

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO: as representações da diversidade étnica e cultural na escola estadual Vespasiano Martins em Amambai/MS\***

THE PAPER OF THE EDUCATION: the representations of the ethnic and cultural diversity in the state school Vespasiano Martins in Amambai/MS

Simone Tonoli Oliveira Roiz<sup>1</sup>

**Resumo:** O principal objetivo deste artigo é analisar de que modo alunos e professores da Escola Estadual Vespasiano Martins, localizada na cidade de Amambai, no Estado de Mato Grosso do Sul, representam a diversidade étnica e cultural. Compreender como os professores daquela escola entendem e ensinam a diversidade étnica e cultural para seus alunos dos oitavos e nonos anos, e, por sua vez, como eles representam e entendem a diversidade étnica e cultural, foi nossa maior meta neste trabalho.

**Palavras-chave:** Diversidade étnica e cultural. Práticas e representações. Escola Estadual Vespasiano Martins.

**Abstract:** The main objective of this research is to analyze how students and teachers of the State School Vespasian Martins, located in Amambai in the State of Mato Grosso do Sul, represent the ethnic and cultural diversity. To comprehend as that school teachers understand and teach ethnic and cultural diversity for students of eighth and ninth years, and, in turn, as they represent and understand the ethnic and cultural diversity is our greatest goal in this research.

**Key-words:** Ethnic diversity and cultural. Practices and representations. State School Vespasian Martins.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada 'crise de identidade' é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que

---

<sup>1</sup> A autora é Professora da rede municipal de ensino de Paranaíba. Foi professora da Fiama/Uniesp (entre 2013 e 2015). Mestre em educação pela PUC/PR. E-mail: simoneoliveir@yahoo.com.br

está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 7).

O principal objetivo deste artigo é analisar de que modo alunos e professores da Escola Estadual Vespasiano Martins<sup>2</sup>, localizada na cidade de Amambai, no Estado de Mato Grosso do Sul, representam a diversidade étnica e cultural. Compreender, portanto, como os professores dessa escola entendem e ensinam a diversidade étnica e cultural para seus alunos dos oitavos e nonos anos, e, por sua vez, como eles representam e entendem a diversidade étnica e cultural, foi nossa maior meta nessa pesquisa.

Nesse sentido, o conceito de cultura entendido por Geertz (1989), como uma teia de relações recíprocas utilizadas pelos membros de um mesmo grupo ou comunidade e que dão forma e coesão aos ritos, símbolos e signos que estes empregam para representarem a si, as coisas e os outros seres; juntamente com a maneira pela qual Chartier (1990) fez uso de tal definição para rastrear as práticas e as representações<sup>3</sup> dos grupos e indivíduos de uma dada sociedade, operacionalizando certos instrumentos metodológicos para a história cultural<sup>4</sup>, foi-nos de fundamental importância

---

<sup>2</sup> A escolha dessa escola não foi por acaso. Na escola Vespasiano Martins, além de estarem ainda armazenados e não serem destruídos, também estavam perfeitamente legíveis e completos de 2005 para cá. Na escola Dom Aquino Corrêa os documentos também estão guardados e completos para esse mesmo período, o que não ocorre com as outras 3 escolas estaduais da cidade. Todavia, em função da necessidade de recorte do objeto, preferimos trabalhar apenas com a Escola Estadual Vespasiano Martins, por que, entre outras razões, o quesito cor é respondido na íntegra, ao passo que na outra não.

<sup>3</sup> Para o autor (1990), *práticas e representações* devem ser entendidas num movimento dialético com as *apropriações*; isto é, práticas e representações não têm um funcionamento mecânico na sociedade, mas sim dinâmico e relacional. Quer dizer, as *práticas* de um grupo podem vir a forjar novas *representações* na sociedade, mas essas mesmas *práticas*, já foram antes instigadas por outras *representações*. Aí se encontra a importância do conceito de *apropriação*, que faz a mediação entre a *prática* e a *representação*, ou o inverso, a *representação* e a *prática*. Ao longo do texto veremos como se articulam esses conceitos, e como contribuíram para o entendimento da diversidade étnica e cultural na escola em pauta.

<sup>4</sup> Em seu livro, *A história cultural*, apesar de dialogar com a obra de Geertz (1989), por se preocupar com o estudo do mundo dos letrados e das pessoas comuns, ao apreender as relações, trocas e tensões entre cultura letrada e cultura popular, naquele momento Chartier (1990) não deixava claro o que entendia por cultura, apesar de sua discussão frutífera. Ele irá manifestar de forma mais clara sua compreensão do termo em *A história*

para podermos compreender os mecanismos forjados pelos alunos e professores para representarem a diversidade étnica e cultural. Mesmo considerando as críticas que foram feitas por Bhabha (2003), Gilroy (2007) e Hall (2003, 2006) a obra de Geertz e suas inevitáveis fragilidades para se entender grupos e comunidades heterogêneas, nem por isso nos pareceu menos operacional a utilização de seu conceito de cultura, que, aliás, não é criticado por esses autores. Contudo, não se deixou de lado o alerta desses autores para efetuarmos esse estudo, onde preponderava à heterogeneidade de público, como visualizamos em nossos questionários, e o que configuraria, por seus turnos, uma pluralidade cultural e de representações da diversidade.

As discussões em torno da diversidade étnica e cultural, assim como sobre as ideias e funções da(s) cultura(s), é um tema que vem despertando não só o interesse de historiadores, cientistas sociais e antropólogos, mas também dos educadores, nestes últimos anos, talvez em função das insuperáveis questões étnicas, como o ‘preconceito’ e a ‘discriminação’ que tem sido ainda algo constante dentro e fora dos ambientes escolares (SEREJO; ROIZ, 2010). De modo que, muitos ainda acreditam que o determinismo biológico é que define a cultura de um indivíduo, ao passo que os “[...] antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais”, como argumenta Laraia (2009, p. 17). De igual modo, cada grupo étnico possui condutas e culturas que se distinguem dos demais, não podendo se dizer que os costumes e atitudes de um determinado grupo sejam iguais para todos os outros. Para Geertz (1989), cultura é uma teia de significados tecidos pelo homem, e esta teia pode ser traduzida pela ideia de sistema entrelaçado de

---

*ou a leitura do tempo* (2009), no qual indica que, muito embora haja uma multiplicidade de acepções sobre o termo ‘cultura’, causando várias dificuldades em sua compreensão, o seu entendimento intercala duas famílias de significados: “[...] a que designa as obras e os gestos que, em uma sociedade dada, se subtraem às urgências do cotidiano e se submetem a um juízo estético ou intelectual e a que aponta as práticas comuns através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos” (CHARTIER, 2009, p. 34). A primeira dessas famílias de significados estaria centrada na obra de Carl Schorske, *Viena fin-de-siecle*, e a segunda na obra de Geertz, *A interpretação das culturas*.

símbolos, que estão postos em um contexto. Se, todavia, essa teia de significados simbólicos é partilhada pelo grupo num contexto, como entender a rede de significados que se formam não em uma ‘sociedade homogênea’, que partilha dos mesmos símbolos e representações, mas em uma heterogênea, formada por grande diversidade étnica e cultural, não deixa, evidentemente, de ser um grande desafio para o(a) pesquisador(a)? De que maneira eles(as) se representam e representam aos outros? Como se definem em termos étnicos (descendência), culturais e de cor?

Não é por acaso, que uma das questões mais discutidas hoje nas escolas públicas e privadas do país seja quanto à diversidade étnica e cultural (GOMES; SILVA, 2002; FAZZI, 2006), e cujos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 vieram a dar ainda mais destaque e importância ao debate dessas questões. Essa temática oferece aos alunos a oportunidade de melhor conhecer suas origens, e perceber que o país onde vivem é multifacetado. Por isso mesmo, a importância deste tipo de estudo está não apenas em indicar a questão da diversidade étnico-cultural tem despertado a atenção de estudiosos nas últimas décadas, em vários locais, produzindo um número significativo de obras, que constituem um importante referencial para os estudiosos; como ainda se encontra no fato de pormenorizar como a questão é identificada na escola, a partir de seus registros, emitidos por meio das relações nominais (tanto do ensino fundamental quanto no médio), num determinado período, e na maneira como os professores(a) ensinam e os alunos representam a diversidade étnica e cultural “para si” e “sobre os outros”<sup>5</sup>.

Nesse sentido, o estudo de comunidades e de cidades que congregam uma grande diversidade étnica e cultural é propício para uma maior pormenorização deste tipo de questão, como é o caso da cidade de Amambai, no Estado de Mato Grosso do Sul, que segundo dados censitários recentes<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Estudos pioneiros foram realizados por: Bastide; Fernandes, 1965; Hasenbalg, 1979. Veja-se também: Fazzi (2006); Garcia, 2007; Barros (2009).

