

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM UM CONTEXTO PLURAL: POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA EM BOA VISTA – RR

**Raimundo Nonato Ferreira
do Nascimento***

Descrevendo o locus de investigação e procedimentos metodológicos

O presente trabalho tem como escopo refletir sobre as relações sociais entre indivíduos culturalmente diferenciados, em uma escola da cidade de Boa Vista capital do Estado de Roraima. Nessa reflexão, procuro compreender como a instituição educacional vem trabalhando a diversidade cultural ali presente, e se vêm aplicando os preceitos constitucionais e as normas vigentes em relação ao respeito e à valorização desta diversidade. Estas [as normas] estão estabelecidas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e no Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

A instituição educacional selecionada como “objeto” deste estudo, situa-se no Bairro Nova Cidade, periferia da cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Este bairro, fundado no início da década de 1990, como resultado de um conjunto habitacional planejado pelo governo do Estado, não oferecia uma infraestrutura adequada à população. Atualmente, o bairro conta com algumas melhorias em sua base tais como: transporte coletivo, serviços de água encanada, praças de lazer, escolas, creches e luz elétrica. Ainda não dispõe contudo, de todos os serviços necessários à população, visto que não há um sistema de comércio eficiente, apenas pequenas tabernas¹ o que força a população a procurar este serviço nos bairros mais próximos.

* Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professor da rede pública estadual na cidade de Boa Vista - RR. E-mail: nonatorr@uol.com.br

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge/RR), o bairro possui atualmente cerca de 5.362 moradores². No entanto, para falarmos da composição étnica dos habitantes do bairro, utilizaremos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania da Prefeitura de Boa Vista, tendo como referência dados do ano de 2004, por considerar que a última contagem do Ibge não contemplou esse dado.

Segundo as informações coletadas pela Prefeitura Municipal de Boa Vista, no ano de 2004, o bairro em estudo contava com uma população de 2.901 pessoas, em sua maioria, imigrantes de todos os estados da federação; populações indígenas das mais diversas etnias, com destaque para os Macuxi e Wapixana; contava ainda com a presença de migrantes Venezuelanos e Guianenses.

Dentre a população de migrantes, os que mais se destacam são os maranhenses, somando 168 famílias. Estes, por sua vez, são maioria não somente neste bairro, mas em todo Estado de Roraima, com aproximadamente 92 mil habitantes de um total de 400 mil, o que tem gerado situações de preconceito contra eles.

Tendo em vista que, em um levantamento preliminar, a pesquisa realizada pela Prefeitura de Boa Vista constatou, entre os moradores do bairro, uma grande quantidade de pessoas que se afirmavam como indígenas e/ou como descendentes, a pesquisa buscou informações sobre a origem étnica dos entrevistados. Entre eles, foi constatada a presença de 184 famílias com origem indígenas sendo, 89 Macuxi, 33 são Wapixana, 54 não souberam informar a etnia, apenas sabiam que tem descendência indígena e oito são de etnias de outros Estados, as quais não foram citadas.

Ao falar da diversidade cultural que compõe o bairro em debate, não podemos deixar de mencionar as situações de preconceito e discriminação que vem sendo vivenciada por parte desses moradores. Ao longo do tempo, a população maranhense tem sido alvo de críticas e vem recebendo adjetivos pejorativos do tipo 'ignorantes e burros', o que expressa

uma aversão local em relação a esta população. Para Ribeiro (1997), essa aversão pelo migrante maranhense passa a ser percebida com maior evidência a partir da década de 1990, quando da instalação do Estado.

É importante ressaltar que, assim como o migrante maranhense a população indígena que vem se estabelecendo na cidade também é estigmatizada. Esta é vítima de preconceito e discriminação por parte da sociedade envolvente, sendo responsabilizada 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.

