



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

*Educação Escolar em um Contexto Plural:  
Políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em  
Boa Vista/RR*

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Recife – PE  
2009.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA**

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

*Educação Escolar em um Contexto Plural:  
Políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa  
Vista/RR.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Antropologia.

Prof. Dra. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Sousa  
Orientadora

Recife – 2009

**Nascimento, Raimundo Nonato Ferreira do**

**Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista/RR.-- O Autor, 2009.**

**140 folhas : il., figuras.**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Antropologia, 2009.**

**Inclui : bibliografia e anexos.**

**1. Antropologia. 2. Diversidade cultural. 3. Identidade –Étnica. 4. Discriminação. 5. Preconceitos. 6. Práticas pedagógicas. I. Título.**

**39  
390**

**CDU (2.  
ed.)  
CDD (22. ed.)**

**UFPE  
BCFCH2009/08**

**RAIMUNDO NONATO FERREIRA DO NASCIMENTO**

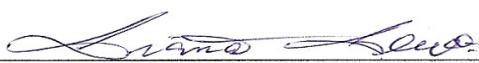
**Educação Escolar em um Contexto Plural:  
Política de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista/RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Aprovada em: 27/02/ 2009.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Yânia Rocha Fialho de Paiva e Souza  
(Orientador/UFPE)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Liana Lewis  
(Examinador Titular Interno/UFPE)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão  
(Examinador Titular Externo – UNICAMP)

*A meu Pai José Linhares (in  
memorian) homem de caráter  
irreproável e personalidade  
forte, obrigado por ter me  
ensinado e incentivado a nunca  
desistir dos meus objetivos,  
muito embora tenha desistido  
dos seus. A você dedico.*

## Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – agradeço pela bolsa de estudos no nível de mestrado a mim conferida, ao Governo do Estado de Roraima através da Secretaria de Educação Cultura e Desporto, pelo afastamento concedido para realizar o mestrado na UFPE; e a esta última a agradeço pelo acolhimento e apoio institucional.

Agradeço a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza, pela orientação precisa e eficiente, que me proporcionou a liberdade e segurança, itens indispensáveis a pesquisa e necessários para a construção dessa Dissertação. Ao Prof. Dr. Carlos Cirino, pelo apoio e orientação durante o período em que estive em campo na cidade de Boa vista, a estes muito obrigado.

Agradeço aos professores do PPGA/UFPE, pela contribuição dispensada nesse árduo processo de formação. Agradeço em especial as professoras Lady Selma e Marion Teodósio, estas, além de professoras, foram amigas. Obrigado pela confiança e pelo carinho com que sempre me trataram. À Lady Selma, agradeço pela oportunidade de compartilhar a experiência da docência juntos aos alunos da graduação em Ciências Sociais durante o semestre letivo de 2008.2, muitíssimo obrigado.

Agradeço ainda aos professores Renato Athias e Liana Lewis pela leitura cuidadosa e pela colaboração com este trabalho quando ainda era um projeto. Às professoras: Nádia Novena, Marion Teodósio e Liana Lewis, agradeço-lhes pela leitura atenta e cuidadosa da versão preliminar deste trabalho, leitura essa, que resultou em importantíssimas contribuições e sugestões para um melhor ordenamento deste. A todas vocês, meu muito obrigado.

Agradeço ainda à instituição educacional que acolheu a minha pesquisa em Roraima. Aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores, professoras, alunos e funcionários sem vossa colaboração essa pesquisa não teria sido possível. Muito obrigado.

À Secretaria de Gestão Estratégica e Cidadania da Prefeitura Municipal de Boa Vista, a Casa de Cultura do Governo do Estado de Roraima, Biblioteca Pública do Estado de Roraima, a essas instituições meu muito obrigado.

Às minhas amigas Leandra e Crisotelma, pela confiança e, sobretudo, pelo apoio a mim dispensado nos meus momentos de angústia e tristeza, estas, mesmo não estando do meu lado

fisicamente, sempre estiveram presente na minha vida, fosse através do telefone ou do MSN. A vocês, muitíssimo obrigado.

Agradeço ainda ao meu diretor, Professor Esmeraldino, pelo apoio no período em que ainda estava na escola. Agradeço o apoio, a confiança e o carinho de todos os meus colegas da Escola Sonia de Brito, não citarei nomes para não correr o risco de esquecer alguém. Muito obrigado.

Não poderia deixar de agradecer a amizade e o carinho dos meus colegas de turma, com os quais convivi durante esses dois anos de estada em Recife. Agradeço em especial, a amizade de Babi (o erro); esta foi a primeira pessoa com quem me identifiquei e recebi afeto e amizade aqui em Recife. A Greilson e Priscilla, por terem me acolhido em seus apartamentos quando da minha volta do campo, e não somente por isso, mas acima de tudo por serem essas pessoas maravilhas e por nossa amizade. Cláudia, Carmem e Priscila Carla, amigas inesquecíveis, das quais levarei comigo, a alegria o carinho e a compreensão, obrigado por existirem e, por terem me dado a oportunidade de lhes conhecer.

Agradeço em especial à Regina, pessoa maravilhosa, exemplo de luta e superação. Obrigado pelo carinho, afeto, amizade e compreensão.

Agradeço ainda ao pessoal da comunidade católica São Raimundo Nonato, (Boa Vista – RR) em especial, Zezinho, Vanda, Rejane, Carlos, José Francisco, Geraldina e Luciete, por terem assumido minhas funções na comunidade por todo esse período em que estive ausente, e por terem acreditado que eu conseguira realizar este estudo. Muito obrigado.

A Marcos Nogueira e Maria José (Dede) por terem assumido a Coordenação Diocesana de Catequese e por acreditar que esse sonho se tornaria possível. Obrigado.

Agradeço em especial a Alfredo Severino e Antonia Gregório, pelo apoio que me concederam durante anos de estudo, estes foram meus segundos pais. Sempre me apoiaram e me incentivaram a continuar estudando, obrigado por me acolher em vossa casa e por acreditar que eu seria capaz. Muito obrigado.

Por fim, agradeço a minha família em especial a minha Mãe, dona Maria, que mesmo sem compreender o quê, nem o porquê de tanto estudo, sempre esteve do meu lado, apoiando-me e pedindo por mim em suas orações, sem essas não sei se teria conseguido. A minha irmã Rosilene, por ter aceitado o desafio de cuidar da casa na minha ausência. Aos meus outros irmãos e irmãs de perto e de longe, por estarem na torcida para que este meu projeto fosse concretizado. A todos vocês muito obrigado.

## Resumo:

O presente trabalho procura analisar as relações interculturais entre alunos e professores de uma escola da rede pública estadual da cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. A partir da investigação na escola, procurei compreender como se processam as relações interculturais no ambiente educacional, tomando como elemento de reflexão a prática pedagógica e sua interface com as políticas de reconhecimento da diversidade cultural. Dessa forma, a pesquisa procura mostrar como o processo educacional se constituiu de forma excludente durante quase cinco séculos e como as políticas de reconhecimento vêm à tona com a Constituição Federal de 1988. Analiso como essas políticas e ações vêm sendo recebidas no contexto educacional, uma vez que estas asseguram uma educação pautada nos valores culturais de cada grupo, defendendo que cada região deve adequar seu sistema de ensino às suas realidades locais. E neste espaço social de “construção do saber”, de desenvolvimento crítico do cidadão, espaço socialização e de interação entre diferentes culturas, que procuro identificar como as políticas de reconhecimento da diversidade cultural brasileira estão sendo efetivadas no contexto educacional roraimense. É, portanto, a interação entre teoria (ou seja, políticas de reconhecimento) e práxis, (prática pedagógica) que procuro analisar

Palavras-chaves: Diversidade cultural, reconhecimento, identidade étnica, preconceito, discriminação.

### Abstract:

The present work searches to analyze the intercultural relationships among students and teachers of a state public school of Boa Vista city, the capital of the state of Roraima. Starting from an investigation in the school, I tried to understand how are processed the intercultural relationships in the educational atmosphere, taking as an element of reflection the pedagogical practice and its interface with the recognizing politics of the cultural diversity. Thus, the research is to show how the education process is constituted in an excluding way during almost five centuries and as the recognizing politics appears in the Federal Constitution of 1988. I analyze how those political actions have been received in the education context, once these assure a ruled education in the cultural values of each group, defending that each area should adapt its educational system to their local realities. And in this social space of "knowledge construction", of the citizen's critical development, socialization and interaction space among different cultures, that I try to identify as the recognizing politics of the Brazilian cultural diversity are being executed in the educational context of the Roraima inhabitants. It's, therefore, the interaction among theory (in other words, political recognition) and usual, (pedagogic practice) that I try to analyze.

Key-word: Cultural diversity, recognition, ethnic identity, prejudice, discrimination

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- CEP: Comitê de Ética em Pesquisa.
- CNE: Conselho Nacional de Educação
- CNS: Conselho Nacional de Saúde
- CIDR: Centro de Informação da Diocese de Roraima
- CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- FEBEM: Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
- FUNAI: Fundação Nacional do Índio.
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LBDEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- NHUSA: Núcleo Histórico Socioambiental
- ODIC: Organização dos Índios da Cidade
- ONG: Organização Não-governamental
- ONU: Organização das Nações Unidas.
- PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIC: Pastoral Indígena da Cidade
- PNE: Plano Nacional de Educação.
- PPP: Projeto Político Pedagógico
- SPI: Serviço de Proteção aos Índios.
- TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
- UFRR: Universidade Federal de Roraima
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

## INDICE DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES.

Figura 01: Mapa do Estado de Roraima.....	33
Tabela 01: Número de habitantes do bairro Nova Cidade por grupo étnico/racial.....	40
Tabela 02: Origem étnico /racial dos chefes de família do bairro Nova Cidade.....	40
Tabela 03: Estado de origem de cada chefe de família do bairro Nova Cidade.....	41
Box 01: Informações básicas sobre os Macuxi e Wapixana, indígenas de Roraima.....	42
Figura 02: Divisão dos alunos por turnos e séries.....	73
Figura 03: Organograma da organização da escola em seus níveis administrativo e pedagógico.....	73
Figura 04: Classificação dos alunos por auto indentificação.....	95
Tabela 04: Estado de origem dos alunos da escola, turno matutino ano de 2008.....	96
Tabela 05: Nível de formação acadêmica dos professores do turno matutino ano 2008.....	101
Tabela 06: Área de formação dos professores do turno matutino ano 2008.....	101
Tabela 07: Origem étnico/racial dos professores do turno matutino ano 2008.....	102
Tabela 08: Estado de origem dos professores do turno matutino ano 2008.....	102

## Sumário:

### LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

### ÍNDICE DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES.

INTRODUÇÃO.....	12
Trajétoria do pesquisador e definição da pesquisa.....	12
Delimitando o campo de estudo e procedimentos metodológicos.....	17
A construção e interpretação dos dados.....	24
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA .....	27
1.1 – Situando o Estado de Roraima.....	27
1.2 - Boa Vista e o processo migratório.....	34
1.3- O Bairro Nova Cidade.....	37
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA NO ÂMBITO CONSTITUCIONAL.....	43
2.1 – Antropologia, Educação e o Estado Pluricultural.....	43
2.2 - Educação escolar como elemento fundante da “invisibilidade do outro”.....	47
2.3 – A constituição de 1988 e o processo de visibilidade do outro.....	58
2.4- Educação escolar em Roraima um breve histórico.....	64
CAPITULO 3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO.....	68
3.1- Situando a escola estudada.....	68
3.2 – A escola e sua caracterização.....	71
3.3 - A inserção no campo.....	74
3.4- O encontro com os Alunos.....	83
3.4.1- A turma da primeira série.....	97
3.4.2- A turma da terceira série.....	99
3.5- Os professores.....	100

CAPÍTULO 4 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA FRENTE À DIVERSIDADE CULTURAL E SUA INTERFACE COM O PROJETO PEDAGÓGICO.....	104
4.1 – Conceituando, prática, projeto pedagógico e identidade.....	104
4.2 - A escola e a prática pedagógica. ....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
ANEXOS.....	140

## Introdução

---

### Trajatória do pesquisador e definição da pesquisa

As relações interétnicas<sup>1</sup> e os conflitos de identidades começaram a chamar minha atenção no ano de 1997, quando cheguei à Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Vindo do Maranhão, até aquele momento não conhecia nada sobre esse Estado, tão pouco sobre sua população e cultura. A partir do momento que passei a ter uma maior interação com a sociedade roraimense, fui descobrindo a diversidade cultural ali existente. Nesse processo interativo, percebi que Roraima é habitado por vários grupos indígenas e que comporta migrantes de todas as regiões do país, com um maior destaque para a população maranhense que, segundo dados do controle de migração do governo do Estado, representam o maior número de migrantes.

Ao longo dos anos, pude observar que, havia muito preconceito e discriminação com relação aos migrantes maranhenses e às populações indígenas. Mesmo não conhecendo a realidade do Estado, procurava entender a raiz de tanto preconceito e discriminação com o *Outro*<sup>2</sup>.

No ano de 1999, ingressei no curso História, da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Foi nesse contexto que comecei a entender melhor o processo de discriminação em relação aos indígenas e maranhenses. Nesse ambiente acadêmico, ainda como aluno de história fui convidado por uma antropóloga para participar de uma pesquisa de campo em uma comunidade indígena da etnia Macuxi: este foi o meu primeiro contato com as populações indígenas aldeadas de Roraima. A partir de então, pude compreender que o preconceito dispensando àquelas coletividades estava majoritariamente relacionado à política fundiária, ou seja, está relacionado à questão da demarcação das terras indígenas, pois, ali naquele Estado, há um grande debate em torno dessa questão.

---

<sup>1</sup> Cf. Cardoso de Oliveira (1976<sup>a</sup>); e (1976b).

<sup>2</sup> O *Outro* entendido como entidade que concentra a relação de alteridade entre o “eu” e diferente de mim, entre o grupo no qual faço parte e o grupo do qual não participo. Define os limites da identidade, indicando, ao mesmo tempo, a inclusão e a exclusão. É portanto, nesta perspectiva que o termo será constantemente acionado no decorrer desse trabalho, e será retomando quando recorro a autores como Cardoso de Oliveira (1976<sup>a</sup>); e (1976b) Cabral (2003); entre outros. Sobre a idéia de “alteridade” e de “outro” Ver: VILLA, Mariano Moreno (dir) Dicionário do pensamento contemporâneo. São Paulo: Paulos, 2000.

Quando já estava terminando o curso de História, no ano de 2002, comecei a lecionar em uma escola pública estadual, e, para minha surpresa e decepção, o preconceito que havia na sociedade em relação às populações indígenas, maranhenses e negros, também era reproduzido na escola. Ficava impressionado com as referências depreciativas adotadas pelos professores em relação aos alunos quando se dirigirem para as salas de aulas. Por inúmeras vezes, presenciei a designação deste deslocamento com as expressões: “estou indo para o Carandiru” e/ou “para a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor” (FEBEM). Quando consideravam a indisciplina de alguns discentes, era recorrente a evocação dessas identidades, estabelecendo uma relação de comparação entre o comportamento destes e dos internos das referidas instituições tão estigmatizadas. Esta constatação afetava-me profundamente, pois, eu acreditava que a escola, lugar consagrado à formação do indivíduo, deveria se empenhar para promover o reconhecimento do *outro* e a garantia dos seus direitos frente à sociedade, indo de encontro a essa prática preconceituosa. No entanto, o que estava presenciando era a reprodução de tais práticas.

Convivendo com essa realidade, ficava angustiado com tamanho preconceito e discriminação em relação às diferenças e ficava mais preocupado em saber que a escola nada fazia para dirimir tal situação. Frente à constatação da indiferença da instituição escolar em relação às práticas preconceituosas, tentava compreender porque a escola não atuava no sentido de promover o reconhecimento da diversidade cultural ali presente.

Além do desejo de compreender a atuação da escola frente às práticas de preconceito e discriminação, outras motivações foram surgindo para realizar este estudo. Uma dessas motivações foi resultante dos debates ocorridos em sala de aula durante um curso de pós-graduação *latu sensu* em Gestão para o Etnodesenvolvimento, na UFRR, principalmente, na disciplina de Educação Indígena. Durante a realização deste curso, pude perceber que as políticas de governo direcionadas ao fortalecimento da identidade étnica e cultural dos povos indígenas, até aquele momento, estavam direcionadas somente para os indígenas aldeados, o que me fez refletir sobre as populações indígenas que vivem na cidade e que não têm “direito” a esse tratamento diferenciado.

Ao considerar as políticas de reconhecimento das minorias étnicas desenvolvidas pelo Governo Federal, no âmbito da educação e a própria legislação educacional, percebia que o tema da pluralidade cultural que deveria ser trabalhado como tema transversal no cotidiano das escolas, parecia não ter qualquer relevância naquele contexto. Era como se as diferenças culturais ali presentes se tornassem “invisíveis”. Dessa forma, parecia não haver uma

preocupação com o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas que compunham o ambiente escolar.

Diante da situação de indiferença da instituição escolar em relação à diversidade cultural, resolvi dedicar-me ao estudo desta temática. Nessa perspectiva, em parceria com outras instituições tomei a iniciativa de realizar um projeto intitulado “*Educando para a diversidade*”, tendo como objetivo capacitar os professores para trabalhar com a diversidade cultural existente no contexto educacional. O projeto foi desenvolvido em três escolas da rede estadual, localizadas na periferia<sup>3</sup> da cidade. Para a realização do mesmo, além das três escolas parceiras contamos com a participação da Secretaria do Estado de Educação (SECD/RR), Núcleo Histórico Socioambiental (NHUSA/ UFRR) e a Diocese de Roraima através da Pastoral indígena da Cidade (PIC).

A partir desse projeto, constatei de forma mais concreta as situações de preconceito vivenciadas pelos alunos e o despreparo dos profissionais da educação em relação à problemática da diversidade cultural. Dessa forma, foi possível estreitar a nossa relação com os sujeitos do estudo.

Essa realidade passou a me inquietar, conduzindo-me a procurar elementos que pudessem explicar tal atitude. Comecei a ler mais e me aprofundar nas questões referentes à diversidade cultural que tanto foi apregoado pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em meio a essas leituras, emergia sempre a questão: porque a escola, em suas práticas educativas, não toma como base os referenciais legais que constituem, do ponto de vista normativo, um avanço no trato de diversidade cultural? Questionava ainda, por que a Escola que deveria trabalhar no processo de conscientização do seu alunado para o reconhecimento da diversidade cultural nela existente, parecia estar reproduzindo as mesmas atitudes e práticas preconceituosas da sociedade envolvente?

Diante de tal situação, decidi fazer um estudo mais aprofundado desse problema, no intuito de compreender como se processam as relações de alteridade no interior da escola. Para tanto, busquei no saber antropológico elementos teóricos que pudessem ajudar a estabelecer uma maior reflexão sobre esse tema. Assim, embasado na perspectiva

---

<sup>3</sup> O termo periferia utilizado neste trabalho, vem designar os bairros que estão mais distante do centro da cidade e que são desprovidos de infra-estrutura, e nesse sentido abriga as populações mais pobres da cidade. Ou seja, aqueles que vivem a margem da sociedade.

antropológica, segui ao encontro dos referencias da educação, com a intenção de ampliar o olhar e as reflexões em relação às atitudes preconceituosas quanto à diversidade cultural presentes no ambiente escolar. Tal abordagem ganha consistência quando evocamos os estudos realizados por Gusmão (1997, p.01) quando afirma que

Desde sempre, a antropologia e a educação têm se defrontado com universos raciais, étnicos, econômicos, sociais e de gênero, entre tantos outros, como desafios que limitam ou impedem que se atinjam metas, engendrando processos mais universalizantes e democráticos.

Assim, percebemos que o diálogo entre antropologia e educação não pode ser visto como uma ‘novidade’ que se instaura com as transformações ocorridas nos anos de 1970, mas, que este, vem desde a configuração da antropologia como ciência (GUSMÃO, 1997, p.01). Nesse processo de aproximação e diálogo, a autora citada destaca o Culturalismo Americano como uma das principais correntes antropológicas que tivera grande influencia nos processos educacionais. Segundo ela, Franz Boas o fundador do culturalismo, foi um grande crítico do sistema educacional, denunciando sua base ideológica de liberdade e sua prática educativa conformista que visava criar sujeitos adequados ao sistema produtivo.

Ainda sobre esse diálogo entre antropologia e educação, Gusmão (1997), comentando Galli (1993), demonstra que, desde o final do século XIX já havia uma preocupação de antropólogos com processos “interculturais infantis” e “sistemas de educativos informais”. Dessa forma, evidencia-se a participação de antropólogos em processos de revisão curricular, fato que continua até os dias atuais. Nesse sentido, o diálogo entre esses dois campos do saber – antropologia e educação - abre espaço para o debate, reflexão e intervenção dos diferentes processos de aprendizagem e seus efeitos sobre as diferenças, sejam elas, culturais, raciais, étnica ou de gênero, ou seja, sobre a diversidade cultural.

De acordo com Fleuri (2003, p.01), as reflexões e debates sobre a diversidade cultural na educação tornaram-se mais evidentes a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elege o tema da diversidade cultural como tema transversal; dessa forma, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganham grande relevância social e educacional.

Por outro lado, Silva (2003) ao refletir sobre as questões relacionadas à diversidade cultural, afirma que estas têm se tornado um tema central na teoria educacional dos últimos anos. Segundo ele, mesmo estas questões sendo reconhecidas oficialmente, ainda estão sendo

tratadas de forma marginal, apenas como “tema transversal”, ou seja, como questão de conhecimento. Assim, para este autor, além de conhecer é preciso reconhecer, a existência das diferenças, é necessário uma teoria que problematize a questão da identidade e da diferença, pois,

[...] parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. [...] em geral, a posição aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. (SILVA, 2003, p.73)

A citação acima evidencia o que venho percebendo na escola: a problemática da diversidade cultural vem sendo tratada no ambiente educacional, apenas no âmbito de conhecimento, do conteúdo curricular em que a tolerância e o respeito em relação às diferenças são o bastante. Contudo, as questões da tolerância e do respeito ficam no plano teórico, pois, na prática, o que se evidencia é que as diferenças se quer são consideradas no dia-a-dia da escola. Dessa forma, a instituição educacional parece se eximir do debate em torno do reconhecimento da diversidade cultural existente no ambiente educacional.

Foi, portanto, incomodado com as situações de desrespeito para com a diversidade e as diferenças, motivado pelos debates sobre a diversidade cultural na educação, a partir de minha experiência em sala de aula e de minha trajetória de maranhense em Boa Vista, que nasceu o interesse por esse estudo que ora apresentamos, o qual tem como principal objetivo analisar as relações interculturais no contexto escolar, escolhendo como *locus* de investigação uma Escola da rede Pública do Estado de Roraima.

Fleuri (2003:02) informa que o termo intercultural tem sido usado para indicar realidades e perspectivas incongruentes: há quem diga que significa uma relação entre grupos; outros que afirmam ser um modo de compreensão da diferença; e ainda há aqueles que consideram a interculturalidade como sinônimo de mestiçagem. Contudo, o referido autor ainda afirma: “o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto à de indiferente tolerância ante o ‘outro’ construindo uma leitura positiva da pluralidade cultural”.

Paula (1999:03), por seu turno, afirma que a interculturalidade não pode ser pensada a partir de uma dualidade, (índio x não-índio, negro x branco etc.), mas que deve ser vista e compreendida em uma perspectiva que está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos. Onde, o que deve ser considerado de maior importância não são as

características físicas destes ou daqueles agentes sociais, mas os conhecimentos que são ali produzidos e como tal sejam respeitados e valorizados.

Focalizando as relações que se estabelecem entre as diferentes culturas no contexto escolar e considerando o estabelecido na Constituição Federal, LDB e PCN's, procuro compreender como a instituição educacional estudada vem contribuindo para o processo de reconhecimento da diversidade cultural nela existente, atentando para as ações que estão sendo desenvolvidas em vista de uma afirmação identitária dos indivíduos culturalmente diferenciados. Para alcançar esse objetivo, procurei identificar os diferentes grupos étnicos existentes neste ambiente e analisar as relações interpessoais entre os mesmos; consideramos as estratégias de ensino adotadas pela instituição escolar frente à diversidade cultural e ponderamos acerca da prática pedagógica e de sua relação com as políticas de reconhecimento da diversidade.

Com esse trabalho, é válido ressaltar, que desejo contribuir para o processo de compreensão da problemática da diversidade cultural no contexto escolar, oferecendo elementos reflexivos que possam subsidiar a avaliação, a criação e a implementação de políticas públicas de reconhecimento das diferenças.

### **Delimitando o campo de estudo e procedimentos metodológicos**

A questão do método científico sempre foi uma constante no desenvolvimento das ciências, seja nas ciências sociais ou nas ciências naturais. Assim, a ciência antropológica estabelece sua identidade através de uma abordagem metodológica na qual a “observação participante” tornou-se o elemento central. Esta, ao ser definida pelo antropólogo, permite um tipo de relação na qual o próprio antropólogo se coloca como um instrumento de pesquisa, propiciando à antropologia uma perspectiva “intersticial”, marca registrada e ferramenta básica dessa disciplina (SILVA, 2006).

Marisa Peirano ao discutir o tema do “trabalho de campo” ou a abordagem “etnográfica” na construção do saber antropológico, afirma que “assim como outros fenômenos sociais, a pesquisa de campo é, ao mesmo tempo, mito e evento histórico no desenvolvimento da antropologia” (PEIRANO, 1992, p.04). Esta, a pesquisa de campo concebida como "método" por excelência da disciplina, como "rito de passagem" na formação dos especialistas é o procedimento básico da antropologia há mais de um século.

É importante observar que mesmo com as constantes críticas que vêm sendo dispensadas ao trabalho de campo e ao modelo clássico de etnografia que fora desenvolvido nos anos de 1920, estes continuam bastantes presentes na construção do saber antropológico. Vale ressaltar que a etnografia como método de investigação vem subsidiando pesquisas em outros campos do conhecimento.

Para Wolf (2003), a pesquisa antropológica moderna começa com uma imersão na experiência e no conhecimento local. Essa, por sua vez, é o primeiro e importante passo para confrontar o trabalho intelectual de construção da teoria com o mundo.

Durham (1986), ao argumentar sobre a pesquisa de campo, faz uma diferenciação entre a pesquisa de campo tradicional em comunidades primitivas com a pesquisa de campo na cidade. Para esta autora, a pesquisa na cidade se difere, pois, o universo cultural a ser pesquisado é comum ao investigador e ao objeto da pesquisa. Nesse sentido, assevera que “observação” é antes de tudo subjetiva, uma vez que o pesquisador raramente mora junto com a população estudada nem compartilha de suas experiências de pobreza etc., mas busca na interação simbólica a identificação com valores e aspiração da sociedade estudada. Nesse caso, a língua não constitui uma barreira. Sendo a comunicação verbal predominante, o pesquisador se concentra na análise dos depoimentos, tendo a entrevista como material empírico privilegiado.

Foi, portanto, nesta perspectiva da interação simbólica que realizei a observação, inserindo-me no contexto educacional e vivenciando a prática pedagógica no dia a dia, buscando compreender quais os valores que estão imbuídos no discurso de alunos e professores da instituição.

É importante destacar que além da observação como técnica de coleta de dados, utilizei a técnica da entrevista e questionários. Na realização das entrevistas foi empregada a técnica da entrevista individual e livre, considerando-a como um diálogo aberto. Essa, por sua vez, possibilitou uma livre expressão dos entrevistados, ajudando-os a ampliar o discurso e não se limitando a fatos e opiniões delimitadas, mas abrangendo também suas impressões e projetos (BRANDÃO: 1999).

Seguindo essa perspectiva do trabalho de campo, é importante ressaltar que este não avança sem a teoria, “estas [as teorias] direcionam a busca do antropólogo, mas o que é observado no campo pode revelar dificuldades e levar a novas formulações” (WOLF, 2003, p.358). Seguindo essa mesma perspectiva, Cardoso de Oliveira (2006a) ao problematizar os

atos do olhar, ouvir e escrever, como formas constitutivas do conhecimento antropológico destaca a importância da teoria neste processo. Para este autor, a teoria domestica o olhar do pesquisador ao longo do seu itinerário acadêmico, passando a funcionar como uma espécie de prisma através do qual a realidade sofre uma espécie de refração, constituindo o “olhar etnográfico”.

Ainda de acordo com esse autor, só o olhar não basta para a construção do saber antropológico, é preciso também ouvir. Assim, o olhar e o ouvir não podem ser tomados em separados, pois, no ímpeto de conhecer o ouvir complementa o olhar. E continua,

[...] se o olhar e o ouvir constituem a nossa percepção da realidade focalizada na pesquisa empírica, o escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso pensamento, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006a, p.33).

Destaco essa relação entre campo e teoria, por acreditar que, por mais que estejamos imbuídos de um arcabouço teórico o dinamismo dos acontecimentos, leva o pesquisador a construir suas próprias estratégias, pois, “não há como ensinar fazer campo, a gente aprende fazendo” (BONETTI E FLEISCHER, 2007, p.26).

Em minha pesquisa pude vivenciar isto claramente. Fui a campo com todas as etapas da pesquisa já definidas, porém, ao confrontar-me com o mesmo, vi-me obrigado a rever minhas estratégias e a reelaborá-las. Para uma melhor visualização do leitor de como isso aconteceu faço uma descrição de como foi minha inserção no campo.

O meu primeiro contato com o *locus* de estudo aconteceu no ano de 2006, por ocasião do processo seletivo para ingresso no mestrado em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Como este processo requeria a produção de um ensaio etnográfico, resolvi concentrar a minha investigação em uma única escola; esta não havia sido contemplada com o projeto “*Educando para a Diversidade*”. Na ocasião, fiquei dois dias nessa instituição e pude verificar que ali se encontrava uma grande quantidade de alunos indígenas. Porém, poucos se afirmavam como tal. Pude também perceber que, mesmo que a maioria destes não assumisse sua identidade indígena, eram taxados de “*cabocos*”<sup>4</sup> comedores de farinha.

---

<sup>4</sup> Segundo Diniz (1966), e Cardoso de Oliveira (1976a) o termo “caboco”, empregado pela sociedade roraimense em relação aos povos indígenas, é uma corruptela da palavra caboclo e tem duplo sentido: o primeiro quer ressaltar sua condição de índio manso ou índio civilizado; a outra é a que enfatiza sua categoria social

Ainda neste período, foi possível constatar situações de preconceito em relação aos maranhenses, fato este demonstrado pela funcionária da copiadora da escola. Em uma conversa informal, ela afirmou que se envergonhava de ser maranhense, “*pois tudo de errado que é feito, as pessoas dizem que é por ser maranhense*”. Presenciei ainda, atitudes preconceituosas de alunos e profissionais da educação em relação a alunos negros e indígenas

Já como aluno do mestrado em antropologia, com todas as etapas da pesquisa definidas, ainda havia dúvidas sobre o *locus* da investigação. Pois, a primeira intenção era realizar um estudo comparativo em três escolas da capital do Estado, todas em bairros da periferia da cidade. Porém, fui alertado que, a realização de um estudo dessa magnitude demandaria muito tempo, e, que no prazo de um ano, tempo previsto no mestrado, eu não teria condições de realizá-lo. Dessa forma, iniciam-se as primeiras dúvidas sobre a configuração da pesquisa: que bairro selecionar? Que escola? Como fazer essa escolha? Que procedimento metodológico adotar na investigação?

Foi, portanto, nessa constante dúvida que no dia 08 de Janeiro de 2008, resolvi buscar informações que pudessem ajudar na escolha do bairro e conseqüentemente da escola. Com este intuito, fui à Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura Municipal de Boa Vista, para obter maiores informações sobre os bairros da cidade.

A partir dos dados colhidos naquele local, foi possível verificar a situação geográfica, econômica e social dos bairros da cidade, bem como sua composição étnica. Após analisar o material encontrado, decidi realizar a pesquisa em uma escola no Bairro Nova Cidade, uma vez que já havia iniciado um trabalho no ano anterior, por ocasião do ingresso nos estudos de pós-graduação e por constatar que aquele bairro concentrava uma grande diversidade cultural; formada por migrantes de todos os estados da federação, populações indígenas, pessoas vindas da República Cooperativa da Guiana e da Venezuela.

Esta constatação foi crucial para a definição do *locus* da pesquisa, pois, como me propunha a analisar as relações interculturais no ambiente educacional, uma escola naquele bairro seria o espaço ideal. Com efeito, no dia 14 de Janeiro fui até a escola, para o primeiro contato com a gestora da mesma. O intuito era conseguir a autorização para realizar a pesquisa. Chegando à escola, fui informado que a gestora não se encontrava por motivo de viagem, e fui atendido pela vice-gestora que autorizou a realização da pesquisa.

---

considerada inferior. Contudo, o que podemos perceber é que nas relações interpessoais do cotidiano escolar, o termo parece ser usado com o segundo sentido, na tentativa de inferiorizar aqueles que se auto afirmam como pertencentes a uma etnia.

Ainda nesta conversa, pedi informações sobre o calendário escolar. Fui informado e convidado a participar de uma reunião pedagógica, que aconteceria no dia 23 do corrente mês, e da avaliação da proposta pedagógica da escola, do regimento escolar e da elaboração do planejamento anual das ações da escola. Estas ações aconteceriam entre os dias 28 de janeiro e 01 de fevereiro.

Durante essa semana, participei das reuniões e debates que ocorreram na escola, limitando-me a olhar e ouvir. Mesmo que em alguns momentos fosse sugerida minha opinião sobre o assunto, procurava responder de forma parcial, introduzindo outros questionamentos. Nesses dias de reuniões, estabeleci um maior contato com os professores e obtive importantes informações sobre o dia-a-dia da sala de aula. As conversas informais que tive nesse período e o conteúdo dessa reunião, que será contemplando no decorrer deste trabalho, apontavam que naquele contexto educacional eu poderia encontrar situações de desrespeito e intolerância com as alteridades existentes no ambiente escolar. Terminada essa semana de estudo, só retornei à escola no dia 07 de fevereiro, quando se iniciaram as aulas.

Nos primeiros dias de aula, o meu trabalho limitou-se à observação dos alunos no momento da entrada na escola, no horário do intervalo e na saída. Nesta fase da pesquisa, ficava impressionado com a quantidade de alunos indígenas. No primeiro dia, quando cheguei à escola, às 07h30 da manhã, fiquei deslumbrado com a quantidade de pessoas que havia no pátio. Eram cerca de 500 alunos, majoritariamente, acompanhados de seus pais.

Nos dias que se seguiram, dúvidas e questionamentos evidenciaram-se ao longo do processo. Ora, o meu objetivo naquela instituição de ensino era analisar as relações interculturais entre alunos e professores, a partir da prática pedagógica e, como poderia fazê-lo se não estava em sala de aula? Incomodado por essa questão, falei com a supervisora da escola, explicitando a necessidade de frequentar este ambiente. Dessa forma, pedi para falar com os professores sobre a possibilidade de permanecer ao menos dois dias em cada sala, para melhor analisar esse contexto educacional e fazer um levantamento da composição étnica e cultural do alunado.

Já na semana seguinte, aproveitando o momento do intervalo, quando os professores estavam reunidos, fui apresentado pela supervisora, que informou que eu estava ali pra fazer uma pesquisa e que precisava da colaboração de todos. Na ocasião informei-lhes o escopo do trabalho, enfatizando que para a concretização do mesmo eu precisava da colaboração de todos. Destaquei que a participação na pesquisa era livre. Mesmo a gestora tendo aceitado a realização da pesquisa através da assinatura do pedido de anuência, era necessário que estes

[os professores] estivessem de acordo com a minha presença e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), condição indispensável na realização da pesquisa científica de acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, (CNS).

Após ouvir minha proposta, parte dos professores ficou em silêncio, fato por mim interpretado como resistência à pesquisa. Diante de tal situação, a supervisora interveio e os questionou se estavam ou não de acordo com a minha presença nas salas de aula. Alguns responderam sim e outros permaneceram calados. Perguntei mais uma vez se eu poderia estar em suas salas de aulas para realizar a pesquisa e, desta vez, a maioria respondeu sim, ficando acertado, então, que no dia seguinte eu passaria a freqüentar as salas de aulas.

Tendo a aprovação dos professores<sup>5</sup> passei a freqüentar as salas de aulas, passando um dia em cada uma delas. Durante esse período, observava o processo interativo alunos/alunos e alunos e professores. Estando neste espaço educacional, senti a necessidade de identificar os grupos étnicos que se faziam presente na escola. Mesmo que os professores afirmassem que havia alunos indígenas nas salas de aulas, eu não poderia identificá-los apenas pela aparência física. Era necessário estabelecer uma estratégia que possibilitasse a estes se fosse caso se auto-afirmarem como tal. Dessa forma, elaborei uma enquete com apenas uma pergunta, visando identificar quais grupos étnicos estes pertenciam. As categorias que compunham o questionário: negros, branco, indígena ou descendente de indígena, emergiram do discurso dos próprios alunos e dos professores.

Essa primeira fase da pesquisa iniciou-se em meados de fevereiro de 2008, estendendo-se até o início do mês de abril do mesmo ano. Durante esse período, permaneci um dia em cada sala de aula, nas quais, além de realizar a observação, eu aplicava o questionário com os alunos.

Terminada essa primeira parte da observação e aplicação dos questionários, comecei uma segunda etapa. Nela, realizei uma consulta às fichas de matrículas de cada aluno do turno matutino, com o objetivo de saber a naturalidade deles. Tendo feito isso e analisando os questionários, decidi concentrar minha pesquisa em duas salas de aulas, sendo uma 1ª série na qual estive acompanhando desde dia 07 de abril ao dia 05 de maio e uma 3ª série, nesta permaneci do dia 06 de maio a 10 de julho. Este último período foi entrecortado por viagens e por uma greve. Os motivos que me levaram a escolha dessas duas turmas foram: a quantidade

---

<sup>5</sup> É importante registrar, que essa aprovação não se deu por parte de todos os professores, pois, além dos que silenciaram frente a minha solicitação, ainda havia aqueles que não estavam presentes no momento da reunião. Em decorrência disso, foi necessário uma maior negociação com estes, para que eu pudesse estar em suas salas de aulas.

de alunos que se afirmaram como indígenas; a quantidade de alunos identificados como indígenas que não afirmaram essa identidade e, também, o número expressivo de alunos negros que se afirmaram como brancos.