<sup>6</sup> Cf. IBGE, Censo Populacional de 2010, referente às cidades de MS. Página: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=500060#>. Para que se possa visualizar o crescimento populacional daquela cidade, veja-se que em 1991 foi

possuíam 34.730 mil habitantes, dos quais um terço é de uma população autodeclarada 'índigenas', distribuídas em três aldeias nos arredores da cidade; quase dois terços da população identificada como 'branca', proveniente principalmente do sul do país, cujas origens étnicas mais comuns são: o alemão, o italiano e o espanhol; e uma parte bem menor de 'afrodescendentes' – veremos abaixo como a escola em pauta comporta percentualmente esses diferentes grupos.

O agrupamento dos dados censitários já é uma forma reveladora de como a caracterização de grupos e indivíduos em função da 'cor' e da 'etnia' foi e continua sendo fundamental nas sociedades contemporâneas. Entender, nesse sentido, como professores e alunos representam a ideia de cor e etnia "para si" e "sobre os outros", ideias, aliás, que acabam afastando e estigmatizando muitos grupos étnicos, é fundamental para se compreender de que maneira está sendo ensinada e apreendida a diversidade étnica e cultural na escola.

Como indica o estudo de Fazzi (2006), muitos alunos e alunas, quando questionados quanto a sua 'etnia' e 'cor' acabam negando sua verdadeira origem, e isso se dá muitas vezes por questões discriminatórias trazidas pelo passado, ou até mesmo vivenciadas no presente. Não por acaso, tal questão conformaria o drama racial de crianças brasileiras. Por isso, entender como esses alunos representam a ideia de 'cor' e 'etnia' "para si" e "sobre os outros" é o meio pelo qual poderemos identificar como uma dada sociedade vem a construir ideias positivas e negativas de determinados grupos e indivíduos, em função de sua cor e/ou etnia.

Com base nas propostas de ensino dos professores, procuramos elaborar uma ficha de coleta de dados e um questionário com os professores (que foi passado para todos que ministravam aulas nos oitavos e nonos anos), outro questionário, com os alunos dos oitavos e nonos anos da escola (em vista de estarem concluindo o ensino fundamental, e como indicam os

---

registrado 25.951 mil habitantes, em 1996 foi de 27.531, em 2000 foi de 29.484 e em 2007 foi de 33.426. Não tivemos como apurar dados mais precisos para a distribuição étnica do município, nem tão pouco quanto à cor. Página acessada em Dezembro de 2011.

PCN's, nessa fase deve ser ensinado aos alunos, via conteúdos e temas transversais, a questão da diversidade étnica e cultural)<sup>7</sup>. Além disso, a escolha destes anos não é por acaso, pois, os alunos estavam em um momento de transição; ou seja, fechando um ciclo e entrando em outro. Por isso, esse é um momento ideal para questionar o que eles entendem por etnia, cultura e diversidade étnica e cultural, e como a representam “para si” e “para os outros”.

A partir dos dados concernentes as listas nominativas de alunos e a análise dos Projetos Político Pedagógico da escola, referentes a 2007 e a 2010, é procuramos preparar os questionários, que foram aplicados no mês de Outubro de 2011 para alunos e professores. No caso dos professores procuramos rastrear sexo, idade, há quanto tempo lecionava na escola, qual disciplina ministrava, o que entendia por diversidade étnica e cultural e como a ensinava a seus alunos. Dos 16 questionários aplicados aos professores que lecionavam nos oitavos e novos anos, nos foi devolvido 6, dos quais 2 em branco. Para os alunos também inquirimos sexo, idade, há quanto tempo estudava nesta escola, a profissão e idade de seus pais, quais as disciplinas em que viam tais questões e o que entendiam por diversidade étnica e cultural. Dos quase 140 questionários que passamos para os alunos e alunas dos oitavos e nonos anos da escola, nos foram devolvidos 122, dos quais 2 em branco.

Nos questionários procuramos elaborar uma lista de códigos para não nominá-los, seguindo a preceitos metodológicos indicados por autores como Paul Thompson (1991), no que diz respeito ao trato desse tipo de fonte. Contudo, a estratégia desenvolvida é uma síntese de procedimentos encontrados em várias pesquisas (MONTENEGRO, 2010; MEIHY, HOLANDA, 2007), que não há como detalhar aqui, mas cuja função é manter a integridade do depoente, assim como perfazer um melhor cruzamento dos dados obtidos. Para isso, fomos enumerando os questionários

---

<sup>7</sup> Para uma análise pormenorizada desta questão, e das leis que vieram a ser aprovadas nos anos subsequentes, ver: Oliva, 2007.

aleatoriamente, na medida em que os fomos recebendo: no caso dos professores (p1, p2, p3...). Como os questionários para os alunos foram passados em quatro salas de aula (oitavos A e B, e nonos A e B), seguimos o seguinte procedimento: aluno X, da sala X, a exemplo de: a1, 8A, ou a1, 8B, ou a1, 9A, ou a1, 9B, e assim progressivamente ao longo dos 122 questionários recebidos, dois quais 2 retornaram em branco.

Ao agruparmos esses *documentos* para análise vimos à importância da ‘história cultural’<sup>8</sup>, para a elaboração de nossos procedimentos metodológicos. Para Roger Chartier (1990) ela “[...] tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1990, p. 16-17), e que “à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como a pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (1990, p. 19). Nesse aspecto, a história cultural, tal como vista por Chartier, permite que pensemos de que maneira os ‘atores sociais’ em questão, alunos e professores, constroem sua realidade, representam sua cor e pensam a etnicidade, “para eles” e “sobre os outros”. Dado que, para ele, ‘cultura’, afora suas diversas acepções, representaria a articulação das “[...] produções simbólicas e as experiências estéticas subtraídas às urgências do cotidiano, com as linguagens, os rituais e as condutas, graças aos quais uma comunidade vive e reflete sua relação ao mundo, aos outros e a si mesma” (CHARTIER, 2010, p. 15-16), tal definição contribui para que reflitamos a maneira como as relações simbólicas, construídas pelos grupos e pelos indivíduos, sejam representadas “para si” e “para os outros”, no que diz respeito a ‘cor’ e a ‘etnia’.

Desse modo, o primeiro ponto a ser discutido é a representatividade dos números, por meio das relações nominais. Nessas relações está caracterizada a cor, o gênero e o ano em que o aluno está matriculado, e ao

---

<sup>8</sup> Muitas discussões têm sido feitas sobre a ‘história cultural’, suas definições e alcance explicativo. Para um resumo dos debates, ver: Barros, 2004.

mesmo tempo comparamos os dados fornecidos por essa fonte, com a maneira que os alunos e alunas dos oitavos e nonos anos se ‘autodeclaram’. Após indicarmos a representatividade dos números, procuramos analisar de que maneira os professores buscam entender a diversidade étnica e cultural e a ensinam a seus alunos, com base nos 4 questionários respondidos pelos docentes. Ao mesmo tempo, buscou-se ainda ver como esses docentes estavam articulando as propostas nacionais e regionais, no diz respeito à diversidade, em suas aulas. Por fim, analisamos quais as representações que os alunos fazem acerca da diversidade étnica e cultural, com base nos 122 questionários respondidos pelos discentes. Assim, procura-se identificar como eles se representam étnica e culturalmente, assim como aos outros.

Daí os questionamentos: como alunos e professores da Escola Estadual Vespasiano Martins procuram representar a diversidade étnica e cultural na escola e em seu cotidiano? Como os professores representam a diversidade étnica e cultural e como a ensinam a seus alunos? Como os alunos representam a diversidade étnica e cultural? Como eles representam e definem os outros? Para adentrarmos nessa problemática é preciso, inicialmente, inquirirmos: qual o número de alunos negros, morenos, brancos, pardos e indígenas da Escola Estadual Vespasiano Martins entre 2005 a 2011? Quais as salas e os períodos que concentraram os maiores percentuais de brancos, pardos, indígenas, morenos e negros?

A representatividade destes números nos permitirá adentrar no tipo de espaço de sociabilidade que é ocupado pelos alunos nesta escola, ao visualizarmos sua distribuição étnica e com relação à cor. Para analisarmos esses dados fizemos uso do registro de matrículas de alunos, armazenados no arquivo da escola, seguindo, inicialmente, a definição e distribuição sobre o quesito cor apresentado pelo documento. A importância desta temática está justamente em compreender de que maneira uma sociedade heterogênea entende e representa a diversidade étnica e cultural ‘para si’ e ‘sobre os outros’.