É, portanto, dentro desse espaço social marcado por uma grande diversidade de culturas e costumes que empreendo essa investigação. Para tanto, elegi como *locus* uma instituição escolar. O intuito era averiguar como os preceitos legais que garantem o reconhecimento das diferenças e criminaliza as ações de preconceito e discriminação contra todo e qualquer forma de diversidade social e cultural estavam sendo aplicados no cotidiano daquela instituição educacional. Trata-se de uma escola da rede pública estadual, que atualmente atende uma demanda de cerca de 2.500 alunos. No ano de 2008, período em que foi empreendida esta pesquisa, a escola contava com uma matrícula inicial de 2.530 alunos divididos em três turnos e em duas modalidades de ensino: Educação Básica de 1ª a 8ª séries e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos três segmentos (1º segmento 1ª a 4ª série; 2º segmento 5ª a 8ª série e 3º segmento ensino médio).

Tendo em vista o grande número de alunos da escola e, que esta funciona em três turnos, percebi que não seria possível realizar a pesquisa abrangendo todos os alunos. Dessa forma, optei por trabalhar apenas com os alunos do turno matutino, que congrega as séries iniciais do ensino [1ª a 3ª] sendo conseqüentemente, as crianças de menor idade.

Ao definir o campo de investigação, inseri-me no cotidiano da sala de aula, para verificar *in locus* a aplicabilidade do que está

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

previsto normativamente. Nesse trabalho, utilizei como instrumento metodológico a observação participante, ou seja, o trabalho etnográfico, com o intuito de apreender, a partir da prática pedagógica, como a diversidade cultural estava sendo percebido pelos profissionais da instituição. Ainda na coleta de dados, utilizei 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). Estas foram audio-gravadas para serem analisadas posteriormente.

Durante o período de observação do processo interativo “alunos X alunos” e “alunos X professores”, senti a necessidade de identificar os grupos étnicos que se faziam presente na escola, pois, mesmo que os professores afirmassem a existência de uma grande diversidade de culturas e etnias nas salas de aulas, não poderia identificá-los apenas pela aparência física. Para tanto, elaborei uma enquete com apenas uma pergunta, visando identificar a quais grupos étnicos estes pertenciam. As categorias que compunham o questionário: negro, branco³, indígena ou descendente de indígena, emergiram do discurso dos próprios alunos e dos professores.

A análise dos dados etnográficos, dos questionários e das entrevistas, proporcionou-me uma visão geral da escola. De um lado, corroborou com a impressão inicial de que realmente havia muitos alunos indígenas na escola, confirmando também o que alguns professores já haviam dito. E, do outro, revelou as contradições que se apresentam em relação ao cumprimento dos dispositivos constitucionais quanto à promoção do respeito e valorização da diversidade cultural no ambiente educacional.

Dos 611 alunos que responderam o questionário, 87 alunos, ou seja, 14% se identificaram como indígenas pertencentes às etnias Macuxi e Wapixana; 51 alunos (8%) disseram

não ser indígenas, mas que seus pais são indígenas, neste caso, reconheciam – se como descendentes de indígenas; 239 (39%) se afirmaram como negros (afro-descendentes). Nesta última categoria, estão também aqueles que se diziam morenos ou pardos. Concluindo, 234 se afirmaram como brancos, representando 38% do alunado.

Em relação ao estado de origem dos alunos, obtive dados surpreendentes, pois constatei a presença de alunos de quinze estados federativos, alunos indígenas como já me referi acima, e alunos da República Cooperativista da Guiana e da República Bolivariana da Venezuela. É, portanto, nesse espaço, formado por essa grande diversidade que empreendo essa investigação, objetivando uma análise da prática pedagógica em face da aplicabilidade das normas constitucionais que garantem o respeito e o reconhecimento das diferenças no ambiente educacional.