Após ter identificado uma grande diversidade étnica, cultura e regional nas salas de aulas, procurei verificar se os professores reconheciam essa diversidade e como vinham trabalhando com a mesma. Para tanto, elaborei um questionário com perguntas abertas e fechadas para melhor apreender a dinâmica da sala de aula. O questionário foi elaborado de forma que, em um primeiro momento, possibilitasse ao professor sua identificação pessoal, como Estado de origem, bairro em que mora, série em que atua, quanto tempo na escola, área de formação e qual sua origem étnico-racial. E no segundo momento, procurava identificar a partir dos professores, se estes reconheciam a presença de alunos indígenas ou de outro grupo étnico em sala de aula, e como este vinham trabalhando com essa diversidade. O questionário ainda possibilitava ao professor apontar as principais dificuldades que vinham sendo enfrentadas no trato com as diferenças em sala de aula, como se processavam as relações entre alunos na sala de aula e se havia manifestações preconceituosas em relação ao grupo étnico/racial de cada um deles.

Simultaneamente a esta fase da pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico nas diversas bibliotecas da cidade e entrevistas com representantes de associação de moradores do bairro, bem como representantes de uma Organização não governamental (ONG) esta denominada Organização dos Índios da Cidade (ODIC), e vêm atuando na organização dos povos indígenas que habitam na capital Boa Vista.

Ainda enquanto estratégia metodológica, realizei entrevista individual com alguns professores da instituição como pressupõe Bauer (2007), esta, visava aferir algumas informações contidas no questionário e tentando apreender algumas informações que não tinham sido possível perceber apenas com o olhar. Estas, foram áudio-gravadas para serem analisadas posteriormente. Além dos professores, ainda concederam entrevistas os coordenadores pedagógicos e a gestora da escola, sendo que a entrevista desta última não foi possível realizar a gravação.

Durante a realização da pesquisa surgiram alguns entraves que dificultaram o desenvolvimento da mesma. Um deles foi a resistência de alguns professores em responder o questionário e em conceder entrevista. Outra situação que nos prejudicou bastante foi a “operação tartaruga”, uma mobilização dos profissionais da educação, que se iniciou no dia 08 de maio e que se estendeu até o dia 29 de maio, quando foi deflagrada a greve geral pelos

professores. Nesse primeiro momento, as atividades eram desenvolvidas até 09h30min da manhã. Do dia 29 de maio ao dia 19 de junho as aulas foram interrompidas em sua totalidade o que, de certa forma, trouxe prejuízo no desenvolvimento da pesquisa.

Com o retorno das aulas, no dia 20 de junho, voltei à escola para concluir o trabalho, ficando em uma sala de aceleração<sup>6</sup> de 3ª e 4ª série, por uma semana. Durante esse período, aproveitei os momentos livres dos professores para conversar e obter mais algumas informações acerca das práticas educativas em relação à diversidade cultural. No dia 10 de julho, realizei uma entrevista com a gestora da escola, encerrando esta fase de coleta de dados em campo.

### **A construção e interpretação dos dados.**

Ao longo do trabalho de campo aqui relatado, a observação se revelou uma das mais importantes fontes de informação por se tratar de uma pesquisa qualitativa. O registro das observações foi feito de maneira cuidadosa e, sempre que possível, durante o período da mesma e, quando isso não era possível, era feito imediatamente após o término. Neste processo, busquei situações que expressassem de alguma maneira situações relacionadas à diversidade cultural.

A análise do material etnográfico que resultou da observação, bem como dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, foi empreendida numa perspectiva da análise de conteúdo. Pois esta, “consiste numa técnica para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas” (BARDIN, s/d; BAUER, 2007).

Para a construção dos dados desta pesquisa ainda utilizei a análise documental como definida por Bardin (s/d). Para essa autora, “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo a informação, por intermédio de procedimentos de transformação” Dessa forma, a análise do documento permite que a partir de um “documento primário” possa ser construído um “documento secundário” (BARDIN, s.d, p.47). Nesta perspectiva, analisei os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o documento de introdução, apresentação dos temas transversais e o documento que trata do tema da pluralidade cultural, Leis de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>6</sup> As salas de aceleração são salas de aulas, formado por alunos que estão fora da faixa etária no sistema educacional. São alunos que por quaisquer que sejam os motivos, não cursaram a determinada série com a idade correspondente. Assim, estes frequentam uma sala, na qual é possibilitado a ele ou ela, fazer duas séries no mesmo ano. Este segue o mesmo modelo da educação de Jovens e Adultos EJA.

Nacional, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e um projeto de educação artística que vem sendo desenvolvido na escola.

Diversidade cultural, identidade étnico/racial, prática pedagógica, educação escolar, preconceito, discriminação e alunos indígenas, foram os tópicos iniciais que foram emergindo, dos documentos analisados, das entrevistas e do material etnográfico coletado. Estes foram privilegiados na medida em que iam ganhando visibilidade durante a realização da pesquisa. Conforme previsto, a análise de conteúdo e dos documentos realizou-se a partir dos tópicos acima mencionados, resultando na construção de um referencial de codificação que possibilitaram a constituição de categorias. Estas foram organizadas em um sistema categorização, que serviram de base para esta reflexão. E, deste processo, brotou o esquema que orienta a escrita desta dissertação.

Ainda no processo de análise e construção dos dados desta pesquisa, optei por manter o anonimato dos alunos, professores, e demais pessoas que participaram da pesquisa assim como da instituição. Dessa forma, ao me referir à escola e seus sujeitos, estarei usando pseudônimos.

É importante ressaltar que a interpretação da descrição etnográfica, análise documental, bem como os depoimentos de alunos e professores que foram coletados ao longo da investigação, foram feitas a partir das teorias de Reconhecimento de Charles Taylor (s/d), de identidade social de Roberto Cardoso de Oliveira (1976b; e 2006b), Stuart Hall (2005), João de Pina Cabral (2003), Kathryn Woodward (2003) Silva (2003), Castells (2008), entre outros.

Na medida em que desenvolvia a análise e a sistematização do texto, o formato da dissertação foi sendo definido, resultando na configuração atual, composta de quatro capítulos.

No Capítulo I é apresentada uma descrição do Estado de Roraima, contemplando desde a sua colonização no século XVII até os dias atuais, focalizando prioritariamente a constituição de sua capital, Boa Vista, e o bairro Nova Cidade, onde está localizada a escola pesquisada. Considerando o processo migratório, evidencio a diversidade étnica e cultural de seus habitantes. Essa descrição revela o contexto onde está inserida a investigação, permitindo ao leitor compreender a realidade onde se inserem os sujeitos da pesquisa e as bases em que se sustentaram a concepção de educação escolarizada em Boa Vista.

O Capítulo II oferece um resgate do processo educacional institucionalizado no Brasil desde o ano de 1549, quando ocorreu a chegada dos jesuítas e a implantação do sistema educacional. Os dados apresentados possibilitam a compreensão do processo educativo implementado até o momento. As políticas de reconhecimento da diversidade cultural adotadas a partir da Constituição de 1988, que é um marco no estabelecimento do princípio multicultural no Estado brasileiro, são abordadas. Considerando as implicações do estabelecido na referida Constituição, são apreciadas as leis específicas da educação tais como LDB e PCN's, evidenciando como a pluralidade cultural está sendo incorporada nestes preceitos.

Um relato etnográfico da Escola pesquisada é proporcionado no Capítulo III. A estrutura física, organizacional, administrativa e pedagógica dessa instituição de ensino é descrita. As condições de realização do trabalho de campo são retomadas, demonstrando como os dados foram construídos e que os resultados da pesquisa são decorrentes dessa construção. A diversidade cultural é analisada a partir do cotejamento do Projeto Político Pedagógico e dos discursos e práticas dos gestores, professores, alunos e funcionários da escola.

No Capítulo IV, a prática pedagógica é analisada, considerando as normas presentes na Constituição Federal, na LDB, no PCN's e no Projeto Político Pedagógico da escola estudada. As relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar são confrontadas com os princípios legais presentes nos referidos documentos normativos. A avaliação empreendida procura identificar que ações estão sendo desenvolvidas na escola, no sentido de proporcionar o reconhecimento do *outro* bem como da diversidade cultural ali presente.

# Capítulo 1

## Contextualizando a pesquisa

---

### 1.1 – Situando o Estado de Roraima

As primeiras informações sobre a região do Rio Branco, hoje Estado de Roraima, datam de meados do século XVII, por ocasião da viagem do Senhor Pedro Teixeira, em 1637-39. Esta viagem acontece no momento em que os portugueses haviam fundado a Capitania do Rio Negro e ocupado a região do médio Amazonas. Ao entrar em contato com o novo rio, este viajante o batiza com o nome de rio Branco, em contraposição ao rio Negro. Ao longo dessa trajetória este viajante registrou a presença de inúmeros povos indígenas nesta região (FERRI, 1990, p. 13).

De acordo com Ferri (1990), este primeiro contato foi sucedido por outros, merecendo destaque o estabelecido pelas tropas de resgates, que tinham a função de capturar os índios para o trabalho escravo. Simultaneamente, havia a invasão dos holandeses, ingleses e espanhóis, e ainda a implantação das missões e prelazias, que deram início a um “processo irreversível de contato interétnico”. Na segunda metade do século XVIII, esse processo de ocupação torna-se mais efetivo, em decorrência da decisão do governo português de “povoar” a região. Com esse objetivo, a coroa portuguesa determina a construção de um forte nas margens do rio Branco, como forma demarcar e garantir a posse e ocupação da região.

A construção do forte teve início no ano de 1775, sob a responsabilidade do capitão engenheiro Philippe Sturm, sendo denominado de São Joaquim do Rio Branco. Essa base militar foi considerada uma das ações mais importante para a formação de núcleos populacionais constituídos entre outros, por nativos. Estes núcleos tinham como principal função “habitar” a região, e junto com a guarnição militar pudessem assegurar a posse da coroa portuguesa sobre a região (BARBOSA, 1994). Neste processo de ocupação, os índios foram obrigados a sair de suas “malocas” para se estabelecer nas proximidades do forte, causando um grande desequilíbrio no *modus vivendus* desses grupos.

Segundo Farage (1991), o processo de aldeamentos dos índios da região foi rápido e eficaz, sendo intensificado pelo processo de descimento das populações indígenas, em vista

da utilização da mão-de-obra destes na construção do forte, e pela captura de indígenas que se encontravam sob o jugo dos espanhóis, como despojos de guerras. Contudo, esta estratégia de ocupação, utilizada pelos portugueses, não se prolongou por muito tempo. É fato que os aldeamentos construídos nas proximidades do forte não demoraram a entrar em decadência. Segundo essa autora, “os aldeamentos iniciados em 1777, no ano de 1790, eles já não mais existiam sendo encerrada a experiência dos aldeamentos no Rio Branco, no período colonial” (p.125).

Diante da decadência dessas tentativas de colonização, o governo português adota outra tática para garantir a efetiva ocupação da região: a introdução da pecuária. Segundo Barbosa (1994, p. 129), os registros da introdução do gado bovino na região são controversos. O autor afirma que esta ação “foi uma estratégia para incentivar a colonização do Rio Branco por conta do governo real”. Nesse sentido, foram criadas as primeiras fazendas de gado na região no final do século XVIII, denominadas Fazendas Reais e, posteriormente, Fazendas Nacionais. Desta forma, as lideranças portuguesas tentavam mudar as estratégias de colonização do Rio Branco, no intuito de estimular a permanência do branco e tentar “civilizar” os índios da região

Ainda segundo Barbosa (1994), esta última estratégia utilizada pelos portugueses para ocupação do Rio Branco começou a surtir efeito nos primeiros anos do Brasil Imperial, pois data desse período o aparecimento de pequenas fazendas na região. Estas, por sua vez, pertenciam a militares do forte e a migrantes vindos do nordeste ou mesmo do norte do país.

É certo que, mesmo com todas essas tentativas de povoar a região do Rio Branco, esta, ainda continuava um vazio demográfico, se considerada apenas a população de descendência branca. Esta situação levou o Governo Imperial a tomar algumas medidas administrativas no intuito de obter um maior controle sobre a região. É, pois, nesta perspectiva que no ano de 1858 foi estabelecida a freguesia de Nossa Senhora do Carmo, através do decreto Lei nº 92 de 09/11/1858, que incluía as terras desde as cachoeiras do Bem-querer (baixo rio Branco) até a região dos campos naturais (alto rio Branco). A sede da freguesia foi definida num local chamado Fazenda Boa Vista, que teria sido fundada em 1830 e que posteriormente viria a dar origem ao nome da cidade de Boa Vista, hoje capital do Estado de Roraima (BARBOSA, 1994).

Durante as tentativas de colonização e/ou ocupação da região do Rio Branco, as populações indígenas foram o alvo principal deste processo, pois a ação “colonizadora” tinha como objetivo principal a sua “integração” à sociedade nacional. Dessa forma, as populações

indígenas podem ser consideradas como o principal artifício desta ação, seja através da resistência ou de ‘parceria’ com os fazendeiros da região. Tal contribuição se dá, sobretudo, a partir da instalação das fazendas; onde a mão-de-obra indígena era explorada pelos fazendeiros na execução das atividades diárias e no transporte de gado até Manaus, local em que era comercializado.

Se de um lado as populações indígenas eram consideradas importantes nesse processo de ocupação e “desenvolvimento” da região; por outro, eram vistas como um entrave a este desenvolvimento. Mesmo com a instalação das fazendas reais e a proliferação de outras pequenas fazendas, este espaço ainda era considerado um grande vazio demográfico. Com efeito, este vazio só seria sanado a partir de 1877, quando uma grande quantidade de nordestinos fuge de uma grande seca em sua região, vindo a se estabelecer nas terras do Rio Branco. Henri Caudreau citado por Barbosa (1994) informa que, no final do século XIX, “*a população que residia em Boa Vista era muito variada, compondo-se de brancos, mamelucos, índios e dois europeus, e que os brancos em geral eram das regiões do Amazonas, Pará e Ceará*” (Barbosa, 1994, p. 134).

Diante do exposto, é possível perceber que a questão da migração de nordestinos para esta região não se trata apenas de uma ação política “eleitoreira”, desenvolvida nos últimos anos por alguns políticos locais. Sua efetiva presença remonta ao início da ocupação da região; o que sugere que estes tenham uma grande contribuição no processo de sua ocupação e desenvolvimento. Contudo, é importante ressaltar que assim como os indígenas locais, os nordestinos também foram vítimas de um sistema opressor e exploratório de sua mão-de-obra, tanto nas fazendas de gado, como na coleta de borracha (CIRINO, 2000, p. 24).

É importante destacar que mesmo com a chegada dos migrantes nordestinos na região, as populações indígenas continuaram sendo as “peças” principais desse processo de ocupação. Mesmo que todas as atitudes dos que lá chegavam fosse de “civilizar”, estas se davam através do processo de “escravização”, em que as populações indígenas se constituíam como principal fonte de mão-de-obra para as fazendas e, dessa forma, continuaria por muito tempo.

Diniz (1966), ao discutir a situação do contato das populações indígenas do Rio Branco, afirma que a interação dos índios com os não-índios nunca se deu de forma homogênea, mas se apresenta em um contínuo: aldeias, fazendas e retiros, povoados e cidades. E segue afirmando que o convívio dos Macuxi com a população regional é feito por meio da vizinhança próxima ou distante, das relações de trabalho e de comércio. É, pois nesta relação de trabalho e comércio que as populações indígenas são exploradas. A esse respeito

sustenta que “os índios domesticados entre eles os Macuxi, os Wapitxanas e os Pauxianas, incumbiam-se de fornecer farinha para a reduzida população de “civilizados” que se dedicava somente ao pastoreio” (DINIZ, 1966).

Ainda com relação à prática de exploração da mão-de-obra indígena, o autor afirma que:

[...] tanto as relações comerciais quanto o controle de custo da força de trabalho dos cabocos é feito pelos regionais, evidenciando-se pelo fato de serem os Macuxi e os Wapitxanas que executam a quase totalidade dos trabalhos braçais da zona dos campos e provavelmente nos serviços da capital do Estado (DINIZ, 1966, p.18).

Com o advento da República Brasileira, o sistema administrativo passa por algumas reformas. As províncias foram transformadas em Estados Federativos, constituídos de municípios. É, neste íterim que a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo foi elevada à categoria de município de Boa Vista do Rio Branco, através do Decreto Estadual de nº 49, do dia 09 de julho de 1890 (BARBOSA, 1994, p.133; CIRINO, 2000, p.16).

Seguindo a estratégia da ocupação da região do Rio Branco, e no intuito de “civilizar” os índios da região, são criadas, através das Fazendas Nacionais e do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), as primeiras escolas da região. Estas foram instituídas nos anos 20 do século passado e tinham como objetivo principal a “integração” dos povos indígenas à ‘sociedade nacional’. Os índios, por sua vez, eram compreendidos a partir de três categorias “evolutivas”: os selvagens, “semi-civilizados” e os “civilizados”. Considerando essa classificação, entre os segundo deveriam ser criadas as escolas primárias, “*para que os silvícolas pudessem ir se adaptando aos costumes da civilização*”. O objetivo principal da escola era então, “*disseminar a instrução entre as inúmeras tribos semi-civilizadas que povoam o interior para torná-los úteis ao engrandecimento da Pátria e ao bem da família*”. (Relatório do SPI de 1924, citado pelo CIDR).

O empreendimento educacional não ficou somente a cargo do SPI, este foi também desenvolvido pelos missionários Beneditinos, que se estabeleceram no início do século XX e que tinham como principal objetivo “civilizar” os indígenas da região, não medindo esforço para alcançar este intento. Para a realização dessa empreitada, utilizaram-se da catequese e do trabalho educacional, é tanto que os mesmos foram os responsáveis pela construção das principais escolas da região, além de uma escola agrotécnica em funcionamento até hoje.

Aqui vemos que a instituição escolar na região do Rio Branco não difere de outras regiões do país. Sua função era levar a “civilização” àqueles que se achavam nas trevas da

ignorância, para que assim pudessem ser úteis à sociedade nacional, mesmo que isso significasse o aniquilamento cultural dos povos dessa região.

No ano de 1943, o então município de Boa Vista do Rio Branco se desmembra da jurisdição do Estado do Amazonas, sendo criado o Território Federal do Rio Branco, através do decreto nº 5.812 do Governo Federal, tendo Boa Vista como capital. Em 1962, o Território Federal do Rio Branco passa a ser Território Federal de Roraima, pelo efeito da lei de nº 4.182, de 13 de setembro de 1962 e, em 05 de outubro de 1988, deixa a condição de Território e passa a ser Estado (CIRINO, 2000, p.17).

Segundo Vieira (2007, p.138), os primeiros governantes do Território eram nomeados pelo presidente da república e tinham a incumbência de “povoar” a região. A estratégia utilizada por estes foi atrair migrantes para os diversos programas de colonização rural; dessa forma, o colono migrante além de receber uma área de terra de 25 hectares e insumos agrícolas ainda recebia uma passagem do seu local de origem até Boa Vista. Ainda como parte das benesses dispensada pelo governo, os colonos recebiam um auxílio alimentação nos primeiros seis meses de sua chegada. É, portanto, a partir desta estratégia de ocupação que se desenvolveram diversas colônias agrícolas na região.

Entre os anos de 1950 e 2000, a população do Estado de Roraima saltou de 17.247 para 324.397 habitantes, um crescimento populacional superior a 1000%. Esse impressionante crescimento demográfico ocorreu à custa de ondas sucessivas de migração. Entre 1970 e 1980, ocorreu uma inversão entre a população urbana e rural, o que significa dizer que em apenas dez anos a população concentrou-se prioritariamente na cidade de Boa Vista.<sup>7</sup>

Ainda de acordo com Vieira (2007), esse aumento populacional é resultado das constantes ondas migratórias incentivadas por prefeitos e governadores que usavam como estímulo a distribuição de grandes lotes de terra e promessas de financiamento agrícola pelos bancos estatais. Outro atrativo para a migração, segundo Vieira, foi a mineração que impulsionou uma grande quantidade de garimpeiros. Estima-se que na década de 1980, havia em torno de 40 mil em toda a região. Dessa forma, constatamos, mais uma vez que, o crescimento populacional incentivado pelas diversas instâncias governamentais ocorreu sem que fosse levada em consideração a presença de grupos indígenas, que habitavam as terras do Estado de Roraima antes mesmo da “colonização”.

---

<sup>7</sup> Dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com a transformação de Território Federal em Estado Federativo, em 1988, Roraima, passa para uma nova fase em seu processo de desenvolvimento político econômico e social. Contudo, a instalação definitiva do Estado só aconteceria no dia 1º de janeiro de 1991, com a posse do primeiro governador eleito: o Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto. Com a instalação dos aparelhos de Estado, esse novo momento na história política de Roraima é marcado pela necessidade de institucionalização do Estado e continuidade do processo de expansão das colônias agrícolas, que havia sido iniciada há algum tempo. É com esse intuito que o então governador inicia uma nova fase de incentivo à migração.

É importante notar que o processo de migração de nordestinos para Roraima não é fato isolado, o mesmo tem seu início nos anos de 1877, ganhando maior expressividade com a criação do Território Federal. Segundo Freitas (1997), no período de 1944 a 1964, dos 15 governadores do Território, 60% eram nordestinos, com destaque para os maranhenses que ao todo foram seis governadores. É, portanto, impulsionado pelos governos do Território que há um incentivo à migração de nordestino para o atual Estado de Roraima, seja para compor sistema administrativo do novo Território, ou para se estabelecer nas colônias agrícolas que estavam sendo criadas.

A prática de incentivo à migração de nordestinos para Roraima não cessou com a transformação do Território em Estado, pelo contrário, ela se intensificou. Porém, a nova estratégia desenvolvida pelo governo não era levar os migrantes para as colônias agrícolas, mas trazê-las para a capital, no intuito de formar um colégio eleitoral capaz de garantir sua permanência no poder, através do voto de cabresto. Para isto foi criado o bairro denominado Pintolandia<sup>8</sup>, em homenagem ao seu criador, o então governador Ottomar de Souza Pinto.

Com o fechamento dos garimpos, no início dos anos de 1990, restou apenas a destruição ambiental e humana nas terras Yanomami e a expansão periférica da cidade de Boa Vista. Com o retorno dos garimpeiros aos seus Estados de origem e outros permanecendo em Boa Vista, ocorreu um “inchaço” urbano. A cidade, por não possuir uma estrutura adequada, passa a enfrentar inúmeros problemas de ordem econômica e social. Com o fechamento dos

---

<sup>8</sup> O conjunto Pintolandia, foi um projeto habitacional, criando no início dos anos de 1990, pelo Governador Ottomar de Souza Pinto, para atender a demanda de migrantes que vinham do Nordeste, sobretudo, do Maranhão. O conjunto, em seu projeto inicial estava planejado como um grande espaço onde seus habitantes teriam além da habitação, espaços de lazer e recreação, no qual seriam construídos bares praças, quadras esportivas, piscinas aquáticas, enfim, toda uma estrutura necessária dentro de uma pequena cidade. Contudo, essa estrutura ficou somente no papel, o certo é que nos anos que se seguiram, com o crescimento populacional, houve um desdobramento do conjunto que ao invés de ser um conjunto apenas passou a ser quatro, sendo Pintolandia I, II, III e IV. (cf. Ribeiro, 1997).

garimpos, muitas empresas, que trabalhavam no ramo da garimpagem, também fecharam deixando um grande contingente de desempregados.

Hoje, o Estado de Roraima é formado por 15 municípios e conta com uma população de 395.725 habitantes. É importante destacar que a cidade com maior contingente populacional é Boa Vista, capital do Estado. Ainda vale ressaltar que a maioria da população do Estado é formada por migrantes, ao todo são 53,7% da população. Dessa população de migrantes, a que mais se destaca é a dos maranhenses (92 mil habitantes), sendo seguida dos paraenses (34 mil), amazonenses (28 mil) e cearenses (14 mil) <sup>9</sup>.



**Figura 1: Mapa do Estado de Roraima.**

Além da grande quantidade de migrantes que habitam o estado de Roraima, não podemos esquecer-nos de mencionar os povos indígenas, que estão distribuídos por 46,24% de todo o território, em 32 terras indígenas, somando uma população de 44.031 indígenas. Habitam 478 aldeias, distribuídas em 10.675.000 hectares de terra. Dentre as populações indígenas aldeadas podemos citar: Macuxi, Taurepang, Ingariko, Patamona, Yekuana,

<sup>9</sup>Cf. Jornal Folha de Boa Vista, Reportagem do dia 24/09/2007.

Waimiri-Atroari, Wai-Wai e Sapará, estes pertencentes à língua Caribe. Há, ainda, os Wapixana de Família Aruak, e os Sanumá e Yanomami, da filiação lingüística Yanomami<sup>10</sup>. Ainda é importante destacar que, na cidade de Boa Vista, vivem cerca de 31.146 indígenas distribuídos em 43 bairros<sup>11</sup>. Contudo, estes não são vistos como tais pela sociedade envolvente.

Levando em conta o exposto acima, podemos perceber que o Estado de Roraima é composto por uma considerável quantidade de migrantes, além de diversos grupos étnicos, fato que possibilita a formação de um grande mosaico cultural, onde podemos encontrar diversas manifestações culturais, proporcionando uma grande riqueza para a diversidade étnica e cultural deste Estado.

## **1.2 - Boa Vista e o processo migratório.**

A cidade de Boa Vista hoje capital do Estado de Roraima, está situada na região norte do Estado, com uma área de 5.711,9 km<sup>2</sup>, sendo a principal cidade do Estado. Abriga uma densidade demográfica de 33,1 hab./km<sup>2</sup>. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na última década a cidade teve um crescimento anual de 4,35%, passando de 138.687 hab., em 1991, para 200.568 hab. no ano de 2000. É importante destacar que, dessa população, a maioria vive na zona urbana da cidade. A taxa de urbanização no ano de 1991 era de 78,04% chegando a 98,27% no ano de 2000, representando 61,83% da população do Estado.

Mesmo este trabalho não tendo foco nos estudos sobre migração, é necessário enfatizar que a cidade de Boa Vista, assim como todo o Estado de Roraima, é produto de um intenso processo migratório, que vem desde os idos de 1750, com os primeiros ‘colonizadores’, passando pela chegada de uma grande quantidade de nordestinos em 1877 e, conseqüentemente, com aqueles que foram impulsionados pela economia da borracha e, por último, com a corrida do ouro da década de 1980. Ainda é importante ressaltar que, no início dos anos de 1990, o processo migratório continua.

Com efeito, é preciso registrar que a maioria dos nordestinos que vieram para a cidade de Boa Vista estava fugindo das dificuldades encontradas em sua terra natal. Outra parte foi expulsa de suas terras pelos grandes latifundiários. As populações indígenas também fizeram

---

<sup>10</sup> Cf. dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

<sup>11</sup> Cf. Dados da Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania.

parte desse processo migratório. Foram empurradas de suas ‘malocas’ para a cidade, visando se libertar da exploração dos fazendeiros, que ocupavam a região e utilizavam sua mão-de-obra. Assim sendo, a cidade de Boa Vista cresce tanto pela chegada de migrantes, como com o êxodo rural das populações indígenas, que além dos motivos citados, vêm para o contexto citadino no intuito de alcançar melhores condições de vida, sobretudo, em relação à saúde e educação (DINIZ, 1966).

Segundo Ferri (1999), a população indígena representa uma parcela significativa do total de habitantes na cidade de Boa Vista, especialmente, em bairros como Raiar do Sol e Pintolandia. Parte dessa população tem por característica a sazonalidade de suas habitações, não estabelecendo residência fixa na cidade ou no campo. Contudo, é cada vez maior a quantidade de índios que encaram a cidade como uma possibilidade de propiciar uma vida melhor para os seus filhos, o que, gradativamente, vem contribuindo para a permanência desses grupos no ambiente urbano. Corroborando com Ferri, uma recente pesquisa feita pela Prefeitura Municipal de Boa Vista, aponta como principal motivo para o deslocamento aldeia-cidade, a busca de uma melhor escolarização dos filhos, seguido, pela busca por oportunidades de trabalho.

Ao chegar à cidade, os “*caboclos*” como são chamados os indígenas, encontram dificuldades na incorporação ao ambiente urbano, passando a depender quase que exclusivamente da ajuda de Casas de Apoio<sup>12</sup> e do assistencialismo governamental. A prostituição, assim como a criminalidade e o consumo de drogas e álcool, tem aumentado vertiginosamente entre os indígenas que se estabeleceram nesta cidade<sup>13</sup>.

Ao discutirmos a situação dos índios na cidade de Boa Vista, é importante notar que estes, ao tentar fugir do trabalho “escravo” nas fazendas de gado em tempos idos, têm vindo para a cidade e se deparam com uma situação semelhante. Com o crescimento da cidade de Boa Vista, aumentava também a demanda por mão-de-obra para trabalhar nas novas construções. Dessa forma, os índios que normalmente eram utilizados como vaqueiros nas fazendas de gado, passaram a trabalhar na cidade como pedreiros e ajudantes. Por outro lado, “as mulheres continuavam como domésticas nas casas das famílias ricas da cidade” (FERRI, 1999, p. 23).

---

<sup>12</sup> Em Boa Vista existem duas instituições que lutam em defesa dos direitos dos povos indígenas: Sociedade de Defesa dos Índios Unidos de Roraima (SODIUR) & Conselho Indígena de Roraima (CIRR), estas mantêm casas na cidade para acolher os indígenas que vêm das malocas. Estas são denominadas de Casa de Apoio, por abrigar essas populações quando de sua estada na cidade de Boa Vista.

<sup>13</sup> Dados fornecidos pela Secretaria de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura Municipal de Boa Vista.

Hoje, a cidade de Boa Vista tem uma população de 249,853 habitantes<sup>14</sup>, sendo constituída de 52 bairros, apresentando um contínuo processo de expansão urbana.

Com relação à presença indígena na cidade de Boa Vista, não temos dados precisos para os dias atuais. Contudo, dados da prefeitura de Boa Vista, através de uma pesquisa realizada no ano de 2004, aponta uma grande quantidade de indígenas morando na cidade. Somando-se a população indígena de todos os bairros da cidade, temos um quantitativo de 31.146 indígenas urbanos, distribuídos em 43 bairros da cidade (cf.doc. em anexo).

No início da formação da cidade de Boa Vista, os bairros que concentravam a maior quantidade de indígenas era o 13 de Setembro, São Vicente a Asa Branca. Segundo Ferri (1999), São Vicente é um dos bairros mais antigos da cidade, tendo sido fundado em 1946-47. Entretanto, na década de 1990, o bairro tinha uma população em torno de 6,5 mil moradores e contava com um grande núcleo de famílias indígenas que aí viviam há mais de 20 anos. Já o bairro 13 de Setembro, surgiu na década de 1970 e passou a fazer parte dos bairros periféricos, com uma população de 13 mil moradores. O bairro Asa Branca, por sua vez, foi fundado na década de 1980, sem qualquer infra-estrutura, e passou a ser refúgio para os migrantes que chegaram nos últimos dez anos.

Analisando os dados acima e fazendo um paralelo com os dados que hoje dispomos sobre a migração indígena em Boa Vista, percebemos que parece ter havido uma grande mudança. O bairro São Vicente, que tinha 6,5 mil habitantes, na década de 1990, hoje conta com 5,237 mil habitantes. Embora 934 possuam origem indígena, apenas 62 destes assumem essa identidade, sendo a maioria da etnia Macuxi. Já o bairro 13 de Setembro, que tinha a população de 13 mil pessoas nos anos 1990, hoje conta com uma população de 4.490 habitantes, sendo 1.086 pessoas de origem indígena<sup>15</sup>.

Em relação à população indígena que vive na cidade, é importante observar que estes estão divididos em duas categorias: existem aqueles que se identificam como sendo indígena e pertencendo a uma etnia, e há também aqueles que não assumem sua identidade, mas afirmam ser descendente. Estes dizem: “eu não sou indígena, mas a minha mãe e/ou pai é”. É, portanto, a partir dessa idéia que vamos trabalhar com essas duas categorias, o indígena e o descendente de indígena.

---

<sup>14</sup> Dados do IBGE, Contagem da População 2007 e estimativas da população 2007.

<sup>15</sup> Dados fornecidos Pela Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura de Boa Vista, através do programa Braços Abertos.

Ao analisar os dados que dispomos sobre a presença indígena na cidade, é possível perceber que a sua concentração é cada vez maior nos bairros da periferia da cidade, o que sugere que, com o crescimento da cidade estas populações foram sendo empurradas dos bairros mais centrais, para os bairros periféricos. Isto é demonstrado na tabela (cf. anexo) sobre a população indígena na cidade, onde os bairros tidos como nobre não aparecem na amostragem, a exemplo: os bairros Caçari, Paraviana, Centro, São Francisco e Aparecida.

Considerando a relevância dessa distribuição espacial dos indígenas, destacamos que esse dado merece uma apreciação mais consistente. Futuramente, este tema será contemplado através de um ensaio específico. Contudo, atentando para o objetivo desse estudo, vou, a partir de agora, me deter na análise do bairro Nova Cidade, que é palco de desta investigação.

### **1.3- O Bairro Nova Cidade**

O bairro Nova Cidade está localizado na região oeste da cidade Boa Vista, é considerado um dos bairros mais distante do centro da cidade. Sua ocupação teve início no ano de 1991 com a construção de um conjunto habitacional. Este, por sua vez, deveria ser entregue à população no ano de 1992. Entretanto, é importante lembrar que naquela época, segundo informações dos moradores, a área pertencia à Diocese de Roraima, que em parceria com o Governo do Estado e o Exército brasileiro, possibilitou a construção de 60 casas pré-moldadas e 70 casas de alvenaria, para as pessoas de baixa renda e funcionários públicos.

No ano de 1993, por conseqüências das constates invasões, o bairro teve uma grande expansão da área, onde, muitas pessoas vieram se estabelecer, aumentando assim a população. Com efeito, necessário se faz salientar que essa prática de ocupação de terrenos é algo muito comum e corriqueiro no Estado de Roraima, pois, a maioria dos bairros da cidade é fundado em decorrência dessa ação.

A população do bairro é formada, principalmente, por migrantes provenientes de quase todos os Estados da Federação<sup>16</sup>. O bairro conta ainda com uma grande quantidade de pessoas vinda de um país vizinho, a República Cooperativa da Guiana. De acordo com as informações coletadas nos arquivos da Prefeitura, a maioria da população de migrantes afirma que veio

---

<sup>16</sup>Conforme dados da Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura Municipal de Boa Vista, através do programa Braços Abertos.

para o Estado de Roraima em busca de melhores condições de vida e educação para seus filhos.

Segundo os moradores do bairro, a escolha do nome Nova Cidade deu-se por meio da administração municipal. Como o bairro ficava distante do centro da cidade, **Barac Bento**, o então prefeito, resolveu dar esse nome ao bairro. Nesse sentido, parece que o nome Nova Cidade, correspondia a uma ideologia de que estavam criando uma cidade distinta da capital.

A partir do ano de 1993, o bairro começa a passar por mudanças na sua infra-estrutura, que se evidenciam com o início do funcionamento de um posto de saúde, a canalização da água e com a chegada do transporte coletivo. Estas ações eram as principais reivindicações dos moradores e sua implementação, de certa forma, atendia aos seus desejos. Contudo, se de um lado os habitantes do bairro estavam satisfeitos com a construção e funcionamento do posto de saúde, por outro lado, ainda estavam insatisfeitos com o transporte coletivo, pois este funcionava de forma muito precária, com apenas um ônibus que fazia o trajeto do bairro para o centro da cidade.

No ano de 1994, por iniciativa popular é fundada a primeira associação de moradores do bairro. Esta surge como elemento aglutinador de forças no sentido de colaborar com os moradores na melhoria de suas condições de vida. Neste ano, através das reivindicações da comunidade, foi aumentado o número de ônibus para atender a população, estabelecendo uma linha regular circulando por todo o bairro e com um número maior de carros para que pudesse atender a demanda da comunidade.

Ainda no ano de 1994, foi criada a primeira escola estadual, pois até aquele momento as crianças tinham que se deslocar para os bairros mais próximos. A maioria das crianças era atendida pela Escola Estadual Vanda Davi Aguiar, no bairro Raiar do Sol. Dentro dessa perspectiva de melhoria das condições de vida dos moradores do bairro, no ano de 1998, foi instalado o primeiro orelhão naquela comunidade e também se iniciou o asfaltamento das ruas. No ano de 2000, ainda foram criadas uma praça de lazer e uma creche.

Mesmo com a criação de uma escola estadual e com as creches sendo construídas, ainda havia uma grande necessidade de escolas no bairro, pois a cada dia, o bairro ia crescendo e outros bairros iam surgindo, como Araceli e Bela Vista, ambos resultados de processos de ocupação. Dessa forma, a população reunida e através da Associação de Moradores reivindicam do Governo do Estado uma escola que pudesse atender as crianças do bairro Nova Cidade e dos bairros adjacentes.

É, portanto, para atender a essa demanda, que o Governo do Estado, no ano de 2002, cria a Escola Estadual Ruth Cardoso. A proposta inicial da escola era que esta funcionasse em regime de tempo integral, o que aconteceu desde sua fundação até o ano de 2004. No período que funcionou como escola integral, atendia alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, estes entravam às 07h30min e ali ficavam até às 16h00min. Contudo, no de 2005, a partir de um decreto do governo estadual, a escola deixa de ser de tempo integral e passa a funcionar em três turnos, ampliando o número de alunos.

Por hora, deixemos a escola e vamos nos dedicar a algumas características do bairro, bem como tentar compreender sua formação étnica e cultural para apreendermos como este está estruturado hoje e quem são os moradores do mesmo para, em seguida, voltarmos para a escola, que será “objeto” de nossa análise.

Já informamos anteriormente que o bairro Nova Cidade está localizado na região Oeste da cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. O mesmo foi criado no início da década passada de 1990, sendo resultado da ocupação de migrantes vindo das mais diversas regiões do país, e das mais variadas comunidades indígenas do Estado. O bairro limita-se, no sentido leste, com o Bairro Operário, no sentido oeste com o Bairro Raiar do Sol e, finalmente, no sentido norte com o bairro Bela Vista.

Atualmente, o bairro possui 5.362 moradores<sup>17</sup>. Para falarmos da composição étnico/cultural dos habitantes do bairro, utilizaremos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura de Boa Vista. Essa tomou como referência os dados do ano de 2004, levando em conta que a última contagem do IBGE não contempla a origem étnico/racial dos moradores.

Segundo dados da prefeitura municipal de Boa Vista, no ano de 2004, o bairro Nova Cidade era habitado por cerca de 2.901 pessoas. Este total de habitantes, ao ser indagado sobre sua origem étnica/racial informou<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> É importante destacar que esses números é uma compilação dos instrumentos de coleta da contagem de 2007, e não faz parte das divulgações oficiais do IBGE, trata-se de uma contribuição da Unidade de Roraima.