### ***A representatividade dos números entre os alunos***

Apresenta-se aqui a distribuição de alunos, de acordo com a cor, da escola estadual Vespasiano Martins para os períodos matutino, vespertino e noturno, nos anos de 2005 e 2006, para o conjunto de alunos. Ao adentrarmos nos dados, observa-se preponderância de alunos brancos, mas a presença de alunos negros, morenos, pardos e indígenas não é irrelevante (ROIZ, 2012). Embora não tenhamos dados suficientes para demonstrar que nesta escola há, de fato, a maior distribuição multiétnica das escolas estaduais da cidade de Amambai<sup>9</sup>, que verificamos em nossa pesquisa participante, na qual pudemos observar a composição e distribuição dos alunos entre as escolas estaduais da cidade de Amambai; os dados que se apresenta são suficientes para aferirmos que ainda que haja preponderância de alunos brancos nesta escola, variando entre 55 e 80% de uma sala para outra, de um período para o outro, e de um ano para o outro, nem, por isso, a presença de alunos e alunas negros, morenos, pardos e indígenas é ínfima (ROIZ, 2012). Ao nos debruçarmos sobre os dados relativos ao ano de 2006, o quadro não muda muito, uma vez que os percentuais médios permanecem semelhantes, ao do ano anterior, mas sem que seja menos representativa a permanência da presença de alunos negros, morenos, pardos e indígenas. (ROIZ, 2012).

Além de haver presença de alunos brancos, negros, pardos, morenos e indígenas nos anos de 2005 e 2006, como nos indicam as tabelas n. 1 e 2, veremos abaixo que tal fato se torna ainda mais pertinente quando os alunos se auto-identificam, como se mostrará na tabela n. 7, onde a representatividade da diversidade étnica é ainda mais evidenciada.

---

<sup>9</sup> Por que os dados da escola estadual Dom Aquino, ainda que estejam completos e organizados de 2005 para cá, o quesito cor não é preenchido nas fichas de matrícula dos alunos. Por outro lado, as outras 3 escolas estaduais do município não apresentam dados completos em suas listas de matrícula, o que nos impede de inquirir e efetuar afirmações mais pautadas em provas documentais.

**Tabela 1 - Distribuição dos alunos da Escola Estadual Vespasiano Martins, segundo a cor em 2005**

<b>Período</b>	<b>Branco</b>	<b>Moreno</b>	<b>Indígena</b>	<b>Pardo</b>	<b>Negro</b>	<b>Total</b>
<b>Matutino</b>	290	31	1	76	5	403
<b>Vespertino</b>	290	8	38	89	--	425
<b>Noturno</b>	345	--	17	127	12	501
<b>Total</b>	<b>925</b>	<b>39</b>	<b>56</b>	<b>292</b>	<b>17</b>	<b>1.329</b>

Fonte: Relação nominal de alunos do ano base de 2005 da Escola Estadual Vespasiano Martins.

**Tabela 2 - Distribuição dos alunos da Escola Estadual Vespasiano Martins, segundo a cor em 2006**

<b>Período</b>	<b>Branco</b>	<b>Moreno</b>	<b>Indígena</b>	<b>Pardo</b>	<b>Negro</b>	<b>Total</b>
<b>Matutino</b>	218	--	1	91	4	314
<b>Vespertino</b>	207	16	1	77	3	304
<b>Noturno</b>	344	--	12	180	8	544
<b>Total</b>	<b>769</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>348</b>	<b>15</b>	<b>1.166</b>

Fonte: Relação nominal de alunos do ano base de 2006 da Escola Estadual Vespasiano Martins.

Por outro lado, não apresentamos aqui os dados de 2007 e 2008 em tabelas, em função das características serem semelhantes, no que diz respeito à distribuição dos alunos entre as séries (Cf. Roiz, 2012). Ao contrário, procuramos detalhar a distribuição dos alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental entre 2008 e 2011, visto que foram as séries que buscamos analisar em nossa pesquisa. Além disso, abaixo iremos comparar como os alunos se identificam, com o modo que as listas os definem. Aliás, iniciamos pelo ano de 2008 por que foi quando tiveram início as primeiras turmas de nonos anos na escola<sup>10</sup>; e essa alteração igualmente refletiu na concentração desses anos no período diurno. Nas tabelas abaixo (de 3 a 7) podemos observar como fica a distribuição dos alunos segundo sua cor.

<sup>10</sup> Para uma apreciação da questão, ver: Bueno, 2010.

**Tabela 3 - Distribuição dos alunos dos oitavos e nonos anos da Escola Estadual Vespasiano Martins no período matutino, segundo a cor em 2008**

Série/Ano	Branco	Moreno	Negro	Pardo	Indígena	Total
8 <sup>a</sup> A	28	13	--	3	--	44
8 <sup>a</sup> B*	--	--	--	--	--	--
9 <sup>a</sup> A	32	5	--	--	--	37
9 <sup>a</sup> B	26	12	--	1	--	39
<b>Total</b>	<b>86</b>	<b>30</b>	<b>--</b>	<b>4</b>	<b>--</b>	<b>120</b>

Fonte: Relação nominal de alunos do ano base de 2008 da Escola Estadual Vespasiano Martins.

\*Em 2008 não havia turma de alunos para o oitavo ano B.

**Tabela 4 - Distribuição dos alunos dos oitavos e nonos anos da Escola Estadual Vespasiano Martins no período matutino, segundo a cor em 2009**

Série/Ano	Branco	Moreno	Negro	Pardo	Indígena	Não registrado	Total
8 <sup>a</sup> A	32	9	--	1	--	1	43
8 <sup>a</sup> B	25	16	--	--	1	--	42
9 <sup>a</sup> A	28	5	--	--	--	--	33
9 <sup>a</sup> B	24	9	--	2	--	--	35
<b>Total</b>	<b>109</b>	<b>39</b>	<b>--</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>153</b>

Fonte: Relação nominal de alunos do ano base de 2009 da Escola Estadual Vespasiano Martins.

**Tabela 5 - Distribuição dos alunos dos oitavos e nonos anos da Escola Estadual Vespasiano Martins no período matutino, segundo a cor em 2010**

Série/Ano	Branco	Moreno	Negro	Pardo	Indígena	Não registrado	Total
8 <sup>a</sup> A	25	9	--	2	--	--	36
8 <sup>a</sup> B	27	6	--	3	--	3	39
9 <sup>a</sup> A	27	9	--	--	--	--	36
9 <sup>a</sup> B	25	14	--	3	1	--	43
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>38</b>	<b>--</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>154</b>

Fonte: Relação nominal de alunos do ano base de 2010 da Escola Estadual Vespasiano Martins

**Tabela 6 - Distribuição dos alunos dos oitavos e nonos anos da Escola Estadual Vespasiano Martins no período matutino, segundo a cor em 2011**

Série/Ano	Branco	Moreno	Negro	Pardo	Indígena	Não registrado	Total
8ª A	24	13	--	--	--	1	38
8ª B	30	6	1	--	1	2	40
9ª A	31	6	--	--	--	1	38
9ª B	33	5	--	4	--	--	42
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>158</b>

Fonte: Relação nominal de alunos do ano base de 2011 da Escola Estadual Vespasiano Martins.

**Tabela 7 - Auto-identificação dos alunos dos oitavos e nonos anos da Escola Estadual Vespasiano Martins no período matutino para sua cor de pele em 2011**

Anos	Branco	Moreno	Negro	Pardo	Amarelo	Outras*	Não registrado	Total
8ª A e B	21	12	5	16	1	2	6	63
9ª A e B	21	18	3	1	--	2	14	59
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>122</b>

Fonte: 122 questionários respondidos pelos alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Vespasiano Martins, em Outubro de 2011, dois quais 2 retornaram em branco.

\* Nesta categoria se encontram aqueles que se identificam com uma ou mais cores que não constam na tabela.

Os dados referentes às tabelas (3 a 7) acima, indicam-nos, como no caso anterior, preponderância de alunos brancos. Como tal, isso não indica que não exista diversidade étnica e cultural, apenas que em certos níveis ela é reduzida, em certos ela é ampliada, como veremos abaixo nas respostas dos alunos. Isso por que, de um ano para o outro, verifica-se maior distribuição étnica entre os alunos, ao mesmo tempo em que ocorria aumento de matriculados. Além disso, ao compararmos a tabela n. 6 com a de n. 7, verifica-se que, ao se auto-identificarem, os alunos mostram como a diversidade étnica é maior e mais densa do que a documentação escolar

pode registrar<sup>11</sup>. Antes, porém, de adentrarmos com maior detalhamento nas respostas dos(as) alunos(as) é preciso visualizar de que maneira os(as) professores(as) da escola estadual Vespasiano Martins trabalhavam com a temática.