Conceituando a prática, o projeto pedagógico e a identidade

Na seção anterior, mostrei, ainda que de forma resumida, a composição étnico-cultural da escola. Vimos que esta [a escola] é um espaço onde as diferenças étnicas, raciais, regionais e linguísticas estão presentes formando assim uma grande diversidade cultural. Assim, nesta seção, procuro analisar, a partir da prática pedagógica, como essas diferenças estão sendo trabalhadas, se mantidas, ressignificadas, silenciadas ou negadas.

Ao referir-me à prática pedagógica como elemento de análise das relações entre alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito ao trato com a diversidade cultural, a tomo como uma extensão da prática social. Esta, 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 uma relação entre teoria e prática, cabendo ao educador buscar as condições necessárias à sua realização (Veiga, 1989).

Para entender a relação entre teoria e prática, utilizo a ideia 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. Assim sendo, 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 – deve ser apreendida 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 ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa. O PPP, portanto, deve estar em consonância com os dispositivos constitucionais, neste caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e Constituição Federal. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico orienta toda a prática pedagógica, proporcionando assim a concretização entre teoria e prática.

Considerando que o PPP é um instrumento que norteia a ação educativa de uma escola, é necessário que, ao analisá-la [a ação educativa], o projeto pedagógico seja levado em conta, o que não significa que o objeto dessa análise seja o projeto, contudo, não podemos ignorá-lo, uma vez que, toda a prática educacional está baseada nele. Por outro lado, é preciso compreender que a escola não trabalha isolada, mas se baseia em diretrizes que fundamentam a sua

política pedagógica para que, a partir daí se possa construir significado (VIEIGA, 1989).

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, além de definir a identidade da escola, ele serve como instrumento de orientação da prática pedagógica. Esta, deve ter como base, fundamentos ético-políticos, epistemológicos, didáticos e pedagógicos, e que 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, faz-se necessário uma discussão sobre o termo identidade para evidenciar de que tipo de identidade está se falando. A identidade pessoal é *um conjunto de objetivações tais como nome, estória, relações interpessoais, forma de falar, de vestir* (CABRAL, 2003, p.5), ou seja, é um conjunto de características próprias de um indivíduo. Três 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 esta ideia, 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 (1976) e Cabral (2003) afirmam que a identidade é um conceito que abrange duas dimensões: uma pessoal e uma social. Assim,

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

a identidade do indivíduo é construída por meio das relações estabelecidas, seja com a família ou com a escola etc., o que vai tornando-o consciente de sua singularidade. Segundo Cardoso de Oliveira (1976), é importante perceber que estas identidades estão interconectadas e que devemos percebê-las como fenômeno bidimensional. 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 esse autor, 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* (CARDOSO DE OLIVEIRA 1976, p.33). 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 formada pelo fato de nos reconhecermos, ou reconhecer outros, pessoal ou coletivamente como existindo. Dessa forma, a identidade social parece estar alicerçada no autorreconhecimento 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 poderemos 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 identificariam como singular, diferenciando-a das demais em sua ação cotidiana e em seu processo interativo? Estaria, a escola, se reconhecendo e reconhecendo os outros?

Cardoso de Oliveira 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* (1976, pp.5-6). Assim, no processo de consti-

tuição da identidade social, a identidade pessoal não é descartada, pois uma é o reflexo da outra. É possível compreender que a identidade social e pessoal são partes não podendo ser compreendidas separadamente. 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 tal, o faz para se diferenciar de algum indivíduo ou grupo. Assim sendo, a identidade surge por oposição e não de forma isolada. O autor afirma, contudo, que a identidade *não se funda numa percepção sinestésica de ser, mas numa autorrepresentação 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 (Cardoso de Oliveira, 1976).

Segundo GEERTZ, 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 (1989, p.25).

Por seu turno, HALL (2005, p. 10) 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, é *conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente* (2005, pp. 12-13). 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*. Se tomarmos a identidade como sendo essa celebração móvel que se forma e transforma na interação dos sistemas culturais, podemos entendê-la nos termos de Castells para quem a identidade

é 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 (2008, p.22).