<sup>18</sup> Esses dados são retirados de um diagnóstico sócio econômico realizado pela prefeitura de Boa Vista. Naquele momento procurava-se investir melhor os recursos e, portanto, havia a necessidade de compreender a formação étnico/racial dos moradores da cidade. Para explicar a origem étnica dos habitantes da cidade foi utilizado o termo Raça, o mesmo foi dividido em outras categorias como: Pardo, negro, branco e índio. Nesta pesquisa foram levantados dados como: Faixa etária, raça, origem, escolaridade, situação econômica, emprego, moradia, renda, escolaridade, etc. É, portanto, a partir desses dados que vamos tentar compreender a composição étnica do bairro de Nova cidade. Contudo, em nossa pesquisa não vamos nos dedicar a todos esses

Tabela 01: Números de habitantes do bairro, por grupo étnico /racial.

Nº de pessoas	Origem Étnica/racial
2.422	Pardos
341	Branco
79	Indígenas
59	Negros
2.901	Total

Fonte: Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura de Boa Vista-RR

Dentro desta mesma perspectiva da origem étnica dos moradores do bairro, procurou-se saber a origem étnica dos chefes de famílias, apresentando os seguintes resultados:

Tabela 02: Origem étnica/ racial dos chefes de família do bairro.

Nº de chefes de famílias	Origem étnica de cada chefe de família.
594	Pardos
93	Branco
21	Indígenas
34	Negros
742	Total de chefes de família

Fonte: Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura de Boa Vista-RR.

Foi perguntada a naturalidade de cada chefe de família e, para nossa surpresa, descobrimos que ali vivem migrantes de quase todos os Estados da Federação. Sem considerar os de naturalidade roraimense, no qual são contados os indígenas, o Estado com maior representação é o Maranhão, com 168 chefes de família, seguido pelo Amazonas, com 77, e o Pará, com 71. Os Estados com menor representatividade são os Estados de Alagoas, com 03; seguido dos Estados de Amapá, Santa Catarina e Sergipe, com um 01 chefe de Família. Há, ainda, moradores que vieram de outros países, mas que não foram contabilizados, contudo sabe-se que há uma forte presença de pessoas vindas da República Cooperativista da Guiana e da Venezuela.

Tabela 03: Estado de origem de cada chefe de família do bairro.

Nº de chefe de Família	Estado de Origem de Cada chefe de Família do bairro.
224	Roraima
168	Maranhão
77	Amazonas
71	Pará
39	NI.
35	Ceará
32	Piauí
10	Paraná
08	Acre
07	Rio Grande do Norte
07	São Paulo
07	Tocantins
06	Goiás
06	Minas Gerais
06	Pernambuco
06	Rio Grande do Sul
05	Bahia
05	Espírito Santo
04	Mato grosso do Sul
04	Mato grosso do Sul
04	Paraíba
04	Rondônia
03	Alagoas
01	Amapá
01	Santa Catarina
01	Sergipe.
742	Total

Fonte: Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura de Boa Vista-RR.

Tendo sido constatado entre os moradores do bairro uma grande quantidade de pessoas que se afirmam como indígenas e/ou como descendentes, a pesquisa contemplou a origem étnica dos entrevistados. Dente as 184 famílias abordadas, foi constatado que 89 moradores são Macuxi, 33 são Wapixana, 54 não souberam informar a etnia, apenas sabiam que tem descendência de indígena e 08 são de etnias de outros Estados, as quais não foram citadas. Ainda com relação às essas famílias foi perguntado, quem deles já haviam morado em “maloca” e que ainda tinha parentes nas comunidades de origem, destes 94 informaram que ainda têm parentes morando nas comunidades, e que mantém laços com a terra de origem.

É, portanto, dentro desse ambiente pluriétnico e diversificado, que se insere meu objeto de estudo, a Escola Estadual, Ruth Cardoso na qual procuro analisar as relações que se processam neste ambiente e, sobretudo, como esta instituição tem contribuído para o processo de reconhecimento desta diversidade étnica e cultural.

Box 01: Informações básicas sob os Macuxi e Wapixana, povos indígenas de Roraima.

**Os macuxi:** Povo de filiação lingüística Caribe habita a região das guianas entre cabeceiras do rio Branco e Rupununi, território dividido entre o Brasil e a Guiana. Acompanhados dos seus vizinhos Taurepang, Arekuna e Kamarokoto, ambos falantes de língua Caribe, formam uma unidade étnica denominada Pemom. Tem uma população estimada atualmente em torno de 19 mil pessoas no Brasil e cerca de metade dessa cifra na vizinha Guiana.

A distribuição espacial da população macuxi faz-se em várias aldeias e pequenas habitações isoladas. Estima-se que existam hoje 140 aldeias macuxi no Brasil, mas não há dados precisos sobre o seu número. Para a área guianense, a estimativa é de cerca de 50 aldeias no interflúvio Maú(Ireng)-Rupununi.

O território macuxi em área brasileira hoje está recortado em três grandes blocos territoriais: a TI Raposa Serra do Sol, a TI São Marcos, ambas concentrando a grande maioria da população, e oito pequenas áreas que circunscrevem aldeias isoladas no extremo noroeste do território macuxi, nos vales dos rios Uraricoera, Amajari e Cauamé. Dessas áreas a mais populosa é a TI Raposa Serra do Sol, com 1.700.000 há.

**Os Wapixanas:** Povo de filiação lingüística aruak, habita a região de campos (ou do lavrado) compreende a área que vai do rio Branco ao rio Rupununi. Em território brasileiro, estão na porção nordeste de Roraima. As aldeias Wapixana localizam-se predominantemente na região conhecida por Serra da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu. No baixo rio Uraricoera, as aldeias são, em sua maioria, de população mista, Wapixana e macuxi. Aldeias mistas, Wapixana e macuxi ou Wapixana e Taurepang, ocorrem igualmente nos rios Surumu e Amajari. Atualmente vivem em 21 pequenas Terras Indígenas, sendo 15 compartilhadas com os macuxi. Habitam, além dessas áreas, a TI São Marcos juntamente com os Taurepang e macuxi, e a Raposa Serra do Sol, também território dos índios Pemom (macuxi e Taurepang ) e Kapon (Ingarikó e Patamona).

## Capítulo 2

# *Políticas de Reconhecimento da diversidade cultural brasileira no âmbito constitucional*

---

### 2.1 – Antropologia, Educação e o Estado Pluricultural

Nos últimos anos, os debates em torno da diversidade cultural têm ganhado espaço no campo educacional. Dessa forma, esse debate tem propiciado uma maior aproximação e interação entre dois campos do saber – Antropologia e Educação. Esse intercâmbio, por sua vez, tem colaborado para uma melhor compreensão da problemática da diversidade cultural no processo educativo. Tal contribuição se dá pelo fato de a antropologia ser a ciência que se debruça sobre a alteridade, estudando a diversidade cultural e a própria construção desta a partir da relação entre as diversas identidades.

Gusmão (1997), comentando Darnton (1996), aponta que o estudo da alteridade, campo privilegiado da antropologia, é um tema difícil, principalmente quando consiste numa ambição de diferentes disciplinas. Destaca isto ao tratar das relações entre História e Antropologia, pois, segundo ele, isto coloca em choque uma clássica divisão entre as ciências. Seguindo esse mesmo pensamento, Gusmão afirma que:

No diálogo entre antropologia e educação, a questão parece ser a mesma: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso. Nessa "encruzilhada, os não-antropólogos buscam "um olhar antropológico" pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, a antropologia e os antropólogos se vêem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é educação, seja por não conhecerem, ou ainda, por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia (GUSMÃO, 1997, p. 01)

Dentro desta perspectiva, Gusmão aponta que, entre estes dois campos do conhecimento – Antropologia e Educação – parece se constituir um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui a condição de ciência à antropologia e a condição de prática à educação. Dessa forma, criam-se divergências entre os profissionais destas áreas. Contudo, afirma a autora: “Se há muitas coisas que nos separam - antropólogos e educadores - há muitas outras que nos unem”. E continua, “o que nos une é, portanto, anterior ao que nos

separa e, nele se inscreve o diálogo do passado, tanto quanto a possibilidade do diálogo do futuro” (GUSMÃO 1997, p.01).

Ao mencionar a tensão entre esses campos do saber, não estou querendo perpetuar esse debate em torno dessas divergências. Pelo contrário, minha intenção é aproximar esses dois campos do saber; tendo a educação, como uma disciplina mista, que consegue articular a teoria com a prática. Porém, creio ser necessário salientar que este debate sobre o “campo da educação” enquanto ciências ou disciplina específica é um debate ainda não consumado. Segundo Charlot (2006), o debate em torno do ensino ou das pesquisas na área das chamadas “ciências da educação” tem gerando uma certa “crise” de identidade em seus pesquisadores. Para esse autor, não há uma clara definição sobre o que se pesquisa nesta área, o que cria uma dualidade, se as pesquisas são “em educação” ou “sobre educação”.

Ainda de acordo com Charlot (2006), não é importante se existe uma área do saber chamada educação, ou ciência da educação o que importa segundo ele, é que esta é uma área de saber. E destaca,

[...] o que é específico na educação como área do saber, é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (CHARLOT, 2006, p.09).

Tendo o Estado brasileiro, reconhecido sua pluralidade de culturas, afirmando-se como um estado pluriétnico, a partir da Constituição Federal de 1988, restava-lhe a obrigatoriedade de promover o reconhecimento e respeito dos mais diferentes grupos étnico-culturais aqui existentes. Dessa forma, um dos caminhos escolhidos para promoção desse reconhecimento se dá no campo da educação. É, portanto, a partir daí que a temática da diversidade cultural ganha visibilidade no meio educacional, proporcionando assim uma maior interação entre antropologia e educação.

Traçar um debate em torno da diversidade cultural no âmbito da educação, a partir dos pressupostos da antropologia, é lançar possibilidades de compreensão e respeito às diferenças que compõem o ambiente educacional. Dessa forma, tornar-se-á possível o reconhecimento do *outro* enquanto diferente.

Assim o reconhecimento do *outro*, leva-nos a experiência da alteridade que segundo Laplantine,

[...] leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (LAPLANTINE, 2007, p. 21)

Tal experiência passou também a fazer parte dos debates no campo educacional. Atualmente, ainda que seja freqüente em nossas escolas atitudes de folclorização em relação aos grupos étnicos e culturais, sendo estes tratados apenas como conteúdos de dias especiais e/ou datas comemorativas, há uma constante para que esses *outros* (índio, negro, ciganos etc) passem ser vistos na perspectiva da diferença<sup>19</sup>.

É, portanto, a partir dessa nova configuração em torno do “diferente” e do desafio de trabalhar as diferenças, que o profissional da educação deve estreitar os laços com outros campos do conhecimento, sobretudo com a antropologia, visando o acesso a um instrumental que lhe permita compreender a diversidade cultural brasileira, e auxilie no desenvolvimento de ações que viabilizem o reconhecimento e o respeito às mais variadas formas de expressão identitária. O que nos sugere a possibilidade de um maior diálogo entre antropologia e educação.

É notável que a partir dessa nova configuração do pensamento em relação à diversidade étnico cultural, que tem como marco a Constituição Federal de 1988, esta parceria entre antropologia e educação tornou-se mais visível. Contudo, não podemos afirmar que esta tenha sido iniciada a partir desse momento, como sugerem alguns autores. De acordo com Gusmão (1997), este diálogo não surge apenas no final do século passado, embora seja

---

<sup>19</sup> A questão da diferença será aqui pensada na perspectiva teórica de Woodward. Para esta autora, a diferença assim como a identidade é marcado por significações simbólicas, sendo formada por outra identidade relativamente “os forasteiros ou outro”. Para essa autora, a forma mais comum da produção da diferença se dá por meio da oposição binária, que se constitui na forma mais extrema de marcar a diferença. Ainda de acordo com essa autora, compreender a questão da diferença por meio de oposição binária é fundamental para compreender os processos de construção de identidades. Assim segundo ela “a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou marginalização daqueles que são vistos como os outros os “forasteiros”. Por outro lado, pode ser celebrada como fonte da diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora” (WOODWARD, 2003, p. 49-50).

neste período que se tenha apresentado com maior ênfase. Segundo ela, este colóquio já existe há muito tempo e remonta do final do século XIX e início do XX, quando alguns antropólogos procuraram compreender uma possível cultura da infância, ou seja, os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação.

É a partir da década de 90 do século XX que o debate antropológico ganha mais espaço no campo educacional. Nesse sentido, diversas políticas e ações afirmativas vêm sendo desenvolvidas com o intuito de promover o reconhecimento das diferenças culturais existentes em nosso país. Essas políticas e ações, por sua vez, têm abrangido os campos da saúde, educação, desenvolvimento sustentável entre outros; visando a inclusão social desses grupos sociais culturalmente diferenciados, que vêm ocupando espaços marginais da sociedade.

É importante ressaltar que se hoje temos um reconhecimento dessa grande diversidade cultural brasileira, nem sempre foi assim, durante esses quinhentos anos de história. A própria história demonstrou que as diferenças étnico-culturais foram ignoradas, o que contribuiu para essa idéia homogeneizadora da sociedade brasileira. É importante lembrar que a mesma escola que, agora, é responsável por promover a inclusão do *outro* e o respeito à diversidade cultural, foi por muitos anos a instituição responsável pelo processo de invisibilidade dos grupos étnicos e do descaso com a questão das diferenças que se constroem em torno da idéia de gênero, raça, etnia e opção religiosa aqui no Brasil.

Segundo Grupione (2003), nesses cinco séculos da história do Brasil, desde a colônia ao Estado Republicano, a escola foi o instrumento privilegiado para a “domesticação” dos povos indígenas, no intuito de alcançar a submissão destes e promover seu aniquilamento cultural e lingüístico. Visava à negação da identidade, através da destituição de seus atributos étnicos e culturais, conduzindo-os à integração e à idealizada comunhão nacional. Desta maneira, a escola foi um elemento de homogeneização cultural, a serviço de uma cultura dominante, que tinha como objetivo “civilizar” as populações nativas que aqui viviam. Para isso não mediram esforços, lançando mão de ações que resultaram no aniquilamento de vários grupos sociais.

Compreendendo que, durante todo esse período, a escola foi elemento de desarticulação e de homogeneização cultural, faz necessário recorrermos à história para compreender as razões pelas quais estas diferenças foram negadas através do processo educacional. Nesse mesmo sentido, é preciso compreender qual a idéia de ser humano e de

sociedade que estavam em vigor naquele momento. Para tanto, creio ser necessário fazermos uma digressão ao passado, possibilitando o entendimento das particularidades de nossa história, considerando o contexto do Estado Nacional. Em parte, “o passado se apresenta como uma maneira de conhecer e entender melhor o tempo presente” (ORTIZ, 2006, p.08).

## **2.2 - Educação escolar como elemento fundante da “invisibilidade do outro”.**

Uma análise da história do Brasil, ainda que rápida e não muito profunda, poderá mostrar que desde os primórdios de sua ocupação, em 1500, o Estado brasileiro esteve ligado a práticas preconceituosas e discriminatórias. Basta lermos os escritos dos viajantes, para percebemos como estes viam as populações que aqui viviam. Vistas como “selvagens”, “primitivas”, necessitavam ser salvas da ignorância em que viviam, e entrar na civilização.

É, portanto, nessa perspectiva salvacionista e civilizatória que se instaura a educação escolar no Brasil, que estava sob o domínio dos Jesuítas durante quase todo o período colonial. Neste período, segundo Veiga (1989), a educação não era considerada como um valor social importante, mas apenas servia como instrumento de dominação da colônia, “pelo sistema de aculturação dos povos nativos”. Assim, “a tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial outro tipo de educação era oferecido. Assim negros e índios foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos” (VEIGA, 1989, p. 40).

Veiga (1989) acrescenta que o plano de instrução da educação no Brasil estava pautado na *Ratio Studiorum*<sup>20</sup>, e resultava numa orientação universalista a ser adotada por todos os Jesuítas. Assim, o ideal, era a formação de um homem universal, humanista e cristão. Nesse sentido, a prática pedagógica estava orientada por uma ideologia tradicional e religiosa. Saviani (1984) corrobora com essa idéia, quando afirma que a educação oferecida pelos jesuítas no período colonial era caracterizada:

[...] por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que a define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência o homem deve se empenhar em atingir a

---

<sup>20</sup> O *Ratio Studiorum* é o nome dado, ao documento que contém o conjunto de regras que define os fundamentos do sistema educativo dos Jesuítas.

perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 1984, p.12).

O sistema educacional brasileiro funcionou sob a orientação da *Ratio Studiorum*, desde a chegada da missão jesuítica, em 1549, até sua expulsão por Pombal, em 1759. Após esse período, não vieram a ocorrer grandes mudanças no sistema educacional durante o Império e a República. Uma das mais importantes mudanças foi a tentativa de secularizar a educação, no sentido de que essa fosse assumida pelo Estado. Esse fato gerou uma grande desorganização, em decorrência da falta de aparelhamento estatal, o que inclui a inexistência de profissionais da educação, essa mudança representou um retrocesso no sistema educacional do país (VEIGA, 1989, p. 42).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a educação passa a ser responsabilidade do governo da colônia. Os antigos aldeamentos, onde era realizado o ensino das populações indígenas, tornam-se vilas, nas quais é criado um regime de diretório. O antigo aldeamento, agora vila, passava a ser administrado por um diretor nomeado pelo governador.

De acordo com Henriques et al (2007), a implantação do novo sistema não trouxe mudanças para as populações indígenas, pois deu continuidade ao regime de expropriação que vinha sendo feito pelos jesuítas, porém com mais um agravante, o uso da língua nativa é proibido em sala de aula, sendo necessário o aprendizado do português. Esse novo sistema intensificou a escravização dos indígenas, em substituição aos negros; esses passaram a ser considerados aptos para atender às necessidades de trabalhos da classe dominante e branca.

O certo é que o Diretório das Índias<sup>21</sup> não cumpriu com sua função, trazendo mais prejuízos que avanços. Dessa forma, foi revogado em 1798, não sendo substituído oficialmente até 1845, quando se instala uma nova ordem e o novo regulamento, que reintroduzia as missões religiosas no processo de catequização das populações indígenas. Já no período do segundo Reinado, ao instalar os missionários em diversos aldeamentos, o Estado Monárquico subvencionava a criação e a manutenção de escolas para as crianças indígenas. Esta política de garantia de escolas para os povos indígenas se desenvolvia, porque se acreditava que a escola era um instrumento privilegiado no desenvolvimento humano, e que seria capaz de viabilizar a formação do povo brasileiro. Nesse sentido, as populações

---

<sup>21</sup> O diretório das índias foi um documento editado por Marques de Pombal em 1755. Este dispunha sobre os aldeamentos do Grão-Pará e Maranhão. No ano de 1758, um alvará estendeu essas mediadas a todo o Brasil. Este extinguiu o trabalho dos missionários nos aldeamentos, elevando-os à condição de vilas ou aldeias, administradas por um diretor nomeado pelo próprio Pombal. O mesmo foi revogado em 1798.

indígenas deveriam ser catequizadas e integradas para alcançar o seu desenvolvimento (HENRIQUES et al, 2007).

Nos anos que se seguiram, não só as populações indígenas foram vítimas desse preconceito, a eles se somaram um grande número de negros trazidos da África como escravos, para trabalhar na lavoura açucareira. Desta forma, a sociedade brasileira nasce imbuída de preconceito para com o outro, e assim se constitui através dos anos. Contudo, é importante ressaltar que tal ideologia é marcada por um ideal cristão e salvacionista de uma elite que se queria branca.

Schwarcz (1993, p.23-24) informa que a montagem de uma rede de instituições do saber no Brasil é muito recente. Para a autora, o sistema educacional que fora dominado pelos jesuítas desde o período colonial, estava limitado a escolas elementares; não existindo centros de pesquisa ou formação superior. Porém, com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, em 1808, chegam também às primeiras instituições do saber. Segundo Schwarcz, a monarquia portuguesa tinha “*a firme intenção de estabelecer no país instituições centralizadoras que reproduzisse de forma perfeita o antigo domínio colonial*”. Nesta perspectiva, os primeiros estabelecimentos de caráter cultural são instalados; tais instituições, “*transformavam a colônia não apenas em sede provisória do governo português, mas em um centro de produção e reprodução de sua cultura e memória*”.

O processo de criação das instituições do saber no Brasil foi interrompido parcialmente com o retorno da monarquia portuguesa ao seu país de origem. Assim, com a volta da família real a Portugal e após proclamar a Independência do Brasil, D. Pedro I continua criando instituições, porém com algumas especificidades. É, portanto, nesse período, que foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sendo esta instituição adjudicada à responsabilidade de cunhar uma história para a recém criada nação e idealizar uma memória para um país que deveria separar seus destinos da antiga metrópole europeia (SCHWARCZ, 1993, p.24). É, portanto, a partir desse momento, que se instaura uma preocupação com uma identidade brasileira; inquietação presente até 1930, sobrevivendo os seus resquícios até os dias atuais.

Ainda de acordo com Henriques et al (2007), durante o período imperial no Brasil, ocorreram diversos debates em torno da educação escolar primária, organizada e mantida pelo poder estatal. Esta deveria atender, principalmente, negros (livres e/ou escravos), mulheres e índios que compunham as *camadas inferiores* da sociedade. Tal debate surge no contexto onde a instrução é considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer

país. Como decorrência, havia uma preocupação em investir na quantidade de escola e alunos, pois, isto representava uma preocupação com o progresso da civilização da nação.

Nos anos de 1890, já no período republicano, há uma reforma educacional preconizada por Benjamin Constant, que tentou introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares. Contudo, mesmo com essa tentativa de uma educação pautada pelos princípios da cientificidade, a escola continuou a disseminar uma “visão burguesa de mundo e de sociedade” no intuito de consolidar a burguesia nacional como classe dominante. Assim escreve Veiga: “a escola cumpriu com um papel social e político específico de reproduzir a realidade social, bem como a de manter e perpetuar a discriminação social e a dominação” (VEIGA, 1989, p. 43/44).

É importante lembrar que durante todo o período do Brasil Colônia e Império, até a Primeira República ou República Velha, e, sobretudo neste último período, havia uma forte tendência à homogeneização, motivada pela necessidade de se construir uma “identidade nacional brasileira”. Nesse sentido, escreve Ortiz (2006, p. 30) “o dilema dos intelectuais do final o século é o de construir uma identidade nacional”. Dessa perspectiva, a construção de uma identidade nacional requer que os diferentes grupos étnicos e culturais sejam incorporados e/ou senão apagados do meio social. Smith (1997, p.24) afirma que no processo de constituição de uma identidade nacional, “a tarefa de assegurar uma cultura coletiva pública e comum foi entregue a órgãos de socialização popular, como o sistema de educação e os meios de comunicação de massa”.

Para este autor, o processo de socialização desenvolvido pelo sistema educacional é motivado pela prática social da sociedade envolvente. Assim sendo, a sociedade que luta em prol de uma identidade nacional está disposta a renunciar suas próprias liberdades e a restringir a dos outros. Isto porque fora preparada para menosprezar os direitos civis e religiosos de minorias étnicas, racial e religiosa, que a nação não conseguiu absorver (SMITH, 1997, p.32).

Sendo o processo educacional motivado pelas práticas sociais de uma coletividade, faz-se necessário que, ao estudar o sistema educacional, também estudemos o sistema social. É, portanto, a partir dessa lógica que Ribeiro (2003) nos informa que, para compreender as características básicas da organização do sistema educacional no Brasil durante a Primeira República, é necessário compreender as características básicas da sociedade brasileira. É preciso então, por um lado entender como o sistema político vigente pode influenciar na organização do sistema educacional, e por outro, ter clareza sobre as bases do pensamento

social brasileiro, bem como sobre os pressupostos teóricos que norteavam os discursos desta elite intelectual.

Para compreender o sistema educacional durante a Primeira República é preciso levar em conta o modelo político que vigorava naquele momento. Logo no início do período republicano, a “camada senhorial brasileira” estava constituída de duas “facções”: uma ligada à lavoura tradicional (cana, tabaco e algodão) e a outra à nova lavoura (o café). Esta última, embora dominasse o aparelho do Estado, admitia a participação da outra, através de um modelo descentralizado de política, que atendia aos interesses dos dois grupos (RIBEIRO, 2003).

Na realidade, o modelo de política descentralizado, que vigorava no Brasil, só atendia aos interesses dos setores liberais da camada média da sociedade, que via no processo de descentralização política um instrumento de concentração de rendas e poder. É, portanto, seguindo essa lógica que se instala na organização escolar brasileira uma dualidade onde: “à união cabia legislar sobre o ensino superior na capital da república, cabendo-lhe a tarefa de criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal; aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares completos” (AZEVEDO, 1944 apud RIBEIRO, 2003).

Com o intuito de atender a essa dualidade, entra em vigor a reforma educacional de Benjamin Constant, que tinha como princípios orientadores a laicidade e a liberdade do ensino, assim como a gratuidade da escola primária. Contudo, essa reforma parece não sair do papel, pois os resultados conseguidos são bastante diferentes dos idealizados (RIBEIRO, 2003). Ainda segundo Ribeiro a dependência cultural da elite pensante da sociedade brasileira, gerou grandes reformas no sistema educacional do país nos anos seguintes. Contudo essas reformas não solucionavam os problemas do ensino. Nesse sentido escreve a autora, “é assim que o problema do analfabetismo não pode ser solucionado, ficando muito longe disto, já que aumentou em números absolutos e em 1920, 65% da população de quinze anos e mais eram analfabetas” (RIBEIRO, 2003, p.81).

É, portanto a partir dessa “dependência cultural e intelectual”, apontada por Ribeiro, que podemos compreender o pensamento social brasileiro deste período. É o final do século XIX, marcado pelo desenvolvimento de grandes teorias sociais na Europa, que terão um peso radical na construção do pensamento social brasileiro, marcado por profundo sentimento de nacionalidade e voltado à criação de uma identidade nacional. De acordo com Ortiz (2006), três correntes teóricas desenvolvidas na Europa tiveram grande influência na produção

intelectual brasileira; o positivismo de Comte, darwinismo social e o evolucionismo de Spencer. Estas correntes teóricas elaboradas na Europa, distintas entre si, podem ser consideradas sob um único aspecto: o da evolução histórica dos povos.

O pensamento evolucionista, enquanto modelo explicativo das sociedades propunha-se a encontrar um elo entre as diferentes sociedades humanas ao longo de sua história. Para tanto, aceitava como postulado que as “sociedades simples” (povos primitivos) evoluem naturalmente para as mais complexas (sociedade ocidentais), tendo como modelo a sociedade européia. Nessa perspectiva, Tylor, um dos principais teóricos desse pensamento, desenvolve a idéia de sobreviventes culturais, que seriam traços culturais que haviam perdido suas funções originais na sociedade, mas havia permanecido sem nenhuma razão em particular. Contudo, eram de importância fundamental no esforço da reconstrução da evolução humana. Nesse sentido através do método comparativo procurava-se estabelecer leis que presidiriam o progresso das civilizações (ERIKSEN, 2007, p.28-39).

É, sob, essa perspectiva evolucionista que a sociedade brasileira será pensada. Ortiz, ao escrever sobre a influência do pensamento evolucionista sobre o pensamento social brasileiro, afirma que:

[...] Aceitar as teorias evolucionistas implicava analisar-se a evolução brasileira sob as luzes das interpretações de uma história da humanidade; o estágio civilizatório do país se encontrava assim de imediato definido como inferior em relação à etapa alcançada pelos países europeus. Torna-se necessário para isso explicar o atraso brasileiro, e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir enquanto povo, isto é, enquanto nação (ORTIZ, 2006, p.15).

Ainda de acordo com esse autor, a elite intelectual brasileira, no intuito de explicar o “atraso” do Brasil, vai encontrar nas teorias evolucionistas uma compreensão geral das sociedades humanas. Contudo, eram necessários outros argumentos que possibilitassem o entendimento das especificidades de cada sociedade. É, nesse sentido que “o pensamento brasileiro da época vai encontrar tais argumentos em duas noções particulares: o meio e a raça”. Nesta mesma perspectiva, afirma Ortiz que a noção de raça se sobressai em relação à noção de meio como fator determinante do atraso brasileiro. Mesmo que o negro tenha sido “absorvido” pela sociedade após a abolição da escravatura, este ainda era visto como um ‘cidadão de segunda categoria’. Dessa forma, mesmo que o discurso corrente no Brasil afirmasse que este se constitui a partir de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio; gerava uma interpretação social que atribuía à raça branca uma posição de superioridade na

constituição da “civilização brasileira”, negros e índios se apresentam como entraves ao processo civilizatório.

Essa reflexão sobre o processo de miscigenação da população brasileira vai preocupar políticos e educadores no Brasil a partir dos anos de 1930. Nesse sentido, Consorte (1997) afirma que duas questões se sobressaem, de um lado estava a preocupação com o abrasileiramento dos descendentes dos migrantes europeus, e do outro, a tentativa de erradicação das tradições culturais de origem africana, uma ameaça permanente ao projeto de construção de um país branco, ocidental e cristão. Dessa forma, percebemos que ao invés da valorização da diferença, as preocupações estão voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais dos indivíduos que compõem essa sociedade.

Ainda de acordo com Consorte (1997), para melhor entendermos as tentativas de erradicação das tradições culturais de origem africana no Brasil, podemos recorrer às pesquisas de Arthur Ramos, que tiveram como *locus* de investigação os morros do Rio de Janeiro e foram realizadas pelo do Serviço de Higiene Mental, órgão oficial por ele instalado nas escolas ordinárias da capital federal. Nesta pesquisa, seria revelado qual seria o papel da educação naquele momento. Vejamos.

Evidentemente nada teremos realizado em matéria de educação se, preliminarmente, não procurarmos conhecer a própria estrutura dynamico-emocional da nossa vida colectiva. E todo o trabalho resultará improficuo, se não desenredarmos todas as tramas inconscientes do logro e da superstição, impedindo que uma resistência surda e insidiosa vá desmanchar posteriormente todo o árduo trabalho dos educadores e dos higienistas.[...] Assim, para a obra da educação e da cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento "primitivo", para corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas, o que só será conseguido por uma revolução educacional que aja em profundidade, uma revolução vertical "intersticial" que desça aos degraus remotos do inconsciente coletivo e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado”( RAMOS, 1935 apud CONSORTE, 1997).

A afirmação de Ramos evidencia que a principal função da educação naquele momento era uma superação das formas de pensar do elemento negro na sociedade brasileira. Contudo, o autor não deixa explícito como se daria esse processo em termos práticos, ou seja, como efetivamente se concretizaria no fazer pedagógico. Porém, através de uma análise das práticas sociais, poderíamos facilmente deduzir como essas ações seriam implementadas. Assim, a negação do *outro*, que era presente na sociedade, agora tomava lugar nas escolas

primárias. Essa negação “se evidencia na ausência de conteúdos curriculares que aborde e/ou afirme a contribuição da presença negra em nossa formação” (CONSORTE, 1997).

Já partir dos anos 1930, a introdução do culturalismo no Brasil, com a obra de Gilberto Freire, inaugura uma nova configuração em nossa sociedade. Para Consorte, mesmo que a obra *Casa Grande e Senzala* tenha sido profundamente criticada como fundadora do mito das três raças e como elemento instaurador do mito da democracia racial, esta foi aplaudida como um ode à miscigenação e à contribuição africana à formação do povo brasileiro. Desta maneira, Freire trazia a baila, uma idéia de integração, que se torna mais evidente a partir dos congressos afro-brasileiros de 1934, no Recife e, de 1937, na Bahia, considerados momentos de grandes oportunidades de afirmação da presença viva e do reconhecimento da matriz africana na formação do povo brasileiro. Outro evento que contribuirá para a idéia da integração é a Segunda Guerra Mundial. A partir desse evento, aumentará cada vez mais a preocupação com o abasileiramento e a presença da cultura africana volta a ser parte das preocupações oficiais.

Com o fim da segunda guerra mundial, as preocupações em torno da educação não estavam mais voltadas para uma nacionalização do ensino nem tão pouco no que tange a sua relação com o negro. A década de 1950 vai presenciar um “deslocamento radical das preocupações dos estudiosos da educação brasileira da esfera da cultura para as relações raciais” (CONSORTE, 1997). Esse deslocamento da esfera cultural para a esfera racial se evidencia no pós Segunda Guerra, devido às questões do arianismo presente durante a mesma. Desta maneira, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no intuito de dar uma resposta ao mundo, numa verdadeira “cruzada”, mobiliza a elite intelectual para debater a questão racial.

É, portanto, neste contexto que o Brasil será apontado como o exemplo de uma democracia racial e modelo ideal de desenvolvimento das relações raciais harmoniosas entre negros, brancos e índios. Será, portanto, objeto de estudo, tornando-se um *locus* privilegiado nos estudos dessa área. As pesquisas realizadas sob o comando da UNESCO, no intuito de encontrar o paraíso da democracia racial e a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos, contraditoriamente, acaba por demonstrar a existência de preconceito e discriminação racial no Brasil (MAIO, 1999).

No que diz respeito ao sistema educacional no Brasil, naquele momento, Consorte informa que durante a realização do projeto UNESCO, perdeu-se a oportunidade de realizar uma profunda análise de como a escola primária brasileira, que era pensada como uma só para

todo o território nacional, modificava-se em contato com diferentes realidades. Deixou-se de perceber que feição essa escola assumia em cada lugar, que papel cumpria efetivamente, em que se assemelhava e em que se diferenciava das demais. Neste sentido, escreve a autora:

A questão da cultura ficava de alguma forma abortada pela abordagem, reafirmando-se, por outro lado, uma visão da escola como parte de um projeto formulado alhures pelo Estado e pelas elites dirigentes, cujos ditames apenas cumpria obedecer. Tudo de cima para baixo, um molde a ser impresso homogeneizando e unificando. Esta proposta homogeneizadora da escola, indiferente a latitudes e longitudes neste vasto território nacional, era obviamente parte do projeto mais amplo a que já nos referimos de construção de um país branco, ocidental e cristão, que se manifestava em todo lugar, castrador de tudo que dele divergisse (CONSORTE, 1997, p. 07).

As conclusões que se chegaram a partir do desenvolvimento do projeto UNESCO, acabam desmistificando uma ideologia de democracia racial, que fora apregoada por grande parte dos intelectuais brasileiros através do mito das três raças. Porém, mesmo que esta “democracia racial” não exista e não corresponda à realidade da sociedade brasileira *“o mito das três raças é exemplar não somente porque encobre os conflitos raciais, mas porque possibilita a todos se reconhecerem como nacionais”* (ORTIZ, 2006, p.44).

Parece-nos que essa última idéia de se reconhecer como fazendo parte de uma nação vai continuar dominando o pensamento social brasileiro. O curioso é que, no mito da formação do povo brasileiro apesar de ser reivindicada, a participação das três raças, uma parece estar invisível. Estamos falando das populações indígenas, que desaparecem dos discursos e de toda a produção intelectual da sociedade brasileira.

Mesmo que estas populações não tenham desaparecido do cenário nacional, os escritores e romancistas da época passaram a descrevê-los como um ancestral e símbolo nacional. Os poetas e escritores do movimento nativista, que desconheciam a realidade social e política dos índios, geralmente os representavam de maneira idealizada, como se eles não existissem, limitando-os a um traço da identidade nacional. Gonçalves Dias é um dos representantes deste movimento. Embora sensível às questões indígenas, ele não deixou de apoiar o movimento dominante (ATHIAS, 2007).

Mesmo com a criação do SPI, em 1910, o índio continua ausente no debate presente no cenário nacional. Criado para proteger as populações indígenas, esse órgão passou a ser o principal responsável pelo processo de desarticulação dos mesmos. É, portanto, nesse período que começa a idéia de que estes devem se integrar à sociedade nacional. Em decorrência

dessa percepção, passou-se a coletar todas as informações sobre essas populações, colocando-as, na maioria das vezes, em museus. Grandes expedições etnográficas são realizadas no interior do Brasil, a palavra de ordem era salvar tudo o que pudesse, uma vez que imperava a idéia de que essas culturas se extinguiriam, estando os vestígios mais bem preservados nos museus metropolitanos (SCHWARCZ, 1993, p.69).

De acordo com Athias (2007), a política indigenista que foi aplicada depois da criação do SPI, em 1910, não tinha como foco a diversidade cultural dos índios do Brasil. Os indígenas continuaram sendo considerados uma categoria genérica. Como deveria ser integrado à sociedade nacional, o próprio órgão oficial, no caso SPI, passou a colaborar na difusão da imagem do “índio genérico”, que deveria ser integrado à sociedade nacional através de uma política de aproximação e atração, que foi adotada para todos os grupos indígenas em qualquer grau de contato com a sociedade nacional.

Na década de 1960, com o fim do SPI, é criada a FUNAI, órgão que vai coordenar as políticas públicas para as comunidades indígenas. Contudo, para que haja uma política voltada para as especificidades de cada grupo, antes de tudo era necessário, o reconhecimento da existência de vários grupos étnicos no Brasil, pois somente a partir daí poderia se chegar a uma política indigenista adequada a esses grupos. É, portanto, admitindo a existência de etnias e suas especificidades que se poderá estabelecer uma política mais racional e reparar os desgastes já causados pela insistência secular em considerar o índio como igual em todos os lugares (ATHIAS, 2007).

Nos anos de 1930, os ideais de construção de uma identidade nacional pautada no embranquecimento da população e na erradicação de todo qualquer forma de manifestação cultural de origem africana, será substituído pelo discurso de uma integração nacional com o mito das três raças. Contudo, o sistema educacional não terá grandes mudanças, na verdade este permanecerá de acordo com o pensamento político da época, adotando ações direcionadas para a concretização da tão almejada identidade nacional.

De acordo com Carneiro (1998), o sistema educacional brasileiro, no âmbito constitucional, não tem alcançado grandes conquistas no tocante à diversidade. Ao longo de todo o processo histórico, a população brasileira viveu distanciada da cidadania. A partir de 1946, com a carta da Organização das Nações Unidas (ONU) o Brasil se dá conta de que todo o indivíduo só será igual perante a lei na medida em que tiverem direito ao trabalho, moradia, saúde, educação e a livre expressão.

Entretanto, já com a constituição de 1934 se processará algumas mudanças em relação à oferta da educação. Esta que era designada a uma pequena elite da sociedade; passou, então, a ser “destinada a toda população”. Ao texto constitucional de 1934, foram incorporadas algumas alterações, incluindo a obrigatoriedade do ensino público primário gratuito para todos, inclusive para alunos adultos. É importante ressaltar que as conquistas abraçadas nesta constituição devem ser vistas a partir de uma conjuntura política vivenciada no país. Com a intensificação do capitalismo industrial, um quadro de novas exigências em relação à educação é inaugurado. Dessa maneira, as reformas educacionais parecem não estar muito preocupadas com o acesso da população à educação e, sim, com a formação de mão-de-obra qualificada.