### ***As representações da diversidade étnica e cultural entre os professores***

Depois de indicarmos a representatividade dos números, no que se refere à distribuição dos alunos na escola, procuraremos analisar de que maneira os professores procuram representar e ensinar o que é a diversidade étnica e cultural para seus alunos. Por isso é importante questionar: como articulam a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares do Estado de Mato Grosso do Sul e o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Vespasiano Martins em suas aulas? Como procuram definir e ensinar o que é diversidade étnica e cultural para os alunos dos oitavos e nonos anos desta escola? Que importância dão a esta temática e como a articulam em suas aulas, tendo em vista que se encontram num lugar onde a diversidade se apresenta na cidade e no campo, e está presente também nas escolas de Amambaí?

Assim, analisaremos neste item como a diversidade étnica e cultural é apresentada e ensinada pelos professores, como eles a trabalham nas disciplinas que lecionam e qual a importância que dão ao tema. Os docentes que se dispuseram a participar da pesquisa são: dois de Língua Portuguesa, um de Matemática e outro de História. A idade dos participantes varia entre 20 e 40 anos, e o tempo que lecionam também é semelhante: três estão lecionando há 10 anos e um há três anos.

A temática da diversidade étnica e cultural parece ser discutida em todas as disciplinas, mas com diferentes procedimentos e abordagens. Cada professor(a) busca de alguma maneira estar relacionando à temática dentro

---

<sup>11</sup> Visto, aliás, que esta não deixa de carregar as características que impregnaram os registros de nascimento, desde a fundação do regime republicano, em 1889, onde o ideal de branqueamento na recém República se fazia presente. (DÁVILA, 2006).

da disciplina em que leciona. Dentre as definições do que entendem por diversidade étnica e cultural, observamos algumas dificuldades quando a definem, mas nem por isso deixam de estar trabalhando com o termo em suas disciplinas. Para p3, “diversidade é descendência de nacionalidade, de culturas”; para p4 é a “manifestação de vários aspectos culturais, no tocante as raízes de cada pessoa” e p2 não se manifestou em sua resposta.

Já para p1, quando questionado o que entende por diversidade étnica e cultural, diz que “é a diversidade de povos, e conseqüentemente, de culturas que constituem as sociedades”; e essa foi uma das respostas que mais se aproximaram da definição do que é a diversidade étnica e cultural expressa pelos PCN’s. Como nos informa Corrêa:

A temática da diversidade [...] é ainda pouco estudada, pois há dificuldade em sua definição. Ora as compreensões dizem respeito à ideia de multiculturas, sem haver precisão sobre esse significado, ora sobre etnias, gênero, sexualidade e raça, e finalmente, incorpora a questão linguística. (CORRÊA, 2010, p. 99).

O resultado destas compreensões se reflete na maneira com que cada um trata do tema em sala de aula. Para p4, a temática é trabalhada “através de projeto”, ou melhor, “nos valores que são repassados para os alunos”; para p2 “trabalho através de leituras, debates e questionários”; p3 “através de textos, projetos, trabalhos, conversas”, além de se manifestarem “de várias formas, algumas respeitadas, outras nem tanto, aí o trabalho de intermediação do professor para garantir o respeito a toda diversidade”; e p1 indica que a “diversidade é abordada em discussões com os alunos sobre as diferenças que os distinguem, o que é muito visível em turmas tão heterogêneas como as que temos” nesta escola.

Tendo em vista tal fato, devemos procurar salientar, levando em consideração as ideias apresentadas para abordar a diversidade, como os professores da escola apresentam formas bem diversificadas de relacionar a temática em suas disciplinas. Para p1, de língua portuguesa, “a disciplina que leciono não aborda diretamente temas sobre as diversidades étnico-culturais, contudo durante as interpretações e produções textuais é possível

falar sobre o assunto, sempre valorizá-lo”. Já para o outro docente da disciplina, p2 coloca que “a maneira de relacionar essa temática é através de leitura e interpretação, onde os alunos expõem suas ideias em relação à temática”. No caso de p3, que leciona matemática, diz relacionar o tema “usando a temática atual, pesquisas etc... e a própria história da matemática”. Por fim, p4, que leciona história, trabalha com a temática em sua disciplina “através de projetos e discussões”.

No que tange às orientações curriculares os docentes assim se expressam: p1 diz que “os referenciais curriculares de língua portuguesa tem poucas referências a esse tema”; já p2 coloca que “há orientações curriculares para desenvolver esse tema”; para p3 “há empenho da escola como um todo, [mas] orientações curriculares não” (sublinhado pelo docente); e para p4 “sim”, mas não diz o quê ou como. Os docentes abordam a temática nas disciplinas em que lecionam, mas parece não terem conhecimento de todas as orientações de apoio<sup>12</sup>.

De acordo com os professores, tanto o preconceito quanto a discriminação são atos que existem, mesmo no ambiente escolar, onde tais práticas são condenadas veementemente, instruindo-se ao aluno a prática da tolerância e do respeito ao “outro”. De acordo com p1 “o preconceito e/ou a discriminação é mais perceptível entre os alunos mais novos, não que os mais velhos não tenham esse sentimento, apenas sabem disfarçá-lo melhor; normalmente é dirigido aos negros ou aos indígenas, surgindo inúmeras piadas e apelidos degradantes”; por essa razão sempre “chamo atenção dos alunos quanto à consequências físicas e psicológicas dessa atitude discriminatória e busco conscientizá-los quanto ao valor e riqueza presente nas diferenças”. Infelizmente o docente não aprofunda a forma como trabalha essa questão em sua disciplina. No caso de p2, aponta-nos como discute esta questão em sua disciplina, mas não descreve a quem é dirigido o trabalho efetuado, mas simplesmente que é “trabalhado através de projetos, [e] quando há algum tipo de discriminação na escola, logo é

---

<sup>12</sup> Para maior detalhamento da questão, ver: Roiz (2012).

procurado solucionar isto, muitas vezes é resolvido na sala ou [na] coordenação conversando [e] esclarecendo a situação logo de início”. Para p3 “existe preconceito em toda a esfera: aluno-aluno, aluno-professor, professor- aluno, pai-aluno, aluno-pai” e procura discutir essa questão em sua disciplina: “Através de jogos, textos e atividades de análise da atualidade”. Por fim, p4 afirma discutir a questão em sua disciplina “sim”, por meio de “projetos de conscientização e que valorize as questões culturais”, sendo-os dirigido aos “alunos [negros e indígenas, geralmente] e nesta percepção é dirigido pra coordenação e equipe pedagógica para que tais ações possam ser discutidas”.

### ***As representações da diversidade étnica e cultural entre os alunos***

Com base na distribuição dos alunos da escola, e na maneira como os professores procuram entender e ensinar o que é a diversidade étnica e cultural, procuraremos agora verificar como os alunos desta escola, dos oitavos e nonos anos, procuram representar “para si” e “para os outros”, o que eles compreendem por diversidade étnica e cultural. Daí a importância de questionarmos: como os alunos definem sua cor e etnia? Como é sua aceitação em relação ao “outro”, ao diferente?

Como indicamos pela análise das tabelas acima, embora exista preponderância de alunos registrados como brancos nas fichas de matrícula, nem por isso a diversidade deixa de existir, sendo facilmente comprovado pelas indicações da tabela n. 7, onde os alunos se auto-identificam, comprovando o tipo de diversidade étnica e cultural presente na escola. Não sem razão, o perfil dos alunos e das alunas é variado.

Ao serem questionados sobre tal questão, os professores também ponderaram sobre o assunto. Para p1: “são alunos entre 12 e 18 anos; condições econômicas variadas, prevalecendo a classe baixa, e de etnias também variadas”; p2 diz que “o perfil dos alunos são [de] 14 a 18 anos, a etnias a maioria é sul mato-grossense, as condições socioeconômicas é nível baixo” (sublinhado pelo docente). E o perfil dos alunos segundo p3 fica

“entre 12 aos 17 anos, indígena, mestiços, etc., condições razoáveis a uma vida que pode ser considerada boa”; e para p4 fica em “14 anos, indígena, média e baixa”.

Para avançarmos nesta investigação, o procedimento baseou-se em um questionário, distribuído entre os alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da escola estadual Vespasiano Martins, cujo total de alunos estava então em 158 discentes (como indica a tabela n. 6). O questionário foi passado no mesmo período em que passamos os outros questionários aos professores; mas com uma única diferença, ao invés de serem passados numa segunda-feira e serem recolhidos na sexta-feira da mesma semana, estes foram passados e recolhidos numa quarta-feira. E os passamos simultaneamente para as salas dos oitavos e nonos anos, do período diurno, antes do intervalo, para que os alunos de uma sala não conversassem com os de outra. Dos quase 140 questionários distribuídos entre as quatro salas, obtivemos 120 questionários respondidos e dois retornaram em branco, totalizando 122 questionários. Além de abrangerem quase 80% dos alunos dos oitavos e nonos anos, a amostra que obtivemos representa em torno de 10% do total de alunos matriculados na escola<sup>13</sup>. As turmas estavam então concentradas no período diurno (matutino), e estavam divididas em oitavo A e B, e nono A e B.