Portanto, toda e qualquer identidade é construída. Ainda conforme este mesmo autor, o que é mais importante é saber a partir de que, por quem e como isso acontece. Para 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).

Seguindo a perspectiva dos autores acima mencionados, entendo que no processo de construção da identidade de um grupo social, é necessário se levar em conta as diversas identidades individuais, pois, a identidade social nada mais é que o seu reflexo. Da mesma forma, entendo também, que essa construção é marcada, por um processo de inclusão e exclusão de “atributos culturais” que se inter-relacionam, uns prevalecendo sobre outros a partir das relações de poder, as quais definem os conteúdos simbólicos que, de certa forma, serão os elementos balizadores desse processo de construção de uma identidade social e/ou grupal.

Tal entendimento traz uma necessidade de averiguar como o Projeto Político Pedagógico (PPP), que define a identidade da escola, está sendo aplicado em seu cotidiano e quais são estratégias utilizadas pela instituição no sentido de promover o reconhecimento das diversas identidades ali presentes no processo de construção de uma identidade coletiva ou identidade de grupo social que é a escola. É, portanto, com base nessas concepções de identidade que pretendo analisar a atuação da escola no processo de reconhecimento da diversidade cultural presente em seu interior.

A prática pedagógica e o reconhecimento da diversidade cultural

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, da escola em estudo, há teorica-

mente três princípios básicos que a fundamentam: os ético-políticos, os epistemológicos, e os didático-pedagógicos. Segundo o referido projeto, 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 dedicar-me-ei à questão do respeito, no sentido de compreender como está sendo compreendido e praticado no ambiente educacional, ou seja, qual o seu significado no contexto da escola, pois, em seu projeto pedagógico afirma que:

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).

Ao analisar a concepção de respeito, ilustrada no PPP, e a prática desenvolvida na escola, foi possível compreender que a concepção de respeito, empregada na escola pelos professores segue uma perspectiva humanística e universalista, tendo como princípio a política da igual dignidade defendida pelo multiculturalismo americano. Essa perspectiva universalista de homem sugere que para haver igual dignidade é necessário respeito. Segundo Taylor, foi, portanto o princípio da dignidade uma das primeiras evocações influentes dessa ideia: *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* (TAYLOR, s.d, p.61). 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).

É importante destacar, contudo, que essa visão de respeito pelo indivíduo como ser humano universal, ressaltando a dignidade do ser, não deve ser confundida com homogeneidade. Esta é, antes de tudo, uma necessi-

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

dade para que haja o reconhecimento das diferenças. O princípio do reconhecimento dessas diferenças se daria a partir do reconhecimento da igualdade, porém ela deve ser vista como um princípio de comum direito, e não como elemento que venha solapar as diferenças.

Taylor, 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* (s.d, p.45), 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 isso 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 as 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 (2006), ao falar do reconhecimento das identidades sociais ou étnicas dos indivíduos, informa que esse é um debate em que deve-se levar em conta uma diferenciação entre conhecimento e reconhecimento. Para fazer essa distinção entre esses dois conceitos, o autor se utiliza dos estudos de HONNETH, que afirma que,

A diferença entre 'conhecer' e 'reconhecer' torna-se mais clara. Se por conhe-

cimento 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, 2006, p.31).

Ao analisar essa diferenciação proposta por Honneth (2004), 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. De todo modo, o reconhecimento ganhou importância universal, seja no âmbito individual ou social. No plano individual, há uma consciência de que a identidade é formada no processo de inclusão ou exclusão do outro, já no plano social há hoje uma *política permanente de reconhecimento igualitário*.