A constituição brasileira de 1946, promulgada logo após a Segunda Guerra Mundial, proclamava que a educação é um direito de todos, tornando-se um marco para o debate em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, promulgada em 1961 (lei 4.024/61). As constituições de 1967 e 1969 não trazem grandes mudanças em relação ao sistema educacional, pois estavam pautadas em uma ideologia de segurança nacional e na formação para o trabalho. Em relação à diversidade cultural brasileira não havia qualquer menção.

Dessa forma, percebemos que do ponto de vista legal, durante todo o período da história do Brasil o sistema educacional brasileiro esteve a serviço da anulação cultural do outro. No primeiro momento, tínhamos os jesuítas com seus modelos educacionais de instrução, no intuito de ‘civilizar as populações indígenas e os negros’. Com a expulsão dos jesuítas por Marques de Pombal, o plano de instrução de negros e indígenas parece desaparecer. É somente nos primeiros anos da República brasileira que o negro e o índio voltam à cena, sendo considerados entraves para o processo civilizatório. Conseqüentemente, deveriam ser apagados todos e quaisquer traços de sua cultura de origem, sendo esta ação uma responsabilidade do sistema de educação, que deveria introduzir esses “selvagens” às glórias da civilização.

O processo de reconhecimento do *outro* enquanto diferente, se dará a partir da constituição de 1988. Constituição esta que reconhecerá a pluralidade cultural do Brasil, e garantirá o respeito a essa diversidade, punido toda e qualquer forma de discriminação e preconceito contra o diferente. É, portanto essa constituição um marco fundamental no processo de visibilidade dos inúmeros grupos étnicos existente no Brasil. Se durante toda a

história do Brasil, essas populações haviam sido negadas, silenciadas e tornadas invisíveis, agora elas são reafirmadas e reconhecidas.

### **2.3 – A constituição de 1988 e o processo de visibilidade do “outro”**

A Constituição brasileira de 1988 se apresenta como um grande marco no reconhecimento da diversidade cultural do país. Esta, além de reconhecer os diversos grupos étnico-culturais aqui existentes, reconhece sua participação na formação da sociedade brasileira. Desta forma, o reconhecimento do país como Estado pluriétnico e pluricultural é também o reconhecimento dessas diferenças na formação da sociedade brasileira.

É nessa perspectiva de resguardar o direito à diferença que o preâmbulo da Constituição supracitada registra o repúdio ao preconceito. O artigo 3º, inciso IV, proíbe o preconceito e qualquer forma de discriminação; o artigo 4ª, inciso VIII, assinala a repulsa ao racismo, no âmbito das relações internacionais, o artigo 5º, inciso XLI, prescreve a punição de qualquer forma de discriminação; o mesmo artigo 5º, inciso XLII, criminaliza a prática do racismo e o artigo 227 atribui ao Estado o dever de colocar toda criança a salvo de toda forma de discriminação e preconceito.

Seguindo essa perspectiva do direito à diferença, em termos de garantias legais, a política indigenista registrou inúmeros avanços para as populações indígenas. O modelo jurídico-institucional de política para esses povos, a partir da atual Constituição, foi ampliado consideravelmente. Com relação às terras indígenas a Constituição reconhece não apenas a ocupação física das áreas habitadas pelos índios, mas também a ocupação de acordo as tradições culturais. Os artigos 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos indígenas suas organizações sociais, seus costumes, suas crenças, línguas e tradições”. Reconhece também “seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam; constituindo-os como parte legítima para ingressar em juízo em defesa dos seus direitos”. O Artigo 215 garante a educação bilíngüe assegurando-lhes a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem; e ainda abandona explicitamente a ações integracionistas e a ação tutelar, e passa a direcionar as ações indigenistas para a valorização da identidade étnica e do patrimônio cultural dos povos indígenas.

No que concerne à educação, a Constituição Federal de 1988, trouxe avanços significativos. Segundo Carneiro (1998), esta constituição representou a reconquista da cidadania, e nela a educação ganhou lugar de altíssima relevância. Nos artigos dedicados à

educação, vemos claramente os avanços no que diz respeito à garantia desse direito social. O artigo 205, afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu exercício de cidadania”. Já o artigo 206, estabelece princípios que serão norteadores do processo educacional, garantindo: (i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (ii) liberdade de aprender e ensinar e divulgar a arte e o saber; (iii) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Nessa mesma perspectiva, o artigo 208, inciso I, assegura o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive aqueles que não tiveram acesso em idade própria. O artigo 210 fixa conteúdos para o ensino fundamental, de maneira que se possa assegurar uma formação básica comum, porém garantido o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Este mesmo artigo, em seu parágrafo segundo, informa que o ensino será efetuado em língua portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem.

Ao analisar os artigos da seção que se refere à educação, percebemos grandes avanços no que se refere às garantias constitucionais do direito à educação, sobretudo em relação à diversidade cultural brasileira. No entanto, apesar do reconhecimento do Estado brasileiro como pluriétnico e pluricultural, parece-me que as populações negras e afrodescendentes não foram contempladas enquanto elementos específicos e diferenciados, da mesma forma que as populações indígenas. A estes, o artigo 215, parágrafo primeiro, destaca que o Estado protegerá suas manifestações culturais como grupo participante do “processo civilizatório nacional”. Assim, o reconhecimento da diversidade cultural brasileira está pautado principalmente no reconhecimento das populações indígenas.

É importante ressaltar que, se as populações indígenas tiveram esse reconhecimento, foi devido a uma luta constante que se iniciará na década de 1970 e se prolongará nos anos seguintes. Assim, escreve Henriques et al (2007), as definições da Constituição Federal de 1988, relativo aos direitos indígenas, “consolidaram os avanços alcançados junto ao Estado pelo movimento indígena que desde a década de 1970 se organizava na busca da afirmação dos direitos desses povos”.

O tema da educação pluriétnica ou educação para a igualdade racial foi especialmente contemplado nesta Constituição, que, mesmo que formalmente, vai responder às antigas reivindicações das entidades indígenas e do movimento negro. Desta forma, o texto constitucional inaugura uma revolucionária configuração para a escola que, além de assegurar

a igualdade de condições para acesso e permanência dos vários grupos étnicos ao ambiente escolar, também redefinirá os termos de tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial, que caracteriza a sociedade brasileira (SILVA Jr, 2003).

Após a promulgação da Constituição não cessaram as lutas dos grupos indígenas e dos negros em busca da efetiva concretização dos seus direitos. Assim, encaminhamentos importantes serão efetivados, dentre eles o decreto presidencial nº 26/1991, que define o Ministério da Educação como responsável pela política de educação das populações indígenas, e passa aos Estados e Municípios a responsabilidade da execução dessas políticas, porém com a orientação do MEC. Além desse decreto, destaca-se a LDB (Lei de nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001), e o parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena.

A década de 1990 será marcada por grandes movimentos sociais em busca da consolidação do direito à diferença, bem como do respeito à diversidade cultural. Nesta perspectiva, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação Para Todos, onde, juntamente com outros países em desenvolvimento, assinou um compromisso de promover a inclusão educacional de todos os brasileiros. E, no ano de 1993, o Ministério da Educação elaborou o plano decenal de educação em consonância com as recomendações da Conferência Mundial de Educação Para Todos.

Ao refletir sobre as políticas de igualdade étnico-racial, o constitucionalista Hédio Silva Junior (2003) afirma que a partir do ano de 2001, registra-se uma irrupção no espaço público e na agenda do país. Um vigoroso debate sobre a necessidade de políticas públicas de promoção de igualdade étnico-racial na sociedade brasileira. Segundo ele, esse debate ganha relevância a partir do ano de 1995, ano em que as principais lideranças do movimento negro vão assumir abertamente a reivindicação por políticas de promoção de igualdade racial.

O dia 20 de novembro de 1995, dia em que se celebra a consciência negra, o Movimento Negro Organizado realizou uma manifestação denominada, “Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e a vida”. Desse movimento participaram cerca trinta mil pessoas, ativistas negros dos mais diversos Estados do país. Nesta ocasião, os líderes do movimento entregaram um documento ao então presidente da república Fernando Henrique Cardoso; este documento continha as principais reivindicações do movimento negro

denunciando o racismo, defendendo a inclusão dos negros na sociedade e exigindo medidas eficazes para a promoção da igualdade e o respeito às diferenças<sup>22</sup>.

De acordo com Silva Jr (2003), mesmo com todo o debate que vinha se processando na sociedade brasileira, o marco do ingresso da temática das cotas, como políticas e/ou ação afirmativa na promoção da igualdade racial foi o processo preparatório para a conferência de Durban. Neste processo foi criado um comitê composto por representantes do governo, intelectuais e por lideranças do movimento negro, que tinham como tarefa promover um debate no plano interno, representar o país nos foros e elaborar o documento que seria encaminhado à conferência.

Em termos gerais, o relatório brasileiro para a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata*, apontava alguns desafios. Entre eles “a adoção do sistema de cotas ou outras medidas afirmativas que promova o acesso dos negros às universidades públicas” (SILVA Jr, 2003). É, portanto, o debate em torno das cotas que vai centralizar a atenção da mídia de tal modo que segundo este autor, nunca se tinha visto um debate tão intenso nos meios de comunicação brasileiro.

Como resposta concreta de combate ao racismo e de respeito à diversidade cultural brasileira, no campo educacional, no ano de 1996, foi criada a lei 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei procura efetivar o direito constitucional de respeitar e valorizar a diversidade cultural existente no país. Em seu artigo 3º ratifica os pressupostos da Constituição Federal, que asseguram que o ensino deve ser ministrado pautando-se no pluralismo de idéias e de concepções, respeitando, assim, o pluralismo existente na sociedade. O artigo 78, desta mesma lei, vem garantir uma educação bilíngüe e diferenciada para populações indígenas.

É importante enfatizar, que esta mesma lei (9.394/96) destaca a necessidade de uma formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes para o ensino infantil, fundamental e médio, no intuito de nortear seus currículos e conteúdos. É, portanto, nesta perspectiva que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN's) como um referencial para organizar o currículo de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino.

---

<sup>22</sup> Cf.: documento entregue a presidência da República. Disponível em: [http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha\\_Zumbi\\_1995\\_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf](http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf). Acessado em: 29/10/2008

No ano de 1997, são lançados os PCN's<sup>23</sup>, com o objetivo de responder às deficiências nos conteúdos do ensino de primeiro e segundo graus e garantir que nos referenciais de educação do país seja contemplada a diversidade cultural, ainda que como tema transversal. Dessa forma, os PCN's, se constituem como uma referência de qualidade para a educação nacional no sentido orientar a coerência nos investimentos e dos debates em torno da educação do país tendo como proposta:

Responder às necessidades de referenciais no sistema educacional do País a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (BRASIL, 1997a, p.10).

De acordo com o descrito na apresentação dos temas transversais, a questão da pluralidade cultural ingressa como um tema transversal a ser abordado na escola, a partir dos seguintes critérios, (i) urgência social, (ii) abrangência nacional, (iii) possibilidade de ensino aprendizagem no ensino fundamental e (iv) favorecer a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1997b, p.25-26). De acordo com esse mesmo documento, o tema da pluralidade cultural entra como tema transversal por se acreditar que:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997b, p.27)

---

<sup>23</sup> Os PCN's estão divididos da seguinte maneira: um documento *Introdução*, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e temas transversais; - seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; - três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Apesar do reconhecimento das diferenças no plano institucional com a criminalização da prática do racismo e do preconceito, ainda convivemos com essa situação em nossa sociedade. Assim, o estudo do tema da pluralidade cultural traz em si um grande esforço para demonstrar essa diversidade e ensinar a conviver com ela e a escola tem uma tarefa fundamental, pois,

[...] é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família.[...] porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. [...] porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997c, p.21).

Ainda em termos constitucionais, no ano de 2001, é sancionada a Lei, 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional da Educação. Criado em respostas às necessidades de adequações ao sistema público de ensino, ele visava garantir os pressupostos constitucionais, tanto da Constituição Federal, como da LDB.

No ano de 2003, a LDB sofre uma modificação pela lei 10.639, que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. E no dia 10 de março de 2008, mais uma vez a LDB é modificada. Agora, sob o efeito da lei 11.645 que inclui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena no currículo oficial de ensino.

Até aqui apresentei os elementos constitucionais e as políticas de igualdade étnico-racial no Brasil, o que nos ajuda a pensar e refletir sobre a problemática da diversidade cultural na sociedade brasileira. Essas políticas vêm se desencadeando, sobretudo, no campo educacional no intuito de garantir e promover o respeito à diversidade étnico-racial e cultural brasileira. Contudo, é possível perceber que a reflexão sobre educação e a diversidade cultural não está pautada apenas no reconhecimento do *outro* como diferente no plano legal. Este debate vai mais além, significa, portanto, refletir sobre as relações de alteridade que permeiam a vida cotidiana.

No sentido de pensar a relação entre os indivíduos, a escola é um espaço fundamental. Para Gomes (2003), a escola é um lugar privilegiado para discutir essas relações, pois é um dos espaços socioculturais em que se encontra uma gama de diferenças culturais. Por outro lado, torna-se mais importante porque tem uma função social e política, que vai além das

escolhas metodológicas de transmissão de conhecimento; extrapola a preparação de alunos para serem inseridos no mercado de trabalho ou serem aprovado no vestibular. Sua função é, sobretudo, formar um cidadão consciente e capaz de atuar na transformação do meio em que vive. Munanga (1999) corrobora com a autora supracitada e afirma que, somente quando a escola e educadores superarem essa visão de que a escola é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, ambos compreenderão que a racionalidade científica é importante para os processos formativos e informativos. Contudo, ela sozinha não modifica o imaginário e as representações coletivas que se construíram sob as diferentes identidades sociais presentes em nossa sociedade. Dessa forma, a educação escolar embora não possa sozinha resolver todas as questões, ocupa um lugar de destaque na sociedade no debate da diversidade cultural.

Apesar de não podermos esperar que a escola possa resolver todos os problemas da sociedade devemos reconhecê-la como espaço de formação e de práticas sociais. É necessário então observar se esta escola proporciona a seus alunos práticas que possibilitem o reconhecimento da diversidade sócio cultural já que a consideramos como espaço privilegiado no processo de socialização.

É, partindo desse pressuposto que tentarei compreender como se processam as relações entre alunos e professores de uma escola da rede pública estadual em Roraima, na tentativa de perceber se esta vem contribuindo para promoção, inclusão e o respeito a diversidade sócio cultural. Nesse sentido, dedicar-me-ei à análise dos documentos oficiais da escola e, sobretudo à sua prática pedagógica, pois entendemos que o fazer pedagógico é a expressão máxima do projeto político da escola.

Porém, antes de dedicar-me a essa reflexão que será objeto do próximo capítulo, vou mostrar, ainda que, de maneira rápida, como a educação escolar vem sendo pensada e desenvolvida no Estado de Roraima, *locus* desta pesquisa.

#### **2.4- Educação escolar em Roraima um breve histórico**

O sistema educacional no Estado de Roraima é algo bem recente, assim como sua implantação. Discorri ao longo do primeiro capítulo deste trabalho como se processou a “ocupação” da região do Rio Branco, hoje Estado de Roraima. Vimos que a efetiva ocupação do Estado se dá, sobretudo, a partir dos anos de 1940, com a criação do Território Federal do Rio Branco.

Entretanto, é importante ressaltar que o as primeiras escolas que se tem notícia nessa região, datam do início do século passado. Destinadas ao público indígena da região, elas [as escolas] foram instaladas pelos missionários beneditinos, que chegaram à região no ano de 1909 e aí permaneceram até 1947.

De acordo com Santilli (1989), durante o período em que os missionários estiveram na região fundaram um “patronato”, que era um internato para meninos indígenas. Neste local eram ministradas aulas de primeiras letras, carpintaria, marcenaria, serviços de lavoura e criação de gado.

Com a criação do SPI, em 1910, começava a se estabelecer as disputas pela tutela dos índios entre missionários, agentes do SPI e os fazendeiros. Nesse clima de disputa, é criada, em 1919, uma escola agrícola na sede da fazenda São Marcos, sob a responsabilidade do SPI. Segundo Santilli esta

[...] foi criada em regime de internato e começou a funcionar com crianças indígenas tomadas pelas inspetorias das mãos de civilizados que as exploravam. Em 1920 já havia 31 crianças, entre elas os filhos de índios, que viviam nas imediações da fazenda e ai trabalhavam como peões, carregadores, remadores ( Relatório do SPI de 1919, apud, Santillí, 1989).

Este mesmo autor informa que nos anos de 1923, os relatórios do órgão indigenista davam notícia da escola indígena com 23 alunos. Estes, além de serem alfabetizados, freqüentavam aulas de carpintaria, selaria, marcenaria, entre outras. No ano seguinte, esta escola foi entregue ao professor Demétrio Torres, com uma quantidade de 24 alunos, dos quais 10 eram Macuxi, 04 eram Jaricuna e os demais eram filhos de trabalhadores das fazendas. É dessa mesma época a instalação do educandário para meninas indígenas, sob a batuta das Irmãs da Ordem de São Bento (SANTILLI, 1989).

Ainda no ano de 1924, o SPI criou mais 04 escolas a partir da Escola da Fazenda São Marcos. Essas novas escolas estavam situadas junto às aldeias indígenas, pois na concepção dos agentes desse órgão, levar a educação aos “silvícolas” se fazia necessário. Para eles, “criar escolas primárias nas zonas habitadas pelos silvícolas, para que estes se adaptassem aos costumes da civilização” era, de certa forma, uma maneira de torná-los úteis ao engrandecimento da nação. Sendo assim, a educação em Roraima nasce junto a ações dirigidas às comunidades indígenas.

Nos anos que se seguiram até a criação do Território Federal, a escola continuou nas mãos dos monges beneditinos e do SPI, ambos com um único intuito: adaptá-los aos costumes da civilização e torná-los úteis ao engrandecimento da pátria. Com a criação do Território Federal, a educação passa a ser de responsabilidade estatal, merecendo destaque alguns atos do governo que chamaram atenção neste campo, como: a construção dos grupos escolares Lobo D'Almada, Osvaldo Cruz e Professor Afrânio Peixoto. Além da construção dessas escolas, foi instalado o curso normal Regional Monteiro Lobato, que preparava os professores para atuar nas outras escolas do território, tanto da capital como do interior. É desse período também a criação do Ginásio Euclides da Cunha.

Na década de 1960, com a extinção do SPI e a criação da FUNAI, a educação indígena continuou sob o comando do órgão indigenista e com a mesma intenção de integrar o índio à sociedade nacional. Contudo, esse quadro foi alterado a partir da Reunião de Barbados, onde indigenistas e antropólogos denunciaram a maneira como os índios vinham sendo tratados pelo Estado brasileiro. Assim, o movimento indígena começa a lutar em prol da concretização de seus direitos e como resultado dessas pressões, tanto na esfera nacional como internacional, é criado o Estatuto do Índio, no ano de 1971.

A partir da década de 1970, o movimento indígena ganhou uma forte expressão no Brasil, passando a reivindicar uma educação que contemplasse sua cultura e seus processos próprios de aprendizado e incluindo o direito de falar a língua materna. O processo de escolarização das comunidades indígenas integrou a pauta de assuntos das assembleias indígenas, sendo motivo de intensos debates. É, portanto, a partir desse processo de organização das comunidades indígenas, que no ano de 1985, houve uma grande mobilização em nível federal, denominado de 'o dia D', sob o comando do Ministério da Educação, com o tema: "que escola temos e que escola queremos". Os educadores de Roraima também se reuniram para debater a situação da educação escolar das populações indígenas, bem como a prática pedagógica que vinha sendo utilizada nas escolas das comunidades.

Nos anos que se seguiram, as lutas em torno de uma educação de qualidade para as populações indígenas não cessaram, continuando até os dias atuais. A constituição de 1988, resultante também das pressões dos movimentos sociais, garante a essas populações uma educação intercultural e bilíngüe, pautada nos seus valores culturais. Dessa forma, a educação que antes era voltada para ações integracionistas, agora passa a valorizar a própria cultura desses povos, através de uma educação intercultural, valorizando seus processos próprios de aprendizagem.

Com a instalação do Estado de Roraima, em 1991, é criada a Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Desporto (SECD/RR), órgão que vai gerir a educação no Estado a partir desse momento, sendo a responsável por todo o sistema de ensino, seja para indígenas ou para não-indígenas. Hoje, este Estado conta com um grande número de escola (391 escolas). No entanto, é preciso registrar que dessas, 203 escolas são indígenas, ou seja, mais da metade. Das 188 escolas não-indígenas, 113 estão localizadas na zona urbana e 75 na zona rural. (SECD/RR).

Diante desse quadro geral, destaco que se as populações indígenas aldeadas gozam de reconhecimento de sua organização social e tem uma escola diferenciada, as populações indígenas que vivem na cidade não recebem o mesmo tratamento. Estas são vítimas de preconceito e discriminação, no meio urbano, sobretudo no espaço educacional. É, portanto, sobre esse aspecto que nos dedicaremos no próximo capítulo.

## Capítulo 3

### *A prática pedagógica e as políticas de reconhecimento*

---

No capítulo anterior, apresentei um panorama de como a diversidade cultural no Brasil foi vista no âmbito educacional. Para tanto, fiz uma incursão em nossa história para mostrar como a educação no Brasil vem sendo pensada desde o processo de “colonização” até os dias atuais. Dessa forma, pude perceber que durante todo este processo histórico, o sistema educacional brasileiro esteve pautado num modelo educacional eurocêntrico, que desconsidera as “diferenças” existentes na sociedade brasileira, bem como no ambiente educacional. Com efeito, esse modelo educacional, parece ainda muito presente em nosso dia-a-dia. O discurso da igualdade e do ideal universalista, tende a solapar as diferenças, sejam elas sociais e/ou culturais. Nesse sentido, Abramowicz e Oliveira (2006, p.47) afirmam que os discursos da igualdade dos agentes pedagógicos fixam um modelo de sociedade que “mutila a particularidade cultural, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia”.

Ainda neste percurso, refleti sobre as políticas e ações afirmativas que vêm sendo desenvolvidas pelos governos e sobre o processo de luta e resistência dos diversos grupos étnicos, culturais e sociais em busca de efetivar o reconhecimento dessa diversidade. É, portanto, a partir dessas reflexões e dos pressupostos constitucionais já apresentados que procurarei compreender como as relações sociais e interculturais vêm se processando em meio à diversidade cultural presente no ambiente escolar. Seguindo nessa direção, elegi uma escola da rede pública estadual da cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, como *locus* de análise destas relações. Neste espaço educacional, procuro identificar quais estratégias vêm sendo desenvolvidas, como forma de garantir o respeito e o reconhecimento da diversidade que ele abriga.

#### **3.1- Situando a escola estudada**

A instituição educacional escolhida situa-se em um bairro da periferia da cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Este, denominado Nova Cidade, foi considerado na época de sua fundação um dos bairros mais distantes do centro da capital, por isso recebeu

essa denominação, pois, acreditava-se que estava formando-se uma cidade distinta da capital Boa Vista.

Tendo sido fundado no início da década de 1990, mesmo sendo resultado de um conjunto habitacional planejado pelo governo do Estado, o bairro não oferecia uma infraestrutura adequada à população. Atualmente, o bairro conta com transporte coletivo, serviços de água encanada, praças de lazer, escolas, creches e luz elétrica. Contudo, há ainda muito que se fazer pelo bairro. Como este se localiza em uma área de lagoas, acontecem muitos alagamentos, afora a falta de pavimentação das ruas. Não há um sistema de comércio eficiente, apenas pequenas tabernas<sup>24</sup> o que força a população a procurar este serviço no bairro mais próximo, o Raiar do Sol.

A população do bairro é composta por migrantes, de quase todos os Estados da Federação. Dentre estes, os que mais se destacam são os maranhenses, que somam 168 famílias<sup>25</sup>. Estes, por sua vez, são maioria não somente neste bairro, mas em todo Estado, como já foi demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho. O fato de essa população ter uma grande expressividade no Estado, aproximadamente 92 mil habitantes de um total de 400 mil, tem gerado situações de preconceito contra eles.

Ao longo do tempo, foram atribuídas a essa população adjetivos pejorativos do tipo ‘ignorantes e burros’, o que expressa a xenofobia local. Para Ribeiro (1997), essa visão negativa em torno do maranhense passa a ser percebida com maior evidência a partir da década de 1990, quando da instalação do Estado. Sendo Roraima o Estado com menor densidade demográfica do país, era necessário “povoá-lo”. Neste intento, o então governador da época, o Senhor Ottomar de Souza Pinto, não mediu esforços, intensificou o incentivo a migração de nordestinos, sobretudo maranhense para o Estado de Roraima (VIEIRA, 2007).

Com essa nova onda migratória, agora com um apoio institucional, a população maranhense se instalou em um bairro chamado Pintolandia<sup>26</sup>, que foi criado à época pelo

---

<sup>24</sup> Taberna é uma designação dada aos pequenos comércios daquele bairro. Nestas, é possível encontrar artigos de primeira necessidade, porém se os moradores desejarem fazer compras mais variadas devem se dirigir ao comércio dos bairros vizinhos.

<sup>25</sup> Conforme dados da Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania, da Prefeitura Municipal de Boa Vista.

<sup>26</sup> O conjunto Pintolandia, foi um projeto habitacional, criando nos início dos anos de 1990, pelo Governador Ottomar de Souza Pinto, para atender a demanda de migrantes que vinham do Nordeste, sobretudo, do Maranhão. O conjunto, em seu projeto inicial estava planejado como um grande espaço onde seus habitantes teriam além da habitação, espaços de lazer e recreação, no qual seriam construídos bares praças, quadras esportivas, piscinas aquáticas, enfim, toda uma estrutura necessária dentro de uma pequena cidade. Contudo, essa estrutura ficou somente no papel, o certo é que nos anos que se seguiram, com o crescimento populacional,

então governador, para abrigar os maranhenses recém chegados. É, portanto, a partir daí que começam as hostilidades contra essa população. Um exemplo pode ser visto em um estudo realizado por Ribeiro. Neste a autora afirma que:

[...] esses maranhenses vieram no geral de uma área rural, e, portanto tinham uma cultura rural, aqui passaram a se dedicar a atividades de baixa remuneração, e muitos que não conseguiram arrumar emprego passaram a viver nas áreas mais distantes do centro da cidade, criando-se uma demanda social muito grande que o governo, muitas vezes, não pôde suprir. O resultado disso é que os filhos desses migrantes passaram a trabalhar no centro da cidade como engraxates ou mesmo vigiando carro, coisas que em Boa Vista não havia; por outro lado, como a cidade também expandiu em decorrência da migração aumentaram também os problemas relacionados à violência urbana, assaltos assassinatos, e por ser uma região carente de lazer, um dos únicos entretenimentos **que essa gente** encontrava era de forma grupos para beber nos finais de semana, o que geralmente culminava em brigas e até mortes (RIBEIRO, 1997, p. 82. grifo meu).

A transcrição acima evidencia a imagem que fora construída sobre os maranhenses em Boa Vista, imputando-lhes a responsabilidade pelas mazelas sociais que surgiram na cidade a partir de sua chegada. Por outro lado, demonstra também a forma preconceituosa como é tratada essa população pela autora. Esta, ao se referir aos migrantes maranhenses, utiliza o termo *essa gente* o que sugere a atitude de “desprezo” com que estes são vistos na cidade.

Assim como os migrantes maranhenses são estigmatizados, a população indígena que vem se estabelecendo na cidade, sobretudo na periferia, também é vítima de preconceito e discriminação por parte da sociedade envolvente. Como já demonstrei anteriormente, os índios vêm sendo responsabilizados por diversos problemas sociais, como: alcoolismo e prostituição. Tais imputações demonstram as dificuldades que as populações indígenas e maranhenses vêm enfrentando no processo relacional com a sociedade roraimense.

Retomando a discussão sobre o bairro, - Nova Cidade - em sua composição populacional, podemos encontrar migrantes de quase todos os Estados brasileiros e ainda os que vieram da Venezuela bem como da República Cooperativa da Guiana, sejam indígenas ou não. Com relação à situação econômica, os dados da Prefeitura Municipal mostram que cerca de 58% da população de Boa Vista vive abaixo da linha de pobreza, deste percentual quase a totalidade vive na linha de indigência<sup>27</sup>.

---

houve um desdobramento do conjunto que ao invés de ser um conjunto apenas, passou a ser quatro, sendo Pintolandia I, II, III e IV. (cf. Ribeiro, 1997).

<sup>27</sup> Cf. dados da prefeitura municipal de Boa Vista.

Através de uma análise feita pela escola, foi constatado que a maioria da população do bairro vive apenas com recursos provindos de políticas públicas dos Governos, Federal e Estadual tais como: ‘Bolsa Família’ e ‘Vale alimentação’<sup>28</sup>, respectivamente. É, portanto, dentro dessa realidade que se apresenta uma grande diversidade, não só cultural, como também social, em que se insere o objeto de estudo.

### **3.2 – A escola e sua caracterização**

A Escola em apreço foi inaugurada no mês de Abril do ano de 2002, visando atender à demanda de alunos do próprio bairro e de outros bairros adjacentes. Inicialmente ela funcionou em tempo integral com as séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª série. Contudo, no ano de 2004 se processaram algumas mudanças na política estadual e, a partir do ano de 2005, a Escola deixou de funcionar em tempo integral passando a funcionar em três turnos, atendendo aos diversos níveis da educação.

De acordo com a atual gestão da Escola, alguns dos fatores que contribuíram para essa alteração foram: a mudança de governo a nível local; a política do Governo Federal “toda criança na escola”; a falta de estrutura adequada para o funcionamento em tempo integral e a contenção de gastos do novo governo que se implantava. Atualmente, a escola atende cerca de 2.500 alunos distribuídos em educação básica (ensino fundamental e médio) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), composto de três segmentos.

A escola em estudo ocupa uma área de quatro quarteirões, sendo constituída por dois prédios, um onde funcionam as salas de aulas, apoio pedagógico e administração escolar; e no outro, está a quadra para a prática esportiva. Sua estrutura física faz parte de um modelo arquitetônico idealizado e implantado na gestão do Governador Neudo Ribeiro Campos, no período de 1995 a 2002. O modelo inovador dessa estrutura foi denominado de “Modelo Padrão”<sup>29</sup>, sendo o arquétipo de todas as escolas do Estado construídas naquele período.

O prédio, onde estão localizadas as salas de aulas, é formado por seis blocos, agrupados em duas partes, sendo que cada uma dessas partes é formada por um conjunto de

---

<sup>28</sup> O vale alimentação é uma política do governo local, que foi criado no final do Governo do Neudo Campos, no início do ano 2000, e mantido até hoje pelos governos subsequentes. Neste programa cada família cadastrada recebe um vale equivalente a R\$ 60,00 mensais, que somado aos R\$ 90,00 do bolsa família do governo federal se constitui na única fonte de renda de grande parte da população do bairro.

<sup>29</sup> A denominação das escolas como sendo o modelo padrão se da pelo fato de sua estrutura física e arquitetônica se diferenciar das demais escolas do Estado, pois esse novo modelo, segundo seus idealizadores possibilita um melhor aproveitamento do espaço, assim como uma maior circulação do vento dentro da escola, uma vez que é composto por seis blocos sendo que os mesmos são interligados por corredores e jardim.

três blocos em sentido paralelo, ligando-se no meio por corredores e escadas dando uma idéia de unidade. Os blocos que ficam nas laterais têm uma continuidade em sua forma, ao passo que os do meio estão entrecortados por jardins, salas e corredores. Contudo, essa conformação do prédio só é percebida a partir do momento que adentramos o mesmo, pois ao vermos de fora temos a idéia que é apenas um grande bloco.

Em seu projeto inicial, a escola contava com uma estrutura de serviços variados e, dessa forma, funcionou durante os primeiros anos. Embora a estrutura física da escola continue a mesma, ela vem sofrendo a perda paulatina de alguns dos serviços que eram oferecidos antes e bastante valorizados pela clientela, a exemplo do atendimento odontológico, do laboratório de ciências e do serviço de orientação educacional. Em compensação, os alunos contam agora com uma inovação que é o laboratório de informática<sup>30</sup> recentemente implantado na escola – trata-se de uma sala com 15 computadores para atender a uma demanda de 2.530 alunos.

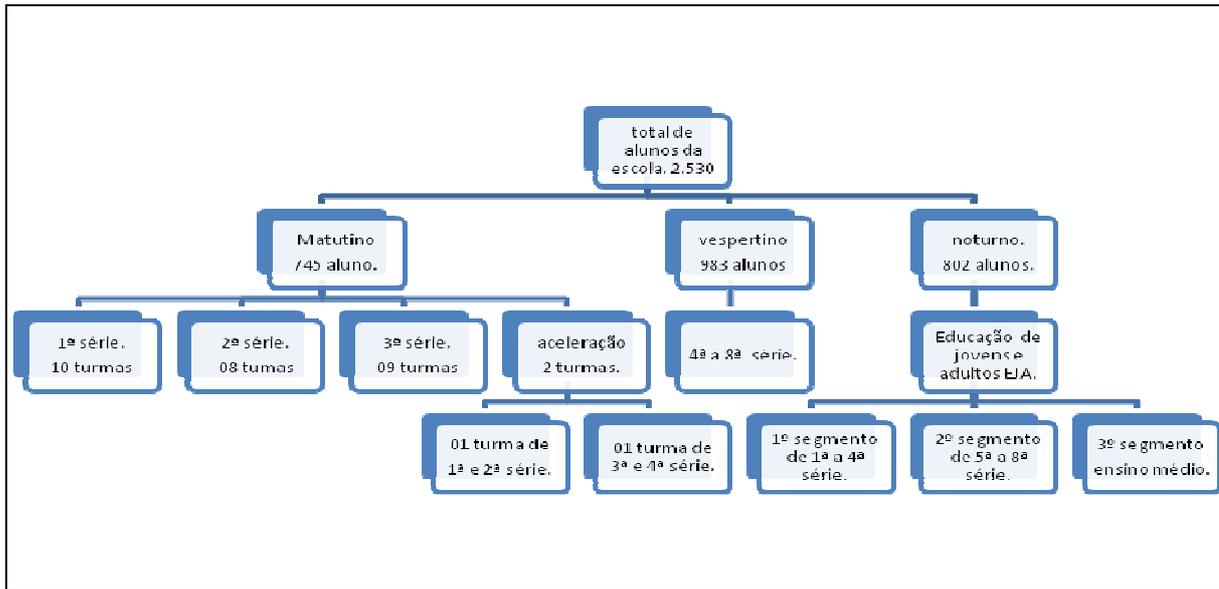
O espaço físico da escola está assim dividido: no térreo, temos a cozinha, área de convivência também chamada de refeitório, a sala onde funcionava o laboratório (hoje um depósito de cadeiras quebradas), a secretaria, a sala da direção, dois depósitos, sala de educação especial, sala de orientação educacional no momento funcionando como laboratório de informática, sala para os professores, sala da supervisão educacional, quatro banheiros, dois jardins, a enfermaria, sala da copiadora e doze salas de aulas. No primeiro piso, temos mais 20 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de multimeios e mais quatro banheiros e uma sala de leitura. No térreo, ficam os alunos de 1ª série, por serem menores, sendo os mesmos orientados para não irem ao primeiro piso para não correrem o risco de cair. Apesar de apresentar toda essa estrutura, percebeu-se que a escola ainda não está adaptada para atender pessoas com deficiências físicas.

No ano letivo de 2008, a escola conta com uma matrícula inicial de 2.530 alunos, sendo estes divididos de acordo com o quadro abaixo:

---

<sup>30</sup> O referido Laboratório foi inaugurado no dia 10 de Julho de 2008, mas durante o período dessa pesquisa, os professores ainda estavam sendo capacitados para desempenhar as suas funções, o que representa uma inversão do procedimento padrão de gestão do serviço educativo.

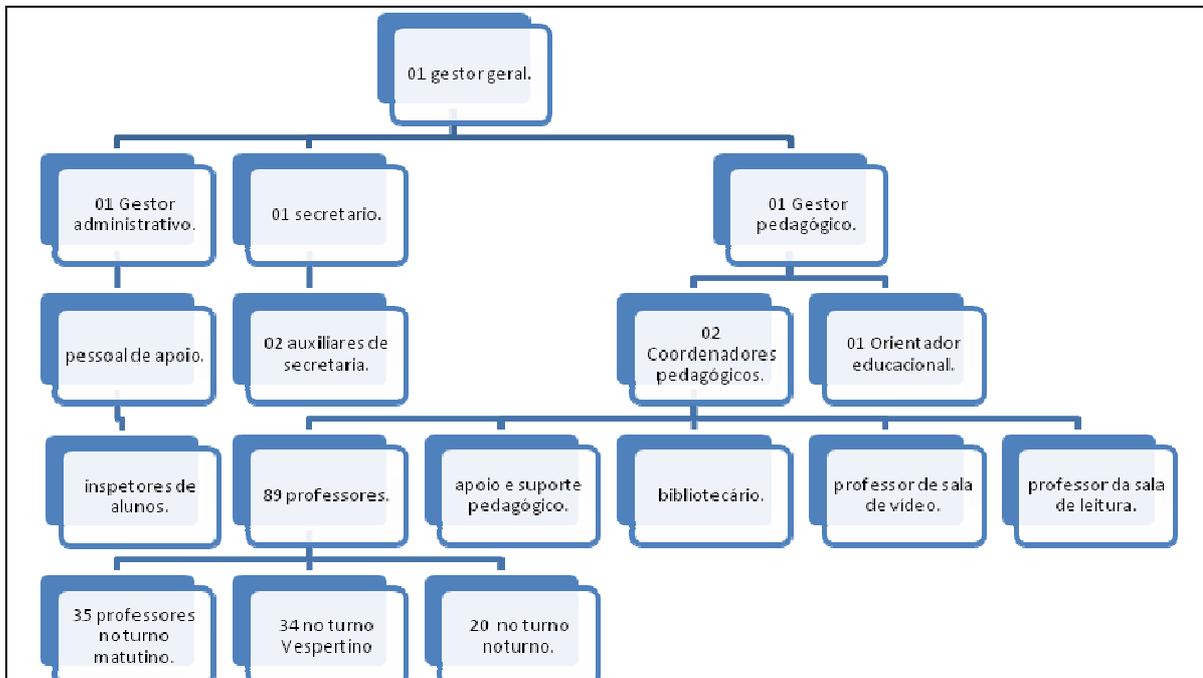
**Figura 02: Divisão dos alunos por turno e série.**



Fonte: Dados da pesquisa de Campos.