As respostas foram analisadas de maneira minuciosa, usando códigos para identificarmos os participantes. Os códigos usados na análise prosseguem em uma ordem numérica, onde enumeramos cada participante, ficando da seguinte forma: oitavo A de a1 a a31, oitavo B de a1 a a29, nono A de a1 a a27 e nono B de a1 a a35, totalizando os 122 participantes (com os dois questionários em branco, que foram devolvidos por alunos do nono A).

---

<sup>13</sup> Como nos indica Michenco (2010), referindo-se ao número de alunos em 2009 na escola estadual Vespasiano Martins, a unidade escolar “conta hoje com 1.216 [...] alunos frequentando de forma ativa à escola e cerca de 1.400 [...] alunos conforme consta nos registros da matrícula inicial” (2010, p. 264). Com base nos PPP de 2007 e de 2010 da escola vimos que para os anos anteriores e seguintes, ao destacado pelo autor, tal número não sofreu alterações consideráveis. (ROIZ, 2012).

Procuramos fazer perguntas curtas e diretas, onde foi possível verificar o que estavam entendendo por diversidade étnica e cultural, e como estavam identificando sua cor e etnia. Com base nas respostas notamos que a grande maioria dos alunos apresenta uma grande dificuldade no entendimento do que é a diversidade étnica e cultural, como visualizaremos abaixo.

### ***Perfil dos alunos e de seus pais***

Os dados relativos à identificação dos alunos e de seus respectivos pais nos mostram um perfil bem diversificado. Embora a faixa etária dos alunos seja consideravelmente variada, como nos indica a tabela n. 8, prevalece os que se encontravam entre 12 e 15 anos de idade, com um total de 95 alunos (dos quais, 45 do sexo masculino e 54 do sexo feminino), configurando a idade média adequada de estarem nas respectivas séries/anos; entre 16 e 18 anos de idade havia 19 (dos quais, 13 do sexo masculino e 6 feminino) e acima de 22 anos de idade havia apenas 1 aluna. Destes, apenas 2 alunos(as) não declararam sua faixa etária, e 5 alunos(as) não souberam, ou preferiram não a declarar.

***Tabela 8 - Distribuição dos alunos dos oitavos e nonos anos de acordo com a faixa etária***

<b>Faixa etária</b>	<b>Alunos</b>	<b>Alunas</b>	<b>Total</b>
Até 11 anos	--	--	--
12 a 15 anos	41	54	95
16 a 18 anos	13	6	19
19 a 21 anos	--	--	--
Acima de 22 anos	--	1	1
Não sabe/não declarou	5	2	7
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>63</b>	<b>122</b>

Fonte: 122 questionários respondidos pelos alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Vespasiano Martins, em Outubro de 2011, dois quais 2 retornaram em branco.

No caso da faixa etária dos pais dos alunos, encontraram-se dados não menos expressivos, como nos informa a tabela n. 9. Até os 29 anos de idade só havia três mães de alunos. Entre os 30 e 34 anos de idade havia 43

pais; dos 35 aos 39 anos 74; dos 40 aos 44 anos 45; dos 45 aos 49 anos 26; dos 50 aos 54 anos 16; dos 55 aos 59 anos 4; e acima dos 60 anos 6. Não responderam, ou não sabiam a idade dos pais: foram para 17 pais e 10 mães, totalizando 27<sup>14</sup>.

**Tabela 9 - Distribuição dos pais dos alunos de acordo com a faixa etária**

<b>Faixa Etária</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	<b>Total</b>
Até 29 anos	--	3	3
30 a 34 anos	18	25	43
35 a 39 anos	24	50	74
40 a 44 anos	28	17	45
45 a 49 anos	14	12	26
50 a 54 anos	14	2	16
55 a 59 anos	3	1	4
Acima dos 60 anos	4	2	6
Não sabe/não declarou	17	10	27
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>122</b>	<b>244</b>

Fonte: 122 questionários respondidos pelos alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Vespasiano Martins, em Outubro de 2011, dois quais 2 retornaram em branco.

Por outro lado, da mesma forma que a idade dos pais é variada, as profissões também o são, como podemos constatar pela tabela n. 10. Temos desde as profissões vinculadas ao trabalho doméstico e a diaristas, até professores, engenheiros, veterinários, serventes, autônomos, agropecuários, comerciantes, etc. No trabalho do lar identificamos 40 mães; como diaristas 3 pais e 21 mães; na construção civil (como pedreiros, eletricitas e serventes) identificamos 19 pais; no comércio (basicamente exercendo a

<sup>14</sup> A grande maioria dos pais estava, portanto, entre os 30 e os 44 anos, num total de 162 (quase 60% do conjunto da amostra), indicando, por seu turno que a maioria deles se formaram durante o período do Regime Militar entre 1964 e 1985. Evidentemente, durante aquele período e em parte dos anos 1990, como vimos nos capítulos anteriores, ainda não estavam organizadas propostas para um ensino da diversidade étnica e cultural, e mesmo os livros didáticos, ainda traziam propostas inadequadas para pensar tal questão. Mas não temos subsídios suficientes para inferir em que medida tal formação refletiu na compreensão do tema entre os alunos pesquisados; entre outras razões, por que há vários fatores a se pensar: 1 – como as leis e subsídios institucionais são colados em prática nas escolas; 2 – como o conhecimento acadêmico é refeito e reapropriado nas escolas, configurando uma nova cultura docente; 3 – quais as relações entre a cultura docente, a cultura escolar e a cultura discente; 4 – em que medida a imprensa periódica, um conhecimento massificado, é apropriado pela população e se reflete nas visões de mundo construídas pelos alunos(as); 5 – e, enfim, como esse complexo processo é sintetizado e refeito nas escolas (SOUZA; VALDEMARIM, 2005). E aqui, só analisamos uma parte desse processo.

função de venda) foram indicados 22 pais e 16 mães; na zona rural (trabalhando ou cuidando de propriedades) havia 20 pais e 6 mães; em fábricas 4 pais (dos quais apenas 1 era sócio de uma empresa) e 2 mães; no Quartel/ou como militares 7 pais; 4 pais foram identificados como carpinteiros, 2 advogados, 8 motoristas, 2 padeiros e 1 cabeleireiro; enquanto 4 mães professoras, 3 cozinheiras e 3 cabeleireiras. Em outras profissões, isto é, aquelas que apareciam apenas uma única vez na amostra, encontravam-se 12 pais e 14 mães; e não sabiam ou não declararam a profissão dos pais foram para 15 pais e 9 mães<sup>15</sup>.

Em seu estudo, Fazzi (2006, p. 24-26), ao fazer uma análise comparativa de duas escolas municipais na cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, detectou nelas duas clientela de níveis sócio-econômicos distintos. Com base em dados da Secretaria Municipal, das escolas e da distribuição profissional dos pais, definiu uma de classe média baixa (onde os pais trabalhavam em locais semelhantes ao que identificamos para a escola estudada), e a outra de classe média e média alta.

**Tabela 10 - Distribuição dos pais dos alunos de acordo com a profissão**

<b>Profissão</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>	<b>Total</b>
Construção Civil (pedreiro, eletricista, servente)	19	--	19
Professor(a)	--	4	4
Comércio (dono ou empregado)	22	16	38
Fábricas (dono ou empregado)	4	2	6
Quartel/Militar	7	--	7
Zona rural/Peão/em Fazendas	20	6	26
Carpintaria	4	--	4
Motorista (táxi, caminhoneiro)	8	--	8
Padeiro(a)	2	--	2
Cozinheiro(a)	--	3	3
Cabelereiro(a)	1	3	4
Do lar	--	40	40

<sup>15</sup> Para uma análise da formação do mercado de trabalho no Brasil, demonstrando suas peculiaridades desde o momento em que houve a introdução do trabalho escravo indígena e, depois, africano no país, até o momento de formação de um mercado de trabalho livre nos anos iniciais da República, indicando aonde e como as mulheres iam sendo incluídas, seja no trabalho doméstico, seja fora de casa, ver, entre outros: Lewkowicz, Gutiérrez e Florentino, 2008.