É, portanto, com o desenvolvimento desta noção moderna de identidade, que se se originou a política da diferença, e esta, assim como a política da igual dignidade, têm uma base universalista. Para Taylor, o princípio universalista dessas duas políticas contribui para uma 'confusão' entre as mesmas. 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)

É importante ressaltar contudo, 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. Geertz (1989) corrobora a ideia acima, quando afirma que 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. Creio, portanto, que essa deveria ser a maneira pela qual o respeito precisaria 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 reproduzido 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 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* (2003, p.94-95). 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 conforme 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, afirmam também não ter um trabalho que tenha o objetivo de valorizá-la.

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 torná-la visível? Parece-me 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. Além de não haver, na escola, uma política de valorização ou reconhecimento da diversidade, os próprios

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

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, a fim 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 aqui 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 voltado pra isso não. (professora de 3ª série, entrevista concedida no dia 4/7/2008).

Ao analisar o depoimento acima, é possível perceber 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.

Assim, a ausência⁴ de uma ação educativa e/ou política de reconhecimento da diversidade, leva a uma ação homogeneizadora própria do sistema educacional, onde os profissionais, munidos do discurso da igualdade, conduzem sua ação 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 que responderam, 19 reconhecem a existência da diversidade cul-

tural em sala de aula, marcada principalmente por alunos indígenas, seis afirmam não haver essa diversidade em suas salas. Esse dado é interessante, pois contrasta com o questionário de autoidentificação que foi realizado entre os alunos; apontando 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 valorizá-la, 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 ideia da discriminação. Já que está inserido nesta sala ele deve se adaptar e interagir de forma igual aos demais colegas. Sabendo respeitar a si próprio e os demais. (professora de 3ª e 4ª série).

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

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

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

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

[...] trabalhando normalmente como trabalho com os demais (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 (professora de 1ª série).

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

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

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

As transcrições dos trechos acima demonstram que o discurso da igualdade como princípio universal é muito presente na escola, sugerindo 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 questiona-se, como estão sendo percebidas as diferenças que formam essa diversidade presente no contexto educacional sejam elas, étnicas, sociais, religiosas ou de gênero.

Sacristán (1995) ao refletir sobre a presença das minorias sociais, étnicas e culturais, no contexto da educação, enfatiza que a questão de seu reconhecimento 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* (1995, p.82). 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. O mesmo autor 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 eles, o reconhecimento ou não reconhecimento da diversidade cultural parece estar relacionado ao currículo da escola, onde determinados conteúdos são aceitos em detrimento de outros. Para Sacristán (1995), os conteúdos dos currículos escolares sempre valorizam a cultura dominante em função 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 nacional comum 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 apresentar em sua proposta curricular, História da África e das populações afrobrasileiras bem como história das populações indígenas brasileiras, levando conta as especificidades da região.

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 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

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

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 (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, contendo em sua proposta curricular uma base comum nacional e uma parte diversificada incluindo 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, visto que, 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, o que me levou a conversar com a Coordenadora pedagógica sobre o assunto. Ela ao ser indagada sobre a ausência da parte diversificada na proposta curricular da escola me informou que, mesmo constando no Projeto Político Pedagógico, a escola não trabalha com essa parte, porque a maioria dos professores não quer trabalhar, por achar muito complicado e difícil. Além disso, não há material na escola, e buscar 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. (Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 6/6/2008).

O depoimento acima demonstra a complexidade de se trabalhar a diversidade cultural no ambiente escolar. Mesmo reconhecendo sua existência 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, 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,

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 (SANTOMÉ, 1995, p.161).

Ao enfatizar a ausência de conteúdos específicos que trate das populações indígenas do 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 à Coordenadora pedagógica afirmou que a escola não trabalha essa questão.

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. (Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 6/6/2008).

As declarações acima são reveladores e merecem ser refletidas no intuito de compreender o porquê de esses alunos estarem negando a sua própria identidade. Quais seriam as razões para isso? Para a coordenadora pedagógica, tal situação e ainda atitudes de preconceito e/ou discriminação que acontecem na escola, podem estar relacionadas à ausência de uma proposta que contemple essa diversidade. Segundo ela, sem uma proposta curricular 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 seu depoimento.