Para atender a essa demanda de alunos, a escola conta em sua estrutura administrativa e pedagógica, como demonstrada no organograma abaixo. Porém, mesmo com toda essa estrutura administrativa e pedagógica, ainda há algumas disciplinas com carência de professor, fato esse que prejudica o alunado.

**Figura 03: Organograma da organização da escola em seus níveis administrativo e pedagógico.**



Fonte: Dados da pesquisa de Campo.

### 3.3 - A inserção no campo

Tendo em vista o grande número de alunos da escola, 2.530 alunos, e que a escola funciona em três períodos, percebi que não seria possível realizar a pesquisa abrangendo os três turnos. Dessa forma, optei por trabalhar com apenas o turno matutino, que congrega as séries iniciais do ensino [1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup>] e, conseqüentemente, as crianças de menor idade. Tal escolha se dá pelo fato de que, já nas primeiras reuniões, tive uma maior aproximação com os professores desse turno. Reconheço que a diversidade cultural, social, étnica e de Estado de origem está presente em todos os turnos, refletindo a configuração própria da formação do bairro.

O meu primeiro contato com a escola se deu no ano de 2006, por ocasião da seleção para os estudos de pós-graduação da UFPE. Naquela ocasião, permaneci por dois dias na escola, período em que estabeleci os primeiros contatos com a gestão da mesma, com alunos e professores. Voltei a ela somente no ano de 2008 por ocasião da realização da pesquisa.

O segundo contato com a comunidade escolar ocorreu no início de janeiro de 2008, momento em que voltei à escola para solicitar a autorização para realizar a pesquisa naquela instituição de ensino. Ao chegar à escola, fui atendido pela sua vice-gestora. Entreguei-lhe uma carta onde solicitava a devida autorização para realizar a pesquisa. Ainda nessa ocasião, expliquei-lhe detalhadamente do que se tratava a pesquisa, informando os objetivos, metodologia e período de tempo que ficaria na escola, caso a pesquisa fosse aceita. Após ouvir minha exposição e ler a carta, a vice-gestora limitou-se à seguinte afirmação: “*é... se a diretora já autorizou a primeira parte da pesquisa, não vejo porque não aceitar que a mesma continue*” - ela fazia referência ao primeiro momento que eu havia estado na escola no ano de 2006.

Tendo a vice-gestora autorizado a realização da investigação, entreguei-lhe uma cópia do projeto de pesquisa e passei a conversar sobre o calendário escolar, uma vez que estávamos a poucos dias do início do ano letivo de 2008. Procurei saber quando se iniciariam as aulas e quando os professores se apresentariam na escola, afinal eu também necessitava da aprovação destes, pois, os professores seriam meus principais interlocutores neste processo.

Após algum tempo de conversa, fui informado do calendário escolar e convidado a participar de uma reunião que aconteceria no dia 23 de janeiro, na qual seriam discutidas questões referentes ao ano letivo daquela instituição. Agradei pela compreensão e só retornei à escola no dia da reunião. Contudo, devido ao não comparecimento da maioria dos

professores, a reunião não aconteceu, ficando acertado que os professores deveriam comparecer na escola a partir do dia 28 de janeiro para reuniões de planejamento que se prolongariam até o dia 01 de fevereiro.

Naquela ocasião, apresentei-me à Coordenadora Pedagógica como pesquisador e falei do meu desejo de observar aquele momento de discussão, pois acreditava que participar do debate com os professores seria de grande importância para minha pesquisa. Ela respondeu-me afirmativamente, demonstrando receptividade ao projeto e alguma compreensão. Aquele ambiente e aquele momento, a meu ver, se revestia de grande utilidade e importância, seja do ponto de vista metodológico, seja por sua significação fenomenológica, pois poderia me familiarizar melhor com a dinâmica da escola e também obter um maior entrosamento com os professores, uma vez que, nesta reunião seria discutido: o Projeto Político Pedagógico da Escola<sup>31</sup>(PPP), o Regimento Escolar<sup>32</sup>, também seria feita uma adequação do Calendário da Escola, além da realização do Planejamento anual.

No dia 28 de janeiro, cheguei cedo à escola para o encontro pedagógico e, antes que este começasse, fiquei na sala dos professores. Naquela ocasião, conheci uma professora, com a qual passei a conversar. Como era início do ano letivo, e devido à grande rotatividade que há entre os profissionais da educação, nem todos os professores se conhecem, assim a professora me perguntou se eu era novo na escola e com que turma iria trabalhar naquele ano. Diante dos questionamentos da professora, informei que era aluno do Mestrado em Antropologia da UFPE e que estava ali pra realizar uma pesquisa em relação à diversidade cultural na educação. Ela achou a idéia interessante e então passamos a conversar sobre o tema, como por exemplo, o fato que na escola há uma grande diversidade cultural e que os professores tem grandes dificuldades em trabalhar com essa temática.

Em nossa conversa sobre o assunto, a professora informou que a maior dificuldade encontrada pelos professores no trato com a diversidade cultural é a relação com os alunos que vêm da República Cooperativista da Guiana, ex-Guiana Inglesa. Pois, estes não sabem falar o português e como os professores também não sabem falar inglês, dificulta ainda mais o processo de aprendizagem. Ela ainda afirmou que na sua sala, no ano anterior, havia uma

---

<sup>31</sup> O Projeto Político pedagógico é um instrumento que orienta a prática pedagógica da escola, nele estão contidas todas as diretrizes que a escola deverá seguir, a exemplo: a missão da escola, objetivos, visão de mundo e de educação, princípios teóricos e metodológicos, e componentes curriculares. Além de apresentar um histórico da escola, bem como um diagnóstico da realidade social em que a escola esta inserido, tal projeto serve como elemento norteador da prática pedagógica.

<sup>32</sup> O regimento escolar é um conjunto de regras que rege o funcionamento e o serviço daquela instituição de ensino, estabelecendo normas para todos os seguimentos da instituição.

aluna que nunca falava e ela não sabia o porquê. Como não tentou descobrir, somente quando os pais da aluna resolveram tirá-la da escola, ficou sabendo que a garota não falava porque era da Guiana e não sabia falar o português.

Ao ouvir o relato da professora, fiquei surpreso com o fato e me questionei acerca de sua prática pedagógica. Ora, é sabido por todos os educadores que o processo de aprendizagem se dá principalmente a partir da interação do professor com o aluno; esta interação se faz, sobretudo, a partir da linguagem, seja escrita ou falada. Dessa forma, pergunto-me como estaria sendo feito essa interação? Por outro lado, questionei também sobre o discurso pedagógico da escola, quando afirma que no processo de ensino e aprendizagem, é necessário levar em conta a realidade do educando.

Após a conversa, perguntei com que turma ela iria trabalhar em 2008, e sugeri a possibilidade de ficar por um maior período de tempo em sua sala para fazer minha pesquisa. Prontamente ela aceitou e disse que estava ali para contribuir com aquilo que eu precisasse. Porém, havia uma questão, ela iria trabalhar em conjunto com outra professora e não sabia se esta teria a mesma abertura. Por fim, fomos pra sala onde seria realizada a reunião, na qual já se encontrava uma grande parte dos professores.

Da reunião, participaram cerca de 30 professores, de todos os turnos, matutino, vespertino e noturno, com destaque para os professores do turno matutino, majoritariamente presentes. Além dos professores, participaram desta reunião as coordenadoras pedagógicas, a orientadora educacional e a gestora da escola. Como o objeto de debate daquele dia seria o Projeto Político Pedagógico da Escola, (PPP) a coordenadora pedagógica iniciou a reunião com uma explanação sobre o mesmo, destacando que este é de fundamental importância na escola, pois tem como função definir a identidade da escola através de suas ações educativas, necessárias à escola no cumprimento de sua função social. Lembrou ainda, que o projeto é político, por estar articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses de uma população, e pedagógico porque, é nesta dimensão que está à possibilidade da efetivação dos propósitos da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável e crítico. Enfatizou ainda a necessidade dos professores conhecerem o projeto, participar da construção e lutar pela efetivação.

Após esta exposição, os presentes, inclusive eu, formamos pequenos grupos de cinco ou seis professores. Cada grupo recebeu uma parte do projeto pedagógico da escola para ler, refletir e sugerir mudanças. A leitura do projeto foi orientada por um conjunto de perguntas, que após serem refletidas e analisadas, poderiam contribuir para a reformulação da proposta

pedagógica da escola. As questões foram às seguintes: Que tipo de sociedade nossa escola quer? Que cidadão nossa escola deseja formar? O que entendemos por educação? Que escola pretendemos construir? Como concebemos a gestão escolar? Qual nossa compreensão de currículo? Qual a missão da escola? Como concebemos e fazer pedagógico no dia-a-dia? Qual a visão de nossa escola sobre avaliação? Como nossa escola encara a questão metodológica? Que tipo de relação nossa escola quer manter com a comunidade? Que profissionais temos? / que profissionais queremos? De que tipo de profissionais precisamos?

Antes de continuar com a exposição dos acontecimentos da reunião, gostaria de atentar para duas questões que me chamaram atenção: 1- o discurso da coordenadora, ao destacar a importância do PPP para a escola, 2 - o caráter generalizante das questões norteadoras da leitura do mesmo. Na primeira questão, ao se referir ao aspecto político do PPP, a coordenadora deixa explícito que este representa os interesses sociais de uma população, ou seja, a comunidade escolar e a comunidade do bairro onde a escola está inserida, cabendo ao pedagógico, ou seja, ao professor a efetivação desses interesses a partir de sua ação cotidiana. Assim, teríamos uma interação entre teoria e prática. Porém, ao refletirmos sobre o segundo ponto, me parece que a proposta pedagógica está sendo construída apenas como retórica. Pois, o caráter das perguntas norteadoras não está calcado na realidade da comunidade escolar, sendo necessário, ao professor, idealizar um arquétipo de escola. Como esse modelo é apenas uma abstração, ele jamais será concretizado, na prática. Assim, o projeto que poderia ser um elemento de melhoria do sistema de ensino, pode vir a se tornar um problema e, muito vezes, não passar de um documento necessário à burocracia do sistema educacional.

Participar dos debates nos grupos como pesquisador foi para mim um desafio, pois, sendo eu professor e incomodado com a realidade educacional de nosso Estado, ficava tentado a emitir minha opinião frente aos questionamentos que nos tinham colocados. Por outro lado, os próprios colegas do grupo também desejavam que expusesse minhas impressões sobre o assunto. Contudo, tentei limitar-me a olhar e ouvir os debates, mas, quando questionado sobre alguma situação, respondia com outro questionamento, para evitar influenciar o pensamento dos professores, embora eu desejasse expor a minha opinião. No grupo do qual participei os debates estavam relacionados à questão do currículo da escola.

Após o término da leitura e reflexão nos grupos, e antes de voltarmos à sala para a socialização das mesmas, foi solicitada uma pausa para o lanche, o que foi acatado por todos. Durante este intervalo, tive a oportunidade de interagir melhor com alguns professores, nesta interação e diálogo questionava-lhes acerca de como estes vem trabalhando com a diversidade

cultural presente na escola. Desta forma, eu começava a perceber com maior clareza a grande diversidade que havia na escola, bem como as dificuldades que os professores encontram no trabalho com essa temática. Um exemplo do quão complexo é a questão da diversidade cultural na escola é o relato que segue.

Estava no pátio da escola fazendo um lanche e conversando com uma professora, quando encontrei uma ex-colega de trabalho, e esta, ao ver-me, ficou surpresa e ao mesmo tempo entusiasmada e veio me perguntar o que eu estava fazendo ali, pois, sabia que eu não trabalhava naquela escola. Diante da situação de euforia da colega, informei-lhe que estava na escola para realizar uma pesquisa sobre a diversidade cultural ali presente. Ao ouvir minha explicação esta respondeu: *“você está no lugar certo”*. Ante essa afirmativa a indaguei: Por que você está dizendo isto? Ao que ela respondeu: *“nesta escola só o que tem é diversidade”*. Frente ao entusiasmo da colega em demonstrar que a escola era um palco de grande diversidade, procurei de forma mais clara definir meu objeto de análise, enfatizando que minha pesquisa estava relacionada à diversidade cultural como um todo, mas pensava fazer um recorte e direcionar a pesquisa para a questão do índio, do negro e do nordestino maranhense no contexto educacional. Perante isso, ela mais uma vez me informou: *“aqui você vai encontrar muito índio, pois aqui é só o que tem, aqui tem mais índios que outra coisa”*.

Continuando nossa conversa, perguntei o motivo pelo qual ela havia mudado de escola. A explicação foi que a atual escola fica mais próxima de sua casa, possibilitando uma economia com transporte. Porém, mesmo estando morando perto do local de trabalho, não estava muito satisfeita, pois segundo ela, no bairro em que mora há uma grande quantidade de moradores indígenas e que em sua rua só tem índios, ou melhor, *“caboco”*. Afirmou ser a única *“branca”* que mora naquela quadra. E disse mais: *“a pior coisa que tem é morar perto de caboco, pois estes são sujos, preguiçosos e roubam tudo que há no quintal e que o último roubo ocorrido tinha sido de um pé de pimenta vermelha<sup>33</sup>”*. Afirmou ainda que, pretende vender a casa para sair de perto dos *cabocos*, pois estes: *“são preguiçosos e vivem deitados numa rede bebendo cachaça”*.

---

<sup>33</sup> A referência ao pé de pimenta vermelha se dá devido à pimenta ser um dos ingredientes principais do prato dos indígenas da região. Estes a usam em toda sorte de comida, mas principalmente na damorida comida típica do povo Macuxi. Esta é preparada com carne, caça ou peixe, acrescido de folhas de pimenta malagueta e Jiquitaia (pimenta vermelha ardosa) sal e goma de mandioca. Este prato pode ser servido com biju e ou arroz branco.

É interessante observar que as afirmações da professora parecem reproduzir um discurso da sociedade local que afirma que os povos indígenas, que estão na cidade, além de serem alcoólatras, são os responsáveis por parte das mazelas sociais. Essa mesma professora chega a ressaltar qualidades em uma de suas vizinhas que é índia da Guiana. Para esta, tais qualidades se devem ao fato da índia ter se casado com um maranhense, motivo que a fez mudar os “hábitos de sujeiras”. A professora afirma que “essa é uma caboca limpa e trabalhadora, e em casa ensina os filhos a ler e escrever tanto na língua materna [no caso, wapixana], em inglês e em português, para que estes possam preservar sua língua e cultura”.

Esse diálogo, embora tenha ocorrido em um momento de descontração e nos corredores da escola, é um indicativo de como a situação da diversidade e suas implicações estão sendo percebidas na sociedade roraimense podendo ter implicações nas instâncias educacionais. Com isto, não estou afirmando que em sua prática pedagógica esta professora esteja pautada nestes mesmos princípios, mas, este discurso sugere possibilidades diversas, inclusive de estar sendo reproduzido no contexto educacional. Por outro lado, revela também que a compreensão desta temática no contexto educacional ainda é bastante incipiente, não havendo uma total assimilação desta por parte dos professores.

Ao voltarmos para a sala de reunião, foi retomado o debate sobre o Projeto Político e Pedagógico da Escola, quando cada grupo apresentou suas reflexões sobre o mesmo. É importante ressaltar que a grande maioria dos grupos optou por deixar o projeto como estava. Somente os grupos que discutiram a fundamentação teórica e a parte metodológica do projeto, ao refletir sobre os fundamentos éticos e políticos nos quais se incluem os valores em que a escola está fundamentada, optaram por acrescentar no item respeito, a necessidade de que o profissional da educação, além de respeitar o aluno como ser humano, deve antes de tudo respeitar sua cultura. Eles defenderam que, além dos valores como respeito e solidariedade, a cultura deve ser parte integrante desse processo, pois é elemento fundamental da formação do ser humano. Dessa forma, a diversidade cultural entraria como componente curricular da escola como uma forma de se praticar o respeito à diversidade e a diferença. Com relação à questão metodológica foi enfatizada a necessidade de mudanças na prática pedagógica, pois segundo os próprios professores há uma grande dificuldade em se trabalhar a diversidade cultural.

Esse debate em torno da necessidade do respeito à cultura, colocando a diversidade como componente curricular me chama atenção, no sentido de entender porque só agora esta questão estava sendo debatida, uma vez que, desde 1997, com o lançamento dos PCN's, a

diversidade cultural vem sendo amplamente debatida e incluída nos currículos escolares como um “tema transversal”. Por outro lado, questiono porque os professores estavam querendo incluir no projeto da escola, a necessidade do respeito à cultura, ou que houvesse uma “ética cultural” como foi sugerida por alguns deles, uma vez que no projeto já estava contemplado o item respeito, como um dos valores a serem seguidos pela escola. De acordo com o projeto, todas as ações da escola devem estar fundamentadas em valores como respeito: “*o respeito deve ser mútuo, a começar pelos educadores, que têm como dever, conscientizar o aluno a respeitar a si próprio e estender este direito ao próximo, através de seus atos.*” (PPP, 2007). Nesse sentido, questiono qual seria então o significado da palavra respeito presente no projeto pedagógico como um valor a ser seguido por todos os seguimentos da escola? Ou melhor, o que estava sendo entendido como respeito?

Ao analisar a concepção de respeito presente no PPP, é possível inferir que, da forma como está posta, ela já atende aos anseios dos professores. Assim, não seria necessário mais uma vez incluir a necessidade do respeito. Talvez, o que falta seja uma melhor compreensão por parte dos professores do que seria respeito. Explico o porquê. Ao enfatizar a questão do respeito, enquanto ser humano, estaríamos também respeitando sua cultura, pois não há um ser humano desprovido de cultura. Segundo Geertz (1989), é a cultura que fornece o vínculo entre o que os homens são capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam. Para este autor,

[...] tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção de padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo, e direção às nossas vidas. [...] o homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real como faz grande parte da ciência social contemporânea, mas pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas (GEERTZ, 1989, p.37-38).

De outra forma, não há como respeitar parte deste, e não respeitar sua cultura. O ato de respeitá-lo enquanto homem já inclui o respeito a sua cultura.

A concepção de respeito ilustrada no PPP está sendo empregada e entendida pelos professores numa perspectiva humanística e universalista, como princípio de uma política da igual dignidade. Pois, essa perspectiva universalista de homem sugere que para haver igual dignidade é necessário respeito (TAYLOR, s.d, p.61). Segundo Taylor, foi, portanto o princípio da dignidade uma das primeiras evocações influente dessa idéia, afirmando que: “o que provoca nos seres humanos o sentido de respeito, é nosso estatuto de racional que é capaz

de orientar nossas vidas através de princípios”. O que constitui as bases de nossas instituições sobre a igual dignidade, é um “*potencial humano universal*”, ou seja, “uma capacidade comum a todos os seres humanos”. Para Taylor, é, portanto, esse *potencial humano comum*, que garante a cada pessoa o fato de merecer respeito. (TAYLOR, s.d, p. 62).

Contudo, é importante destacar, que essa visão de respeito pelo indivíduo enquanto ser humano universal, ressaltando a dignidade do ser, não deve ser confundido com homogeneidade. Esta é, antes de tudo, uma necessidade para que haja o reconhecimento das diferenças. O princípio do reconhecimento dessas diferenças se daria a partir do reconhecimento da igualdade, porém esta deve ser vista como um princípio de comum direito, e não como elemento que venha solapar as diferenças.

Ainda durante esse debate sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola, uma questão merece destaque pela importância que ela tem no contexto educacional. Trata-se dos debates em torno do currículo que é adotado pela escola. Ali, naquela reunião, foi apresentado a partir da proposta pedagógica da escola que o currículo deve ser formado por duas partes: uma parte nacional comum, na qual entram as disciplinas obrigatórias como Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, etc. e uma parte diversificada: nesta entrariam os “temas transversais”, como Pluralidade cultural, Ética, Meio ambiente, Orientação sexual, entre outros. Contudo, os próprios professores reconheceram que esta parte diversificada não era trabalhada, o que justificava, de certa forma, as dificuldades no trato com a diversidade cultural.

Este aspecto é importante porque revela a postura da escola frente à formação do aluno. Ao desconsiderar a parte diversificada do currículo, optando apenas pela base Nacional, a escola assume uma postura de “integração cultural”. Com essa posição a escola programa os indivíduos, ou seja, dota-os de um programa homogêneo de percepção, constituindo-os como um produto específico do sistema de ensino (BOURDIEU, 2007, p.206).

Naquela ocasião, ainda foi debatido com os professores quais as estratégias que seriam adotadas para aproximar escola e comunidade e conseqüentemente transformá-la em uma escola atraente, que viesse despertar o interesse dos pais em participar das ações que vêm sendo desenvolvidas pela escola. Feitas essas discussões e debates, após uma análise da proposta pedagógica da escola os professores chegaram à conclusão que a escola que temos é comprometida e dedicada, porém, problemática, fragmentada, e desestimulante. Por outro

lado, concluíram também que a escola que queremos é uma escola que: seja de boa qualidade, funcione; seja unida, transformadora e atraente.

Aqui me parece que, mais uma vez, a escola que se desejava construir naquele momento estava no plano da abstração. Todos desejavam uma escola de boa qualidade, porém naquele momento não refletiu como se chegar a essa escola de boa qualidade. A exemplo: que estratégias metodológicas e administrativas devem ser levadas em conta para se ter uma escola que ofereça um ensino de boa qualidade, uma escola que funcione? E aquela não estava funcionando? Percebo que se continuarmos pensando modelos ideais de escola, numa perspectiva abstrata como essa, será pouco provável que a escola cumpra com sua função social.

Nos dias que se seguiram, foram feitas as discussões sobre o regimento escolar. É importante assinalar que no primeiro dia dedicado às discussões sobre o regimento, não houve debate, apenas a leitura do mesmo em grupos. Logo após a leitura, os professores foram dispensados para retornarem no dia seguinte quando seriam iniciados os debates. No retorno aos debates, foram levantados alguns pontos importantes sobre o regimento escolar, que foram os seguintes: tempo em que um gestor deve permanecer na escola, avaliação de aprendizagem, alunos com necessidades educacionais especiais, fardamento escolar e um maior controle sobre os alunos, ou seja, que fosse repensada a questão das punições em relação aos alunos.

Após algum tempo de debate, ficou acertado que o gestor deveria permanecer na escola por um período de dois anos e após esse tempo, passaria por uma avaliação feita pela comunidade escolar e comunidade do bairro. Após essa avaliação, ele seria reconduzido ou afastado do cargo. A questão da avaliação<sup>34</sup> foi mais enigmática, pois de acordo com os professores, se não houver na escola uma proposta que unifique o sistema de avaliação, esta vai continuar sendo um grande problema, pois a ausência de uma proposta de avaliação dificulta o trabalho pedagógico e compromete o ensino, pois cada professor avalia seu aluno

---

<sup>34</sup> De acordo com o regimento interno da escola, a avaliação serve “apenas como acompanhamento, orientação, registro e comunicação do desenvolvimento do aluno. Este deve ser constantemente avaliado por processos adequados a sua faixa etária e série em estiver matriculado”. Dessa forma, cabe aos professores e coordenação pedagógica estabelecer os critérios de avaliação da instituição. Contudo, o que estava em questão naquele momento na prática, é que a nota da avaliação está sendo dividida da seguinte forma: Presença 20%, organização do caderno e atividades extras mais 30%, ficando somente 50% para avaliação de conteúdos. Segundo os professores, esta situação prejudica o aprendizado, pois sendo a média, 50, os alunos não se preocupavam em estudar os conteúdos, mas somente em organizar o caderno e ter sua presença garantida, pois assim conseguia aprovação não sendo necessário qualquer esforço em relação ao conteúdo. Assim, os professores defendiam que fosse mudando essa situação para que o aluno fosse obrigado a ter maior responsabilidade com o conteúdo da disciplina.

conforme deseja. Depois de um debate bem acalorado sobre essa questão, fui sugerido que os professores ao avaliarem deveriam levar em conta alguns aspectos do desenvolvimento do aluno destinando 60% do valor da nota ao conteúdo e 40% para outras atividades.

Em relação ao fardamento, ficou acertado que, neste ano, os alunos só deveriam entrar na escola fardados e que estes não poderiam usar qualquer outro tipo de adereços que não fosse parte do fardamento. Ainda como forma de “manter a ordem”, foram sugeridas punições mais rígidas aos alunos, pois segundo os professores, estes somente tinham direitos, porém as obrigações eles não cumpriam e por isso defendiam uma lei mais rígida para com os alunos. Em situações de atrito com colegas ou mesmo com professores, estes seriam transferidos da escola. Já com relação aos alunos com deficiência, foi sugerido que estes não sejam incluídos nas salas “normais”, mas que fiquem mesmo em salas especiais.

Finalizada as discussões sobre PPP e o Regimento Escolar, os professores se reuniram para realizar o planejamento anual. Desta tarefa não pude participar, pois grande parte dos professores já estava com seus planejamentos prontos, e outros só estavam fazendo ajustes no planejamento do ano anterior, outros ainda preferiram realizar esta atividade em casa.

Durante essa semana em que estive junto aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, foi possível estabelecer uma relação de confiança e respeito com o grupo. Neste período tive acesso a algumas informações sobre o funcionamento da escola, seu histórico e recebi uma cópia do PPP e do Regimento Interno da mesma. Foi, portanto, através de conversas informais e a partir da análise desses documentos que consegui ter uma visão mais ampla da escola; incluído aí sua estrutura física, administrativa e pedagógica.

### **3.4- O encontro com os alunos.**

O meu primeiro contato com os alunos aconteceu no dia 07 de fevereiro quinta-feira. Neste dia, ao chegar à escola por volta das 07h15min da manhã, já se encontrava no pátio uma grande quantidade de alunos e muitos desses acompanhados por seus pais, irmãos/irmãs mais velhos, avós etc. Os alunos estavam todos eufóricos, corriam de um lado pra outro, subiam e desciam as escadas, corriam pelos corredores, subiam nas mesas do refeitório, conversavam uns com outros, apontavam professores, etc. Todos estavam ansiosos por conhecer seus professores e saber quais seriam as salas em que iriam estudar. Essa inquietação era percebida não só por parte dos alunos, mas também pelos professores, que estavam apreensivos em saber quem eram seus alunos naquele ano.

Já eram 07h30min da manhã, quando a gestora da escola veio ao pátio e pediu que todos os alunos ficassem em filas, separados por série. Feito isso, desejou boas vindas a todos e os convidou a ficar em posição de sentido para a execução do hino nacional brasileiro. Enquanto o hino era executado, as bandeiras do Brasil e do Estado eram hasteada por dois alunos. É importante salientar que esse “ritual” é seguido todos os dias antes de iniciar as aulas: os alunos ficam em fila no pátio da escola para cantar o hino nacional e muitas vezes o hino do Estado. Este momento é tido como o momento cívico da escola.

Após a execução do hino, os alunos foram encaminhados para as salas de aula, acompanhados de seus respectivos professores. Porém, ainda havia vários alunos fora de salas. Esses, em sua maioria, eram alunos que os pais não haviam ido à escola para realizar sua matrícula e por isso não estavam na lista de chamada. Diante dessa situação, a gestora e supervisora tentavam colocá-los em alguma sala.

Quando todos os alunos já estavam em suas salas, resolvi caminhar pela escola observando as salas e o movimento de alunos e professores no primeiro dia de aula. Quando passava por uma sala da 3ª série, me deparei com umas das primeiras dificuldades no trabalho com a diversidade. Nesta sala, havia uma aluna que estava há pouco tempo no Estado, e tinha vindo do país vizinho, a Venezuela. Devido ao seu pouco tempo no país, ainda não sabia falar o português. Na ocasião, a professora estava aflita, pois não sabia espanhol, como então poderia se comunicar com a aluna e promover o processo de aprendizagem? Assim, vimos um embate cultural, através do embate lingüístico já no primeiro dia de aula.

Ainda neste percurso pelos corredores da escola, encontrei com uma professora, que levava alguns alunos para as salas de aulas. Esta veio falar comigo, perguntando-me o que eu estava fazendo. Expliquei-lhe que eu estava realizando uma pesquisa sobre a diversidade cultural existente ali na escola. Então ela me informou que, na escola pode se constatar com facilidade essa diversidade e que, além dos índios das etnias brasileiras, ainda há os que vêm da Guiana Inglesa.

Durante esse primeiro dia de contato com os alunos, fiquei muito impressionado com a incidência de alunos que, provavelmente, seriam indígenas. Mesmo que não quisesse fazer afirmações tomando o fenótipo como elemento caracterizador de uma identidade étnica, nos rostos dos alunos estava bastante visível a possibilidade de estes pertencerem a alguns dos grupos étnicos do Estado. Por outro lado, todos os professores com os quais eu falava confirmavam a minha impressão, diziam eles, “*aqui há uma grande quantidade de alunos indígenas, só não sabemos dizer a que povo eles pertencem, mas são indígenas*”.

Neste primeiro momento da pesquisa, detive-me na observação dos alunos no momento de sua chegada à escola, no momento cívico, na hora do intervalo e no momento da saída. Contudo, percebi que se continuasse dessa forma não conseguiria atingir meus objetivos. Assim, foi necessário desenvolver uma nova estratégia que possibilitasse um contato maior do pesquisador com os alunos, assim como com o fazer pedagógico. Porém, para que isso acontecesse, eu precisava da permissão dos professores para poder estar em suas salas de aulas.

Conseguir a permissão dos professores para estar em suas salas não me parecia algo tão simples, uma vez que, nesses primeiros dias de aulas, eu sentia indiferença de alguns dos professores em relação a mim. Como eu não estava em sala de aula, eles ficavam muitas vezes a me olhar de maneira estranha e outros vinham me perguntar por que eu não estava em sala de aula e qual era minha função na escola. Diante desses questionamentos, eu sempre respondia que era aluno do mestrado em antropologia da UFPE, e que, no momento, estava realizando uma pesquisa sobre diversidade cultural na escola: até aquele momento não estava em sala, mas pretendia estar, caso os professores concordassem. Essa situação se dava pelo fato de eu não ter sido apresentado aos professores como pesquisador.

Durante essa primeira semana de observação, muitas dúvidas e inquietações foram aparecendo, o campo era vasto e todos os professores com os quais eu falava, reiteravam a questão da forte presença indígena na escola. Assim, eu me sentia privilegiado, pois o campo se revelava conforme minhas expectativas, mas, por outro lado, eu estava de mãos atadas sem saber que caminho seguir. Estava claro que, somente com a observação dos alunos nesses três momentos referidos, não iria conseguir atingir os objetivos da pesquisa.

Na tentativa de resolver esse impasse, falei com a supervisora da necessidade de estar em sala de aula pra acompanhar de perto o processo de ensino-aprendizagem, pois, de outra forma, eu não conseguiria atingir os objetivos da pesquisa. Assim, sugeri uma conversa com os professores para que eu pudesse me apresentar e expor meus objetivos. Esta acolheu minha proposta, ficando acertado que no momento do intervalo eu falaria com todos os professores.

Estando na sala aguardando a chegada dos professores, e como estes chegavam de um a um, aproveitei o momento para conhecer alguns dos professores que ali estavam. Assim, comecei a conversar com uma professora, e esta me perguntava sobre o que era mesmo minha pesquisa. Respondi que se tratava da diversidade cultural na escola, então a professora respondeu “*e aqui nem tem!*”. Esta é uma expressão típica para afirmar de forma mais enfática a existência de algo em grande quantidade. Após essa afirmação, a professora

continuou dizendo que ali na escola há muitos alunos que vêm da Guiana inglesa<sup>35</sup>. Estes são índios, e falam o português, inglês e, ainda, seu dialeto, ou seja, a língua materna. Disse que seu caseiro possui três registros de nascimento, um registro de guianense, um de brasileiro e um de indígena. E me perguntava como isto acontece. Será que é possível uma coisa dessas?

Estávamos conversando, quando a supervisora entrou na sala e informou a todos que eu precisava falar-lhes, pois eu estava realizando uma pesquisa na escola e necessitava da colaboração de todos. Em seguida, pediu que eu explicasse melhor meus objetivos. Quero ressaltar que esta foi a primeira vez que fui apresentado aos professores como pesquisador, porém, nem todos os professores estavam naquela sala. Agradei à supervisora, e expliquei aos professores e professoras que era aluno do mestrado em antropologia da UFPE e, que estava ali para realizar uma pesquisa sobre a diversidade cultural presente na escola. Contudo, eu só poderia chegar aos meus objetivos com a colaboração dos professores, pois eu precisava estar em sala de aula para acompanhar de perto o dia-a-dia dos alunos para analisar melhor as relações que se estabeleciam neste contexto educativo. Expliquei ainda que minha presença em cada sala de aula não se excederia a dois dias, e que esse primeiro momento era apenas para eu ter uma visão panorâmica da diversidade presente na sala de aula.

Não foi tão fácil obter a aprovação por parte de alguns professores; uma boa parte dos que ali estavam concordaram que eu poderia, sim, estar em suas salas, outros, porém, permaneceram calados. Diante do silêncio de alguns, a supervisora lhes perguntou se estavam ou não de acordo com minha presença na sala de aula, e, mais uma vez, o silêncio continuou como sendo a resposta de alguns.

Como estes não haviam se manifestado nem a favor nem contra, entendi como um sinal de resistência à pesquisa. Assim, mais uma vez, apelei para o bom senso de todos e expliquei que eles não eram obrigados se não quisessem, mas que acreditava que, assim como eu, logo seriam eles que estariam fazendo suas pesquisas e também precisariam de colaboração. Foi aí que o silêncio foi rompido e todos afirmaram que eu poderia estar em suas salas.

Outro exemplo de resistência à pesquisa, foi quando eu falei com a gestora da necessidade de examinar as fichas de matrículas de cada aluno, para saber sua naturalidade, ou seja, seu Estado de origem, pois acreditava que os alunos de 1ª série não saberiam responder a isto em um questionário. Esta foi categórica em sua resposta “*você sabe que isso*

---

<sup>35</sup> Guiana Inglesa é como é popularmente conhecido o país vizinho a República Cooperativista da Guiana.

*não é permitido, não sabe*”. Respondi afirmativamente e que era exatamente por isso, que estava pedindo a autorização, pois sendo ela a gestora, poderia permitir ou não essa pesquisa. Diante de minha insistência, ela pediu que falasse com o secretário da escola. Esta atitude foi interpretada como uma das formas de dizer não, e passar a responsabilidade ao outro.

Contudo, eu estava decidido e sabia da importância desses dados para o trabalho. Insistindo, fui à secretaria da escola, expliquei ao secretário que estava fazendo uma pesquisa e que precisava de sua colaboração. Tal colaboração se resumia na permissão para ver as fichas individuais de cada aluno, cujo objetivo era somente saber o Estado de origem de cada um deles. Este não hesitou e disse que eu poderia sim fazer a consulta.

É preciso registrar que em alguns aspectos eu tive realmente o apoio dos professores e da gestão da escola. Todos eles desejavam que minha pesquisa desse certo, mas, por outro lado, eles também sabiam que esta poderia revelar as dificuldades que a escola vem enfrentando em relação a sua prática no dia-a-dia e, assim, evidenciar a contradição dos mesmos em relação à proposta pedagógica. Os professores pareciam se encontrar numa dupla armadilha: se por um lado concordavam em serem observados, estariam se expondo e poderiam ser criticados pelo observador; caso recusassem, poderiam incorrer na suspeita de estarem escondendo alguma coisa em relação a sua prática pedagógica. É importante destacar que mesmo estando nesta dupla armadilha, os professores exerciam um forte poder sobre a pesquisa, pois estes “controlavam o local do observador” e conseqüentemente as práticas que seriam observadas.

Laburthe- Tolra & Warnier (2007, p. 427) corroboram com a idéia acima quando afirmam que os hospedeiros, ou seja, os observados; controlam o local do observador, as pessoas e os acontecimentos. Ao agir dessa forma, estão colocando um filtro que, de partida, seleciona a informação, gerando a necessidade de o antropólogo fazer antropologia de sua própria pesquisa. Foi, portanto, em meio a essa recusa e aceitação que me inseri no contexto da sala de aula para de perto acompanhar o desenvolvimento do fazer pedagógico, bem como do processo interativo entre alunos e professores, ambos culturalmente distintos.

Mesmo tendo a aprovação dos professores para estar em suas salas, ainda havia um grande desafio a ser superado. Como mapear essa grande diversidade cultural, que segundo os professores, é formada em sua maioria por alunos indígenas, descendente de indígenas, negros, venezuelanos, guianenses e nordestinos? Como identificar a que grupos pertencem? De onde vêm, quais suas origens? Por outro lado, questionava quais os critérios adotados pelos professores para afirmar que ali na escola havia muitos alunos indígenas e ou

descendentes. Assim, a investigação se constituiu em um dilema a ser resolvido. Como identificar os diferentes grupos étnicos em sala de aula? Que critérios utilizar? A aparência física, ou seja, critérios fenotípicos? A auto-afirmação? Critérios culturais? Assim, me vi diante de uma “saia justa” no fazer antropológico.

De acordo com Bonetti e Fleischer (2007, p.26), o trabalho do antropólogo em campo está cheio de “saías justas” e “jogos de cintura”, cabendo a este construir suas próprias estratégias, pois, “não há como ensinar fazer campo, a gente aprende fazendo”. Nesse sentido, Silva (2007, p. 231) afirma que em qualquer pesquisa em antropologia, é preciso deixar-se capturar ou “perder-se” pela experiência do campo, pois não se pode afirmar de antemão que a identidade do antropólogo será vantajosa ou desvantajosa em relação a um determinado objeto, pelo contrário, as respostas às indagações só podem ser construídas etnograficamente.

Já em sala de aula, observando os alunos e a prática pedagógica, ainda não sabia como identificar a que grupos étnicos os alunos pertenciam. Mesmo que eu desejasse, eu não poderia fazê-lo apenas considerando a aparência física. Por outro lado, era importante que os próprios alunos se auto-afirmassem como pertencentes a uma determinada etnia. Assim, resolvi optar pelo critério de auto-identificação. Para tanto, foi elaborado um questionário onde os alunos poderiam se identificar com uma das categorias que lhes foram propostas.

As categorias escolhidas para compor o questionário emergiram do discurso dos professores e dos próprios alunos e também foi tomado como base o questionário usado pela prefeitura de Boa Vista, por ocasião do levantamento étnico racial, realizado nos bairros da cidade no ano de 2004. As categorias escolhidas foram as seguintes: indígena, descendentes de indígena, negro e branco.