Diarista	3	21	24
Advocacia	2	--	2
Aposentado(a)	3	4	7
Outras*	12	14	26
Não sabe/não declarou	15	9	24
<b>Total</b>	<b>122</b>	<b>122</b>	<b>244</b>

Fonte: 122 questionários respondidos pelos alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental da Escola Estadual Vespasiano Martins, em Outubro de 2011, dois quais 2 retornaram em branco.

\*Todas as profissões que apareceram apenas uma vez nos questionários foram incluídas na categoria Outras.

Depois de apresentarmos os dados de identificação dos alunos e de seus respectivos pais, passaremos a analisar o modo como os alunos vêm interpretando as ideias de etnia, cor, cultura e diversidade étnica e cultural.

### ***Como os alunos identificam sua etnia e sua cor***

“Eu sou branco, com cabelo loiro e grandes olhos castanhos, sou alto e tenho um pouco de sardinha no rosto” (a9, 9A).

“brasileiro, branca, cabelo loiro. Sei lá” (a7, 9A).

“Branca e um pouco queimado do sol” (a5, 8B).

Os exemplos indicados acima resumem algumas das percepções que os alunos fazem a respeito de sua cor. O destaque a cor branca, desfocada pelo sol intenso, ou a dificuldade de ir do branco para o pardo, o moreno, ou mesmo o negro, indicam-nos, de imediato, o que já haviam ressaltado: Turra e Venturi (1995), Schwarcz (2001), Guimarães (2004, 2008) e Barros (2009), no que tange as raízes de um preconceito à brasileira, de herança colonial<sup>16</sup>, persistente entre nós mesmo no momento atual; e que acaba por recair sobre as tonalidades de pele mais escuras, em função dos quase quatro séculos de regime escravista, ou sobre os povos nativos, e, não por acaso,

<sup>16</sup> Para maior detalhamento desta questão, ver: Florentino e Fragoso, 2001.

refletindo-se sobre as pessoas das camadas mais baixas, e de modo ainda mais intenso sobre afro-descendentes e indígenas, o preconceito e a discriminação.

Para maiores apreciações procuramos destacar como os alunos dos oitavos e nonos anos vêm identificando não só a cor, mas também a sua etnia. Neste item é possível verificar que muitos apontam a cor de sua pele, e não a nacionalidade e o respectivo grupo do qual descende, para identificar sua etnia.

Com o objetivo de caracterizar melhor essa questão tomemos os exemplos indicados pelos alunos dos oitavos e nonos anos. Para os alunos do oitavo ano, turma A, há desde o que “acredita que seja parda a minha etnia, pois está assim em meus documentos” (a1); minha etnia é “branca. A cor da minha pele é branca” (a2); minha etnia é “negra, minha pele identifico como negra (morena escura)” (a3); “branca, pele cor que não é escura, mas agora sou moreno por causa de andar muito no sol” (a31). Além de em muitos casos haver dificuldade em se referir à etnia, quando é referida é mais em contraste com a cor, por que a cor que a identificava. Também havia casos em que os alunos indicavam não saber diferenciar cor e etnia, ou qual era sua etnia, como no caso de a19, que diz não saber a etnia, mas indica que identifica a cor de sua pele “olhando para ela. A cor é parda”. De forma mais restrita, encontravam-se os que identificavam cor e etnia adequadamente, como no caso de a27 (e de outros), que aponta que “sou branco descendente de indígenas, gaúchos e paraguaios”.

No caso dos alunos do oitavo ano, turma B, foram encontradas situações semelhantes, indo do que se apresenta como “brasileiro, sou branco” (a1); “índio, italiano, morena” (a2); “paraguaia, morena” (a18); até aqueles que indicavam que “não lembro! Cor branca” (a3); “não sei, cor da pele branca” (a19); ou ainda, minha cor de pele é “amarela, mais com sangue de baiana” (a20); “brasileiro, descendente de italiano e paraguaios, mas nasci no Brasil. Sou de cor branca” (a24).

Com a mesma ideia foram questionados os alunos do nono ano A e B. No caso da turma A, identificam-se da seguinte forma: para a6 sua etnia é

“negra. Preta”; para a9 sua etnia é feita de “misturas de portugueses, grego com argentino” e a pele “morena clara”; a12 diz ser “descendente de negros e portugueses, minha pele é morena”; a14 identifica sua etnia como “brasileira misturado com gaúcho, morena”; a17 como “brasiguaiou sou branco”, pois, minha “mãe é descendente de Paraguai e meu pai brasileiro”. Do mesmo modo que nos oitavos anos, há situações em que o(a) aluno(a) se identifica sem nenhum problema, outros em que etnia e cor se misturam, e aqueles que não sabem identificar cor ou etnia, ou ambos.

Por fim, com relação aos alunos do nono B, não é diferente, como nos indicam os exemplos que se seguem: para a1 sua etnia é “branco. Pele cor de pele”; a3 que a cor de sua pele é “branco” (sublinhado pelo participante), e “pedi para meus colegas dizerem”; a5 revela que é “descendente de negros, mas eu sou morena clara”; a6 que sua etnia é “paraguaia”, isto é, “uma mistura de brasileiros com índios”; a12 diz que é “italiana com gaúcha, porque eu não sou branco, mas também não sou preto”; enquanto a18 se identifica como “brasileira e me identifico como parda”.

Como nos indicam os exemplos acima, que não são os únicos, evidentemente, procuram predominantemente se identificarem como brancos, mesmo quando não o são, revelando como justificativa que foi por causa do sol em excesso, que sua pele ficou queimada. Mas também houve casos em que se identificaram como pardos, amarelos, negros, morenos. No caso da etnia, as dificuldades foram maiores, em geral se referindo à cor da pele e não a descendência.

Por sua vez, o entendimento dos alunos de termos como cultura, diversidade e etnia também é polissêmica, variada, algumas vezes mal definidos, outras até desconhecidos. Tentemos exemplificar algumas situações, para demonstrar melhor tal questão. Com o mesmo intuito e procedimentos faremos a análise dos oitavos e nonos anos. Primeiro, o oitavo ano, turma A: “Cultura, são os costumes de uma região. [...] Diversidade étnica é variedade de raças, e diversidade cultural é variedade de tipos de cultura” (a2, 8A); “cada um tem sua etnia nunca ninguém é igual e sua cultura também” (a5, 8A); “Cultura são os costumes de cada região,

diversidade étnica varias raças” (a9, 8A); “Cultura é o que diferencia as raças, modo como, falam se vestem, a culinária e outros fatores. Diversidade étnica é a diferença de raças, ou seja, não existe somente uma existem várias” (a13, 8A); “são os povos e suas culturas” (a28, 8A).

Para os alunos do oitavo ano, turma B: “São várias pessoas de diferentes costumes vivendo em um país” (a1, 8B); “Que cada um tem sua cultura, e a diversidade étnica, todos são diferentes” (a22, 8B); “cultura, e a característica de certa região. Diversidade étnica cultural, cultura de um povo de uma raça” (a24, 8B); “são pessoas com diferentes costumes vivendo em um mesmo país” (a25, 8B). Além de haver os que desconhecem o tema por completo: “Para falar a verdade não entendo nada” (a16, 8B); “Nada, esqueci tudo” (a18, 8B); “olha praticamente nada” (a20, 8B)

Já no caso dos alunos do nono A: “a cultura são tradições das pessoas do passado; diversidade são diversas ou varias culturas” (a4, 9A); “entendo que a cultura é o jeito que você vive, e o estado em que mora e o passado, a diversidade étnica e cultural é definida pelas diferentes cores de pele e diferentes religiões” (a8, 9A); “eu entendo pouca coisa, mas aqui em Amambaí nos possuímos varias culturas e etnias” (a17, 9A); “Que todos têm uma cultura diferente, e temos que tratar todos iguais” (a32, 9A). Como no caso dos oitavos anos, também houve alunos, como a27 e a28, que simplesmente responderam não entenderem “nada” sobre o assunto.

Por fim, para o caso da turma B. Os participantes a1, a2 e a3 dizem apenas que: “O que temos de bom em nosso mundo”, e a3 ainda complementa: “Muitas culturas boas e [outras] perigosas”. Há os que não entendem “nada” sobre o assunto, como a5, a6, a12, a13, a14, a15 e a16, e os que dizem: “nem sei explicar”, como a8, a9 e a10, ou ainda, “sei lá hein”, como no caso de a24. Mas também encontramos os que indicam: “Que o Brasil tem muitas culturas” (a11, 9B); “Que ela muda muito para cada pessoa e cada grupo em si” (a18, 9B); “Cultura são as características de um povo ex: religião, idioma, culinária” (a22, 9B).

