação teórico-prática dos profissionais da educação para o entendimento dos aspectos culturais na perspectiva de sua complexidade e diversidade, para que possam atuar com a devida seriedade e competência. Nesse sentido, justifica promover a formação de educadores que atuarão como sujeitos perante o saber que constroem, capazes de aplicar esse saber de forma responsável em suas relações entre a escola e a sociedade.

Dessa forma, em que consiste nossa proposta: Como seria possível consolidar na prática escolar a cultura regional incorporando a experiência cultural que se vive na escola com a experiência que se vive no Norte de Minas? Como não perder de vista a interface e as implicações do mundo globalizado? Como se consolidaria o cotidiano escolar como centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade? Quais são os seus maiores desafios e dificuldades?

Essas são algumas das várias questões que envolvem a temática da educação escolar contextualizada à cultura local e global:

Esse processo de educação é demandado por está presente na agenda e no trabalho de várias instâncias da sociedade. Regida por uma estrutura rígida de ensino, a educação escolar encontra desafios e dificuldades, no qual um dos maiores desafios é um projeto de desenvolvimento do Norte de Minas onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e sua implementação, garantindo o protagonismo das Comunidades Norte Mineiras.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981. (Trad. Dora Flaksman).

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. S. Paulo: Melhoramentos, 1953.

AZEVEDO, Fernando de. O sentido da educação colonial. In: **A Cultura Brasileira**. 6ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: UNB, 1996.p.495-544.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Editora Brasiliense, 1985.

CANDAU, Vera Maria.(org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. CÂNDIDO, Antônio. **As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação** – pesquisa e planejamento, São Paulo, 1957.

CHARTIER, Roger. Introdução: por uma sociologia histórica das praticas culturais. In: **A história cultural: entre praticas e percepções**. S. Paulo: Bertrand/Difel, 1990, pp.13-28.

COSTA, João Batista de Almeida. **Mieniros e baianeiros**: Englobamento, exclusão, resistência. Brasília: UnB, 2003. (Tese de doutorado).

COSTA, João Batista de Almeida. **Cultura Sertaneja**: A conjugação de lógicas diferenciadas. In: SANTOS, G. R. dos (Org) **Trabalho, cultura e sociedade/nordeste de Minas**: considerações a partir das Ciências Sociais. Montes Claros/MG: Best Comunicação e Marketing, 1997, p. 77-98.

COSTA, João Batista de Almeida. COSTA, João Batista de Almeida.

DAYRELL, Juarez (org.). *A Escola* como espaço sócio-cultural. In: **Múltiplos olhares sobre**

educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

ESPELETA, Justa; ROCKWELL, Elise. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (trad. BARBOSA, Francisco Salatiel de Alencar).

GOMES, Nilma Lino. **Escola e Diversidade Étnico-Cultural: Um Dialogo Possível**. S/nd.

GUERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico.(trad.) Gizele de Souza. In: **Revista brasileira de história da Educação**. Campinas/SP: Ed. Autores Associados, nº 1, Jan/Jun., 2001. KEESINGER, Roger. “**Teories of Culture**”. Annual Review of Antropology, vol.3. Palo Alto, California. 1974.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. LARAIA, Roque de. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001. LUDKE, Menga e MARLI, André. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. S. Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Carla. **Cultura juvenil: juventude e escola**. B. Horizonte: Pucminas, 2003.

NÓVOA, Antonio. **Análise da instituição escolar**. Lisboa. 1990. (relatório de concurso para professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).

NÓVOA, Antonio. Para Uma Análise das Instituições Escolares. Lisboa: FPCEUL, 1990.

PEREIRA, Anete Marília; ALMEIDA, Ivete Soares de, (orgs.). **Leituras geográficas sobre o Norte de Minas**. Montes Claros/MG: Editora da Unimontes, 2004.

RIBEIRO, Maria Luíza S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 4ª ed. São Paulo: Moraes. 1984.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: PUC – Minas, 2001. (texto digitado).

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VELHO, Gilberto; CASTRO, E. B. Viveiros. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. In: **Artefato**. N° 1. Rio de Janeiro, 1979.

ZUBA, J. A. G; FEITOSA, Antonio Maurílio Alencar; CLEPS JUNIOR, João. **Debaixo da Lona: Tendências e Desafios da Luta pela Posse da Terra e da Reforma no Brasil**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.