[...] 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, aí 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 (Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 6/6/2008).

O fato ao qual a coordenadora se reportava estava relacionado a uma aluna negra que vinha tendo problemas na família, pois seus pais a deixavam em casa, durante toda a semana tendo ela que se responsabilizar pelos irmãos mais novos. O problema torna-se mais agravante quando considerado a dependência alcoólica 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. Isso era motivo de chacota por parte dos 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, e 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 todas as salas têm 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 (Coordenadora Pedagógica, entrevista concedida em 6/6/2008).

Diante das situações de preconceitos e discriminação em relação aos alunos negros expostas pela Coordenadora, quis saber se havia muitos casos de preconceitos e discriminação

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

envolvendo alunos indígenas. Assim, como uma visão estereotipada do que se considera 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 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, cinco dizem nunca ter vivenciado ou presenciado situações desse tipo e seis confirmam que há preconceito não só na sala de aula, mas na escola como um todo.

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 diminuir 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 (fulana) 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 colega? 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 está bêbada, cada um tem um jeito, uma característica cada um tem um olhar, um nariz uma boca é as características 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 a gente 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 (professora da 1ª série).

A citação acima, mais uma vez, quer mostrar que a prática preconceituosa é constante no ambiente escolar, apesar de ser, muitas vezes 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 (PROJETO BRASIL E BRASILIDADES: Fazendo conhecendo e contemplando a arte, 2008).

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. O debate era presenciado em todos os meios de comunicação e nos transportes coletivos. Nos táxis, muitas vezes, as pessoas eram interpeladas sobre o assunto. No entanto, naquele contexto educacional não se ouvia uma palavra em relação à situação, fato que nos chama atenção no sentido de entender quais seriam os motivos desse silêncio.

Diante de tal situação, perguntei à coordenadora pedagógica, o porquê dessa omissão em relação as manifestação do dia do índio. Fui informado de que a situação foi silenciada também em outras escolas, como ela mesma pôde constatar na outra escola que ela trabalha. Afirmou que esse 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, in-

clusive, 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 afrobrasileiras 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 sua existência. 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 (Coordenador pedagógico, entrevista concedida em 6/6/2008).

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 eles, 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 (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 (professora de 3ª série).

Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato F. do Nascimento

Diante da argumentação do coordenador pedagógico, ao 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. Ele 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 que de forma desafiadora, perguntei 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 é uma lei não vai resolver essa questão.

Eu acho que essas pessoas que têm 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 vê os índios; existem professores que vão ensinar a língua pra índios, então é isso, e eles que tem que resgatar, são eles que têm a cultura deles, e não deixar de lado suas tradições (Coordenador pedagógico, entrevista concedida em 6/6/2008).

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 mudança. Contudo, o que vemos, a 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.

Se tomarmos como base as declarações acima, vamos perceber por que 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 (San cristán, 1995). Por outro, percebemos também a necessidade de se pensar práticas pedagógicas que contemplem o pluralismo cultural, respeitando-o e colocando-o 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 compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ação afirmativa que se coloque radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES e SILVA, 2002).

Silva (2003) corrobora as autoras acima mencionadas no sentido de que é necessário pensar um currículo que venha atender à demanda da diversidade cultural. Contudo, ele afirma que, mesmo que o multiculturalismo tenha se tornado tema central na teoria educacional, ainda é visto de forma marginal, o que torna necessário uma teoria que trabalhe a perspectiva da identidade e da diferença, visto que, 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 de tanga com enfeites de penas na cabeça e com uma flecha na mão.

Essa situação coloca os professores numa posição ambígua: ao mesmo tempo em que reconheciam a existência de alunos indígenas na sala de aula, mostravam 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 de índio do período quinhentista.