O entendimento dos alunos quanto à ideia de cultura, diversidade étnica e cultural como indicamos é polissêmica, variada, às vezes mais

exata, outras não, da definição do termo; em certos casos é ainda muito superficial, em outros nem sabem se posicionar ou definir os termos. Os alunos do oitavo e nono, turma A, mostram-se mais familiarizada com a discussão, do que os alunos do oitavo e nono ano, turma B, que no caso deste nono demonstram quase que um total desconhecimento da questão – ou apenas não fizeram questão de apresentar aquilo que sabem, pois, as respostas entre as turmas nos mostram isso.

### ***A receptividade dos alunos em relação à diversidade***

Para ir um pouco mais além do que estavam interpretando pela temática buscamos ver o que eles (e seus pais) acham de morar em uma cidade com três aldeias indígenas. Algumas das respostas nos dão maior sustentação àquilo que foi indicado acima, onde alguns demonstram mais receptividade à presença indígena na cidade e na escola, enquanto outros não.

Segundo a14, do oitavo A, não há alunos indígenas na escola, e indica que como seus pais: “não gostariam. Eu não iria querer ir à escola”. No caso de a18, do mesmo ano, assim como seus pais, acha “normal, mas sempre tem uns índios que são chamados de bugres por ficar bêbado e mamado na praça e nas ruas. Não há nem um índio na minha sala, e se tivesse tentaria ser amigo dele como qualquer outro”. Para a3, da mesma sala, morar em uma cidade com três aldeias indígenas é “um perigo”, nada mais acrescentando em sua resposta. Com a mesma lógica a25 também diz ser “um perigo” morar em uma cidade com três aldeias; há alunos indígenas em sua escola, mas nenhum é seu amigo. Para a27 morar na cidade com três aldeias indígenas é “um pouco ruim”; tem alunos indígenas na escola, mas não somos “amigos”. No caso de a28, como para seus pais, “já se acostumaram. No começo estranhavam”; de acordo com esse aluno não tem alunos indígenas em sua sala.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de mostrar aqueles que de alguma maneira não estavam demonstrando nenhum tipo de rejeição à

presença indígena, tanto na cidade, quanto na escola. Para a2, morar em uma cidade com três aldeias “é normal. Minha mãe gosta de indígenas, e da aula em uma escola indígena. E meu pai não tem nada contra eles”; tem “apenas duas alunas meninas indígenas no meu período” e uma “dela é muito minha amiga”. No caso de a5, aponta que não é “nada de mais” morar em uma cidade com três aldeias indígenas; como seus pais, diz que “não temos preconceitos, da minha parte acho legal ter três aldeias” e “tem muitos alunos indígenas na minha escola, não tenho preconceito se vir conversar eu converso”. Para a6 é “bom”, pois “todo mundo é igual a todo mundo não importa raça e neim a cor é preciso amar as pessoas como se não houvesse o amanhã porque se você para pensar na verdade não há”. De forma semelhante a21 expressa que “é normal porque os indígenas são seres humanos. Há também alunos indígenas da escola, tenho nenhum amigo”. Também a27 diz que “achamos normal, pois eles são gente como nos tem indígenas em minha escola e alguns deles são muitos meus amigos”.

Para a2, do oitavo B, morar em uma cidade com três aldeias indígenas “é muito perigoso, pois eles podem querer nos atacar”. Do mesmo modo, a3 diz que “os achamos perigosos”. Para a10 “meu pai não gosta muito porque os índios vão lá em casa bêbado para pedir dinheiro pra comprar pinga, minha mãe nunca falou nada e não tem nenhum preconceito”. No caso de a23, não há problema em morar em uma cidade com três aldeias, desde que “não chega bêbado ou drogado na escola isso vai parar [n]os outros alunos. ”

A receptividade entre os alunos do oitavo ano da turma B é semelhante à da turma A. Valendo o mesmo para os nonos. Para a3, do nono A, morar em uma cidade com três aldeias indígenas é “esquisito”; ao passo que a7 diz: “bom, acho que não acham nada, nunca reclamaram, mais nunca foram a favor”; há alunos indígenas na escola “uma só que reparei, [mas] não são meus amigos”. Para a11, “meus pais não gostam muito dessa idéia, pois os índios na maioria das vezes acabam invadindo algumas moradias para descansar, e isso já aconteceu em minha avó, por isso eles temem tanto assim. Há alunos indígenas na minha escola, mas nenhum é

meu amigo”. Assim também, a35 diz que seus pais “não gostam muito” de morar numa cidade com três aldeias indígenas; entre outras razões, por que “a maioria dos indígenas vão às casas das pessoas só para roubar, ou ficam vagabumdiando o dia inteiro e no final do mês ainda recebem por isso”.

Do mesmo modo que nas oitavas, também há nos nonos anos alunos favoráveis a presença indígena. No caso de a2, do nono A, morar numa cidade com três aldeias “é algo normal e justo por haver um lugar onde possam conservar sua cultura sem sofrerem preconceitos”; tem alunos indígenas em sua escola “mas [...] amigos não, pois não estudam no meu pavilhão então não converso muito com eles”. Para a5, seus pais “acham normal que isto também é uma cultura típica de nosso estado de Mato Grosso do Sul” e tem “alunos indígenas na minha escola, mas não tenho nenhum amigo”. Para a9, morar na “cidade é um privilegio, pois acho que [um]a cidade não teria cultura sem os indígenas”; tem alunos indígenas na escola, mas “não são [meus] amigos, pois são muito fechados”. Para a10 é “normal por serem seres humanos como os outros deve ser respeitados igualmente de mesma forma; há alunos indígenas na escola “mas não em grande quantidade”, e “já amigo não era considerada colega eu até ajudava ela, enfim sem muito relacionamento”. Para a17, “não temos nada contra porque eles são nativos dessa terra, temos alunos indígenas, mas não são meus amigos, mas já tive amigos indígenas”. Para a18 morar numa cidade com três aldeias indígenas é “bom. Porque é bom ter uma escola que tenha varias etnias. Há alunos indígenas que estuda aqui, eu não sou amiga de nenhum aluno indígena”. Para a22 “é normal porque antes de morar na cidade eu morava na fazenda perto de uma aldeia. Até porque minha mãe trabalha na FUNAI estão em nosso meio são pessoas comuns”. Enfim, para a31 “é normal, afinal temos que ter direitos iguais a todos”.

Por fim, destaquemos como se expressam os alunos do nono B. Para a8 é “meio estranho. Tem alguns alunos, mas nenhum é meu amigo”. Assim também, a11 diz que “não gosto muitos desses índios e não tenho nenhum amigo índio”. Enquanto para a14: “achamos ruim”. Embora a14 ache que

“não têm problema nenhum”, admite que o “problema é que tem muito índio ladrão e bêbado pela cidade”.

Por seu turno, para a1 é “legal onde foram os descendentes deles que descobriram nossa terra”. Para a4, também “acha legal e trabalha com eles. Existem alunos indígenas em minha escola, mas não são meus amigos, mas também não por racismo nem por nada é porque é difícil”. Para a6 não há nenhum problema, até por que “meu avô é indígena, e na escola há alguns”.

Portanto, vimos como os professores da escola estadual Vespasiano Martins têm procurado ensinar o que entendem por diversidade étnica e cultural a seus alunos, e como os alunos e alunas dos oitavos e nonos anos estavam se identificando; o que estavam entendendo por cultura, diversidade étnica e cultural, e como se relacionavam com a diversidade, ao se auto-identificarem e aos outros.

### ***Considerações Finais***

“Bom a diversidade cultural pode ser classificada como a diversidade de culturas de certos indivíduos, como por exemplo, no seu modo de vida, na culinária, entre outros” (a26, 9A).

“Que todos têm uma cultura diferente, e temos que tratar todos iguais” (a32, 9A).

Assim se expressaram dois alunos do nono ano, turma A, da escola estadual Vespasiano Martins, no segundo semestre de 2011, ao informarem o que entendiam por diversidade étnica e cultural. Ao longo deste trabalho nossa meta foi justamente a de verificar como a diversidade étnica e cultural é tratada, trabalhada, apreendida e ensinada por professores a seus alunos numa escola estadual, localizada na cidade de Amambai, no Estado de Mato Grosso do Sul, e simultaneamente quais os reflexos desse ensino para a formação das representações dos alunos sobre “si” e sobre os “outros”.

Desse modo, nos detemos no rastreamento de como os professores entendiam e ensinavam a seus alunos o que seria a diversidade étnica e

cultural, ao mesmo tempo em que inquiríamos como os alunos apreendiam essas questões ao se auto-identificarem, e identificarem e compreenderem os outros. Nesse percurso, vimos como as definições foram múltiplas, algumas vezes se pautando nos instrumentos fornecidos pelas leis, obras e materiais didáticos específicos para o trato dessas questões, outras vezes não, havendo quase que total desconhecimento do tema. O que refletiria igualmente numa percepção complexa e desigual entre os alunos, ao visualizarem o espaço de sociabilidade que dispõe na escola, na cidade e no campo, onde a heterogeneidade étnica e cultural prevalece, por serem facilmente apreendidos grupos indígenas, afro-descendentes, paraguaios, sul-matogrosenses, paranaenses, catarinenses, descendentes de alemães, italianos e espanhóis, e dividindo os mesmos espaços na cidade e no campo.