Porém, levando em conta que a pesquisa se dava entre crianças de 07 (sete) a 10 (dez) anos de idade<sup>36</sup>, optei por simplificar ao máximo possível. Deste modo, o instrumento tinha apenas uma questão e buscava somente apreender se os alunos se percebiam como indígena, descendente de indígena, negro, ou branco. Isto não demonstra o objetivo principal da pesquisa, mas este procedimento poderia revelar as implicações que subjazem a construção dessas diferentes categorias percebida na interação desses indivíduos.

É importante ressaltar que a categoria branca aqui utilizada, não se refere a um grupo étnico, assim como a categoria índio descendente também não se configura como uma etnia.

---

<sup>36</sup> Aqui é importante registrar que mesmo que a pesquisa se dê entre alunos de 07 a 10 anos de idade, é preciso considerar os casos excepcionais, pois nas salas de 3º séries foi possível, constatar que há uma grande quantidade de alunos fora da faixa etária, chegando a ter alunos com 14 anos de idade.

Essas servem como categorias de diferenciação demarcando fronteiras entre sujeitos distintos que ocupam o mesmo espaço, sejam esses sujeitos alunos ou professores. É, portanto, esse processo de ativação e/ou negação de uma identidade enquanto categoria étnica que procuro analisar.

Optar por essa categorização não significa que esta seja aceita por todos os alunos, uma vez que há resistência por parte de alguns em se reconhecer como pertencente a uma determinada identidade. Contudo, esta categorização se constitui como elemento de diferenciação e demarcador de fronteiras entre os que pertencem a um grupo e aqueles que não pertencem. Dessa forma, vemos o embate entre sujeitos com categorias distintas em um processo de interação, no qual a auto-atribuição ou atribuição pelos outros constituirá o elemento fundamental na constituição da identidade desses indivíduos.

Neste sentido, a atribuição de uma categoria a outro é uma atribuição étnica quando classifica esse outro em termos de sua identidade (...). Assim, quando atores tendo como finalidade a interação usam identidades étnicas para se categorizar e categorizar os outros, passam a formar grupos étnicos (BARTH, 2000, p. 32). Foi, portanto, a partir dessas categorias de diferenciação produzidas no discurso interativo de professores e alunos que procurei identificá-los como sujeitos desta pesquisa.

Ao definir as categorias com as quais iria trabalhar, voltei à sala de aula para acompanhar o dia-a-dia dos professores e ter um contato direto com sua prática pedagógica. Assim, constitui-me como observador e participante do processo de ensino aprendizagem. A etnografia da sala de aula possibilitou-me observar e descrever as ações dos alunos e professores neste processo interativo. Esta [a etnografia] ainda permitiu observar como os indivíduos se comportam, se relacionam e quais seus valores, favorecendo assim uma percepção de crenças e valores que sustentam suas atitudes e comportamentos (GONZÁLEZ & DOMINGOS, 2005).

Durante o período em que fiquei em sala de aula, eu era um explorador, olhava de um lado para outro, registrava algumas conversas e, muitas vezes, assumia a rotina do aluno. Sentava numa cadeira, ouvia os professores e até mesmo esquematizava algumas atividades em meu “diário de campo”. Desse modo, eu desejava conquistar a confiança dos alunos e professores, no intuito de que esses se relacionassem comigo, não como pesquisador, mas como um membro do grupo. Assim, procurava não chamar atenção para não perturbar o funcionamento das aulas fato que nem sempre era possível.

O certo é que mesmo tendo cuidado para não chamar atenção, de qualquer forma, eu era um “estranho” no meio deles e quando eu chegava à sala de aula e me sentava junto a eles, havia uma grande admiração e curiosidade. Todos desejavam saber o que eu estava fazendo ali. Ficavam mais curiosos, quando viam que eu estava escrevendo em meu “diário de campo”. Várias vezes os alunos vinham até mim para saber se eu estava fazendo a mesma tarefa que eles. E o que era mais interessante é que parecia que os papéis haviam se invertido; na verdade eu era quem estava sendo observado, pois nenhum movimento que eu fizesse passava despercebido.

Por outro lado, é importante destacar que minha estada na escola e, sobretudo na sala de aula, alterou a dinâmica dos professores e da própria sala de aula, tanto com relação aos alunos e, principalmente em relação aos professores, pois era muito comum se ouvir nos corredores da escola, “*quando ele vai estar na minha sala, tenho que preparar uma boa aula*”. Parece que minha presença em sala levava os professores a esforçar-se para fazer uma aula diferente, fato que era confirmado com a observação. Esses procuravam a todo custo demonstrar controle de sala, através da ordem imposta aos alunos, estes deveriam demonstrar educação e respeito frente ao “estranho” que estava ali observando.

O período de observação em cada sala de aula foi crucial para estabelecer uma maior interação com os alunos, obter a confiança dos professores e verificar *in locus* as situações de atrito entre eles. Pude constatar que as principais manifestações de preconceito estavam relacionadas à questão de origem étnica, ou seja, relacionava-se aos alunos indígenas, e ou descendentes de indígenas. Estes eram freqüentemente chamados de *cabocos*, sendo motivo de conflito entre eles.

Depois de passar parte da manhã observando os alunos, já no final da aula aplicava o questionário para poder ampliar minha compreensão daquele contexto. E por outro lado, também desejava ratificar aquilo que os professores diziam; estes sempre apontavam os alunos indígenas, e afirmavam: “*nessa escola tem mais caboco que outro coisa*”. Como eu não poderia afirmar quem eram indígenas ou não apenas pela aparência física, esperava que com o questionário os alunos viessem a reconhecer sua pertença étnica a partir das categorias que compunham o mesmo. Enfim, durante vários dias, desde meados de fevereiro ao início de abril, acompanhei o dia-a-dia da sala de aula. A começar pelas 1ª séries até as 3ª séries somando-se um total de 30 salas de aula.

Nesta fase da pesquisa, eu acompanhava o professor em sala, e procurava não interferir no seu fazer pedagógico. Ficava sentado junto aos alunos, observando-os e

registrando as minhas impressões. Dessa forma, era possível registrar a ação interativa dos alunos bem como os atritos que surgiam entre eles. Neste processo, experimentei momentos de resistência tanto por parte dos alunos que não desejavam responder ao questionário como por parte de alguns professores. Por várias, ao chegar à sala de um determinado professor ou professora, estes afirmavam não estar sabendo da minha pesquisa. Dessa forma, eu tinha que explicar-lhe do que se tratava e qual era o meu objetivo em sala de aula. Contudo, é preciso informar que também havia professores que estavam muito interessados na pesquisa e constantemente me perguntavam sobre o andamento da mesma.

Durante esse período, algumas questões tornaram-se muito evidentes em relação à identificação dos alunos com um determinado grupo étnico. O que me surpreendia, e não somente a mim enquanto pesquisador, mas aos próprios professores, era o fato de uma grande parte dos alunos que os professores afirmavam ser indígena, estava se identificando como branco ou negro. Dessa forma, quando outros alunos afirmavam que eles eram indígenas ou “*caboco*”, era motivo de conflito entre eles, como já explicitamos anteriormente.

Essa constatação é reveladora e, ao mesmo tempo, instigante, pois me levou a questionar os motivos pelos quais esses alunos não aceitavam ou não se identificavam com uma identidade indígena, mesmo sendo “rotulado” pelos colegas preferiam assumir uma identidade branca. Na tentativa de obter uma resposta a essa questão me aproximei de alguns alunos, para melhor compreender essa situação. Assim, comecei a ter uma maior interação com duas alunas e um aluno ambos da primeira série<sup>37</sup>. Os mesmos haviam se afirmado como branco ao responder o questionário.

O certo é que quase todos os dias no momento do recreio, quando eu andava pelos corredores da escola sempre os encontrava e lhes perguntava se elas eram Macuxi ou Wapixana e, em resposta, estas sempre me respondiam “*de novo professor?*”. Depois de algum tempo de convivência, as duas alunas me falaram que uma delas era Macuxi, nascida na comunidade do Mutun, na região da Raposa já na fronteira com a Guiana, e a outra era Wapixana, nascida no município de Bonfim, também na fronteira com a Guiana. Diante disso, perguntei por que então elas tinham vergonha de se identificar como indígena, estas responderam: “*não sei, mas é porque é feio ser indígena*”. E afirmaram ainda que suas mães não aceitavam que elas dissessem que eram indígenas. Esta resposta também foi

---

<sup>37</sup> Aqui quero ressaltar que por se tratar de uma conversa com crianças não citarei o nome das mesmas, o que posso afirmar é que ambos são alunos da 1ª série, as duas meninas com 9 anos de idade, e o menino com 8 anos. Uma das alunas mora vizinha a escola, a outra mora no bairro Brigadeiro, assim como o aluno.

compartilhada pelo menino. Este último acrescentou que ia perguntar se sua mãe o deixava ser índio. Ainda nesta conversa, uma das alunas me afirmou que sua mãe falava inglês, português e macuxi, e que ela [a aluna] só falava o português, ainda não tinha aprendido as outras línguas.

É importante destacar que essa atitude de não aceitação da identidade indígena foi marcante em quase todas as salas. Isto era percebido pela expressão que os alunos faziam quando eu começa a explicar o questionário, sobretudo, quando me referia à questão do ser indígena. Muitos deles já respondiam afirmando que não eram *cabocos*. Por outro lado, também havia aqueles que se identificavam como indígena e ainda destacava o seu grupo étnico. Um exemplo que se destacou foi observado em uma sala da 3ª série em que o aluno assumia sua identidade Wapixana, e ainda falava a língua materna.

Durante esse período, também pude observar que alguns dos alunos tinham vergonha de se assumir como indígena diante de mim [o pesquisador], porém em conversa com seus colegas e professores eles se assumiam como pertencentes a um grupo étnico. Este fato foi constatado em uma sala da 2ª série, enquanto eu aplicava o questionário, um dos alunos não queria responder, porém depois de uma conversa com a professora ele resolveu que responderia. No questionário, ele se afirmava como branco, mas logo em seguida, afirmava para os colegas e professora que era índio Wai-Wai, do Estado do Amazonas.

Ainda nesta primeira fase da pesquisa, outras manifestações de alunos e professores são dignas de notas. Durante a aplicação do questionário, ao explicar cada uma das categorias, ocorreram várias situações que me chamaram atenção. Além das acima descritas relatarei mais três fatos que considero circunstanciais para revelar o grau de complexidade que é a questão da diversidade cultural. Tais fatos evidenciaram como determinadas categorias expressam as adversidades que subjazem o reconhecimento do indivíduo enquanto membro de um grupo étnico.

O primeiro fato aconteceu numa sala de 1ª série. Logo que entreguei o questionário aos alunos e comecei a explicar o que eles deveriam fazer, enfatizava que caso eles se identificasse com alguma das categorias que compunham o questionário, eles poderiam marcar um “X”. Quando enumerei as categorias no quadro como ilustração do que eles poderiam fazer, uma aluna me perguntou: Professor, o que é ser indígena? Diante do questionamento da aluna, informei que ser indígena é pertencer a um determinado grupo, seja ele Macuxi, Wapixana, Yanomami ou outro, em outras palavras, indígena é um nome que é

dado aos grupos étnicos, ou seja, aos “índios”. Dessa forma, se ela achava que era Macuxi ou Wapixana ou outro grupo, ela deveria marcar o “X” no primeiro parêntese.

Ao ouvir minha explicação sobre o que é ser indígena, a aluna logo respondeu, “*eu não sou caboca não, eu não quero ser caboca*”. Essa situação é relevante, pois mesmo que os colegas afirmassem que ela era macuxi, ela não compartilhava dessa mesma afirmação, pois para ela o termo macuxi parece estar relacionado com o termo *caboco*. Para essa aluna, ser indígena Macuxi é ser *caboco*. O que não implica dizer que ela nega sua identidade macuxi, mas a atribuição do termo pejorativo que lhe é atribuído quando estes chegam à cidade, que é *caboco*.

O segundo fato aconteceu numa sala de 2ª série. Este envolvia a professora, quando eu explicava as categorias do questionário e dizia que ser indígena é pertencer a algum dos grupos étnicos, tais como: Macuxi, Wapixana, Ingariko, Taurepang, Patamona, entre outros. Ao ouvir minha explicação, a professora indagou se todas as pessoas que nasciam em Roraima eram Macuxi, pois ela acreditava que seu filho, recém nascido, era Macuxi, atribuição que no cotidiano local é feita indistintamente a todo indivíduo nascido em Roraima.

Quero ressaltar que a professora é paraense, assim como seu esposo. Contudo, esta acreditava que seu filho era Macuxi. Essa compreensão do que é ser Macuxi, se confunde com a questão da naturalidade roraimense. Esse fato revela não somente o desconhecimento da professora em relação aos grupos étnicos em Roraima, mas, sobretudo, de como essa categorização encontra-se diluída no meio social. Na sociedade roraimense, os Macuxi, enquanto grupo étnico, são vistos como *caboco*, enquanto os próprios roraimenses assumem assim uma identidade macuxi, do ponto de vista do pertencimento ao Estado e não ao grupo étnico.

O terceiro fato aconteceu com uma aluna de 14 anos de idade, estudante da 3ª série, turma de aceleração. Quando aplicava o questionário, essa aluna, de pele negra, ao responder o questionário se identificava como branca.

Este fato é de suma importância na análise sobre o reconhecimento da diversidade cultural, por demonstrar uma atitude de não aceitação de sua cor enquanto elemento que demarca sua identidade negra. É importante pensar quais seriam os mecanismos que levaram essa aluna a não se aceitar enquanto negra? De acordo com Abromowicz e Oliveira (2006), este tipo de situação acontece pelo fato de a instituição escolar não incluir, em seu planejamento pedagógico, as contribuições do negro no desenvolvimento da nação e de sua

cultura. Por outro lado, a estética que predomina no imaginário social tem o predomínio absoluto de uma estética branca. Assim,

[...] A criança negra não se ver representada em nenhum lugar, nem mesmo nos livros didáticos, e esse fato reflete-se na sala de aula, nas relações afetivas, a partir das preferências raciais brancas, das meninas e dos meninos e também dos profissionais da educação (ABROMOWICZ E OLIVEIRA, 2006, p.46)

Ainda de acordo com essas autoras, a prática do preconceito é muito presente na instituição escolar, onde o discurso da igualdade não respeita as diferenças. Já para Silva e Monteiro (2000, apud Abromowicz e Oliveira 2006, p.49) “a escola ensina a criança negra a não aceitar a cor de sua pele, os seus traços físicos, a história de seu povo, a não querer ser negra”. O argumento das autoras nos chama atenção porque revela uma prática vista durante muitos anos, em nossa sociedade, conforme discutimos no segundo capítulo deste trabalho. Contudo, não podemos desconsiderar que a escola é uma instituição social, inserida em uma sociedade, e que muitas vezes a escola acaba por reproduzir o discurso e a prática da sociedade envolvente. Dessa forma, não podemos responsabilizá-la por todas as situações de preconceito que se desenvolve em seu interior. Mas, também não podemos isentá-la. O mecanismo de reprodução talvez seja um dos elementos que imperam na escola, o que fez com que aquela aluna não aceitasse sua cor negra.

Com relação aos aspectos gerais da organização escolar, o que pude perceber foi uma forte tendência à homogeneização. Nas salas da 1ª série, percebi que os professores seguem uma lógica homogeneizadora. Em todas as salas que eu passei, a rotina era a mesma, ao entrar na sala os alunos deveriam estar sentados e as cadeiras em filas. Logo que a professora chegava, os alunos eram convidados a ficar de pé, para cantar uma musiquinha<sup>38</sup>, esta era um convite a oração do Pai Nosso. Já nas salas de 2ª e 3ª série não havia uma unanimidade em relação à oração, mas uma recorrência.

Foi possível perceber também que uma das grandes preocupações dos docentes era manter a “ordem” na sala de aula. Quando os alunos não queriam colaborar com o silêncio ou mesmo ficando sentados em suas cadeiras eram constantemente ameaçados de ficarem sem a aula de educação física, sem o intervalo e, sobretudo, sem a merenda. Tais ameaças de

---

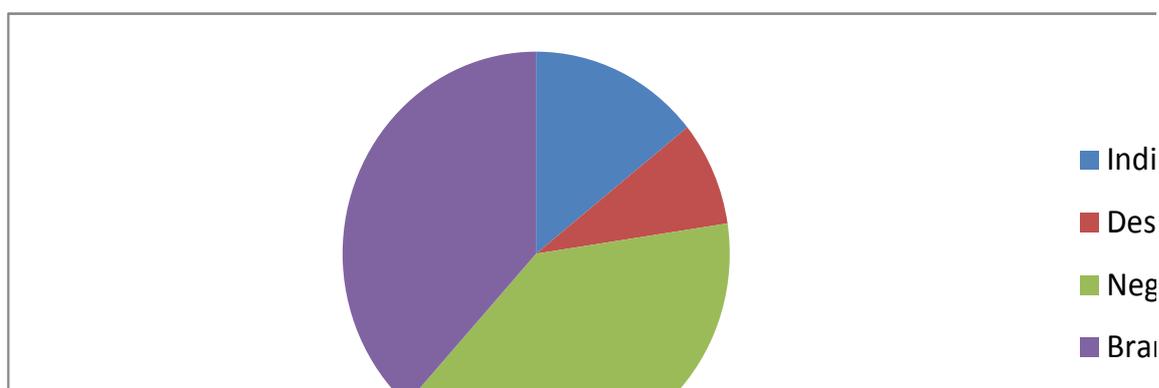
<sup>38</sup> Eu sou uma florzinha de Jesus, Sou uma florzinha de Jesus. Abro a boquinha para cantar. Fecho os olhinhos para orar. Sou uma florzinha de Jesus. Sim uma florzinha de Jesus.

punições de certa forma acalmavam os ânimos dos alunos, pois estes desejavam perder qualquer coisa, menos a educação física, o intervalo e a merenda.

Ainda neste período de observação, em conversa com um professor, este me informou de suas experiências anteriores, e das dificuldades que vem enfrentado no processo de alfabetização e destacou que sendo o único homem, na escola, a trabalhar com alfabetização de crianças, pretendia fazer um trabalho diferenciado. Nesta conversa, revelou-me que, ali na escola, há muita curiosidade em relação ao que eu estava fazendo. De acordo com este professor, vários de seus colegas sempre questionavam: o que ele está fazendo? Por que não têm uma sala? Por que fica cada dia numa sala diferente? Ainda de acordo com esse professor, alguns arriscavam a afirmar que era um fiscal e outros ainda, que era amigo ou parente do governador, pois só sendo uma coisa ou outra poderia esta fora de sala.

Terminada essa fase de observação e aplicação dos questionários, passei então à análise dos mesmos. Esta foi reveladora e corroborou com a visão inicial de que realmente havia muitos alunos indígenas na escola, confirmando também aquilo que alguns dos professores já haviam afirmado. Dos 611 alunos que responderam o questionário, 87 alunos, ou seja, 14% desses se identificaram como indígenas pertencentes às etnias Macuxi e/ou Wapixana, 51 alunos ou 8% disseram não ser indígenas, mas que seus pais são indígenas, neste caso se viam como descendentes de indígenas; 239 ou 39% se afirmaram como negros (afro-descendentes). Neste caso, entra também aqueles que se diziam morenos ou pardos. Concluindo, 234 se afirmaram como brancos, representando 38% do alunado.

**Figura 04: Alunos de 1ª a 3ª série classificados a partir da auto-atribuição identitária**



Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Ainda como estratégia da pesquisa, procurei identificar a naturalidade de cada aluno. Esta não foi feita a partir de questionários, mas da verificação da ficha de matrícula de cada

um, indicando uma maior diversidade. Além da questão étnica, temos também a questão regional. Neste aspecto, verifiquei que os alunos são procedentes de diversos Estados da Federação. Vejamos:

Tabela 04: Estado de origem dos alunos da escola, turno matutino da escola estadual Ruth Cardoso ano de 2008.

Nº de Alunos	Estado de Origem.
609	Roraima
38	Maranhão
34	Amazonas
45	Pará
03	Rondônia
04	Ceará
01	Acre
01	Espírito Santo
01	Tocantins
01	Brasília
01	Rio de Janeiro
01	São Paulo
01	Piauí
01	Venezuela
01	República Cooperativista da Guiana.
02	Sem Registro
745	Total.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Diante desse quadro, é importante salientar que entre os alunos que nasceram em Roraima, há aqueles que se consideram indígenas e que somam 87, e mais os que se dizem descendentes, somando 51 alunos. Contudo, é necessário informar que, mesmo constando no registro de nascimento o local de nascimento a cidade de Boa Vista, muitos deles vêm das comunidades indígenas do Brasil e da Guiana, pois não têm qualquer problema com relação à fronteira, devido ao fato de seus pais possuírem dupla nacionalidade<sup>39</sup>, uma brasileira e uma guianense. De modo que, quando estes necessitam de alguma coisa, em qualquer um dos países, acionam sua identidade, seja ela indígena ou não, de brasileiro ou Guianense.

Essa questão da dupla nacionalidade dos indígenas muitas vezes gera alguns conflitos, pois muitas pessoas não querem aceitar que estes possuam dupla nacionalidade situação

<sup>39</sup> Para uma melhor compreensão sobre o tema, ver: PEREIRA, Mariana Cunha. A ponte imaginária: o trânsito de etnias na fronteira Brasil- Guiana. Tese de Doutorado em antropologia. UnB. 2005.

evidenciada por uma professora em conversa sobre a questão. Ao falarmos sobre a problemática indígena e os direitos que estes vêm conquistando ao longo do tempo, ela me perguntou como eu poderia explicar tal situação, pois, seu caseiro tem três identidades; uma identidade de indígena expedida pela FUNAI, uma identidade de Guianense, e uma identidade de cidadão brasileiro. E acrescentou, porque ele pode ter uma identidade de cidadão comum e eu não posso ter uma identidade indígena?

Quis mostrar essa situação para ilustrar a realidade social na qual vivemos no Estado de Roraima, e que, casos como este, existem inúmeros. Podemos sugerir que tal fato se dá devido às políticas de reconhecimento que o Estado brasileiro dá aos povos indígenas e, dessa forma, os povos indígenas do país vizinho, por ter relações de parentesco com os índios brasileiros se utilizam dessas estratégias para poder usufruir desses direitos que no Brasil lhes são garantidos.

Após essa primeira fase da pesquisa e de posse dos dados sobre os alunos, decidi concentrar a investigação em duas salas de aulas. Sendo uma 1ª série e uma 3ª série.

#### **3.4.1 A turma da 1ª série.**

Essa turma se apresenta como expressão da grande diversidade cultural existente na escola. Formada por 25 alunos, a maioria meninos, sua composição étnica, está assim representada: 09 alunos indígenas das etnias Macuxi e Wapixana, 05 alunos descendentes de indígenas, das mesmas etnias já citadas, 07 alunos negros e 04 alunos brancos. É importante registrar que a própria professora é indígena da etnia Wapixana.

Durante o período em que estive na sala, algumas situações me chamaram a atenção. Já no primeiro dia de aula, fui informado que por motivo de mau comportamento um aluno havia levado um recado escrito no caderno informando a sua mãe que ela deveria comparecer à escola para falar com a professora. Contudo, esta não apareceu na data marcada pela professora. Com a ausência da mãe a professora quis saber do aluno o que tinha acontecido. Este a informou que o motivo pelo qual sua mãe não tinha vindo à escola, é porque ela estava bêbada desde quinta-feira. Esta já fazia cinco dias naquele estado de embriaguês, uma vez que já era segunda-feira.

Como a mãe do aluno não compareceu à escola, este continuava do mesmo jeito, não tinha o comportamento desejado pela professora, não fazia as atividades, e ficava, a aula inteira andando e correndo na sala, a ele se juntavam outros alunos. Essa atitude muitas vezes

fazia com que a professora os ameaçasse de deixá-los sem recreio. Por várias vezes esses mesmos alunos fugiram da escola depois do intervalo. Ou seja, estes saíam para o recreio e de lá não voltavam mais, somente no dia seguinte.

Uma situação que me chamou bastante atenção foi a que ocorreu dia 18 de abril, às vésperas do dia do índio. A professora iniciou a aula falando das datas comemorativas do mês de abril, falou do dia livro e da importância da obra de Monteiro Lobato, falou do dia do índio, Tiradentes e “descobrimento” do Brasil. Ao passo que falava dessas datas a professora aplicou duas atividades para os alunos, uma referente ao dia do livro, e outra ao dia do índio.

A atividade que estava relacionada ao dia do livro, pedia que os alunos pintassem alguns personagens da obra de Monteiro Lobato, como por exemplo, o Visconde e o Saci. Já a atividade referente ao dia do índio, pedia que os alunos pintassem o desenho de índio, aquele que está presente no livro didático, de tanga, cocares e flecha. Após a realização desta atividade, ela falou do dia do índio, e perguntou se na sala havia algum índio. A maioria dos alunos respondeu não.

Essa questão é importante porque, dias atrás, nove alunos dos que ali estavam tinham assumido que eram indígenas e outros cinco haviam se considerados como descendentes de indígenas. O que estaria acontecendo para que agora esses mesmos alunos negassem a identidade indígena?

Diante da resposta dos alunos em dizer que na sala não havia alunos indígenas, a professora ficou assustada e passou a falar da importância de os alunos assumirem sua identidade indígena. E dizia “*eu mesmo sou indígena Wapixana da região da Serra da Lua*”. E dizia mais, hoje os indígenas não são mais como eram antigamente e apontava os desenhos, hoje os indígenas vivem em casas “normais”. Ao falar da casa apontou uma casa em frete à escola como exemplo e disse mais: não têm como negar ser índio, pois, “*ser índio, está no sangue, na pele, no cabelo*”. E concluiu dizendo “*logo no início eu também era acanhada, e, ficava nos cantos me escondendo, porém, hoje não sou mais*”.

No momento em que a professora falava, chegaram dois alunos de outra sala. Ao chegarem, a professora lhes perguntou o nome e eles não responderam, ficando calados e de cabeça baixa. Diante disso, a professora afirmou que os dois eram indígenas da etnia Wapixana, pois, a atitude deles era de indígenas. Ela afirmava isso, segundo sua própria experiência. Pois, de acordo com ela aquela atitude é típica de indígena.

Nesta sala permaneci durante um mês, período que interagi com os alunos e verifiquei *in locus* a dificuldade da professora em trabalhar com a diversidade cultural ali presente. Ali, participei das atividades juntamente com a professora e, por diversas vezes, esta me pedia para tomar conta dos alunos, enquanto ela fazia outras atividades.

Sempre que solicitado levava as crianças para o refeitório na hora do lanche, pois, já tinha uma relação bem próxima com as mesmas. Estas já sentiam falta de minha presença em sala de aula. Como eu já tinha uma maior proximidade com elas e sempre estava auxiliando a professora nas atividades, estas já não tinham qualquer receio a minha presença. Em um belo dia, quando cheguei à escola, os alunos ainda estavam na fila para cantar o hino nacional. Após esse momento os professores foram levando seus alunos para a sala de aula. Porém, a professora que eu estava acompanhando não apareceu, de forma que a supervisora sugeriu que eu os levasse para a sala de aula, e com eles ficasse até a professora chegar.

Uma situação que considero relevante nesse processo, foi a questão da homogeneização cultural, pois todos os dias, antes de iniciar a aula, a professora fazia uma oração com os alunos pedindo sabedoria e entendimento, e no final da aula, agradecia por mais um dia de trabalho pela oportunidade de ter estado ali com os alunos. Esta não levava em conta os diferentes credo ou religiões que poderiam estar presente ali.

### **3.4.2 A turma da 3ª série.**

Esta turma também apresenta características muito próximas da primeira, só que os alunos desta turma já vêm com um histórico de repetência. Apesar de estarem na 3ª série, a maioria não sabe ler nem escrever. A idade dos mesmos varia entre 12 e 16 anos. Em sua composição étnica, temos 08 alunos indígenas, Macuxi e Wapixana, 05 descendentes de indígenas, 02 alunos negros, e 09 alunos brancos.

Nesta turma não tive a mesma aproximação com os alunos como tive na primeira sala, pois como ali havia duas professoras e cada uma agia de forma diferente em relação aos alunos, ficava mais difícil eu me aproximar e interagir com os mesmo. Nesta sala, a disciplina era rígida e havia uma dualidade entre as professoras. Assim, posso afirmar que as duas professoras apresentavam posturas distintas em sala de aula. Débora apresentava uma postura mais próxima e afetuosa com os alunos, enquanto que Mágila mantinha uma postura mais autoritária.

Ali os alunos não interagiam uns com os outros, pois se um dos alunos fosse tirar uma dúvida com um dos colegas, logo se ouvia, “*a professora aqui ainda sou eu*”. Dessa forma, os alunos ficavam calados a maior parte da aula, e só falavam quando eram solicitados. Naquela sala, as relações entre professores e alunos eram bem diferentes do que eu estava acostumado a ver nas outras salas.

Durante o período de observação nesta sala, presenciei algumas cenas que vistas de uma perspectiva analítica crítica, é muito preocupante por se tratar de um ambiente educacional. Tais cenas, não serão aqui relatadas por questões de ética profissional, no entanto, quero afirmar que são atitudes de preconceito e discriminação tanto de ponto de vista étnico/racial como do ponto de vista social.

Esta constatação é preocupante, pois, sendo a escola um espaço de formação, não poderia jamais aceitar que um profissional da educação utilizasse adjetivos que, de certa forma, viessem denegrir a imagem do aluno, como foi constatado naquela sala. Assim, percebi que a problemática da discriminação e do preconceito parece estar ligada a duas questões: uma está relacionada diretamente ao nosso processo de formação enquanto educador, pois não somos preparados para lidar com as diferenças, e a outra está relacionado à própria formação do pensamento social brasileiro, que sempre procurou invisibilizar o “outro”; mesmo afirmando, no seu discurso, não ter preconceito, a sociedade já assume uma postura preconceituosa.

A observação nesta sala foi interrompida por dois motivos, precisei viajar por 15 dias e, quando voltei, havia sido deflagrada uma greve. Na volta à escola, no dia 20 de junho, fui informado que a turma tinha sido separada, não sendo possível mais continuar com a observação da turma como eu havia previsto.

### **3.5- Os professores**

Tendo constatado essa grande diversidade étnica e cultural entre os alunos, resolvi também averiguar como os professores se percebiam do ponto de vista étnico-racial e como estes vêm trabalhando com essa diversidade presente na escola. Dessa forma elaborei um questionário, com perguntas abertas e fechadas para melhor apreender essa dinâmica da sala de aula.

O questionário foi elaborado de forma que em um primeiro momento possibilitasse ao professor sua identificação pessoal, como Estado de origem, bairro em que mora, série em que

atua, quanto tempo na escola, área de formação e qual sua origem étnico/racial. E, no segundo momento, procurava identificar a partir dos professores se havia uma presença de alunos indígenas, ou de outro grupo étnico em sala de aula, e como este vem trabalhando com essa diversidade. Este ainda possibilitava ao professor apontar as principais dificuldades que vinham enfrentando no trato com as diferenças, como se processavam as relações entre alunos na sala de aula e se haviam manifestações preconceituosas em relação ao grupo étnico/racial dos alunos.

Dos professores que responderam ao questionário, 25 de um total de 35 do turno matutino, temos as seguintes respostas: organizadas de acordo com os quadros abaixo. Os quadros 05 e 06 representam nível e área de formação acadêmica dos professores, o quadro 07 representa a origem étnico racial dos mesmo e o quadro 08 demonstra o Estado de origem de cada professor da instituição.

**Tabela 05: Nível de formação acadêmica dos professores do turno matutino da Escola Estadual Ruth Cardoso no ano de 2008.**

Nº de Professores	Nível de formação acadêmica.
05	Magistério.
11	Nível superior completo
06	Nível superior incompleto
03	Pós-graduação <i>latu sensu</i>
25	Total

Fonte: Dados da Pesquisa de campo

**Tabela 06: Área de formação dos professores turno matutino da Escola Estadual Ruth Cardoso no ano de 2008.**

Nº de professores.	Área de formação dos professores do turno matutino.
14	Pedagogia
01	Administração
01	Geografia
01	História
02	Letras
01	Gestão Pública
05	Magistério
25	Total.

Fonte: Dados da pesquisa de Campo.

**Tabela 07: origem étnica racial dos professores do turno matutino da Escola Estadual Ruth Cardoso ano de 2008.**

Nº de professores.	Grupo Étnico/racial
01	Indígenas
05	Descendentes de indígenas
08	Afro-descendentes
01	Negros
08	Branco
01	Misturados
01	Não respondeu
25	Total.

Fonte: Dados da pesquisa de Campo.

Outra questão que não podemos deixar de mencionar ao falar dos professores é no que diz respeito à naturalidade de cada um. Com relação a essa questão, tivemos dados surpreendentes a dos professores daquele turno é migrante dos mais variados Estados da Federação. Vejamos:

**Tabela 08: Estado de origem dos professores do turno matutino da escola Estadual Ruth Cardoso, ano de 2008.**

Nº de Professores	Estado de Origem.
07	Roraima
07	Maranhão
02	Amazonas
03	Pará
02	Paraná
01	Santa Catarina
01	Goiânia
01	Pernambuco
01	Piauí
25	Total

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A partir dos dados acima, percebemos que a diversidade cultural que se apresenta na escola não está formada apenas por alunos, mas por professores e funcionários. Dessa forma, a escola parece ser um espaço privilegiado no processo de interação das diferenças e das particularidades de cada indivíduo, uma vez que, temos ali pessoas das diversas regiões do país, com diferentes referências culturais e que estão interagindo no mesmo espaço. Resta-nos saber como essas diferenças estão sendo mantidas, atualizadas e/ou silenciadas neste ambiente educacional.

Diante desse panorama, pude perceber que a escola em apreço se apresenta como um grande espaço “multicultural”. É, portanto, neste espaço que procuro analisar e compreender como as relações interpessoais e interculturais se processam, no intuito de perceber como as ações desenvolvidas por esta instituição vêm trabalhando a valorização dessa diversidade. Para esta análise tomamos como base a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem.

## Capítulo 4

### *A prática pedagógica frente à diversidade cultural e sua interface com o projeto pedagógico*

---

#### 4.1 – Conceituando a prática, o projeto pedagógico e a identidade

No capítulo anterior, mostrei a composição étnico-cultural da escola e alguns embates que vêm sendo travados no seu interior em relação a essa diversidade. Vimos que a escola é um espaço onde as diferenças étnicas, raciais, regionais e lingüísticas estão presentes. Assim, neste capítulo, procuro analisar a partir da prática pedagógica como essas diferenças estão sendo trabalhadas, se mantidas, resignificadas, silenciadas ou negadas.

Ao nos referirmos à prática pedagógica como elemento de análise das relações entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao trato da diversidade, tomou-se esta como uma extensão da prática social. Esta, por sua vez, deve estar orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos que estão inseridos no contexto social. Dessa forma, a prática pedagógica assim como a prática social, implica em uma relação entre teoria e prática, cabendo ao educador buscar as condições necessárias a sua realização (VEIGA: 1989).

Para entender a relação entre teoria e prática, utilizo a idéia de *praxis* entendida como “uma ação direta em contraste com a teoria” (JOHNSON, 1997, p.180). Ou seja, é uma relação direta com o que fazemos; uma ação conscientemente dirigida a um objetivo. Dessa forma, o educador, por estar envolvido com diferentes trabalhos e formas de vida social, desenvolve em sua *praxis*, ações interpretativas das percepções, das emoções, educa seus próprios sentidos e estabelece valores dando respostas a determinadas realidades. Assim, a educação ou ato de educar é um dos elementos constitutivos da *praxis* e como tal deve ser apreendida. Em outras palavras, a prática pedagógica, - a ação cotidiana do professor no espaço educacional - passa a ser vista como elemento constitutivo da *praxis* social.

Ao tratar prática pedagógica como prática social, devemos considerar que esta deve ser norteada por um projeto maior, projeto esse que vai direcionar toda a ação educativa. Na

escola, esse direcionamento é feito através do Projeto Político Pedagógico (PPP), que pode ser compreendido como um documento pragmático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa. O PPP deve estar também em consonância com os dispositivos constitucionais, neste caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 e esta, concomitantemente, com a Constituição Federal. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico orientará toda a prática pedagógica, proporcionando assim a concretização entre teoria e prática.

Considerando que o PPP da escola é um instrumento que norteia a ação educativa de uma escola, é necessário que, ao analisar esta, [a ação educativa], o projeto pedagógico seja levado em conta. Isto não quer dizer que o objeto de nossa análise seja o projeto, contudo, não podemos ignorá-lo, uma vez que, toda a prática educacional está baseada neste. Por outro lado, é preciso compreender que a escola não trabalha isolada, mas se baseia em diretrizes que fundamentam a política pedagógica para que, a partir daí se possam construir significados (VIEIRA, 2003).

O Projeto Político Pedagógico da escola em apreço afirma em sua justificativa que “assim como um país precisa de uma Constituição a escola precisa de um projeto pedagógico”, pois este, além de definir a identidade da escola, serve como instrumento de orientação da prática pedagógica. Assim, a prática pedagógica deve ter por base fundamentos ético-políticos, epistemológicos, didáticos e pedagógicos, e que estes fundamentos devem ser assumidos por todos os seguimentos da comunidade escolar, tendo como finalidade a construção de uma sociedade justa através de ações pedagógicas transformadoras (Cf.: Projeto Político Pedagógico da Escola ano de 2008).

Ponderando que o Projeto Pedagógico é a base da identidade da escola, é necessário fazermos uma discussão sobre o termo identidade para evidenciarmos de que tipo de identidade está se falando. De acordo com Cabral a identidade pessoal “é um conjunto de objetivações tais como nome, estória, relações interpessoais, forma de falar, de vestir” (CABRAL, 2003, p.05). Ou seja, é um conjunto de características próprias de um indivíduo. Estas características, segundo o autor, “determinam o relacionamento de uma pessoa com outras, na apropriação social do mundo”. Nesse sentido, a identidade é construída através de um processo de identificação e diferenciação a partir das relações sociais.

Corroborando com a idéia acima, Abramowicz e Oliveira (2006, p.54) afirmam que é preciso compreender que a identidade não é só algo que me identifica ou que se aproxima do que seja, “eu mesmo”, mas é uma construção, uma produção de “mim mesmo”. Dessa forma,

aquilo que sou é construído, portanto, “a identidade não é uma clausura de essência e de homogeneidade, mas um processo intenso de forças que se diferem”.