A constatação dessa visão “quinhentista” do índio foi por mim percebida quando estava numa sala de aula, da terceira série, e a professora estava dando um conteúdo de História, e falava sobre os primeiros habitantes Brasil. 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 varias 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 enfeitavam o 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 varias divindades como tupã. Fabricavam canoas objetos de cerâmicas e etc. hoje quem é responsável pelos índios é a Funai (texto copiado, em uma sala de aula da 3ª série).

Ressalto que durante toda a aula, esperei que a professora esclarecesse aos alunos, que aquele texto, mostrava uma visão do índio do período “quinhentista” e que hoje com as transformações ocorridas ao longo dos anos essa visão havia mudado e que o índio não é mais visto dessa forma, embora se saiba que ainda há alguns que vivem “isolados” e fora do contato com a sociedade. Esperava também que comentasse acerca das populações indígenas de Roraima, uma

vez que há no Estado 12 grupos e que na escola e na própria sala de aulas havia alunos indígenas. 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.

Considero este dado interessante, pois ele nos permite refletir sobre a eficácia das políticas de reconhecimento e de promoção da igualdade étnica e racial no ambiente educacional. Estaria, pois, a prática pedagógica dessa professora condizente com a proposta pedagógica da escola? Quais seriam os motivos que levaram a professora a se referir às populações indígenas como sendo algo do passado, mesmo reconhecendo a existência de alunos indígenas na escola?

A observação desenvolvida em sala de aula possibilitou-me constatar que embora haja um debate em torno do reconhecimento da diversidade cultural, que vêm 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. Para que seja efetivado, contudo, é necessário primeiramente, que os profissionais da educação reconheçam as diferenças que fazem parte do seu dia a dia, no espaço educacional.

Outrossim, é necessário que os educadores 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 da diversidade, posto que 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, o dilema permanece: 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.

Dessa forma, concluo que um dos caminhos para o reconhecimento da diversidade presente no contexto educacional é o diálogo interdisciplinar sobre o fenômeno da diversidade, que deve orientar ações que visem o combate às práticas de preconceito e discriminação no ambiente escolar e em toda a

sociedade. Acredito, ainda, que o diálogo entre antropologia e educação como campo de conhecimentos que lidam com essa diversidade, é fundamental para orientar a prática pedagógica bem como as ações de reconhecimento da diversidade.

Educação escolar
em um contexto
plural: políticas de
reconhecimento e
prática pedagógica
em uma escola
em Boa Vista – RR

Raimundo Nonato
F. do Nascimento

Notas

¹ Taberna é uma designação dada aos pequenos comércios na cidade de Boa Vista. 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.

² 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.

³ A categoria “branca” aqui apresentada, não é utilizando como um grupo étnico, mas como elemento balizador e marcador das diferenças entre os diversos grupos que compõe a realidade sócio-cultural da escola.

⁴ 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.

Referências Bibliográficas:

- ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. *A escola e a construção de identidade na diversidade*. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria da Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (org). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CABRAL, João de Pina. *Identidades inseridas: algumas divagações sobre identidade, emoção e ética*. Instituto de Ciências Sociais: Universidade de Lisboa, working papers, 2003.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, Etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- _____. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006.
- 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.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro; Zahar, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade étnico-cultural*. In: RAMOS, Maria Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, p.69-76, 2003.
- _____. *Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica*. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria da Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.
- GOMES, Nilma lima; SILVA, P. Beatriz Gonçalves. *O desafio da diversidade*. In: "Experiências étnicas e culturais para formação de professores". Belo Horizonte: Autentica, p.13-33, 2002.
- _____. *Os desafios da diversidade na escola*. In: GUSMÃO, Neusa 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.
- 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.
- 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 Piaget, s/d.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 82-113, 1995.
- 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: Vozes, p. 159-177, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: "Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais". Petrópolis: Vozes, p. 73-101, 2003.
- 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: Papirus, 1989.
- TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Instituto Piaget, s/d.