Como vimos ao longo deste trabalho, apesar dos esforços de se construir uma cultura escolar mais igualitária, aberta ao multiculturalismo e a heterogeneidade, nem por isso, tais preocupações se refletiram numa nova e imediata compreensão do “outro”; mas sim na conformação de um espaço de diálogos plural, em que as disputas são visíveis, os debates estão em aberto, e a percepção de “si” e sobre o “outro” se faz em meio a relatos da imprensa periódica, muitas vezes, desiguais e no limite preconceituosos sobre grupos indígenas e afro-descendentes; tal percepção é apreendida na família, em alguns casos refletida nos filhos/alunos<sup>17</sup>; esses reflexos entram

---

<sup>17</sup> Como podemos visualizar, em alguns poucos exemplos, os tipos de artigos que são publicados na imprensa periódica local. O problema está em como tal questão é analisada. Apesar de o índio ser a vítima, na maioria dos casos é colocado como o vilão, no interior do processo, de modo a ser o único responsável pela condição em que se encontra. Destaque-se algumas notícias do jornal *A Gazeta*, que tem filial na cidade de Amambai. Em 14 de fevereiro de 2012, o jornal indicava o problema do alcoolismo nas aldeias de Amambai, onde o “uso de drogas é um problema que não é mais novidade para ninguém e que infelizmente vem atingindo pessoas das mais variadas classes sociais, raças e idades”, e os “jovens indígenas de Amambai vêm se aprofundando cada vez mais no assombroso mundo das drogas”; apesar de as lideranças “internas das comunidades indígenas procurarem junto aos órgãos responsáveis formas de tentar diminuir essa realidade [...] infelizmente está se tornando corriqueira na maioria das comunidades indígenas locais”. Em 23 de dezembro de 2011, foi noticiada a captura de dois indígenas que tentavam assaltar um taxista, armados com faca, e o “índio que estava no banco de trás teria encostado a faca no pescoço da vítima e sob constantes ameaças, [o índio havia] começado a [lhe] pedir dinheiro”. Cf. *A Gazeta News*, 14/02/2012. Página: <<http://www.agazetaneews.com.br/noticia/cidade/55433/lcool-e-drogas-afetam-juventude-nas-aldeias-de-amambai>>. Acesso em: fev. 2012. *A Gazeta News*, 23/12/2011. Página: <<http://www.agazetaneews.com.br/noticia/policia/53732/armados->

em choque com outros no espaço escolar, numa relação de força tensa entre o processo de ensino-aprendizagem e a cultura discente (arraigada com pré-concepções familiares), onde a meta seria a formação de novos sentidos e entendimentos de como um grupo étnico e cultural representa a “si” e aos “outros”, mas infelizmente nem sempre tais objetivos são alcançados a contento.

O que demonstra o quanto a temática é complexa e arredia, difícil de ser apreendida, entre outras razões, por que preconceitos e discriminações arraigadas durante séculos, de certas culturas e etnias sobre outras, não se alteram imediatamente, mas sim coexistem num novo espaço de disputas. Tal como se apresenta nas duas epígrafes dessas considerações, que, aliás, seria o ideal a ser alcançado no processo de ensino-aprendizado, ao demarcar nas palavras de um aluno que “a diversidade cultural pode ser classificada como a diversidade de culturas de certos indivíduos, como por exemplo, no seu modo de vida, na culinária, entre outros” (a26, 9A), e com o complemento de outro, que “todos têm uma cultura diferente, e temos que tratar todos iguais” (a32, 9A). Mas, como vimos, na *prática*, a heterogeneidade de entendimentos, prepondera sobre a homogeneidade do discurso, ainda que este se coloque como o politicamente correto, e a ser apreendido nos diferentes espaços de sociabilidade, inclusive, o escolar.

### **Referências Bibliográficas**

BARROS, José C. A. *O campo da História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

---

com-faca-indios-assaltam-taxista-um-acaba-presos>. Acesso em jan. 2012. Desnecessário sufocar esta nota, com exemplos que são uma rotina nas informações contidas nos jornais do Estado. Quando o índio não aparece como réu, os jornais lhe destacam em meio a disputas territoriais com fazendeiros (quase sempre, estes com a razão); sendo vítimas em chacinas, algumas delas, nas próprias aldeias; ou mesmo em sua condição marginal diante da sociedade. Por essa razão, as representações que são construídas sobre os índios não deixam de ser reapropriadas pelos alunos, em muitos casos, até reproduzindo o modo com que são interpretadas e entendidas pela sociedade e por seus pais na região em pauta. Apesar do grande desenvolvimento dos estudos históricos e educacionais no Estado de Mato Grosso do Sul (ROIZ, 2010; NASCIMENTO; URQUIZA, 2010), parece não haver o mesmo movimento entre as Universidades e as Escolas estaduais e municipais para serem implementadas essas contribuições para a compreensão da questão indígena no Estado e no país, entre o público de alunos do ensino fundamental e médio daquele Estado.

- BARROS, José C. A. *A construção social da cor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, SP: Anhembi, 1965.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2003.
- BUENO, Mara L. M. C. *Ensino fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados/MS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2009.
- \_\_\_\_\_. “Escutar os mortos com os olhos”. *Estudos Avançados*, USP, v. 24, n. 69, 2010, p. 7-30.
- CORRÊA, Rosa L. T. *Cultura e diversidade*. Curitiba, PR: IBEPEX, 2010.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2006.
- FAZZI, Rita C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- FLORENTINO, Manolo; FRAGOSO, João L. *O arcaísmo como projeto. Mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia (Rio de Janeiro, 1790-1840)*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001.
- GARCIA, Renísia C. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira, 1993-2005*. Brasília, DF: INEP, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GILROY, Paul. *Entre campos: nações, culturas e o fascínio da raça*. São Paulo, SP: Annablume, 2007.
- GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autentica 2002.
- GUIMARÃES, Antonio S. A. *Preconceito e discriminação*. São Paulo, SP: Ed. 34, 2004.

GUIMARÃES, Antonio S. A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

GUIMARÃES, Antonio S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

LARAIA, Roque B. *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2009.

LEWKOWICZ, Ida; GUTIÉRREZ, Horacio; FLORENTINO, Manolo. *Trabalho compulsório e trabalho livre na história do Brasil*. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2008.

MEIHY, José C. S. B.; HOLANDA, Fabíola. *História oral – como fazer, como pensar*. São Paulo, SP: Contexto, 2007.

MICHENCO, Sivaldo M. Representação da fronteira Brasil-Paraguai: análise entre os professores da Escola Estadual Vespasiano Martins no município de Amambai/MS. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 40, 2010, p. 258-273.

MONTENEGRO, Antonio T. *História, metodologia, memória*. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

NASCIMENTO, Adir C.; URQUIZA, A. H. Aguilara. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n. 1, 2010, p. 113-132.

OLIVA, Anderson R. *Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005)*. Tese (Doutorado em História) - UnB, Brasília, 2007.

ROIZ, Diogo S. A população indígena na historiografia de Mato Grosso do Sul: o caso do programa de pós-graduação em História da UFMS, Campus de Dourados. *Revista História & Perspectiva*, UFU, v. 23, n. 43, 2010, p. 251-302.

ROIZ, Simone T. O. *Da diversidade escolar ao ensino da diversidade: um estudo sobre as representações da diversidade étnica e cultural de*

professores e alunos da Escola Estadual Vespasiano Martins em Amambai/MS (2005-2011). Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/PR, 2012.

SEREJO, Wilson S.; ROIZ, Diogo S. Fazer o cidadão: o conceito e o exercício da cidadania de alunos do ensino fundamental na escola municipal Julio Manvailier, em Amambai/MS. *Educere*, Umuarama, v. 10, n. 2, 2010, p. 191-217.

SCHWARCZ, Lilia M. *Racismo no Brasil*. São Paulo, SP: Publifolha, 2001.

SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIM, Vera T. (Org.) *A cultura escolar em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1991.

TURRA, Cleusa, VENTURI, Gustavo (Org.) *Racismo cordial, a mais completa análise sobre cor preconceito de cor no Brasil*. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

**Recebido:** 29 de agosto de 2017

**Aceito:** 14 de setembro de 2017

**Publicado:** 19 de setembro de 2017