Seguindo essa mesma perspectiva, autores como Silva (2003), Cardoso de Oliveira (1976b) e Cabral (2003) afirmam que a identidade é um conceito que abrange duas dimensões: uma pessoal e uma social. Assim, a identidade do indivíduo é construída por meio das relações estabelecidas, sejam estas com a família, ou com escola etc., o que vai tornando-o consciente de sua singularidade. Seguindo essa perspectiva, Cardoso de Oliveira informa que é importante perceber que estas identidades estão interconectadas e que devemos percebê-las como fenômeno bidimensional. Pois, a identidade social é fundamental porque reflete uma identidade em processo, sendo assumida por diferentes indivíduos e grupos em diferentes situações e processos.

Ainda de acordo com Cardoso de Oliveira (1976b, p.33), toda reflexão sobre identidade social deve levar em conta a abordagem axiomática da sociologia de que “o homem não pensa isoladamente, mas através de categorias engendradas pela vida social”. Categorias essas que são construídas “peças por peças cabendo ao indivíduo ser o obreiro desta construção”. Cabral (2003) ao definir identidade social, vai corroborar com Cardoso de Oliveira, ao afirmar que a identidade social é o fato de nos reconhecermos, ou reconhecer a outrem, pessoal ou coletivamente como existindo. Dessa forma, a identidade social parece estar alicerçada no auto-reconhecimento e no reconhecimento pelos outros.

Se tomarmos como base os pressupostos de que a identidade é algo inacabado e em constante mudança através de um intenso processo de forças que se diferem, como podemos perceber a identidade de um grupo social constituído de uma grande diversidade cultural como a escola que apresentamos acima? Quais seriam as características que a identificaria como singular, diferenciando-se das demais em sua ação cotidiana e em seu processo interativo? Estaria, pois, esta escola, se reconhecendo e reconhecendo os outros no seu processo interativo?

Cardoso de Oliveira (1976b, pp.5-6) nos ajuda a responder este questionamento quando afirma que a identidade social “surge como atualização de um processo de identificação e envolve a noção de grupo e particularmente o grupo social”. Assim, no processo de constituição da identidade social, a identidade pessoal não é descartada, pois esta é o reflexo da identidade social. Dessa forma, é possível compreender que a identidade social e pessoal são partes não podendo ser compreendidas em separado. Ainda segundo este autor, a construção de uma identidade se dá de forma contrastiva, que “implica a afirmação do nós

diante dos outros”. Deste modo, quando um indivíduo ou grupo de indivíduos se afirmam como tais, o fazem para se diferenciar de algum indivíduo ou grupo. Assim sendo, a identidade surge por oposição e não de forma isolada. Contudo, afirma o autor, que a identidade “não se funda numa percepção sinestésica de ser, mas numa auto-representação de si em situação”. Para ele, se tomamos “por referência o modelo existencial de pessoa, diríamos que o que transforma o indivíduo em pessoa é a situação, num sentido fenomenológico e, portanto, como fato de consciência”.

Seguindo a perspectiva de Cardoso de Oliveira, que entende que a transformação da pessoa depende da situação, creio ser pertinente uma discussão sobre a situação dos alunos no contexto educacional, ou melhor, como a escola estudada está concebendo o ser humano enquanto pessoa, se numa perspectiva iluminista, ou numa perspectiva de um sujeito pós-moderno.

Segundo Geertz (1989, p.25), a visão Iluminista de homem “era a de que este se constitui de uma só peça com a natureza e partilhava de uma uniformidade [...] e que “havia uma natureza humana tão regularmente organizada, invariante e imutável”. Hall (2005, p. 10) por seu turno, afirma que a visão iluminista do homem está baseada numa concepção de pessoa humana, como indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado de capacidades e de razão, capacidades essas que emergem quando o sujeito nasce, e com ele se desenvolve, permanecendo essencialmente o mesmo ao longo de sua existência.

Já o sujeito pós-moderno, segundo Hall (2005, pp. 12-13), “é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Para este, a identidade “torna-se uma celebração móvel, formada e transformada em relação às formas pelas quais, somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Tomando a identidade como sendo essa celebração móvel que se forma e transforma na interação dos sistemas culturais, podemos entendê-la nos termos de Castells (2008, p.22) como “um processo de construção de significado tendo como base um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais, inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado”. Portanto, toda e qualquer identidade é construída. Para Castells, a questão mais importante é saber como, a partir de que, por quem, e como isso acontece. Segundo ele, a identidade é formada por um conjunto de “conteúdos simbólicos”, para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. Desta maneira, a construção da identidade parece ocorrer em um contexto marcado por “relações de poder” (Castells, 2008, pp.23-24). É, portanto, com base nestas concepções de homem e de identidade que vamos tentar compreender como a

escola vem atuando sobre a temática da diversidade étnico/racial e cultural presente em seu interior.

Para melhor compreender a visão da escola acerca do homem, creio ser pertinente analisar seu ponto de vista teórico e prático, ou seja, primeiro devemos analisar o que está posto em seu projeto pedagógico e em seguida compararmos com a prática cotidiana e em seu processo interativo.

#### **4.2- A escola, o projeto e a prática pedagógica**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola se fundamentará teoricamente a partir de três princípios básicos, a saber: fundamentos ético-políticos, fundamentos epistemológicos, e fundamentos didático-pedagógicos. Ainda de acordo com este, os fundamentos ético-políticos são princípios norteadores da escola para a formação integral do aluno e, para isso, serão baseados nos seguintes valores: respeito, solidariedade e responsabilidade. Contudo, aqui vamos nos dedicar à questão do respeito no sentido entender o que está sendo visto como respeito, qual o seu significado no contexto da escola. De acordo com o projeto pedagógico “*o respeito deve ser mútuo, a começar pelos educadores, que tem como dever, conscientizar o aluno a respeitar a si próprio e estender este direito ao próximo, através de seus atos*” (Projeto Político Pedagógico, 2008).

No capítulo anterior, ao analisarmos a concepção de respeito apontada pela escola em seu projeto pedagógico e a ação educativa no cotidiano escolar, sugeri que esta vem empregando uma visão humanística e universalista tendo como base a política da igual dignidade. Dessa forma, gostaria de chamar atenção para alguns aspectos que considero importante, ao analisar o respeito a partir desta perspectiva.

De acordo com Taylor (s.d) e Cardoso de Oliveira (2006b), para compreender a questão do respeito pelo indivíduo no campo dos debates sobre identidade social, é necessário que compreendamos antes a questão do reconhecimento. Pois, segundo esses autores a questão do respeito está ligada ao reconhecimento ou não do indivíduo.

Taylor, (s.d,p.45), ao discutir a questão do reconhecimento numa perspectiva do multiculturalismo, informa que há uma urgência em relação ao tema, isto devido à relação entre “reconhecimento e identidade”. Para este autor, a identidade pode ser entendida como sendo a maneira como a pessoa se define, e como suas características fundamentais fazem dela um ser humano. Dessa maneira, defende a tese de que a “identidade é formada em parte

pela existência ou inexistência do reconhecimento”, e acrescenta que esta também pode ser formada “pelo reconhecimento incorreto dos outros”.

Ainda em relação ao não reconhecimento ou reconhecimento incorreto, Taylor afirma que este também pode definir uma identidade, seja ela pessoal ou de grupo. Essa forma de reconhecimento, segundo este autor, faz com que as pessoas ou grupos adotem uma postura negativa de si mesmo, reduzindo a pessoas “a uma maneira falsa de ser, condenando-os a sofrer com uma debilitada auto-estima”. Neste sentido, o reconhecimento incorreto não se resume a uma falta de respeito para com o ser humano, este tem um efeito devastador, podendo deixar marcas irrecuperáveis nas pessoas, como “sentimento de ódio de si mesmo”. Assim, o respeito, “não é apenas uma gentileza para com o outro, mas uma necessidade humana vital” (TAYLOR, s.d, pp.45-46).

Cardoso de Oliveira (2006b) informa que no debate do reconhecimento das identidades sociais ou étnicas, deve-se levar em conta uma diferenciação entre conhecimento e reconhecimento. Para fazer essa distinção entre esses dois conceitos, Cardoso de Oliveira se utiliza dos estudos de Honneth, que afirma que,

A diferença entre ‘conhecer’ e ‘reconhecer’ torna-se mais clara. Se por conhecimento de uma pessoa entendemos, exprimir sua identificação enquanto indivíduo, por reconhecimento entendemos um ato expressivo pelo qual este conhecimento está confirmado pelo sentido positivo de uma afirmação. Contrariamente ao conhecimento, que é um ato cognitivo não público, o reconhecimento depende de meios de comunicação que exprimem o fato de que outra pessoa é considerada como detentora de um ‘valor’ social (HONNETH, 2004, apud CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006b, p.31).

Ao analisar essa diferenciação proposta por Honneth, é possível compreender que o ato de conhecer está fundamentado na identidade individual, ou seja, nas características que identificam o indivíduo como ser humano. Já o reconhecimento vai além, requer uma afirmação desse indivíduo perante os outros. O certo é que o reconhecimento ganhou importância universal, seja no âmbito individual ou social. No plano individual, segundo Taylor, estamos conscientes de como a identidade pode ser formada no processo de inclusão ou exclusão do outro, já no plano social temos uma “política permanente de reconhecimento igualitário” (TAYLOR, s.d, p.56).

Ainda de acordo com Taylor, o desenvolvimento de uma noção moderna de identidade deu origem à política da diferença, e esta, assim como a política da igual dignidade, têm uma

base universalista. Para este autor, o princípio universalista dessas duas políticas contribui para uma ‘confusão’ entre as duas. Assim, a política da igual dignidade “visa uma igualdade universal, um cabaz idêntico de direito a toda humanidade” e a “política da diferença, exige o reconhecimento da identidade única deste ou daquele indivíduo ou grupo” (TAYLOR, s.d, p. 60)

Contudo, é importante ressaltar que não devemos confundir diferença com desigualdade, pois o reconhecimento das diferenças e/ou particularidades de uma pessoa ou grupo de pessoas, não significa que estes pertençam a escalas valorativas distintas. Desta maneira, o que se espera é que

[...] o respeito pelo indivíduo seja compreendido como não envolvendo só respeito pelo potencial humano universal em cada pessoa, mas também respeito pelo valor intrínseco das diferentes formas culturais através das quais os indivíduos poriam em prática sua humanidade e exprimem suas potencialidades únicas (ROCKEFELLER, s.d, p.105).

Dessa forma, o princípio da igual dignidade deve estar operando conjuntamente com o reconhecimento das diferenças. Creio, portanto, que essa deveria ser a maneira pela qual o respeito deveria ser adotado e trabalhado na escola.

Para Gomes (2006), apreender essa diversidade, conviver e enfrentá-la parece ser um receio da pedagogia e educação escolar, pois os profissionais da educação, segundo essa autora, são formados para lidar com uniformidade e com a homogeneidade, escondendo-se atrás de um discurso de igualdade, discurso este produzido pela sociedade e reproduzida na escola.

Esta visão uniformizante e homogeneizadora da escola, também tem sido discutida por autoras como Gusmão (2003), Valente (2003) e Capelo (2003). Para elas, o debate em torno da diversidade cultural no campo da educação é ainda incipiente e precisa ser visto numa perspectiva da diferença e não da igualdade.

Gusmão (2003, pp.94-95), ao discutir o tema da diversidade cultural na educação, fala da necessidade de se resgatar a escola como um espaço de transformação. Para esta autora, “nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são suficientes para compreender o problema da diversidade social e cultural”. É antes necessário compreender como essa diversidade é formada no contexto da educação, pois segundo ela, mais do que as diferenças e a diversidade é preciso compreender a alteridade, “espaço permanente de enfrentamento,

tensão e complementaridade”. Ainda segundo esta autora, “a heterogeneidade, no espaço educacional é institucionalmente negada, assim como a condição sociocultural dos alunos”.

As afirmações acima nos ajudam na compreensão e análise da prática pedagógica dos profissionais da escola em estudo. Estes, em sua ação cotidiana da sala de aula, confirmam a existência da diversidade cultural na instituição escolar, contudo, estes afirmam não ter um trabalho em vista de valorizar essa diversidade.

Esta situação parece deixar a escola e os professores diante de um impasse a ser resolvido. Ora, se os próprios educadores reconhecem a diversidade ali existente, o que estaria faltando para que esta seja trabalhada e valorizada? O que estaria faltando para que esta diversidade venha torna-se visível? Aqui me parece que o reconhecimento da diversidade cultural na escola esbarra no princípio da não-discriminação, seguindo a política da “igual dignidade”, pois, nesta ação política, exige-se que todas as pessoas sejam tratadas de forma que ignore as diferenças. Assim, os profissionais da educação encontram-se num dilema, como tratá-los como diferentes sem discriminá-los.

Esta situação de medo de discriminar foi evidenciada em vários momentos no discurso dos professores. Segundo eles, não é possível tratar os alunos de forma diferenciada sem discriminá-los. Ainda segundo estes mesmo professores, além de não haver na escola uma política de valorização ou reconhecimento da diversidade, os próprios profissionais não estão capacitados para atender a essa demanda. Foi o que nos informou uma professora quando eu perguntava que tipo de trabalho ela vinha desenvolvendo em sala, em vista de promover a valorização da diversidade:

Olha, inclusive o ano passado foi trabalhado isso demais sabia, porque aqui, na realidade, é como se tivesse, como é que vou te explicar, é como se nessa escola tivesse jogado todo tipo de pessoas diferente aqui, mais é índios. Então a gente tem gente de todo jeito. Então como eu tenho trabalhado porque a escola em si não tem um trabalho, então eu venho trabalhando dentro da realidade deles, eu já me deparei com situações que não sei o que responder para os meninos, porque o menino ofende o outro porque é índio, “o índio”, sendo que o outro também é índio, é como se não aceitasse que fosse. E preciso fazer um trabalho para essas crianças entender e aceitar o que realmente eles são. E aqui na escola a gente realmente não tem um trabalho votado pra isso não. (Lia professora de 3ª série, entrevista concedida no dia 04/07/2008).

Ao analisar o depoimento acima, é possível sugerir que a ausência de uma ação educativa que contemple a diversidade, acaba por desencadear situações de preconceito e discriminação entre os próprios alunos, levando-os ao não reconhecimento de sua identidade,

ou reconhecimento estereotipado. Desta forma, o ato de denominar o outro de índio, passa a ser uma ofensa, como foi demonstrado acima.

Deste modo, a ausência<sup>40</sup> de uma ação educativa e /ou política de reconhecimento da diversidade, leva a uma ação homogeneizadora própria do sistema educacional, onde os profissionais da educação, munidos do discurso da igualdade, conduzem sua ação educativa como princípio da igual dignidade, e homogeneidade. Este discurso tornou-se mais evidente quando da aplicação dos questionários com os professores.

A análise dos questionários mostrou que dos 25 professores, 19 reconhecem a existência de alunos indígenas em sala de aula e 06 afirmam que não há alunos indígenas em suas salas. Esse dado é interessante, pois contrasta com o questionário de auto-identificação que foi realizado entre os alunos; este último apontou a presença de alunos indígenas em todas as salas de aula. Contudo, é importante salientar que mesmo que reconheçam a existência dessa diversidade na sala de aula, parece não haver, por parte dos professores, uma preocupação em valorizar essas diferenças, pois para eles todos devem ser iguais, vejamos.

[...] eu trabalho com esses alunos da mesma forma que trabalho com os demais, pois, vejo que se trabalhar diferente estou reforçando a idéia da discriminação. Já que está inserido nesta sala ele deve se adaptar e interagi de forma igual aos demais colegas. Sabendo respeitar a si próprio e os demais. (Débora, professora de 3ª e 4ª série.).

[...] trato todos com igualdade sem preconceito (Alicia, professora da 2ª série).

[...] agindo de maneira natural e tratando todos por igual (Carla, professora de 2ª série)

[...] respeitando e valorizando as diferenças étnicas deixando claro que todos são iguais perante a Lei (Patrícia, professora de 1ª e 2ª série).

[...] não tenho feito trabalho diferenciado (Maria Antonieta, professora de 2ª série).

[...] trabalhando normalmente como trabalho com os demais (Teresa D'Ávila, professora de 2ª série).

[...] a valorização de todos é muito importante, pois não é por ser negro ou indígena que vai deixar de ser uma pessoa muito inteligente, devemos amar a todos, igualdade cultural (Vera Lucia, professora de 1ª série).

[...] com a mesma igualdade (Sebastiana, professora de 1ª série).

---

<sup>40</sup> Ao falar da ausência de uma política de respeito à diversidade, não estou negando as políticas e ações desenvolvidas no âmbito nacional, refiro-me à ausência dessas ações na instituição escolar pesquisada.

[...] eu não trabalho a diferença, de vez em quando uso exemplos e comentários somente (Perpétua, professora de 1ª série).

[...] igual respeitando as diferenças de cada um (Jucirema, professora de 1ª série ).

As transcrições dos trechos acima demonstram que o discurso da igualdade como princípio universal é muito presente na escola, o que sugere que o reconhecimento da diversidade cultural parece ser compreendido a partir de uma perspectiva essencialista, vista apenas como retórica de um passado. Gomes (2006), nos chama atenção para as significações ideológicas que o discurso da igualdade pode acarretar. Ou melhor, de que tipo de igualdade se está falando? Igualdade de direitos, igualdade religiosa, igualdade como sinônimo de homogeneidade, quando falamos de igualdade será que levamos em conta a diversidade? Em síntese o que está por trás do discurso de igualdade da escola? Neste discurso da igualdade, como estão sendo percebidas as minorias étnicas no contexto educacional?

Sacristán (1995, p.82), ao refletir sobre a presença das minorias sociais, étnicas e culturais, no contexto da educação, enfatiza que a questão do reconhecimento destas no ambiente educacional perpassa por uma questão bem mais abrangente que é a educação multicultural. Por outro lado, afirma o autor que a busca por uma educação multicultural “é uma manifestação particular de um problema bem mais amplo que é a capacidade da educação reconhecer a diversidade cultural”. Dessa forma, compreende-se que o princípio de uma educação multicultural, em que as minorias étnicas e culturais sejam valorizadas, está no reconhecimento da diversidade pela instituição escolar. Sacristán afirma que,

A cultura escolar não poderá em seus conteúdos e práticas, levar em consideração e fazer com que os membros de uma minoria cultural se sintam acolhidos, se toda a cultura da escola não tratar adequadamente o problema mais geral do currículo multicultural; e não poderá chegar a esse se não se discute a questão da diversidade em geral (SACRISTÁN, 1995, p. 82).

A questão do currículo multicultural tem sido tema de abordagem de vários autores tais como Sacristán (1995); Gomes (2003); Silva (2003); Gusmão (2005) entre outros. Para estes autores, o reconhecimento ou não reconhecimento da diversidade cultural parece estar relacionado ao currículo da escola, onde determinados conteúdos são aceitos em detrimentos de outros. Para Sacristán (1995, p. 97), os conteúdos dos currículos escolares, sempre valorizam a cultura dominante em detrimentos das minorias e temas relacionados a maus tratos, racismo, preconceito e xenofobia, são omitidos nos currículos escolares.

Gomes (2003), por sua vez, afirma que a construção de um currículo que respeite a diversidade cultural passa necessariamente pelo combate às práticas racistas e preconceituosas que estão na sociedade e reproduzidas no interior da escola. Dessa forma, enquanto a educação escolar continuar colocando a questão da diversidade cultural como algo referente só às minorias continuaremos dando espaço às práticas preconceituosas.

Este debate do currículo multicultural ganha reforço no plano constitucional. É sabido que desde o ano de 1996, os pressupostos constitucionais orientam que a proposta curricular da escola deve conter uma base comum nacional e uma parte diversificada. Nesta última, entrariam diversos temas, que foram chamados de “transversais” estando o tema da diversidade cultural, incluído. Ainda de acordo com as recentes mudanças na Constituição e na legislação educacional, a escola deve oferecer, em sua proposta curricular, história da África e das populações afro-brasileiras bem como história das populações indígenas brasileiras levando conta as especificidades da região.

Contudo, é importante lembrar que a lei por si só não é capaz de mudar as práticas cotidianas dos indivíduos, é necessário, antes de tudo, que sejam desencadeadas ações para que esta [a lei] venha ser implementada. Por outro lado, é preciso considerar também que, mesmo que os profissionais da educação reconheçam as necessidades de trabalhar essa diversidade, eles não estão preparados para lidar com essa realidade, em que as diferenças culturais sejam exaltadas, ou melhor, que sejam consideradas como elementos fundamentais no cotidiano escolar. Vejamos.

[...] olha, eu vejo isso como mais um ponto importante para a aprendizagem do aluno, já que a história estuda muito superficialmente essa questão e aí a gente sabe que o povo negro tem muita importância, mas no meu plano atual por ser de séries iniciais ainda não dei muita importância a este fato, mais nos diálogos com os alunos a gente sempre fala dessa importância de cada um dos povos, eu vejo e digo pra eles que independente da diferença, cada um tem sua importância e eu deixo muito claro pra eles a questão do respeito, que a gente tem que ter não só para com o diferente, mais para com o outro, todos, professores, colegas, ter mais respeito, porque no meu ponto de vista em primeiro lugar, o respeito. Mas essa questão da lei, no meu planejamento não está explícita esta exigência da lei, mas eu vejo também importante não só incluir a história, mas também o que a gente já está vendo aí que a sociologia filosofia, que é pra levar esses alunos a ter uma criatividade, porque gente conversa com esses alunos e não tem capacidade de discursar assuntos do dia a dia, não tem. [...] eu particularmente não estou preparada, lhe digo, porque eu tenho muita dificuldade, com história, eu tenho muita dificuldade e eu nunca pegaria pra lecionar porque eu não tenho, eu não sou habilitada e nem tenho vocação, porque a história é muito rica é muito longa, existem vários fatos históricos, e eu creio que pra encontrar profissionais habilitados pra essa área vai ser difícil (Débora, professora de 3ª e 4ª série aceleração).

Seguindo essa perspectiva de análise, é importante salientar que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola em debate, esta instituição cumpre com as exigências constitucionais, de conter em sua proposta curricular uma base comum nacional e uma parte diversificada. Nesta última, seriam incluídos os temas transversais e outros que fossem de interesse da escola como pressupõem os PCN's. Contudo, ao analisarmos o dia-a-dia da sala de aula, bem como o planejamento dos professores, percebemos que se trata apenas de um preceito normativo que a escola segue, pois, na prática ainda há muito o que fazer. Ao constatar que, no plano legal, a escola e o seu currículo contemplam o debate sobre a diversidade cultural, quis entender porque isto não era evidenciado na prática. Dessa forma, conversei com a Coordenadora pedagógica sobre o assunto.

Ao ser indagada sobre a ausência da parte diversificada na proposta curricular da escola, esta me informou que mesmo constando no Projeto Político Pedagógico, a escola não trabalha com essa parte. Segundo ela, a maioria dos professores não quer trabalhar, por achar muito complicado e difícil, pois não há material na escola, e pesquisar esse material requer trabalho, por outro lado, o próprio professor não quer mudar.

[...] como você vê o nosso currículo não contém essa parte diversificada, nós não trabalhamos com a parte diversificada. Essa parte seria trabalhada a questão da diversidade cultural, o que é a sociedade. [...] Onde a escola esta envolvida, o que tem de melhor pra oferecer, trabalhar outras questões que estão na mídia e que é conveniente trabalhar em sala de aula, que é importante trabalhar em sala de aula com o aluno [...] isso para naquela situação do professor que não quer mudar, há porque pra isso vou ter que pesquisar e não tenho computador e não tem material pra trabalhar com isso, é o que eles sempre falam. (Angelita, Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 06/06/2008).

O depoimento acima demonstra a complexidade de se trabalhar a diversidade cultural no ambiente escolar. Mesmo reconhecendo a existência dessa diversidade e que a escola é um espaço de interação, do ponto de vista institucional esta diversidade é silenciada. Nesse sentido, questiono: quais seriam os motivos para esse silenciamento? Para Santomé (1995, p.161), o silenciamento das minorias étnicas nos currículos da maioria das instituições escolares se dá em função da presença arrasadora das culturas que chamamos de hegemônicas; para este autor, “as culturas e vozes dos grupos sociais, minoritários e marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação”

Ao enfatizar a ausência de conteúdos específicos que trate das populações indígenas daquele Estado, quis saber como estava sendo trabalhada a diversidade cultural presente na escola já que não há uma proposta curricular que contemple esta abordagem, em resposta a Coordenadora pedagógica afirmou que a escola não trabalha essa questão. Vejamos.

Ah, nós temos alunos de tudo quanto é lugar, nós temos alunos da maioria dos estados do Brasil nós temos aqui, temos muitos índios, temos índios que não querem ser índios, temos negros que não querem ser negros. Temos brancos. E isso a gente deixa de lado, porque nós não trabalhamos essa questão da diversidade cultural a gente não trabalha o respeito à diferença. (Angelita, Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 06/06/2008).

As declarações acima são reveladores e merecem ser refletidas no intuito de compreender o porquê desses alunos estarem negando sua identidade. Quais seriam as razões para isto? Para a coordenadora pedagógica, tal situação e ainda atitudes de preconceito e/ou discriminação que aconteciam na escola, podem estar relacionada à ausência de uma proposta que contemple essa diversidade. Segundo ela, sem uma proposta curricular que contemple a diversidade fica muito mais difícil trabalhar com essas questões, uma vez que há uma grande demanda de problemas envolvendo relações preconceituosas em relação às diferentes identidades sociais. Vejamos o depoimento da mesma.

[...] a escola não tem uma proposta que contemple essa diversidade, e agora mesmo tivemos um problema com uma aluna da terceira série, então pedi pra professora trabalhar com essa diferença, sugeri que ela poderia ver comigo algum material e ela não procurou, [...] disse que não estava preparada pra isto, e que era só pra alguém ir lá na sala e conversar com os alunos. Ora se o professor que é formador de opinião não quer, fica difícil mudar o nosso aluno, mudar a mente dele. Porque tem a discriminação, a gente sente que os alunos são discriminados começando pelo professor, ai vai para o zelador da escola, vai para os coleguinhas dele, e quando a gente vai conversar com professor ele sempre tem o mesmo discurso (Angelita, Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 06/06/2008).

O fato ao qual a coordenadora se reportava estava relacionado a uma aluna negra. Esta vinha tendo problemas na família, pois seus pais a deixavam em casa, durante toda a semana tendo que se responsabilizar pelos irmãos menores (mais novos). O problema torna-se mais agravante quando considerado a dependência alcoólicas dos pais. Dessa forma, a aluna, ao vir à escola, permanecia preocupada com o que poderia acontecer aos irmãos que ficavam em casa, e por isso estava sempre chorando em sala de aula, e isto era motivo de chacota para

seus colegas, que segundo o relato da professora, chamavam-na de “negrinha”, “*olha a negrinha está chorando*” coisas desse tipo.

Ao ouvir seu relato perguntei que atitude ela havia tomando diante de tal situação, ao que ela respondeu:

Eu já conversei com ela, e depois fui à sala conversei com os alunos pra que eles respeitassem pra que eles aprendessem a respeitar os outros, aí pedi que a professora trabalhasse com eles, mas ela não trabalhou, tem aí uma data bem importante pra trabalhar isso [13 de maio] eu até pensei que os professores tivessem trabalhando essa questão porque em todos as salas tem alunos negros. E muitas vezes o professor deixa de trabalhar, porque a discriminação é um prato cheio pra ele está trabalhando, porém isso não ocorre (Angelita, Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 06/06/2008 ).

Diante das situações de preconceitos e discriminação em relação aos alunos negros exposto pela Coordenadora, quis saber se havia muitos casos de preconceitos e discriminação envolvendo alunos indígenas. Assim como uma visão estereotipada do que vem a ser negro vem gerando a não aceitação de sua identidade, poderia também assumir a mesma conotação em relação aos índios, ocasionando assim a não aceitação de sua identidade, como já foi relatado anteriormente.

De acordo com a coordenadora, não há preconceitos contra os indígenas, pelo menos ela nunca presenciou. Essa situação é interessante porque contrasta com a realidade vivenciada pelo pesquisador e pela maioria dos professores da instituição. A análise dos questionários aplicados com os professores, além de denunciar a prática preconceituosa na escola, aponta que o naquela instituição educacional o preconceito é sempre uma prática do outro. Dos 25 que responderam ao questionário, 14 afirmaram não haver preconceito na sala de aula, porém no pátio da escola isto era muito visível, 05 dizem nunca ter vivenciado ou presenciado situações desse tipo e 06 confirmam que há preconceito não só na sala de aula, mas na escola como um todo.

Gostaria de chamar atenção para este fato. Mesmo a maioria dos professores reconhecendo as situações de preconceitos na escola, estes nunca se admitem preconceituosos. Isto nos lembra o fato relatado no terceiro capítulo deste trabalho, onde a professora em seu discurso afirma que os indígenas são “sujos, ladrões e alcoólatras”. No entanto, quando interpelada, diz que não tem preconceito e que trata todos como igual. Tal situação demonstra que as atitudes preconceituosas são sempre dos outros e não nossas.

Entretanto, dos 25 professores que responderam ao questionário, quando perguntados se já haviam tido atitudes preconceituosas em relação aos alunos somente duas afirmaram que sim.

Ainda em relação a situações de preconceito vivenciadas pelos alunos indígenas, quero ressaltar que parece não haver na instituição uma ação educativa no intuito de dirimir essa prática. Muitas vezes, o professor diz que o próprio aluno é culpado por ser agredido, tanto moral como fisicamente. Vejamos a fala de uma professora ao relatar uma situação de preconceito vivenciada por ela na escola:

[...] foi assim, um dia eu estava ali próxima a sala da professora Francisca quando uma aluna veio correndo desesperada, e ela é bem indiazinha mesmo, e tem um olhar baixo, então eu perguntei por que vocês estão correndo atrás da coleguinha? Eram muitos alunos tinha aluno até de terceira série correndo atrás dela, é por causa do olhar dela professora, ela toma *caxiri* na casa dela e vem pra escola bêbada. Ai eu disse não façam isso, ela não esta bêbada, cada um tem um jeito, uma característica cada um tem um olhar, um nariz uma boca é as característica de cada um e esse é o olhar dela, mas ela não esta bêbada. Ai ela me disse assim, “eles ficam só falando que eu estou cheirando “noia”, ai eu tentei conversar com eles tinha mais ou menos uns 15 alunos correndo atrás dela, ai eu conversei, conversei, o sino bateu e a gente continuou conversando, ai a professora veio e disse olhe faz dias que eles estão perseguindo essa menina e não tem nenhum um professor que venha orientar, ai eu disse de hoje em diante eu tenho certeza que vocês não vão fazer mais isso. Ai eles disseram não mas que o olhar dele é engraçado, ai disse eu vou aproveitar pra falar com a professora dela pra ela poder trabalhar isso, a aluna nem merendava direito. [...] e quando eu fui falar com ela, ela jogou a culpa na própria menina, “é eles fazem isso porque ela também é danada ela dá espaço”, eu disse professora agente tem que trabalhar porque também está faltando isso, trabalhar essa parte, porque a partir do momento que os meninos falam com ela, ela não correm já enfrenta e conversa com eles sobre isso eles vão deixar, mas se ela vai correndo e se escondendo ai é que eles ficam mesmo é índio é índio. A gente tem que tentar combater (Angélica, professora da 1ª série).

A citação acima, mais uma vez, quer mostrar que a prática preconceituosa é constante no ambiente escolar, contudo esta parece ser silenciada, assim como é silenciada a própria presença do indígena na instituição. Essa prática do silenciar em relação aos alunos indígenas da escola pode ser verificada em duas situações. A primeira situação está presente em um projeto de arte em desenvolvimento na escola. Este tem como tema: *Fazendo, conhecendo e contemplando a arte*, o mesmo tem como objetivo, “garantir aos alunos condições de perceber a arte como produção humana, resultante de um processo cultural, presente em todos os ambientes sem distinções econômicas, raciais, culturais, dentre outras”

Quero ressaltar que, mesmo enfatizando que não há distinções, as populações indígenas não foram incluídas neste projeto. No cronograma de atividades apresentado para o

mês de abril, o tema a ser trabalhado na instituição seria: Brasil e brasilidades. Contudo parece que as populações indígenas não fazem parte desse contexto.

O segundo ponto a ser analisado foi em relação ao dia 19 de abril, data em que é comemorado oficialmente o dia do índio. Neste dia, mesmo tendo um projeto cujo tema do mês era Brasil e brasilidades, não houve qualquer manifestação que atentasse nesse sentido. Essa situação merece destaque, devido ao contexto vivenciado no Estado em decorrência das ações implementadas pelo Governo Federal para a retirada dos não indígenas da *Terra Indígena Raposa Serra do Sol*, em torno da regularização fundiária do Estado.

Quero aqui observar que, no mês de abril deste ano [2008], o Estado de Roraima vivia um dos seus maiores dilemas em relação à questão indígena. Desde o início do ano havia a expectativa de que aconteceria a retirada dos não índios da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, e isto era motivo de debate por toda a sociedade roraimense. Esse debate era presenciado nas mídias televisas, em todos os meios de comunicação e nos transportes coletivos. Nos táxis, muitas vezes, as pessoas eram interpeladas sobre o assunto. Contudo, naquele contexto educacional não se ouvia uma palavra em relação a essa situação. Esse fato nos chama atenção no sentido de entender quais seriam os motivos desse silêncio.

Desde modo, antes de prosseguir nossa análise, convém registrar que o impasse em torno da definição das terras indígenas em Roraima, já perdura desde os anos de 1970, quando se iniciaram as primeiras lutas das populações indígenas em busca dos seus direitos em relação a terras que tradicionalmente ocupam. O certo é que no início dos anos de 1990, a área de terra onde vivem as populações indígenas Macuxi, Wapixana, Taurepang, Sapara e Ingariko, foi reconhecida oficialmente como terra de ocupação tradicional destas populações cabendo ao Estado brasileiro, demarcá-las e homologá-las como terra de uso exclusivo dos povos indígenas. Dessa forma, no ano de 1998, foi baixada a portaria do Ministério da Justiça, demarcando uma área de 1.7000,000 ha (um milhão de setecentos mil hectares de terra) para os povos indígenas, e no ano de 2005, o presidente Luis Inácio Lula da Silva assinou o decreto de homologação da mesma.

Depois da ação de homologação, o Ministério da Justiça se pronunciou estabelecendo prazos para que os não índios que ali habitassem fossem retirados e assentados em outros locais do Estado, assim como os grandes proprietários de arroz da região. Contudo, os prazos haviam esgotado e o Ministério da Justiça resolveu agir para a retirada dos não índios daquela terra. Foi, portanto, a partir daí que se desencadearam inúmeros fatos em relação a essas populações.

Com a chegada da Polícia Federal para a realização da operação de retirada dos rizicultores da região, instalou-se um clima de hostilidades entre a sociedade local e os povos indígenas, estes últimos eram visto como sinônimo de atraso ao tão sonhado progresso do Estado de Roraima. Esse discurso desenvolvimentista era apregoado por toda a sociedade, principalmente pelos políticos locais, que estavam sempre na mídia argumentando a favor de uma ideologia nacional e que a atitude do Governo Federal estava sendo de entregar a Amazônia a potências estrangeiras.

Com efeito, as acusações em relação às populações indígenas não ficaram apenas no plano do discurso, mas se estenderam a ações bastante violentas, chegando a confrontos diretos de empregados das fazendas com os povos indígenas. Em um dos conflitos, dez indígenas saíram feridos, pontes foram destruídas, houve ameaça de explosão da alfândega em Pacaraima, prisão do prefeito de Pacaraima e até uma “mulher bomba”.

O fato é que com todos esses acontecimentos se processando concomitantemente, na escola isto era silenciado. Não se ouvia qualquer menção a esses fatos quer fosse em sala de aula, quer fosse nos momentos de descontração. Por outro lado, é importante ressaltar que enquanto as populações indígenas eram vistas como sendo os vilões da história, o principal rizicultor foi considerado, majoritariamente, líder da resistência. Desta forma, o opositor à saída das terras indígenas, era aplaudido por todos como sendo um grande herói nacionalista, um defensor dos interesses do Estado.

Este fato foi evidenciado no dia 17 de maio deste ano [2008], quando da chegada desse rizicultor no aeroporto internacional de Boa Vista. Este, após passar nove dias preso na carceragem da Polícia Federal, em Brasília, sob a acusação de posse de artefato explosivo e formação de quadrilha, foi recebido na cidade com fogos de artifícios e com honras de um herói nacional. Depois de atender a imprensa no saguão do aeroporto, circulou em carro aberto pelas ruas da cidade, levando uma bandeira do Brasil em sinal de seu patriotismo. Foi seguido por inúmeros carros formando uma grande carreata que percorreu vários bairros da cidade, culminando com um ato na Praça do Centro Cívico onde havia banda de músicas lhes esperando<sup>41</sup>.

Esse resumo dos acontecimentos em Roraima, no que se refere à Terra Indígena Raposa Serra do Sol, demonstra como as populações indígenas daquele Estado são percebidas

---

<sup>41</sup> Ver mais informações sobre esse evento do dia 17 de maio no jornal folha de boa vista.

pela sociedade local, o que pode contribuir para explicar o silêncio da escola em relação a essas populações.

Retomando o debate da escola, perguntei à coordenadora pedagógica, o porquê dessa omissão em relação as manifestação do dia do índio. Fui informado que a situação foi silenciada também em outras escolas, como ela mesma pôde constatar na outra escola que ela trabalha. Afirmou que este debate está todos os dias na televisão, porém os professores e a própria escola, como um todo, não estavam atentos para essa situação. Fiquei estarrecido com esta constatação, uma vez que há uma grande quantidade de alunos indígenas em sala de aula e, inclusive, a própria coordenadora se afirmava como descendente do povo Macuxi, nascida na região da Raposa.

Em seguida perguntei então como a escola estava se articulado com as novas mudanças em relação à legislação educacional e às recentes reformulações da LDB, que incluem a obrigatoriedade do ensino de História da África, das populações afro-brasileiras e das populações indígenas. Mais uma vez ouvi que *“a escola não está pensando nisso, vai haver uma mudança no Projeto Político Pedagógico, mas, em relação à avaliação, porém esse aspecto do currículo não foi contemplado”*.

Aqui é importante ressaltar que enquanto a coordenadora pedagógica reconhecia a diversidade, o outro coordenador negava a existência desta. Para ele, na escola não há essa diversidade como todos afirmam, pelo contrário, parece mais uma cultura homogênea, não há diferenças. Vejamos:

Aqui nós temos bem pouco, essa diversidade não vejo muito não, nós temos bem pouco, porque a maioria já pegou os elementos da cultura, somaram, eu acho que está uma coisa mais homogênea. Eu não vejo tanto essa questão de diversidade não. Porque na escola em termos de alunos, a crianças já assimilaram elementos da cultura de outros é o que eu penso (Segismundo, coordenador pedagógico, entrevista concedida em 06/06/2008).

Essa visão de que a maioria dos alunos que são descendentes de indígenas que assimilaram a cultura dos não-indígenas, deixando de ser, dessa forma, indígenas é também partilhada por alguns professores. Segundo estes, os alunos já estão na escola e só seus pais é que são indígenas, portanto, devem ser vistos como iguais.

[...] eles não são pessoas que moravam em aldeias, e sim seus pais e avós (Angélica, professora de 1ª série).

[...] geralmente esses alunos já perderam um pouco da cultura indígena, porém procuro resgatar a importância de ser humano para a sociedade independente de cor ou raça (Maíra, professora de 3ª série).

Diante da argumentação do coordenador pedagógico de enfatizar a homogeneidade cultural na educação, perguntei se ele acreditava que escola estava cumprindo com sua missão de respeitar a individualidade e a cultura de cada aluno. Este respondeu que sim, pois os alunos que ali estão, mesmo que tenham culturas distintas já assimilaram a cultura daquela instituição, tomando-a como sua própria cultura e justifica seu pensamento por acreditar que a cultura é dinâmica.

Ainda como provocação, perguntei ao mesmo, como ele estava percebendo as novas mudanças na Lei da educação que inclui a obrigatoriedade do ensino de história das populações indígenas como forma de reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Ao responder o coordenador enfatizou que esse resgate cultural é de responsabilidade da família e não da escola, e que não é uma lei que vai resolver essa questão.

Eu acho que essas pessoas que tem essa cultura têm que valorizar essas culturas, porque se elas não cultivar suas tradições e seus costumes não será uma lei que vai resolver, você ver os índios; existem professores que vão ensinar a língua pra índios, então é isso, e eles que tem que resgatar, são eles que tem a cultura deles, e não deixar de lado suas tradições (Segismundo, coordenador pedagógico, entrevista concedida em 06/06/2008).

Para esse professor, cumprir com os preceitos legais da educação parece ser uma tentativa forçada de fazer com que as pessoas mudem sua cultura. Segundo ele, não se pode forçar as pessoas à essa mudança. Contudo, o que vemos cada dia é o sistema de ensino impondo novos valores, o que de certa forma, acaba por induzir o aluno a esquecer suas raízes culturais. Quando ele coloca a responsabilidade de decidir sobre a família e o próprio aluno, cabendo à escola somente sistematizar.

Se tomarmos como base as declarações acima, vamos perceber porque a diversidade cultural não é valorizada na escola. Mesmo com as políticas e ações sendo desenvolvidas no plano institucional, não garante sua efetiva aplicabilidade. Assim, a escola parece continuar com uma política homogeneizadora, sendo um instrumento de normatização (SANCRISTÁN,

1995). Por outro, percebemos também a necessidade de se pensar práticas pedagógicas que contemplem o pluralismo cultural, respeitado-o e colocado em prática.

De acordo com Gomes e Silva (2002) para que a pluralidade cultural seja respeitada, é necessário pensar novos métodos e uma nova consciência cultural nos educadores, pois,

Mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal compreenda-na a luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade, respeitem-na e proponha estratégias e políticas de ação afirmativa que se coloque radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

Silva (2003) corrobora com as autoras acima mencionadas no sentido de que é necessário se pensar um currículo que venha atender à demanda da diversidade cultural. Contudo, ele afirma que, mesmo que o tema do multiculturalismo tenha se tornado um tema central da teoria educacional, este ainda é visto de forma marginal, o que torna necessário uma teoria que trabalhe a perspectiva da identidade e da diferença. Pois, segundo ele, tratar o multiculturalismo apenas na perspectiva da diversidade, é naturalizar, cristalizar, essencializar a identidade e a diferença.

Essa percepção de uma identidade essencialista é muito visível na escola, no discurso dos professores e em sua própria ação. Quando estava nas salas de aula, pude perceber que em quase todas as salas havia um alfabeto ilustrado, e a letra I era ilustrada com uma figura de um índio. Porém, a visão que era passada ali era de um índio do período quinhentista, que se veste a de tanga com enfeites de penas na cabeça e com uma flecha na mão.

Essa situação coloca os professores numa situação ambígua. Pois, ao mesmo tempo em que reconheciam a existência de alunos indígenas na sala de aula, mostrava uma visão estereotipada do índio para as crianças. Dessa forma, percebe-se que o fato de reconhecer a existência do indígena na sala de aula não é suficiente para que estes sejam compreendidos em sua diferença, pois a visão de índio que continua imperando na escola é uma visão equivocada do ser indígena.

A constatação dessa visão estereotipada do índio foi por mim percebida quando estava numa sala de aula, da terceira série, e a professora estava dando um conteúdo de História do Brasil, e falava sobre os primeiros habitantes. O texto que a professora passou para seus alunos foi o seguinte:

Os povos indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. Os indígenas moravam em ocas amplas. O conjunto das ocas formava a taba ou aldeia. A tribo é a reunião de várias aldeias. Cada tribo possui um chefe guerreiro que é chamado cacique, morubixaba ou tuxaua, e um chefe religioso o pajé. Os indígenas não usavam roupas e enfeitava um corpo com penas coloridas, dentes de animais e pintura. A alimentação dos indígenas se constitui de caça, pesca e de vegetais. Algumas tribos cultivavam o milho, a mandioca, o amendoim, a batata doce, e feijão. Suas armas eram a flecha, a lança, o arco e o tacape. Em suas festas, cantavam, dançavam, tocavam instrumentos musicais como o tambor, e a flauta. Os povos indígenas acreditavam em várias divindades como tupã. Fabricavam canoas objetos de cerâmicas e etc. hoje quem é responsável pelos índios é a FUNAI.(texto copiado, em sala de aula)

Ressalto que durante toda a aula, esperei que a professora esclarecesse aos alunos, que aquele texto, mostrava uma visão do índio do “descobrimento” e que hoje com as transformações ocorridas ao longo dos anos essa visão havia mudando e que hoje o índio não é mais visto dessa forma, embora se saiba que ainda há índios que vivem isolados e fora do contato com sociedade envolvente. Esperava também que comentasse acerca dos índios de Roraima, uma vez que no Estado há 12 grupos indígenas e que na sala de aulas há alunos indígenas. Contudo, mais uma vez essa questão foi silenciada, permanecendo no imaginário dos alunos aquela visão de que ser índio é ter as características apontadas no texto que a professora havia passado.

Gostaria de voltar nossa análise da prática pedagógica, agora levando em conta os pressupostos epistemológicos da escola, pois de acordo com seu projeto, a escola se baseia numa concepção interacionista, por acreditar que o “conhecimento é construído através das interações sociais, entre professor e aluno, alunos e alunos, alunos e meio”. Dessa forma o conhecimento é visto como produto dessa interação. Sendo o aluno neste processo interativo um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Neste sentido, o professor se apresenta como mediador e possibilitador da aprendizagem. No que diz respeito aos fundamentos pedagógicos da escola, estes (os fundamentos) devem estar baseados em sua epistemologia, na qual a aquisição de conhecimento se dá pela interação do sujeito com o meio, na organização coletiva, no trabalho pedagógico em sala de aula e no relacionamento interpessoal. O currículo deve ser elaborado por todos os segmentos da comunidade escolar, considerando estratégias que propiciem ao educando seu pleno desenvolvimento. Assim, este define funções específicas a cada seguimento da escola.

O ato de considerar o processo interativo na construção do saber parece estar muito próximo do reconhecimento das diferenças, pois cada indivíduo traz em sua vida experiências importantes que podem e devem ser tomadas como elementos importantes no processo de aquisição e sistematização do saber. Assim sendo, o respeito à realidade individual do aluno é fundamental para que este possa desenvolver-se criticamente e na interação com os outros.

Contudo, esse processo interativo parece estar apenas no nível do inconsciente dos indivíduos e na abstração da escrita do Projeto Pedagógico, pois o que se revela na prática é um sistema autoritário, onde o aluno é um ser passivo, e que está ali somente para receber informações. A atitude de alguns professores é como se estes não tivessem qualquer capacidade de expressar uma idéia, devem apenas ouvir e permanecer calados durante todo o período em que estiver em sala de aula.

Ainda de acordo com o Projeto Político da escola, esta tem como visão de futuro, que a educação é um instrumento que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo e, portanto, a escola tem em suas mãos o poder de transformar e formar cidadãos. Sendo a escola o principal agente de transformação, deve contribuir na formação de um novo indivíduo, que busca desenvolver-se criticamente através de valores morais e culturais. Dessa forma a escola tem por missão: *“Oferecer uma formação integral aos alunos, visando o pleno desenvolvimento do ser humano, para formar cidadãos críticos, participantes e transformadores do meio em que estão inseridos”*.

A escola ainda traz como objetivos:

Resgatar os valores humanos, para formar cidadãos éticos, participativos, capazes de agir e transformar o meio em que vive; respeitar o conhecimento prévio do aluno, para transformá-lo em conhecimento sistematizado, levando em conta a individualidade e a cultura de cada um; e criar condições para que todos os alunos aprendam e desenvolvam gosto pelo estudo, para que possam se tornar sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, capazes de argumentações sólidas (PPP, 2008, grifo meu).

São, portanto, essas as características da escola, apresentada pelo projeto Pedagógico. Em resumo, temos uma escola que visa à formação integral do aluno baseado no respeito e na solidariedade. Que busca a partir da interação com o outro construir significados no processo de aprendizagem e que em sua proposta curricular garante o respeito à diversidade social e cultural ai presente, ou seja, uma escola inclusiva.

Contudo, na prática do dia-a-dia, estes ideais parecem ser esquecidos, senão silenciados, revelando assim que a escola, por mais que tenha inovado, por mais que as leis garantam que deve haver o respeito á diferença, esta continua bastante limitada em relação às minorias, reproduzindo e impondo o conteúdo já estabelecido. Elitista, ela favorece apenas os grupos dominantes.

## *Considerações Finais:*

---

Chegando ao fim deste trabalho, gostaria de fazer algumas considerações sobre a produção do mesmo. Este, teve como objetivo analisar as relações interculturais entre os alunos e professores de uma escola da rede pública estadual na cidade de Boa Vista capital do Estado de Roraima, no intuito de compreender como a instituição escolar vem colaborando no processo de reconhecimento da diversidade cultural ali presente, e como esta, vem atuando para que haja uma afirmação identitária dos indivíduos culturalmente diferenciados. Nessa perspectiva, me inseri no cotidiano da escola para, através da pesquisa participante obter informações que subsidiassem minhas reflexões sobre a temática da diversidade cultural.

Ao inseri-me neste universo a escola, deparei-me com uma grande diversidade cultural que se apresentava sob as mais diversas formas, seja no aspecto do gênero, da religião, da cultura, de Estado de origem e, sobretudo, nos aspectos étnico-raciais como foi aqui demonstrado. Ao perceber essa diversidade, senti o desejo de compreender o processo que desencadeou o “ajuntamento” de toda essa diversidade. Ali, há professores e alunos indígenas, negros e migrantes provenientes dos mais diversos Estados da Federação e ainda há alunos dos países vizinhos. Para compreender esse processo, foi necessário recorrer à história da formação do Estado de Roraima, bem como sua composição étnica e cultural. Assim, fiz um ‘sobrevôo’ panorâmico pela história da “colonização” de Roraima, para melhor entender a forte presença dos migrantes neste Estado. Da mesma forma, o fiz em relação à capital Boa Vista e o bairro no qual está situado o *locus* de investigação.

Compreendi que o processo migratório para o atual Estado de Roraima teve início com a “colonização”, ganhando mais ênfase na segunda metade do século XIX, e se prolongando até os dias atuais. Na segunda metade do século XX, esse processo ganhou força a partir de ações que foram desenvolvidas pelos políticos locais, que incentivaram uma grande quantidade de nordestinos a saírem de suas terras de origem e se aventurarem no extremo norte do país. Foi a partir dos anos de 1980, que houve um “inchaço” na cidade de Boa Vista, causado por vários fatores: fechamento dos garimpos na área Yanomami; a grande concentração de indígenas na cidade de Boa Vista, e política de incentivo à migração desenvolvida nos primeiros anos da instalação do Estado no início da década de 1990. Dessa

forma, compreendi que aquele ‘ajuntamento’ foi, e, é resultado de um longo processo que vem desde a ocupação das terras do Rio Branco, até os dias atuais. Tal situação nos possibilita afirmar que o Estado de Roraima é constituído por uma população de maioria migrante formando, assim, um grande “mosaico” cultural.

Como a análise seria feita a partir da prática pedagógica, ao me deparar com esta, senti a necessidade de conhecer o processo histórico educacional de nosso país para entender como esta prática foi desenvolvida ao longo dos anos. Pois, sem esta compreensão, não seria possível entender o porquê de toda uma ação governamental em prol do reconhecimento da diversidade cultural existente em nosso país. Ao fazer este resgate histórico, constatei que o sistema educacional brasileiro atuou durante esses quinhentos anos com uma prática pedagógica homogeneizadora, e que desde sua instalação em 1549, visava à “desarticulação e aniquilamento cultural dos indígenas”, com o desígnio de levá-los a civilização (GRUPIONE, 2003).

Ainda nesta análise, foi possível constatar que durante o período colonial, em que a educação estava sob o domínio dos jesuítas, havia um sistema diferenciado de educação, onde negros e índios eram catequizados e os descendentes dos colonizadores eram instruídos (VEIGA, 1989). Constatei também que, no período imperial e nos primeiros anos da República brasileira, mais uma vez, negros e índios foram preteridos, pois, toda a ação do governo e da elite intelectual brasileira e se dirigia no intuito de formar uma nação branca. E, neste período a educação escolar foi fundamental para invisibilizar negros e índios na sociedade nacional.

Em relação à educação escolar em Roraima, percebi que mesmo tendo chegada de maneira tardia, não se diferenciou das outras regiões do país. Ali, o sistema educacional surgiu para levar a “civilização” aos povos indígenas daquela região, visando sua “integração” a sociedade nacional, para tanto, o “sistema educacional” não mediu esforços e tentou a todo custo desprovê-los de sua cultura.

Verifiquei que foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, quando há o reconhecimento do país como Estado pluriétnico, que vai surgir uma obrigatoriedade de se pensar políticas e ações capazes de resgatar e valorizar a diversidade cultural presente em nossa sociedade. Dessa forma, o sistema educacional que durante muito tempo foi um elemento de homogeneização passa a atuar no processo de reconhecimento dessa diversidade. Ou seja, o trato da diversidade na educação, não se deu pela experiência cotidiana, mas por força de diretrizes legais. Isso me leva afirmar que o problema não está apenas no sistema

escolar, mas na dificuldade que temos de perceber essa diversidade. O projeto homogeneizador da sociedade brasileira, o discurso ufanista de unidade nacional e de democracia racial, trouxe marcas que parecem intransponíveis, mesmo com o aparato normativo afeito ao reconhecimento dessa diversidade.

A minha inserção no cotidiano educacional através da observação participante possibilitou-me um contato com a prática pedagógica, bem como com o discurso dos profissionais da educação em relação às políticas de reconhecimento da diversidade cultural ali existente. Estes, por sua vez, afirmavam não ter preconceito, mas a observação do cotidiano e as conversas informais constataram que o preconceito contra o diferente, ainda é muito presente no contexto educacional. Isto pôde ser observado até quando a diferença era lingüística, considerando um critério básico de diferenciação.

Ao participar dos debates em torno do reconhecimento da diversidade cultural, e do respeito à cultura dos alunos, percebi que os profissionais da educação ainda têm uma visão humanística baseada em ideal universalista, onde, a questão do respeito, aparece numa perspectiva da “igual dignidade” sendo este inerente a todos os indivíduos não a partir de sua individualidade, mas, sobretudo, a partir da ‘universalidade’, ou seja, do potencial humano universal. Nesse sentido, a política desenvolvida na escola, é uma política da igualdade, que desconsidera as diferenças, sejam sociais ou culturais. Ali, ninguém negou a existência da diversidade, todos os professores confirmavam a existência desta, contudo, quando questionados como esta diversidade estava sendo trabalhada, todos afirmavam: não trabalhamos o respeito às diferenças, tratamos todos como iguais. Assim, mais uma vez o discurso da igualdade invisibilizava as diferenças.

A observação da prática pedagógica ainda permitiu-me compreender que há um distanciamento entre a teoria e a prática, mesmo que teoricamente a escola afirme em seu projeto pedagógico que trabalha numa perspectiva interacionista, respeitando a individualidade e a cultura de cada de aluno. O que se pôde perceber no dia-a-dia, através da prática pedagógica, é que a interação fica apenas no nível do discurso, não há interação, tão pouco a individualidade do aluno é respeitada. A instituição educacional pesquisada é homogeneizadora em sua essência e em sua prática.

Ainda em relação à diversidade cultural, sobretudo, no que diz respeito à questão da identidade indígena, o que pude perceber é que os professores ainda têm uma visão romântica do índio, e os descrevem a partir de um estereótipo, do índio do período quinhentista, ou seja, ainda têm uma visão essencializada do índio. Essa forma de percepção, dificulta o

reconhecimento dos próprios alunos como indígenas. Outra questão que constitui um entrave ao auto-reconhecimento dos alunos indígenas é o preconceito existente na sociedade dispensado a essa população. Em Roraima, os indígenas são considerados um entrave ao desenvolvimento do Estado. Dessa forma, reconhecer-se enquanto indígena é estar se pronunciando contra o “desenvolvimento” do Estado: os alunos não aceitam essa identificação. Outra situação em relação à identidade indígena é que esta é vista a partir do que poderíamos chamar de “reconhecimento incorreto” (TAYLOR, s.d). Na cidade de Boa Vista, a identidade indígena, dos Macuxi, Wapixana ou outra etnia, e genericamente denominada de *caboco*, um termo pejorativo que tende a diminuir ou desprezar a identidade indígena.

A observação participante ainda possibilitou constatar que mesmo que esse debate em torno do reconhecimento da diversidade cultural venha ganhando espaço desde a Constituição Federal de 1988, no meio educacional, ainda é muito incipiente, pois, não basta somente garantir esses direitos no nível constitucional, é necessário que os mesmos sejam efetivados na prática. Contudo, para que seja efetivado na prática é necessário antes de tudo, que os profissionais da educação reconheçam as diferenças que fazem parte do seu dia-a-dia, no espaço educacional.

Contudo, para que haja esse reconhecimento da diversidade cultural na perspectiva da diferença é necessário que os profissionais da educação sejam capacitados para isto. Em minha observação, pude constatar que mesmo que estes reconheçam que a escola é palco de uma grande diversidade cultural, não conseguem desenvolver uma prática de respeito e afirmação desta diversidade, pois esbarram na política da não discriminação, optando pelo discurso da igual dignidade, acreditando que ao tratá-los como diferentes estariam agindo de forma preconceituosa. Assim, estes ficam num dilema, como tratá-los de forma diferente sem discriminá-los? Creio ser esse o maior entrave ao processo de reconhecimento da diversidade cultural no ambiente educacional

Ainda nesta análise, pude constatar que do ponto de vista legal, a escola responde às exigências do MEC em relação ao reconhecimento da diversidade cultural, pois de acordo com o PPP, a escola, além de oferecer em seu currículo a formação comum nacional, ainda oferece a parte diversificada, o que contemplaria o estudo da diversidade cultural. Contudo, a prática revela a ausência desta, e não somente a ausência, mas a indiferença da própria instituição escolar em relação à diversidade social e cultural ali presente. Assim, o discurso

dos profissionais que fazem a instituição soa contraditório. O próprio projeto pedagógico da escola aponta práticas educacionais que na realidade não existem.

Ainda nesta análise, constatei que não é possível tratar de diversidade cultural sem tratar da diversidade social, pois as relações culturais são construídas a partir das relações sociais, dessa forma, as duas estão inter-relacionadas não sendo possível, abordar uma sem a outra.

Constatei também que, mesmo tendo uma legislação educacional muito avançada em relação ao reconhecimento, da diversidade cultural de nosso país, esta, ainda não é cumprida, e parece não haver qualquer interesse da escola para efetivação da mesma. Ali, no discurso da coordenadora pedagógica foi evidenciado que não há por parte da gestão da escola uma preocupação em colocar em história da África e das populações indígenas no currículo.

Ao final, conclui que um dos caminhos para o reconhecimento da diversidade presente no contexto educacional é o diálogo interdisciplinar sobre o fenômeno da diversidade. Este deve orientar ações que visem o combate as práticas de preconceito e discriminação neste ambiente, e não somente neste mais em toda a sociedade. Acredito ainda que o diálogo entre antropologia e educação enquanto campo de conhecimentos que lidam com essa diversidade, é fundamental para orientar a prática pedagógica bem como as ações de reconhecimento da diversidade.

## *Bibliografia:*

---

ABRAMOWICZ, Anete & OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção de identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria da Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê 2006.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação / Maria margarida de Andrade. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ARAUJO, Shenville. **IBGE APONTA – Migrantes ainda são maioria em RR**. Jornal folha de Boa Vista. Folha on-line. Boa vista – RR 27/09/2007. Cidades. Pg. 1 e 2.

ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira:** de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira. Recife: 2007

BARBOSA, Reinaldo I. Ocupação humana em Roraima. In: **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi**, série antropologia 9(1), 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e atualizada. Edições 70. s/d.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa livraria, 2000.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: Imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais**. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições técnicas, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997 a.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BONETTI, Alinne & FLEISCHER, Soraia. **Entre saias justa e jogos e cintura.** Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

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

CABRAL, João de Pina. **Identidades inseridas: algumas divagações sobre identidade, emoção e ética.** Instituto de ciências sociais: Universidade de Lisboa, working papers, 2003.

CAPELO, Regina Maria Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da inclusão/exclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (org). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **De índio a bugre: o processo de assimilação dos Terêna.** Rio de Janeiro, 1976a.

\_\_\_\_\_. **Identidade, Etnia e estrutura social.** São Paulo: Livraria Pioneiro, 1976b.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do antropólogo.** Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora da Unesp, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** São Paulo: Editora da Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006b.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2006, vol.11, no.31, p.7-18. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf> acesso em 25/09/2008.

CIDR. Índios de Roraima: makuxi, taurepang, ingariko, wapixana. **COLEÇÃO HISTÓRICO ANTROPOLOGICA Nº 1.** Boa Vista, Diocese de Roraima, 1989.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A 'boa nova' na língua indígena: contornos da evangelização dos wapixana no século XX**. São Paulo: PUC, 2000 (Tese de Doutorado em Antropologia).

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. In: **Cadernos do CEDES**, Vol. 18, nº 43 Campinas. Dezembro de 1997.

CORREIA, Cyneida. Quartiero recebido com festa após prisão. Jornal folha de Boa Vista. Folha on-line. Boa vista – RR 17/05/2008. Cidades. Pg. 1 e 2.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando; uma introdução à antropologia social** / Roberto DaMatta – Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DARNTON, Robert. "História e antropologia" (entrevista). **Boletim da ABA**. Nº 26, setembro de 1996, pp. 7-11

DINIZ, Edson Soares. O perfil de uma situação interétnica. Os Macuxi e os regionais do Roraima. In: **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi**. Belém Pará. 1966.

DURHAM, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO, Ruth. (Org.) **A aventura antropológica. Teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: paz e terra, 1986.

ERIKSEN, Thomas Hylland & NIELSEN, Finn Sivert. **História da antropologia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FARAGE, Nadia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús. **Cadernos de antropologia da educação** / Leopoldo Jesús Fernández González, Tânia Regina Eduardo Domingos. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

FERRI, Patricia. Achados ou perdidos? A imigração indígena em Boa Vista. MLAL, Goiânia, 1990.

FREITAS, Aimberê. **Geografia e História política de Roraima**. Manaus: editora Grafima, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n° 23, 2003. Disponível em: <[http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.Scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 Jan 2008

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Coordenação Maria Nogueira Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. Brasília - Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Pg.69-76.

\_\_\_\_\_. Diversidade Cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: **educação como prática da diferença**. Anete Abramowicz, Lucia Maria da Assunção Barbosa, Valter Roberto Silvério (orgs). Campinas, SP: Armazém do Ipê 2006.

GOMES, Nilma lima, SILVA, P. Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnicas e culturais para formação de professores**. Belo horizonte, ed. Autentica, 2002. p.13-33

GRUPIONE, Luiz Donisete Benze. **Das leis para a prática: avaliação do cumprimento da legislação da educação escolar indígena no país**. Reunião extraordinária sobre educação escolar indígena. Brasília, 12 de março de 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro; 1989.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um dialogo. **Cadernos Cedes**. Campinas, Vol. 18 n° 43dec. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621997000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621997000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 Set 2008. doi: 10.1590/S0101-32621997000200002.

\_\_\_\_\_. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. (org). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

\_\_\_\_\_. Os filhos da África em Portugal – antropologia, multiculturalidade e educação. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susan e CHAMUSCA, Adelaide(Orgs). Educação escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. In: **Caderno SECAD**. Brasília: MEC, 2007.

HONNETH, Axel. 'Visibilité et invisibilité: Sur l'épistémologie de la 'reconnaissance, De la reconnaissance : Don, identité et estime de soi, **Revue du MAUSS**, n. 23, 2004.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 1997.

SILVA Jr, Hédio. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica – breve histórico. In: RAMOS, Maria Nogueira, ADÃO, Jorge Manoel e BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

LABURTHE-TOLRA, Philippe e WARNIER, Jean Pierre. **Etnologia – Antropologia**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. In: **Revista brasileira de ciências sociais**. Vol 14, nº 41 de outubro de 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, vozes, 1999.

OLIVERIA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica** / João Pacheco de Oliveira Filho; prefácio de Roberto Cardoso de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **“O nosso governo”: os Ticuna e o regime tutelar** / João Pacheco de Oliveira Filho. São Paulo: marco zero, [Brasília, DF]: MCT/ CNPq, 1988.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: brasiliense, 2006.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. In: **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n.49, 1999. Disponível em: <<http://WWW.scielo.br/scielo.php?>  
Acesso em: 23 Jan 2008

PEIRANO, Mariza Gomes e S. A favor da Etnografia. In: **Revista série antropologia da UNB**, Brasília 1992. Disponível em: <[http://www.unb.br/ics/dan/serie\\_antro.htm](http://www.unb.br/ics/dan/serie_antro.htm). Acesso em 22/05/2007.

PEREIRA, Mariana Cunha. **A ponte imaginária: o transito de etnias na fronteira Brasil-Guiana**. Brasília: UnB, 2005 (tese de doutorado em antropologia social).

Prefeitura Municipal de Boa Vista – RR. Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM. **Plano diretor da cidade de Boa vista / RR**, 2003.

RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro**. Biblioteca de Divulgação Científica, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1935

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores associados, 2003.

RIBEIRO, Geiza Idevania Pereira de Oliveira. **Migração maranhense em Boa Vista**. Boa Vista: UFRR, 1997 (Monografia de graduação em Ciências Sociais).

ROCKEFELLER, Steven C. Comentário. In: TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Instituto Piagt, s/d.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. & MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.) **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995. p. 82-113.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTILLI, Paulo. Os filhos da nação. In: **Revista de antropologia da Universidade de São Paulo (USP)**; volumes, 30/31/32 ano 1987/1988/1989. Pg. 427 -456.

\_\_\_\_\_. **As Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi**. São Paulo: SP;EDUSP/FAPESP, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo, Cortez/ autores associados, 1984.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Aracy Lopes. Uma “antropologia da educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: Introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Kelly Cristina da. O poder do campo e seu campo de poder. In: **Entre saias justas e jogo de cintura**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.p, 229 - 254.

SILVA, Wagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 73-101.

SMITH, Anthony D. **A identidade nacional**. Lisboa: Gradativa, 1997.

VALENTE, Ana Lucia E.F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (org). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980**. Boa Vista, Editora UFRR, 2007.

VILLA, Mariano Moreno (dir.). **Dicionário de Pensamento Contemporâneo**. São Paulo: Paulus, 2000.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Instituto Piagt, s/d.

WOLF, Eric. Trabalho de campo e teoria. In: **Antropologia e poder** / Wolf, Eric; organizado por Bela Feldman-Bianco e Gustavo Lins ribeiro: tradução de Pedro Maia Soares. – Brasília: Editora da Universidade de Brasília: São Paulo: Editora Unicamp, 2003.

WOODWARD, Kathryn; Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 07-72.

**Sites visitados:**

[http://www.leliagonzalez.org.br/material/Marcha\\_Zumbi\\_1995\\_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf](http://www.leliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf)

acesso em: 29/10/2008.

[http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/6\\_publicacao.pdf](http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/6_publicacao.pdf).

Acesso em 29/10/2008.

[http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/sup\\_rac\\_escola.pdf](http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/sup_rac_escola.pdf).

Acesso em 29/10/2008.

[http://diversidade.mec.gov.br/sdm/publicacao/engine.wsp?tmp.templ=publicacao\\_index](http://diversidade.mec.gov.br/sdm/publicacao/engine.wsp?tmp.templ=publicacao_index)

acesso em 29/20/2008.

Documentos analisados.

Projeto Político Pedagógico da Escola

Regimento Interno da Escola.

Projeto Conhecendo, aprendendo e fazendo. Disciplina de educação artística.

Plano de curso anual da 1ª e 2ª série.

Diário de Campo.

## Anexos



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO PARTICIPATIVA E CIDADANIA

TOTALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO QUE POSSUEM ORIGEM INDIGENA

Nº	BAIRRO	TOTAL
1	13 DE SETEMBRO	1086
2	AEROPORTO	605
3	ALVORADA	741
4	ARACELI SOUTO MAIOR	605
5	ASA BRANCA	1382
6	BAIRRO DOS ESTADOS	1067
7	BELA VISTA	695
8	BURITIS	1044
9	CAIMBE	787
10	CALUNGA	503
11	CAMBARA	699
12	CARANA	1514
13	CAUAME	1195
14	CENTENARIO	326
15	CIDADE SATELITE	175
16	CINTURAO VERDE	627
17	CONJUNTO CIDADAO	680
18	DOUTOR SILVIO BOTELHO	907
19	DOUTOR SILVIO LEITE	1252
20	EQUATORIAL	781
21	FRANCISCO CAETANO FILHO	125
22	JARDIM CARANA	709
23	JARDIM DAS COPAIBAS	66
24	JARDIM FLORESTA	398
25	JARDIM PRIMAVERA	1032
26	JARDIM TROPICAL	63
27	JOQUEI CLUBE	538
28	LIBERDADE	1134
29	MECEJANA	627
30	NOVA CANAA	421
31	NOVA CIDADE	821
32	OLIMPICO	87
33	OPERARIO	166
34	PINTOLANDIA	830
35	PISCICULTURA	246
36	PRICUMA	468
37	RAIAR DO SOL	749
38	SANTA LUZIA	746
39	SANTA TERESA	1144
40	SAO VICENTE	934
41	SENADOR HELIO CAMPOS	1459
42	TANCREDO NEVES	1021
43	UNIAO	691
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>31146</b>



PREFEITURA DE  
Boa Vista

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE GESTÃO PARTICIPATIVA E CIDADANIA

TOTALIZAÇÃO DAS FAMILIAS  
QUE POSSUEM ORIGEM INDIGENA

Nº	BAIRRO	TOTAL
1	13 DE SETEMBRO	276
2	AEROPORTO	138
3	ALVORADA	180
4	ARACELI SOUTO MAIOR	134
5	ASA BRANCA	335
6	BAIRRO DOS ESTADOS	272
7	BELA VISTA	153
8	BURITIS	248
9	CAIMBE	192
10	CALUNGA	108
11	CAMBARA	175
12	CARANA	374
13	CAUAME	272
14	CENTENARIO	79
15	CIDADE SATELITE	48
16	CINTURAO VERDE	151
17	CONJUNTO CIDADAO	155
18	DOUTOR SILVIO BOTELHO	211
19	DOUTOR SILVIO LEITE	296
20	EQUATORIAL	185
21	FRANCISCO CAETANO FILHO	31
22	JARDIM CARANA	162
23	JARDIM DAS COPAIBAS	11
24	JARDIM FLORESTA	101
25	JARDIM PRIMAVERA	241
26	JARDIM TROPICAL	15
27	JOQUEI CLUBE	127
28	LIBERDADE	298
29	MECEJANA	156
30	NOVA CANAA	104
31	NOVA CIDADE	184
32	OLIMPICO	19
33	OPERARIO	37
34	PINTOLANDIA	183
35	PISCICULTURA	61
36	PRICUMA	116
37	RAIAR DO SOL	161
38	SANTA LUZIA	168
39	SANTA TERESA	266
40	SÃO VICENTE	224
41	SENADOR HELIO CAMPOS	339
42	TANCREDO NEVES	240
43	UNIAO	163
	<b>TOTAL GERAL</b>	<b>7389</b>

Rua: Major Manoel Corrêa, nº 548 – São Francisco CEP 69305 – 100 Boa Vista – Roraima  
E-mail: semgep@pmbv.rr.gov.br / Http: www.boavista.rr.gov.br

Escola Estadual Dr Luiz Hitler de Lucena.

Boa vista -RR

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Turma:

Pesquisa de opinião em busca do conhecimento de nossa identidade.

Que sou eu, como eu me vejo e como os outros me vêem?

1- Na sua opinião você se considera:

A) ( ) indígena ( ) descendente de indígena ( ) afro – descendente ( ) branco.

Escola Estadual Dr Luiz Hitler de Lucena.

Boa vista -RR

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Turma:

Pesquisa de opinião em busca do conhecimento de nossa identidade.

Que sou eu, como eu me vejo e como os outros me vêem?

1- Na sua opinião você se considera:

A) ( ) indígena ( ) descendente de indígena ( ) afro – descendente ( ) branco.

Escola Estadual Dr Luiz Hitler de Lucena.

Boa vista -RR

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Turma:

Pesquisa de opinião em busca do conhecimento de nossa identidade.

Que sou eu, como eu me vejo e como os outros me vêem?

1- Na sua opinião você se considera:

A) ( ) indígena ( ) descendente de indígena ( ) afro – descendente ( ) branco.

Prezado professor (a), você esta sendo convidado (a) a colaborar com a pesquisa:  
Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica na  
cidade de Boa Vista – RR.

#### Nível pessoal

1- Naturalidade: \_\_\_\_\_

2- Série com que trabalha: \_\_\_\_\_

3- Sexo: Masculino (  ) Feminino (  )

4- Tempo em que atua na educação?

5- Tempo em que atua nesta escola?

6- Em que bairro você mora?

7 - Em relação à questão étnica, como você se reconhece?

(  ) indígena (  ) descendente de Indígena (  ) afro-descendente (  ) branco.

8 - Qual o seu nível de escolaridade?

(  ) magistério

(  ) nível superior completo

(  ) nível superior incompleto

(  ) nível superior com pós-graduação.

9 - Área de formação?

10- Em sua sala de aula há alunos indígenas de diferentes etnias/ culturas e origens?

11- Se você respondeu afirmativamente, comente como você têm trabalhado com esses alunos culturalmente diferentes.

12- Você considera que essa diversidade é construtiva ou não para a escola? e para sua prática pedagógica?

13- Você tem presenciado em sala de aula e na escola em geral atitudes preconceituosas em relação aos alunos indígenas?

14- Há uma articulação do conteúdo disciplinar ministrado em sala de aula com a realidade de seus alunos?

15- Caso afirmativo, identifique algumas práticas didáticas pedagógicas que possam reforçar a identidade cultural do alunado.

16- Você tem dificuldades em trabalhar com essa grande diversidade cultural que se apresenta na escola? Justifique:

17- Em seu planejamento, o que é mais valorizado?

18- Como você classifica sua relação com seus alunos?

19- Como você considera as relações de seus alunos, entre eles em sala de aula?

20- Você já esteve envolvido em alguma situação dentro de sala de aula que mais tarde, através de uma auto-análise, reconheceu que tomou uma atitude preconceituosa. Se possível, descreva o fato.

## Carta de Anuência

Nós da Escola Estadual Luiz Hitler de Lucena, vimos por meio desta informar a nossa anuência quanto à realização da pesquisa **Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica na cidade de Boa vista RR**, que está sendo desenvolvida pelo pesquisador **Raimundo Nonato F. do Nascimento**, mestrando do curso de Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Também estamos cientes de que a pesquisa tem como principal objetivo o fomento e a divulgação do conhecimento, se dispondo à compreensão da diversidade cultural no ambiente escolar, bem como as estratégias de ensino adotados para garantir o respeito e a valorização desta diversidade. Declaramos estar ciente de que esta pesquisa não traz qualquer prejuízo para gestão, alunos e professores da instituição.

Desta forma, afirmamos estar dispostos a contribuir para o bom desempenho do presente trabalho e enfatizamos que confiamos no pesquisador, que nos dará o retorno completo de todo o material produzido para esta dissertação.

Atenciosamente,

---

Gestora da Escola

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa **Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagogia na cidade de Boa Vista RR**, está sendo desenvolvida pelo pesquisador **Raimundo Nonato F. do Nascimento**, destinada à dissertação de mestrado do curso de Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa visa analisar como a instituição escolar vem trabalhando com a problemática da diversidade cultural e étnico/racial no ambiente escolar.

O estudo pretende observar as diferentes relações estabelecidas entre alunos e professores e como esta relação tem contribuído para o processo de formação e/ou reafirmação da identidade dos indivíduos culturalmente diferenciados. A pretensão deste trabalho é de ampliar a compreensão da diversidade cultural e étnico/racial no ambiente escolar.

A pesquisa apresenta como benefício direto a produção e divulgação de conhecimento, sem qualquer prejuízo ao entrevistado, seja ele aluno ou professor, negro indígena ou pertencente a qualquer outro grupo étnico. As gravações serão arquivadas com o pesquisador responsável.

Eu, \_\_\_\_\_ ( ) aluno ( ) professor desta instituição de ensino, declaro estar ciente sobre a pesquisa **Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagogia na cidade de Boa Vista RR**. Da mesma forma afirmo estar ciente da minha autonomia para permitir a publicação ou não da minha identidade e/ou qualquer conteúdo que por ventura venha expor ou constranger qualquer membro desta instituição de ensino.

Por fim, declaro que aceito voluntariamente participar deste trabalho.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007

\_\_\_\_\_  
Entrevistado (a)

\_\_\_\_\_  
Raimundo Nonato F. do Nascimento  
Pesquisador responsável

Endereço para contato com o pesquisador:  
Rua S 22 nº 1771, bairro Santa Luzia, Boa  
Vista RR. Cep. 69316-361  
Tel.: (95) 3627-0243 / (95) 9974-0433.  
e-mail: nonatorr@uol.com.br

\_\_\_\_\_  
Testemunhas

